

# UN ESTUDIO SOBRE ARGUMENTACIÓN Y SU ENSEÑANZA

Gustavo Giménez





# UN ESTUDIO SOBRE ARGUMENTACIÓN Y SU ENSEÑANZA

---

*Por Gustavo Giménez*

*FFyH-UNC*



Giménez, Gustavo Alberto. Un estudio sobre argumentación y su enseñanza / Gustavo Alberto Giménez. - 1a ed. - Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba. Facultad de Filosofía y Humanidades, 2026.

Libro digital, PDF

Archivo Digital: descarga y online

ISBN 978-950-33-1931-4

1. Didáctica. 2. Ciencias de la Educación. I. Título.

CDD 370



Área de

**Publicaciones**

**Jefe Área Publicaciones:** Jeremías Corazza

**Comunicación institucional:** Paloma Braverman

**Diseño y arte de portada:** Manuel Coll

**Diagramación y diseño de interior:** María Bella y Luis Sánchez Zárate

2026



Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons Atribución - No Comercial - Sin Obra Derivada 4.0 Internacional.

# UN ESTUDIO SOBRE ARGUMENTACIÓN Y SU ENSEÑANZA

---

*Por Gustavo Giménez*

*FFyH-UNC*



Área de

**Publicaciones**



# **Autoridades de la FFyH - UNC**

---

## **DECANA**

*Dra. Alejandra María CASTRO*

## **VICEDECANA**

*Dra. Andrea Alejandra BOCCO*

## **ÁREA DE PUBLICACIONES**

*Coordinador: Bib. Juan Pablo GOROSTIAGA*





## Prólogo

---

Por Nora Alterman<sup>1</sup>

El libro “*Un estudio sobre argumentación y su enseñanza*” de Gustavo Giménez condensa una lectura aguda y crítica sobre un objeto de conocimiento y transmisión escolar de relevancia en la enseñanza de la Lengua, como es la argumentación. El foco central del texto es el proceso de decodificación de la perspectiva teórica que subyace en los manuales escolares acerca de los textos/discursos argumentativos para la enseñanza en el primer ciclo de la escuela secundaria.

Desde las primeras páginas, Gustavo justifica el estudio de manuales escolares en tanto los considera observables significativos de ciertas lógicas en juego en la enseñanza. En ese afán, los define como dispositivos discursivos particulares que expresan el complejo proceso de transposición/transformación de los saberes del campo de la lingüística a las prácticas áulicas.

En el libro se sostiene que los manuales escolares son productos mercantilizados de la industria editorial e ingresan con fuerza en las escuelas de nuestro país en el contexto de la reforma educativa neoliberal de los años 90'. Mientras desde la política educativa ministerial se producía una transformación sin precedentes que modificó la estructura, contenidos y organización del sistema educativo en su conjunto, ese mismo Estado se mostró ausente en su responsabilidad de proveer recursos económicos que garantizaran la capacitación de directivos y docentes a cargo de su puesta en marcha. En la hipótesis de Gustavo, el corrimiento del Estado y el agravamiento de la crisis económica de los 90' generaron las condiciones favorables para la inserción de la industria editorial en las escuelas, industria que supo captar las necesidades y demandas del profesorado en relación con los nuevos saberes curriculares. Desde ese período hasta la actualidad, los manuales representan para la mayoría de los/as profesores una fuente

---

<sup>1</sup> Maestría Didáctica de la Lengua y la Literatura FFyH - UNC

ineludible de consulta y organización de la planificación áulica. Al estar investidos de una imagen de “neutralidad”, “transparencia” y “representación” de la selección del currículum oficial, se constituyen en referencia legítima de lo que debe enseñarse en las escuelas porque, entre otros motivos, acercan de manera rápida y efectiva soluciones a la cotidianeidad áulica.

El autor propone un modo de interpelar los criterios de selección de los textos/discursos argumentativos realizada por los manuales a través de la noción de “transposición didáctica” formulada por I. Chevallard. Esto significa ante todo identificar qué paradigmas de la lingüística del texto han construido conocimiento respecto de los textos/discursos argumentativos, y cuáles de ese conjunto de saberes, teorías, categorías y conceptos han sido concebidos y transpuestos para la enseñanza. En tal sentido, el libro constituye una aportación magistral que da cuenta de las principales transformaciones y recortes adaptativos que experimenta la teoría lingüística o discursiva al campo de la enseñanza de la argumentación en manuales escolares de Lengua.

Sin ánimo de reducir en este prólogo la riqueza que ofrece cada capítulo, destacaré solo algunas cuestiones de orden didáctico. En el primer capítulo se ofrece una potente articulación conceptual entre currículum y discurso desde tradiciones y aportes teóricos de diferente filiación. Un ejemplo de ello puede verse en la recuperación que hace Gustavo del planteo de Bernstein respecto de discurso pedagógico, entendido como un dispositivo de relocalización del conocimiento educativo a partir de su tránsito por tres contextos – primario, recontextualizador y secundario – independientes entre sí y que, a la vez, regulan el discurso, la práctica y la organización educativa. La pregunta en clave bernsteineana es incisiva: qué formas asumen los manuales escolares respecto de los textos/discursos argumentativos en la esfera de la recontextualización y qué lógicas subyacen en la fabricación de este tipo de material didáctico. Interrogante plenamente resuelto en el libro.

Otro ejemplo de la relación entre currículum y discurso ingresa con la perspectiva foucaultiana del poder como productividad social; currículum asociado a la idea de poder -o micropoderes- que regula la producción y circulación de bienes culturales. Sobre esta

relación poder /saber el autor dice que los textos/discursos argumentativos aparecen en el horizonte de la didáctica de la lengua y la literatura una vez que pudieron “ser dichos” en el curriculum, por especialistas y en la letra de manuales y textos especializados. El curriculum por ello es un espacio de disputa en el que se juegan relaciones de fuerza por la hegemonía de la versión legítima del saber escolar.

Por último, la idea de curriculum como discurso expresado en su materialidad discursiva le permite al autor ubicar a los documentos curriculares, los libros de textos y los manuales escolares como productos de la recontextualización, identificando diferencias entre sí según sus respectivas gramáticas de producción y gramáticas de reconocimiento. En el caso de los manuales escolares, dichas gramáticas se orientan centralmente a apoyar la actividad docente en la clase (organiza los temas, selecciona las actividades, define la evaluación, etc.).

En definitiva, el autor sostiene que el curriculum no se “aplica”, ni se “baja” de la órbita ministerial a las escuelas, sino que media un proceso constructivo de “especificación curricular” (Terigi) por parte de las instituciones y sus agentes que tensionan la relación entre diseño y desarrollo curricular. El manual escolar representa entonces “aquello que está a la mano, a lo que se acude con mucha frecuencia”, es una combinatoria entre el discurso expositivo de las ciencias y el propositivo de la didáctica, características de la gramática de producción del discurso recontextualizador.

A lo largo de los capítulos que siguen, Gustavo presenta de manera ejemplar y pormenorizada una caracterización de los textos/discursos argumentativos desde la perspectiva de la lingüística textual poniendo de relieve las principales discusiones y debates que se entablan entre al menos dos modelos teóricos en pugna: la argumentación como función del lenguaje o la argumentación como propiedad del lenguaje en uso.

Particularmente en el capítulo 5 “Argumentación y manuales escolares” el autor fundamenta las variaciones interpretativas del corpus estudiado. En su tesis exhibe que los manuales en tanto dispositivos discursivos de la actividad escolar asumen una perspectiva sobre textos/discursos argumentativos que se caracteri-

za por un conjunto de cuestiones que detallamos a continuación. Por un lado, advierte un corrimiento del valor de la argumentación como encadenamiento de ideas (tesis/conclusión), es decir, como un tipo de discurso que ordena argumentos e ideas en torno a una conclusión. Este corrimiento del discurso de razonamiento convierte a la argumentación en un simple “discurso estratégico de convencimiento o persuasión”. Por otro lado, reconoce cierta invisibilización de los supuestos ideológicos de los textos seleccionados y sus intenciones enunciativas. Pareciera primar lo que está explícitamente dicho por el autor que incluye el manual antes que reconocer “lo no dicho”, situación que obstaculiza la posibilidad de realizar con los estudiantes inferencias, deducciones o interpretaciones varias. Antes bien, Gustavo advierte un fuerte predominio de elementos lingüísticos simples como conectores, significados de palabras, frases, que pueden ser marcadas, subrayadas, localizadas, en lugar de considerarse al discurso argumentativo como un complejo de ideas heterogéneas y dinámicas. Otra interpretación interesante sobre los manuales escolares que realiza el autor refiere a la notable ausencia de la dimensión polémica y confrontativa de la argumentación, con escasas o nulas actividades de deconstrucción del texto. Por el contrario, la tendencia mayoritaria es sostener en las actividades una visión de mundo estática, reproductora del discurso hegemónico, lo que dificulta la construcción de un pensamiento crítico, relegando así el valor formativo de la argumentación en materia de ciudadanía y derechos humanos.

Ciertamente, el libro constituye un aporte significativo al campo de la didáctica de la lengua y la literatura, y en particular, a los procesos argumentativos que pueden llevarse a cabo con los estudiantes de la secundaria. También creemos que este trabajo va a contribuir en procesos de capacitación y formación docente, así como en instancias de realización de tesis de grado y posgrado. Al respecto, podrán apreciarse claves teórico-metodológicas del enfoque de análisis de contenido, cuyo instrumento privilegiado de recolección de información fue -en este caso- la lectura (“sistemática”, “objetiva” y “validable”), interpelando los manuales escolares a través de los siguientes indicadores: las exposiciones declarativas y conceptuales de los textos/discursos argumentativos;

los efectos comunicativos que intentan producir y las consignas didácticas o instrucciones explícitas a los estudiantes.

Estamos ante un trabajo inédito, original y creativo que nos permite conocer y tomar conciencia de los supuestos teóricos y prácticos que ordenan la transmisión de saberes sobre la argumentación en los manuales escolares, y que sin duda requieren ser atendidos y revisados en las prácticas de enseñanza.

## Introducción

---

El presente texto es el resultado de un largo proceso de investigación sobre la enseñanza de los textos y/o discursos argumentativos en los manuales escolares de Lengua y Literatura para la educación secundaria. En el texto se dan sobradas razones de porqué la argumentación, su enseñanza y los manuales escolares resultan objetivos relevantes para una investigación que se enmarca en el campo de la didáctica de la lengua y la literatura (DLL). Entre los años 2009 y 2014 tuve el gusto de coordinar un equipo de investigación integrado por profesores de espacios curriculares vinculados a la DLL del Profesorado en Letras Modernas de la Facultad de Filosofía y Humanidades de la UNC. Partíamos de la idea demostrada en otros trabajos de investigación respecto del papel dominante que había tenido la industria editorial, y particularmente los manuales escolares de las disciplinas, en la formación y el trabajo de los profesores en ejercicio en épocas de la reforma educativa de los años de 1990 e, indirectamente, en lo que proponían, planificaban y hacían en sus clases. (Herrera de Bett, Graciela, Alterman, Nora y Giménez, Gustavo; Formación Docente y Reforma. Un análisis de caso de la jurisdicción de Córdoba. Subproyecto: Formación Docente y Reforma. Condiciones de accesibilidad y consumo de texto (aprobado por RR 079/2002, Se-CyT-UNC). Podríamos pensar también que los manuales escolares y toda otra producción didáctica circulante en sitios o repositorios didácticos, siguen teniendo una impronta destacada no solo en lo que hacen los profesores en sus clases sino también en la manera en que conciben los objetos de las disciplinas y su enseñanza específica..

Esta constatación del papel dominante de los manuales escolares en el campo de las prácticas de la enseñanza de la lengua y la literatura, nos llevó a interesarnos sobre esos materiales como una manera de comprender ciertos lineamientos comunes en la forma en que se concibe y se instrumenta la enseñanza de determinados contenidos lingüísticos; en este caso particularmente la enseñanza de los textos y/o discursos argumentativos, conteni-

do novedoso en los documentos curriculares que acompañaron tanto la reforma educativa de los años de 1990 (CBC) como las modificaciones introducidas por la Ley Nacional de Educación de 2006 (NAP).

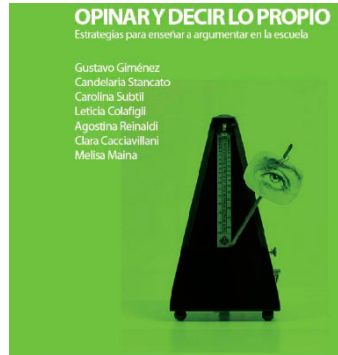
Este texto, entonces, recoge de manera minuciosa buena parte de los desarrollos que integraron ese trabajo investigativo: el rastreo bibliográfico para organizar el marco teórico, la conformación del campo empírico, la caracterización de los manuales escolares de Lengua y Literatura, la lectura analítica de los manuales y las conclusiones a las que arribamos tras todo el proceso de trabajo.

Creemos que los resultados, siempre provisorios, del proceso investigativo pueden ayudar no solo a comprender el complejo proceso a partir del cual se conforman los contenidos u objetos de enseñanza, en este caso, los textos/discursos argumentativos, sino también a idear e imaginar maneras nuevas de enseñar y reconvertir objetos lingüísticos en objetos de enseñanza.

El mismo equipo que desarrolló este proceso investigativo ideó también una propuesta de enseñanza de los textos/discursos argumentativos que consideramos alternativa a las propuestas estándares circulantes, y que se titula *Opinar y decir lo propio. Estrategias para enseñar a argumentar en la Escuela*. La propuesta está disponible en el repositorio abierto de materiales educativos de la Facultad de Filosofía y Humanidades, Ansenúza. Puede localizarse en

<https://ffyh.unc.edu.ar/publicaciones/tienda/publicaciones-de-investigacion/seicyt/colecciones/opinar-y-decir-lo-propio-estrategias-para-ensenar-a-argumentar-en-la-es-cuela/>

<https://ansenuza.ffyh.unc.edu.ar/server/api/core/bitstreams/b24ffaaa-95a8-4db7-a8fa-419a9b527830/content>



En la convicción de que este texto puede resultar, entonces, un aporte a la didáctica específica de la lengua y a la de los textos/ discursos, invitamos entonces a su lectura.

Muchas gracias.

Espec.Gustavo Giménez  
gimenezg63@gmail.com

# Capítulo 1

## El discurso pedagógico. Variaciones en torno al curriculum y los manuales escolares

---

### El estudio sobre los contenidos escolares y las prácticas educativas

El propósito de estudiar la constitución de determinados objetos de conocimiento y/o de transmisión escolar (los textos y/o discursos argumentativos<sup>1</sup>, en nuestro caso) nos lleva indefectiblemente a demarcar los alcances pretendidos de nuestro estudio y a delimitar el terreno disciplinar específico que pretendemos transitar, como así también diferenciarlo de otros abordajes posibles que podrían haberse realizado sobre el mismo asunto.

En un sentido general podemos decir que los contenidos escolares constituyen una referencia central y un aspecto sustantivo de las prácticas escolares en tanto son objetos de conocimiento y transmisión que vinculan a profesores y alumnos. Mucho de lo que los docentes transmiten y/o creen transmitir en la escuela se relaciona con los contenidos de las disciplinas escolares, e indirectamente, con objetos de conocimiento extraescolares (científicos, artísticos, etc.)

Hablar de los contenidos de conocimiento escolar nos vincula siempre con lo que acontece con ellos en la escuela y en las aulas,

---

1 En buena parte de este trabajo utilizaremos las expresiones “texto argumentativo” y “discurso argumentativo” como equivalentes, siguiendo en buena medida las designaciones usuales de especialistas; en muchas ocasiones nos referiremos a la expresión doble “texto/discurso argumentativo” para designar esos productos discursivos particulares, objeto de las prácticas sociales y escolares. Sin embargo, retomaremos y explicitaremos la distinción entre tales nociones (texto vs discurso), a partir de los planteos que algunos autores realizan al respecto (Van Dijk, Adam, ...) y que resultan significativas, no solo desde una perspectiva teórica sino fundamentalmente para pensar la enseñanza orientada hacia la comprensión y producción de textos/discursos argumentativos.

con lo que profesores y alumnos dicen y hacen con ellos, y de esa manera, con la complejidad misma de las prácticas escolares. “El contenido es lo comunicado (...) es el mensaje de la transmisión escolar” (Gvirtz y Palamidessi, 2006); de allí su vinculación ontológica con las prácticas escolares: hay escuela porque hay contenidos para transmitir, para que los profesores los enseñen y los estudiantes los aprendan.

De esa manera, el estudio de los contenidos escolares que se enseñan y aprenden en la escuela, nos lleva casi indefectiblemente a considerar las prácticas de su transmisión, las que efectivamente allí acontecen, y con ellas una extensa y compleja red de determinantes que las caracterizan. En efecto, focalizar la cuestión de la transmisión de contenidos en la escuela, de las actividades que efectivamente acontecen entre profesores y alumnos en contextos institucionales, implica abrir un extenso y complejo abanico de determinantes e implicancias; en un análisis de esa naturaleza se entrecruzan necesariamente, entre otras cuestiones, el estudio de los contextos sociales, políticos e institucionales donde acontece la práctica, el de los sujetos docente y alumno con sus implicancias sociales y psicológicas, y el de la especificidad de una actividad como la docencia; estos tres aspectos, entre otros, conforman una amalgama necesaria y básica para dimensionar la circulación y existencia efectiva de los conocimientos en la escuela.

La naturaleza de las prácticas de la enseñanza ha sido enfatizada por autores e investigaciones que advierten sobre su complejidad y la necesidad de agudizar y diversificar su estudio. Al respecto, señala Edelstein (2001) que hacia el interior del aula, considerado por la autora como microcosmos del hacer docente, “(...) se articulan múltiples determinaciones de orden extra-didáctico que inscriben en la estructura y dinámica institucional”. Las prácticas escolares son multirreferenciales (Edelstein 2004) en tanto combinan componentes históricos, sociales, políticos, institucionales, subjetivos, disciplinares, etc. y por ello obligan a una delimitación precisa del estudio que se procura emprender así como de las decisiones y selecciones teóricas y metodológicas para construir el objeto específico de estudio.

Conviene, entonces, explicitar que en el estudio que desarrollamos no nos propusimos indagar las prácticas de enseñanza de los textos/discursos argumentativos en contextos escolares de educación secundaria; es decir, lo que los profesores hacen efectivamente cuando enseñan el/los discurso/s argumentativo/s. Aun cuando en determinados momentos hagamos referencia a las prácticas efectivas de enseñanza, no fueron estas el foco del trabajo realizado.

## **El objeto de estudio. Recortes y selecciones**

En la comunicación que se realiza en la escuela, el creador del mensaje no es siempre el propio docente, sino alguien que no está allí, que no está presente en el momento de enseñar, y cuyo discurso se reproduce o reconstruye en el aula (Gvirtz-Palamidessi, 2006). Esta idea resulta interesante para pensar en un “enunciador oculto” que plantea qué enseñar, cómo y cuándo hacerlo, entre otras cuestiones.

La formulación de un contenido disciplinar como “contenido de enseñanza” en una situación concreta y particular resulta el eslabón último de una compleja cadena enunciativa, integrada por diversos agentes (ministeriales, profesionales, divulgadores, etc.) y textos (documentos curriculares, manuales, circulares, etc.) que construyen y reconstruyen en uno o varios procesos lo que efectivamente los profesores formulan como contenidos a ser enseñados en las aulas. El curriculum es, efectivamente, un proceso de sucesivas transformaciones de un “(...) fragmento cultural convertido en materiales y textos pedagógicos, en contenidos a enseñar.” (Gvirtz y Palamidesi, 2006)

En ese sentido, la vieja noción de transposición didáctica formulada por Ives Chevallard sigue siendo efectiva para pensar las transformaciones que experimentan los contenidos culturales o científicos cuando se proponen como contenidos a enseñar o cuando son efectivamente enseñados. En nuestro caso, fue efectiva para comprender parcialmente cómo es el complejo proceso por el que determinados objetos que se construyen y reconstruyen en el terreno de la teoría lingüística o de los estudios del

discurso, entre otros campos, se transforman en contenidos de enseñanza de determinados programas y asignaturas escolares, y en objetos de prácticas concretas de enseñanza y aprendizaje. Nos permitió pensar que los contenidos escolares no son 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. Como plantea el mismo Chevallard “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”. Los contenidos de enseñanza no son, por lo tanto, los contenidos que elaboran científicos o especialistas sino “verdaderas creaciones didácticas, suscitadas por las “necesidades de la enseñanza” (Chevallard; 1991)

En tal sentido, nuestro trabajo se propuso comprender ese conjunto de selecciones y recortes adaptativos que la enseñanza de la argumentación propuesta por los manuales escolares que produce la industria bibliográfica, ha operado sobre el conjunto de nociones, conceptos y teorías de los textos/discursos argumentativos, al menos las que tienen más visibilidad en el campo de su estudio académico. Fueron, entonces, los manuales escolares que los profesores utilizan regularmente para organizar sus clases los pilares de este trabajo y los puntos de interés e indagación que orientaron buena parte de su desarrollo. Las transformaciones adaptativas que proponen los manuales escolares para hacer de los textos/discursos argumentativos objetos de enseñanza constituyeron el centro de nuestro interés.

Tal como explicitamos anteriormente, no indagamos lo que efectivamente enseñan los profesores en sus clases en relación con los textos/discursos argumentativos, cuestión que resultaría muy interesante, sino la reconstrucción de estos objetos discursivos como objetos de enseñanza/a ser enseñados de parte de los manuales escolares de Lengua que produce la industria editorial local.

Basil Bernstein (1993) planteó la idea de un proceso de relocalización del discurso pedagógico que puede definirse a partir del tránsito y/o redefinición del conocimiento por tres contextos, interdependientes entre sí, y que regulan el discurso, la práctica y organización educativos: el contexto primario en tanto lugar de producción del campo intelectual del sistema educativo (las universidades y las agencias de investigación, por ejemplo); el contexto secundario que regula selectivamente la reproducción del discurso educativo (integrado por prácticas y agentes que reproducen el discurso en distintos “niveles”: los docentes que enseñan en los niveles superior, secundario, primario y preescolar); y el tercer contexto, denominado también “recontextualizador”, conformado por otro conjunto de agentes, prácticas y posiciones que regulan la producción y circulación de textos entre los contextos primario y secundario, entre el contexto de producción discursiva y el de su reproducción; se trata, en concreto, de departamentos y agencias de educación y capacitación, del estado o de las universidades, de publicaciones especializadas sobre educación, etc.

Es en este contexto recontextualizador donde es posible inscribir los manuales escolares que la industria editorial produce para que los profesores organicen la enseñanza de sus respectivos objetos y campos de conocimiento; de allí el interés que suscitan los manuales en tantos agentes activos de la recontextualización de los saberes para la enseñanza.

Ese complejo proceso señalado por Bernstein (1993) y que destacamos más arriba resulta interesante para el fin que este trabajo se propuso: comprender las formas en que distintas categorías asociadas a la noción de texto/discurso argumentativo adquieren en el discurso de la enseñanza. Particularmente, la forma en que los manuales escolares de Lengua que produce la industria editorial local son recolocados desde la/s teoría/s lingüística/s o del discurso, en el discurso de la enseñanza para su transmisión escolar. En el sentido que plantea Bernstein, nos planteamos comprender algunos principios de recontextualización que han seleccionado y descolocado del contexto primario de producción discursiva (las teorías de los textos/discursos argumentativos) para recolo-

carlo después en el contexto secundario de la reproducción del discurso (el de la enseñanza secundaria).

En el recorrido que nos propusimos en este trabajo, nos preocupamos en particular por los contextos primario (de producción de saberes científicos sobre los textos/discursos argumentativos) y “recontextualizador” (que hace posible la reproducción o reconstrucción de aquellos en la escuela). Nos interesamos particularmente por los manuales escolares y los contenidos que estos producen en torno a los textos/discursos argumentativos, para proponer su enseñanza a profesores e indirectamente a estudiantes. Nuestra preocupación se centró en el estudio de algunas definiciones, prescripciones y orientaciones construidas en aquel marco discursivo más global planteados por los manuales escolares producidos por la industria bibliográfica para la enseñanza de las disciplinas escolares de la escuela secundaria, específicamente los de Lengua y Literatura.

A continuación, proponemos una ligera revisión de algunas categorías teóricas directa e íntimamente implicadas en el trabajo desarrollado. Se trata de nociones que aun cuando no formaron parte de nuestros desarrollos más extendidos, fueron sostenes de nuestro proceso de trabajo.

## **Una categoría compleja: el curriculum**

En lo desarrollado hasta aquí nos hemos referido al estudio de los “contenidos de enseñanza” o “a enseñar” (Chevallard) y a los contextos de producción y circulación del discurso pedagógico, (Bernstein). Hemos aludido en varias oportunidades a la noción de curriculum y por ello, nos proponemos destacar los sentidos contenidos en tal término, siguiendo a Terigi (1999):

“Currículum” es una prescripción acerca de la enseñanza, y más específicamente de los contenidos de la enseñanza. (Es una) herramienta de la política educativa con un valor estratégico específico: comunica el tipo de experiencias educativas que se espera que se ofrezca a los alumnos en las escuelas”. (Terigi 1999).

Es, por tanto una prescripción que se desencadena en los centros de gestión educativa, es un proceso que descoloca el discurso pedagógico de su contexto primario de producción para relocalizarlo en el de su transmisión escolar, tal como ya dijimos siguiendo a Bernstein (1993) y constituye por cierto uno de los tantos dispositivos del poder social y una de las tantas modalidades de la discursividad social que fabrica saberes. A continuación, algunas notas sobre el curriculum sin ánimo de agotar la complejidad natural de esa noción.

## **Curriculum y poder social**

La idea de curriculum asociada a la de poder cobra un sentido interesante para su estudio. Nos referimos a “poder “ tanto desde una perspectiva clásica, en tanto mecanismo jurídico que ejerce presión negativa sobre los receptores (indica, obliga, prohíbe, etc.) como a la perspectiva de Foucault que alude a un conjunto de mecanismos disciplinarios, regulatorios –prácticas y enunciados- que trascienden el mero ejercicio institucional (Albano Sergio, 2004); frente a la idea de un poder político ejercido represivamente desde “arriba hacia abajo”, Foucault destaca la capilaridad propia del poder social, en tanto sistema de irradiación omnipresente del poder; se refiere a ello más precisamente como “micropoder/es”.

En tanto norma jurídica, el curriculum prescribe saberes, obliga a determinadas acciones e indica finalidades. La Ley Federal de Educación n° 24195 y la Ley Nacional de Educación n° 26206 establecieron un marco curricular que regula la distribución de contenidos escolares en todo el país; las provincias y sus legislaciones locales reformulan, dentro de ese marco, los currículos para cada región. Un conjunto de disposiciones jurídicas dispone a través de los CBC (Contenidos Básicos Comunes) y los NAP (Núcleos de Aprendizajes Prioritarios) los contenidos de saber que mejor sirven a los objetivos educativos de la política nacional: conocimientos que se consideran necesarios para la formación básica de la población y los derechos comunes a los ciudadanos argentinos.

En tanto proyecto público y herramienta de la política educativa (Terigi, 1999) el curriculum se define como un instrumento de

poder-saber que distribuye posiciones desiguales en el campo de la transmisión del saber. Lo que se prescribe como conocimiento a ser enseñado en las escuelas es el resultado de un juego de poder específico a partir del cual, seguramente, los intereses de determinados sectores sociales quedan excluidos. En tanto discurso, el currículum no constituye un simple espejo que refleja las luchas por el poder social y simbólico, sino que es un elemento por el que se lucha y por medio del cual se lucha.

Esta primera aproximación a la noción de currículum desde el eje saber-poder se liga entonces a los aspectos restrictivos y reproductivos de desigualdad, ligados al ejercicio del poder social. En el mismo sentido Terigi (1999) señala:

“el currículum es una prescripción sobre los contenidos de la enseñanza, ordenada y secuenciada en un plan de estudios, generalizado para numerosas escuelas a través de políticas oficiales; Pero estas políticas son socialmente interesadas, de manera que el currículum no es neutro desde el punto de vista social ni sirve a intereses puramente académicos, sino que responde a intereses específicos de dominación”.

Rescatando ahora la idea foucaultiana del poder como productividad social, es posible afirmar que el currículum construye objetos de conocimiento y los distribuye; es la muestra más clara de que el poder social, expresado en la trama capilar de agentes (funcionarios, técnicos, especialistas, académicos, editoriales, etc.) recepta, fabrica y pone en circulación cultura.

En un sentido coincidente, señala Terigi (1999) que el currículum no se “aplica” directamente como una fuerza de presión sobre los docentes, ni se “baja” simplemente desde los centros hacia la periferia del sistema educativo; no representa un movimiento unidireccional desde la gestión política hacia los docentes sino un proceso constructivo de especificación creciente en el que se establece un margen de decisión en los sujetos y, por lo tanto, una tensión entre el control, la asimilación, la ejecución y la recreación. El currículum produce saber en tanto regula las prácticas de enseñanza al determinar cuál es el saber principal y legitimado para ser enseñado y aprendido por y para todos, y deviene, además, en

herramienta de trabajo y transformación para los propios equipos docentes.

## **Curriculum y práctica educativa**

La idea de currículum se asocia también al de “prácticas educativas” en general. En este sentido, la relación de lo curricular con la idea de productividad cultural es máxima, en tanto es el currículum el motor mismo de la acción educativa: todo lo que acontece dentro de la escuela con intenciones formativas de y para los participantes, es currículum

“Hablar del currículum constituye otra manera de hablar de las prácticas educativas de determinadas instituciones. Esto significa que hemos de buscar el currículum, no en la estantería del profesor, sino en las acciones de las personas inmersas en la educación” (Gruñid 1991, citado en Terigi 1999)

En el mismo sentido, la idea de un currículum oculto propuesta por Jackson en 1968 cuestiona la concepción única del currículum como una prescripción, en tanto refiere a todos los aspectos de la vida escolar que enseñan contenidos no indicados en el currículum formal u oficial. El currículum oculto refiere a “...el conjunto de influencias formativas que la escuela ejerce sistemáticamente pero que no están explicitadas ni formalmente reconocidas (...) algo que debe ser aprendido por el alumno para poder sobrevivir con éxito en el mundo de la escuela” (Gvirtz y Palamidesi, 2006:64).

La idea de homologar el currículum con las prácticas educativas en general, permite también considerarlo como un dispositivo; ello es, un conjunto de instancias discursivas y/o no discursivas que funcionan más o menos regularmente y un mecanismo complejo de acciones, instituciones, agentes, discursos y textos que dan sentido al discurso sobre la práctica de la enseñanza: todo lo que se hace en el terreno de la práctica educativa y escolar está determinado como acción curricular, como currículum “en movimiento”.

## Curriculum y discurso

La idea del curriculum como discurso concentra algunas ideas que destacamos en el trabajo:

1- El curriculum es, ante todo, un texto, materialidad discursiva que circula visiblemente por las instancias o contextos de su producción y/o reproducción. En tal sentido, “los contenidos a enseñar se plasman en un texto: el curriculum (en tanto) documento oficial –o el conjunto de documentos– que materializa el proceso de selección y traducción cultural que origina contenidos a enseñar” (Gvirtz y Palamidesi, 2006).

Es materialidad significativa que nos permite, siguiendo a Verón (1987), leer en ella el proceso productivo del que ha formado parte y reconstruirlo; en ese sentido, el currículum en tanto texto se torna en un objeto de estudio valioso, en tanto deja leer de manera global o fragmentaria el proceso mismo de transposición y/o relocalización de los saberes que hemos tratado anteriormente. Al decir de Verón, todo análisis discursivo en tanto análisis de sentido, conlleva implícita la hipótesis por la cual el proceso productivo deja huellas en sus productos, y que aquél puede ser reconstruido, ya sea total o fragmentariamente, a partir de la manipulación y trabajo con ellos.

El proceso de producción y gestión del texto curricular es un componente importante de las políticas educativas en general, en tanto da cuenta de parte importante de lo que sucede en las escuelas y en las aulas. En este estudio en particular, el texto curricular nos permitió interrogar el proceso productivo que transforma los “textos/discursos argumentativos” (noción teórica y abstracta objeto de muchas disciplinas, pero en particular –dado el sentido de este estudio– de la lingüística y las ciencias del lenguaje en general) en objetos de enseñanza funcionales en la formación de los estudiantes.

2- El currículum representa también un proceso de producción discursiva, y como tal, combina elementos heterogéneos en sus múltiples instancias de producción y recepción. Retomando el sentido aportado por el mismo Verón, el currículum en tanto discurso es el producto de un proceso de producción; y es posible

advertir rastros de este proceso social en aquel producto significativo.

Es posible, entonces, bosquejar el proceso mismo de producción y recepción del currículum a partir de lo que Terigi (1999) denomina distintos “niveles de objetivación” de la producción curricular, que al mismo tiempo representan “escalas de análisis” también específicas y diferentes. El proceso curricular se diferencia de un sistema unilineal de producción y aplicación donde las instancias “superiores” determinan lo que es posible de ser enseñado en las instancias “inferiores”, y éstas sólo aplican lo determinado en el sistema central. Es más complejo que eso, en tanto es posible reconocer distintas instancias que “fabrican” currículum; en términos discursivos, pueden reconocerse distintos enunciadores que se ubican en distintos lugares de la trama capilar del “saber/poder legitimado”. Esto constituye un punto ineludible de cualquier estudio sobre el currículum, en tanto se vincula con las preguntas acerca de “quién hace el currículum” (¿los funcionarios ministeriales? ¿Los docentes?), “dónde encontrar el currículum” (¿en los documentos ministeriales y jurisdiccionales, en los planes de estudio u organigramas de contenidos de las instituciones, en las programaciones y planificaciones de los docentes, en el discurso de los especialistas, profesores, alumnos, en las carpetas de los estudiantes, en la observación de clases, etc.?)

Terigi (1999) plantea distintos niveles de objetivación del currículum. De esta manera, la autora plantea que sus transformaciones pueden ser observadas en distintos puntos de objetivación (o escalas de observación) y reconoce tres objetivaciones operativas (observables discursivos, en nuestro planteo) para el análisis del currículum: los diseños curriculares, los planes institucionales y la planificación que realiza el docente. En esa secuencia de prescripciones (diseños curriculares, planes institucionales, planificación docente) se produce una serie de transformaciones en las que algo se conserva de la escala anterior, pero algo sustantivo difiere de ella también. El currículum no se disuelve en ese devenir, sino que se reconstruye a partir de la lógica propia (o “gramática”) de la escala que se trate.

Focalizando el trabajo en una u otra de estas escalas es posible advertir la producción discursiva específica (los agentes, los tipos de prácticas, etc.) de cada una y principalmente sus “paquetes” discursivos específicos, algunos de los cuales formaron parte sustantiva de este trabajo:

□ Los documentos curriculares (*Contenidos Básicos Comunes, Núcleos de Aprendizaje Prioritarios y Fuentes para la Transformación Curricular*) propios de la escala de la gestión política y sus mecanismos de distribución y comunicación de los saberes legítimos a ser enseñados.

□ Los manuales escolares de las disciplinas que focalizan los conocimientos y actividades específicos que los docentes pueden transponer al aula.

En el estudio de esos materiales discursivos, los manuales escolares, pudimos avanzar en la comprensión de las transformaciones adaptativas que los contenidos de conocimientos experimentan al ser recontextualizados como contenidos de enseñanza.

3. En tanto discurso, el currículum representa un “efecto” posible de ciertas condiciones sociales y simbólicas que le dieron origen, y otro “efecto” posible para ciertas determinaciones o restricciones de su recepción. En el proceso de producción curricular es posible advertir determinadas “condiciones de producción” y “condiciones de reconocimiento” (Verón 1987). Así, el análisis discursivo del currículum permite identificar ciertas “marcas” que expresan condiciones sociales y simbólicas de su producción, como así también hipotetizar ciertas modalidades en su recepción.

En tanto sistema de relaciones que vinculan al discurso con sus condiciones de producción y reconocimiento, retomamos la noción del mismo autor de “gramáticas de producción” y “gramáticas de reconocimiento”. Tanto la generación como la recepción del discurso están regladas, obedecen a ciertos sistemas de normas (gramáticas) que las pautan y determinan su producción y reconocimiento, y fundamentalmente, se inscriben en y modelizan su texto.

Es posible advertir, entonces, como marca productiva del currículum su génesis política. El currículum es, como ya dijimos y en todo el sentido de la expresión, un instrumento de la política

educativa. Como tal, es posible de ser interpretado como un signo político que al decir de los especialistas (Terigi, 1999; Gvirtz y Palamidesi, 2006) aparece como una herramienta de “recentralización” en un contexto de descentralización de la educación; es una prescripción fundamental para mantener el carácter nacional del sistema educativo y una norma que intenta globalizar los alcances de las políticas públicas frente a los “riesgos” de la federalización (la desactualización, el fragmentarismo de los contenidos, la desigualdad ante el conocimiento, etc.).

En tanto instrumento político, el currículum se representa también como garantía de las políticas públicas para alcanzar la universalidad; se constituye en estrategia democrática que debe garantizar la igualdad frente al saber. Se gesta como un “currículum para todos”: no solo que alcance a todos (todos los estudiantes de todo el país), sino que pueda ser leído e interpretado por todos (todos los docentes y profesionales de la enseñanza). El sentido del currículum como texto-guía, como orientación oficial, está marcado en su propia gramática productiva y, al mismo tiempo, orienta su recepción.

En tanto disposición política e instrumento legal y normativo que busca universalidad y legitimidad, es posible advertir ciertas “marcas productivas” en la textualidad del currículum que caracterizan su propia gramática generativa:

-En general, carece de suficiente detalle como para prescribir plenamente las acciones concretas y orientadas a la práctica. El registro<sup>2</sup> discursivo del texto curricular puede caracterizarse como

-Generalista: En su afán de “currículum para todos” no atiende cuestiones particulares o excepcionales, sino a situaciones generales y supuestamente comunes.

-Contenidista: refiere en volumen más a los contenidos propios de las disciplinas (las “sustancias” de las ciencias o las artes) que a aspectos formales de la producción y transmisión del cono-

---

2 utilizamos el término registro en el sentido funcional que plantea Halliday (1982), como una variación discursiva que atiende a las finalidades comunicativas del discurso; en este caso, su finalidad político-universalista de legislar y regular.

cimiento (“procedimientos” propios para el desarrollo del saber y el hacer”); el “qué enseñar” ocupa un lugar preponderante frente al “cómo enseñar”.

-Teórico-conceptual: posee un alto grado de abstracción, en tanto no alude a instancias prácticas concretas y/o particulares. Sus enunciados refieren las más de las veces a nociones y/o categorías propias del desarrollo teórico de las disciplinas de referencia, transpuestas en el documento con sus mismas designaciones y niveles de abstracción.

-Sistemático: las referencias teóricas a las disciplinas, se expresan generalmente con la forma de extensos “listados” de contenidos, más cercanos a la comprobación y control evaluativos que a una efectiva integración que fomente u oriente la comprensión de sus lectores.

A partir de estas señales, es posible inferir procesos de recepción también particulares. Por lo general, suponen un receptor suficientemente dotado de la información y formación teórica necesarias sobre las disciplinas de referencia para poder interactuar con un sistema de nociones y categorías abstractas provenientes de ellas, apenas deconstruidas y/o desarrolladas en el documento oficial. Un lector con los suficientes conocimientos previos para completar de significado y coherentizar las series de nociones, conceptos y teorías allí nombradas o presentadas. Un alto poder interpretativo parece ser la clave más importante para una gramática del reconocimiento del discurso curricular producido en las instancias políticas.

## **El currículum como discurso recontextualizado. Los libros de texto**

Retomando la idea de contextualización/descontextualización/recontextualización antes desarrollada, más la distinción de diferentes escalas de objetivación del proceso curricular, es posible pensar, además de los documentos oficiales, en otros textos y/o discursos que dan cuenta de la cuestión curricular, no ya en la escala de la gestión política, sino en la del aula. En efecto, con un grado de vinculación mayor con las prácticas de enseñanza de los

docentes en las aulas, es posible advertir en los libros de texto una fuente importante para la transposición de saberes eruditos como objetos de enseñanza (Chevallard, 1991) o para la recontextualización del discurso pedagógico del contexto primario al secundario (Bernstein, 1993). Podemos afirmar que gran parte de los contenidos que los docentes seleccionan para sus programas, planes y/o clases, como de las actividades que desarrollan y proponen a sus alumnos, están prescriptas, orientadas o al menos “inspiradas” en proposiciones de los libros de texto y materiales afines (guías didácticas, dossier para profesores, etc.):

“Si el currículum fija, organiza y ordena el contenido a enseñar, los textos escolares, y otros recursos didácticos lo concretan y lo acercan más hacia el contenido enseñado por los docentes (...) los contenidos a enseñar se materializan, en buena medida, en los libros para alumnos”. (Gvirtz y Palamidesi, 2006:36)

Al hablar de libros de texto nos referimos principalmente y en particular a los manuales escolares, aunque también a ciertos *textos especializados* en las disciplinas y temáticas singulares que muchos divulgadores de las ciencias particulares producen y son retomados por muchos profesores en sus clases. Los manuales escolares designan un tipo de textos destinados principalmente a los estudiantes, que -en la mayoría de los casos- son de autoría múltiple, y que -en el caso de la escuela secundaria- están individualizados por las distintas disciplinas que conforman el currículum escolar (Lengua, Matemáticas, Ciencias Naturales, etc.). En efecto, los manuales escolares han acompañado con sus designaciones el proceso histórico de transformación del currículum escolar; en algunos casos, reformulando la disciplina objeto de tratamiento: por ejemplo, los manuales de “Castellano” y/o de “Literatura Argentina” dejando paso a manuales de “Lengua y Literatura”; o los manuales de “Botánica”, “Zoología” y/o “Biología” a manuales de “Ciencias Naturales”.

En otros casos, reagrupando dos o varias disciplinas: manuales de Física, de Química y/o Biología, transformados en manuales de Físico-Química, o de “Ciencias Naturales”. El dispositivo curricular construye, por tanto, sus propias versiones acerca de las clasifi-

caciones y designaciones de las disciplinas científicas, como así también sus zonas de interdisciplinariedad, a través de las asignaturas escolares.

Los textos especializados, por otro lado, y a diferencia de los manuales, constituyen un tipo de textos de autoría reconocible e identificable, producidos por uno o varios autores legitimados en un determinado campo de saber (ya sea en el contexto primario o recontextualizador) y cuyos formatos y diseños se aproximan más a las formas de producción, circulación y divulgación del discurso científico que del escolar. Muchos divulgadores de las ciencias sociales o naturales, y/o investigadores y especialistas en sus didácticas especializadas producen textos que suelen ser material de insumo para profesores de diferentes niveles del sistema educativo, así como orientadores para la selección de contenidos y sus prácticas escolares.

Desde este punto de vista, los manuales se caracterizan por ser visiblemente indicativos de la actividad áulica:

“(los manuales) son concebidos con la intención, más o menos manifiesta según las épocas, de servir de apoyo escrito a la enseñanza de una disciplina en el seno de una institución escolar” (Carbone, 2003:32)

El nombre mismo de estos textos referencia esta característica: manual representa “aquello que está a la mano, a lo que se acude con mucha frecuencia”. En efecto, junto al desarrollo conceptual de los temas propios de las disciplinas, proponen actividades didácticas destinadas a los estudiantes del nivel para el que están formulados y que el maestro o profesor puede reproducir en el aula. En ese sentido, además de la disciplina que tratan, dan cuenta de una segunda articulación: el curso, grado y/o año escolar de destino: manuales de Lengua y Literatura para el 1° año del Ciclo Básico, de Lengua y Literatura para el 4° año del Ciclo Orientado, etc.

Esta particularidad discursiva de los manuales, es decir la combinatoria entre el discurso expositivo de las ciencias y el propositivo de la didáctica, los diferencian notablemente de otras modalidades y productos del discurso pedagógico recontextualizador

(Bernstein, 1993); en mayor medida de los textos curriculares producidos en el nivel de la gestión política. En un apartado anterior destacamos la semejanza discursiva de estos con listados o series de contenidos de enseñanza, y la significativa ausencia en ellos de aspectos procedimentales de la enseñanza<sup>3</sup>.

En el sentido señalado, los manuales escolares se diferencian notablemente de los textos especializados, en virtud de que éstos están contruidos más sobre la lógica de la divulgación científica que la del aprendizaje de sus destinatarios. En efecto, más allá de que puedan presentar guías para la lectura de sus destinatarios, el fin más directo de los textos especializados en áreas del conocimiento científico y destinados a docentes es el de la exposición de los desarrollos de la ciencia y sus posibilidades de aplicación antes que la generación de instancias prácticas para asegurar y/o controlar la comprensión y el aprendizaje.

La finalidad claramente didáctica de los manuales escolares está inscrita en su génesis. Graciela Carbone (2003), en un interesante estudio sobre los libros escolares, destaca su nacimiento ligado a los imperativos de la Revolución Francesa y la difusión de las nuevas ideas. Son por tanto, la claridad, la precisión, el metodismo y la clara orientación hacia el aprendizaje efectivo, las

---

3 Cabe destacar que los NAP (Núcleos de Aprendizaje Prioritarios) exponen muchas situaciones de enseñanza hipotéticas en las que un profesor podría enseñar determinados contenidos (por ejemplo, para enseñar contenidos relativos al eje de la Comprensión y Producción Oral, un profesor puede desarrollar conversaciones, discusiones y debates, y hacer participar a sus estudiantes en ellas. O trabajar con los diferentes géneros de la oralidad y ayudar a reconocer sus características. O enseñar a solicitar información adicional en exposiciones o conversaciones; o crear situaciones para la producción de textos orales. Ello marca una diferencia notable con los documentos antecesores (los CBC) que, exponían series de contenidos conceptuales (los propios de las disciplinas) y también procedimentales y actitudinales (en tantos procedimientos y valores o actitudes cuya enseñanza también debería formar parte de las disciplinas y se constituían por ello en objetivos para el aprendizaje. Sin embargo, las orientaciones de los NAP a situaciones escolares están formuladas de manera muy general, y carecen de orientaciones metodológicas sobre cómo llevar esas a cabo esas acciones en aulas concretas, con estudiante diferentes; además, no indican cómo proponérselas a los estudiantes, bajo qué consignas, cómo orientar el trabajo escolar, cómo regular los tiempos, etc.

señales más evidentes del sentido didáctico que atraviesa la producción y las expectativas de recepción de los manuales escolares.

Retomando una idea ya planteada en este trabajo, la combinación de registros discursivos observables en los manuales (disciplinares y didácticos, o -en otro sentido- de contenidos y metodológicos) parece caracterizar la gramática de la producción (Verón, 1987) de este tipo de discurso recontextualizador. Esta gramática productiva se liga necesariamente con una gramática del reconocimiento, en tanto producción destinada directamente a la actividad del docente en la clase; efectivamente, los manuales deben constituirse en buenos orientadores del trabajo cotidiano de los profesores y con ese sentido se seleccionan, se interpretan y se evalúan: por la selección de contenidos realizada, la organización de los temas presentados, la extensión de las lecciones expuestas, las actividades didácticas planteadas para los alumnos, los modelos de evaluación propuestos, etc.

Manuales y textos especializados son, en definitiva, libros y como tales constituyen un producto industrial, que como tantos otros productos se fabrican, distribuyen, circulan y consumen socialmente. Parafraseando a Herrera, Alterman y Giménez (2004) podemos afirmar que la existencia de los manuales pareciera estar más determinada por las demandas de los docentes en relación con sus prácticas efectivas y cotidianas (un modelo para diseñar clases y orientar el trabajo en el aula) y con las novedades curriculares propuestas por la Reforma Educativa de la década de 1990, que por la necesidad genuina de generar nuevos conocimientos relativos al objeto de estudio y a las posibilidades de su transmisión escolar. La necesidad de satisfacer ciertas urgencias a un considerable número de docentes (que tienen que lidiar diariamente con un exceso de tareas y con contenidos de enseñanza muchas veces novedosos), define la competencia mercantil entre las empresas editoriales dedicadas al mercado escolar. Esa necesidad se constituye en una marca visible en los productos discursivos representados por los manuales.

Según estos autores, la reforma educativa acontecida en nuestro país a partir del año 1993, y la renovación curricular que trajo aparejada, produjeron un alto impacto en la industria bibliográ-

fica destinada al consumo docente<sup>4</sup>, como síntoma visible de la desregulación cultural y económica imperantes en aquella época. En efecto, la responsabilidad del estado en la formación y capacitación docentes cedió lugar a la industria privada del libro que acercó de manera rápida y efectiva soluciones para la recualificación del trabajo docente y las preocupaciones más cotidianas de las tareas escolares. Libros de textos especializados y manuales escolares aumentaron considerablemente el volumen y diversidad de su producción, en pro de un mercado de profesores muchas veces desconcertados por las novedades de una reforma educativa y curricular que siguió más las urgencias políticas del momento que las necesidades de adaptación de sus agentes.

La industria del libro no es ajena a la lógica comercial y financiera que rige la existencia de los bienes materiales en las sociedades capitalistas: el mercado, la necesidad de hacer rentables los esfuerzos de inversión, la lucha por masificar el consumo, la concentración de capitales, etc. La formación, actualización y capacitación docentes, en tanto imperativos de la Reforma Educativa, junto a la necesidad de propuestas innovadoras para el trabajo áulico, han generado un extenso mercado de potenciales consumidores de material bibliográfico, que atrajo las expectativas de inversión y producción editoriales (Herrera, Alterman y Giménez, 2004).

---

4 Un librero entrevistado responde: “Sí, ha habido un incremento importante (de la venta de libros) en la necesidad que se les ha planteado a los docentes de actualizarse. Sí. No lo conozco bien, pero entiendo que hay una promoción para acceder a cargos directivos, que les requiere a los docentes atravesar una serie de cursos que tienen que aprobar. Esos cursos contienen una bibliografía bastante especializada. Eso se nota en las librerías. Se nota en la afluencia de los docentes a los congresos, a todo curso que les pueda dar puntaje, etc. De esos congresos, de esos cursos la gente sale con una bibliografía que después andan buscando en las librerías. Esa bibliografía dictada por especialistas que son quienes la introducen. Muchas veces esos especialistas pertenecen a las editoriales. Sí, hay un material muy especializado para los docentes, las didácticas, etc. por lo general también de compra obligatoria, desde que hay requerimiento para los docentes de que se actualicen de forma obligatoria, lamentablemente es un material que ha adquirido características de material especializado por lo tanto es caro” (Herrera, Alterman y Giménez, 2004).

Otra marca igualmente visible de la gramática productiva de los manuales escolares radica en la “autoría compartida” entre la editorial y los escritores especialistas. En muchos casos las editoriales asumen la voz representativa del discurso del manual, mientras que el nombre propio del escritor especialista pasa a un segundo plano<sup>5</sup>.

En la complejidad propia de la producción editorial de libros de textos para maestros y profesores se instalan sentidos diferentes respecto de la autoría de los libros de texto que instalan regímenes de interpretación y reconocimiento también diferentes. En tal sentido, las editoriales están revestidas del suficiente saber-poder para asumir la autoría de los manuales escolares que producen, en tanto son ellas quienes mejor conocen al público consumidor ya que han invertido esfuerzos para diagnosticar la demanda y saben en consecuencia cómo satisfacerla<sup>6</sup>.

5 Al respecto, expresa un autor de manuales entrevistado: “...Si vos te fijás en el libro, los nombres nuestros deben estar en carácter 8, bueno, eso cuando están...el resto es colores (...) Hay mucha gente que después de que nosotros publicamos el libro y pidieron referencias, se sorprendieron cuando yo les dije que en ese libro trabajamos otras colegas y yo, y entonces se sorprenden, porque trabajan con el libro, después vienen al curso y no saben quién lo escribió” (Herrera, Alterman y Giménez, 2004).

6 En una entrevista realizada a un editor de manuales puede leerse lo siguiente: “.....en Bs. As. se hicieron en el último tiempo muchos encuentros de docentes en consultoras ajenas a la editorial en donde no le decían qué editorial los convocaba y se hacía estos grupos con cámara Gesell y se les daban diversos materiales editados para que el docente pudiera fijar prioridades en cuanto al diseño, la diagramación, uso del color, de la gráfica, temática, contenidos, todo lo procedimental para que dijeran qué les servía de ese universo editorial que se les ofrecía. Entonces hubo una línea que se sacó para el tercer ciclo, en el año 2000 que se hizo sobre la demanda puntual de los docentes. Hubo series enteras que la editorial, por lo menos en su planificación, pidió referencia al docente de terreno, no al técnico, al profesor de secundaria y al maestro de primaria. Esto surge porque hay una venta que no es la que la editorial tenía prevista porque a nivel de venta tiene una superioridad absoluta otra editorial que trabaja siempre sobre la demanda docente y que tienen mucha más inconsistencia intelectual.”

Otro editor expresa: “Hay editoriales que tienen como un sistema de realimentación de demandas puntuales. Eso hace que aparezcan manuales para el docente, de uso del texto. Que aparezcan dentro de los textos para el alumno hojas troqueladas que el docente pueda cortar para evitar llevar-

La idea de “autor-autoridad” tal como lo conocemos (el autor que asegura la “verdad” de los enunciados sin necesidad de prueba más que la referencia a sí mismo) es una construcción relativamente moderna cuando el régimen de saber-poder delegaba la verdad en quien enuncia el discurso y en lo que dice como aquello que puede ser tomado por verdadero. En el caso de los textos especializados, la diferencia con los manuales es sensiblemente significativa, en tanto en aquellos es el nombre propio de su autor el que autoriza por sí solo el producto-libro, más que la firma editorial, y se legitima tanto al que escribe como al que edita. Se trata, efectivamente, de autores (investigadores, especialistas o divulgadores científicos) que ocupan posiciones más o menos centrales y reconocidas en los contextos primario o recontextualizador del discurso pedagógico.

En sentido inverso, los autores de manuales escolares no representan autoridades reconocibles, y por ello quedan opacados por el sello editorial. Los intelectuales o especialistas del discurso recontextualizador no escriben manuales escolares, y esto los destina a constituir un género discursivo menor, de escasos relieve cultural y reconocimiento social (Cucuzza, H. y Pineau, P. -comp.-2002).

## **El currículum como discurso. Notas para un abordaje discursivo del curriculum**

En relación con la naturaleza discursiva del currículum que intentamos destacar, nos interesa también poner de relieve algunas notas distintivas que orientaron parte de nuestras interpretaciones en el trabajo que emprendimos. Algunas de ellas, ya han sido anunciadas en tramos precedentes de esta introducción; sin embargo, optamos por tratarlas nuevamente en este punto del recorrido:

---

se a su casa papeles sueltos. Todo eso que hace al ‘folklorè’ escolar que no necesariamente responde a necesidades pedagógicas, de aprendizaje y menos aún a propuestas de políticas educativas. Y fundamentalmente a las necesidades de venta porque una editorial es una empresa que produce lucro, que quiere vender lo que sea y como sea” (Herrera, Alterman y Giménez, 2004)

1. La emergencia de un contenido-tema en un horizonte discursivo (como el caso de los textos/discursos argumentativos en el discurso de la didáctica de la lengua y sus productos más estandarizados tales como el currículum, los textos escolares y de especialistas, la palabra de los maestros y profesores, etc.) no es un hecho fortuito, sin dudas, en tanto obedece a determinadas condiciones históricas; condiciones que según Foucault (2002) establecen que se pueda “decir algo de algo”. En efecto, no en todas las épocas es posible que alguien pueda hablar de algo, ni mucho menos que cualquiera pueda hacerlo sobre cualquier cosa; tampoco es posible que cualquier enunciado nuevo pueda ser puesto de manifiesto en cualquier momento.

Los textos/discursos argumentativos han aparecido en el horizonte de la didáctica de la lengua una vez que pudieron “ser dichos” en el currículum, en la opinión de especialistas y profesores, en la letra de los manuales y textos especializados. En algún momento “nacieron” como objetos teóricos dignos de interés al ingresar al sistema de control de la producción discursiva de la ciencia: en la Antigüedad Clásica con las reflexiones de Aristóteles<sup>7</sup> principalmente, y en la modernidad, en pleno siglo XX, reaparecen con fuerza en los estudios de varios autores, en particular de Chaïm Perelman y Lucie Olbrechts-Tyteca<sup>8</sup>, y de Stephen Toulmin<sup>9</sup>. No es solo la genialidad de algún autor (de Aristóteles, Perelman y Olbrechts-Tyteca o Toulmin) ni el crecimiento productivo de una disciplina las fuentes que crean los discursos y sus objetos; antes bien, es la función restrictiva de una disciplina la que los hace posibles: aquello que permite y prohíbe decir algo sobre algunas cosas. (Foucault, 1992)

Así como en algún momento los discursos de la argumentación “nacieron” como objetos disciplinares y/o científicos, en algún otro momento nacieron también para la didáctica de la lengua y pudieron ser transpuestos como objetos de conocimiento escolar. En la nueva “tradicción” curricular para la formación lingüística

---

7 Retórica o *Ars Rhetorica* (título en gr.: *τέχνης ῥητορικής*, *téjnis rētorikís*); tratado sobre el arte de la persuasión (siglo IV AC).

8 Tratado de la argumentación (1958).

9 Los usos de la argumentación; también de 1958.

inaugurada por la reforma educativa de la década de 1990 y los Contenidos Básicos Comunes, se observa un interés particular por los textos/discursos 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, a la posibilidad de los estudiantes de intervenir en el discurso público, opinando sobre temas de interés, consensuando o disintiendo con otros, expresando los propios puntos de vista, expresándolos con argumentos o razones para convencer a otros, ensayando recursos específicos para opinar y argumentar con/entre otros, etc. Valgan unos breves fragmentos de los CBC y NAP donde es posible advertir el advenimiento pedagógicamente interesado de la argumentación como objeto de conocimiento y práctica escolares:

“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; subrayado 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; subrayado nuestro).

“La participación asidua en conversaciones y *discusiones sobre diversos temas propios del área, del mundo de la cultura y de la vida ciudadana, a partir de informaciones y opiniones provenientes de diferentes fuentes de información*” (NAP Lengua y Literatura 8º año, en relación con la comprensión y la producción oral; subrayado nuestro).

“La escucha comprensiva y crítica de textos referidos a contenidos estudiados y a temas de interés general expresados por el docente, los compañeros, otros adultos y en programas radiales y televisivos (entrevistas, documentales, películas). Esto supone: (...) *en la argumentación, con la colaboración del docente, discriminar entre hechos y opiniones; realizar inferencias; reconocer tesis y argumentos, las expresiones para manifestar acuerdos o desacuerdos, las valoraciones subjetivas, entre otras*” (ibidem; subrayado nuestro).

“La producción de textos orales referidos a contenidos estudiados y a temas de interés general, elaborados en pequeños grupos y/o de manera individual. Esto supone (...) *en la argumentación, presentar, con la colaboración del docente, los hechos o situación a los que se hace referencia, la postura personal y los fundamentos que la sostienen, definiendo previamente el tema/problema a desarrollar e informándose a partir de la lectura de textos vinculados con el tema, provenientes de distintas fuentes (enciclopedias, Internet, documentales, entre otras)*” (ibidem; subrayado nuestro).

“La participación asidua en talleres de lectura de textos que divulguen temas específicos del área y del mundo de la cultura, que desarrollen información y opinión sobre el o los temas de manera ampliada (capítulos de libros, enciclopedias, textos en soporte electrónico, suplementos de diarios, revistas, entre otros) con propósitos diversos (leer para informarse, para construir opinión (...) para confrontar datos y opiniones). Esto supone: (...) *-reconocer procedimientos en los textos leídos, las funciones que cumplen las definiciones, las reformulaciones, las citas, las diferentes voces, las comparaciones y los ejemplos; -diferenciar hechos de opiniones, reconocer los argumentos que sustentan la posición asumida por el autor, identificar palabras o expresiones que ponen de manifiesto la subjetividad del productor del texto en los textos de opinión, entre otros; -expresar acuerdos y desacuerdos adoptando una posición personal o grupal fundamentada*” (NAP Lengua y Literatura 8º año, en relación con la lectura y la producción escrita; subrayado nuestro).

“La participación asidua en taller de escritura de textos no ficcionales, en situaciones comunicativas reales o simuladas (en pequeños grupos y/o de manera individual), referidos a temas específicos del

área, del mundo de la cultura y de la vida ciudadana, experiencias personales, entre otras posibilidades, previendo diversos destinatarios, lo que supone: (...) *En los textos de opinión (comentario sobre lecturas personales, películas; críticas de espectáculos, notas periodísticas sobre problemáticas de interés social, entre otros), elegir un tema/problema y fijar una posición personal con respecto al mismo. Formular argumentos que sostengan la posición tomada, organizarlos en un orden adecuado; emplear palabras y expresiones que manifiesten valoraciones y recursos tales como ejemplos, testimonios, citas, entre otros*". (ibidem; subrayado nuestro)

"La reflexión sistemática, con ayuda del docente, sobre distintas unidades y relaciones gramaticales y textuales distintivas de los textos trabajados en el año, así como en situaciones específicas que permitan resolver problemas, explorar, formular hipótesis y discutirlos, analizar, generalizar, formular ejemplos y contraejemplos, comparar, clasificar, aplicar pruebas, usando un metalenguaje compartido en relación con: (...) los textos de opinión: la tesis y los argumentos. La distinción entre aserción y posibilidad. Los adjetivos con matiz valorativo. Organizadores textuales y conectores causales y consecutivos" (NAP Lengua y Literatura 8º año, en relación con la reflexión sobre la lengua -sistema, norma y uso- y los textos; subrayado nuestro)

Así, la argumentación se constituye en un contenido escolar relevante a partir de una prescripción curricular clara y determinada: la formación de sujetos plenos en la formulación, expresión y comunicación de sus opiniones, en un universo discursivo construido en el intercambio y el debate social entre/con otros, y con el dominio de estrategias discursivas específicas para hacerlo.

Fue necesaria una ruptura o un debilitamiento de los procedimientos de exclusión que pesaban sobre algunos objetos opacados por las perspectivas normativistas o estructurales dominantes en buena parte de la formación lingüística escolar durante el siglo XX<sup>10</sup> para que los discursos sociales puedan ser expresados como contenidos de enseñanza relevantes.

---

10 Explayaremos con más detenimiento la tradición reciente de la didáctica de la lengua y su práctica escolar que se representa bajo la antinomia *Enfoque estructural vs Enfoque comunicativo* en la enseñanza de las lenguas. (Marín, 1999)

## Capítulo 2

# Variaciones en torno a los textos y discursos. Nociones generales y preliminares

---

En este capítulo nos proponemos presentar y/o desarrollar algunas nociones preliminares que permitan acercarnos a la comprensión del objeto de tratamiento central de este trabajo: los textos/discursos argumentativos. Una de las cuestiones iniciales de este recorrido consiste en definir, entonces, qué es básicamente un texto o un discurso para poder comprender posteriormente qué son los textos/discursos argumentativos y cómo se constituyen en objetos de enseñanza. Tomaremos como referencia principal los desarrollos de la lingüística textual e intentaremos acercarnos a algunas nociones que consideramos centrales para interpretar lo que señalamos en el capítulo anterior: analizar determinadas readaptaciones, transformaciones adaptativas que experimentan determinados saberes cuando se relocalizan desde un campo o formación discursiva (la teoría lingüística, contexto primario de producción) hacia otro (la didáctica o enseñanza de la lengua, el saber a enseñar o enseñado y el contexto secundario de su reproducción).

Los textos/discursos han conformado no solo la matriz fundante de los desarrollos de la lingüística de las últimas décadas (mencionemos solo por caso que constituyen centros de interés de la lingüística del texto, la sociolingüística o la pragmática), sino también y principalmente han integrado los cimientos teóricos de varias otras disciplinas que los han constituido en objeto de sus estudios. La semiótica, el análisis del discurso, la hermenéutica, por solo mencionar unas pocas y sin ánimo de ser exhaustivos, más allá de coincidencias o disidencias en sus sistemas conceptuales y procedimentales, tienen a los textos/discursos como objetos teóricos y empíricos de tratamiento particularizado.

Esta presencia expandida de los textos/discursos como objetos de estudio trae aparejadas algunas consecuencias para los discursos

sos que los divulgan o los recontextualizan. El discurso pedagógico sobre los textos/discursos se ha visto afectado por la expansión que la noción de texto o la de discurso han experimentado no solo en las ciencias del lenguaje sino en las ciencias sociales en general. Cada disciplina ha desarrollado y aportado un matiz particular y propio conforme a sus intereses y puntos de vista; ello hace que el rastreo de definiciones y/o conceptualizaciones sobre los textos/discursos entre tantas propuestas teóricas e investigaciones no sea solo dificultosa por su vastedad, sino también improductiva para trabajos de este tipo si no va acompañada de un objetivo claro de búsqueda y una serie de determinaciones previas para ella.

Muchas de las nociones que han dado sostén al discurso pedagógico sobre los textos/discursos provienen del campo de la lingüística y/o de la lingüística textual. Las que mayor visibilidad adquieren reconocen claramente ese origen: coherencia, cohesión, progresión temática, actos de habla, y un largo etcétera. A partir de esta definición, se torna necesario indagar y explicitar algunas de las teorías, discusiones, planteos y desarrollos que desde el campo de la lingüística nos permiten construir un entramado conceptual inicial sobre los textos/discursos. Se trata, entonces, de despejar algunas nociones instrumentales que permitan sentar un marco teórico básico e inicial.

## **Cuestiones instrumentales para el estudio de los textos/discursos**

La noción de texto/discurso se vincula con las prácticas productoras de lenguaje o comunicativas, ya sean orales o escritas; se diferencia de otras categorías abstractas y convencionales, como las de “oración” o “sistema”, por ejemplo. Se entiende como texto/discurso alguna porción, fragmento o muestra de lo que efectivamente los hablantes dicen o hacen con el lenguaje cuando se comunican; cualquier enunciado independientemente de su tamaño, función o forma lingüística puede ser considerado como un texto. Ello constituye seguramente un punto de anclaje importante para la lingüística moderna.

Muchas definiciones focalizan la cuestión de los textos/discursos como ejes de la actividad lingüística o comunicativa humana, como unidades del intercambio lingüístico “real”; los caracterizan como unidades lingüísticas o signos que representan contextos, sujetos, interacciones sociales, etc. Las definiciones de texto/discurso lo ligan a categorías semánticas (“unidad de sentido completo”, “autonomía semántica”, etc.) o pragmáticas (“intención comunicativa”, “contexto”, “receptor”, etc.) pero menos a categorías puramente formales o sintácticas. En efecto, es posible siempre reconocer un texto/discurso tras la intención de comunicar algo en un contexto determinado, aunque no le pueda ser atribuida siempre una estructura o forma sintáctica definida.

¿Qué clase de objetos lingüísticos son, entonces, los textos/discursos? presentamos una definición operativa de “texto” (provisoria, por cierto) que nos permitió en nuestro trabajo integrar los distintos matices que dan cuenta de la complejidad aludida. Dice Enrique Bernárdez en una obra clásica de la lingüística del texto (1982)

“Texto es la unidad lingüística comunicativa fundamental producto de la actividad verbal humana, que posee siempre carácter social: está caracterizada por su cierre semántico y comunicativo, así como por su coherencia profunda y superficial, debido a la intención (comunicativa) del hablante de crear un texto íntegro, y a su estructuración mediante dos conjuntos de reglas: las propias del nivel textual y las del sistema de la lengua”. (Bernárdez, 1982)

En otro orden de cosas, en este trabajo hemos utilizado la noción doble “texto/discurso” en base a la familiaridad de ambas y para evitar distinciones no funcionales al trabajo; sin embargo, texto y discurso representan construcciones de distinto nivel y alcance, desde algunas perspectivas teóricas. La noción de “texto” alude muchas veces, a una forma abstracta, a un esquema lingüístico lógico y/o compositivo que organiza y estructura los diferentes “productos” de las prácticas comunicativas. Hay “formas” narrativas, descriptivas, argumentativas, explicativas, etc. que “soportan” (esto es, hacen de soporte) e identifican estructuralmente los usos posibles del lenguaje. La noción de “discurso”, en cambio, se relaciona más con las prácticas culturales que determinan el

lenguaje usado en la vida social (y con ello con las determinantes contextuales y situacionales, la intencionalidad pragmática, la aceptabilidad social, los grados de inscripción subjetiva del que enuncia, la representación del enunciatario, y un largo etcétera) que con esquemas formales generales y abstractos. La noción de “discurso” alude al uso social del lenguaje ligado a la diversidad de actividades culturales y la producción de significados sociales con todo lo que de ello se deriva, más que a determinadas invariantes formales que identifican tipos de textos/discursos y permiten a los usuarios construir reglas para producirlos y reconocerlos.

Van Dijk señaló claramente que un texto es una “construcción teórica que subyace a lo que normalmente se llama un discurso...” (1995). En el mismo sentido, Jean Michel Adam (1997) 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...)”.

La noción de “texto” representa un esquema o modelo compositivo que define un “tipo”; la narración constituye un buen ejemplo “tipo de texto” en tanto representa un modelo organizativo más o menos universal (presentación-conflicto-desenlace) que organiza todos los ejemplares narrativos posibles de quienes narran y su interpretación.

La noción de “discurso”, en cambio, se corresponde necesariamente con las prácticas sociales del lenguaje; de allí que aparece muchas veces ligada a las actividades sociales e históricas productoras de sentidos (los medios, la política, la publicidad, la ciencia, etc.). Retomando la distinción saussureana entre *langue* y *parole*, Benveniste (1966) definía hace muchos años el discurso como la *langue* en tanto que asumida por el hombre que habla y en la condición de intersubjetividad que hace posible la comunicación lingüística. Los géneros del discurso constituyen entonces las expresiones sociales e históricas en que “encarnan” diversos tipos textuales; siguiendo con el ejemplo de la narración, la crónica periodística y el relato fantástico constituirían dos ejemplos, entre muchos otros, en los que un mismo modo de organizar la expe-

riencia humana: (la narración) cobra vida en las prácticas sociales y culturales.

Tal como señalamos anteriormente, estas distinciones pueden establecerse desde cierta perspectiva de análisis; desde otras, las nociones de texto y discurso serían prácticamente análogas y no haría falta especificarlas. Halliday (1982), por ejemplo, observa que la unidad de la lengua en el uso no es la palabra, o la oración sino el texto. Desde una perspectiva sociosemiótica como la que sostiene el mencionado lingüista, el texto es ante todo, un proceso de intercambio social de sentido (Halliday y Hasan 1980). El texto es un hecho sociológico y un encuentro semiótico a través del cual los significados que constituyen el sistema social se intercambian. La idea de intercambio está también presente en Bajtin (2013) para quien toda comunicación se lleva a cabo bajo la forma de un intercambio de enunciados, es decir, bajo la forma de diálogo social. En ese sentido, las nociones de “texto” y “discurso” se entrecruzan en tanto ambas son definidas sin más desde una perspectiva social excluyente.

## **Tipo de texto y género discursivo**

Una distinción resultó operativa para nuestro trabajo: “tipo textual” y “género discursivo”. Podríamos precisar que un tipo textual refiere a cierto tipo o modo de organización canónica y general que da identidad estructural a los distintos textos; resulta funcional la idea de que los textos se organizan por “tipos” conforme al modelo estructural y convencional que predomina en ellos (“superestructura” en el sentido de Van Dijk 1995).

Las prácticas discursivas de una cultura, en cambio, se evidencian en determinadas unidades 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.” (Bajtin, 1997:248); un diálogo cotidiano, una carta, una novela, –entre muchos otros posibles– conforman géneros de discurso diferenciados que estandarizan y/o convencionalizan algunas formas lingüísticas por sobre otras, y determinan en buena

medida la producción de los diálogos cotidianos, las cartas o las novelas concretas, como así también su comprensión.

Los tipos textuales “...conforman una lista cerrada: la descripción, la narración, la argumentación, el diálogo y (...) la explicación.” dice Zamudio (2000:54); mientras que los géneros del discurso, en cambio, conforman listas abiertas que permiten la incorporación de nuevas formas y el olvido de otras tradicionales, conforme al devenir de las prácticas culturales. 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”. (Canvat, 1994)

Una tipología de textos intenta fundamentalmente encausar la actividad clasificatoria para tipificar la diversidad textual y localizar parámetros o esquemas comunes que estructuran las prácticas lingüísticas y comunicativas; intenta sistematizar, precisamente, las producciones discursivas.

### **Texto, discurso, enunciado, oración**

La noción de “enunciado” aparece visiblemente emparentada con la de discurso; el discurso representa, un “conjunto de enunciados”: “...el discurso puede existir en la realidad tan sólo en forma de enunciados concretos pertenecientes a los hablantes o sujetos del discurso.” (Bajtin; 2013)

La “oración”, en cambio, en tanto unidad del sistema de la lengua no se reconoce en el intercambio discursivo, sino que responde a la matriz gramatical que ordena el sistema. En tal sentido, puede representar una unidad de significado en tanto propone un contenido y lo predica, pero no se vincula directamente con el contexto de producción (situación, intenciones, roles, etc.) que construye el significado “real” de los enunciados, aquel que los sujetos verdaderamente expresan en sus intercambios comunicativos. Si ello sucediese, la oración se constituirá entonces en un enunciado. Con ello se asienta la idea de que la diferencia entre una u otra unidad (enunciado y oración) no es estructural (un enunciado puede estar constituido por una palabra, como una orden, o cientos, como una

obra literaria de varios volúmenes). La diferencia es, entonces, de naturaleza funcional.

### **Texto y contexto. El con-texto del texto**

La noción de “contexto” ha servido tradicionalmente de puente para relacionar las estructuras del lenguaje con las estructuras sociales (ello ha constituido el objeto de disciplinas específicas como la sociolingüística, la etnografía del habla, la pragmática, etc.). Las relaciones de los textos/discursos con su contexto de producción han sido ya suficientemente enfatizadas en este trabajo; señalamos en este apartado que la noción de contexto no deja de ser ambigua y polisémica; se requiere, entonces, precisar aunque brevemente algunos significados asociados a ella.

Por un lado, es posible definir “contexto” entendiendo por ello el contexto cultural en el que acontecen las prácticas lingüísticas. Este sentido ha sido vastamente desarrollado por antropólogos y etnógrafos que han enfatizado la definición del lenguaje como un modo de actividad cultural. Por otro lado, “contexto” se asocia con la situación comunicativa específica donde el discurso tiene lugar. Desde esta perspectiva, todo discurso, texto o enunciado, tiene sentido en tanto funciona de manera apropiada en un contexto o situación específicos; son elementos claves del contexto de situación: los participantes en la situación: sus roles, su estatus sociológico, su actividad, etc.; la acción verbal y no verbal llevada a cabo por ellos; las intenciones de la acción verbal; los efectos extradiscursivos de la acción verbal; otros elementos como el momento histórico en el que acontece el discurso, las diferencias sociales, políticas, étnicas, de género, etc. de los participantes en cuestión, etc.

La noción de contexto también se liga con la de “contexto psicológico” en el sentido de las motivaciones mentales que justifican y dan sentido a la acción comunicativa: las creencias, los saberes (enciclopedias), las intenciones, las metas, las representaciones de sí mismo y del otro construidas por los hablantes, etc.

## **Los estudios sobre los textos/discursos en el campo de la enseñanza de la lengua. La gramática textual**

En un interesante estudio, Michael Charolles (1999) afirma que la introducción de la gramática textual en la escuela, y en general de los estudios lingüísticos sobre los textos/discursos, se debe a una fuerte oposición a la gramática oracional. Se establece así en el discurso pedagógico una no siempre clara dicotomía entre la gramática del texto y los estudios sobre el discurso, por un lado, y la gramática oracional, por otro; además, se plantean aires transformadores y/o renovadores de los primeros sobre la segunda en el terreno particular de la didáctica de la lengua.

Resulta interesante destacar los motivos que Charolles (1999) propone para interpretar el éxito y el interés que provocó la gramática textual en el discurso de la didáctica de la lengua. Por un lado, cierto rasgo de “autenticidad” al volver al estudio del uso real del lenguaje en situaciones concretas, alejado de unidades abstractas, aisladas y artificiales como las oraciones. Por otro lado, porque los estudios psicolingüísticos sobre la producción y comprensión de textos/discursos no ponen su atención en la aproximación formal a los hechos del lenguaje ni en el descriptivismo gramatical. Podríamos afirmar que la comprensión y producción de textos/discursos han desplazado la hegemonía del sistema lingüístico y/o gramatical como objetos centrales de enseñanza en la escuela.

En uno u otro sentido, destaca Charolles (1999) que los desarrollos sobre gramática textual así como las investigaciones sobre los procesos de lectura y escritura, aseguraron una renovada vitalidad a la didáctica de la lengua y reorientaron parte significativa de su desarrollo, alejándola de cierto carácter abstracto y superficial en el que había recaído.

### **Elementos para una ciencia del texto. Van Dijk**

Desde la perspectiva de Van Dijk se da por sentada la existencia de un modelo abstracto que postula unas categorías y un modo de organización y funcionamiento para dar cuenta de los textos/discursos como unidades estructurales integrativas; se postula un

modelo gramatical que explica el funcionamiento de los textos/discursos; una gramática en tanto sistema de reglas, categorías, definiciones, etc.

Las nociones de macroestructura y superestructura ocupan un lugar protagónico en la perspectiva semántico-cognitiva de Van Dijk, en tanto expresiones de la posibilidad de estructurar el discurso más allá de la frase. Ambas permiten postular un nivel de descripción y análisis mayor al de la frase, al de las conexiones aisladas entre oraciones (coherencia lineal) y permiten interpretar unidades textuales mayores a las oraciones:

Las macroestructuras son de naturaleza semántica, en tanto representan de manera abstracta la estructura global de significado de un texto. Desde esta perspectiva, mientras que las secuencias de oraciones deben cumplir condiciones de coherencia lineal para ser percibidas como tales, los textos/discursos no solo han de cumplir esas condiciones (porque se 'presentan' como secuencias de oraciones), sino también las de coherencia global para ser interpretados como tales.

Las superestructuras constituyen otro tipo de estructuras globales que caracterizan a un texto o buena parte de él y que, en ese sentido, exceden las estructuras oracionales; representan parámetros de organización del discurso que permiten, en muchos casos, establecer regularidades y correspondencias entre discursos disímiles.

El mismo Van Dijk (1995) sugiere que para comprender el concepto de superestructura partir de un ejemplo como el que ofrece la narración. Una narración puede desarrollar una temática global determinada (un robo, un descubrimiento científico, o un triunfo deportivo, por ej.) pero además tiene la particularidad de que se trata de una narración (no es un anuncio, ni una publicidad, ni una prédica). Desde ese planteo el tema de una narración y su estructura son independientes. Un mismo tema puede ser objeto de distintos tipos de construcciones textuales (narraciones, descripciones, argumentaciones, etc.). Para el citado autor, entonces, las superestructuras son estructuras globales que caracterizan el tipo de un texto; son estructuras formales, constructivas o esquemáticas; una suerte de esquemas a los que los textos/discursos

se “adaptan” tanto en la instancia de su producción (“ahora voy a narrar una historia...”) como de su interpretación (“estoy leyendo o escuchando una narración, un cuento...sobre tal tema...”)

## Las (super)estructuras argumentativas

Las argumentaciones constituyen, sin dudas, formas universales y básicas de organizar la experiencia cognitiva y/o discursiva de los sujetos, y han sido por ello motivo de tratamiento en múltiples disciplinas. En este caso, nos centraremos en la idea de un esquema estructural posible que, al decir de varios autores (y de Van Dijk especialmente a quien seguimos en este recorrido), dan cuenta de las categorías centrales del discurso argumentativo<sup>1</sup>. Para el citado autor (Van Dijk, 1995) la estructura argumentativa básica está compuesta de dos categorías centrales:

### HIPÓTESIS (o PREMISA) + CONCLUSIÓN

La diferencia principal con cualquier afirmación directa y simple (“hoy va a llover”, por ejemplo) radica en que la empresa comunicativa de toda argumentación apunta a la presencia ineludible de una conclusión que esboza un razonamiento (“hoy va a llover, no será posible ir al cine”) que invoca el entendimiento de la corrección, adecuación o verdad de lo que se afirma (“por cierto, no hay que ir al cine”).

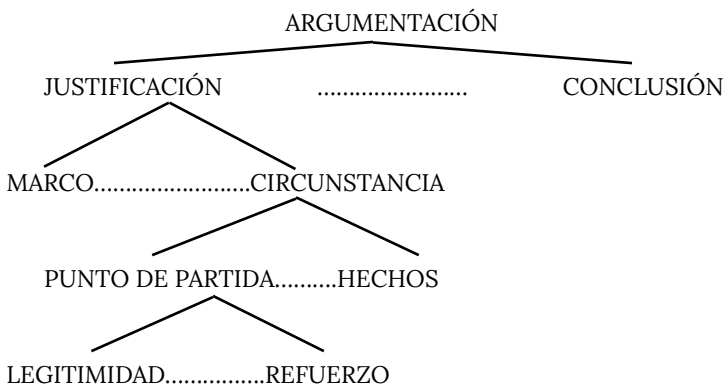
Ahora bien, la vinculación semántica entre determinada hipótesis y determinada conclusión está asegurada por una “garantía” o “ley de legitimidad” que autoriza un movimiento especulativo desde una hacia la otra. No cualquier conclusión es posible a partir de determinadas hipótesis, sino aquellas que estén garantizadas o legitimadas por alguna ley (supuestos, doxa, conocimientos, etc.); en el ejemplo que seguíamos anteriormente, la garantía radicaría en la dificultad o imposibilidad que el mal clima establece para los planes de esparcimiento. Esa garantía no necesariamente aparece explícita en el discurso; a veces lo está como una suerte de refuerzo argumentativo para asegurar determinadas conclusiones.

---

<sup>1</sup> En capítulos siguientes, nos detendremos particularmente en otras perspectivas complementarias y/o divergentes en el estudio de los textos/discursos argumentativos, objetos específicos de este trabajo.

La aplicación de determinada ley de legitimidad requiere muchas veces de determinadas condiciones para su aplicabilidad; muchas veces se hacen explícitas las condiciones en que esta ley es posible de instrumentarse (en nuestro ejemplo, "...podría dificultarse o ponerse en riesgo la llegada al cine por el estado de las calles, la dificultad para transitar por espacios públicos..."); todo ello, conforma la categoría de marco para la relación "lluvia / dificultad-imposibilidad de ir al cine". Los procesos argumentativos devienen siempre de un punto de partida, ya sea un problema o una serie de hechos que ameritan un proceso de explicación o justificación.

El proceso que liga el punto de partida, con las hipótesis, las garantías enmarcadas y las conclusiones se caracteriza por la recursividad de una categoría central: los argumentos, en tanto explicaciones o explicitaciones que articulan reflexiones, motivos, causas, que "llenan" el decurso argumentativo hacia la conclusión. En ese sentido, la superestructura argumentativa que sucintamente hemos presentado siguiendo a Van Dijk (...) puede representarse de la siguiente manera:



En los discursos científicos se establece, muchas veces, una variante particular de las superestructuras argumentativas. Su estructura básica, plantea Van Dijk (1995), articula la estructura básica tesis/justificación/conclusión con otra alternativa: PLANTEO

DEL PROBLEMA + SOLUCIÓN. Ese tipo de discursos integra otros componentes para establecer su esquema de argumentación: las observaciones de hechos particulares; las explicaciones de tales hechos, en tanto hipótesis acerca de su ocurrencia o funcionamiento; las predicciones derivadas de la hipótesis; los experimentos y sus condiciones de factibilidad y su ejecución, sus resultados, la discusión sobre los resultados, y las conclusiones.

## **Superestructura y secuencia textual argumentativas**

Es cuestionable la idea, según Adam (1997), de asignar una estructura específica única a todo un tipo de textos/discursos, en tanto -empíricamente hablando- los textos/discursos se construyen a partir de la confluencia de diversos segmentos estructurales (esto es, de distintas secuencias: narrativas, descriptivas, argumentativas, etc.). El relieve estructural de los textos/discursos 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.

La propuesta tipológica de Adam permite abordar el mismo interrogante acerca de la posibilidad de caracterizar y tipificar formalmente todos los tipos de textos/discursos. El lingüista desarrolla un estudio componencial del discurso, en el sentido de un análisis de las unidades mínimas de composición textual: las “secuencias textuales”. Adam retoma la antigua distinción bajtiniana entre ciertas “unidades” de carácter primario y otras de carácter secundario, 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.

La noción de secuencia propuesta por Adam (1997) resulta atractiva, en tanto permite relativizar la idea de que existen textos/discursos “enteramente” narrativos, o argumentativos, o de otro tipo, y se acerca así al modo en que intuitivamente reconocemos que existen y funcionan realmente los textos/discursos,

es decir, compuestos por “porciones” estructurales diferentes; se trata, en definitiva, de unidades compuestas.

## Los prototipos secuenciales

Sin dudas, los textos/discursos que circulan socialmente presentan una diversidad estructural tan compleja como se la pueda imaginar y las generalizaciones en este terreno pueden resultar riesgosas, como lo intuía Van Dijk (1995). Sin embargo, si avanzamos en el sentido de un estudio componencial del discurso tal como propone Adam (1997) podremos abordar un número limitado de unidades, esto es de secuencias textuales, de cuya combinatoria resultaría la pluralidad y heterogeneidad de formas sobre las cuales se organizan la información y/o el contenido de los textos/discursos. La base estructural de los textos/discursos, es sin dudas, compleja, diversificada y plural, pero no ilimitada; es posible reconocer, entonces, una serie acotada de formas mínimas que organizan la experiencia discursiva de los sujetos y que se expresan en los textos/discursos empíricos. La función cognitiva de estas secuencias en la interpretación de los textos/discursos es clave:

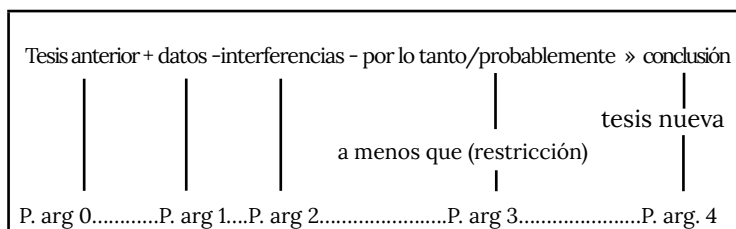
El reconocimiento de tales esquemas, juntamente con las enciclopedias personales y las disposiciones afectivas, constituyen medios facilitadores fundamentales para la comprensión y memorización de textos/discursos (...) los sujetos disponen en su memoria de analogías psicológicas de estructuras textuales” (Zamudio y Atrresi, 2000:55)

## Las secuencias textuales argumentativas

En un sentido general, la argumentación está inscrita 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 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 argumentativo<sup>2</sup>. Quien da razones para garantizar la aceptabilidad de lo que está diciendo, está argumentando a favor de una posición (tesis) que intenta demostrarse como evaluación conclusiva sobre aspectos del mundo social o cultural.

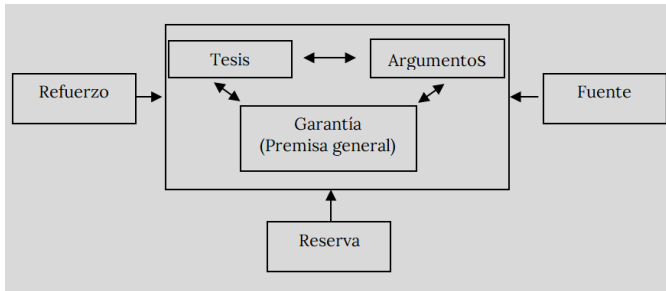
El modelo de la secuencia argumentativa ideada por Adam (1997) propone de manera coincidente con otros modelos que lo más importante de la estructura argumentativa es que ésta derive siempre hacia una conclusión. El prototipo de Adam para la argumentación se presenta de la siguiente manera:



El esquema parte de un estado de conocimiento previo, una tesis anterior que oficia de punto de partida y que puede ser compartida quizás, pero se muestra controvertida o desactualizada, y digna de ser modificada, revertida o ampliada. Nuevos datos de la realidad operan como fuente de interferencias que perturban la credibilidad de la tesis anterior. De allí se concluye una nueva tesis que reformula la anterior y corona el proceso reflexivo (por lo tanto) a menos que haya una restricción o impedimento factual o lógico que impida tal conclusión.

<sup>2</sup> Moeschler (1994) citado por Bassols, M. y Torrent, A. (1997) refiere a una interesante distinción similar a la que apuntamos, entre dos sentidos de la argumentación: un sentido *ordinario* referido a las implicancias o efectos argumentativos que todo texto puede tener (en este sentido, podemos llegar a pensar que todo texto tiene una dimensión argumentativa); y otro sentido *técnico* de la argumentación que relaciona contenidos semánticos de distinto orden: *argumentos* y *conclusiones*. Esta idea de que todo texto puede ser argumentativo y la estructura específica y particular de los textos que argumentan será retomada en otros momentos de este trabajo.

Los esquemas propuestos por Van Dijk y Adam, coincidentes en varios de sus puntos, podrían integrarse en un prototipo que resulta operativo para caracterizar estructuralmente a un texto/ discurso argumentativo.



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. 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 (generalmente elidida en las argumentaciones escritas) acerca del valor positivo y superior de la salud frente a los placeres, las adicciones o los 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 “fuente”, en tanto espacio discursivo donde se pueden buscar y hallar datos, cifras, voces u opiniones que sostienen 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” en tanto 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/discursos o secuencias.

Analicemos el siguiente ejemplo:

LA BELLEZA DEPENDE DE UNO MISMO

Con frecuencia estamos disconformes con nuestro cuerpo. Nos desagrada nuestra nariz, detestamos las arrugas que aparecen alrededor de los ojos, consideramos que los tobillos son demasiado gruesos, las caderas anchas y el busto demasiado escaso. Las propuestas son tentadoras: tenemos al alcance de la mano todas las posibilidades de esculpir la figura de los sueños. Sin embargo, con frecuencia olvidamos que detrás de lo que nos disgusta de nuestro aspecto hay algo más profundo. Según un antiguo proverbio oriental, cualquier mejora a la que se aspire tiene que nacer de la aceptación personal, la que pasa por la comprensión profunda de uno mismo. En otras palabras: debemos entender por qué llegamos a perder la autoestima y a vivir con una permanente sensación de inseguridad. Acaso lo que más nos desconsuela es enfrentar el futuro. Para eso no necesitamos belleza, sino una gran dosis de inteligencia. Es cierto: cirugías y tratamientos nos ayudarán a sentirnos más lindas, más seductoras y nos permitirán desenvolvernos con seguridad ante los demás. Pero a menudo comprobamos que una conversación interesante y la gracia son capaces de borrar por arte de magia las imperfecciones y, por poco dotados que sean sus dueños, podemos llegar a considerarlos hermosos. Es bueno tenerlo presente: ningún cambio podrá ser satisfactorio si no nace de lo más profundo de nuestro interior. (Noemí Castro, fragmento Revista Nueva)

Quien no pueda comprender la posición central de la autora a favor de la belleza natural, sostenida por un proceso argumentativo concentrado a favor de la autoestima, la interioridad cultivada y la inteligencia, y garantizada por el ideograma que sostiene la

supremacía del espíritu sobre la carne, perderá gran parte de las claves interpretativas que el texto ofrece. Para su comprensión, el lector deberá -entre otras cosas- identificar las fuentes de datos e ideas (los proverbios orientales), ligar argumentaciones análogas (hay algo más profundo detrás de nuestro aspecto, perdemos la autoestima, somos inseguros, nos atemoriza enfrentar el futuro, etc.) y evaluar las maneras en que se incorporan al discurso los argumentos contrarios (las cirugías permiten tener el cuerpo deseado, las cirugías ayudan a verse mejor y reforzar la autoestima, etc.).

### **Narración y Argumentación. Tipos textuales “fuertes”**

Narrar y argumentar constituyen, sin dudas, dos formas hegemónicas de la comunicación; representan dos modalidades diferenciadas y básicas de organizar la experiencia humana. En un clásico trabajo, el psicólogo cognitivo Jerome Bruner (1991) establece dos maneras diferentes de conocimiento; dos formas de funcionamiento del sistema de pensamiento que explican en buena parte la mente humana; además no son reductibles la una a la otra sino que son relativamente autónomas y diferentes tanto en su funcionamiento como en la manera en que verifican el conocimiento que desarrollan y alcanzan; Estas modalidades de pensamiento que Bruner distingue son el pensamiento paradigmático y el narrativo.

La modalidad paradigmática (o lógico-científica, como la designa el mismo Bruner) opera como un sistema formal de argumentación, explicación y descripción, para nombrarlas según la tipología secuencial que acabamos de exponer. Este tipo de pensamiento opera de manera calculada, ligando problemas con resoluciones, causas con consecuencias, tesis con conclusiones. Es la modalidad cognitiva que permite resolver la mayoría de los problemas prácticos que se nos presentan en la vida cotidiana.

El modo de pensamiento narrativo constituye hipotéticamente la forma de pensamiento más antigua de la humanidad, preexistiendo quizás al pensamiento paradigmático; consiste en el relato de las historias sociales que nos contamos unos a otros, o a nosotros mismos, y a partir de las cuales nuestra propia experiencia adquiere sentido. Narrar constituye una actividad humana funda-

mental; es posible que algunos no gusten de leer historia o de escribir las, pero muy poco probable que no gusten de escucharlas, de conocer las experiencias de otros.

Ambos modos, como decíamos, representan formas diferenciadas del pensamiento; así como el pensamiento paradigmático abstrae las cuestiones generales de las particulares porque está interesado precisamente en los aspectos más universales o generales que explican o fundamentan la experiencia humana, las narraciones focalizan en lo particular, en lo distintivo, en aquello que de alguna manera u otra es singular y escapa a la regularidad prevista. Las historias que se cuentan surgen de lo curioso, lo irregular o lo imprevisto del mundo ordinario.

Narración y argumentación<sup>3</sup> constituyen, por tanto, las expresiones textuales de esos modos de pensamiento que Brunner distingue. Interesa en este punto de nuestro recorrido focalizar entonces la necesaria distinción entre esos dos tipos hegemónicos de la discursividad social. Seguiremos en el desarrollo de este apartado las consideraciones de Tuija Virtanen<sup>4</sup> lingüista que realiza un interesante aporte a las discusiones sobre la clasificación de los tipos de textos/discursos, y en particular la narración y la argumentación como tipos dominantes en cualquier sistema clasificatorio.

Su planteo nace de la consideración de que los textos/discursos pueden ser clasificados o categorizados a partir de criterios externos o criterios internos a ellos, o de una combinación de ambos tipos de criterios. Los criterios externos refieren a la situación comunicativa en y para la cual son producidos los textos/discursos y se usan típicamente (por ejemplo, las cartas de negocios, los prospectos médicos, las canciones infantiles, etc.). Los criterios

---

3 La argumentación constituye un tipo de texto/discurso que representa cabalmente el modo paradigmático de pensamiento lógico y que engloba o domina modos particulares del discurso razonado (la explicación, la descripción, etc.)

4 "Consideraciones de tipología textual narrativa-¿un tipo de texto básico?" En Text N° 12 (2). 1992 (Material aportado por la prof. Bertha Zamudio en el Módulo Discurso, texto y enseñanza, de la carrera de Especialización en la enseñanza de la Lengua y la Literatura, Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad Nacional de Córdoba).

internos, en cambio, refieren principalmente al contenido o a la forma de los textos/discursos, ya sea ésta descriptiva, narrativa, argumentativa, expositiva, instructiva, etc.

Según Virtanen, los prototipos textuales (ello es, las secuencias textuales que focalizamos en el tramo anterior) constituyen un instrumento útil para el estudio de los textos/discursos, en tanto representan formas más o menos puras, y en algún sentido ideales y abstractas también, que mejor representan las particularidades diferenciales de un tipo de texto: “representan un conjunto de características que ayudan a establecer la estructura de un centro abstracto del prototipo” dice el autor; una especie de “estado cero” del tipo textual del cual derivan sus ejemplares concretos. Tal como expresáramos anteriormente, los prototipos textuales desempeñan una función importante en los procesos de producción y comprensión de textos/discursos, en tanto constituyen modelos mentales que orientan o guían la actividad del receptor maximizando la interpretación, o bien la del productor orientando sus acciones.

Para la clasificación de tales prototipos, el autor propone entonces una tipología textual de dos niveles: por un lado, el “tipo de discurso” vinculado con la función comunicativa o el propósito social con el que fue producido el discurso; por otro lado, el “tipo de texto” en relación con el conjunto de categorías que definen el modelo estructural prototípico. A manera de ejemplo: una crónica policial representa un tipo de discurso vinculado a la información periodística y la divulgación de hechos delictivos y/o policiales; por otro lado, representa un tipo de texto narrativo que reúne categorías específicas (situación inicial, conflicto, resolución, situación final, etc.).

Por otro lado, y desde la perspectiva del uso social de los textos/discursos (el plano específico de la comunicación discursiva), plantea dos posibilidades o modalidades según las cuales pueden ser usados los textos/discursos. Por un lado, un *uso directo* en el que la acción discursiva concuerda con el tipo de texto utilizado; por ejemplo, narramos una historia mediante una narración, describimos un paisaje mediante una estructura textual descriptiva, argumentamos sobre alguna idea con una estructura prototípica-

mente argumentativa, etc. Pero, por otro lado, es posible advertir también un uso indirecto cuando la acción discursiva se concreta con otro tipo de texto; por ejemplo utilizamos una narración o una descripción para argumentar sobre algo, una narración para describir un momento histórico, etc.

Esta posibilidad de diferenciar entre la estructura (el tipo textual) y la función comunicativa (el tipo discursivo) combinada con la distinción “uso directo/uso indirecto” permite construir una clasificación de textos/discursos con el criterio de la facilidad (o no) con la que determinados tipos textuales pueden servir a diferentes tipos discursivos. Como consecuencia de ello, advertir que la narración y la argumentación ocupan lugares dominantes y antagónicos en la clasificación.

A partir de ello, concluye el lingüista que el texto narrativo (la estructura de la narración) puede ser usado indirectamente para servir a otros tipos discursivos (podemos usar formas narrativas para argumentar o para explicar). El discurso argumentativo (la función discursiva de argumentar, dar cuenta, convencer, etc.), en cambio, fácilmente puede ser concretado mediante diferentes tipos de textos/discursos, es decir que puede tomar la forma de otros textos/discursos; podemos argumentar mediante una forma narrativa, o descriptiva, o conversacional, etc.

Ello nos lleva a pensar, según Virtanen que el narrativo es un tipo de texto muy fuerte y sólido, siempre lo reconocemos donde esté presente, pero el discurso narrativo, la acción discursiva de narrar, no puede ser realizada por otro tipo de texto que no sea el narrativo: solo narramos con narraciones. La argumentación, contrariamente, es un tipo de discurso fuerte en tanto la persuasión es fácil de lograr como función en otro tipo de textos/discursos: persuadimos narrando, explicando, describiendo, etc. no solo argumentando. El texto argumentativo, en cambio, sólo puede utilizarse para realizar el discurso argumentativo, para convencer o persuadir, no funciona para otro fin comunicativo.

## **Superestructuras y tipos de textuales. Las tipologías**

La posibilidad de estructuración esquemática que ofrecen los textos/discursos, de ser representados por esquemas textuales, torna relevante también el estudio de las clasificaciones textuales y sus tipos particulares. El matiz cognitivo de esos esquemas abre un panorama más que interesante, respecto de las tipologías textuales; no sólo como repertorio de algunos saberes compartidos por los miembros de una comunidad lingüística puestos en juego en los procesos comunicativos (producir e interpretar mensajes concretos), sino también en el sentido de orientadores de la actividad mental involucrada en los procesos de comprensión y planificación de los textos/discursos; producir o interpretar un texto implican una serie de conocimientos y operaciones complejos que trascienden el nivel de interpretación de la gramaticalidad y semántica de las frases.

Los “tipos de textos” (organizados en la forma que los pensemos: superestructuras, prototipos secuenciales, etc.) determinan el curso del proceso de producción y comprensión; el proceso de inferencias y anticipaciones que todo lector pone en juego en la lectura, estará en buena medida asegurado por el tipo de texto con el que interactúa y serán distintos seguramente en el caso de una narración, de una exposición o de una argumentación.

La relación entre comprensión y tipologías textuales queda definitivamente establecida en la siguiente afirmación de Jean Michel Adam: “Quiéranlo o no los lingüistas, la categorización de los textos/discursos forma parte de las actividades cognitivas espontáneas de los sujetos” (Adam, 1997). En tal sentido, confirma la idea de que los tipos de textos/discursos conforman esquemas prototípicos que necesariamente orientan la actividad cognitiva de los sujetos; se trata de “representaciones, progresivamente elaboradas por los sujetos en el curso de su desarrollo, (basadas en) propiedades superestructurales de textos/discursos canónicos que su cultura reconoce y a las que a menudo su lengua da nombre” (Brassart, 1990 citado en Adam, 1997).

Desde esta perspectiva de Adam, coincidente con la de Van Dijk, buena parte de las estrategias de anticipación que un lector

realiza para dotar de significado lo que produce o lee son posibles por estas representaciones esquemáticas y prototípicas que los lectores tienen disponibles en sus sistemas de conocimiento. Cuando un lector entiende que está frente a una narración, actualiza un esquema superestructural más o menos general de las narraciones que lo lleva a preguntarse “cuál es el conflicto de esta historia” o simplemente a advertir que si no hay acciones desencadenadas por algún problema y orientadas hacia una resolución última, poco de interesante hay en ese texto. Las diferencias entre lectores expertos y no expertos parecen no asentarse únicamente en la capacidad de desciframiento lingüístico o de dominio del tema específico de un texto, sino también en diferencias marcadas entre ambos en la capacidad de construir una representación organizada y jerárquica del contenido del texto, a partir de esquemas textuales prototípicos ya conocidos.

### **Texto/discurso y tipologías. Cuestiones preliminares**

En esta reflexión ajustada que intentamos hacer, seguiremos el desarrollo de la lingüista argentina, Guiomar Elena Ciapusco (1994) quien a partir de sus análisis sobre “tipologías textuales” nos ha permitido ordenar el disperso panorama de los estudios sobre tipos textuales.

La autora reconoce como antecedente en el estudio sobre las formas de los textos/discursos y discursos a Aristóteles (siglo III AC) quien ya en la antigüedad desarrolló y presentó clasificaciones de los textos/discursos en la Retórica y la Poética. También el estudioso ruso Mijaíl Bajtin se constituye en un pionero indiscutible de los estudios textuales y discursivos actuales. El concepto de “género discursivo” introducido por el autor en tanto “conjunto de enunciados relativamente estables ligado a una esfera social determinada” (Bajtin, 2013) constituye uno de los hitos fundamentales que fomenta gran parte de los estudios modernos sobre el discurso y un principio de clasificación inminente: géneros primarios y géneros secundarios. Los primeros ligados a la comunicación discursiva más inmediata de la vida social; los segundos propios de

la comunicación cultural más compleja que absorbe y reelabora a los géneros primarios.

Ciapuscio destaca que junto a esos basamentos teóricos capitales ligados al estudio del lenguaje y su uso, algunos estudios propios de la ciencia lingüística que intentaron sistematizar el estudio de las lenguas naturales y determinar patrones tipológicos a partir de los llamados universales (propiedades comunes: fonológicas, morfológico, sintácticos y semánticos) también pueden entenderse como antecedentes válidos en los desarrollos de la ciencia del texto sobre tipologías. Es a partir de la década de 1960 con el nacimiento y desarrollo de la lingüística textual y los estudios sobre el discurso, que se encauza el interés científico por los tipos y prototipos textuales hacia la posibilidad de establecer tipos de textos/discursos: la necesidad compartida de que una teoría sobre los textos/discursos debe establecer una tipología que dé cuenta de todos los textos/discursos posibles.

### **Texto/discurso y tipologías. Modelos históricos**

En este punto, seguiremos la revisión que presenta Ciapuscio (1994) en su investigación sobre tipologías textuales. No presentaremos todas las tipologías que la autora sistematiza, sino tan solo aquellas que nos permitan comprender rasgos tipológicos básicos de los textos/discursos argumentativos objetos de nuestra indagación. Tal como expresamos anteriormente, la autora destaca que en la primera etapa de la lingüística del texto, los principios generales de organización textual estaban muy ligadas al análisis de categorías propias del análisis oracional y las categorías inaugurales de la ciencia del texto: la coherencia y la cohesión, por ejemplo. Las clasificaciones de esta etapa se basan exclusivamente en rasgos lingüísticos, internos al texto; tal es el caso de la conocida tipología basada en los verbos de los textos/discursos, ideada por Weinrich. En una etapa posterior, los estudios tipológicos focalizaron las situaciones comunicativas en las que participaban los textos/discursos como principio de ordenamiento y clasificación: el hablante, el oyente, la situación comunicativa, etc.; los aportes de la pragmática, en particular la teoría de los actos de habla, son

claves. Los objetivos y las intenciones según los cuales han sido producidos los textos/discursos se tornan ejes centrales en estas tipologías.

Para ofrecer una panorámica resumida de la interesante descripción que nos ofrece Ciapuscio (1994) funcional a nuestros propósitos, destacaremos los rasgos particulares solo de algunas tipologías para resaltar algunos aspectos de los textos o discursos argumentativos que desarrollaremos en particular en el próximo capítulo; aun así dejaremos los otros tipos que conforman la clasificación para que esta pueda ser apreciada en su conjunto.

CLASIFICACIÓN		TIPO DE DISCURSO	COMBINACIÓN DE CARACTERÍSTICAS
<p><b>La clasificación de Longacre y Levinsohn (1978)</b></p>	<p>Está basada en el análisis componencial de los rasgos comunicativos de los textos/discursos, combinando una serie de rasgos mínimos y distintivos. Oposiciones básicas: +/- encadenamiento cronológico, +/- orientación hacia el agente (personalidad/impersonalidad)</p>	<p>Discurso <i>narrativo</i></p>	<p>+ encadenamiento cronológico. + orientación hacia el agente</p>
		<p>Discurso <i>procedural</i></p>	<p>+ encadenamiento cronológico. - orientación hacia el agente.</p>
		<p>Discurso <i>de conducta</i></p>	<p>- encadenamiento cronológico. + orientación hacia el agente</p>
		<p>Discurso <i>expositivo</i></p>	<p>- encadenamiento cronológico. - orientación hacia el agente.</p>

CLASIFICACIÓN		TIPO DE DISCURSO	COMBINACIÓN DE CARACTERÍSTICAS
<b>La tipología de Werlich (1975)</b>	Su tipología focaliza distintos tipos de estructuras lingüísticas	Base <i>descriptiva</i> : Expresa ocurrencias y cambios en el espacio. Predominan las formas verbales de no-cambio (haber o ser), adverbios de lugar, oraciones registradoras de fenómenos ( <i>había miles de vasos sobre las mesas</i> )	
	Distingue textos/discursos ficcionales vs no ficcionales	Base <i>narrativa</i> : expresa ocurrencias y cambios en el tiempo. Predominan las forma verbales de cambio/acciones, adverbios de lugar y tiempo, oración denotadora de cambios/acciones ( <i>los pasajeros aterrizaron en Nueva York en medio de la noche</i> )	
	Distingue bases temáticas típicas: 5 modelos básicos, típicos de un tipo textual.	Base <i>expositiva</i> : expresa composición o descomposición de representaciones conceptuales del hablante. -El modelo sintético: predomina la forma verbal <i>ser</i> y <i>predicativo</i> ( <i>una parte del cerebro es la corteza</i> ). También: <i>llamarse, referirse, denominarse, etc.</i>	

CLASIFICACIÓN		TIPO DE DISCURSO	COMBINACIÓN DE CARACTERÍSTICAS
<b>La tipología de Werlich (1975)</b>	Distingue bases temáticas típicas: 5 modelos básicos, típicos de un tipo textual.	<p><i>Base argumentativa:</i> expresa relaciones entre conceptos u afirmaciones de los hablantes. Predomina la forma verbal afirmación/negación, calificación (<i>la obsesión por la durabilidad en las artes no es permanente</i>)</p> <p><i>Base directiva:</i> expresa indicaciones de acciones para el comportamiento futuro del hablante. Predomina la forma verbal de infinitivo/imperativo, modales (deber, tener que...) (<i>Sé razonable, detenerse, tienes que ser bueno...</i>)</p>	

CLASIF.	TIPO DE DISCURSO	COMBINACIÓN DE CARACTERÍSTICA
<p><b>La tipología de J. M. Adam (1991)</b></p>	<p>-Distingue <i>texto de secuencia textual</i>: los textos/discursos se construyen a partir de la confluencia de diversos segmentos estructurales (esto es, secuencias: <i>narrativas, descriptivas, argumentativas, etc.</i>)</p> <p>- El objetivo es el estudio composicional del discurso, es decir, al análisis de las unidades mínimas de composición textual: las <i>secuencias textuales</i>. (base: la distinción bajtiniana entre géneros primarios y secundarios, y “absorción” y refuncionalización de aquellas por parte de éstas.</p> <p>-Texto: Es un objeto abstracto (análogo a Van Dijk) compuesto por secuencias. Se aleja así de los enfoques comunicativos de la Lingüística del texto. Los textos/discursos son heterogéneos estructuralmente.</p> <p>La relación texto/secuencia es la de inserción + dominancia (una o varias dominan) Una secuencia textual es una unidad estructural (a la manera de las superestructuras de Van Dijk). No considera pertinentes enumerar marcas lingüísticas de las secuencias (no son decisivas para la clasificación)</p>	<p>-5 secuencias prototípicas: <i>narrativa, descriptiva, argumentativa, explicativa y dialogal.</i></p> <p>(Ya analizadas anteriormente en este trabajo)</p>

Las dificultades más notables de la tipología de Longacre y Levinsohn consisten en determinar los rasgos componenciales pertinentes y definir qué cualidades lingüísticas se derivan de esos rasgos componenciales. Los rasgos son muy heterogéneos (externos e internos) y solo nos permite indicar o caracterizar características textuales muy globales. Para el caso de los textos/discursos argumentativos (que homologamos a los discursos de conducta) se señalan la ausencia estructural de encadenamientos cronológicos (como en el caso de las narraciones) y una marcada orientación hacia al agente que otros autores denominan como predominio de la función apelativa.

La tipología de Werlich, basada en rasgos lingüísticos predominantemente, caracteriza a los textos/discursos argumentativos (base argumentativa) como la expresión de relaciones entre los conceptos o afirmaciones que expresan los hablantes; se caracteriza de esta manera el carácter lógico que tienen las argumentaciones que se expresan muchas veces como encadenamientos razonables de argumentos o fundamentos. La afirmación o la negación ("X es Y" o "X no es Y") dominan la base argumentativa; aun así, esta propuesta no incorpora otras formas lingüísticas de la concesión o la relativización, típicas de estos discursos que destacaremos en capítulos siguientes.

La tipología de Adam que hemos presentado con detalle anteriormente representa, a nuestro juicio, un buen modelo de clasificación en tanto con un número acotado de cinco secuencias textuales que operan de manera combinada puede explicarse la composición estructural de cualquier tipo de texto. En efecto, cualquier texto/discurso imaginable resultará de la conjunción de algunos de esos prototipos secuenciales. Tal como expusimos anteriormente, el modelo prototípico de la secuencia argumentativa expresa el proceso de razonamiento desde una tesis anterior hacia una nueva que de manera conclusiva la sustituya.

En este capítulo hemos intentado esbozar grandes lineamientos teóricos sobre la categoría más general y englobante de nuestro trabajo, la de texto/discurso. Consideramos este paso previo como necesario para algunas de las definiciones que ajustaremos y desarrollaremos en el próximo recorrido respecto de nuestro

objeto específico de indagación: los textos/discursos argumentativos y, en particular, los textos/discursos argumentativos como objetos de enseñanza. Hemos recorrido definiciones básicas de la lingüística del texto para intentar comprender nociones como textos, discursos, géneros discursivos, tipos de textos, secuencias textuales, etc. De esta manera, intentamos dar cuenta que los objetos de enseñanza preexisten como objetos teóricos (saber sabio, según Chevallard) y es la transposición didáctica o el discurso relocalizador lo que los modifica y transforma para constituirlos en objetos a enseñar.

## Capítulo 3

# Variaciones en torno a la argumentación.

## Textos y discursos argumentativos

---

En el capítulo anterior, esbozamos algunas características generales de la argumentación desde la perspectiva de la lingüística textual; presentamos dos modelos teóricos que describen sendos prototipos compositivos: el de la superestructura argumentativa desarrollado por van Dijk y el de la secuencia argumentativa de Jean Michel Adam; además, algunas discusiones en torno a su posible hegemonía junto a la narración en los sistemas de clasificación textuales (Virtanen, 1992), más algunas características derivadas de su inclusión en algunas tipologías textuales (Werlich, 1975; Longacre y Levinsohn, 1978; Adam, 1991).

Los modelos aludidos representan algunas características de los textos/discursos argumentativos que podríamos resumir en los siguientes ítemes:

- expresan un proceso discursivo de pensamiento que intenta arribar a una conclusión.
- se asientan en un proceso de acumulación de justificaciones que ordenan ese movimiento conclusivo.
- en virtud de ese proceso, construyen instancias de autolegitimación y de refuerzos, así como de atención a las posibles interferencias que los obstruyan.
- se inscriben dentro de los denominados “discursos de conducta” en tanto están orientados no solo por el propio proceso justificativo sino por la posibilidad de incidir en el agente de la recepción (convencer, persuadir, etc.)
- hacen referencia a una de las modalidades hegemónicas y diferenciadas de la comunicación y la cognición humanas, vinculada al pensamiento lógico (Brunner).
- representan modalidades de la discursividad social que se corresponden con modelos prototípicos específicos de organización lingüística (superestructura y/o secuencia textual argu-

mentativa) pero que también pueden ser concretados por otros esquemas o tipos textuales (narración, explicación, descripción); en otras palabras, argumentar se corresponde más con una intención comunicativa general y universal que con un modo particular de organización del lenguaje: se puede argumentar siempre tanto con esquemas textuales específicamente argumentativos como no específicos.

En este capítulo nos proponemos presentar dos desarrollos que abonan y refuerzan algunas de las notas que caracterizan a los textos/discursos argumentativos que acabamos de mencionar: su carácter de proceso discursivo razonado que implica un movimiento conclusivo; y su omnipresencia en la discursividad social. Son dos ideas diferentes que aluden a dos dimensiones no conciliables entre sí: una, alude al modo compositivo de estos textos/discursos y su performance cognitiva (los interpretamos y planificamos en buena medida siguiendo esos modos o esquemas); podríamos denominar a esta dimensión “estructural”. La otra, hace referencia a una problemática más radical aún ya que intenta responder a la pregunta sobre dónde está la argumentación, si en el uso que los hablantes hacemos del sistema lingüístico con fines específicos o está inscrita en el propio sistema de signos lingüísticos y por lo tanto no hay forma de usar el sistema de la lengua sin argumentar o de manera “no argumentativa”; podríamos denominar tentativamente esta perspectiva como lingüístico-argumentativa.

Para el abordaje de la primera dimensión, retomaremos de manera sucinta los desarrollos del filósofo inglés Stephen Toulmin quien propuso uno de los modelos más desarrollados de la composición lógica de la argumentación, y que ha inspirado a muchos de sus estudiosos desde perspectivas diferentes (lógicas, lingüísticas, cognitivas, etc.); para el desarrollo de la segunda cuestión, presentaremos también de manera acotada la propuesta teórica del lingüista francés Oswald Ducrot y algunos de sus desarrollos sobre semántica argumentativa.

De esta manera, pretendemos sumar algunas nociones e ideas sobre los textos/discursos argumentativos a las ya presentadas en el capítulo anterior, y desarrollar al menos dos propuestas teóricas que pueden resultar productivas para analizar las propuestas de

enseñanza de ese tipo de textos/discursos en los manuales escolares; de esta manera, seleccionamos categorías y nociones que pensamos funcionales al análisis que nos propusimos.

## **Argumentación y textos/discursos argumentativos**

Como preludeo para aproximarnos a 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 se considera 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 y posibles de la lengua motivado por la necesidad del enunciador de cumplir con algún tipo de objetivo social y/o lingüístico (convencer y/o persuadir a otro; incidir en su sistema de creencias; aparecer como razonable, etc.).

Otro conjunto de teorías, en cambio, consideran a 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 variante 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.

Por lo tanto, podríamos considerar dos grandes orientaciones en los estudios sobre los textos/discursos argumentativos que conllevan derivaciones también diferenciadas:

Según la primera de ellas, la argumentación está en el “uso” que hacemos de la lengua; esta perspectiva está inscrita en los desarrollos de la lingüística del texto expuestos en el capítulo precedente: hay un “uso argumentativo” del lenguaje (ciertas formas compositivas que producen textos específicamente argumentativos) y otros usos “no argumentativos” que producen otros tipos

de textos/discursos (principalmente narrativos si pensamos en la proposición de Brunner; pero también descriptivos, explicativos, dialogales, etc. si pensamos en las propuestas de Van Dijk, Adam, Virtanen, Longacre y Levinsohn, Werlich, etc.) tal como expusimos en el capítulo anterior.

Desde esta primera perspectiva, es posible inferir que la lengua se concibe como una suerte de edificio de significados y formas (un diccionario con su respectiva gramática, podríamos decir), que esos significados refieren a ciertas “informaciones” que conllevan las palabras (del tipo “perro: mamífero domesticable de la familia de los cánidos, de tamaño, forma y pelaje muy diversos, según las razas, que tiene olfato muy fino y es inteligente y muy leal a su dueño animal”) y que los hablantes disponemos libremente de esas informaciones para complejizar o “redireccionar” esos significados (según nuestras intenciones, según el contexto, etc.) y organizar el discurso (para narrar, para argumentar, para describir, etc.). Los significados de las palabras, amén de las variadas connotaciones que adquieren en el uso, tienen una base semántica que se mantiene como un “núcleo informativo” más o menos fijo o estable.

Esta perspectiva conforma también el sentido común más extendido que los hablantes tenemos sobre el lenguaje: podemos utilizar la palabra “perro” con cualquier intención desafiando incluso justamente el significado del diccionario pero siempre hay un rasgo de ese significado que se reproduce o potencia en el uso. Pensemos en expresiones como “es un perro jugando al fútbol...” que refuerza el sentido de “no humano/animal/inhábil para actividades que requieren precisión” inscripto en la definición.

Desde otra perspectiva bien diferente de aquella, la argumentación no se corresponde con un uso posible de la lengua (la posibilidad de producir unos textos que argumentan) sino que está “en” la lengua. Desde esta perspectiva, los significados de las palabras no aluden a “propiedades/informaciones de las palabras/cosas referenciadas” sino principalmente a “relaciones con otros signos”. ¿Qué tipo de relaciones expresan los significados de las palabras? Se trata precisamente de “encadenamientos argumentativos” que “provocan” las palabras mismas.

Analicemos el siguiente ejemplo: “Juan es bueno”. Desde la primera perspectiva, el significado de la palabra “bueno” consistiría en cierto sedimento informativo que “tiene” la palabra (bueno = noble, carente de maldad, etc.). Desde la segunda perspectiva, el significado es “algo que nos lleva a otro significado”; no es un “suelo semántico” sino un “haz de conclusiones argumentativas”: el significado de “bueno” es conclusivo: “bueno = por lo tanto, es querible”.

De igual manera, veamos la expresión “Mi casa está cerca del centro”. Desde la primera perspectiva (la de la lengua como lexicón, podríamos llamarla) el significado de “cerca” está inscripto en la misma expresión como propiedad: cerca = próximo/a; “mi casa está próxima al centro”. Desde la segunda perspectiva (la de la argumentación en la lengua, para distinguirla de la primera), el significado de “cerca” resulta de una conclusión argumentativa: “por lo tanto, no lejano” o “por lo tanto, fácil de llegar”.

En definitiva, desde esta perspectiva las conclusiones argumentativas forman parte del mismo significado de la palabra, en virtud de que es constitutiva de todo significado una inferencia del tipo “por lo tanto” o “no obstante”. Es alguna de esas derivaciones conclusivas que sí o sí se actualiza en cualquier uso de la lengua: “Hay paro de transporte de colectivo hoy; mi casa está lejos del trabajo...” (lejos = “por lo tanto no iré”; lejos = “sin embargo se puede llegar igual”)

Estas dos maneras de concebir la argumentación se asientan en dos perspectivas diferenciadas de entender el lenguaje. La primera lo concibe como un sistema neutro de significados que se define principalmente por determinaciones internas, y cuya funcionalidad le viene dada por la intención de los interlocutores: son éstos que “utilizan” ese sistema para sus fines comunicativos particulares.

En el segundo caso, se parte del supuesto de que el lenguaje no es un sistema neutro sino un dispositivo de acción e intervención comunicativa; no “transmite informaciones” sino que representa una acción en tanto “mueve a otro/s” a conclusiones, a que concluya determinados significados y no otros”. Este constituye el axioma básico del sistema lingüístico desde esta perspectiva que

lo aleja de cualquier estado neutro o idealizado y define la naturaleza argumentativa del lenguaje.

Al decir de Ducrot y sus seguidores, cultores de esta segunda perspectiva, la argumentación está “en” la lengua (en el sistema) y no en su uso. La lengua no es una maquinaria aséptica y acumulativa de significados particulares de las palabras, sino un dispositivo que orienta conclusiones semánticas; el lenguaje no produce significado “agregando o combinando” los significados de sus unidades, sino “orientando hacia unas conclusiones y no otras”. El sistema lingüístico es una maquinaria argumentativa: no habría forma de no argumentar cuando se habla y/o utiliza el lenguaje con cualquier fin.

### **Argumentación y discurso argumentativo. El uso argumentativo del lenguaje**

El objetivo de “convencer” (básicamente a otro, aunque también a uno mismo en los procesos auto reflexivos) se reconoce generalmente como el móvil universal de todo discurso argumentativo y la marca 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 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. 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.

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 no argumentativos (por caso, la narración, la descripción, la instrucción, etc.) no podrían caracterizarse como “discursos de la no-razón” en ningún sentido; sin embargo, su fuerza ilocutiva no está en un proceso de razonamiento escenificado y demandado al receptor sino en la reconstrucción de una experiencia vivida (narración), en la caracterización de un fenómeno o proceso (descripción), en la prescripción de acciones con un fin determinado (instructivo), etc.

El discurso argumentativo es, desde esta perspectiva, aquel que a diferencia de otros tipos de discursos, muestra las razones o fundamentos de lo que se dice y/o piensa; va más allá del uso informativo/objetivo del lenguaje (si es que tal cosa fuera posible) y es visiblemente subjetivo en tanto escenifica a los sujetos de la comunicación: destinador/enunciador y destinatario/enunciatario quedan visiblemente expuestos en el texto/discurso que argumenta. Su dominancia comunicativa es precisamente esa: llamar a otro a aceptar como razonable y/o creíble lo que se dice por las razones que en el texto mismo se esgrimen.

Esta idea de que habría, por lo tanto, usos del lenguaje más visiblemente argumentativos que otros (en los que es posible advertir “otras” dominancias comunicativas: narrar, describir, informar, expresar, etc.) ha ganado presumiblemente mucha fuerza en la didáctica de la argumentación en tanto permite pensar en un haz de funciones comunicativas particulares y relevantes que se expresan en formas prototípicas también particulares y que, principalmente, pueden enseñarse y ser aprendidas. Si un estudiante aprende a manipular el discurso (ello es, producir y reproducir diferentes prototipos o esquemas discursivos, y manipular estrategias particulares para narrar, argumentar, explicar, describir, etc.) ello optimizaría de manera relevante sus condiciones para usar el lenguaje con fines comunicativos y sociales, fundamento este de la

formación lingüística desde una perspectiva comunicacional (Marín, 1999)

## **Argumentación y Lenguaje. La argumentación “en” la lengua**

La segunda de las perspectivas arriba expuestas se ancla en la idea de que la argumentación “está en la lengua” (en el sistema), antes que en el discurso (en el uso social y/o comunicativo de tal sistema) tal como explicamos anteriormente. 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; en Arnoux-comp- 2004). Así lo expresa Ducrot con dos ejemplos ilustrativos que traemos a continuación para avanzar en la comprensión de esta teoría; con el primero se alude a una escena cotidiana, en la que se escenifica el decir, aparentemente, despojado de una intención argumentativa deliberada:

–“Mira a ese perro...está 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 un significado que expresa una característica del perro (“falto de limpieza o aseo”); sino que es otra cosa: es un argumento provisto para mantener algo alejado, “para excluirlo” (Ducrot 2004; 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? 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 que ‘es razonable’ (“razonable = que razona, que es racional”) sino que le estamos pidiendo otra cosa: que exprese su razonabilidad ha-

ciendo, diciendo o creyendo algo que le proponemos (“razonable = creer o pensar como yo”).

Desde esta perspectiva, Ducrot (en Carel y Ducrot; 2005) retoma la idea saussureana de que el significado de un signo no tiene relación alguna ni con el referente del signo (la cosa en sí) ni con algún concepto psicológico que los usuarios tendrían en su mente, es decir, no está constituido por cosas o ideas sino por las relaciones de ese signo con otros signos: “(...) el significado, que es parte del signo, está constituido a la vez por las relaciones del signo con los otros signos” (2005). Llevando más lejos esta idea, consideró que las relaciones semánticas entre signos o expresiones de la lengua (nos referimos a las relaciones semánticamente pertinentes, a las que están inscritas en la lengua y definen los significados particulares) son argumentativas; es decir, los relaciones entre un signo y otro son de carácter concluyente o normativo (por lo tanto) o transgresivo (sin embargo); en otras palabras, los significados de las palabras no son entidades plenas sino relacionales, asegurados por relaciones “por lo tanto/consecuentemente” o “sin embargo/no obstante”.

De esta manera, Ducrot 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:

“(...) el sentido de una entidad lingüística no está constituido por cosas, hechos, propiedades, creencias psicológicas, ni ideas. Está constituido por ciertos discursos que esa entidad lingüística evoca. Esos discursos serán caracterizados con el nombre de encadenamientos argumentativos.” (Ducrot; 2005)

El significado de las expresiones de la lengua 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 o concluir 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. No existen posibilidades de un 'uso no argumentativo' de la lengua, en tanto todo enunciado proferido es intrínsecamente argumentativo; no existe por lo tanto posibilidad alguna de dar con enunciados, es decir 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.

Haciendo extensiva esta reflexión, no habría entonces posibilidad de un lenguaje neutro desprovisto de intencionalidades subjetivantes. El carácter aparentemente no subjetivo de algunos géneros discursivos próximos a la producción y circulación científica (en especial los vinculados a las ciencias denominadas exactas y naturales) no parece poder sostenerse desde esta perspectiva; tal "objetividad" es sólo un efecto del discurso resultante de ciertas estrategias retóricas de uso (de impersonalidad y objetividad) en pro de cierta legitimidad social y cultural, más no consecuencia de alguna naturaleza intrínseca al lenguaje que es, al decir de Ducrot, argumentativa.

La lengua es esencialmente argumentativa en tanto promueve encadenamientos argumentativos para construir sus significados, tal como decíamos anteriormente. No hay por lo tanto significados plenos ni referenciales en el lenguaje, sino relativos y argumentativos. De esta manera, la propiedad de informatividad, referencialidad u objetividad con que suelen pensarse ciertos significados lingüísticos queda descartada.

Esta definición de la argumentación que produce significados en tanto evoca encadenamientos del tipo "por lo tanto/no obstante" y promueve, por ello, encadenamientos reflexivos para signifi-

car, se liga a otras perspectivas discursivas que ven en el lenguaje también, y sobre todo, un “dispositivo de subjetivación”.

Al decir de Barei y Rinaldi (1996), el lenguaje es básicamente “constructor de visiones de mundo” y, en tal sentido, promueve movimientos reflexivos e 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, no solo habla de ellas, y en toda práctica hay una intencionalidad intrínseca, un “hacer que el otro vea, crea, sienta” de determinada manera y no de 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 recaído con mayor visibilidad en el ámbito de su enseñanza.

## **Argumentación, retórica y lógica**

Dijimos anteriormente que nuestro foco de atención en el extenso campo de los estudios sobre argumentación estará centrado en las teorías lingüísticas que dan cuenta de los textos y/o discursos argumentativos. Sin embargo, valga esta breve acotación para dar cuenta de que la argumentación es y ha sido objeto de atención permanente no solo de la lingüística y del análisis del discurso sino también, y particularmente, de la filosofía. Fue precisamente la obra de dos filósofos la que hizo renacer en el siglo XX el interés por los estudios sobre la argumentación, tal como adelantamos en otra parte de este trabajo: el Tratado de la Argumentación. La Nueva Retórica (1958) de Chaïm Perelman, y Catherine Olbrechts-Tyteca

y Los usos de la argumentación (1958) de Stephen Toulmin; ambas obras han abonado parte importante de lo que hoy conocen y discuten los especialistas en torno a la argumentación.

Cabe destacar que el interés por la cuestión nace en la antigüedad clásica cuando Aristóteles en el siglo IV A.C. había planteado diferencias entre modalidades del estudio del discurso de razonamiento (Marafioti, 2005); el filósofo griego destacaba:

- 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 no se sostienen 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 consensuan socialmente, y son por ello

históricas y dinámicas, y de mecanismos y estrategias que procuran 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 contruidos 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 y por 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, como dijimos, a partir, fundamentalmente, de las teorías de Perelman-Tyteca y Toulmin promotores, si se quiere, de la Nueva Retórica. Fueron precisamente las investigaciones, teorías y obras de esos autores que en el siglo XX retomaron el impulso que tuvieron los estudios sobre la argumentación en la antigüedad clásica ligando los estudios actuales con los desarrollos de la antigüedad y salvando tantos años de desprestigio.

No vamos a desarrollar estas teorías in extenso; sólo rescatamos a los fines del trabajo investigativo que realizamos, algunos desarrollos de la teoría de Stephen Toulmin, en particular su modelo de la argumentación que nos permite caracterizar algunas nociones básicas sobre el razonamiento argumentativo; este modelo ha tenido amplia difusión y constituye, desde nuestra perspectiva, la base sobre la que algunos lingüistas construyeron sus modelos hipotéticos de prototipos textuales desde una perspectiva estructural cognitiva; en particular Teun Van Dijk con su propuesta de superestructura argumentativa, y Jean Michel Adam con la de su secuencia textual argumentativa, que ya presentamos y desarrollamos en el capítulo anterior.

## Stephen Toulmin: Los usos de la argumentación

Toulmin (2007) nos invita a pensar 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 tal 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 podemos señalar para apoyarla y los presentamos como la base sobre la que descansa la afirmación.

Supongamos que afirmamos: “Harry no es moreno”, siguiendo el ejemplo de Toulmin. 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:

D Por tanto C  
Porque G

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

D Por tanto C  
Porque G a menos que E (excepción)

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:

Harry nació en Bermuda	Por tanto/presuntamente Harry es británico
Porque	A menos que
Una persona nacida en Bermuda será generalmente súbdito británico, teniendo en cuenta las siguientes leyes y provisiones legales	Sus padres sean extranjeros / haya sido naturalizado americano

Resumiendo, una argumentación representa un modo de razonamiento discursivo que se articula en 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 enunciados categóricos 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 desde una perspectiva lingüística. El prototipo lingüístico 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 instrumento útil 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**

Tal como decíamos en el capítulo anterior, es cuestionable la idea, según Adam (1992), de asignar una estructura específica única a todo un tipo de textos; no pareciera existir textos “entera o solamente” narrativo, argumentativos o expositivo-explicativos; los textos se construyen y se muestran, la mayoría de las veces, a partir de la confluencia de diversos segmentos estructurales (esto es, secuencias narrativas, descriptivas, argumentativas, etc.); es muy frecuente encontrar, por ejemplo, descripciones y diálogos “incrustados” en narraciones; o relatos, descripciones y explicaciones en argumentaciones.

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; llamaríamos narrativo a un texto cuya secuencia hegemónica o dominante es la narrativa pero no a un texto “en el que solo haya narración”. El objetivo de Adam se encamina, desde esta perspectiva, 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 inte-

rés 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)

## **Argumentación y discurso argumentativo. La retórica argumentativa**

En general se entiende por retórica “el arte de hablar bien, de probar la elocuencia delante del público para ganarlo” (Meyer, 1993). Este valor estratégico de la palabra que focaliza la retórica, le costó la enemistad de buena parte de la filosofía que veía en ella el mero juego verbal, el aspecto ornamental y espectacular del discurso antes que la búsqueda de la verdad; la metafísica fue la respuesta clásica a la retórica a la que alejó al terreno de la manipulación intencionada del lenguaje que buscaba construir meras “ilusiones de verdad”. La preocupación de la metafísica y del discurso ajeno a la retórica es el logos que no conoce de opinión, ni de contingencia, ni de posibilidad de verdad sino de verdades y errores.

Desde tal perspectiva, el saber no descansa en la discusión (aunque se nutre de ella) ni en la construcción del lenguaje sino sobre una realidad estable, con verdades asentadas y demostrables. Los temas y problemas auténticos no serían objeto de debate en el sentido en que lo entiende la retórica sino objeto de la filosofía o la ciencia quienes aún en la diversidad de preguntas y respuestas intentan avanzar contra las contradicciones en pro de la verdad más abarcativa y explicativa.

“la dialéctica según Platón es un juego de preguntas y respuestas, pero es ante todo la expresión de esta verdad única y unívoca que debe surgir de la discusión porque es siempre presupuesta por ella” (Meyer; 1993). Esta supremacía de la lógica y la dialéctica sobre la retórica implicó en buena medida su expulsión fuera de

campo del “logos” y la pérdida de su importancia hasta su resurgimiento en el siglo XX, tal como señalamos anteriormente.

Sin proponernos un estudio exhaustivo sobre la retórica, señalamos algunos elementos que nos permiten vincular su importancia a la comprensión de la argumentación, y en particular a su enseñanza en los manuales escolares, objetivo de nuestro trabajo. A la dimensión textual estructural y más específicamente lingüística que definimos en los apartados anteriores a partir de las presentaciones de los lingüistas del texto (van Dijk y Adam, principalmente) y de la lingüística de Ducrot, incorporamos en este tramo de nuestro trabajo la dimensión retórica de la argumentación. Creemos con estos tres aspectos poder circunscribir de manera acotada nuestro desarrollo sobre el objeto específico (la argumentación y/o los textos/discursos argumentativos) para abocarnos posteriormente hacia el estudio de su enseñanza.

Según Meyer (1993) el mismo Perelman define la retórica como una técnica de persuasión siguiendo el viejo legado de la retórica aristotélica: “El objeto de esta teoría es el estudio de las técnicas discursivas que permiten provocar o acrecentar la adhesión de los sujetos a las tesis que se les presentan para su asentimiento” (Perelman y L. Olbrechts, citado en Meyer *ob cit*). Desde esta perspectiva la retórica queda focalizada en el razonamiento argumentativo que busca convencer o persuadir a un auditorio. Sin embargo, desde la perspectiva de Meyer, la inclusión de la persuasión como finalidad alude a la inclusión de las dotes discursivas del enunciador y a la respuesta del auditorio, haciendo resurgir con ello la cuestión de la subjetividad del lenguaje y varios temas concomitantes: el ethos, el pathos, la manipulación, la ideología, la propaganda, etc. Es entonces en el siglo XX y con el notable avance de los estudios sobre el lenguaje de la lingüística y la psicología cognitiva cuando la retórica recobra fuerza en términos de estudio y reflexión sobre el discurso y sus efectos de sentido. Son los nuevos problemas de la retórica moderna, en palabras de Meyer (*ob cit*) “lo literal y lo figurado, el decir y el querer-decir, lo implícito connotado por el enunciado o a inferir por la enunciación”. Su vinculación con la pragmática y con toda teoría sobre la acción lingüística será ineludible.

Por otro parte, los desarrollos de la sociología y la psicología social, harán lo suyo con los estudios sobre el impacto en el auditorio, costado significativo de la retórica moderna también.

Meyer introduce una significativa reflexión sobre el tradicional significado de la retórica en tanto “arte de hablar bien” desplegando una serie de significados sobre el adverbio “bien” que nos resulta interesante para el estudio que nos proponemos. Según el autor, el significado de “bien” es demasiado polisémico para aclarar su sentido y es entonces cuando se torna necesario explicitar la multitud de fines que encierra la expresión “hablar bien”. Entre ellas:

Persuadir y convencer, crear asentimiento.

Agradar, seducir o manipular para justificar (a veces a cualquier precio) las ideas y hacerlas pasar como si fueran verdaderas, porque lo son, o porque se cree en ello.

Hacer pasar lo verosímil, lo probable y la opinión, con buenas razones y argumentos, sugiriendo inferencias o extrayéndolas por otro lado.

Sugerir lo implícito a través de lo implícito.

Instituir un sentido figurado, inferir de lo literal, descifrar a partir de él, empleando para ello figuras de estilo.

Hacer uso del lenguaje figurado y estilizado, literario.

Descubrir las intenciones de aquel que habla o escribe, poder atribuir razones a su decir, entre otros modos, a través de su dicho.

Así la retórica comprende el estudio del razonamiento no formal pero también la inferencia de los sentidos figurados y el reconocimiento de las intenciones del locutor. El razonamiento no formal, la seducción a través del uso del discurso y la adhesión del auditorio a las premisas establecidas parecen conformar el campo de preocupaciones de los estudios retóricos modernos. Desde el punto de vista del orador, es la calidad de los argumentos y la posibilidad de su convicción o persuasión lo que preocupan; desde el punto de vista del auditorio, el desciframiento de las intenciones del orador y las posibilidades de inferencia a partir de lo que este dice; desde el punto de vista del lenguaje y/o el mensaje (el texto/discurso argumentativo) interesan las marcas o señales sugeridas,

el sentido de aceptabilidad de lo que se dice y los tipos de discursos y estrategias que se utilizan.

En un sentido coincidente, van Dijk (1995) distingue este cometido múltiple de la retórica asociada tanto con la argumentación y su proceso reflexivo concomitante, como con el lenguaje convincente y la performance estratégica de lo que se dice, como con el discurso calculado para influenciar a un determinado auditorio sobre un fin particular.

El orador está representado en el ethos y su credibilidad descansa en la manera en que construye su lugar honorable para decir lo que dice; el auditorio se simboliza en el pathos en tanto estrategia para emocionar y movilizar las pasiones necesarias que concienten la movilización de creencias, razonamientos y apoyos a lo que se dice; el logos, en tanto, es el discurso que se pone en juego entre ambas instancias enunciativas; representa el conjunto de razones y fundamentos que se textualizan de manera particular: tesis, hechos, opiniones, causas, datos, etc.

Meyer (2004) reconoce tres categorías centrales que definen a la retórica: la manipulación del auditorio (retomando la idea de Platón); el arte de expresar/se y hablar bien (siguiendo a Quintiliano) y la exposición de argumentos persuasivos, retomando la perspectiva aristotélica. De la primera de estas perspectivas derivan todas las cuestiones vinculadas a la emoción y las reacciones del destinatario que definen hoy, entre otros, los géneros de la propaganda y la publicidad; con la segunda, se relacionan todas las definiciones en torno al orador, su expresión y sus intenciones de querer decir lo que dice; en vinculación a la exposición de los argumentos, se vinculan las relaciones entre lo dicho y lo implícito, entre lo literal y lo figurado, entre las inferencias demandadas y las estrategias discursivas expuestas.

Manipulación, expresión y exposición de argumentos conforman entonces un núcleo de cuestiones básicas para comprender la naturaleza particular de los textos/discursos argumentativos; en otras palabras, auditorio, orador y discurso constituyen observables significativos para el análisis de este tipo de textos/discursos.

Orador, auditorio y mensaje/texto constituyen no solo una tríada interesante para el análisis de los textos/discursos argu-

mentativos, sino también para analizar los dispositivos escolares que intentan promoverlos; interesará, por ello, en nuestro trabajo sobre los manuales escolares, advertir las maneras en que el orador, el auditorio y los textos argumentativos forman parte de los contenidos argumentativos de enseñanza.

En el sentido que plantea Meyer (1993; 2004) la retórica es “la negociación de la distancia entre los hombres a propósito de una cuestión, de un problema. Esto puede reunirlos u oponerlos pero remite siempre a una alternativa”; a la idea que aportamos precedentemente sobre los textos/discurso argumentativos como instancias lingüísticas que buscan la adhesión de otros a lo que se dice o a interferir en sus sistemas de creencias, el aspecto de negociación aportada en esta última definición agrega un sentido interesante para definir la argumentación. La existencia de esta distancia y la necesaria negociación ponen en escena otro componente particular de la argumentación: “si no hubiera un problema, una cuestión que los separa, no habría debate entre ellos ni discusión” (Meyer, 1993).

El debate es, pues, un componente particular para interpretar todo texto/discurso argumentativo: una diferencia política, ideológica, intelectual, etc. que sienta una diferencia/distancia y se constituye en un problema que moviliza la argumentación; “si no hubiera problema, ellos (orador y auditorio) no se dirigirían uno a otros, y si todo fuera un problema, ellos no podrían comunicarse. De donde, la retórica es la negociación de la diferencia entre individuos sobre una cuestión dada” (Meyer, 1993).

Toda diferencia, entonces, genera un debate; y es ese debate precisamente uno de los núcleos significativos de todo texto/discurso argumentativo: ¿qué se debate en este texto/discurso? constituye pues un interrogante clave para la planificación e interpretación de cualquier argumentación; además, un observable interesante para las propuestas que intentan enseñar a argumentar.

Meyer (2004) plantea, entonces, una diferencia significativa (complementaria decimos nosotros) entre retórica y argumentación: mientras que la primera aborda la cuestión interpersonal del debate, ello es, la propuesta del orador que intenta movilizar al auditorio y la efectiva respuesta de este, la argumentación alude

a la cuestión misma, al asunto y las razones que se esgrimen en el debate.

En definitiva, tal como afirman van Eemeren y Grootenndorst (2004), a diferencia de las aproximaciones lógicas todo procedimiento de discusión crítica o debate no se resuelve en base a relaciones formales entre premisas y conclusiones, sino a los actos de habla que juegan una importante función en la dilucidación de la aceptabilidad de los puntos de vista. Desde este punto de vista, la argumentación forma parte de un proceso de discusión/debate y constituye una de las partes del proceso que se inicia con una confrontación necesaria y una conclusión; por ello, forma parte de un intercambio de ideas que nace de la diferencia entre personas que no acuerdan sobre un punto o un tópico.

Las distintas jugadas que se hacen en cada etapa de una discusión crítica para alcanzar la resolución de una diferencia de opinión pueden ser caracterizadas pragmáticamente como actos de habla y/o discursivamente como estrategias retóricas; se trata de formas lingüísticas que se proponen acciones discursivas determinadas.

En general, podrían mencionarse muchas figuras que encarnan esas estrategias usuales en el lenguaje oral o escrito, con las que los hablantes o escritores podemos provocar un proceso argumentativo a partir de una diferencia supuesta y para “negociar” esa distancia en el sentido que Meyer plantea.

En definitiva, tal como expresa Quintiliano (citado en Albaladejo, 2022):

“En efecto, hacer la elocución (eloqui) es expresar todas las cosas que hayas concebido en la mente y hacerlas llegar a los oyentes, sin lo cual las cosas anteriores son inútiles y semejantes a una espada guardada e inmóvil dentro de su vaina”

Desde el punto de vista didáctico, resulta interesante destacar siguiendo a Albaladejo que la elocutio está situada en el nivel microestructural del texto, nivel conformado por las oraciones conectadas o ensambladas que constituyen la base secuencial de ese significativo complejo que es el texto; por ello tiene una relación estrecha con la gramática, la de carácter oracional particularmente, que proporciona las formas correctas de construcción de la

expresión elocutiva. Por tanto, la elocutio en tanto componente central de la producción retórico/argumentativo, y la compositio, momento compositivo de la textualización argumentativa, constituyen un punto de anclaje también significativo de la gramática en tanto objeto de enseñanza; también, la posibilidad de que esta abandone el puro formalismo sin contenido que signó los enfoques estructurales en la enseñanza de la lengua dominantes durante buena parte del siglo XX se oriente de manera significativa hacia una “gramática orientada a los textos”.

En otras palabras, la elocutio permite reflexionar sobre cómo decir algo y de qué manera hacerlo para conformar la superficie de un texto, articulando conocimientos elocutivos (los propios del decir argumentativo que intenta expresar argumentos e ideas de forma clara y convincente) con los conocimientos gramaticales (los propios de las microestructuras del lenguaje que hacen sustentables y comprensibles las unidades oracionales).

Siguiendo a Albaladejo (2022), entonces, la elocutio concentra la dimensión verbal del texto retórico no sólo en su dimensión normativa (el decir bien) sino también en lo que respecta a los recursos o figuras que pueden hacer un texto atractivo argumentativamente; constituye entonces un explicación sistemática de la expresividad retórico/discursiva; ofrece un repertorio estructurado de los dispositivos lingüísticos para la expresión del discurso retórico que amerita ser tenido en cuenta, tanto para el análisis de textos particulares como para la formación de buenos argumentadores. El lenguaje figurado no es sólo ornamental sino un requerimiento significativo para la construcción de la microestructura del discurso retórico/argumentativo; no constituye una “estética” de lo argumentativo sino una dimensión propia de lo elocutivo, de aquello que puede ser dicho de determinada forma para arribar mejor a los propósitos argumentativos (convencer, persuadir, disminuir diferencias, mostrar razonabilidad, etc.).

La Retórica nos ofrece entonces un exhaustivo repertorio de posibilidades y formas de la expresión argumentativa que concentran maneras de expresión de las ideas y argumentos que sustentan el proceso de razonar mostrando cómo se razona. No es intención de este trabajo presentar una clasificación exhaustiva de tales

procedimientos sino mencionar algunas de esas construcciones en las que encarna lingüísticamente el pensamiento argumentativo como estrategias o figuras del discurso argumentativo.

Las particularidades estructurales de los distintos tipos de textos o secuencias que analizamos precedentemente y también en el capítulo anterior resultan un hecho ineludible en el estudio de los textos/discursos. 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 productores de textos argumentativos para hacer efectivos sus propósitos comunicativos (convencer, persuadir, mostrarse razonables, etc.). Incorporamos, en este estudio de los textos argumentativos, un segundo nivel de análisis con algunas figuras discursivas típicas de los textos/discursos argumentativos que intentamos caracterizar.

Amossy (2000) reconsidera el lugar de las figuras en la argumentación y destaca su valor y su potencialidad en la interacción comunicativa misma; en ese sentido, el análisis argumentativo desde la perspectiva del análisis del discurso presenta un matiz diferente respecto de las figuras al que ofrece la retórica.

“El examen de las figuras en términos de análisis argumentativo, es decir, en una perspectiva que asocia al funcionamiento discursivo su capacidad de actuar sobre el auditorio, establece reagrupamientos que no corresponden a las divisiones, por lo demás inciertas y cambiantes, de los tratados de retórica”

Entonces, se hace preciso reconsiderar la relación de las figuras y el pathos; en tal sentido, Amossy destaca que “las figuras son los caracteres de las pasiones”. El uso de las figuras genera o provoca en el auditorio emociones y conmoción, pero, su valor (efecto patético) no está dado por la figura en sí misma, por la construcción lingüística y retórica de modo intrínseco, sino por la situación discursiva.

Por otro lado, plantea que hay una relación significativa entre la razón y la pasión; las figuras no son simples estímulos emotivos sino que sirven al razonamiento; una analogía, una ironía, una paradoja o cualquiera de las figuras que se utilizan comúnmente

no sólo atienden a lo emocional sino que dirigen también al pensamiento.

Nuevamente se postula aquí la relación entre pathos y logos, ya que no es una afectividad pura simplemente. Las figuras, reconocidas y precisadas en el discurso argumentativo, no sólo generan efectos emotivos sino también motivan la reflexión (apelando a lo conocido, al rigor de una voz autorizada o una cifra, a una pregunta sugerente, etc.); su impacto no se da solo por el funcionamiento figurativo y ornamental del lenguaje, sino también por el universo de creencias del lector al que apela. Por ello tanto las metáforas, como las asociaciones o bien las redes figurativas se convierten en los pilares mismos de la argumentación, y no solo de algunos tipos de textos como los literarios o poéticos.

A continuación, presentaremos algunas de las figuras que caracterizan la retórica más frecuente de los textos argumentativos y cuya identificación se torna significativa 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). Decir y rededir de maneras alternativas aquello sobre lo que estamos argumentando abren posibilidades de comprensión y adhesión a los argumentos presentados.

## **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 vacíos 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 ejemplificado). La relación entre ambos se establece a partir del mayor grado de generalidad y abstracción del ejemplificado 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 las 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. 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 argumentado” 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.*

Como se ve, la argumentadora explícita las causas probables (1) de la obsesión por la figura física, e instala esa idea como un argumento de peso; también introduce una voz autorizada (2) en tanto fuente legitimada de saber o experiencia que presume hará más convincente su tesis conclusiva: los jóvenes (y las mujeres en particular) son objeto de una gran presión social por mantener una figura ideal.

*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 entes 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 pueden disfrutar con plenitud de su vida, sus amigos y su trabajo, sin sentirse culpables por pasarla bien (5).*

Es posible advertir en este texto cómo el argumentador se anticipa a un argumento contrario que puede hacer tambalear sus conclusión principal respecto de que la vida en soledad es una alternativa posible y no tiene por qué resultar negativa; para ello expresa que si bien parece ser un fenómeno de las grandes y deprimentes ciudades (3), no es real que estar solo implique estar deprimido, ni triste, ni ser tímido o tener baja autoestima, ni menos aún una tendencia exacerbada a la crítica de todo y la poca aceptación; en efecto, da parte de razón al adversario para anticipar y refutar esos argumentos contrarios. Luego refuerza su trama argumentativa ofreciendo comparaciones con otros modelos culturales de otros países (4) donde vivir solo es totalmente posible para muchos. Cierra su texto concluyendo que vivir en soledad no es sinónimo de estar en problemas sino que es una elección posible aunque, nuevamente, concede algo de razón a quien piensa distinto, “también es cierto que no se puede vivir completamente solo” relativizando así el valor de su afirmación sobre la posibilidad de una vida normal absolutamente en solitario.

*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)

El argumentador ofrece una serie de razones generales y/o absolutas (6) para explicar las causas sobre el fenómeno de la falta de atención de los estudiantes; su conclusión es taxativa: no prestan atención porque no hay reglas firmes de convivencia ni disciplinares en las escuelas. Para reforzar argumentativamente esta conclusión, ofrece cifras de la realidad que ilustran la gravedad de la situación y la necesidad de revertirla. Aunque concede alguna parte de razón a un argumento contrario (8) (los problemas de atención de los chicos se originan en las condiciones de vida de muchos chicos; es un problema que trasciende a la escuela) para aparecer razonable y comprensivo, sin embargo reafirma y refuerza bajo forma de pregunta (9) su conclusión principal (no se puede enseñar y aprender sin disciplina).

## Conclusión

Hemos presentado y desarrollado en este capítulo algunas categorías que nos permiten precisar cuestiones específicas de los textos/discursos argumentativos. Así como en el capítulo precedente expusimos a grandes trazos desarrollos sobre los textos y/o discursos en general, en éste nos focalizamos en las cuestiones específicamente argumentativas, haciendo hincapié en dos cuestiones que creemos pueden resultar significativas para el estudio de la enseñanza de la argumentación. Por un lado, un esquema que ha sido considerado la matriz de todos los desarrollos de la lingüística textual como modelo formal y cognitivo para explicar la argumentación como proceso de pensamiento o razonamiento; nos referimos al modelo de Toulmin que analiza componentes claves del razonamiento discursivo: hecho o evento, conclusión, garantía/s, refuerzo/s, modalización y excepciones. Este modelo, decíamos, sostiene las propuestas que desde la lingüística del texto realizan

autores como Van Dijk o Adam (superestructura argumentativa, uno, y secuencia textual argumentativa, el otro).

Por otro lado, hemos presentado las bases ideadas por Ducrot para su semántica argumentativa, focalizando especialmente la idea de que la argumentación está “en” la lengua y no en el discurso, abriendo con ello una serie de consecuencias que creemos significativas en general y en particular para la enseñanza de la argumentación: no sólo con formas específicamente argumentativas argumentamos, sino que cualquier uso lingüístico es por naturaleza argumentativo.

En última instancia, abrimos un breve panorama sobre la retórica argumentativa y su valor para pensar los textos/discursos argumentativos como espacios de construcción y puesta de estrategias verbales para la producción de efectos específicos (concitar la atención, hacer creer, movilizar, etc.); hemos completado esta perspectiva con una sucinta nómina de algunas figuras retóricas ligadas con el razonamiento argumentativo y que resultan usuales en el discurso ordinario.

Creemos con todos estos elementos haber construido un suelo de nociones y categorías básicas que nos permitan abordar nuestro próximo paso: el análisis e interpretación de las formas en que la argumentación y/o los textos/discursos argumentativos se constituyen en objetos de enseñanza.

## Capítulo 4

# Los manuales escolares. Variaciones en torno al corpus de trabajo

---

Tal como afirmamos en el capítulo inicial de este trabajo, la reforma educativa y curricular de la década de 1990 activó una serie de discusiones, planteos y cuestionamientos en torno a los saberes lingüísticos que se enseñaban y la manera en que se lo hacía. Como acontecimiento discursivo, la reforma educativa hizo posible la irrupción del enfoque comunicativo en la enseñanza de la/s lengua/s como fundamento de la enseñanza de la lengua que definió “qué enseñar” (los textos y/o discursos sociales antes que las unidades estructurales mínimas del lenguaje: morfemas, palabras, oraciones, etc.) y “para qué enseñar” (para formar sujetos competentes en el uso social del lenguaje; en otras palabras, para hablar, leer y escribir de manera efectiva en contextos reales).

En ese contexto discursivo inaugurado por la reforma educativa, orientado hacia la comunicación como sentido formativo dominante, fueron los manuales escolares de Lengua de circulación usual en las escuelas los materiales que determinaron en buena medida los contenidos que los profesores seleccionaban para enseñar sus asignaturas y la manera en que lo hacían; en efecto, fue en el contexto de aquella reforma neoliberal cuando la responsabilidad estatal de capacitar a los docentes en los nuevos lineamientos curriculares para la educación se desplazó y dejó un lugar protagónico al mercado y la industria editorial. Fueron por tanto las empresas productoras de libros de textos y manuales para los circuitos escolares y de formación de profesores quienes asumieron una función central en la capacitación y la formación de los docentes en el conocimiento de nuevas disciplinas, nuevas teorías y perspectivas que muchas veces no habían formado parte de su formación inicial y que a partir de la reforma se consideraban prioritarias para la implementación de los nuevos lineamientos curriculares.

En el caso particular de los profesores de Lengua y/o Letras, muchos de ellos habían sido formados bajo el paradigma dominante de los estudios estructurales sobre el lenguaje y a partir de la reforma educativa eran demandados no solo en el conocimiento sino también en la transposición de nuevos paradigmas lingüísticos provenientes de la sociolingüística, la pragmática, la lingüística del texto, el análisis del discurso, etc. No fueron en la mayoría de los casos las instancias formales de capacitación y formación (agencias del Estado) quienes asumieron la responsabilidad de enseñar y difundir esos conocimientos entre los profesores sino la industria editorial con una batería de productos (libros de textos especializados, manuales escolares, guías para profesores, etc.) con los que inundó el mercado. Y ello no aconteció de manera anticipada y pausada que permitiera a los profesores aprender nuevos desarrollos para recién después poder pensarlos en su articulación con la enseñanza de la lengua desde una perspectiva renovada, sino que todo sucedió casi en simultáneo; de tal manera, los profesores debían aprender al mismo tiempo esos nuevos contenidos que establecía la reforma curricular para transponerlos en sus planificaciones, propuestas y actividades escolares. En ese contexto de “reforma urgente” los manuales constituyeron una suerte de salvavidas para muchos docentes que encontraban síntesis conceptuales funcionales en ellos, además de textos seleccionados y actividades programadas y organizadas para llevar a sus clases.

Los manuales escolares ayudaron, y ayudan también hoy, a ordenar la dispersión disciplinar que se produjo tras el arribo del llamado enfoque comunicativo en la enseñanza de la lengua, tras años de hegemonía de una perspectiva estructural. El llamado enfoque comunicativo entró en clara tensión con la tradición escolar y se enarboló como paradigma dominante en la enseñanza de la lengua centrada hasta entonces en la enseñanza de la gramática estructural y/o de sus versiones escolares. El arribo de este enfoque comunicativo fue anunciado como un cambio de paradigma didáctico que podría encauzar cierto “fracaso” que había demostrado la enseñanza de la gramática escolar en tanto eje excluyente de la enseñanza de la lengua en la escuela; en efecto, tras años de enseñanza centrada en la descripción y/o comprensión de las

unidades morfológicas y sintácticas del sistema lingüístico, los estudiantes no parecían demostrar una mejora sustantiva en sus habilidades para hablar, escuchar, leer y/o escribir textos.

Para Marta Marín, especialista y divulgadora de didáctica de la lengua desde una perspectiva comunicativa, “el propósito de los aprendizajes lingüísticos en la escuela es el mejoramiento de las competencias y los desempeños de los usuarios, es decir que el objetivo de esos aprendizajes debería ser siempre el desarrollo de la competencia comunicativa. Y ésta no sólo es la eficacia de un sujeto para comunicar su pensamiento, es también la posibilidad que tiene un sujeto de “inscribirse” en su lengua, de hacerse responsable de sus enunciados; la posibilidad, no de la distancia del estructuralismo, sino de la identificación de una lengua como constituyente del propio sujeto” (Marín; 1999). Este constituye, sin dudas, uno de los preceptos fundacionales de la enseñanza de la lengua desde una perspectiva comunicacional, ampliamente difundido y compartido en ámbitos de relocalización del discurso pedagógico (capacitaciones, libros de textos, manuales, etc.) y en el contexto secundario de su reproducción (profesores en sus clases).

Sin embargo, tal como decíamos anteriormente, el arribo del enfoque o paradigma comunicativo en la enseñanza de la lengua abrió el espacio a un extenso abanico de disciplinas de distinta procedencia y desarrollo: estudios sobre la oralidad, sobre la conversación, sobre el discurso, sobre la gramática y la lingüística textuales, la pragmática discursiva, la sociolingüística, etc. La mayoría de los profesores en ejercicio durante la implementación del nuevo enfoque habían sido formados en la dominancia de la perspectiva estructural antes que en las cuestiones textuales y/o discursivas del lenguaje; y como decíamos anteriormente, parte importante de esta ausencia formativa fue cubierta por los manuales escolares, que presentaron de manera concisa y clara definiciones teóricas sobre nuevas categorías (sociolecto, registro, idiolecto, coherencia, cohesión, conectores, tema y rema, actos de habla, etc.) con propuestas para su implementación escolar (proyectos, actividades, tareas, etc.). Todo ello alimentó los saberes y prácticas de los docentes y fue determinante de mucho de lo que

los docentes saben, comprenden, piensan, conocen y hacen en sus aulas para enseñar a hablar, a leer y a escribir textos y/o discursos.

Es por ello que desde el principio de este trabajo sostenemos que estudiar y analizar los manuales escolares posibilita una comprensión significativa de aquello que los docentes conocen sobre el lenguaje en su uso social, sobre las habilidades comunicativas y lingüísticas básicas de sus estudiantes, sobre los textos/discursos en general o sobre los textos textos/discursos argumentativos en particular. También, el estudio de los manuales permite interpretar mucho de lo que los profesores proponen (contenidos) y hacen (actividades) en sus clases. Los manuales aparecen, entonces, como un espacio discursivo significativo de estudio y análisis para la comprensión de los saberes que se transmiten en la escuela y de la forma en que se lo hace.

Tal como dijimos desde el inicio, este estudio se abocará al análisis de los manuales en sí, en tanto dispositivos discursivos para la actividad escolar; constructos típicos del saber a enseñar; y mediadores discursivos para las prácticas de enseñar lengua o, en nuestro caso, para enseñar a interpretar y producir textos/discursos argumentativos.

## **La metodología de trabajo con los manuales. El análisis de contenido**

El análisis de contenido expresa, en un sentido amplio, una técnica o metodología de interpretación de textos, en este caso escritos, según la cual se puede albergar un contenido específico que permite arribar a conocimientos de diversos aspectos y fenómenos de la vida social; en este caso, nos referimos a la enseñanza de la argumentación a través de los manuales escolares de Lengua y Literatura en tanto materiales escritos que la industria bibliográfica produce para el trabajo escolar en esa área. El análisis de contenido se basa en la lectura como instrumento de recogida de información, una lectura que no es azarosa sino sistemática, objetiva, y validable. En ese sentido, es semejante en su problemática y metodología a otras técnicas de investigación social como la observación, las encuestas o las entrevistas, etc. pero se distingue

en que combina la lectura, observación y producción de datos escritos, junto a su interpretación o análisis.

Todo contenido de un texto puede ser interpretado de una forma directa y manifiesta o de una forma indirecta, reinterpretando la representación y expresión del sentido que el productor intenta comunicar. Tanto la información explícita como no explícita cobran sentido y pueden ser interpretadas dentro de un contexto teórico de referencia.

El texto y el contexto son dos aspectos fundamentales en el análisis de contenido; en nuestro caso, el texto refiere a las exposiciones declarativas y conceptuales acerca de lo que son los textos y/o discursos argumentativos junto a los efectos comunicativos que intentan producir, y las consignas que expresan tareas solicitadas a los estudiantes para el aprendizaje del contenido en cuestión (los textos y/o discursos argumentativos y sus variantes discursivas: opiniones, editoriales, cartas de lector, publicidades, propagandas, reseñas, etc.). El contexto refiere tanto al marco de enseñanza y aprendizaje más inmediato de circulación de esas exposiciones y consignas (el mundo escolar y la necesidad de enseñar un contenido específico) como a los objetivos formativos planteados desde las iniciativas curriculares (la formación de sujetos críticos con pleno dominio en el uso de la palabra pública).

El análisis de contenido intenta lograr una descripción sistemática y cuantitativamente relevante sobre el contenido manifiesto de la comunicación; en nuestro caso, se trata de la comunicación pedagógica propuesta por los manuales escolares. No obstante, aunque la cuantificación es importante, en la mayor parte de las investigaciones sociales se reconoce no solo la necesidad de mostrar los hechos sino también, y principalmente, de interpretarlos. En tal sentido, se apacigua el requisito de que los análisis de contenido sean cuantitativos y se destaca la posibilidad de que sean cualitativos, en tanto expresan ciertos contenidos latentes, no dichos, de los textos bajo análisis.

La labor de las inferencias es clave en este sentido, en tanto permite expresar fenómenos diferentes a la cuantificación de aquellos que son directamente observables. Junto a los datos observables y las inferencias plausibles, cobra especial importan-

cia en el análisis de contenido el contexto de interpretación que permite ligar determinados datos a determinadas conclusiones; la comunicación pedagógica propuesta por esos textos escritos con enunciados descriptivos, explicativos e instructivos de acciones y tareas para realizar (los manuales escolares) resultará, entonces, el contexto que permitirá inferir los principales resultados en este trabajo.

Según Bardin (1991), entonces, el análisis de contenido abarca un conjunto de técnicas de análisis de las comunicaciones tendientes a obtener indicadores (cuantitativos o no) por procedimientos sistemáticos y objetivos de descripción del contenido de los mensajes permitiendo la inferencia de conocimientos relativos a las condiciones de producción/recepción (contexto social) de estos mensajes. En nuestro caso, los indicadores refieren a las exposiciones-explicaciones que los manuales presentan respecto de lo que son los textos/discursos argumentativos (sus características, géneros, propiedades, etc.) y las instrucciones explícitas que se ofrecen a los estudiantes para realizar tareas reglamentadas con esos textos/discursos (identificar, comparar, comprender, interpretar, organizar, planificar, producir, etc.).

En este trabajo particular, la operación analítica de la transposición didáctica de un determinado contenido (los textos/discursos argumentativos) propuesta por los manuales que produce la industria bibliográfica está orientada por dos interrogantes básicos y generales que permite compilar, objetivar y verificar la información recabada:

¿Cómo se presentan los textos/discursos argumentativos en los segmentos explicativos?

¿Qué tareas se proponen a los estudiantes para con los textos/discursos argumentativos?

## **Manuales escolares. Selección del corpus. Criterios metodológicos**

Hemos seleccionado una serie de dieciocho (18) ejemplares de manuales escolares que constituirán el corpus de análisis; el estudio se hará sobre aquellas unidades del manual (capítulos, subcapítu-

los o apartados) destinadas a la enseñanza del contenidos objeto de nuestro interés, es decir los textos/discursos argumentativos o géneros derivados (géneros de opinión, publicidad, propaganda, etc.). Cabe destacar que por ser textos instrumentales para la enseñanza, los manuales escolares exponen una miscelánea de contenidos de diversa procedencia disciplinar (sobre textos, sobre gramática, sobre lectura y escritura, sobre normativa de la lengua, sobre géneros particulares, etc.) que se suponen como contenidos a enseñar en el curso o grado durante un año lectivo; valga esta aclaración para destacar que no hemos puesto en análisis la totalidad de cada uno de los dieciocho ejemplares seleccionados sino solo las unidades (capítulos, subcapítulos, apartados o fragmentos) destinadas a la enseñanza de los argumentación, textos/discursos argumentativos y/o géneros derivados. De allí la extensión del corpus.

Otros criterios se complementan con aquel:

1. Han sido seleccionados manuales correspondientes al Ciclo Básico, es decir, a los tres primeros años de la escolaridad secundaria: 1º, 2º y 3º años. La propuesta curricular nacional de última generación (los llamados NAP, Núcleos de Aprendizajes Prioritarios) establece como lineamientos prioritarios para enseñar y aprender en relación a los textos/discursos y/o géneros de la argumentación en el ciclo básico:

-El desarrollo de habilidades de los estudiantes para la comprensión y producción oral de textos de opinión y/o argumentativos.

-Con respecto a los textos de opinión y/o argumentativos, el desarrollo de habilidades para discriminar entre tema y problema, hechos de opiniones, para manifestar una posición y defenderla, para reconocer otras posiciones, para apoyar o refutar, para realizar inferencias, para tomar una posición. También, y en relación al debate, se propone como finalidades aprender a acordar el tema a debatir, a construir una posición personal, a escuchar y comprender lo que dicen otros, a acordar o refutar otras posiciones, etc. En torno a la interpretación de argumentaciones escritas, también aprender a discriminar hechos de opiniones, temas de problemas, hechos y opiniones; a manifestar una posición, a reconocer tesis

y argumentos, a realizar inferencias, a manifestar acuerdos y desacuerdos, a reconocer procedimientos, valoraciones, expresiones, tanto de aserción, negación como de posibilidad.

-en relación con los talleres de lectura y producción de escritura, se propone a los profesores que pongan a circular textos con funciones diversas (opinar, hacer, averiguar información, etc.) y textos que expresen distintas posiciones sobre un tema.

-las habilidades que los estudiantes deberían desarrollar en esos talleres de lectura y producción de textos escritos, consiguan, entre otras, la posibilidad de elegir temas a tratar, buscar y seleccionar fuentes; de realizar inferencias de las relaciones entre el texto y el contexto, así como del significado de palabras desconocidas; de reconocer la función de definiciones, reformulaciones, citas, comparaciones, ejemplos, etc.; de diferenciar hechos de opiniones, de reconocer los argumentos y la subjetividad propia del autor; de expresar acuerdos y desacuerdos con lo que se lee; de socializar las interpretaciones y valoraciones propias; de elegir un tema o problema y fijar posición; de defender con argumentos, incluir una conclusión y utilizar recursos para argumentar.

-el profesor debería reflexionar junto a los estudiantes en torno a cuestiones específicas de los textos/discursos, entre ellos los textos de opinión (argumentativos) y su particular estructuración de tesis y argumentos.

-el profesor debería proponerse enseñar contenidos lingüísticos y gramaticales específicos de distintos tipos textuales y/o géneros discursivos; entre ellos, los específicamente argumentativos, es decir, los procedimientos retóricos: los ejemplos, las definiciones, las comparaciones y las paráfrasis; así también, las formas lingüísticas para expresar la aserción y la posibilidad; los adjetivos valorativos; las formas de introducir la palabra del otro según el estilo directo e indirecto; las reformulaciones; los adverbios específicos y el modo subjuntivo para relativizar lo expresado; de igual manera, los procedimientos específicamente argumentativos: la cita, el ejemplo, las preguntas retóricas, la comparación, etc. ; también, los verbos específicos para expresar la opinión.

Lo arriba expuesto hace pensar en los textos/discursos argumentativos como un contenido relevante en la formación de ha-

blantes, lectores y escritores del primer ciclo de la escuela secundaria; aun cuando son contenidos que se refuerzan y especializan en el ciclo especializado u orientado (4º, 5º y 6º años de la escuela secundaria) nos interesa particularmente el estudio de esa fase inicial o germinal de la formación lingüística de los estudiantes, y en particular en torno a los textos/discursos argumentativos, en virtud de que, de alguna manera, se sientan en ella algunas bases para su posterior profundización.

2. Se han incorporado todos los ejemplares de la misma serie editorial para el ciclo básico, es decir, para el 1º, 2º y 3º años. Este criterio obedece a que la normativa curricular no fija ni establece de manera definida los contenidos en uno u otro año del ciclo sino que da libertad a la iniciativa de otros agentes curriculares (institución, profesores, o -en este caso- propuestas editoriales) para que localicen el contenido “textos/discursos argumentativos” en uno u otro año del ciclo. En algunas series aparece en el ejemplar para el 1º año y en otras recién en los de los años subsiguientes (2º o 3º).

En vistas a estos primeros parámetros para su construcción, el corpus queda establecido de la siguiente manera:

Nº	Título	Editorial	Autores	Año
1	Aprendamos Lengua 1 ES	Comunicarte	Ferrero Isabel, Delgado Miriam	2010
2	Aprendamos Lengua 2 ES	Comunicarte	Ferrero Isabel, Delgado Miriam	2010
3	Aprendamos Lengua 3 ES	Comunicarte	Delgado Miriam, Ferrero Isabel	2010

Nº	Título	Editorial	Autores	Año
4	Lengua y Literatura. Prácticas de Lenguaje 1	Kapeluz	Vasallo Isabel (et al)	2010
5	Lengua y Literatura. Prácticas de Lenguaje 2	Kapeluz	Vasallo Isabel (et al)	2010
6	Lengua y Literatura. Prácticas de Lenguaje 3	Kapeluz	Vasallo Isabel (et al)	2010
7	Lengua y géneros discursivos en estudio 7	Puerto de Palos	Iglesias María Patricia (et al)	2006
8	Lengua y géneros discursivos en estudio 8	Puerto de Palos	Bouzas Patricia (et al)	2006
9	Lengua y géneros discursivos en estudio 9	Puerto de Palos	Bouzas Patricia (et al)	2006
10	Lengua. Prácticas del lenguaje 1. Logonautas	Puerto de Palos	Nieto, Facundo (et al)	2008
11	Lengua. Prácticas del lenguaje 2. Logonautas	Puerto de Palos	Bouzas, Patricia; Lucero, Maria M.; Ojeda, Silvia	2008

UN ESTUDIO SOBRE ARGUMENTACIÓN Y SU ENSEÑANZA

Nº	Título	Editorial	Autores	Año
12	Lengua. Prácticas del lenguaje 3. Logonautas	Puerto de Palos	Croci, Paula (et al)	2009
13	Lengua y Literatura. Prácticas del lenguaje I Saberes clave	Santillana	Avendaño, Fernando; Ballanti, Graciela; Incarnato, Alicia	2010
14	Lengua y Literatura. Prácticas del lenguaje II Saberes clave	Santillana	Avendaño, Fernando; (et al)	2010
15	Lengua y Literatura. Prácticas del lenguaje III Saberes clave	Santillana	Avendaño, Fernando; Incarnato, Alicia; Toledo, Claudia	2010
16	Lengua. Serie Entre Palabras. ES 1	Tinta Fresca	Archanco Pamela (et al)	2007
17	Lengua. Serie Entre Palabras. ES 2	Tinta Fresca	Archanco Pamela (et al)	2007
18	Lengua. Serie Entre Palabras. ES 3	Tinta Fresca	Archanco Pamela (et al)	2007

3. Se han combinado también productos de empresas editoriales nacionales (en su mayoría, transnacionales hoy) con una serie de una empresa editorial local de la provincia de Córdoba (Comu-

nicarte). En este sentido, se intenta observar alguna particularidad, si la hubiere, en la producción local respecto de la nacional.

4. Los manuales escolares han sido escogidos también en la brecha temporal de los años 2008-2010 tomando como referencia la fecha de implementación efectiva de los NAP (año 2007 y subsiguientes); retomando la idea de los manuales como una formación discursiva particular originada tras el acontecimiento discursivo mayor de la reforma educativa de los 90, nos propusimos tomar la producción bibliográfica de manuales del período más cercano al establecimiento, divulgación y efectiva implementación de los documentos curriculares aludido.

5. Los manuales escogidos encabezaron las listas o rankings de ventas en los años cercanos a su producción, conforme a las librerías especializadas locales consultadas al respecto; la muestra, entonces, intenta ser representativa de muchos de los ejemplares que o bien circulan en muchas escuelas argentinas en manos de profesores o estudiantes; o bien, los profesores los consultan a menudo para sus prácticas o los reproducen en materiales que utilizan en sus diferentes cursos a través de cuadernillos, apéndices, fotocopias, etc.

6. En relación a la textualidad de los manuales, tales materiales se organizan en base a dos registros principales:

a) exposiciones teóricas o conceptuales que intentan definir y caracterizar los objetos de enseñanza (por ej., qué son los textos argumentativos, qué forma tienen, cuándo argumentamos, qué intentamos comunicativamente hacer con ellos, etc.)

b) actividades didácticas que, bajo determinadas consignas, promueven el hacer concreto de los estudiantes: reconocer, identificar, comparar, interpretar, producir, inferir, preguntar, señalar, etc. textos/discursos argumentativos.

Para este estudio se han tenido en cuenta ambos registros: tanto lo que los manuales escolares plantean en relación a lo que son los textos/discursos argumentativos, producen, o intentan producir, etc. como las actividades escolares específicas que se plantean a los alumnos para hacer con ellos en todo el extenso abanico de posibilidades (pensemos que un tipo de actividad primaria podría ser reconocer unos textos/discursos argumentativos

de otros que no lo son, diferente en complejidad a producir un texto/argumentativo personal donde se siente posición sobre algún contenido y se la defiende con razones válidas, convincentes y estratégicas).

En el sentido aludido, entonces, también incorporamos las consignas didácticas como elementos significativos a la par de otros (definiciones teóricas, ejemplos y comparaciones, citas teóricas, extractos, etc.). Desarrollos conceptuales y consignas didácticas conforman, por lo tanto, los observables directos de este estudio que nos permitirán comprender la manera en que los textos/discursos argumentativos son transpuestos en los manuales escolares que produce la industria bibliográfica para su enseñanza.

### **Actividades didácticas y consignas como unidades de análisis e interpretación**

Resulta imprescindible detenernos brevemente para explicar y definir con mayor detalle qué se entiende por actividad didáctica y qué implica construir una propuesta de enseñanza a través de una serie de consignas que tomen un determinado conocimiento como objeto. Uno de los supuestos básicos de este estudio es que la enseñanza de un contenido determinado está estrechamente relacionada con las maneras en que éste es transmitido, con las formas en que su aprendizaje es propuesto y con las tareas que se demandan a los aprendices para que se involucren con el objeto, lo reconstruyan, lo complejicen y, en última instancia, se apropien de él a partir de un complejo proceso de internalización.

Bajo ese supuesto, podríamos afirmar que los manuales escolares, a través de las consignas que explicitan para el trabajo escolar, presentan (o deberían presentar) una suerte de guía para ayudar al sujeto a tomar decisiones y utilizar adecuada y productivamente las herramientas y conocimientos transmitidos. Esto nos lleva a la idea de que se pueden promover y facilitar determinadas actividades cognitivas y razonamientos en los alumnos a partir de la manera en que se elaboran las diferentes consignas didácticas, en tanto son estos enunciados los que introducen a los estudiantes en situaciones prácticas de trabajo.

La decisión de focalizar también las consignas como unidad a partir de la cual indagar determinadas representaciones y prácticas sobre los textos/discursos argumentativos, se sustenta en cierta idea de que las consignas funcionan como instrumentos de enseñanza cuya construcción transforma el contenido de enseñanza en objeto de investigación (Riestra 2004) al tener que operar con él (interpretándolo, analizándolo, reescribiéndolo, transformándolo, etc.). También, y este sentido resulta particularmente relevante en este trabajo, las consignas didácticas permiten rastrear y descubrir las representaciones teóricas, ideológicas o cognitivas que se encuentran implícitas en sus formulaciones (Finocchio; 2009); es por ello que se constituyen en plausibles unidades de análisis en tanto su estudio ayuda a comprender los marcos teóricos que suponen las diversas propuestas de enseñanza de los contenidos en el contexto de la cultura escolar. En relación con la escritura como contenido y práctica escolar, dice Ana María Finocchio:

“toda consigna de escritura, como género de circulación en el contexto escolar, también lleva implícitos una concepción relativa a qué es escribir en la escuela y unos supuestos vinculados con su enseñanza y aprendizaje”. (2009)

Desde la perspectiva de las autoras que estamos referenciando en este apartado, entonces, el estudio y análisis de las consignas permite iluminar el campo de contenidos aludido (en nuestro caso, los textos/discursos argumentativos) como indicadores de las prácticas discursivas y escolares que auguran u obstruyen las posibilidades de su aprendizaje.

¿Qué es una consigna didáctica? Para explicarlo, podríamos aludir a las características y particularidades de este instrumento de enseñanza que hemos incorporado como objeto de interés en nuestro análisis y decir que las definiciones de la palabra “consigna” hacen hincapié en la acción de ordenar o dar una orden por parte de un sujeto hacia otro (Riestra; 2004). En el campo de la enseñanza, las consignas didácticas son textos que expresan una serie de acciones que el alumno debe realizar para resolver con éxito una serie de objetivos o metas. Generalmente, focalizan algún objeto o contenido de enseñanza en particular o alguno/s

de sus aspectos puntuales, y suelen combinar un haz de destrezas particulares que el estudiante debe desplegar para llegar al fin propuesto. Implican, en razón de los objetos aludidos y el tipo de destrezas demandadas, distintos grados de complejidad y esfuerzo cognitivo.

Si bien en ocasiones las consignas pueden resultar confusas y, entonces, requieren la intervención de alguien que las complete o que explique su sentido, Finocchio (2009) sostiene que “las consignas tendrían que funcionar como textos autónomos, es decir, como textos que incorporan la información necesaria para que los alumnos puedan representarse con claridad la tarea a resolver”. Esta exigencia de “funcionamiento autónomo” permite tomar las consignas como unidades de análisis completas y cerradas con la intención de observar y analizar cómo los manuales abordan y proponen la construcción de determinado tipo de conocimientos a través de aquéllas. Además, la autonomía de las consignas implicaría que pudieran ser funcionales prescindiendo de variables como los sujetos particulares que interactúan con ellas y los espacios donde se destinan; ello no equivale a desconocer que salvo las instancias de educación a distancia o no presencial, es de suponer que en el espacio escolar habrá siempre un docente que las explique y un espacio (la escuela, el aula) que las enmarque.

En este estudio, entonces, las consignas funcionarán como registro textual donde se prescriben acciones y tareas a resolver, y donde es posible inferir alguna concepción no explicitada tanto sobre la acción pedagógica, la enseñanza y el aprendizaje, como también sobre las formas de representación del contenido mismo; desnaturalizar las consignas y observarlas como constructos didácticos intencionales permite comprender también ciertas formas en que determinado contenido se transpone al terreno de su enseñanza (los textos/discursos argumentativos, en nuestro estudio).

La pérdida del carácter dialógico en la formulación de las consignas, continúa Riestra, conduce muchas veces a que el texto de la actividad aparezca como una suerte de “cuestionario”, afín con cualquier procedimiento evaluativo del contexto escolar, y que ge-

nera una sucesión de acciones y procesos generalmente aislados entre sí, como si fueran “respuestas independientes”. (2004).

Las consignas constituyen, entonces, verdaderos “textos instructivos” y, como tales, presentan finalidades de “verificación de la comprensión, la retención, la asimilación y la evaluación” del saber hacer y de los conocimientos del sujeto alumno (Zakhartchouk, 1999, en Riestra 2004:58). Es ese valor representativo acerca de la comprensión, el saber hacer y los conocimientos de los estudiantes supuestos en los textos de las consignas lo que las hacen observables interesantes para la investigación didáctica en general y para este trabajo en particular.

Esas instrucciones emanadas de las consignas permiten concluir también que no todas las consignas implican la misma complejidad; por el contrario, pueden reconocerse en ellas diferentes grados de dificultad cognitiva, dependiendo de qué se le pide al sujeto o qué operaciones éste debe poner en marcha para responder la consigna. Esto significa que, a pesar de que la resolución de toda actividad didáctica depende de la aplicación de técnicas, conocimientos y saberes, la naturaleza de esta aplicación puede variar. Así, en ciertas consignas, la aplicación tendrá un carácter más sencillo –pues promoverá procesos mentales y operaciones más simples y mecánicas-, mientras que en otras, deberán intervenir procesos mentales superiores (la reflexión, la memoria, la creatividad), con lo cual, el sujeto deberá realizar un esfuerzo cognitivo mayor.

En ese sentido, mientras algunas construcciones didácticas favorecen la actividad reflexiva y metalingüística, otras simplemente suscitan la realización de las consignas a través de maneras más o menos automáticas de identificación o reconocimiento. En palabras de Marta Milian y Anna Camps (2000), las características de las secuencias y actividades didácticas “condicionan el contenido de gran parte de la actividad metalingüística que aparece dentro de ese marco”; dicho en otras palabras, la actividad metalingüística entendida como condición insoslayable de las actividades de interpretar y producir textos, aparece posibilitada –u obstruida- por el constructo didáctico mismo, representado muchas veces en la consigna que instruye para la realización de una actividad.

Algunas consignas solicitan a sus destinatarios actividades cognitivas y/o intelectuales de “alto rango”; por ejemplo, buscar información, seleccionarla, ordenarla, disponerla de manera personal en un texto, parafrasearla en partes, identificar un supuesto destinatario, incluir segmentos textuales diversos, revisar lo producido, reescribir en función de planes previos, etc. Las consignas que por lo general intentan de manera genuina provocar la labor efectiva de los destinatarios en torno a la interpretación o producción de un texto o discurso, ajustadas a la complejidad misma de tales procesos, podrían enmarcarse la mayoría de las veces en este tipo. Por el contrario, otras consignas simplemente piden reproducir un conocimiento tal como fue guardado en la memoria (reproducción de definiciones) o completar frases y textos a partir de definiciones y explicaciones otorgadas previamente.

Algunas consignas implican un nivel lingüístico o un concepto a la vez, mientras otras, más integradoras, requieren poner en relación y utilizar de manera integral y simultánea diversos conocimientos. Algunas, son más prescriptivas y cerradas en tanto no dejan demasiado espacio para la imaginación y subjetividad del alumno, y limitan así su margen de libertad; ello sin dudas tiene consecuencias cognitivas, ya que la libertad y la creatividad implican siempre un alto coste cognitivo. Otras, en cambio, sin dejar de orientar y prescribir acciones determinadas y específicas, dejan un margen significativo de decisiones por parte del destinatario que incide positivamente en la motivación para su realización.

A continuación, exponemos la sistematización del trabajo de campo efectuado sobre el corpus de manuales escolares de Lengua y Literatura. A los fines de su presentación en este texto, exponemos una tabla donde organizamos el análisis bajo las dos grandes preguntas que organizaron la interpretación del contenido de los manuales seleccionados: ¿Cómo se presentan los textos/discursos argumentativos en los segmentos explicativos? y ¿Qué tareas se proponen a los estudiantes para con los textos/discursos argumentativos?

En relación a lo antes dicho, estas dos preguntas nos permiten interpretar cómo construye cada manual el objeto a enseñar y cómo se interpreta la actividad de quienes supuestamente de-

ben aprender a interpretar y producir argumentaciones. El análisis detallado y pormenorizado de estas cuestiones, nos permiten construir una representación significativa sobre la enseñanza de los textos/discursos argumentativos en la educación secundaria, a partir de los manuales escolares de Lengua y Literatura que produce la industria editorial, objetivo central de nuestra indagación.

<p><b>Manual</b></p>	<p><b>¿Cómo se presentan los textos/discursos argumentativos en los segmentos explicativos?</b></p>	<p><b>¿Qué tareas se proponen a los estudiantes para con los textos/discursos argumentativos?</b></p>
<p><b>1</b> <b>Aprendamos</b> <b>Lengua 1 ES</b></p>	<p>Los textos argumentativos se incluyen como ejemplares típicos (textos cotidianos, publicitarios y políticos) de una de las funciones típicas del lenguaje: la apelativa. Su intención está centrada en el receptor, para influirle, ordenarle, rogarle o convencerlo. La argumentación se presenta como una trama particular, es decir, como un modo particular de presentar u organizar el contenido de algunos textos según la cual se opina, se exponen argumentos</p>	<p>Se proponen una serie de viñetas y se solicita a los estudiantes que identifiquen si el emisor centra la atención en el referente (función informativa), en el receptor (función apelativa), en sí mismo (función expresiva) o en el mensaje (función literaria o poética). Se propone a los estudiantes que escriban dos o tres argumentos para convencer a los padres de que los dejen organizar una fiesta.</p>

<b>Manual</b>	<b>¿Cómo se presentan los textos/discursos argumentativos en los segmentos explicativos?</b>	<b>¿Qué tareas se proponen a los estudiantes para con los textos/discursos argumentativos?</b>
<b>2 Aprendamos Lengua 2 ES</b>	De igual manera, los textos argumentativos se presentan como un tipo de trama particular caracterizada por el predominio de una trama (un modo de composición) y una intención comunicativa (influir, ordenar, rogar o convencer en/al receptor).	Se proponen una serie de mensajes de texto entre dos personajes imaginarios (uno enamorado del otro) y se solicita que se identifiquen en cada mensaje cuál es la intención del emisor, en qué elemento del circuito de la comunicación centra la atención el emisor, qué función del lenguaje utiliza en cada caso.

<b>Manual</b>	<b>¿Cómo se presentan los textos/discursos argumentativos en los segmentos explicativos?</b>	<b>¿Qué tareas se proponen a los estudiantes para con los textos/discursos argumentativos?</b>
<b>3 Aprendamos Lengua 3 ES</b>	<p>Los textos argumentativos se presentan en un capítulo particular bajo el subtítulo “Palabras que convencen”. La argumentación se propone como un tipo de trama que aparece en distintos tipos de textos (publicitarios, de opinión, editorial, carta de lectores, ensayos, discursos políticos, etc.). Además, tienen una superestructura específica: introducción o punto de partida, tesis, demostración (para la cual se recurre a diversas estrategias: ejemplificación, cita de autoridad, planteo de causa-consecuencia, preguntas retóricas, analogía, concesión, refutación, desmentida, ironía) y conclusión.</p>	<p>Se propone una historieta con un diálogo y se solicita a los estudiantes que ayuden a uno de los personajes a refutar los argumentos del otro. Se solicita ligar con algún conector específico para ligar dos enunciados separados y completar argumentos. Luego de leer una tira humorística se requiere el reconocimiento de la superestructura argumentativa: punto de partida, tesis, conclusión, expresiones típicas, estrategias, etc. Se solicita realizar una lista de los textos periodísticos con trama argumentativa que conozcan los estudiantes.</p>

<p><b>Manual</b></p>	<p><b>¿Qué tareas se proponen a los estudiantes para con los textos/discursos argumentativos?</b></p>
<p><b>3</b> <b>Aprendamos</b> <b>Lengua 3 ES</b></p>	<p>Se ofrece a la lectura argumentaciones periodísticas (cartas de lectores, editorial, texto de opinión, crítica de espectáculos, ) y se solicita el reconocimiento de partes de la superestructura argumentativa (p. ej. la tesis expresada por el emisor; la conclusión, etc.); de los procedimientos argumentativos particulares (opciones múltiples); de las marcas/marcadores lingüísticos específicos (conector/es, adjetivos) utilizado/s para expresar una determinada idea (consecuencia, características, etc.), del/los acto/s de habla expresado/s; de los enunciados particulares que expresan ideas particulares (p. ej. consecuencias o causas de algún fenómeno) También, se solicita:</p> <p>Cambiar una marca por otra en una oración para cambiar el acto de habla (ordenar).</p> <p>Comparar el texto leído con otro texto (una viñeta). Confeccionar cuadros comparativos sobre contenidos descriptos en los textos.</p> <p>Ampliar lingüísticamente expresiones de acuerdo a los argumentos ofrecidos por el texto. Reformular oraciones tomando datos del texto. Expresar opiniones personales sobre lo que los textos plantean. Relacionar afirmaciones/argumentos con lo que los textos plantean. Se ofrecen pasos para la escritura de un texto argumentativo (destinatario, tesis, argumentos, título atractivo, utilizar estrategias argumentativas</p>

<b>Manual</b>	<b>¿Qué tareas se proponen a los estudiantes para con los textos/discursos argumentativos?</b>
<b>3</b> <b>Aprendamos</b> <b>Lengua 3 ES</b>	<p>También, se solicita:</p> <p>Cambiar una marca por otra en una oración para cambiar el acto de habla (ordenar). Comparar el texto leído con otro texto (una viñeta). Confeccionar cuadros comparativos sobre contenidos descriptos en los textos. Ampliar lingüísticamente expresiones de acuerdo a los argumentos ofrecidos por el texto. Reformular oraciones tomando datos del texto.</p> <p>Expresar opiniones personales sobre lo que los textos plantean.</p> <p>Relacionar afirmaciones/argumentos con lo que los textos plantean. Se ofrecen pasos para la escritura de un texto argumentativo (destinatario, tesis, argumentos, título atractivo, utilizar estrategias argumentativas, utilizar conectores, retomar tesis en la conclusión, correcta construcción de párrafos, revisión de aspectos formales). Se presenta un texto humorístico / argumentativo y se solicita interpretar dónde reside su efecto humorístico. Se propone una campaña sobre un tema (televisión basura) y escribir cartas de lectores por grupo tras un plan particular: pensar la tesis, las estrategias argumentativas a utilizar. Se proveen algunos argumentos para que los escritores escojan y desarrollen, y algunas estrategias prehechas. Se propone la escritura grupal de textos argumentativos para incluir en una revista de circulación escolar o barrial en algún género periodístico (editorial o texto de opinión) y a partir de una anécdota (punto de partida) para asentar la tesis.</p>

<b>Manual</b>	<b>¿Qué tareas se proponen a los estudiantes para con los textos/discursos argumentativos?</b>
<b>3 Aprendamos Lengua 3 ES</b>	Se establecen temas particulares para debatir grupalmente; ofreciendo textos a la lectura para obtener ideas. Se proponen dos columnas de opinión sobre un tema común y se propone comparar los argumentos utilizados en cada una. Luego actividades de reconocimiento particulares para cada texto. Se solicita reconocer y definir las particularidades de cada género de la argumentación periodística (carta de lector, columna de opinión, editorial, crítica de espectáculo, etc.)

<p><b>Manual</b></p>	<p><b>¿Cómo se presentan los textos/discursos argumentativos en los segmentos explicativos?</b></p>	<p><b>¿Qué tareas se proponen a los estudiantes para con los textos/discursos argumentativos?</b></p>
<p><b>4</b> <b>Lengua y Literatura.</b> <b>Prácticas de Lenguaje 1</b></p>	<p>Se presentan y desarrollan algunas estrategias argumentativas propias de los textos expositivos, contenido/</p>	<p>Tras la lectura de un texto, identificar sus argumentos sostenidos por afirmaciones explícitas.</p>
<p><b>5</b> <b>Lengua y Literatura.</b> <b>Prácticas de Lenguaje 2</b></p>	<p>central del capítulo; la argumentación se presenta como un modo discursivo que también coexiste en otros tipos de textos no específicamente argumentativos.</p>	<p>Se requiere describir/ escribir los propósitos comunicativos de un texto que argumenta. Se propone identificar procedimientos argumentativos particulares</p>

<p><b>Manual</b></p>	<p><b>¿Cómo se presentan los textos/discursos argumentativos en los segmentos explicativos?</b></p>	<p><b>¿Qué tareas se proponen a los estudiantes para con los textos/discursos argumentativos?</b></p>
<p><b>6 Lengua y Literatura. Prácticas de Lenguaje 3</b></p>	<p>Se presenta bajo el título “Argumentos para convencer” y se analiza la interacción argumentativa entre los personajes de un texto narrativo. A partir de ello, la argumentación se presenta con un propósito definido (convencer o persuadir al receptor para que acepte una idea o actúe de determinada manera) y una estructura y modalidad discursiva particular (tesis, argumentos, recursos argumentativos). Se particularizan recursos específicos: cita de autoridad, cita refutativa, analogías. Se introduce las marcas de subjetividad (discurso objetivo/subjetivo) en el discurso para introducir al ensayo.</p>	<p>Se solicita: Identificar argumentos utilizados por uno de los personajes del texto narrativo leído. Comentar /identificar el tema polémico al que refiere el texto narrativo. Completar oraciones a partir de los argumentos de los personajes. Escribir frases que expresen los argumentos de un personaje. Identificar partes de los textos argumentativos expuestos por los personajes (planteo del problema, tesis, ejemplo, moraleja). Identificar recursos argumentativos específicos. Identificar conectores de causa. Identificar estrofas con puntos de vista positivos y negativos sobre temas particulares.</p>

Manual	¿Qué tareas se proponen a los estudiantes para con los textos/discursos argumentativos?
<p><b>6</b> <b>Lengua y Literatura.</b> <b>Prácticas de</b> <b>Lenguaje 3</b></p>	<p>Identificar la opinión del poeta sobre un tema particular.</p> <p>Explicar la organización argumentativa de un texto (tesis, argumentos y conclusión).</p> <p>Escribir determinados argumentos contrarios a los analizados con recursos específicos.</p> <p>Debatir oralmente sobre temas particulares vinculados a los textos narrativos (fábulas) leídos; anotarlos y leerlos al colectivo.</p> <p>Debatir sobre temas libres con opiniones contrapuestas.</p> <p>Escribir comentarios expresando opiniones fundamentadas (argumentadas).</p> <p>Identificar si en un texto hay debate con argumentación o no.</p> <p>Identificar quien argumenta, sobre qué y para convencer de qué.</p> <p>Imaginar una historia que cierre con una moraleja preestablecida.</p>

<b>Manual</b>	<b>¿Cómo se presentan los textos/discursos argumentativos en los segmentos explicativos?</b>	<b>¿Qué tareas se proponen a los estudiantes para con los textos/discursos argumentativos?</b>
<b>7 Lengua y géneros discursivos en estudio 7</b>	Se presenta bajo la noción de trama argumentativa y se la caracteriza con la finalidad comunicativa (convencer o persuadir de algo a una audiencia. Se indica además que señala la posición del emisor sobre el/los tema/s para lograr la adhesión del receptor.	Se propone: Identificar intenciones comunicativas particulares (convencer)

<p><b>Manual</b></p>	<p><b>¿Cómo se presentan los textos/discursos argumentativos en los segmentos explicativos?</b></p>	<p><b>¿Qué tareas se proponen a los estudiantes para con los textos/discursos argumentativos?</b></p>
<p><b>8</b> <b>Lengua y géneros discursivos en estudio 8</b></p>	<p>Se describe la intención comunicativa de influir sobre el receptor para que haga algo o deje de hacerlo, como expresión de la función apelativa del lenguaje, centrada en el receptor. Se exponen estrategias discursivas argumentativas eficaces para convencer. Se exponen partes relevantes de un texto argumentativo que intenta convencer: razones de peso, motivos, estrategias o recursos de refuerzo. Se particulariza la carta de lector como género argumentativo y se la caracteriza como tal: marcas de subjetividad (subjektivemas), trama argumentativa, superestructura argumentativa (introducción, hipótesis, argumentos, conclusión).</p>	<p>Se solicita: Escribir oraciones que las que se busque influir en el receptor. Identificar trama predominante (apelativa) en textos Identificar propósito, razones o conclusión en diálogos. Completar diálogos con razones valederas y convincentes Identificar/ subrayar partes de la superestructura (tesis/ hipótesis, argumentos, introducción, conclusión). Reconocer subjetivemas. Comparar cartas de lectores y analizar elementos comunes y singulares en ellas. Completar oraciones con argumentos expresados en cartas de lectores leídas. Identificar estrategias argumentativas. Explicar el uso de estrategias argumentativas.</p>

<p><b>Manual</b></p>	<p><b>¿Cómo se presentan los textos/discursos argumentativos en los segmentos explicativos?</b></p>	<p><b>¿Qué tareas se proponen a los estudiantes para con los textos/discursos argumentativos?</b></p>
<p><b>8</b> <b>Lengua y géneros discursivos en estudio 8</b></p>	<p>Se detallan los recursos de la argumentación: cita, planteo de causas y consecuencias, ejemplificación, generalización,</p>	<p>Redactar estrategias para insertar en los textos leídos. Escribir argumentos a favor y en contra sobre hipótesis dadas. Redactar carta de lectores con requisitos específicos (estilo, destinatario, superestructura, introducción, tipos de hipótesis y estrategias predefinidos, etc.). Opciones múltiples para caracterizar cuáles y qué son los textos argumentativos y algunos géneros específicos (carta de lector). Elegir una carta de lector con la que no se acuerda en su tesis y justificar argumentativo dicho desacuerdo. Tomar el papel de argumentadores particulares y escribir textos argumentativos desde sus posiciones.</p>

Manual	¿Cómo se presentan los textos/discursos argumentativos en los segmentos explicativos?	¿Qué tareas se proponen a los estudiantes para con los textos/discursos argumentativos?
<p><b>9</b>  <b>Lengua y géneros discursivos en estudio 9</b></p>	<p>Se caracteriza la trama argumentativa en el conjunto global de todas las tramas: persuadir al receptor para que haga algo o adhiera a una idea. Se asocian los recursos argumentativos específicos para tales fines. Se identifican los componentes básicos de la estructura argumentativa: hipótesis y argumentos. Se detallan pormenorizadamente estrategias argumentativas: generalización, argumento contra la persona, pregunta retórica, ejemplo, cita de autoridad. Se desarrollan los conectores particulares que dan cohesión lingüística a los argumentos en un texto: de causa, de consecuencia, de restricción u oposición. Se particulariza un</p>	<p>Escribir razones para completar el diálogo de un personaje de una conversación. Evaluar la validez de ciertos argumentos para determinadas tesis. Identificar estrategias argumentativas en diálogos. Completar diálogos con conectores específicos. Identificar intenciones comunicativas en textos de opinión (TO). Identificar tema principal de argumentación en TO. Identificar opinión central sobre el tema de TO. Interpretar argumentos utilizados por el argumentador de TO. Identificar textos más convincentes que otros. Identificar partes de la estructura argumentativa (hipótesis). Identificar el orden de una argumentación leída.</p>

<p><b>Manual</b></p>	<p><b>¿Cómo se presentan los textos/discursos argumentativos en los segmentos explicativos?</b></p>	<p><b>¿Qué tareas se proponen a los estudiantes para con los textos/discursos argumentativos?</b></p>
<p><b>9</b> <b>Lengua y géneros discursivos en estudio 9</b></p>	<p>género particular de la argumentación: los textos de opinión. e conceptualiza la argumentación en general: Expresión de ideas y puntos de vista. Utilización de procedimientos persuasivos. Ofrecimiento de pruebas Ofrece una demostración creíble. Expresa la subjetividad del emisor. Elabora un diálogo implícito con el destinatario. Tiene una trama particular: presentación, narración de los hechos, confirmación, epílogo. Se particulariza otro género de la argumentación: la publicidad que recoge las características propias de los textos argumentativos: Intenciones Propósitos comunicativos Marcas lingüísticas específicas para tales fines</p>	<p>Identificar subjetivas. Identificar frases modalizadoras típicas de la argumentación. Identificar marcas de persuasión en textos publicitarios (TP). Evaluar la información de TP. Identificar el enunciario en TP. Identificar marcas lingüística en TP: frases-eslóganes. Evaluar la relación texto-imágenes en TP. Identificar figuras retóricas en TP. Identificar tipos de argumentos en eslóganes publicitarios. Responder preguntas interpretativas directas sobre TP. Reconocer/distinguir publicidades y propagandas. Reconocer ideas, argumentos, efectos, elementos en propagandas.</p>

<b>Manual</b>	<b>¿Cómo se presentan los textos/discursos argumentativos en los segmentos explicativos?</b>	<b>¿Qué tareas se proponen a los estudiantes para con los textos/discursos argumentativos?</b>
<p><b>9</b> <b>Lengua y géneros discursivos en estudio 9</b></p>	<p>(persona, vocativo, imperativa, preguntas, etc.). Recursos específicos del género: tipografía, imágenes, comparaciones, etc. Características específicas: informa aconseja, resalta características de lo publicitado, respalda, toma en cuenta necesidades de usuarios, etc. Atributos que les son particulares, permeabilidad, funcionalidad, interactividad, inclusividad. Se particularizan las funciones del lenguaje y las tramas en el discurso publicitario. Se especifican las figuras retóricas específicas de la publicidad Se particulariza y diferencia la proaganda con fines específicos</p>	<p>Reconocer figuras retóricas predominantes te propagandas. Inventar eslóganes para avisos publicitarios de bienes o espacios particulares. Dibujar historietas para utilizar en campañas propagandísticas. Reconocer características publicitarias en afiches de promoción.</p>

<p><b>Manual</b></p>	<p><b>¿Cómo se presentan los textos/discursos argumentativos en los segmentos explicativos?</b></p>	<p><b>¿Qué tareas se proponen a los estudiantes para con los textos/discursos argumentativos?</b></p>
<p><b>10</b> <b>Lengua. Prácticas del lenguaje 1.</b> <b>Logonautas</b></p>	<p>Se focalizan dos géneros particulares de la argumentación: la carta de lector y el artículo de opinión con sus particularidades discursivas. A partir de allí se presenta la argumentación en base al sostenimiento de una opinión convincente, el punto de vista emitido el origen en el desacuerdo con otros. Se deslindan también su estructura particular: punto de partida, hipótesis, demostración y conclusión. Se exponen los recursos argumentativos que sostienen el proceso argumentativo: el ejemplo, la cita de autoridad, la refutación, la generalización y la pregunta retórica.</p>	<p>Se requiere: reconocer temas de cartas de lectores. Inferir el interés social de las cartas leídas. Reconocer el argumento fundamental de las cartas. Identificar características del género en un ejemplar concreto de artículo de opinión. Reconocer y diferenciar problema/tema de opinión. Escribir una carta de opinión a partir de un problema. Identificar recursos argumentativos en cartas de lectores. Reconocer índices (oraciones) de la estructura argumentativa en textos. Escribir breves contraargumentaciones. Enumerar argumentos en torno a un problema.</p>

<p><b>Manual</b></p>	<p><b>¿Cómo se presentan los textos/discursos argumentativos en los segmentos explicativos?</b></p>	<p><b>¿Qué tareas se proponen a los estudiantes para con los textos/discursos argumentativos?</b></p>
<p><b>10</b>  <b>Lengua. Prácticas del lenguaje 1.</b>  <b>Logonautas</b></p>		<p>Escribir artículos de opinión con argumentos particulares. Escribir carta de lectores a partir de razones particulares sobre un suceso. Elegir una posición y escribir argumentación con estructura típica, utilizando argumentos establecidos y propios, y empleando recursos argumentativos. Escribir un artículo de opinión según pasos: elegir tema, establecer punto problemático, enumerar razones, elegir lectores, escribir argumentos, punto de partida, textualizar primer borrador, releer, elaborar conclusión, reescribir y decir dónde publicar.</p>

<p><b>Manual</b></p>	<p><b>¿Cómo se presentan los textos/discursos argumentativos en los segmentos explicativos?</b></p>	<p><b>¿Qué tareas se proponen a los estudiantes para con los textos/discursos argumentativos?</b></p>
<p><b>11</b>  <b>Lengua. Prácticas del lenguaje 2.</b>  <b>Logonautas</b></p>	<p>Se focalizan géneros particulares de la opinión periodística: la carta de lector, el artículo de opinión y el artículo editorial. Se retoma la estructura típica de la argumentación (hecho, opinión, argumentos, conclusión). Se retoman los recursos típicos de los discursos argumentativos: ejemplificación cita de autoridad, refutación, generalización, pregunta retórica, causalidad, analogía, eslogan o frase hecha. Se retoma la publicidad y la propaganda como géneros particulares de los discursos argumentativos. Se destacan tanto la función apelativa y fática de tales discursos como los destinatarios típicos.</p>	<p>Se propone: Generación de argumentos a partir de posiciones diferentes en torno a un tema. Identificación de recursos específicos en carta de lector. Inclusión de recursos argumentativos particulares en textos editoriales. Interpretar datos objetivos de opinión en editoriales. Escribir una carta a partir de una hipótesis e incluyendo recursos específicos. Redactar una carta de lector a partir de una posición ya definida. Redactar una carta de lector a partir de la elección de un punto de vista a defender. Redactar un artículo editorial con determinada posición.</p>

<b>Manual</b>	<b>¿Cómo se presentan los textos/discursos argumentativos en los segmentos explicativos?</b>	<b>¿Qué tareas se proponen a los estudiantes para con los textos/discursos argumentativos?</b>
<p><b>11</b>  <b>Lengua. Prácticas del lenguaje 2.</b>  <b>Logonautas</b></p>	<p>Se diferencia particularmente a la propaganda de la publicidad, y se identifican sus marcas típicas. Se destaca el valor social que tienen los argumentos utilizados en las propagandas. Se especifica la relación entre el texto y la imagen en estos géneros particulares: dibujos, fotografías, ilustraciones, etc. Se discriminan y particularizan las estrategias de persuasión. Se comparan y relacionan los recursos argumentativos persuasivos de publicidad y propaganda con los recursos poéticos. Se particularizan las características genéricas de otros dos subgéneros argumentativos: la crítica literaria y la reseña de espectáculos.</p>	<p>Escribir el último editorial de una publicación con determinada intención comunicativa. Escribir el artículo editorial de un diario a partir del índice. Se propone la interpretación de propagandas y publicaciones a partir de asociaciones de palabras, identificación de destinatarios, de argumentos utilizados, etc. Diferenciar publicidad de propaganda. Reconocer diferencias típicas y genéricas entre ambas. Interpretar destinatarios de propagandas (sexo, edad, hábitos, ubicación, etc.). Identificar marcas lingüísticas en propagandas (modo imperativo).</p>

<p><b>Manual</b></p>	<p><b>¿Cómo se presentan los textos/discursos argumentativos en los segmentos explicativos?</b></p>	<p><b>¿Qué tareas se proponen a los estudiantes para con los textos/discursos argumentativos?</b></p>
<p><b>11</b> <b>Lengua. Prácticas del lenguaje 2.</b> <b>Logonautas</b></p>	<p>Se describe la estructural argumentativa de ambos géneros. Se presenta la particularidad y sentido de los subjetivas en estos subgéneros particulares. Se retoman las funciones del lenguaje a partir de las clásicas funciones de Jakobson.</p>	<p>Interpretar palabras claves asociadas con propagandas. Identificar valores privilegiados en propagandas. Escribir textos para imágenes establecidas. Interpretar publicidades o propagandas aportadas por los estudiantes: objetivos, estrategias y recursos. Identificar argumentos de una propaganda. Identificar marcas lingüísticas típicas (adjetivos) en publicidad. Completar frases a partir de publicidades y propagandas leídas. Tomar el papel de creativo publicitario y escribir recursos específicos para una publicidad. Identificar recursos y estrategias de publicidades</p>

<p><b>Manual</b></p>	<p><b>¿Cómo se presentan los textos/discursos argumentativos en los segmentos explicativos?</b></p>	<p><b>¿Qué tareas se proponen a los estudiantes para con los textos/discursos argumentativos?</b></p>
<p><b>11</b> <b>Lengua. Prácticas del lenguaje 2.</b> <b>Logonautas</b></p>		<p>Identificar en publicidades o propagandas formas de dirigirse al público, acuerdo o no con la idea sostén, nivel de persuasión. Escribir tesis a partir de argumentos explicitados. Identificar la opinión del autor de una crítica o reseña. Reconocer información de opinión en estos textos. Reconocer subjetivas en títulos de reseñas o críticas; luego invertir el sentido a partir de otro título que exprese lo contrario. Completar críticas de espectáculos y reseñas de libros incompletas. Escribir crítica de espectáculo negativa sobre obra imaginaria. Escribir crítica de espectáculo contrapuesta a la anterior. Infantil a partir de las ilustraciones con información precisa (autor, ilustrador, páginas, tesis, argumentos, recomendación final de lectura).</p>

<p><b>Manual</b></p>	<p><b>¿Cómo se presentan los textos/discursos argumentativos en los segmentos explicativos?</b></p>	<p><b>¿Qué tareas se proponen a los estudiantes para con los textos/discursos argumentativos?</b></p>
<p><b>12</b> <b>Lengua. Prácticas del lenguaje 3.</b> <b>Logonautas</b></p>	<p>Se retoman géneros particulares de la argumentación periodística: cartas de lector, artículos de opinión, llamados a las radios o programas de televisión, etc. Se focaliza la atención también sobre el editorial, el artículo de opinión; y en particularidades discursivas de estos textos: la presencia de subjetivas. Se presenta la noción de géneros discursivos (Bajtín) y se diferencian los géneros discursivos simples de los complejos. Se retoman nuevamente los recursos argumentativos típicos; ejemplificación, comparación, generalización, cita de autoridad, pregunta retórica, refutación, presentación de datos veraces.</p>	<p>Se requiere: Identificar la calidad de género discursivo secundario de ejemplares concretos. Identificar los géneros primarios retomados en ellos. Reconocer géneros simples de complejos a partir de conocimientos previos de los estudiantes. Elegir un tema, buscar información sobre él, organizar una discusión y armar un blog para exponer tal discusión invitando a otros actores a participar (otros estudiantes). Reconocer estructura argumentativa en textos punto de partida, hipótesis, demostración, conclusión, problema, etc.). Reescribir conclusiones de un texto incluyendo estrategias/recursos específicos. Reconocer marcas de subjetividad en textos de un autor.</p>

<b>Manual</b>	<b>¿Cómo se presentan los textos/discursos argumentativos en los segmentos explicativos?</b>	<b>¿Qué tareas se proponen a los estudiantes para con los textos/discursos argumentativos?</b>
<p><b>12</b>  <b>Lengua. Prácticas del lenguaje 3.</b>  <b>Logonautas</b></p>	<p>Se incluye el debate como herramienta para zanjar diferencias argumentativamente. Se destaca el rol de la comunicación social como mediación para los debates modernos. Se retoman nuevamente la publicidad y la propaganda como exponentes de la argumentación. Se diferencian ambos géneros y se destacan las funciones de ambos así como los canales de difusión particulares que tienen. Se particularizan los destinatarios de la publicidad como target. También, las funciones del lenguaje típicas en la publicidad: apelativa poética, fáctica.</p>	<p>Investigar un tema, escribir un artículo de opinión que adhiera a o confronte con otro ya leído, a partir de una situación cotidiana en la escuela, casa o barrio. Buscar palabras o imágenes en avisos que reflejen temas. Identificar términos que connoten idea. Hipotetizar formas de adjetivar objetos para publicitarlos. Identificar destinatarios de publicidades. Interpretar relación texto/imagen en publicidades. Identificar relación imagen idea en publicidad. Identificar palabras o frases que expresen valoraciones sobre productos publicitados. observar propaganda y fundamentar expresiones como verdaderas o falsas.</p>

<p><b>Manual</b></p>	<p><b>¿Cómo se presentan los textos/discursos argumentativos en los segmentos explicativos?</b></p>	<p><b>¿Qué tareas se proponen a los estudiantes para con los textos/discursos argumentativos?</b></p>
<p><b>13</b> <b>Lengua y Literatura.</b> <b>Prácticas del lenguaje I</b> <b>Saberes clave</b></p>	<p>Se presentan las características de un género argumentativo particular: la carta de lector, identificada del conjunto de cartas sociales. Se comparan las particularidades de las cartas de lectores y las cartas de reclamo. Se particulariza la organización típica de la información en las cartas que le dan su estructura: introducción, desarrollo y conclusión. e presenta y describen las características particulares de un subgénero de la argumentación: el folleto turístico, y se exponen ejemplares concretos.</p>	<p>Se propone: Comparar cartas de lectores e identifica emisores y destinatarios. Identificar funciones comunicativas de cartas de lectores. Indicar partes de cartas de lectores (lugar y fecha, destinatario, saludo, despedida, firma, datos de emisor). Identificar lugares promocionados en folletos. Identificar públicos destinatarios de folletos. Identificar palabras o expresiones que permitan identificar tales públicos destinatarios. Identificar recursos novedosos en folletos presentados. Escribir un folleto para promocionar un lugar turístico de la provincia. Identificar diferencias entre síntesis argumentales y reseñas leídas. Identificar marcas lingüísticas (verbos) de síntesis argumentales y reseñas.</p>

<b>Manual</b>	<b>¿Cómo se presentan los textos/discursos argumentativos en los segmentos explicativos?</b>	<b>¿Qué tareas se proponen a los estudiantes para con los textos/discursos argumentativos?</b>
<p><b>13</b> <b>Lengua y Literatura.</b> <b>Prácticas del lenguaje I</b> <b>Saberes clave</b></p>	<p>Se expone otros subgéneros de la argumentación: la síntesis argumental y la reseña, de las cuales se describen sus características. Se presenta la estructura típica de la reseña (ficha técnica y cuerpo) que hacen a su trama argumentativa; se presentan y definen también los subjetivismas que expresan las opiniones o puntos de vista del emisor (negativo o positivo).</p>	<p>Identificar valoraciones del emisor en reseñas. Cambiar subjetivismas en reseñar para expresar opinión contraria. Completar ficha técnica y escribir cuerpo de la reseña. Escribir síntesis argumental de un relato leído. Leer contratapas y elegir una reseña para identificar subjetivismas en ellas. Identificar objetivos comunicativos de textos leídos. Identificar afirmaciones particulares (X=Y) en textos leídos. Identificar expresiones particulares en textos: ideas del autor, ideas contrarias, ejemplos.</p>

<p><b>Manual</b></p>	<p><b>¿Cómo se presentan los textos/discursos argumentativos en los segmentos explicativos?</b></p>	<p><b>¿Qué tareas se proponen a los estudiantes para con los textos/discursos argumentativos?</b></p>
<p><b>14</b> <b>Lengua y Literatura.</b> <b>Prácticas del lenguaje II</b> <b>Saberes clave</b></p>	<p>Posteriormente se presenta la argumentación como tipo de texto en el que se incluyen los artículos de opinión y los ensayos, en principio. Se desarrollan los elementos o componentes de la argumentación: tema, tesis y argumentos. Se distinguen argumentos racionales y argumentos afectivos. Se destaca como estructura típica de los textos argumentativos la introducción, la tesis, el cuerpo de la argumentación y la conclusión. Además, como características discursivas típicas; la presencia del emisor en el enunciado, las expresiones o palabras valorativas, los conectores de razonamientos (adversativos, causales, consecutivos, etc.).</p>	<p>Se solicita: Identificar partes de la estructura argumentativa en párrafos de un texto. Citar ejemplos de argumentos racionales, afectivos y conectores causales. Señalar tesis con las que se está de acuerdo y establecer argumentos para su defensa. Escribir una solicitud a partir de un plan: imaginar una situación real o inventada, establecer razones que justifiquen lo solicitado, escribir el borrador con pautas, destacar las razones del requerimiento, concluir con fórmula de despedida. Escribir textos argumentativos breves a partir de pautas temáticas.</p>

<b>Manual</b>	<b>¿Cómo se presentan los textos/discursos argumentativos en los segmentos explicativos?</b>	<b>¿Qué tareas se proponen a los estudiantes para con los textos/discursos argumentativos?</b>
<p><b>14</b> <b>Lengua y Literatura.</b> <b>Prácticas del lenguaje II</b> <b>Saberes clave</b></p>	<p>Se destaca el género particular de la solicitud y sus atributos argumentativos. Se particulariza un subgénero de la argumentación: la polémica como contrapunto de opiniones diferentes sobre un mismo tema/problema. Se destaca nuevamente el proceso argumentativo: generar una opinión, sustentarla, considerar otras opiniones para refutar, negociar, o apoyarse.</p>	<p>Elegir una tesis anterior y desarrollar argumentos diferentes a partir de puntos de vista diferentes. Identificar hechos que motivan reseñas. Identificar sección de diarios donde aparecen comentarios Identificar subjetivas. Identificar cuál texto expresa valoración negativa sobre un hecho teatral. Reflexionar sobre la validez o acuerdo de determinadas reseñas. Identificar pasos argumentativos en textos de opinión. Identificar argumentos polémicos. Reescribir fragmentos de textos para expresar opinión contraria, incluyendo refutación y negociación.</p>

<p><b>Manual</b></p>	<p><b>¿Cómo se presentan los textos/discursos argumentativos en los segmentos explicativos?</b></p>	<p><b>¿Qué tareas se proponen a los estudiantes para con los textos/discursos argumentativos?</b></p>
<p><b>15</b>  <b>Lengua y Literatura.</b>  <b>Prácticas del lenguaje</b>  <b>III Saberes clave</b></p>	<p>Se particularizan las características de un subgénero de la argumentación: la reseña crítica. Se establecen sus partes, la estructura general y sus particularidades discursivas. Se presenta otro subgénero de los discursos argumentativos: la publicidad gráfica y sus características principales: tipos de imágenes, lenguajes, códigos, tipos de plano, etc. Se describen los recursos publicitarios que utilizan los mensajes en pos de su brevedad, sencillez, claridad y novedad. Además sus características principales: modo imperativo, juegos de palabras o dobles sentidos, interrogación retórica, hipérboles, exhortación, etc.</p>	<p>Se requiere: Identificar la utilidad de los elementos de una reseña crítica. Interpretar valoraciones en reseñas críticas. Escribir el resumen del argumento de un cuento para una reseña de su hipotética versión cinematográfica. Leer resumen de películas y buscar datos faltantes. Reescribir el resumen de argumentos con pautas. Escribir comentarios persuasivos valorativos de filmes. Escribir la reseña de un cuento a partir de un plan: buscar la obra, escribir la ficha técnica y datos básicos, escribir los núcleos narrativos, resumir el argumento, escribir la opinión, generar intriga, comprobar la estructura argumentativa.</p>

<b>Manual</b>	<b>¿Cómo se presentan los textos/discursos argumentativos en los segmentos explicativos?</b>	<b>¿Qué tareas se proponen a los estudiantes para con los textos/discursos argumentativos?</b>
<p><b>15</b>  <b>Lengua y Literatura.</b>  <b>Prácticas del lenguaje</b>  <b>III Saberes clave</b></p>	<p>Se desarrolla la argumentación en los medios y sus productos específicos: la carta de lector, el editorial, el artículo de opinión. Se destacan la finalidad de los textos argumentativos (persuadir al lector o modificar su opinión), las partes de una argumentación (hipótesis o idea que se defiende, argumentos que la sostienen) y los recursos argumentativos básicos (preguntas retóricas, definiciones, comparaciones, argumentaciones por autoridad); de destaca la dimensión polémica de la argumentación (contraargumentación y refutación de ideas contrarias).</p>	<p>Cotejar borradores con pares, escribir la reseña definitiva. Interpretar valoraciones de reseñas leídas. Identificar partes de una reseña, tipos de trama empleados y recursos argumentativos utilizados. Identificar tipos de imágenes en publicidades gráficas. Identificar tipos de planos en afiches publicitarios. Interpretación de reseñas, comentarios y afiches de películas a partir de preguntas. Observar un afiche e interpretar información destacada. Buscar reseñar y escribir un eslogan publicitario. Identificar recursos lingüísticos empleados en frases de afiches que promocionan películas.</p>

<p><b>Manual</b></p>	<p><b>¿Cómo se presentan los textos/discursos argumentativos en los segmentos explicativos?</b></p>	<p><b>¿Qué tareas se proponen a los estudiantes para con los textos/discursos argumentativos?</b></p>
<p><b>16</b> <b>Lengua. Serie Entre Palabras. ES 1</b></p>	<p>Se presentan textos periodísticos dentro de los que se destacan la noticia, la crónica, las notas de opinión y las cartas de lectores, destacando que estos dos últimos muestran el punto de vista del autor mientras que los primero informan de manera objetiva ciertos hechos. Se particularizan los textos de opinión sobre los acontecimientos: la nota o columna de opinión y las cartas de lectores.</p>	<p>Se solicita: Identificar temas y subtemas en textos leídos. Identificar y distinguir textos de opinión y textos informativos.</p>

<p><b>Manual</b></p>	<p><b>¿Cómo se presentan los textos/discursos argumentativos en los segmentos explicativos?</b></p>	<p><b>¿Qué tareas se proponen a los estudiantes para con los textos/discursos argumentativos?</b></p>
<p>17 <b>Lengua. Serie Entre Palabras. ES 2</b></p>	<p>Se desarrollan los textos argumentativos bajo el subtítulo de opiniones con fundamento. Se los define como textos que expresan opiniones, creencias o ideas sobre un tema. Se destaca la forma de los textos argumentativos y los recursos típicos para argumentar: citas autorizadas, ejemplos estadísticas, etc. Se exponen los ámbitos de la vida donde aparece la argumentación; la política, los medios de comunicación, la publicidad. Etc. Se particulariza el debate como confrontación de opiniones diferentes.</p>	<p>Se requiere: Interpretar títulos, opiniones y frases que las sostienen. Identificar términos valorativos, temas objetos de un debate, opiniones particulares, cantidad de opiniones textualizadas, etc. Organizar un debate sobre temas particulares, elaborando argumentos a favor y en contra. Apoyar el debate con ejemplos, anécdotas u opiniones de expertos. Interpretar textos de opinión a partir de preguntas específicas. Identificar posiciones que respalda al autor del texto de opinión. Identificar propósito comunicativo del texto de opinión.</p>

<p><b>Manual</b></p>	<p><b>¿Cómo se presentan los textos/discursos argumentativos en los segmentos explicativos?</b></p>	<p><b>¿Qué tareas se proponen a los estudiantes para con los textos/discursos argumentativos?</b></p>
<p><b>17</b> <b>Lengua. Serie Entre Palabras. ES 2</b></p>	<p>Se destaca el valor subjetivo de estos textos a partir de los subjetivemas. Se describen los recursos para argumentar: dar ejemplos, mostrar datos o, cifras o estadísticas, exponer citas de especialistas, plantear causas y consecuencias, etc.</p>	<p>Discriminar informaciones de opiniones. Identificar valoraciones del autor de un texto argumentativo. Identificar recursos particulares de la argumentación. Identificar opiniones del autor de un texto. Identificar la finalidad comunicativa de textos que argumentan. Organizar un debate según pautas: hacer lista de argumentos a favor y en contra, buscar ejemplos o citas, elaborar sugerencias, asumir posiciones distintas, etc. Valorar solidez de argumentaciones/ opiniones mejor fundamentadas.</p>

<p><b>Manual</b></p>	<p><b>¿Cómo se presentan los textos/discursos argumentativos en los segmentos explicativos?</b></p>	<p><b>¿Qué tareas se proponen a los estudiantes para con los textos/discursos argumentativos?</b></p>
<p><b>18</b> <b>Lengua. Serie</b> <b>Entre Palabras.</b> <b>ES 3</b></p>	<p>Se desarrollan los textos argumentativos bajo el subtítulo “Puntos de vista”. Se destacan las partes de los textos argumentativos; tesis y argumentos. Además, la presencia de subjetivemas que expresan la subjetividad de quien enuncia. Se presentan textos concretos que tienen forma de argumentativos: por ejemplo, carta de lectores. Se desarrollan además los recursos típicos para argumentar: ejemplos, datos estadísticos, persona de enunciación, conectores específicos, etc. Se particulariza la estructura de los textos argumentativos: introducción, tesis, argumentos, tipos de argumentos, conclusión.</p>	<p>Se solicita: Identificar tema y opinión central de un texto. Promover pensamiento de los estudiantes. Organizar un debate con moderador para guiar la discusión. Interpretar textos argumentativos a partir de preguntas orientadoras. Identificar opinión central (tesis) argumentos, función de partes de un texto, subjetivemas en textos concretos. Identificar tesis en textos argumentativos. Identificar argumentos en textos argumentativos. Agregar final a un texto argumentativo con apelación al lector identifica subjetivemas. Identificar función de conectores específicos de la argumentación.</p>

## Capítulo 5

# Argumentación y manuales escolares. Variaciones interpretativas en torno al corpus de manuales seleccionado

---

1. En los manuales analizados, la argumentación (y la designación de texto o discurso argumentativo) se presenta como una propiedad estructural o funcional de determinados géneros de los discursos sociales, más no de todos ni de cualquiera. Los discursos vinculados a ciertas prácticas discursivas del periodismo (en particular, el artículo de opinión y la editorial; también las cartas de lectores) así como otros vinculados a la difusión de ideas y la venta de productos comerciales (la propaganda de todo tipo y la publicidad comercial en particular) aparecen en los manuales como los exponentes prístinos de los discursos sociales en los que el carácter argumentativo se hace claro y evidente. Se presentan como discursos que se estructuran argumentativamente (tesis/conclusión) porque pretenden incidir en la interpretación, opinión o creencia de sus destinatarios. La fórmula “estructura argumentativa + fin convincente o persuasivo” se constituye en el núcleo para el reconocimiento, la interpretación y la planificación organizada de ese tipo de textos (los periodísticos).

Resulta interesante puntualizar qué notas o rasgos de los discursos presentados se resaltan para dar cuenta de su especificidad argumentativa. Aunque se destaca el carácter estructural de estos textos (su organización del tipo “tesis/conclusión”) este rasgo compositivo aparece combinado siempre con rasgos funcionales (la subjetividad expresada, el fin de convencer o persuadir a otro/s, etc.). En el caso de los textos periodísticos se afirma, en uno de los ejemplares del corpus, que los textos argumentativos

“...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” (resaltado nuestro).

En el caso de la publicidad se dice en el mismo manual 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” (resaltado nuestro).

Ambos tipos de discursos, el periodístico y el publicitario, que desde alguna perspectiva podrían aparecer como familiares en tanto “tipos de textos que argumentan”, aparecen desvinculados entre sí en los manuales analizados; no se muestran como subespecies de la categoría marco como “textos argumentativos”. Los primeros se corresponden con un género –el periodístico, con sus productos genéricos: nota de opinión, editorial, etc.- que argumentan porque sientan una posición (tesis) y la desarrollan con argumentos conclusivos. Los segundos, en cambio, se definen por corresponder con el tipo de “textos que intentan convencer de manera persuasiva”; los manuales jerarquizan ese matiz persuasivo por sobre el encadenamiento argumentativo propio que toda publicidad o propaganda conlleva (argumentos encadenados hacia una conclusión anticipada: la bondad o calidad de determinado producto, idea, candidato, etc.).

En otro manual, esta distancia se acorta y se aúnan los textos publicitarios con aquellos (como los de opinión periodística) que se estructuran bajo la modalidad de razonamiento tesis/conclusión en tanto comparten una trama argumentativa:

“... 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” (subrayado nuestro).

Los manuales aludidos, decíamos, combinan entonces rasgos estructurales o compositivos de los textos/discursos argumentativos (trama argumentativa, desarrollo de razones, apuntalamiento de una posición, planteo de conclusiones) con rasgos discursivos o funcionales (son subjetivos, buscan convencer, persuadir, o modi-

ficar conductas del receptor. Así, las principales notas que caracterizan a los textos/discursos argumentativos en los manuales que conforman el corpus son:

- Manifiestan la opinión del autor sobre un tema
- Presentan una versión subjetiva
- Tienen trama argumentativa
- 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.

Podríamos preguntarnos, sin embargo, si tan pocas referencias alcanzan para comprender la calidad argumentativa de los textos/discursos que argumentan o las particularidades discursivas que los distinguen; aunque se podría pensar que al tratarse de un manual inicial para los primeros años de la escuela secundaria aparecen como suficientes. Podríamos seguir preguntándonos si no son demasiado divergentes entre ellas en tanto unas aluden al carácter estructural de los textos/discursos argumentativos y otras a una dimensión bien diferente: su faz comunicativa: si pocas referencias, tan diversas y concentradas, son viables para su cabal comprensión; también, si no resultaría una alternativa más productiva para el aprendizaje de estos textos /discursos en esta fase inicial de la formación secundaria, enfatizar una u otra dimensión mas no ambas de manera simultánea: ya sea la dimensión vinculada al en-cadenamiento de razones que se ordenan hacia una conclusión, ya sea la dimensión atinente a la finalidad expresiva y comunicativa de estos tipos de textos.

Quizás, y siempre en el terreno de las hipótesis, compendiar ambas dimensiones seguramente guarde fidelidad con la complejidad misma del objeto en cuestión; sin embargo, y a los fines del efectivo aprendizaje, convendría despejar unas cuestiones de otras y secuenciar su tratamiento de manera pausada y progresiva. Los textos son unidades del lenguaje indefectiblemente complejas; comprender esta complejidad de manera sintetizada y condensada quizás resulte problemático; cualquiera orientación

didáctica, entonces, que focalizara alternadamente partes de esa complejidad podría, a nuestro juicio, acompañar mejores los procesos comprensivos sobre la naturaleza particular de los textos/discursos en general y de los argumentativos en particular.

Decíamos, entonces, que los rasgos estructurales de lo argumentativo aparecen combinados con otros pero no se destacan como su característica principal, englobante o definitoria; los textos/discursos argumentativos se caracterizan por un haz de caracteres múltiples y heterogéneos que están en el mismo plano de importancia y entre los que conviven ciertos rasgos comunicativos y discursivos (la opinión del autor sobre algún contenido y, por ello, la subjetividad manifiesta; la intencionalidad persuasiva o convincente, la finalidad de modificar conductas en el receptor, etc.) con algunos de corte formal y compositivo (una trama argumentativa que implica, principalmente, una idea desarrollada con argumentos, razones y una conclusión).

Generalmente, se alude al aspecto compositivo con el nombre de “trama argumentativa”. La noción de trama, equivalente a la de secuencia de Adam que desarrollamos anteriormente, resulta el organizador y el criterio de clasificación de los textos por excelencia de la diversidad de textos que presentan los manuales escolares: se reconocen por lo general las tramas narrativa, argumentativa, descriptiva, y conversacional; algunos ejemplares agregan las tramas expositiva o expositiva-explicativa y la instructiva. La noción de trama ha sido difundida en las prácticas de enseñanza de los textos a partir de un conocido modelo elaborado por las profesoras especialistas Ana María Kauffman y María Elena Rodríguez, y difundido en su libro “La escuela y los textos” de 1993 y publicado por Ediciones Santillana S.A. Este modelo reconoce aún hoy su hegemonía no solo en las publicaciones de la industria editorial (manuales y textos de especialistas) sino en las prácticas de muchos profesores: clases, programas, planificaciones, etc.

De todas maneras, es posible advertir en los manuales analizados un predominio de la caracterización funcional de los textos/discursos argumentativos en tanto objetos de enseñanza (los textos de opinión sirven para...la propaganda o la publicidad intentan...) antes que estructural (son discursos que se estructuran

como un razonamiento que parte de una premisa o tesis y que luego del agregado de datos o razones arriba a una conclusión). Los textos/discursos argumentativos no se definen como expresión de un modo de razonamiento no formal extensible a muchos discursos sino como una propiedad comunicativa y funcional de algunos géneros discursivos específicos: los discursos de la opinión periodística y los discursos de la propaganda/publicidad.

Todos los manuales analizados coinciden en la presentación y desarrollo de algunos géneros del discurso periodístico (la columna de opinión especializada, la editorial o la carta del lector, principalmente) y del discurso propagandístico o publicitario como los exponentes primarios y claros de la estructura y/o función argumentativa.

Si aludimos al carácter de “agentes curriculares” de los manuales una buena pregunta apuntaría a cómo reconocer en ellos los criterios de selección de los contenidos de enseñanza que proponen. Por lo general, los criterios adoptados por los manuales bajo análisis no aparecen a simple vista y es necesaria la labor interpretativa para reconocer la tradición dominante en el criterio de selección de esos contenidos. Como afirma Alterman (2008) siguiendo a Goodson, resulta interesante advertir las opciones asumidas en el proceso de selección de contenidos, para comprender cuál resulta la tradición dominante en la que se inscribe el currículum; de igual manera, resulta importante leer el currículum infringiendo los criterios de organización puestos en juego.

Aun cuando el currículum tiende a naturalizar los contenidos que selecciona y el modo de organización que presenta (la mayoría de los agentes educativos no imaginaría otros contenidos para enseñar a argumentar en la escuela secundaria ni formas de selección y organización alternativas) es tarea de nuestra labor investigativa interpelar al texto curricular “bajo la premisa de que en la forma hay un contenido latente y un mensaje formativo subyacente” (Alterman, 2008). Nos referimos entonces no solo a los contenidos que se seleccionan para enseñar a argumentar (textos/discursos de la opinión periodística y del género de la propaganda/publicidad) sino también a la forma en que se presentan y se relacionan los contenidos entre sí en el currículum: este segundo aspecto

constituye una clave significativa de análisis de los manuales en tanto dispositivos curriculares.

En relación con ello, podemos afirmar que la organización dominante de los textos/discursos de la argumentación es la relativa al criterio de agrupamiento que representan los géneros discursivos (enunciados propios de los géneros periodísticos, o los géneros de la propaganda y publicidad que intentan convencer sobre algo y/o persuadir a alguien) antes que el criterio estructural relativo a “textos/discursos que movilizan encadenamientos razonados desde tesis hacia conclusiones”. El predominio de aquella perspectiva sobre los textos argumentativos en tanto géneros del discurso social, es decir, como conjuntos de enunciados que expresan las prácticas sociales y culturales que los originan (informar, vender, sentar posición sobre la realidad, expresar opiniones y transmitir, etc.), es claramente visible y se constituye en el organizador curricular privilegiado en los manuales analizados; ello deja de lado cualquier otro criterio de selección y organización posible de los textos argumentativos.

Es probable pensar que este rasgo de la transposición didáctica de los textos/discursos argumentativos se fundamenta en la supuesta familiaridad y visibilidad que tales géneros tienen para los alumnos en sus prácticas culturales cotidianas (en efecto, se trata de textos que “se ven”, se “leen”, aparecen materialmente de manera visible y clara en soportes específicos de uso y circulación cotidianos: diarios, revistas, libros, etc.). Quizás la noción de “género discursivo” represente una noción más primaria y básica que la de “texto/esquema compositivo” y permite organizar fácilmente “esos tipos de textos en los que se intenta convencer o persuadir a alguien sobre algo”.

Al respecto, señala Canvat (1994)

“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 ventajas 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 otras maneras 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 la experiencia lingüística y discursiva de los alumnos, privilegiará posiblemente objetos de enseñanza familiares como los géneros discursivos empíricos, aquellos que se pueden suponer como parte de los conocimientos y experiencias previos de los estudiantes, antes que unidades u objetos abstractos, formales o lógicos.

2. Resulta interesante por cierto analizar si en los manuales que conforman el corpus objeto de este estudio existe un predominio de consideraciones lógicas acerca de la argumentación, ello es, en estrecha relación con procesos formales del pensamiento (deducción, inducción, etc.) tal como decíamos en el punto anterior, o si la argumentación se presenta como el emergente del empleo de determinadas estrategias discursivas posibles de ser puestas en juego por argumentadores, en tanto técnicas retóricas eficaces para los fines del discurso.

Aun cuando en algunos de los manuales se presenta la argumentación como una expresión de cierto tipo de razonamiento que parte de una posición personal e intenta arribar a una conclusión, esa dimensión aparece luego opacada en las reflexiones y tareas que se asignan a los alumnos para interpretar textos argumentativos de otros o para planificar los propios. Se destina por lo general muy poco o ningún tiempo y espacio en los manuales a reconstruir o difundir la idea de la argumentación como un modo de razonamiento no formal. Observamos principalmente que la enseñanza no aparece orientada, por ejemplo, a proponer tareas que acompañen a los estudiantes a construir razones válidas para defender sus ideas, o para sopesar la calidad de distintos argumentos para defender una tesis propuesta; ni tampoco a evaluar tipos de argumentos diferentes conforme a destinatarios o auditores posibles para un determinado proceso argumentativo.

Esta "debilidad" observada en la focalización de los aspectos argumentativos más ligados a la lógica y el proceso de razonamiento de toda argumentación (si se quiere, la dimensión más profunda y "dura" de la argumentación) no aparece lo suficientemente destacada ni priorizada como contenido de la enseñanza. Por el

contrario, sí aparecen destacados y reforzados con explicaciones detalladas y ejercitaciones reiteradas aquellos aspectos retóricos de los textos/discursos argumentativos referidos a ciertas figuras que usualmente utilizan los argumentadores para llevar a cabo su cometido de convencer o persuadir a otro/s por medio de sus textos; se trataría, si se quiere, de aspectos discursivos superficiales y “más blandos” de la producción argumentativa.

La pregunta que se abre a partir de lo que estamos analizando es ¿se logra argumentar bien solo con el uso de recursos retóricos y lingüísticos? ¿No sería deseable que el aprendizaje de las fórmulas retóricas acompañe o secunde a una enseñanza más centrada en la calidad del proceso de razonamiento y el valor de los argumentos? ¿No sería el objetivo primario de la enseñanza de la argumentación la selección de buenas ideas o argumentos que sostengan un proceso discursivo regulado hacia alguna conclusión que exprese la posición de quien argumenta? ¿Abastece la enseñanza de las figuras retóricas para enseñar a argumentar?

Se observa también que muchas veces la dimensión retórica y expresiva de la argumentación (las “formas de decir argumentativo”, si se quiere) queda reducida a una mera cuestión de “ornamento argumental”, a una perspectiva “formularia” del lenguaje de las argumentaciones. En los manuales analizados se reducen los recursos argumentativos como simples figuras del lenguaje que dan relieve a un texto argumentativo, y no se los considera como unidades del pensamiento y razonamiento no formal que promueven encadenamientos argumentativos; en ese sentido, se pierde la posibilidad de analizar la matriz lógica y sintáctica de las comparaciones, las ejemplificaciones, las citas de otras voces, la subjetividad en el lenguaje, etc.

En la mayoría de los casos se propone a los estudiantes que reconozcan “recursos” en textos argumentativos escritos por otros o, en el mejor de los casos, que esbozen alguna interpretación sobre su uso; también, que reutilicen estas figuras o procedimientos retóricos en los textos que escriben los mismos alumnos. Valgan los siguientes ejemplos: (Tareas de reconocimiento): “¿Qué recursos argumentativos utiliza la autora para justificar su opinión? Anótenlos en sus carpetas y transcriban ejemplos”.

(Tareas para prescribir su uso): “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.”

(Tarea de interpretaciones sobre su uso): “Expliquen qué función cumple el ejemplo que se cita entre paréntesis”; “¿Qué valor adquiere la pregunta que figura al final del fragmento?”

En ese sentido, observamos que estas cuestiones vinculadas a una retórica superficial se ofrecen como observables visibles en los textos (están, sin dudas materializadas por marcadores discursivos identificables) y resultan supuestamente “cercanos” en la experiencia discursiva de los sujetos (quien más quien menos conoce desde el sentido común lo que son las comparaciones, ejemplos, citas, etc.).

3. En la lectura de los manuales resultó llamativo observar la casi nula alusión de dos cuestiones centrales para pensar la producción discursiva en general o la argumentativa en particular: por un lado, las relativas a la interdiscursividad implícita o explícita (lo que piensan y dicen otros) y la manera en que ello se expresa en los textos que se leen o planifican; por otro lado, sobre la práctica discursiva y el proceso enunciativo mismos en la escena argumentativa y las maneras en que los sujetos de la argumentación se inscriben en él: el argumentador, su ethos, y el auditorio. Nos referimos, siguiendo la perspectiva de Benveniste (Filinich, 2016) a la manera en que el argumentador decide construirse a sí mismo (el ethos) y al destinatario de su mensaje (pathos) en su mismo discurso durante el proceso comunicativo para conformar una escena argumentativa particular.

Por un lado, la actividad de argumentar aparece más ligada a decisiones puramente personales de quien argumenta como si el argumentador fuera la única fuente de sus propias ideas y razones (“yo pienso esto por mí mismo”); por otro lado, a decisiones que no van a ser expuestas luego en un escenario discursivo frente a otros (“yo pienso esto y lo expreso o comunico así, en última instancia, para el profesor”). La exteriorización del proceso argumentativo en debates públicos no aparece mayormente signada en las propuestas de tareas encomendadas; la mayoría de las producciones

parecieran reconocer un único destinatario –el profesor– o, en pocas oportunidades y de manera indiferenciada algún grupo de compañeros de la misma clase (“exponé frente a...” “debatan sobre...”, etc.)- .

Como decíamos anteriormente, los aspectos discursivos de la argumentación presentados y desarrollados en los manuales del corpus analizado –aun cuando son destacables en relación con los lógicos o cognitivos–, parecen reducirse a una serie retórica mínima de figuras y procedimientos visibles en los textos, dejando de lado aspectos más que significativos de la producción argumentativa: 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) de lo que se planea decir, 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.; de igual manera, se desconsideran otros argumentadores y argumentaciones que podrían haber antecedido con posiciones más o menos cercanas.

Esta dimensión dialógica de la argumentación podría alimentar el proceso de su enseñanza de manera genuina; cuando se lee un texto argumentativo escrito por otro vale preguntarse “¿a quién retoma?”, “¿con quién discute?”, “¿a quién se opone?”, “¿a quién le está hablando?”, “¿cuál es el auditorio ideal para este texto?”, entre otras tantísimas cuestiones. De igual manera, cuando se planifica el propio texto/discurso argumentativo bien vale definir “¿a quién/es hablo o escribo?”, “¿Cómo lo/s movilizo o ‘ablando su/s resistencias’ para empezar a argumentar?”, “¿Cómo me presento?”, “¿Cómo quiero que me interpreten?” etc.

Esta particularidad de las propuestas de enseñanza de textos/discursos argumentativos, no se condice necesariamente con el objetivo pedagógico promulgado desde los documentos curriculares: hacer posible que los jóvenes ciudadanos logren el dominio lingüístico y comunicativo que les permita expresar sus propios puntos de vista, defenderlos y construir visiones de mundo compartidas o alternativas para participar en los procesos de circulación y producción de conocimiento (CBC, 1995). El matiz social y

comunicativo con que se signa la enseñanza de la lengua en general, desde las prescripciones curriculares al menos, no se hace evidente en las propuestas de los manuales escolares para la enseñanza de los textos/discursos argumentativos.

4. En los modelos argumentativos expuestos anteriormente se plantea que cuando argumentamos y expresamos nuestra conclusión sobre algo, siempre se nos pregunta (explícita o implícitamente) algo así como “¿cómo has llegado a esa conclusión?” Lo que se nos pide es explicitar ciertas proposiciones, principios o reglas por lo cual llegamos a determinada conclusión. Ese componente, que podemos expresar en forma de pregunta, es denominado “garantía” y permite mostrar cómo a partir de determinados datos, hemos pasado a la afirmación original o conclusión y que el paso de los primeros a la segunda fue apropiado y legítimo; la mayoría de las veces esa garantía está implícita en los textos y se llega a ella a partir de un proceso interpretativo de tipo inferencial; las garantías constituyen muchas veces supuestos culturales o ideológicos no explicitados muchas veces en las argumentaciones (del tipo “la democracia es el mejor sistema político para vivir”; “los padres deben cuidar a sus hijos”; “hay que mantener el cuerpo sano”; etc.). Por ejemplo, quien intenta que su interlocutor deje de fumar con argumentos vinculados al daño comprobado de este hábito, está garantizando su proceso (hace mal, por lo tanto dejó de fumar) con una garantía quizás implícita (“la salud es un bien u obligación primordial siempre”); es posible que bajo otras premisas (“el goce es el bien superior”) el razonamiento “dejó de fumar porque hace mal” no funcione.

Las garantías constituyen un punto neurálgico en el proceso interpretativo de un texto/discurso argumentativo: si comprendemos (o intentamos hacerlo al menos) el suelo de supuestos, ideas, sobreentendidos, ideologemas, etc.) de los argumentadores estamos en mejores condiciones no sólo de comprender lo que quiere concluir, sino que también podemos reforzar o cuestionar su proceso argumentativo. Interpretar un texto argumentativo de un hablante implica, no solo interpretar lo que dice (los datos y conclusiones a las que arriba) sino también las garantías o supuestos en que se basa.

Sin embargo, la cuestión de las garantías argumentales (o, en un sentido general, las proposiciones que expresan supuestos culturales o ideológicos de base para el argumentador) no constituyen un motivo visible ni destacado en la enseñanza de los textos/discursos argumentativos que plantean los manuales analizados. 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.)

En relación con lo que expresamos 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, etc.) que restringen pero al mismo tiempo garantizan el proceso argumentativo parecen no constituir un contenido de enseñanza significativo en los manuales escolares analizados; se trata de una debilidad notable del proceso de transposición de la argumentación, sobre todo si pensamos que es una cuestión significativa para la formación básica de ciudadanos que expresen sus propios puntos de vista, los defiendan, juzguen los de otros hablantes y puedan participar así en los procesos sociales de circulación y producción de conocimiento.

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

Los razonamientos que se presentan en el discurso periodístico, por ejemplo, acerca de la educación, la sexualidad, la democracia o cualquier otro tópico están asegurados por reglas y supuestos culturales e ideológicos; si esos supuestos no se develan (o no se ayuda a los lectores a hacerlo) podríamos pensar en cierto efecto de acriticidad y naturalización riesgosa en el proceso de lectura de los textos que se difunden y promulgan en esos manuales escolares; en otras palabras, si no se acompaña el develamiento de esos implícitos que garantizan las argumentaciones de edito-

riales, columnas o cartas de lector, se corre el riesgo de asentar la opinión circulante como válida, al tiempo de fijarla naturalmente en el sistema de creencias de los estudiantes.

Por otro lado, la totalidad de los textos seleccionados para el trabajo escolar presentan tesis y argumentos visibles a primera vista en oraciones o enunciados explícitos y, por lo tanto, no hay necesidad de inferirlos; la insistencia en el texto por el “subrayado” de hechos, opiniones y datos en los textos/discursos que se leen como consigna escolar recurrente habla de la explicitud o visibilidad de esos componentes en la superficie del texto. También, es destacable la poca insistencia de las consignas en despertar interpretaciones inferenciales de los implícitos y supuestos. Si no nos cuestionamos por qué, sobre qué supuestos, un texto que afirma que “los docentes no pueden trabajar en las escuelas” y sostiene esa idea con argumentos causales del tipo “los alumnos son dispersos, no respetan la autoridad del maestro, se resisten a aprender y pensar, etc.” estaremos reforzando y naturalizando un supuesto de que siempre “es necesario el orden y el control estrictos para el trabajo escolar”; sin embargo, esos mismos argumentos no servirían para sostener una tesis del tipo “es necesario dejar que los alumnos tomen la iniciativa del trabajo y escuchar detenidamente los significados que le otorgan a la práctica escolar”.

Es perceptible cierta aceptación acrítica de los supuestos sobre los que se elaboran los textos que circulan en los manuales para su interpretación; también, una nula insistencia de explicitar los propios supuestos para emprender un proceso argumentativo personal y autónomo, antes de escribir y apelar al repertorio de estrategias y recursos argumentativos; los marcos que se explicitan debidamente antes del proceso de textualización de un discurso argumentativo ofrecen más chances de una defensa sólida ante posibles ataques contraargumentativos y de refuerzos argumentativos extras.

5. En el desarrollo expuesto en capítulos precedentes sobre la cuestión de la “argumentación ‘en’ la lengua” (Ducrot) hicimos referencia al valor argumentativo que conllevan los significados de las palabras dado su valor de “mover a conclusiones” (sucio = no tocar; cerca = se puede llegar caminando, etc.). El valor argumen-

tativo de toda palabra o enunciado podría ser un punto de toque interesante para enseñar a argumentar; si bien este aspecto resulta de una complejidad singular, nos permitirá analizar el papel o la incidencia de determinados factores específicamente lingüísticos en la enseñanza de la argumentación. Por eso nos interesa y la traemos a esta reflexión.

Se trata de indagar en la enseñanza de los textos argumentativos a través de los manuales escolares 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 un pensamiento convergente, se convierte en una pieza significativa para una didáctica de la argumentación. Estas cuestiones no aparecen desarrolladas en los manuales bajo estudio. Creemos que con ello se pierde la posibilidad de construir una multiplicidad de inferencias argumentativas; pensemos en el ejemplo anterior: imaginemos cuán productivo sería para los estudiantes construir argumentos “por lo tanto/en consecuencia” (convergentes) o “pero/sin embargo” (divergentes) a partir de tesis que expresan disputas de sentido.

los docentes trabajan dificultosamente en las escuelas	
Por lo tanto...	Sin embargo...
Están estresados	Muchos lo hacen de manera elogiabile y deberían ser imitados por sus colegas

los docentes trabajan dificultosamente en las escuelas	
Por lo tanto...	Sin embargo...
Deberían aplicarse más reglas de conducta	Muchos lo hacen y deberían ser recompensados
Debería implicarse y responsabilizar más a los padres	Se dedican el doble y sus alumnos aprenden
No enseñan bien	Se toman su tiempo para escuchar y atender a sus estudiantes
Los estudiantes no aprenden lo que debieran	Articulan su trabajo con las necesidades y expectativas de los alumnos

El significado de la expresión “trabajan mal/por lo tanto” o “trabajan mal/sin embargo” podría encausar aquello que al inicio notábamos como una debilidad: la desarticulación de la enseñanza de la argumentación de los procesos de razonamientos no formales que la sostienen.

6. Por otro lado, es posible advertir en los manuales escolares que la argumentación aparece como una función comunicativa clara y evidente que está presente en algunos textos/discursos pero no en todos; no está presente en la lengua sino en alguno de sus usos. La asignación de “subjetividad” a los textos argumentativos (además de los literarios, claramente) y de “objetividad” a otros (las noticias, los textos de la ciencia, etc.) aparece como una dicotomía que además de simplificadora es riesgosa para comprender la relación entre el lenguaje, la realidad, la verdad, el sujeto, etc. Cierta 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 ciertos objetos 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). De una u otra manera, la objetividad es ilusoria, es solo un efecto enunciativo de cómo se muestra o no se muestra el que habla en su texto, y el uso del lenguaje es siempre subjetivo. Por lo tanto, 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 en todo texto un sujeto, se muestre u no, sienta posición explícita o implícita sobre lo que dice: desde ese punto de vista es argumentativo; todos los géneros discursivos posibles de ser pensados constituirían, entonces, formas de la argumentación.

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).

Siguiendo con nuestro proceso de análisis, podemos afirmar que en el proceso de modificaciones (transposición didáctica; Chevallard, 1991) para hacer de la argumentación un contenido de

enseñanza se invisibilizan o debilitan no sólo la dimensión racional/cognitiva de la argumentación, los aspectos compositivos profundos de los textos, la dimensión comunicacional (ethos/pathos), los implícitos, los marcos ideológicos desde donde se argumentan, sino también la idea de que siempre cuando usamos el lenguaje argumentamos y que no hay objetividad posible en el lenguaje sino que esta es un efecto enunciativo. La escuela debería colaborar e insistir con la perspectiva de que el lenguaje es siempre subjetivo, y que la realidad y la verdad son términos de consenso social más que existencias empíricas y verificables.

7. No resulta claro en los manuales escolares analizados que la argumentación se presente como un espacio discursivo de encuentro y puja de puntos de vista opuestos sobre algún aspecto de la realidad, como un contrapunto de perspectivas diferentes, como un espacio de lucha y disputa por la “razón y verdad sobre algo”<sup>1</sup>.

Existe un predominio notable de actividades didácticas que solicitan identificar 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; en otras palabras, de reconocer “el suelo de discusión” sobre el que se asienta el discurso de ese argumentador. Aunque muchas actividades interrogan a los estudiantes sobre el “tema” de las argumentaciones que se leen, estas tareas se resuelven transcribiendo algún enunciado que expresa el tópico del texto pero que no da cuenta del fondo de la discusión y la controversia de la que ese texto emerge. Ese fondo no pareciera constituir un motivo de trabajo didáctico relevante con los textos argumentativos en los manuales escolares analizados.

Poco y nada se dice de que en todo texto argumentativo la posición del autor, su subjetividad, se planta sobre un escenario ideológico ya instalado y discute con otras perspectivas o visiones

<sup>1</sup> “el discurso (...) no es simplemente lo que manifiesta (o encubre) el deseo: es también lo que es objeto de deseo; y ya que -esto la historia no cesa de enseñarnoslo- el discurso no es simplemente aquello que traduce las luchas o los sistemas de dominación, sino aquello por lo que, y por medio de lo cual, se lucha, aquel poder del que quiere uno adueñarse” (Foucault; 1992)

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/discurso argumentativo en tanto espacio de discusión y lucha discursiva, agrega un matiz interesante al aspecto dialógico que detallamos anteriormente; de igual manera, se pierden también preguntas capitales para la interpretación y producción de la argumentación: ¿con quién o con qué discute este autor con su texto? ¿cómo confronta y discute con quién/es sostienen opiniones contrarias? La discusión ideológica, matiz sustantivo para la comprensión e interpretación de los textos sociales, se diluye en las versiones de los manuales para su tratamiento escolar. Se constituye así en un nuevo rasgo de invisibilización que se suma a los anteriores: la referida a la dimensión polémica y confrontativa de la argumentación.

8. En los manuales objeto de estudio, se observa un predominio de las actividades y consignas didácticas destinadas a la interpretación de textos (mayoritariamente de opinión periodística, como decíamos) que aparecen en mayor cantidad y más diversificadas que las actividades y tareas de producción argumentativa. Estas últimas, aparecen como ensayos breves y acotados para expresar la opinión de los estudiantes sobre alguna cuestión particular, o como ejercicios de expresión libre sobre aquello que se piensa. No hemos constatado la presencia de secuencias de trabajo en torno a la producción de textos que reflejaran, de alguna manera, la complejidad no solo del proceso de escritura (generar ideas, seleccionarlas, organizarlas, planificar el texto, textualizarlo, revisarlo, corregirlo, reescribirlo en una segunda versión, etc.) sino también del proceso argumentativo: sentar posición sobre algún aspecto controvertido del mundo, discutir con posiciones opuestas, relevar argumentos en pro y contra, sopesar su densidad y valor argumentativo, idear un perfil relativo al ethos argumenta-

tivo, seleccionar repertorios de estrategias y recursos lingüísticos, retóricos o discursivo para argumentar, etc.

La interpretación de textos de “opinadores profesionales” (editores, columnistas, publicistas o propagandistas, etc.) resulta, sin dudas una actividad interesante; la lectura de los textos producidos por argumentadores especializados permite reflexionar sobre el modo en que lo hacen, el modo en que encadenan sus razonamientos, los recursos que utilizan en función del propio ethos y del auditorio, el suelo ideológico donde asientan las ideas y cómo reconstruyen algunas premisas en ese duelo, cómo discuten con otros, etc. La lectura reflexiva y crítica de los argumentos producidos por otros impacta necesariamente en la génesis y elaboración de los propios; sin embargo, sino se generan muchas instancias comunicativas específicas para que cada estudiante pueda vivir la experiencia de expresar de una u otra manera sus propios textos/discursos argumentativos la experiencia argumentativa queda trunca y los objetivos pedagógicos proclamados en los documentos curriculares con serias dificultades de ser alcanzados.

El equilibrio entre instancias destinadas a la interpretación crítica y la producción de textos/discursos argumentativos constituirá posiblemente un camino significativo para que los estudiantes puedan “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” (CBC, 1995); “intensificar la práctica de la palabra pública; la curiosidad general y el espíritu polémico encauzados hacia la confrontación argumentativa de las ideas, la reflexión sobre las formas de manipulación comunicativa” (CBC para la Educación Polimodal, 1997); “participar asiduamente en conversaciones y discusiones sobre diversos temas propios del área, del mundo de la cultura y de la vida ciudadana, a partir de informaciones y opiniones provenientes de diferentes fuentes de información” (NAP Lengua y Literatura 8° año); “escuchar comprensiva y críticamente textos referidos a contenidos estudiados y a temas de interés general expresados por el docente, los compañeros, otros adultos y en programas radiales y televisivos (entrevistas, documentales, películas)”; “discriminar entre hechos y opiniones; realizar inferencias; reconocer

tesis y argumentos, las expresiones para manifestar acuerdos o desacuerdos, las valoraciones subjetivas, entre otras” (ibídem).

Presentamos a continuación, a modo de cierre de este capítulo, una tipología de actividades didácticas con la que intentamos sistematizar el tipo de tareas escolares que se ofrecen mayoritariamente a los estudiantes en los manuales escolares analizados para que los estudiantes trabajen, aprendan, interpreten y/o produzcan textos/discursos argumentativos:

8.1. *Actividades para leer textos argumentativos.* Resultan siempre la actividad inicial que desencadena el trabajo posterior en torno a ellos; se observa de manera hegemónica la consigna simple de leer (“lean”), sin más indicaciones, textos en su extensa mayoría periodísticos y producidos por fuentes hegemónicas de gran tirada.

8.2. *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.

8.3. *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.

8.4. *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.

8.5. *Actividades para desarrollar argumentos / producir argumentaciones.* Se destaca el carácter “abierto” de este tipo de consignas donde 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 referidos a la publicidad, don-

de el carácter comercial del mensaje hace evidente la presencia de un consumidor-cliente, mas no en las opiniones periodísticas.

8.6. *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.

8.7. *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.

8.8. *Actividades para identificar el destinatario del texto argumentativo.* Resulta significativa la relativa ausencia de este tipo de actividades en las propuestas didácticas 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.

## Conclusión

En el proceso de transposición didáctica de la argumentación propuesto por los manuales escolares de Lengua que produce la industria bibliográfica, y de las necesarias transformaciones que este conocimiento experimenta para constituirse en saber a ser enseñado, se hacen notables algunas particularidades que creemos relevantes para comprender este proceso; ciertos aspectos de la argumentación y/o del proceso argumentativo que se debilitan o pierden su fuerza en el proceso de transformación aludido son los siguientes:

El valor de la argumentación como un encadenamiento razonado de ideas (tesis/conclusión), como un proceso cognitivo e intelectual que vincula de manera sostenida ideas en torno a determinadas conclusiones.

Ciertos aspectos “invisibles” de la enunciación, tales como los supuestos ideológicos de los textos, las intenciones enunciativas

particulares que construyen un ethos y un pathos comunicativo, entre otros.

La dimensión dialógica de la argumentación que supone la presencia de “otros” que también hablan y conforman una escena social y heterogénea de voces, opiniones y tesis.

La inscripción de la argumentación “en” la lengua, no solo en el discurso, en tanto los propios significados de las palabras no son neutros sino que orientan conclusiones; en otras palabras, la posibilidad de pensar que los significados de las palabras no son neutros ni descriptivos sino que promueven razonamientos conclusiones.

La dimensión polémica y confrontativa de la argumentación en tanto espacio discursivo de debate y lucha social por la construcción de significados valederos.

El valor formativo de la experiencia sostenida, recursiva y sistemática de la producción argumentativa de los estudiantes en la escuela como modo privilegiado para su constitución como ciudadanos de pleno derecho.

## Capítulo 6

# Reflexiones finales

---

El presente trabajo es el resultado de un proceso sostenido y continuado de lectura e investigación de manuales escolares de Lengua y Literatura para el primer ciclo, con el objetivo de comprender cómo se transponen los textos/discursos argumentativos como objetos de enseñanza en esos dispositivos discursivos particulares que son los manuales. En el capítulo inicial hemos dado sobrada cuenta de por qué los manuales escolares se constituyen en observables significativos para el estudio de la enseñanza de objetos particulares, en este caso objetos lingüísticos, e hicimos alusión a la función particular que estos productos mercantilizados que son los manuales tuvieron en la reforma educativa neoliberal de la década de 1990; la ausencia de la responsabilidad del estado en los procesos de formación y capacitación de los profesores del sistema educativo, así como la desregulación económica, dieron un papel preponderante a la industria bibliográfica en la fabricación y distribución de productos bibliográficos que supieron captar las necesidades y demandas de ese mercado necesitado de reformular sus saberes en torno a los nuevos imperativos curriculares y educativos.

Fue así como en el caso particular de la nueva agenda para la escuela, en general, y la enseñanza de la lengua, en particular, la formación de sujetos con capacidades y habilidades específicas para 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, se constituyen en signos impostergables de derechos humanos para todos los estudiantes. Entre tales derechos, se instalan claramente la necesidad de fomentar competencias para hacer uso de la palabra pública, para confrontar argumentativamente con ideas, para reflexionar sobre cómo se manipula la palabra pública y el sentido común, y principalmente, para dar a conocer los propios puntos de vista y comprender los de los demás.

En ese contexto de reforma que denominamos un espacio discursivo particular, identificamos a los manuales escolares como agentes activos del proceso de transformaciones adaptativas que experimentan los saberes científicos cuando se reconstruyen como objetos a enseñar, retomando la vieja categoría de transposición didáctica; también presentamos este proceso, siguiendo a Bernstein, como de recontextualización del discurso pedagógico desde el contexto primario de su producción hacia el contexto secundario de su reproducción (las aulas). Los manuales escolares representaron, por tanto, agentes activos para que profesores y maestros comprendieran las novedades teórico-conceptuales interpuestas por la reforma y los nuevos lineamientos curriculares; constituyeron además un soporte de muchos de los saberes, decisiones y acciones que los profesores definen para su trabajo; por todo ello, se tornan en objetos de indagación significativos.

En relación con ello, nos hemos fijado particularmente en los desarrollos que algunos paradigmas de la lingüística del texto han construido respecto de los textos/discursos argumentativos, y nos hemos interesado en comprender qué de ese conjunto de saberes, teorías, categorías y conceptos han anclado con más fuerza y visibilidad en el terreno de la enseñanza; en otras palabras, cómo los manuales escolares han reconstruido un conjunto de por sí complejo de estudios lingüísticos en torno a la argumentación en objetos para ser enseñados. Tal ha sido nuestro objetivo principal; lo hemos aclarado en el desarrollo pero cabe destacar nuevamente, no nos hemos detenido en el conjunto de universos temáticos sobre los que se proponen instancias de comprensión y producción de textos/discursos argumentativos en la escuela secundaria, cuestión más que interesante por cierto, ni en los posibles efectos manipulatorios que los discursos y estrategias ofrecidos podrían tener en la conformación subjetiva de los estudiantes, aun cuando algunas hipótesis al respecto esbozaremos en estas conclusiones. Nuestro afán principal ha sido teórico y lingüístico: analizar esas modificaciones y/o transformaciones adaptativas que necesariamente cualquier saber teórico experimenta cuando se transpone de un campo a otro: del campo de la teoría lingüística o discursiva al campo de la enseñanza.

En relación a ello, destacamos también que en el campo particular de la enseñanza de la lengua, la hegemonía de los enfoques estructurales y normativos sobre el lenguaje se vio fuertemente cuestionada desde antes de la reforma educativa, pero fue con ella que tomó cuerpo y se aglutinó un cuerpo de críticas muy severas hacia tales enfoques. Esta nueva formación discursiva representada por la reforma puso en consideración nuevas perspectivas disciplinares provenientes de paradigmas sociales, textuales, discursivos y/o pragmáticos en los estudios sobre el lenguaje. En ese marco, la cuestión de los textos (los, narrativos, descriptivos, expositivos, y también los argumentativos) cobró una centralidad evidente y se transformó en el centro de una empresa didáctica destinada a enseñar y aprender a comprender y producir textos en la escuela. Los discursos de razonamiento (opiniones argumentadas, justificaciones, demostraciones, explicaciones científicas, etc.) en particular, concentraron en sí las expectativas de formar estudiantes que puedan sostener una posición propia o reconocer la de otro, construir argumentos válidos, variados y contundentes para convencer a otros, mostrarse como sujetos que razonan, discuten con sustento, aceptan juicios ajenos y promulgan los propios; que puedan seguir el curso de una demostración científica y pauta; que puedan exponer claramente y dar a entender razones, argumentos, ideas o tesis que hagan verosímil y convincente un discurso científico o una opinión sustentada. Se ha insistido en ello desde múltiples discursos (el curricular, el educativo más amplio, el especializado, el formativo, etc.) y por ello nos ha interesado particularmente comprender cómo se constituye ese campo de la transposición didáctica de los textos/discursos argumentativos desde la perspectiva de esos agentes discursivos particulares que con los manuales escolares que produce la industria bibliográfica y que circulan por las escuelas y aulas de la mano de docentes y estudiantes.

Interesa en estas conclusiones destacar como marcas significativas de ese proceso de transposición algunas ideas que volvemos a traer a esta conclusión:

-Es notable en la perspectiva que presentan los manuales escolares de Lengua y Literatura en torno a los textos/discursos ar-

gumentativos un visible corrimiento de la argumentación como un “discurso de razonamiento”, ello es, un tipo de discurso que ordena argumentos e ideas de manera inteligente en torno a una conclusión; este corrimiento, deja entrever cierta consideración de la argumentación como un simple “discurso estratégico de convencimiento o persuasión” que reutiliza algunos repertorios formales lingüísticos (estructuras causales y condicionales, por ejemplo) o discursivos (alusión a fuentes autorizadas, acumulación de ejemplos y definiciones, preguntas retóricas, etc.) para su cometido.

-Por otro lado, no es la complejidad discursiva de los textos/discursos argumentativos, o parte significativa de ella, la que se recupera en el proceso de transposición sino un fragmento acotado de ese universo referido a ciertas “técnicas” lingüísticas que dan un relieve argumentativo a los textos. Lo discursivo se diluye también en ese aspecto menor, y se pierde el carácter social y cultural que hace de todo discurso argumentativo una escenificación de representaciones, suposiciones, construcciones enunciativas (ethos), puestas en escena (pathos), órdenes de lo que se puede decir y no decir, etc. Lo discursivo queda reducido a un número menor de figuras lingüísticas características que ofrecen señales argumentativas pero que, sostenemos, no van al fondo de la cuestión. En otras palabras, los aspectos discursivos de la argumentación tratados o propuestos por los manuales escolares suelen reducirse a una retórica mínima y rebajada de figuras y procedimientos “visibles” en el texto, dejando de lado aspectos más que significativos de la producción argumentativa.

-Es también remarcable 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; nos referimos particularmente a los posicionamientos culturales e ideológicos de los argumentadores, a los supuestos sobre el mundo natural o social que sostienen sus ideas y argumentos, a las representaciones particulares que ellos vehiculizan o construyen sobre el mundo social, así como los prejuicios que ayudan a naturalizar, etc. La enseñanza de la argumentación pareciera centrarse sobre todo en el reconocimiento de “lo que está explícitamente dicho por el autor”, que puede ser

señalado como “idea principal del texto”, antes que en la interpretación de aquello que “no está dicho” sino que está supuesto y podría constituir un material particularmente interesante para que los estudiantes infieran, deduzcan, interpreten, critiquen, pongan en tela de juicio, etc. lo que los argumentadores dicen.

-Lo anteriormente expuesto se liga al predominio del “reconocimiento” o la “identificación” de elementos lingüísticos simples (como conectores, recursos argumentativos, significados de palabras o frases, etc.) como actividad interpretativa dominante en las propuestas de los manuales, por sobre las actividades de inferencia de los marcos culturales o ideológicos desde o sobre los que el autor discurre.

-Es visible, además, 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 y profesionalizados (columnistas, autores reconocidos, publicistas, etc.). La enseñanza de la argumentación propuesta por los manuales escolares está centrada más en la interpretación de textos argumentativos “ajenos” (producidos por otros) que en la producción de los textos propios de los estudiantes.

-Es notable además la presencia acrítica de supuestos ideológicos y culturales extendidos en cierta doxa colectiva o sentido común masificado, y la ausencia de actividades para su interpretación o deconstrucción: la vinculación de los jóvenes con las 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.

-La doxa, la opinión común en la comunicación verbal, ocupa un lugar importante dentro de la retórica, tal como plantea Ruth Amossy (2000); se trata de algo plausible y evidente: el argumentador intenta muchas veces consolidar determinado punto de vista sobre la doxa y sobre ese tópico de lugares comunes, es que puede generar muchas veces el debate y negociar los sentidos.

La doxa está comprendida tanto por opiniones suficientemente aceptables y compartidas, fundadas en la autoridad o la cos-

tumbre como por opiniones problemáticas y cuestionables; puede observarse, además, que en la modernidad ya no se tiene confianza en el discurso colectivo, en el sentido común, sino que este tiene una carga negativa, como si los significados gregarios (compartidos por todos) fueran expresión de la opresión ejercida por la opinión común; desde esta perspectiva, la opinión y el sentido común alienan la conciencia individual, la posibilidad de raciocinio y oprimen las opiniones verdaderas y valederas.

Esas cuestiones interdiscursivas relativas a la doxa o al sentido común hegemónico de los textos/discursos argumentativos y que suelen ser el trasfondo de muchos discursos que circulan por la prensa (editoriales, columnas de opinión, cartas de lectores, etc.), parecen diluirse casi totalmente en la transposición que realizan los manuales escolares.

-Es remarcable también, tal como dijimos anteriormente, una concepción generalizada de la argumentación -y expuesta en los manuales- como un tipo de discurso que expresa la posición personal de un autor-argumentador sobre algún aspecto del mundo, antes que como un espacio que escenifica una discusión o disputa social entre dos o más puntos de vista, perspectivas, ideologías, etc., que preexisten al argumentador en tanto formas naturales del discurso social que es, particularmente, dialógico y confrontativo. Ese suelo o telón de lucha está siempre presente cuando se habla o se argumenta, aun cuando no se piensa que se está opinando explícitamente sobre algo. En este sentido, los textos/discursos argumentativos suelen ser presentados en los manuales como organizaciones discursivas claramente identificables, en las cuales es posible identificar una tesis que condensa la posición de quien enuncia, y no como verdaderos complejos discursivos que actualizan una disputa ideológica.

-En los manuales escolares prima la idea de que argumentar constituye un hacer particular con el lenguaje definido por la pronunciación del yo sobre o acerca de algo; 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; aunque esa iniciativa parece diluirse rápidamente en

torno al trabajo formulario con que se encaran muchas actividades: señalar tesis en textos, señalar y enumerar argumentos, definir qué estrategias retóricas utiliza el argumentador, opinar sobre un tema utilizando recursos lingüísticos específicos, etc. Todo ello alejado de la verdadera discusión, del estímulo para una hermenéutica crítica y para la producción auténtica de los estudiantes en torno a lo que ellos piensan y quieren expresar.

-Muchas veces, la enseñanza de la argumentación parecería quedar cifrada en el reconocimiento y manipulación de una forma particular de organización del discurso, constituidas por 'partes' claras y evidentes que pueden ser marcadas, subrayadas, localizadas, antes que un complejo discursivo de opiniones, garantías, suposiciones, doxas, representaciones de sí y de otros, confrontación de ideas, etc. que le dan un matiz heterogéneo, dinámico y complejo a todo texto/discurso argumentativo. En este proceso de adaptaciones y transformaciones (transposición) que experimentan los textos/discursos argumentativos para ser enseñados, parecieran ser ciertas características formales menores de esos textos aquello que se convierte en centro de las secuencias didácticas ofrecidas; no así, el sujeto ideológicamente anclado que es cada alumno y que puede leer más allá de lo que los textos dicen, que puede tomar posición frente a muchos y diferentes temas de presunto interés público, y que puede expresarse en esta actividad como ciudadanos que piensan, razonan, discuten y juegan el juego de la palabra democrática.

-Aun cuando no nos hemos detenido particularmente en ello, una hipótesis para futuras indagaciones fue tomando forma en el transcurso del trabajo: en el proceso de investigación se advirtió que los propios manuales no reconocen una orientación ideológica explícita; en otras palabras, al tratar textos argumentativos, analizar sus tesis y argumentos, o al proponer contraargumentar, intentan presentarse como independientes de una tendencia ideológica determinada. Sin embargo, a pesar de esta aparente "neutralidad" es claro que se reafirman como ejemplares discursivos que vehiculizan ideología desde la legitimación que les ofrece su posición "no marcada" dentro del medio escolar; conjeturamos que cooperan con ciertas ideas que circulan en el discurso so-

cialmente dominante (sobre democracia, convivencia, ciudadanía, juventud, etc. y que al representarse como políticamente desvinculados, sus estrategias resultan más sutiles y, también, más simuladoras de la ideología de grupo que los produce. Los manuales prescriben claramente qué es lo opinable, qué no, cuáles son las posibilidades de valorización de objetos y eventos en un sentido positivo o negativo aun cuando, por lo general, intentan presentarse como posibilitadores de voces alternativas, de “saberes y datos objetivos”, ocultando muchas veces que los medios que valoran y construyen “lo real” mediante el discurso (esos que los mismos manuales reproducen) no producen actos de opinión subjetiva sino “transparentes”.

Aun cuando no nos hemos propuesto analizar la cuestión en detalle, los manuales escolares parecieran ubicarse claramente como intermediarios entre cierto pensamiento hegemónico y el/los sujeto/s escolar/es. Sin desconocer que otros discursos extraescolares llegan al alumno reproduciendo ese mismo discurso dominante –el televisivo, por ejemplo-- el espacio privilegiado del manual en la escuela resultaría un instrumento de la educación y de la formación del pensamiento crítico de modo nominal que no está aprovechado, en el mejor de los casos, o que instrumentaliza una perspectiva dominante.

Señales de esta caracterización sobre los textos/discursos y las prácticas argumentativas aparecen, por ejemplo, en las temáticas sobre las que se plantea argumentar a los estudiantes:

-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’).

-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').

Tal como señalamos, la posición del alumno como sujeto portador de un decir ideológico potente y, en cierta manera, politizado pareciera estar subestimado en tanto no se ofrece, en la nómina de tópicos sobre los que se propone escribir opiniones argumentadas, espacio para la discusión o la valoración crítica del 'horizonte de verdad' que esos temas presuponen. Por otro lado, no parece menor considerar el hecho de que en ninguna de las propuestas didácticas de los manuales analizados aparecieron 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 analizados en el corpus, que la enseñanza de la argumentación destinada a los jóvenes se presente disociada del universo de lo político, del discurso político como paradigma del discurso ideológico.

Es posible concluir, entonces, que en los manuales escolares aun cuando se proponga el trabajo en torno a 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 la prensa ofrece un recorte evidentemente parcializado de los actores y eventos sociales. De este modo exponen una visión de mundo estática, reproductora del discurso hegemónico; las consignas escolares mismas 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. Para procurar la construcción de un pensamiento crítico sería imperioso que el alumno desarticule los presupuestos del discurso dominante, los capte y los cuestione, reconociendo el efecto retórico en la manipulación intencionada de esos presupuestos que se construyen en los textos.

El manual no contribuye en este sentido. Podemos afirmar que comprender cualquier discurso, y el discurso argumentado de la prensa o la publicidad, constituye una tarea algo más comple-

ja que reconocer expresiones o responder preguntas acerca del plano literal de los textos. Si en la enseñanza de la lengua se procurase brindar herramientas para que la reflexión (meta)lingüística favorezca realmente el pensamiento crítico autónomo, libre de prejuicios, sería adecuado y pertinente el análisis exhaustivo y minucioso de todas las unidades del lenguaje, inclusive aquellas mínimas; mecanismos lingüísticos como la nominalización o el pre/supuesto, la revisión del valor subjetivo de los lexemas como subjetivemas y otros componentes retóricos como el sobreentendido, no por ser complejos o sutiles deberían ser relegados de las propuestas de enseñanza. 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.

## Bibliografía

- Adam Jean Michel (1997): *Les textes: types et prototypes. Récit. Description, argumentation, explication et dialogue.* Nathan. Paris.
- Albaladejo, Tomás (2009). *Retórica de la comunicación y retórica en sociedad. Crisis de la historia*, 39-58.
- Alterman, N. (2008). *La construcción del currículum escolar. Claves de lectura de diseños y prácticas.* Páginas, revista de la Escuela de Ciencias de la Información de la Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad Nacional de Córdoba, 6, 115-128.
- Amossy, R. (2023). *¿Integración de la argumentación en el análisis del discurso? Problemas y desafíos. Teorías francesas sobre el texto y el discurso* , 473 , 245.
- Bajtín, Mikail. (2013). *Estética de la creación verbal.* Siglo XXI Editores México.
- Bardin, Louis. (1991). *Análisis de contenido (Vol. 89).* Ediciones Akal.
- Barei, S. y Rinaldi, N. (1996): *Cuestiones Retóricas. Estética y Argumentación.* Public. U.N.C. Córdoba.
- Barthes, Roland (1987): *El susurro del Lenguaje.* Paidós. Barcelona.
- Bernárdez, Enrique (1982): *Introducción a la Lingüística del Texto.* Espasa-Calpe, Madrid.
- Bernárdez, Enrique (1995). *Teoría y epistemología del texto.* Cátedra. Madrid.
- Bernstein, B. y Manzano, P. (1994). *La estructura del discurso pedagógico (Vol. 4).* Fundación Paideia.

- Bruner, Jerome (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", N° 5, Ed. Graó, julio de 1995.
- Canvat, Karl (1992). Interpretación del texto literario y del cuadro genérico. *Prácticas*, 76 (1), 33-53.
- Carbone, G. M. (2003). *Libros escolares: una introducción a su análisis y evaluación*. Fondo de Cultura Económica.
- Carlino, Paula (2005): *Escribir, leer y aprender en la universidad*. Fondo de Cultura Económica. Bs. As.
- Ciapuscio Elena Guiomar (1994): *Tipos Textuales*. coleccion. Enciclopedia semiológica. Edic. de la UBA. Bs. As.
- Cucuzza, H. R., & Pineau, P. (2002). Escenas de lectura en la Historia de la Educación Argentina. *El Monitor de la educación*, 1(1), 24-27.
- Charolles, M. (2001). De la phrase au discours: quelles relations. *La sémantique des relations*, 237-260.
- Chevallard, Y. (1991). *La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado*. Aique. Bs. As.
- Ducrot Oswald (2004) en Arnoux y García Negroni -comp- 2004 *Homenaje a Oswald Ducrot*. Eudeba. Bs.As.
- Ducrot, O., & Carel, M. (2005). Descrição argumentativa e descrição polifônica: o caso da negação. *Letras de hoje*, 43(1).
- Edelstein, G., y Coria, A. (1995). *Imágenes e imaginación: iniciación a la docencia*. Kapelusz.

- Feldman, D. (1999). Ayudar a enseñar: relaciones entre didáctica y enseñanza. Aique. Buenos Aires.
- Filinich, M. I. (2016). Enunciación. Eudeba.
- Finocchio, A. M. (2009). Leer y escribir en la escuela. Lectura, escritura y educación. Buenos Aires, Hommo-Sapiens-FLACSO.
- Foucault, Michel (1992): El orden del discurso. Tusquets editores. Bs.As.
- Giménez, Gustavo (2005): Los textos explicativos: una aproximación teórica y metodológica para su enseñanza. Edit. Ferrryra Editores y FFyH. Córdoba.
- Gvirtz, S., y Palamidessi, M. (2006). El ABC de la tarea docente: currículum y enseñanza (Vol. 1). Buenos Aires: Aique.
- Halliday, M. A. (1982; 2001). Lenguaje como semiótica social. Fondo de cultura económica USA.
- 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. CIFFyH, SeCyT, Universidad Nacional de Córdoba. En Edelsstein, G. y Aguiar, L. (comp. 2004): Formación docente y Reforma. Un análisis de caso en la jurisdicción Córdoba. Edit. Brujas. Córdoba.
- Jackson, P. W. (1998). La vida en las aulas. Ediciones Morata.
- Locascio Vicente (1991): Gramática de la argumentación. Estrategias y estructuras. Alianza, Madrid.

- Marafioti, Roberto (2005). Los patrones de la argumentación: la argumentación en los clásicos y en el siglo XX. Biblos. Buenos Aires.
- Marín, Marta (1999): Lingüística y enseñanza de la lengua. Bs. As. Aique.
- Milian, M., & Camps, A. (2000). El papel de la actividad metalingüística en el aprendizaje de la escritura.
- 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.
- Perelman, C. y Olbrechts-tyteca, L. (1989). Tratado de la argumentación. Gredos. Madrid.
- Riestra, D., y Crivelli, S. (2004). Consignas de trabajo en la enseñanza de la lengua: análisis desde una perspectiva dialógica socio-cultural. In II Coloquio Argentino de la IADA 11-13 de mayo de 2005 La Plata, Argentina. El diálogo: Estudios e investigaciones. International Association for Dialogue Analysis (IADA).
- 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.
- Van Dijk, Teum (1995): La Ciencia del texto. Paidós, Barcelona
- Van Dijk, Teum (1988): Estructuras y Funciones del Discurso. Siglo XXI. Méjico.

- Van Eemeren, F. y Grootenndorst, R. (2004) Una teoría sistemática de la argumentación. La aproximación pragma-dialéctica, Univ. Press
- Verón, Eliseo (1984). Semiosis de lo ideológico y del poder. Espacios de crítica y producción, 43-51.
- Virtanen, Tuija. (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.
- Zamudio, Berta (1997) y otros: “Pragmática argumentativa” en Marafioti, R. (Comp.): Temas de Argumentación. Editorial Biblos. Bs. As.
-



ISBN 978-950-33-1931-4



 Área de  
Publicaciones

**boffyh**  
A. O. I.  
Facultad de Filosofía y Humanidades



unc