

Argumentación en frasco chico. Estudio de caso: argumentación en niños de 5 a 7 años.

María Elena Molina.

Cita:

María Elena Molina (2010). *Argumentación en frasco chico. Estudio de caso: argumentación en niños de 5 a 7 años* (Tesis de Licenciatura). UNIV.NAC.DE TUCUMAN / FAC.DE FILOSOFIA Y LETRAS / INST.DE INVEST.LINGUIST.Y LIT.HISPANOAMERICANA.

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/maria.elena.molina/22>

ARK: <https://n2t.net/ark:/13683/p8ad/nQE>



Esta obra está bajo una licencia de Creative Commons.
Para ver una copia de esta licencia, visite
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.es>.

Acta Académica es un proyecto académico sin fines de lucro enmarcado en la iniciativa de acceso abierto. Acta Académica fue creado para facilitar a investigadores de todo el mundo el compartir su producción académica. Para crear un perfil gratuitamente o acceder a otros trabajos visite: <https://www.aacademica.org>.

ARGUMENTACIÓN EN FRASCO CHICO
ESTUDIO DE CASO: ARGUMENTACIÓN EN NIÑOS DE
CINCO A SIETE AÑOS

Directora: Constanza Padilla de Zerdán

Alumna: María Elena Molina

Carrera: Licenciatura en Letras

Facultad de Filosofía y Letras
Universidad Nacional de Tucumán
San Miguel de Tucumán
Noviembre de 2010

Qu'est-ce qu'un adulte ? Un enfant gonflé d'âge

Simone de Beauvoir¹

¹ DE BEAUVOIR, Simone (1968) *La femme rompue*. París: Gallimard. *¿Qué es un adulto? Un niño inflado por la edad* [La traducción es mía]

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN

Punto de partida, 6

1. Fundamentación y necesidad de nuestro estudio, **6**
2. Nuestro punto de partida: algunas consideraciones teóricas de base, **8**
3. Cómo trabajamos: hipótesis, objetivos y metodología de investigación, **14**
4. Estructura de la exposición, **16**

PRIMERA PARTE

Capítulo I

¿De qué hablamos cuando hablamos de argumentación?, 18

1. Los estudios sobre la argumentación: un acercamiento histórico, **18**
2. *The Uses of Arguments*: la argumentación inductiva de Toulmin, **21**
3. *Traité de l'argumentation. La Nouvelle rhétorique*: una aproximación a las ideas de Perelman y Olbrechts-Tyteca, **24**
4. *L'argumentation dans la langue*: la propuesta de Anscombe y Ducrot, **28**
5. La perspectiva pragma-dialéctica: el *deber ser* de la argumentación, **29**
6. Grize y su reivindicación de la lógica natural, **32**
7. Adam y su aproximación textual a la argumentación, **34**
8. Resumiendo, **35**

Capítulo II

La génesis de la argumentación oral: un desafío interdisciplinario e internacional, 36

1. Argumentación: un enfoque interdisciplinario, **36**
2. La argumentación, los niños y el mundo, **37**
 - 2.1. El ámbito anglófono, **37**
 - 2.2. El ámbito francófono, **41**
 - 2.3. El ámbito hispánico, **43**
 - 2.4. El ámbito germánico, **47**
3. Nuestro aporte, **49**

SEGUNDA PARTE

Capítulo III

Discusiones críticas entre reglas y violaciones, 51

1. La discusión crítica desde la perspectiva pragma-dialéctica, **51**
2. Metodología de trabajo, **53**
3. Las reglas y sus violaciones, **54**
4. Discusión, **64**
5. Algunas conclusiones, **65**

Capítulo IV

La educación sentimental o el estudio de las emociones en la argumentación infantil, 66

1. Emociones y teorías de la argumentación, **66**
2. *La fabrique de l'émotion* o el estudio de la emoción en la lengua según Plantin, **68**
3. Emociones y discusiones críticas infantiles: cuando argumentar implica sentir, **70**
4. Resumir las emociones, **76**

Capítulo V

Génesis de la argumentación oral y género

Algunas consideraciones sobre las diferencias entre niños y niñas, 78

1. Género: aproximación histórica a un concepto difícil, **78**
2. Género y argumentación infantil, **81**
3. Algunos ejemplos, **83**
4. Conclusiones, **87**

Capítulo VI

El desarrollo de la argumentación en la encrucijada social

La importancia del contexto en las disputas infantiles, 91

1. Lenguaje y sociedad, **91**
2. Clase social, concepto difícil, **92**
3. Clase social y argumentación infantil: una aproximación, **96**

4. Conclusiones, **100**

Capítulo VII

La búsqueda metacognitiva, 102

1. Metacognición: cuatro líneas de investigación, un concepto, **102**
2. Metacognición y argumentación infantil: ¿Qué podemos decir al respecto?, **106**
3. Conclusiones parciales, **108**

Capítulo VIII

5, 6 y 7 años: la evolución de las habilidades argumentativas, 111

1. Primer paso: crecer, **111**
2. La evolución de las habilidades argumentativas entre los cinco y los siete años, **113**
3. Algunas ideas para continuar, **115**

Capítulo IX

Discusión, conclusiones, desafíos, 117

1. Conclusiones y alcances, **117**
2. Breve discusión, **117**
3. Nuestra propuesta y nuestro modelo de análisis de la argumentación infantil, **119**
4. De aquí en adelante: los desafíos, **126**

BIBLIOGRAFÍA, 127

ANEXO

Transcripción del corpus utilizado, **133**

Introducción

Punto de partida

1. Fundamentación y necesidad de nuestro estudio

La sociedad en la que vivimos, a cada instante, exige que justifiquemos nuestras acciones, opiniones, ideas, decisiones. El ser humano es un ser que es, pero sólo en relación con los otros. Vivir en sociedad nos obliga a relacionarnos con los demás seres humanos, a ser parte de una comunidad en la que se comparten y, a su vez, se negocian distintas ideas, valores, creencias. En una realidad donde, día tras día, las opiniones, ideologías, acciones se relativizan, la argumentación pareciera ser el arma más eficaz para explorar *la selva espesa de lo real*².

Ante la falta de verdades absolutas y estables, aprender a argumentar y a defender nuestras posturas y visiones de mundo resulta ser una cuestión de capital importancia. Si no desarrollamos esta capacidad, es muy probable que seamos avasallados por nuestros pares, por los medios masivos de comunicación, por las instituciones, etc. Aprender a argumentar es desarrollar la capacidad de ser críticos con la realidad que nos circunda. Saber defender una tesis y poder hacerlo sin presiones de ningún tipo (políticas, sociales, religiosas, ideológicas, etc.) es ser libre y, más aún, serlo *con todas las letras*.

Sabemos que no es necesario ponderar los beneficios que conlleva poseer la capacidad de argumentar y de ganar discusiones, de contar con un pensamiento crítico. Más bien, nuestro planteo intenta indagar ¿desde cuándo puede considerarse que un niño participa en una discusión crítica? ¿Cuándo empieza a desarrollarse nuestra capacidad para exponer ideas y persuadir a otros? ¿El hecho de que a la hora de participar en una discusión crítica un niño cometa muchas falacias quiere decir que no sabe argumentar?

Bajo la influencia del pensamiento de Adam (1992), entre otros, se deslindaron diferentes prototipos textuales que, en la escuela, se aprendieron de forma aislada. La narración era el tipo de texto más enseñado frente a otros como la descripción, la exposición o la argumentación, por ejemplo. Las ideas de Adam, en la implementación práctica, fueron víctimas del reduccionismo a ultranza. Pocos maestros se percataron de que, en todo texto, si bien puede

² SAER Juan José (2004). "La selva espesa de lo real" en *El concepto de ficción*. Buenos Aires: Seix Barral.

haber un prototipo dominante, los distintos tipos textuales se combinan a veces de un modo muy sutil y complejo. Ante esta evidencia, resulta un tanto absurdo creer que recién en la secundaria y cuando se estudia el "texto argumentativo" los estudiantes aprenden a argumentar y a defender una tesis. Lógicamente, reconocemos que sólo entonces logran tener un dominio metacognitivo de su propia argumentación (Crespo, 2000). No obstante, sabemos también que esta evidencia no nos impide afirmar que ya en la infancia los niños sean capaces de argumentar, porque -de hecho- lo hacen. Si los chicos pelean, discuten, imponen sus ideas, resuelven conjuntamente problemas antes de comenzar a hablar de modo convencional ¿por qué esperar hasta la pubertad para "enseñarles" y para reconocer que saben discutir y resolver sus diferencias? ¿Desde cuándo dar razones y argumentos se ha convertido en terreno exclusivo de los adultos?

Creemos también que, más allá de las falacias que cometan, los niños argumentan y son capaces de participar en una discusión crítica con sus pares. Las falacias en las que incurren son secundarias en una primera instancia argumentativa. Entendemos que así como es normal que los niños cometan errores cuando aprenden a hablar o a escribir, del mismo modo en que deben experimentar con su lenguaje, también deben equivocarse y experimentar con su argumentación. Pero, de ningún modo, estos errores y experimentos implican que el niño no sepa hablar o no sepa argumentar: únicamente implican que esos niños están aprendiendo.

Además, conviene precisar, como dato no menor, que los adultos cometen constantemente falacias en sus discusiones y que -quizás- el prestar la debida atención a la argumentación en la infancia y el ocuparse de ella en la escuela primaria sería un modo de ayudar a que los adultos sepan discutir más razonablemente.

Cabe aclarar que, momentáneamente, entendemos la argumentación como un tipo de discurso que se basa en opiniones y en el que el hablante o escritor adopta una posición acerca de un tópico controversial. Es decir, un discurso en el que, básicamente, se enuncia una opinión (tesis) y, al menos, un argumento (justificación) (Núñez Lagos, 1999). Esta concepción amplia de argumentación irá precisándose a lo largo de nuestro trabajo e iremos exponiendo distintas definiciones de argumentación de acuerdo con las diversas líneas de investigaciones a las que aludamos.

Definido entonces provisoriamente el término argumentación, nuestra investigación pretende averiguar desde qué edad y cómo se manifiesta la capacidad de argumentar y de defender una postura. Sabemos que ya desde los cuatro años (o antes quizás) podemos dar porqués. Muchos padres han sufrido *en carne propia* el hartazgo de tener que dar porqués a sus hijos cuando éstos apenas rozaban el primer lustro de vida y esos mismos pequeños, cuando son interrogados, también saben dar porqués para todo. Por supuesto, con el tiempo, los argumentos que utilizan van puliéndose. Pero eso no anula que los niños puedan y de hecho usen argumentos válidos y eficaces a la hora de relacionarse con sus pares, con sus progenitores y con los adultos en general.

Jean Jacques Rousseau dijo en alguna ocasión: "La infancia tiene sus propias maneras de ver, pensar y sentir; nada hay más insensato que pretender sustituirlas por las nuestras"³.

Agregaríamos que la infancia posee también sus propias formas de argumentar y que no habría nada más insensato que pretender sustituirlas por las nuestras. Desde nuestro lugar de enunciación únicamente podemos afirmar que la forma de argumentar de los niños es distinta a la nuestra y que ésta es una forma que, con el correr del tiempo se acercará a la nuestra, pero que ahora es distinta. Por el momento se acota al mundo infantil y sacarla de sus límites sería aniquilarla.

2. Nuestro punto de partida: algunas consideraciones teóricas de base

En este punto resulta necesario tener en cuenta los aportes teóricos de dos áreas temáticas relacionadas con el planteo del tema propuesto: las *teorías de la argumentación* y los *estudios sobre argumentación infantil*.

En relación con las *teorías de la argumentación*, si bien son numerosas y con diferentes aportes y puntos de acuerdo y desacuerdo, consideramos principalmente las contribuciones de cuatro perspectivas: lógica, retórica, dialéctica y el modelo dialogal.

En la *perspectiva lógica* incluimos, entre otros, la "lógica substancial" (Toulmin, 1958) y la "lógica natural" (Grize, 2004). Esta línea focaliza la atención en la articulación que debe darse entre los datos que sirven de

³ Frase atribuida a Jean Jaques Rousseau.

argumentos para llegar a determinadas conclusiones o tesis, planteando otras alternativas a las formalizaciones de la lógica tradicional.

La *perspectiva retórica* (Perelman y Olbrechts-Tyteca, 1958) considera la argumentación como una operación discursiva a través de la cual un sujeto trata de provocar (aumentar o reforzar) la adhesión de otro (cambiar o influir en su postura o en su comportamiento) a una tesis u opinión a través de razones o argumentos.

La *perspectiva pragma-dialéctica* (F. Van Eemeren, R. Grootendorst y Snoeck 2006), en cambio, considera el discurso argumentativo como una discusión crítica, como un acto de habla complejo cuyo propósito es contribuir a la resolución de una diferencia de opinión o una disputa.

Por último, el *modelo dialogal* (Plantin 1998, 2005) se erige como una alternativa que busca integrar la racionalidad y la emotividad involucradas en las interacciones argumentativas al mismo tiempo que relativiza, en ciertos aspectos, el planteamiento de las reglas de discusión críticas y de sus respectivas violaciones.

Dentro de estos estudios sobre argumentación y de acuerdo a nuestros objetivos, pusimos especial énfasis en las propuestas de van Eemeren, Grootendorst y Snoeck (2006) sobre las reglas para el desarrollo de una discusión crítica y las violaciones a estas reglas, en tanto reinterpretaciones de las falacias tradicionales. Una parte importante de nuestro trabajo se aboca a dilucidar desde qué edad, cómo y por qué estamos en condiciones de afirmar que los niños son capaces de sostener discusiones críticas con sus pares.

Por otro lado, los estudios teóricos de Plantin (1998, 2005) están en la base de nuestro recorrido histórico sobre la argumentación y en nuestro análisis de la relación, siempre compleja, entre argumentos y emociones.

De este modo, en lo que respecta al lenguaje infantil propiamente dicho, cabe retomar las propuestas de Golder (1998, 2006) quien considera que la capacidad de representar varios puntos de vista está en estrecha relación con el desarrollo ontogenético del hablante o escritor, motivo por el cual la negociación es más tardía que la justificación, ya que implica un proceso de descentralización psicosocial del sujeto.

Con respecto a la argumentación en niños propiamente dicha, Brutian (2007) afirma:

Many scholars have investigated children's argumentation (see, for example, the works of J. Piaget 1967, R. Maier 1991, M. Miller 1987, C. McCall 1991). A very impressive list of literature on children's argumentation can be found, in particular, in rather an interesting article by D. Brownlee and I. Fielding 1991. Yet, I claim that children's arguments until recently have been examined insufficiently⁴.

Si trasladamos esta afirmación a nuestro país, el estudio de la argumentación en niños es aún más limitado, sobre todo si hablamos acerca argumentación oral en niños (Algunos estudios relevantes son Ortega de Hocevar, 2007 y Arenas, 2002).

En el plano nacional, retomamos las investigaciones de Ortega de Hocevar (2007). Con respecto a la enseñanza de la argumentación en Argentina sostiene:

Estos datos plantean un desafío mayor para quienes estamos en el sistema educativo ya que evidencia una gran paradoja: si la capacidad argumentativa, entendida como el dominio tanto de la comprensión como de la producción, constituye una habilidad básica del ser humano, forma parte de las conversaciones de la vida cotidiana, es indispensable para el desarrollo de un pensamiento autónomo, crítico, reflexivo ¿por qué es tan difícil el logro de esta competencia por escrito en nuestros alumnos de los distintos niveles del sistema?

Si, además, nos posicionamos en los primeros años de escolaridad, en la educación básica o primaria, y más aún en el primer ciclo, encontramos que la mayoría de los profesores consideran aún que la enseñanza de la argumentación debe iniciarse en el nivel medio, sin tener en cuenta que muchos investigadores en la actualidad, sostienen que los niños poseen capacidades discursivas para argumentar (Brassart, 1990; Golder, 1992)

Frente a esto considero que corresponde plantearse en primer lugar si es posible enseñar a argumentar a los niños pequeños.

⁴ Muchos teóricos han investigado la argumentación infantil (véase, por ejemplo, las obras de J. Piaget, 1967, R. Maier, 1991, M. Miller, 1987, C. McCall, 1991). Una lista impresionante sobre argumentación infantil puede encontrarse, en particular, en el más que interesante artículo de D. Brownlee y I. Fielding (1991). Sin embargo, afirmo que los argumentos de los niños, hasta hace poco, han sido estudiados insuficientemente. [La traducción es mía]

Concordamos con Ortega de Hocevar en el hecho de que puede enseñarse a argumentar a niños pequeños y que la escuela primaria no debe dejar la tarea de la enseñanza de la argumentación a los docentes del nivel secundario. Además, sus conclusiones son contundentes. Para Ortega de Hocevar (2007), los niños puestos en instancias argumentativas se ven obligados a realizar múltiples aprendizajes. Entre ellos podemos mencionar:

- Aprender a descontextualizar para volver a contextualizar. Es decir, salir de su yo –aquí-ahora para construir el tú –no aquí-no ahora.
- Realizar un fuerte proceso de construcción mental y lingüística que supone una independencia de lo inmediato para realizar operaciones complejas de abstracción y expresarlas por medio del lenguaje.
- Decidir su posición como enunciador y sostenerla.
- Construir una representación de su destinatario.
- Pasar de los enunciados de proximidad a los de distancia.
- Emplear conectores específicos.
- Defender sus opiniones.
- Respetar los puntos de vista de otras personas.

Es importante aclarar que la mayor parte de estos aprendizajes exceden lo estrictamente lingüístico: son de carácter cognitivo y pragmático aunque se manifiesten a través del lenguaje. Por este motivo queremos también ampliar el espectro de campos desde el cuál observamos actualmente nuestro objeto de estudio. Creemos que abordar la cuestión de la argumentación en niños nos exige la tarea de hacerlo de forma interdisciplinaria. Por este motivo ahondamos en la antropología, la psicología, la lingüística, la retórica, la lógica, la pedagogía, entre otras áreas.

A nivel americano y europeo, bosquejaremos someramente las investigaciones más importantes sobre argumentación en niños llevadas a cabo en los últimos años dentro del ámbito anglófono, francófono, germánico e hispánico.

En Latinoamérica cabe destacar los trabajos realizados en Chile. Así, por ejemplo, Peronard (1992) estudió los argumentos que utilizan los niños de dos a tres años. Luego postuló que en el lenguaje oral los primeros argumentos de los niños son de acción: intentan convencer a sus interlocutores para que los dejen

hacer algo. Tres años más tarde, en 1995, Crespo estableció, tras haber estudiado el comportamiento de niños chilenos de dos a seis años, que éstos emplean mayor cantidad de argumentos de causalidad. Por su parte, en Francia, a mediados de la década del noventa, Golder y Corier se abocaron al estudio de textos producidos por niños de seis a ocho años. Dichos textos, conviene puntualizar, contaban con una estructura mínima: una opinión y un argumento (Ortega de Hocevar 2007)

Igualmente importantes para nuestros estudios son las investigaciones de Goodwin (1987, 1990, 1997, 2001, 2003, 2007) quién, desde la antropología, puso mucho énfasis en la interacción oral de niños afroamericanos preadolescentes. Sus investigaciones y las de Kuhn y Udell (2003) cumplen un rol fundamental a la hora de analizar el panorama de estudios sobre argumentación infantil en habla inglesa.

Además de tener en cuenta estos estudios previos, para la discusión en torno a la argumentación infantil seguimos, en particular, los estudios presentados durante la sexta conferencia de la *International Society for the Study of Argumentation* realizada en Amsterdam en 2006. Dentro de este contexto hacemos hincapié en los trabajos de Brutian (2007) y Ochs (2007).

Al respecto, concordamos con Brutian (2007) quien, luego de analizar los tipos de argumentos que son capaces de esgrimir los niños, afirma:

From what has been said above, it becomes obvious that the examination of children's arguments has not only great cognitive value, but also important educational aspect. The deeper study of children's argumentation process will help us better understand them and bridge the gap between two "different worlds"; it will, at the same time, enable us to teach young children reason more logically and use better arguments. Isn't it a good argument for doing so?⁵

⁵ Respecto a lo dicho anteriormente, es evidente que el examen de los argumentos infantiles posee no solo un inmenso valor cognitivo, sino también un aspecto educativo importante. El estudio más profundo del proceso argumentativo de los niños nos ayudará a comprenderlos mejor y a cerrar la brecha entre dos "mundos diferentes". Esto permitirá, al mismo tiempo, enseñar a los niños la razón más lógica y el mejor uso de los argumentos. ¿No es una buena razón para hacerlo? [La traducción es mía]

Ciertamente, el estudio de la argumentación en niños conlleva no sólo un gran valor cognitivo sino también un enorme valor educativo. El estudio de la argumentación infantil puede echar luces sobre el modo en el que se desarrollan las capacidades cognitivas.

Por otra parte, concordamos con Ochs (2007) quien desde la sociolingüística y la antropología lingüística sostiene:

I propose that how a Samoan child speaks – both form and content – is strongly influenced by social norms for using language in Samoan households and by certain attitudes and beliefs concerning individuality, knowledge, and human competence. My intention is to use this material to engage in a dialogue with developmental psycholinguistics; in particular, to indicate those aspects of child language development that society influences and those it does not⁶.

Nosotros también creemos que la forma en la que hablan los niños en Tucumán está fuertemente influenciada por normas sociales de uso del lenguaje. Por ende, nos parece importante afirmar que los argumentos que esgrimen los niños corresponden a argumentos que se emplean desde una particular visión de mundo que conjuga, a contrapunto, la pertenencia a una clase social en particular, a un contexto sociocultural, económico y geográfico determinado.

En nuestra investigación trataremos de dilucidar si realmente capacidades para proponer tesis y defenderlas con argumentos consistentes y coherentes están presentes desde la niñez. Si esto fuese así, tomarlas en cuenta recién en la pubertad implicaría, de algún modo, atrofiarlas.

Nuestro proyecto, así delineado, pretende arrojar luces sobre un terreno poco explorado y difícil de asir. Nos basaremos sólo en el estudio de casos. Posteriores análisis, con poblaciones más significativas, pueden llevar a conclusiones más generales. Nosotros planteamos un punto de partida para futuras investigaciones.

⁶ *Propongo que el modo en el que un niño samoano habla - forma y contenido – se ve fuertemente influenciado por normas sociales de uso del lenguaje en los hogares de Samoa y de ciertas actitudes y creencias respecto a la individualidad, el conocimiento y la competencia humana. Mi intención es utilizar este material para entablar un diálogo con la psicolingüística del desarrollo y, en particular, para indicar los aspectos del desarrollo del lenguaje infantil que influyen en la sociedad y aquellos que no. [La traducción es mía]*

3. Cómo trabajamos: hipótesis, objetivos y metodología de investigación

A partir de las teorías de la argumentación y de las teorías de adquisición del lenguaje, planteamos una serie de hipótesis:

- El aprendizaje de la argumentación es simultáneo al aprendizaje del lenguaje oral.
- El dominio metacognitivo de la argumentación es posterior a su aprendizaje (Crespo, 2000).
- Los niños cometen falacias cuando están aprendiendo a argumentar del mismo modo en el que cometen errores al aprender el lenguaje oral y escrito. Dichos errores son parte fundamental del proceso de aprendizaje.
- Los niños de cinco a siete años pueden mantener una discusión crítica con sus pares y, al mismo tiempo, seguir algunas o la mayoría de las reglas para una discusión crítica propuestas por van Eemeren, Grootendorst y Snoeck (2006).
- Las emociones cumplen un papel fundamental en la génesis de la argumentación oral.
- La relevancia de la clase social, el género, el contexto sociocultural y económico son cuestiones capitales en la formación y el desarrollo de las habilidades argumentativas.

De este modo, el objetivo general de nuestra investigación fue delimitar la edad en la cual los niños empiezan a argumentar y cómo se efectúa dicho proceso de aprendizaje. Tuvimos en cuenta, en este punto, la realidad socioeconómica y cultural de nuestra provincia y el modo en el que esta realidad impacta, en mayor o menor medida, en la adquisición del pensamiento crítico de los más pequeños. Ochs (2007) estudió a los niños de Samoa, Goodwin (1987, 1990, 1997, 2002, 2003, 2007) se interesa por los niños negros estadounidenses. Nosotros deseamos trabajar con niños tucumanos y ver cómo se desarrolla la argumentación oral en niños que nacieron, se criaron, aprendieron a hablar y están aprendiendo a escribir en nuestra provincia y en nuestro país.

De acuerdo a este objetivo general, nos planteamos los siguientes objetivos específicos:

- Siguiendo la propuesta de van Eemeren, Grootendorst y Snoeck (2006), establecer si los niños están en condiciones de seguir alguna de las diez reglas para el desarrollo de una discusión crítica.
- A su vez, observar también cuáles son las violaciones (falacias) que infringen contra estas reglas.
- Determinar el rol que cumplen las emociones en la argumentación infantil.
- Indagar acerca de las relaciones que existen entre género, clase social, contexto espacio temporal y la génesis de la argumentación oral.
- Mostrar cómo evolucionan las habilidades argumentativas entre los cinco y los siete años.

Estos objetivos nos obligaron a elegir una determinada forma de trabajo. Por eso, la metodología seleccionada fue predominantemente cualitativa, aunque acudimos también a algunos métodos cuantitativos.

Para la recolección de los datos, se recurrió, en mayor medida, a observaciones y a entrevistas (individuales y en conjunto) y también a la toma de notas sobre acotaciones infantiles espontáneas que resultaron pertinentes y útiles a nuestros fines.

Se trabajó con treinta y seis (36) alumnos de escuelas privadas y públicas de la ciudad de Concepción (Tucumán). Observamos y entrevistamos a dieciocho (18) alumnos por escuela. De estos dieciocho, seis tienen cinco años, seis tienen seis años y seis tienen siete años. De cada grupo de seis, tres fueron varones y tres mujeres.

No esperamos que la muestra fuera representativa ya que se trata de un estudio de casos, pero sí que la distribución de los casos en función de las edades fuera equitativa. Lo cierto es que en nuestra provincia existen realidades tan complejas y tan distintas que nuestro trabajo, desde ya, solo puede arribar a conclusiones parciales y a escasas generalizaciones.

Beatriz Sarlo (1987: 38) señala que construir un corpus es inevitablemente una operación que privilegia formas de significar, tipologías, temas ideológicos. La elección de nuestro corpus ha experimentado dicha operación de selección, por ende, nuestro trabajo, con todos sus aciertos, también posee sus lógicas limitaciones.

4. Estructura de la exposición

Esta tesis está dividida en dos partes. La primera de ellas consta de dos capítulos. En el primero realizamos consideraciones generales sobre la argumentación, mientras que en el segundo nos abocamos a un rastreo bibliográfico profundo sobre el desarrollo de la argumentación, en general, y la argumentación en niños, en particular. Esta búsqueda se concentra en estudios relevantes en los ámbitos hispánicos, anglófonos, francófonos y germánicos. Además se plantea la necesidad de la interdisciplinariedad a la hora de estudiar cualquier interacción y, sobre todo, en el momento de estudiar las interacciones y negociaciones infantiles.

La segunda parte de nuestra tesis está formada por siete capítulos. El primero de ellos se concentra en el estudio de la discusión crítica y en las diez reglas para una discusión crítica propuestas por Van Eemeren, Grootendorst y Snoeck (2006). El segundo capítulo de esta parte intenta establecer vínculos entre la diada emociones-argumentación. El tercer capítulo se ocupa de indagar las relaciones entre argumentación y género. A la hora de argumentar ¿existen diferencias entre niños y niñas?

Por otra parte, el cuarto capítulo trata de establecer el grado de influencia del contexto socio-cultural y económico en el desarrollo de la argumentación oral. El quinto capítulo de esta segunda parte aborda el tema de la metacognición. El sexto capítulo pretende observar cómo evolucionan las habilidades y estrategias argumentativas desde los 5 a los 7 años de edad. En este punto nos preguntamos ¿cuándo son capaces los niños de dominar y reflexionar sobre su propio proceso argumentativo?

Por último, el séptimo capítulo de nuestro trabajo se destina a una discusión en la que intentamos poner en diálogo los resultados obtenidos a lo largo de la investigación. Posteriormente, arribamos a algunas conclusiones pertinentes y a la explicitación de los desafíos que se imponen de aquí en más.

Definidos así nuestros objetivos, hipótesis, plan de trabajo, metodología, puntos de partida y motivos que nos llevaron a trabajar sobre este tema, no resta más que iniciar la exposición. Trataremos de que la misma sea no sólo clara y ordenada sino también precisa y exhaustiva.

PRIMERA PARTE

Capítulo I

¿De qué hablamos cuando hablamos de argumentación?

Este capítulo no intenta decir nada nuevo. Al contrario, nuestro objetivo es exponer brevemente las líneas teóricas más importantes sobre el estudio de la argumentación. Pretendemos dar un panorama general de cómo, qué, en qué y con qué se trabaja cuando se trabaja con "argumentación".

1. Los estudios sobre la argumentación: un acercamiento histórico

Cualquier recorrido histórico sobre los estudios y las teorías de la argumentación no puede eludir los trabajos de Christian Plantin quien afirma:

L'argumentation a una histoire longue depuis la Grèce et Rome, mais elle a aussi une histoire courte, qu'il semble possible de décrire en l'organisant autour de deux moments, la fin de XIX^e siècle, où l'argumentation semble reléguée au magasin des antiquités, avec la rhétorique oratoire et la logique miroir de la pensée, et l'après Seconde Guerre Mondiale, où elle s'affirme comme concept autonome (Plantin, 2004: 160)⁷

Esta afirmación puede concebirse como punto de partida desde el cual observar la forma en la que se trabajó con la argumentación a lo largo de la historia.

En un primer momento podemos hablar del *paradigma clásico*. Dentro de este paradigma, la argumentación se vincula estrechamente a la retórica ("*art de bien parler*") y a la lógica ("*art de penser*"). La argumentación retórica está así definida de una forma muy específica. Posee tres características básicas:

- Es *referencial*: instauro problemas sobre objetos, hechos, evidencias; impulsa a llevar a cabo negociaciones y discusiones.
- Es *probatoria*: intenta aportar pruebas que, si no consiguen ser las mejores, al menos buscan ser mejores que las de los rivales.

⁷ La argumentación tiene una larga historia desde Grecia y Roma, pero también tiene una historia corta que es posible describir organizándola en dos momentos. Por un lado, el fin del siglo XIX, donde la argumentación parece ligada a las tiendas de antigüedades, con la retórica oratoria y la lógica como espejos del pensamiento y, por otro, después de la Segunda Guerra Mundial, donde la argumentación se afirma como un concepto autónomo. [La traducción es mía]

- Es *polifónica, intertextual o dialógica*: en la práctica constante de la refutación, su objetivo principal es la intervención planificada. Por ende, el orador incluirá en su discurso el discurso de los demás cuando pretenda alcanzar sus objetivos.

Un concepto fundamental de la argumentación retórica es la noción de *Topoi* que se materializa en los argumentos concretos o *entimemas*. Un *topos* es un enunciado general que expresa un principio susceptible de engendrar una infinidad de argumentos concretos particulares o entimemas.

Simultáneamente, la argumentación se inscribe dentro de la lógica y se define en el marco de una teoría que conjuga tres operaciones mentales: la *aprehensión*, el juicio y el razonamiento. Por la *aprehensión*, el espíritu concibe la idea de un objeto y lo delimita. Por el *juicio*, el espíritu afirma o niega algo sobre esta idea y le atribuye una proposición que se manifiesta en un enunciado. Por el *razonamiento*, el espíritu sigue las proposiciones y progresa de lo conocido a lo desconocido. Esta tercera operación es la argumentación y está vigente en la teoría del silogismo aristotélico.

Como sostiene Plantin (2004: 65)

Cet ensemble rhétorique/logique forme la base du système dans lequel l'argumentation a été pensée depuis Aristote jusqu'à la fin de XIX^e siècle⁸.

Precisamente, el segundo momento de cambio se produce recién a fines del siglo XIX. La argumentación se *deslegitima*. Es bien sabido ya que a fines del siglo XIX la retórica fue violentamente criticada, tildada de ilegítima y eliminada de los cursos y estudios universitarios. La visión laica y positivista de las ciencias condenó a muerte a la retórica y el saber retórico dejó de ser catalogado como un saber. Dos circunstancias contribuyeron a esta deslegitimización. Por una parte, la retórica fue la base de la educación para los jesuitas y, a fines del siglo XIX, cuando las relaciones entre Iglesia y Estado eran por demás conflictivas, abogar por su práctica no parecía ser lo más "políticamente correcto" para el ciudadano laico. Por otra parte, la retórica estuvo ligada, desde la antigüedad

⁸ Esta combinación entre retórica y lógica forma la base del sistema sobre el que la argumentación ha sido pensada desde Aristóteles hasta fines del siglo XIX. [La traducción es mía]

clásica, al latín y, por lo menos en Francia, aunque estas inquietudes pueden extenderse al resto de los países europeos y sus "lenguas nacionales", la necesidad de emancipar dichas lenguas hizo que la retórica se observase como una práctica doblemente retrógrada dentro de un estado laico.

Por otra parte, la *formalización de la lógica* y su paulatina transformación en una rama más de las matemáticas, provoca también un retroceso en los estudios sobre argumentación. La publicación de la *Begriffsschrift* por Gottlob Frege, en 1879, marca el punto de inflexión a partir del cual la lógica dejará de ser vista como una "arte de pensar" y devendrá en "arte de calcular". Contra esta "lógica formal" reaccionan, entre los años 1950 y 1970, propuestas como la "lógica natural", la "lógica no formal" o a "lógica substancial".

Este positivismo científicista, no obstante, no sobrevivirá a las Guerras Mundiales. Cuando los discursos monológicos empiezan a resquebrajarse, la argumentación y su estudio resurgen desde las cenizas. Por eso, puede señalarse que, después de 1945, se produce una reconstrucción por etapas de la legitimidad y de la importancia de la argumentación.

Dos obras fundamentales aparecen a fines de la década del '50: *Traité de l'argumentation. La Nouvelle rhétorique* (1958) de Perelman y Olbrechts-Tyteca y *The Uses of Argument* (1958) de Toulmin. Si bien un poco antes ya se contaba con las obras de Tchakotine, lo cierto es que 1958 parece ser el hito en el tiempo que nos permite hablar de un giro radical en lo que a estudios sobre argumentación se refiere. Otros trabajos relevantes fueron los llevados a cabo por los alemanes Curtius con su *Europäische Literatur und lateinisches Mittelalter* (1948), Viehweg con *Topik und Jurisprudenz* (1953) y Lausberg con su *Handbuch der literarischen Rhetorik* (1969). Además, conviene señalar la importancia de, entre otros, los estudios de Domenach sobre la propaganda política.

A este primer momento de renovación le siguen, como señala Plantin (1998, 2004, 2005), un *momento lógico-lingüístico* en la década de 1970 y un segundo momento concentrado en el *diálogo crítico*. El primero de estos momentos está representado por el pensamiento de Ducrot y, el segundo, por las propuestas de Hamblin y la pragma-dialéctica de van Eemeren y Grootendorst. Analizaremos brevemente cada una de estas propuestas en los apartados posteriores.

De este modo, y a través de un rapidísimo recorrido, llegamos al estado actual de los estudios sobre argumentación. En los apartados siguientes intentamos resumir algunas de las propuestas más importantes que se dieron desde mediados del siglo XX hasta nuestros días. Por supuesto, la exposición no puede sino ser breve e incompleta, ya que cada una de estas corrientes posee varios tratados y estudios canónicos que, en los marcos de un capítulo, no pueden más que estar sujetos a la condensación y a la reelaboración. El orden que seguimos intenta ser cronológico y mostrar un paneo general sobre qué es lo que se entiende y se entendió por argumentación desde su renovación después de la Segunda Guerra Mundial. Concordamos con Plantin (2005:15) en que no hay nada casual en el hecho de que el renacimiento de la argumentación se haya producido durante la posguerra:

On peut faire l'hypothèse que la très célébrée "renaissance" des études d'argumentation, qui apparaît précisément en pleine guerre froide, a quelque chose à voir avec la recherche d'une telle "ratio-propagande", la construction d'un mode de discours démocratique rationnel, en rejet des types de discours totalitaires nazis et staliniens⁹.

El *factor social* estuvo presente en la deslegitimación. No es casual entonces que este factor también irrumpa y, de algún modo, prepare el terreno para una nueva puesta en boga de los estudios sobre argumentación.

2. *The Uses of Arguments*: la argumentación inductiva de Toulmin

Toulmin, formado en las matemáticas, irrumpa en el campo de la argumentación con un modelo lógico-inductivo. Esta argumentación inductiva se fundamenta a partir de observaciones o evidencias específicas de las cuales se deriva la conclusión, reafirmación o "prueba de verdad" con la que un emisor aspira a convencer a su interlocutor. El punto de partida de la propuesta de Toulmin lo constituye la constatación de que, en todo momento, estamos dando razones a otros a favor de lo que hacemos. Es decir, la constatación de que la

⁹ Puede hacerse la hipótesis de que el muy célebre renacimiento de los estudios sobre argumentación, que aparecen precisamente en plena guerra fría, tienen algo que ver con la búsqueda de una verdadera propaganda racional, la construcción de un modo de discurso democrático racional, en rechazo a los tipos de discursos autoritarios nazis y estalinistas. [La traducción es mía].

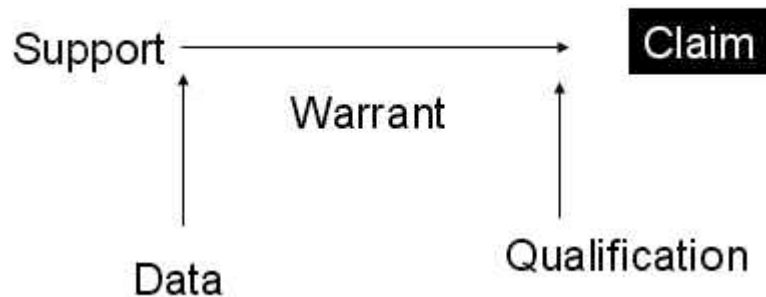
práctica de razonar es un eje central en la vida cotidiana y en cualquier tipo de interacción. Toulmin (1958) distingue entre un *uso instrumental* y un *uso argumentativo* del lenguaje. El primero de ellos estaría constituido por aquellas emisiones lingüísticas que no necesitan ser justificadas, que consiguen propósitos directamente, como en el caso de una orden, por ejemplo. El segundo tipo tiene lugar cuando el éxito o el fracaso de una emisión dependen de las razones, argumentos y/o pruebas en las que puedan apoyarse.

Toulmin (1958) asegura que "an Argument is like an organism"¹⁰. Por eso su modelo se caracteriza por exponer argumentaciones a través de la construcción de *esquemas argumentales o de razones* a partir de categorías específicas de análisis. Como afirma Santibáñez Yáñez (2002) las categorías corresponden a casilleros funcionales dentro de los esquemas argumentales y pueden resumirse de la siguiente forma:

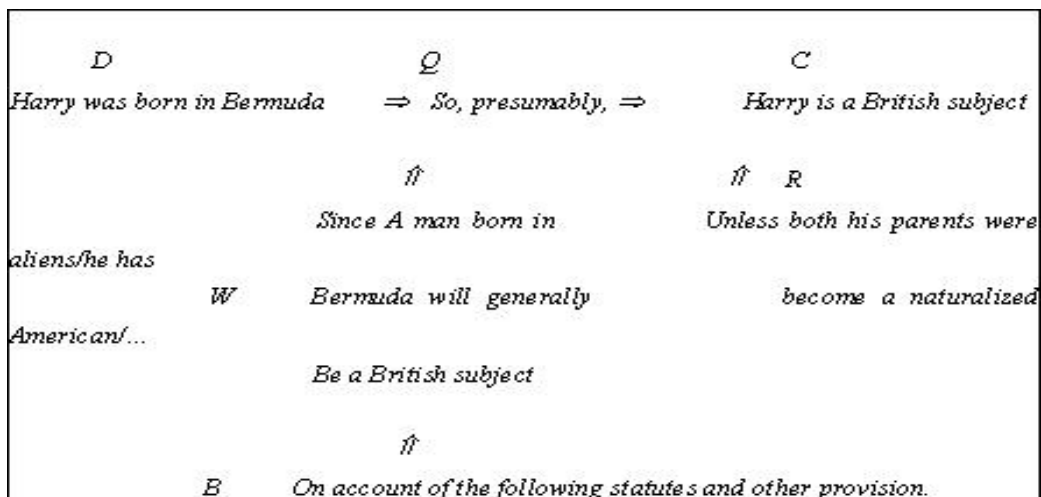
- *Garantía* (WARRANT): principio general, premisa mayor, norma tácita, enunciados generales, de naturaleza formal, que permiten el paso de los datos a las conclusiones.
- *Apoyo o respaldo* (SUPPORT): cuerpo de contenidos desde donde emanan las garantías y que nos remiten al mundo sustancial en el que podemos encontrar textos, investigaciones, supuestos sociales que sirvan de corroboraciones para las garantías.
- *Datos* (GROUNDS): pueden ser de orden empírico o factual y permiten la emergencia de una conclusión.
- *Conclusión* (CLAIM): son las pretensiones, demandas o alegatos que buscan, entre otras cosas, posicionar una acción o una perspectiva determinada.
- *Cualificadores modales* (QUALIFIERS): son construcciones lingüísticas que permiten atenuar una pretensión.
- *Condiciones de refutación o excepciones* (REBUTTALS): están constituidas por las condiciones de refutación que la conclusión permite y las circunstancias extraordinarias o excepcionales que pueden mellar la validez o eficacia de los argumentos.

¹⁰ *Un argumento es como un organismo.* [La traducción es mía]

En el siguiente cuadro puede observarse la esquematización de este modelo:



También podemos ir un paso más allá y mostrar cómo esquematiza Toulmin su célebre ejemplo "Harry was born in Bermuda" ("Harry nació en Bermuda"):



Traducción al pie de página¹¹

En líneas generales ésta es la propuesta de Toulmin. Una propuesta que, por supuesto, no puede resumirse en dos páginas. Sin embargo, pese a la simpleza de nuestra exposición, es evidente que estas ideas y esta

¹¹ *DATA*: "Harry nació en Bermuda"
QUALIFIERS: "presumiblemente", "entonces"
CLAIM: "Harry es británico"
WARRANT: "Si un hombre nace en Bermuda es, generalmente, ciudadano británico"
REBUTTALS: "Salvo que sus padres sean naturalizados"
SUPPORT: "De todos modos, si sus padres son británicos y nace en Bermuda, Harry debería ser también ciudadano británico"

esquematación implicaron un avance decisivo dentro de los estudios sobre argumentación ya que vuelven un vez más a la lógica, pero elaboran un modelo de argumentación propio.

3. *Traité de l'argumentation. La Nouvelle rhétorique: una aproximación a las ideas de Perelman y Olbrechts-Tyteca*

En el *Traité de l'argumentation* (1958) Perelman y Olbrechts-Tyteca definen el objetivo de la teoría de la argumentación como el estudio de las técnicas discursivas que permiten provocar o acrecentar la adhesión de los espíritus a una tesis que ha sido propuesta para su asentimiento.

De este modo, respecto a la argumentación propiamente dicha, afirman:

Une argumentation efficace est celle qui réussit à déclencher chez les auditeurs l'action envisagée (action positive ou abstention), ou du moins, à créer, chez eux, une disposition à l'action, qui se manifeste au moment opportun (Plantin 2005: 36)¹²

Como podemos observar a partir de esta cita, los conceptos de auditorio y persuasión son centrales. El *Traité de l'argumentation* se ocupa también de los distintos tipos de argumentos y, aunque la mención de las técnicas discursivas hace de la argumentación una rama más del análisis del discurso, en la práctica, como afirma Plantin (2005), el *Traité de l'argumentation* se concentra poco en el lenguaje y asimila a veces la perspectiva argumentativa a la psicológica. En la incesante búsqueda de "la adhesión de los espíritus a una tesis", lo lingüístico tiende un poco a desdibujarse.

Uno de los logros fundamentales de Perelman y Olbrechts-Tyteca es haber puesto énfasis en la importancia del *diálogo*, aunque todavía no es una idea genuina de diálogo ya que la cuestión está centrada más bien en el argumentador y en cómo éste quiere lograr la adhesión de su destinatario y no en la idea de una discusión auténtica en la que dos o más interlocutores intenten resolver una diferencia de opinión.

En este punto resulta interesante retomar la propuesta de Maliandi (Padilla, Douglas y Lopez, en prensa) quien, en relación con las intenciones y

¹² Una argumentación eficaz es aquella que logra desencadenar en el auditorio la acción prevista (acción positiva o abstención) o al menos, crear en ellos una disposición a la acción, que se manifieste en el momento oportuno. [La traducción es mía]

desde la *ética convergente*, distingue distintas posturas comunicativas que podemos asumir cuando hacemos uso de la razón. Al respecto, habla de razón dialógica, partiendo del supuesto de que razonar implica dialogar, en la medida en que involucra dos funciones básicas:

Fundamentación: capacidad de dar "razones";

Crítica: conciencia de los límites de las "propias razones" y apertura hacia "otras razones".

Aquí está presente la idea de que la razón posee una dimensión esencialmente dialógica e involucra siempre una postura crítica, tanto ante los propios puntos de vista como ante los de otros. Esto permite a Maliandi plantear tres posturas distintas en un discurso argumentativo (Padilla, Douglas y Lopez, en prensa):

-Postura estratégica

Se sustenta en una perspectiva egocéntrica consciente, no consciente o semiconsciente, ya que quien argumenta (el enunciador) no conceptualiza al destinatario como un interlocutor que también puede tener un punto de vista válido y distinto sobre un tema. De este modo, la argumentación es persuasiva, retórica y apunta a forzar la opinión del destinatario, imponer su propio punto de vista o refutar el contrario.

-Postura comunicativa divergente

Con subsistencia del egocentrismo, la argumentación tiende a la resolución del desacuerdo, pero con el presupuesto, no declarado, de que el acuerdo favorecerá la opinión propia y no la del oponente. Es decir, en esta postura ya se conceptualiza al interlocutor como un oponente con un punto de vista diferente al propio, pero la argumentación sigue subordinada a quién defiende cada punto de vista, con la idea de que alguien debe ganar y alguien debe perder.

-Postura comunicativa convergente

En esta postura el interlocutor no aparece ya como oponente, sino como co-operador en la tarea de enfrentar un problema; es

decir, ya no se enfrentan los interlocutores entre sí, sino que ambos establecen una alianza para enfrentar y resolver un problema. Cada argumentante solicita y espera los contraargumentos del interlocutor para el avance dialéctico, pero con la presuposición compartida de la disponibilidad para rectificar las propias opiniones. Es decir, en este caso ya no se prioriza quién gana y quién pierde, sino que incluso hay una actitud tácita de pensar que ambos pueden ganar con la resolución de un problema.

De acuerdo a esta propuesta, en principio, las ideas de Perelman y Olbrechts-Tyteca se corresponden con la *postura estratégica*. En su teoría el diálogo se erige más como una postura estratégica que como un legítimo interés por el otro. Sin embargo, como no se expiden en cuestión de "falacias", este pseudo-diálogo podría degenerar fácilmente en lo que Maliandi define como *posturas pseudoargumentativas*. Así, mediante una analogía muy ilustrativa, Maliandi da cuenta de esta característica de los seres humanos, en tanto pseudo-argumentadores. De este modo, distingue –dentro de una postura estratégica– dos modos defensivos (la liebre y el erizo) y dos ofensivos (el tigre y la araña).

Dentro del modo pseudo-argumentativo defensivo, la *liebre* se escabulle eludiendo la confrontación de puntos de vista, deslizándose velozmente a perspectivas distintas. Por su parte, el *erizo* levanta una pared ("púas argumentativas") para que nadie ose acercársele o desafiar su punto de vista.

Dentro del modo pseudo-argumentativo ofensivo, el *tigre* se erige como el predador que ve en el interlocutor una presa a quien hay que devorar implacablemente, por lo cual el tema de la discusión pasa a un segundo plano. En un segundo lugar dentro de este modo ofensivo, se encuentra la *araña* que, mucho más sutil, "envuelve" al oponente con su retórica, a través de una mezcla de argumentos lícitos y falacias bien disimuladas, matizados con citas y proverbios.

Maliandi concluye:

La liebre, el erizo, el tigre y la araña llegan con frecuencia a "ganar" discusiones, pero muy difícilmente promueven un avance de la razón...

Aunque la razón, como tal, es dialógica, los seres racionales mostramos a diario una portentosa incapacidad para dialogar de veras. Acaso en cada uno de nosotros se agazapa una liebre, o un erizo, o un tigre, o una araña, o quizá varias de esas dulces criaturas, siempre dispuestas a interferir en nuestros más o menos sinceros propósitos de diálogo (Padilla, Douglas y Lopez, en prensa).

La discusión se redefine, entonces, como la orientación hacia un auditorio. El *Traité* instaure así una nueva noción, la de *auditorio universal* caracterizado por su unanimidad. Esta idea es universalizante y acrítica y posee, por ende, consecuencias muy importantes. En principio, sirve mucho mejor para la argumentación escrita que para la oral. En la argumentación escrita, el auditorio universal es un auditorio de lectores. En la argumentación oral, en cambio, definir al auditorio universal no es tan sencillo ya que, entre otras cosas, siempre aparecen oyentes imprevistos.

En relación a la definición de argumentación, la idea de "adhesión de los espíritus a una tesis" pone en el foco de análisis un elemento esencial de la definición tradicional de la retórica: la *persuasión*. Perelman y Olbrechts-Tyteca (Plantin, 2005) proponen al respecto:

d'appeler persuasive une argumentation qui ne prétend valoir que pour un auditoire particulier et d'appeler convaincante celle qui est censée obtenir l'adhésion de tout être de raison.

Estos aportes se suman a otro aporte esencial del *Traité*: *el inventario de las formas argumentativas*. Perelman y Olbrechts-Tyteca delimitan más de ochenta tipos de argumentos y más de sesenta y cinco figuras. De esta forma reintroducen en el campo de la argumentación la problemática de los *topoi* que también constituye un punto importante en la teoría de Toulmin.

De este modo, el año 1958, como dijimos, gracias a los trabajos de Toulmin y Perelman y Olbrechts-Tyteca, inaugura definitivamente el renacimiento del interés por la argumentación y la renovación de la retórica.

4. *L'argumentation dans la langue: la propuesta de Anscombre y Ducrot*

Como el propio Ducrot (2004: 17) afirma

La théorie de l'argumentation dans la langue (ADL) (...) prend le mot argumentation dans un sens un peu inhabituel, qui amène beaucoup de malentendus. C'est ce sens que je donne ici à l'expression *argumentation linguistique*, que j'abrégearai quelquefois en *argumentation*. Les malentendus tiennent à ce que l'on a tendance à lire nos recherches en donnant au mot argumentation en tout autre sens, pour lequel je réserverai ici l'expression *argumentation rhétorique*. Ma première tâche sera donc de distinguer ces deux notions¹³.

En esta cita podemos observar uno de los objetivos de la teoría de la argumentación en la lengua: distinguir entre una *argumentación lingüística* y una *argumentación retórica* las que no cuentan con ningún "rapport direct" (Ducrot 2004).

Así estos dos tipos de argumentación se definen de manera explícita por Ducrot quien entiende la ***argumentación retórica*** como la actividad verbal que apunta a hacer creer algo a alguien. Esta actividad es el objeto de estudio tradicional de la retórica. Las dos palabras claves dentro de esta definición son "hacer creer" (*faire croire*) que, desde la perspectiva de Ducrot, excluyen voluntariamente la noción de "hacer hacer" (*faire faire*). Más precisamente, no toman en consideración un "hacer hacer" que no se apoye primeramente en un "hacer creer". De este modo, Ducrot reconoce que ésta es una limitación dentro de su definición ya que siempre hay medios más eficaces de "hacer hacer" algo a alguien que la "stratégie un peu naïve" consistente en hacerle creer a alguien que hacer tal o cual cosa es bueno para él.

Una segunda limitación dentro de esta definición es que *la teoría de la argumentación en la lengua* solo considera la actividad verbal. La actividad del escritor u orador que utiliza la palabra para "hacer creer" (*faire croire*). Esta limitación también constituye un obstáculo importante porque, ciertamente, hay

¹³ *La teoría de la argumentación en la lengua toma la palabra argumentación en un sentido poco habitual, que provoca muchos malos entendidos. Este es el sentido que yo le doy aquí a la expresión argumentación lingüística, que abrevio a veces como argumentación. Los malos entendidos atañen a aquellos que tienen la tendencia a leer en nuestras investigaciones la palabra argumentación en cualquier otro sentido, para los cuales reservo la expresión argumentación retórica. Mi primera tarea será distinguir entre estas dos nociones. [La traducción es mía].*

muchos otros medios para "hacer creer" que nada tienen que ver con el lenguaje y las palabras. De todos modos, Ducrot únicamente se concentra en la persuasión de la palabra, del discurso.

El segundo término a definir, el de la **argumentación lingüística** o argumentación, comprende una definición más ajustada. Ducrot llama argumentación a los segmentos de discurso constituidos por un intercambio de dos posiciones A y C, ligadas implícita o explícitamente por conectores del tipo *porque, entonces, por consiguiente, pero*, etc.

Esta distinción entre argumentación retórica y argumentación lingüística es la piedra angular de la *Théorie de l'argumentation dans la langue*. A nuestros fines, retomar esta distinción es suficiente. No obstante, algunos estudios como los de Plantin (1998, 2005), Anscombe y Ducrot (1980) o Ducrot (1994, 1995, 1998, 1999, 2000, 2001) pueden ser esclarecedores para quienes estén interesados particularmente en esta propuesta y en el estudio que realiza Ducrot de los conectores argumentativos y de lo que él denomina *argumentación lingüística*.

5. La perspectiva pragma-dialéctica: el *deber ser* de la argumentación

¿Por qué hablamos del *deber ser* de la argumentación? Simplemente porque, en esta perspectiva, nos encontramos con una propuesta teórica que se ocupa más por establecer cómo debería ser una argumentación que por explicar cómo es la argumentación.

Van Eemeren, Grootendorst y Snoeck (2006) se inscriben dentro de lo que, en nuestra introducción, denominamos *perspectiva pragma-dialéctica*. Así, ven en la argumentación un medio para resolver una diferencia de opinión. La argumentación se transforma en una manera razonable de llevar la diferencia de opinión a su conclusión. Insisten en que el eje de la vida social se fundamenta en debates argumentativos y que su desarrollo significa siempre que el hablante o el escritor se compromete en una discusión con aquellos con cuyo punto de vista no concuerda. Por eso, definen la argumentación como una *actividad verbal* (oral o escrita), una *actividad social* (se dirige por definición hacia los otros) y una *actividad racional* (se orienta a defender un punto de vista de modo que éste se vuelva aceptable para los demás).

Con estas tres características delineadas, llegamos a la definición misma que proponen van Eemeren, Grootendorst y Snoeck (2004: 17) en la primera página de su libro *Argumentación. Análisis, evaluación, presentación*:

La argumentación es una actividad verbal, social y racional que apunta a convencer a un crítico razonable de la aceptabilidad de un punto de vista adelantando una constelación de una o más proposiciones para justificar este punto de vista.

Quizás uno de los méritos más grandes del trabajo de van Eemeren, Grootendorst y Snoeck sea su claridad de exposición. Desde el principio plantean su propia definición de argumentación y se inscriben dentro de una línea de estudios. De esta forma también definen claramente lo que entienden por *discusión crítica*.

Toda discusión crítica comienza con una diferencia de opinión que debe identificarse. Una diferencia de opinión se manifiesta cuando el punto de vista de una parte se encuentra con la duda de la otra. Para resolver las diferencias de opinión se necesita debatir el tema y alcanzar algún tipo de acuerdo. Si se plantea esa discusión como un medio para lograr la resolución de una diferencia, esa discusión recibe el nombre de *discusión argumentativa*, que son discusiones que están destinadas a alcanzar un acuerdo razonable.

Idealmente una discusión argumentativa es una discusión crítica que apunta a resolver una diferencia de opinión. Una discusión crítica se da entre una parte que defiende un determinado punto de vista (positivo o negativo), el *protagonista*, y otra parte que desafía el punto de vista, el *antagonista*. Si el antagonista se opone al protagonista con un punto de vista inverso entonces también se transforma en protagonista de su propio punto de vista y defensa. A lo largo del debate los protagonistas tratan de convencer a los antagonistas de la aceptabilidad de sus puntos de vista, mientras que los antagonistas mantienen sus dudas y objeciones.

Una discusión crítica destinada verdaderamente a resolver una diferencia de opinión se lleva a cabo en cuatro etapas:

- La etapa de la *confrontación*: las partes establecen que tienen una diferencia de opinión.

- La etapa de *apertura*: las partes deciden tratar de resolver la diferencia de opinión.
- La etapa *argumentativa*: el protagonista defiende su punto de vista contra la persistente crítica del antagonista adelantando argumentos para oponer las objeciones o para remover las dudas de su interlocutor.
- La etapa de *conclusión*: las partes evalúan la extensión que alcanzó la resolución de la diferencia de opinión y a favor de quién.

Junto a la descripción de estas etapas, van Eemeren, Grootendorst y Snoeck establecen diez reglas que guían –o deberían guiar– toda discusión crítica. Dichas reglas son:

REGLA 1. REGLA DE LA LIBERTAD. Las partes no deben impedirse unas a otras el presentar puntos de vista o ponerlos en duda.

REGLA 2. REGLA DE LA CARGA DE LA PRUEBA. Una parte que presenta un punto de vista está obligada a defenderlo si la otra parte le solicita hacerlo.

REGLA 3. REGLA DEL PUNTO DE VISTA. El ataque de una parte en contra de un punto de vista debe referirse al punto de vista que realmente ha sido presentado por la otra parte.

REGLA 4. REGLA DE LA RELEVANCIA. Una parte solo puede defender su punto de vista presentando una argumentación que esté relacionada con ese punto de vista.

REGLA 5. REGLA DE LA PREMISA IMPLÍCITA. Una parte no puede presentar algo falsamente como si fuera una premisa dejada implícita por la otra parte, ni puede negar una premisa que él mismo ha dejado implícita.

REGLA 6. REGLA DEL PUNTO DE PARTIDA. Una parte no puede presentar falsamente una premisa como si fuera un punto de partida aceptado, ni puede negar una premisa que representa un punto de vista aceptado.

REGLA 7. REGLA DEL ESQUEMA ARGUMENTATIVO. Una parte no puede considerar que un punto de vista ha sido defendido concluyentemente si la defensa no se ha llevado a cabo por medio de un esquema argumentativo apropiado que se haya aplicado correctamente.

REGLA 8. REGLA DE VALIDEZ. En su argumentación, las partes solo pueden usar argumentos que sean lógicamente válidos o que sean susceptibles de ser validados explicitando una o más premisas implícitas.

REGLA 9. REGLA DEL CIERRE. Una defensa fallida de un punto de vista debe tener como resultado que la parte que lo presentó se retracte de él y una defensa exitosa de un punto de vista debe tener como resultado que la otra parte se retracte de sus dudas sobre el punto de vista.

REGLA 10. REGLA DE USO. Las partes no deben usar formulaciones que resulten insuficientemente claras o confusamente ambiguas y deben interpretar las formulaciones de la parte contraria tan cuidadosa y exactamente como les sea posible.

En este punto sólo enumeramos las reglas y las describimos brevemente ya que éstas y sus violaciones son el eje del capítulo III de nuestro trabajo. Por ende, las propuestas de van Eemeren, Grootendorst y Snoeck también se amplían en dicho capítulo y constituyen la base teórica que nos permite estudiar las interacciones infantiles.

6. Grize y su reivindicación de la lógica natural

Grize (2004) considera la argumentación como la producción de un discurso organizado con vistas a intervenir sobre la opinión, la actitud o el comportamiento de alguien. Para este autor argumentar se presenta como una *actividad discursiva* entre actores en la cual el espectador también participa. Allí hay, entonces, buen y mal público. Esta actividad impone dos necesidades: de un lado *probar*, del otro *explicar* y ambas son ineludibles.

De este modo, Grize (1996: 5) asegura

Argumenter est sans doute une activité finalisée, mais c'est une activité discursive qui, *en tante que telle*, exige une participation active de deux auxquels on s'adresse, réclame même de leur part une certaine connivence. Cette façon de voir présuppose, il est vrai, une conception du discours qui n'est pas quelconque et dont l'une des sources se trouve chez Benveniste. "Il faut entendre discours, écrivait-il, dans sa plus large extension: toute énonciation supposant un locuteur et un auditeur, et chez le premier l'intention d'influencer l'autre en quelque manière" (Benveniste, 1996, p. 241-242)¹⁴.

¹⁴ *Argumentar es, sin dudas, una actividad intencional, pero es una actividad discursiva que, como tal, exige una participación activa de aquellos participantes que se dirigen y reclaman para sí mismos su parte en una interacción. Esta forma de ver presupone, es cierto, una concepción del*

Grize (2004) asocia demostrar a calcular, probar a convencer y argumentar a persuadir, no sin tener en cuenta algunos matices importantes. De este modo realiza una distinción entre *lógica sistemática*, que es un lenguaje, y una *lógica natural* que es una actividad. La *lógica sistemática* se sitúa ajena a todo contexto e ignora a los sujetos, mientras que la *lógica natural* exige su participación activa. Así, podemos resumir con propiedad que la *lógica sistemática* es un cálculo y que la *lógica natural* se manifiesta a través del discurso. Sin embargo, en este punto, es necesario señalar una propiedad esencial de los signos lingüísticos que, contrariamente a los signos de la matemática o del cálculo, pertenecen siempre y simultáneamente a dos dominios. Por un lado se relacionan con los contenidos propios del sistema de la lengua -y una palabra se define por su relación con otras palabras-, y por el otro se relacionan también con los referentes de la realidad, del mundo.

La importancia de la propuesta de Grize radica entonces en haber vuelto la mirada sobre la lógica y haber reivindicado su espacio y su conexión con la argumentación. Si, como bien señala Plantin (2004), con el positivismo la lógica había quedado relegada a las matemáticas y al cálculo, Grize la reintroduce en el campo de la argumentación y reivindica una lógica natural o informal que se oponga a esa lógica formal y exacta.

Grize define su *lógica natural* como el estudio de las operaciones lógico discursivas que permiten construir y reconstruir una esquematización, entendida ésta como "une représentation discursive de ce dont il s'agit"¹⁵ (Grize 1996). A diferencia de Ducrot, el acento no está puesto directamente sobre la lengua, sino, en principio, sobre el o los procesos cognitivos subyacentes a la actividad argumentativa. La lógica natural tiene como tarea explicitar las operaciones del pensamiento que permiten a un locutor construir los objetos y predicar algo sobre ellos a su gusto. Esta lógica se caracteriza por dos propiedades que la diferencian de la lógica matemática. Por un lado es una lógica que tiene en cuenta el *diálogo*, la producción y el intercambio discursivo. Por otra parte, es también una *lógica de los objetos* que no olvida que la actividad discursiva sirve

discurso que no es cualquiera y cuya fuente se encuentra en Benveniste: "Es necesario entender discurso, escribe él, en una extensión más amplia: toda enunciación supone un locutor y un auditorio, y en el primero la intención de influenciar al otro de cualquier manera". [La traducción es mía]

¹⁵ *Una representación discursiva de lo que se trata.* [La traducción es mía]

para construir objetos de pensamiento que funcionan como referentes comunes a los interlocutores. La lógica natural se opone a las abstracciones de la lógica matemática y reinaugura una perspectiva cognitiva en el campo de los estudios de la argumentación.

7. Adam y su aproximación textual a la argumentación

En el texto "Un approche textuelle de l'argumentation" (2004) Adam inscribe sus investigaciones y su teoría de las formas elementales de textualización (secuencias narrativas, descriptivas, argumentativas, explicativas o dialogales) dentro de las prolongaciones lingüísticas de la teoría psico-cognitiva de los *schémas* (esquemas) originada en los trabajos de Sir Frederic C. Bartlett (1932) y desarrollada en particular por Kintsch y van Dijk (1983) a través de la noción de *superestructuras textuales*. También reconoce los aportes de Grize y su lógica natural ya que considera fundamental su concepto de *schématisation* (esquemización).

Lo interesante de este artículo de Adam es que, brevemente, analiza la hipótesis del *todo conversacional-dialogal* y del *todo argumentativo*:

L'hypothèse, plus cohérente, du "tout conversationnel-dialogal" préside, par nécessité de corpus, aux travaux des conversationnalistes. Elle est juste du point de vue général, de la discursivité, car il n'est pas de discours, même monologal, qui ne soit, à un certain niveau de son fonctionnement, dialogique, mais cela ne veut pas dire pour autant qu'il soit dialogal dans sa mise en texte. Or c'est très précisément la diversité linguistique des formes de mise en texte qui a été au centre de mes travaux. L'hypothèse de "tout argumentatif" est quant à elle juste au niveau de la théorie pragmatique générale: un récit, une description, une explication ont très souvent pour fonction globale d'argumenter (Adam 2004: 79)¹⁶

¹⁶ La hipótesis, más coherente, de un "todo conversacional-dialogal" precede, por necesidad de corpus, a los trabajos de los estudiosos de la conversación. Ella pertenece, desde un punto de vista general, a la discursividad, porque no hay discurso, incluso el monologal, que no sea, en un cierto nivel de su funcionamiento, dialógico, pero eso no quiere decir que éste sea dialogal también en su puesta en el texto. Es precisamente la diversidad lingüística de formas de textualizar la que ha estado en el centro de mis trabajos. La hipótesis del "todo argumentativo" es correcta al nivel de la teoría pragmática general: una narración, una descripción, una explicación poseen muy frecuentemente la función de argumentar. [La traducción es mía]

Como podemos constatar existe una apertura en cuanto a lo que se entiende por esquema argumentativo. La argumentación puede valerse, y de hecho lo hace, de la descripción, la narración o la explicación. Adam asegura que una *secuencia* es una estructura relacional jerárquica preformada que reagrupa las macro proposiciones en una unidad textual. Los cinco tipos de secuencias de base (argumentación, narración, explicación, descripción y diálogo) corresponden a cinco tipos de relaciones macrosemánticas preformadas, elaboradas, memorizadas a través de la lectura y la escritura y transformadas en esquemas de reconocimiento y de estructuración de la información textual. Pero el hecho de que estas secuencias textuales funcionen como esquemas de reconocimiento no quiere decir que actúen de modo individual. Constantemente están combinándose de acuerdo a los fines del hablante. En este tipo de combinación, la secuencia argumentativa parece ser privilegiada, ya que admite sin problemas la narración, la descripción o la explicación. A la hora de argumentar y defender una tesis, cuando el objetivo es persuadir al otro, la combinación de las distintas secuencias es no sólo deseable sino también necesaria.

8. Resumiendo

El lector podría preguntarse en este punto por qué expusimos tantas líneas teóricas juntas. La respuesta no es simple ni unívoca. Un intento de respuesta nos llevaría a decir que expusimos tantas líneas teóricas porque, entre otras cosas, este trabajo constituyó un inmenso aprendizaje para nosotros y nos pareció válido plasmar ese proceso de aprendizaje y de lecturas en un capítulo que se preguntase básicamente qué, cómo, con qué y con quiénes se trabaja cuando se trabaja con argumentación.

Nuestra tesis no retoma todas estas líneas teóricas, pero eso no significa que todo lo escrito hasta aquí haya sido inútil. Nosotros consideramos que era necesario mostrar someramente cuáles son los estudios más importantes e influyentes que se realizaron desde la segunda mitad del siglo XX sobre argumentación. Sabemos que muchas ideas y autores importantes quedaron *en el tintero*. La exposición, ciertamente, podría haber sido más exhaustiva.

Por último, cabe aclarar que, para el desarrollo de los capítulos posteriores, nos interesan fundamentalmente las propuestas de Plantin y van Eemeren, Grootendorst y Snoeck. Las otras perspectivas de análisis se retoman en menor medida.

Capítulo II

La génesis de la argumentación oral: un desafío interdisciplinario e internacional

El desarrollo de las habilidades argumentativas infantiles es objeto de estudio de numerosas disciplinas en diversos países del mundo. Aunque la mayoría de los estudios estén abocados a la génesis de la argumentación escrita, la literatura sobre argumentación y niñez es vastísima. Curiosamente, disciplinas como la lingüística y la retórica se concentraron mucho más en el estudio de la argumentación en adolescentes y preadolescentes, mientras que la antropología y la psicología muestran una clara preferencia por la observación de la interacción oral y espontánea en niños menores de diez años.

De este modo, bregaremos por dos necesidades fundamentales: la necesidad de un enfoque interdisciplinario a la hora de estudiar la argumentación infantil y la necesidad de ver qué y cómo viene trabajándose en el ámbito académico internacional sobre este asunto.

1. Argumentación: un enfoque interdisciplinario

Una cuestión que resulta evidente apenas uno empieza a buscar y a leer bibliografía sobre la argumentación infantil es la necesidad de entender este objeto de estudio como un objeto forzosamente interdisciplinario. No basta sólo estudiar la argumentación infantil desde la lingüística, la psicología o la antropología por separado, sino que estas disciplinas deben combinarse para llegar a conclusiones plausibles.

¿Qué implica una mirada interdisciplinaria? Implica, en primera instancia, un campo de estudio que cruce los límites tradicionales entre varias disciplinas académicas o entre varias escuelas de pensamiento. La interdisciplinariedad involucra así investigadores formados en distintas áreas con el objetivo de vincular e integrar diversas escuelas de pensamiento, teorías, ideas, etc. Las disciplinas se unen en pos de un objeto de estudio que, por su complejidad, merece ser analizado desde distintas perspectivas.

Nuestro trabajo parte de esta afirmación y de esta evidencia. Por eso, sobre todo en lo que respecta a los ámbitos anglófonos y germánicos, nos introducimos en el campo de la antropología social, la psicología y la pedagogía.

En los ámbitos francófonos e hispánicos la perspectiva lingüística y el análisis del discurso dominan el área de los estudios sobre argumentación infantil.

2. La argumentación, los niños y el mundo

Los estudios sobre la argumentación infantil son numerosos y variados. Disciplinas como la antropología, la lingüística, la psicología y la pedagogía son las ciencias que más y mejor estudiaron la argumentación y la interacción de los niños.

Nuestro objetivo en este capítulo es exponer cuáles son las investigaciones más importantes que vienen realizándose al respecto en lengua inglesa, francesa, española y alemana. Sabemos que toda lengua implica, a su vez, una forma particular de ver el mundo y, dado que los niños están insertos en diferentes contextos educativos de acuerdo a los países en los que viven, algunas investigaciones difieren en sus resultados o hacen alusión a problemas puntuales que quizás, en otros contextos, no se presentan.

La segunda parte de nuestra tesis, destinada al estudio concreto de casos, también llegará a algunas conclusiones particulares que en ciertos casos corroboran los resultados de las investigaciones que presentaremos a continuación y, en otros, discute algunas afirmaciones que no nos parecen del todo acertadas, por lo menos no dentro de nuestro ámbito de estudio.

2.1. El ámbito anglófono

Goodwin, desde la antropología social y lingüística, ha dedicado gran parte de su carrera profesional al estudio de las disputas infantiles. Retomando a van Eemeren, Grootendorst y Snoeck (2006) también considera que una discusión crítica parte de una diferencia de opinión que debe o busca ser solucionada. Por lo tanto, sin temor a dudas, podemos ubicar a Goodwin y sus estudios sobre la interacción infantil dentro de la perspectiva pragma-dialéctica.

En uno de sus primeros trabajos sobre argumentación infantil, Goodwin (1987) señala:

Whereas a great deal of research in sociolinguistics has been directed toward the investigation of politeness as an organizing feature of conversation (and, in particular, of women's conversations), far less attention has been given to how people

manage opposition, a type of talk that is generally evaluated negatively and view as disruptive. The present study will present an ethnographically based description of how girls and boys carry out the activity of arguing. When this activity is examined in detail, it is found that, rather than being disorderly, arguing provides children with a rich arena for the development of proficiency in language, syntax, and social organization¹⁷.

Varias afirmaciones son contundentes en esta primera cita y en este primer estudio de Goodwin. En primer lugar concordamos con el hecho de que, hasta no hace mucho tiempo, el estudio de la forma en la que las personas manejan las disputas y oposiciones ha sido escasamente estudiado y evaluado siempre de forma negativa. Asimismo, consideramos pertinente afirmar que la actividad argumentativa, analizada en detalle, provee un rico espacio para el desarrollo de la competencia del idioma, de su sintaxis y su uso. Además, es un eje fundamental en la construcción de las identidades individuales y grupales de los niños como incipientes miembros de determinados grupos sociales.

En este primer estudio, Goodwin (1987) trabaja con niños afroamericanos de 4 a 14 años de edad, divididos en grupos por edades y sexos. Los observa en sus actividades escolares cotidianas y en interacciones espontáneas. Los niños de "Maple Street", como los denomina Goodwin, en lugar de organizar sus discusiones intentando mostrar deferencia hacia los demás, frecuentemente buscan oportunidades para exhibir su carácter y para reforzar su identidad cultural y sus modos de organización social a través de las disputas.

Goodwin (1987) también añade:

Focusing entirely on how argument differs from other modes of interaction, however, can obscure some important aspects of its organization. Argument has much in common with many other types of discourse. Indeed, one of its crucial features is its ability to

¹⁷ *Considerando que una gran cantidad de investigación en sociolingüística se ha dirigido hacia la investigación de la cortesía como una característica de la organización de la conversación (y, en particular, de las conversaciones entre mujeres), mucha menos atención se le ha dado a cómo la gente maneja la oposición, un tipo de habla que generalmente se evalúa de forma negativa y perjudicial. El presente estudio muestra una descripción etnográfica basada en cómo las niñas y los niños realizan la actividad de argumentar. Cuando esta actividad se examina en detalle, se comprueba que, en lugar de ser desordenada, la actividad de argumentar proporciona a los niños un espacio rico para el desarrollo de la competencia lingüística, la sintaxis y la organización social. [La traducción es mía]*

incorporate other forms of speech. Thus within argument one can find a wide range of speech events including stories, requests, commands, insults, explanations, excuses, threats, and warnings. Many of these actions provide occasion-specific social identities for participants (e.g. accuser-defendant)¹⁸

Esta idea de que el discurso argumentativo y los debates críticos proveen un excelente espacio no solo para el desarrollo de las capacidades cognitivas y lingüísticas sino también para el aprendizaje, ejercicio y producción de diferentes tipos de discursos, nos parece fundamental.

Otros estudios relevantes de Goodwin ponen el acento en el modo en el que los niños se sociabilizan entre ellos y lo importante que son las prácticas de negociación del orden social entre pares. Con un marco teórico conformado principalmente a partir de las ideas de Goffman, Goodwin (2007) intenta demostrar la forma en la que los niños utilizan el lenguaje, los gestos, las posturas y otros recursos semióticos para construir un orden social y moral. En otras palabras, intenta explicar el modo en el que los niños, a través de sus interacciones, construyen -conjuntamente- actividades, significados, identidades, valores y contextos. El rol de los niños en la socialización de sus compañeros es particularmente crítico a la hora de entender cómo las identidades se negocian en las sociedades actuales que se presentan no sólo posmodernas, sino también transnacionales, multiculturales y plurilingües.

Otros factores decisivos que deben tenerse en cuenta cuando se analizan las discusiones infantiles son la etnia, la clase social y el género. Para Goodwin (2003) los desacuerdos y las disputas son actividades que los niños trabajan por conseguir y en las que ellos se comprometen para construir sus identidades sociales, sus lazos de amistad y, sobre todo, para configurar el orden social de su grupo. Conflicto y cooperación generalmente conviven en un mismo debate.

Por otra parte, otras investigaciones que no pueden obviarse son las de Kuhn y Udell (2003) quienes, a partir de las propuestas de van Eemeren,

¹⁸ *Centrándose exclusivamente en cómo la argumentación difiere de otros modos de interacción, sin embargo, puede ocultarse algunos aspectos importantes de su organización. La argumentación tiene mucho en común con muchos otros tipos de discurso. De hecho, una de sus características fundamentales es su capacidad de incorporar otras formas de expresión. Así, en la argumentación puede encontrarse una amplia gama de eventos de discurso como cuentos e historias, órdenes, insultos, explicaciones, excusas, amenazas, advertencias, etc. Muchas de estas acciones proporcionan identidades sociales específicas a los participantes involucrados (por ejemplo, acusador-acusado). [La traducción es mía]*

Grootendorst y Snoek, de Vigotsky y de Walton, entre otros, estudian el desarrollo de las estrategias argumentativas.

Educators seeking to develop thinking skills would likely consider their efforts largely successful if students became proficient in advancing, critiquing, and defending claims in reasoned discussion with peers. Yet the psychology literature has contributed little to our understanding of how such skills develop. The study of reasoning by cognitive psychologists has been limited almost entirely to solitary problem solving. Only in recent years has collaborative cognition become an object of investigation, and only a small portion of this work has been devoted to argument rather than problem solving. As a result, there exists a good deal of theoretical literature on argument and argumentation (see van Eemeren, Grootendorst & Henkemans, 1996, for example), but relatively little empirical evidence has been available regarding argument skills, despite their considerable educational, as well as theoretical, significance¹⁹.

Es una cita larga pero, en cierta medida, condensa el propósito fundamental de Kuhn y Udell: estudiar empíricamente la argumentación no como un producto terminado, sino como un proceso dialógico en el cual dos o más personas se comprometen en un debate donde las opiniones deben oponerse y negociarse. Kuhn y Udell preguntan ¿qué es lo que se conoce sobre estrategias argumentativas en niños y adolescentes? ¿Qué clase de habilidades discursivas deben esperarse de adolescentes y en qué direcciones se desarrollarán? Para llevar a cabo su investigación recurren a un grupo de niños preadolescentes y les preguntan que opinan sobre la pena de muerte. En base a estas respuestas

¹⁹ *Los educadores que buscan desarrollar habilidades de pensamiento podrían considerar sus esfuerzos exitosos si los estudiantes se vuelven expertos en la crítica y la defensa de sus argumentos en una discusión razonada con sus compañeros. Sin embargo, la literatura psicológica ha contribuido poco a nuestra comprensión de cómo se desarrollan esas habilidades. El estudio de los razonamientos realizados por los psicólogos cognitivos se ha limitado casi exclusivamente al problema particulares y no de interacción. Sólo en los últimos años la cognitiva colaborativa se ha convertido en un objeto de investigación, y sólo una pequeña parte de este trabajo se ha dedicado a la argumentación en lugar de a la resolución de problemas aislados. Como resultado, existe una buena cantidad de literatura teórica sobre argumentos y argumentación (véase van Eemeren, Grootendorst y Henkemans de 1996, por ejemplo), pero relativamente poca evidencia empírica ha estado disponible en cuanto a habilidades argumentativas, a pesar de su considerable valor educativo, así como significación a nivel teórico. [La traducción es mía].*

confeccionan su corpus de datos empíricos para el estudio de la argumentación en adolescentes y preadolescentes.

2.2. El ámbito francófono

Las investigaciones sobre argumentación en lengua francesa están dominadas, en cierta medida, por los trabajos de Golder y Coirier (1991), Golder y Pouit (1998), Golder y Favart (2006), entre otros autores. La figura casi omnipresente es la de C. Golder. Sus trabajos, aunque interesantísimos, atañen al estudio de la producción argumentativa en situación escrita. Por ende, si bien amplían y complementan algunas de nuestras hipótesis, no nos sirven estrictamente como marco teórico.

No obstante, estas investigaciones nos interesan particularmente ya que implican una aproximación psicolingüística a la argumentación escrita. Por ejemplo, Golder y Favart (2006) aseguran:

Nous analysons les processus impliqués dans la rédaction en les particularisant au genre argumentatif: la récupération, l'évaluation et la sélection, l'organisation et la linéarisation des idées sont étudiées du point de vue de leur fonctionnement dans l'argumentation et de leur évolution avec l'âge des élèves. Cette analyse conduit à mettre l'accent sur deux paramètres fortement impliqués dans les productions argumentatives: le destinataire et la nature du thème à propos duquel on argumente²⁰.

A partir de esta cita es evidente que los objetivos principales de las investigaciones francesas consultadas se avocan, en su gran mayoría, a la argumentación escrita y al proceso de planificación y ejecución que ésta implica. Nuestro trabajo intentará estudiar la argumentación oral que, si bien generalmente suele ser espontánea y menos planificada, posee y necesita cierto grado de planificación o de revisión cuando se intenta convencer a otro para que adopte un determinado punto de vista o revea su propio punto de vista.

²⁰ *Se analizan los procesos implicados en la escritura en particular del género argumentativo: la recuperación, la evaluación, la selección, la organización y la redacción de las ideas se estudian en términos de su funcionamiento en la argumentación y su evolución de acuerdo a la edad de los alumnos. Este análisis nos lleva a centrarnos en dos parámetros fuertemente implicados en las producciones argumentativas: el destinatario y la naturaleza del tema sobre el cual discutir. [La traducción es mía]*

En relación a nuestros objetivos específicos, el artículo "Quelles situations pour apprendre à argumenter?" (1998) de Golder y Pouit posee una importancia capital. En este artículo, las autoras, si bien trabajan con la argumentación escrita como ya dijimos, aseguran que la situación oral de la argumentación facilita el desarrollo de la dimensión dialógica. Ciertamente, en situación de diálogo, cuando el interlocutor está físicamente presente, es más fácil elaborar un discurso argumentativo ya que se cuenta con la presencia del otro y es mucho más sencillo predecir, decodificar, entender o rebatir sus contra-argumentos. Cualquiera de los participantes del intercambio puede, libremente, retomar lo que el otro acaba de decir para completar, reformular, refutar los argumentos del interlocutor.

Así, las autoras aseguran que la eficacia dialógica que poseen las conversaciones entre niños radica en el *intercambio* (échange). Muchas ideas y argumentos aparecen en el intercambio y no podrían manifestarse en el monólogo: "L'enfant est amené à dire, face au discours de l'autre, ce qu'il n'aurait jamais dit tout seul" (Golder y Pouit, 1998: 35)²¹. La verdadera consideración de la perspectiva del otro se manifiesta a través del discurso gracias a la articulación de los argumentos del locutor y del interlocutor.

No obstante, y pese a citar numerosas investigaciones sobre argumentación en niños menores de 7 años, Golder y Pouit (1998) se preguntan si realmente los niños son capaces de tener en cuenta al otro y a sus ideas. Para responder a esta pregunta, analizan los diálogos entre niños de 5 a 9 años a quienes se les pide discutir sobre las diferencias de sexo. La pregunta fue ¿pueden los hombres y las mujeres hacer las mismas cosas? Los resultados de esta investigación permiten describir dos grandes etapas en la evolución de la argumentación oral. Antes de los cinco años, los diálogos argumentativos funcionan esencialmente a partir de la referencia al mundo cotidiano; los argumentos son en su gran mayoría de tipo factual: "a mí, mi papá...", "yo, en mi casa...", etc. Debemos esperar por lo menos hasta los seis años para que el locutor emita juicios de valor y asuma una determinada posición. Recién a los 8 o 9 años, los niños toman realmente en cuenta los argumentos emitidos por su interlocutor y pueden, de este modo, matizarlos, reformularlos o refutarlos.

²¹ El niño es llevado a decir, frente al discurso del otro, aquello que jamás podría decir solo. [La traducción es mía].

En todas estas ideas existe un punto crucial: un factor determinante en la evolución de la argumentación es la *consideración del otro*, con sus intereses, argumentos y creencias. Tener en cuenta al interlocutor a la hora de planificar los propios argumentos permite al sujeto descentralizar su discurso, salir del yo-aquí-ahora.

En conclusión, Golder y Pouit (1998) aseguran que, en los niños pequeños, antes de los 7 u 8 años, las argumentaciones producidas en situación oral son poco elaboradas. El objetivo no es tanto modificar la opinión de su interlocutor, sino obtener algo o cambiar un comportamiento (por ejemplo, lograr que los dejen ver televisión). La argumentación está frecuentemente ligada a una voluntad de obtener ganancias concretas. Si bien el nivel de descentración cognitiva de los niños es todavía insuficiente para que ellos puedan anticipar los contra-argumentos de sus interlocutores, sin embargo, los argumentos que ellos producen manifiestan su capacidad de considerar en su propia argumentación a sus interlocutores, especialmente sus intereses.

Esta importancia que Golder y Pouit (1998) en particular, y las investigaciones francesas en general, otorgan al interlocutor en los debates infantiles nos parecen fundamentales ya que permiten entender la forma en la que el niño sale de su solipsismo y encuentra al otro, que llega a la conversación, al igual que él, con sus objetivos, intereses, conocimientos, experiencias.

2.3. El ámbito hispánico

Sintetizar los trabajos más importantes sobre argumentación en niños en una lengua en particular resulta difícil, pero en español esta tarea se hace doblemente ardua. Por lo tanto, preferimos concentrarnos en dos trabajos puntuales dentro de nuestro país: Ortega de Hocevar (2007) y Arenas (2002).

En su artículo "La génesis de la argumentación", Ortega de Hocevar (2007) pone énfasis en el valor educativo que conlleva el estudio y el ejercicio temprano de la argumentación. Como ya señalamos en la introducción de nuestro trabajo, para esta investigadora, los niños puestos en instancias argumentativas se ven obligados a realizar múltiples aprendizajes:

- Aprender a descontextualizar para volver a contextualizar. Es decir, salir de su yo –aquí-ahora para construir el tú –no aquí-no ahora.

- Realizar un fuerte proceso de construcción mental y lingüística que supone una independencia de lo inmediato para realizar operaciones complejas de abstracción y expresarlas por medio del lenguaje.
- Decidir su posición como enunciador y sostenerla.
- Construir una representación de su destinatario.
- Pasar de los enunciados de proximidad a los de distancia.
- Emplear conectores específicos.
- Defender sus opiniones.
- Respetar los puntos de vista de otras personas.

Sin embargo, más allá de su estudio sobre el lugar y el papel que cumple el discurso argumentativo dentro de las currículas escolares y sobre la importancia pedagógica que conlleva dicha enseñanza, rescatamos el rastreo bibliográfico que realiza en su trabajo. Este rastreo se concentra en los estudios sobre argumentación infantil que vienen desarrollándose en distintos países del mundo.

A continuación reproducimos el cuadro propuesto por Ortega de Hocevar (2007) para dar cuenta de este panorama.

Síntesis de investigaciones recientes en torno a la competencia argumentativa de estudiantes

Edad	Investigación	Características	Autor	País
2-3 años	Realizada en 1992 con niños chilenos	Oral, en diálogo. Los primeros argumentos de los niños son de acción: intentan convencer a sus interlocutores para que los dejen hacer algo.	Peronard, M.	Chile
2-6 años	1995, niños chilenos	Oral. Emplean mayor cantidad de argumentos de causalidad.	Crespo, N.	Chile
7-8 años	1996, con estudiantes franceses	Textos escritos con una estructura mínima: una opinión y un argumento.	Golder, C. y Coirier	Francia
13-14 años		El 90% puede formular una opinión y dos argumentos no relacionados entre sí.		

15-16 años		El 40%: una opinión con dos argumentos formulados por medio de contrargumentación o refutación.		
10-16 años 15-16 años	1999 con alumnos venezolanos.	El 55% de los textos escritos posee una estructura mínima. El 5,5% emplea distintas estrategias para la consideración de otros puntos de vista.	Sánchez, L. Álvarez, N.	Venezuela
11-14 años	1999, alumnos chilenos de 6° y 8°	El 61% de los alumnos de 6° y el 58% de 8° no logran la estructura mínima. Sólo el 12% de los alumnos entre 13 y 14 años logra una mejor calidad argumentativa.	Núñez Lagos, P.	Chile
17-18 años	1999, alumnos de media.	Un texto escrito con un argumento sólido.	Parodi, G. y Núñez, P.	Chile
10-13 años	2000, estudiantes colombianos.	El 30% logra la superestructura propia del texto argumentativo.	Parodi, G. y Martínez, M.C.	Colombia
16-18 años	1997, 2000, estudiantes argentinos.	Construyen textos pragmáticamente débiles por la presencia de falacias, enunciados con grado de generalidad muy amplio, razonamientos circulares, conclusiones generales.	Silvestri, A.	Argentina
12-13 años	2001, estudiantes argentinos.	Dificultades en la construcción de una estructura organizada del texto.	Perelman, F.	Argentina
16-18 años	2002, estudiantes argentinos.	Falta de dominio en operaciones de textualización, particularmente las que tienen que ver con la organización global de un escrito que dé cuenta de posiciones encontradas.	Arnoux, E. Nogueira, S. Silvestri, A.	Argentina

12-14 años	2002, estudiantes argentinos.	Evidenciaron varias dificultades: imposibilidad de distanciarse de sus propias emisiones como así también para incorporar otras voces, no logran la superestructura del texto argumentativo.	Rubio, M. Arias, V.	Argentina
------------	-------------------------------	--	---------------------	-----------

Fuente: Ortega de Hocevar (2007)

La mayoría de estas investigaciones se ocupan de la argumentación escrita. Sin embargo, el cuadro proporcionado por Ortega de Hocevar (2007) condensa el estado de la cuestión en lo que a argumentación infantil se refiere sobre todo en Latinoamérica y, una mención especial, sobre estudios en lengua francesa.

Por otro lado, Arenas (2002) en *La construcción del sentido de la oposición en diálogos polémicos infantiles*, intenta describir y explicar las estrategias y los recursos que utilizan los niños en la construcción de la negación, para descubrir el sentido que ésta recubre como modo de manifestar la oposición en el desarrollo de su vida. Arenas parte de la teoría de la enunciación y de la pragma-dialéctica para abordar un corpus constituido por tres diálogos infantiles espontáneos, con niños de alrededor de 10 años, que conversan o interactúan siempre con adultos.

El aporte más importante de esta tesis, a nuestro modo de ver, es el hecho de hacer hincapié en la importancia de la negación y del antagonismo:

El antagonismo en sí mismo no es ni bueno ni malo. No es destructor, sino que es uno de los elementos que permite la evolución de cualquier sistema dinámico. (Arenas, 2002: 19).

Para Arenas es necesario revalorizar el papel que juega la oposición en la construcción de un sujeto, ya que conforma su identidad, sus propias características, su territorio, sus ideas y valores y, en consecuencia, desarrolla su pensamiento, sus emociones y sus afectos. Arenas intentará, por estos motivos, encontrar el punto de partida de la formación y el aprendizaje de las negaciones/oposiciones: la infancia.

2.4. El ámbito germánico

Dentro de los estudios en lengua alemana, nos interesan particularmente los de König (2000) y los de Mathieu (2008). Ambos estudios parten desde la psicología y, especialmente, desde las propuestas de Piaget para describir cómo se lleva a cabo el desarrollo cognitivo en niños de cinco a siete años.

El estudio de König (2000) es particularmente interesante, ya que desde el título "El desarrollo de los niños de los cinco a los siete años" ("Die Entwicklung des Kindes zwischen fünf und sieben Jahren") se plantea el problema del desarrollo físico y cognitivo.

El artículo está dividido en siete secciones que aportan una idea clara de lo que se estudia a lo largo de todo el trabajo.

- a) El desarrollo corporal y psíquico (*„Die körperliche und psychische Entwicklung“*).
- b) El desarrollo de los juegos infantiles (*„Die Entwicklung des kindlichen Spiels“*).
- c) El desarrollo del lenguaje y de la comprensión (*„Die Entwicklung von Sprache und Sprachverständnis“*).
- d) El significado del jardín de infantes para el desarrollo de los niños (*„Die Bedeutung des Kindergartens für die Entwicklung des Kindes“*).
- e) El desarrollo del pensamiento según Piaget (*„Die Entwicklung des Denkens nach Piaget“*).
- f) El incentivo a la creatividad infantil (*„Die Förderung der kindlichen Kreativität“*).
- g) El desarrollo de la disposición y la capacidad para el aprendizaje en la escuela (*„Die Entwicklung zur Schulbereitschaft und Schulfähigkeit“*).

Un punto importante en estos estudios es el énfasis que se pone tanto en el desarrollo físico como en el cognitivo. König (2000) denomina "seelische Veränderungen" (cambios espirituales o cambios psíquicos) a estos cambios interiores que sufren los niños a partir de los cinco o seis años.

Parallel zu dem körperlichen Gestaltwandel in diesem Alter vollziehen sich auch tiefgreifende **seelische Veränderungen**. Der psychische Zustand der Kinder ist häufig labil, sie neigen zu starken Stimmungsschwankungen, entladen ihre Gefühle manchmal explosiv

und akzeptieren seltener vernünftige Argumente. Sechsjährige Kinder wirken oft desorientiert und können sich nur schwer für etwas entscheiden oder zu einer Meinung durchringen. Es fällt ihnen nicht leicht, sich mit Dingen länger zu beschäftigen, weil sie nicht viel Geduld und Ausdauer aufbringen können. Kinder in diesem Alter langweilen sich häufig, da ihnen die Spiele, die sie früher begeisterten, keine Freude mehr bereiten; an die Stelle der alten Aktivitäten sind jedoch noch keine neuen getreten. So befinden sich die Kinder in einer schwierigen Übergangsphase zwischen Klein- und Großkind²².

Este cambio espiritual y psicológico implica un proceso de descentralización. El niño intentará abrirse no sólo a los juegos con los demás niños, sino también, y muy especialmente, al lenguaje con los demás. Por fin tendrá en cuenta al otro a la hora de hablar. Las relaciones entre los juegos y el lenguaje se tornan más complejas. El lenguaje, finalmente, se les revela a estos niños como el medio de comunicación más importante y éste se transforma, a su vez, en un parámetro para medir el desarrollo cognitivo y social de los niños.

Parallel zum "Miteinander-Spielen" setzt auch das **"Miteinander-Sprechen"** ein. Voraussetzung für den Dezentrierungsprozess des Kindes ist die Fähigkeit, Fiktion im Spiel mittels Sprache auszudrücken. Im Verlauf des Vorschulalters wird die Wechselwirkung zwischen Spiel und Sprache immer komplexer, so dass das Phantasiespiel schließlich ein Sozialspiel darstellt (vgl. Bürki, 1998). Die Sprache ist das wichtigste Mittel der Kommunikation. Sie unterstützt die kognitive und soziale Entwicklung des Kindes. Dieses braucht die Sprache, um ein klares und geordnetes Weltbild aufzubauen. In diesem Sinne hat die

²² *Paralelamente al cambio de la forma física en esta edad se producen cambios psicológicos, incluso más profundos. La condición mental de los niños es a menudo inestable, son propensos a cambios de humor, sentimientos explosivos que generalmente no aceptan argumentos racionales. Los niños de seis años de edad, aparecen a menudo desorientados y puede difícilmente decidirse por algo, o aceptar una opinión. No les resulta fácil, ocuparse de determinadas cosas por mucho tiempo, porque no cuentan con mucha paciencia y perseverancia. Los niños de esta edad a menudo se aburren, ya que los juegos que solían entusiasmarlos, ya no les proporcionan alegría. Sin embargo, no encuentran sustituto para estas actividades. De este modo los niños se encuentran en una etapa difícil de transición entre ser niños pequeños o grandes. [La traducción es mía]*

Sprache die Funktion eines Entwicklungsmotors, der die Sozialisation von Vorschulkindern unterstützt und fördert²³.

A estas investigaciones, claramente psicológicas, se suma la propuesta de Mathieu (2008) quien estudia los problemas de aprendizaje infantiles. No ahondaremos en sus propuestas, ya que nuestro objetivo nada tiene que ver con los casos patológicos de análisis. De todos modos, no está de más nombrar su línea de investigación ya que, en el ámbito alemán, gran parte de los estudios dedicados a los niños está vinculada con el ámbito pedagógico, la importancia del jardín de infantes, las técnicas de aprendizaje de la lecto-escritura, los problemas de aprendizaje, etc.

3. Nuestro aporte

Desde el comienzo de este trabajo nuestro objetivo fue entender la argumentación como un fenómeno complejo que requiere, como condición *sine qua non*, un abordaje interdisciplinario. Un abordaje que comprenda y abarque la argumentación infantil desde la lingüística, el análisis del discurso, la pragmática, la lógica, la psicología, la psicolingüística, la antropología, la sociología, la pedagogía, etc.

Este capítulo es una pequeña muestra de dicha intención ya que entendimos que, a la hora de plantear un estado de la cuestión sobre estudios concernientes a la argumentación infantil, no podíamos descartar los trabajos realizados en ninguna disciplina. Muchísimas propuestas sobremana interesantes no pudieron ser tratadas, pero haber puesto en consideración estudios antropológicos, psicolingüísticos, pedagógicos, etc., demuestra -aunque más no sea mínimamente- cuál fue nuestra forma de trabajo.

²³ Paralelamente el "jugar con el otro" también es "hablar con el otro". El proceso de descentración, condición de la capacidad del niño para la ficción en el juego, se expresa a través del lenguaje. Durante la edad preescolar, la interacción entre el juego y el lenguaje se vuelve más compleja, por lo que el juego de la fantasía es, en definitiva, un juego social (ver Burki, 1998). El lenguaje es el principal medio de comunicación. Apoya el desarrollo cognitivo y social del niño. De pronto el niño advierte que tiene lenguaje y que éste le sirve para construir un mundo claro y ordenado. En este sentido, el lenguaje posee la función de motor de desarrollo, que apoya y fomenta la socialización de los niños preescolares. [La traducción es mía]

SEGUNDA PARTE

Capítulo III

Discusiones críticas entre reglas y violaciones

Gran parte de los estudios sobre argumentación están abocados al estudio de las falacias propiamente dichas. Mucho se ha discutido al respecto. Sobre todo en lo que atañe a quién es el que posee la autoridad para señalar o tildar de falaz o de válido un determinado argumento y quién no.

*En este capítulo intentaremos abordar este problema de acuerdo a las propuestas de van Eemeren, Grootendorst y Snoeck (2006) quienes aseguran que, cuando se evalúa un discurso argumentativo, deben detectarse las **falacias**. Y en este punto es lógico que nos preguntemos qué son las falacias o qué se entiende por falacia. Como primera definición de este término, e inscriptos dentro de una perspectiva pragma-dialéctica, **las falacias son violaciones de las reglas de una discusión crítica que falsean o impiden la resolución de una diferencia de opinión.***

Van Eemeren, Grootendorst y Snoeck (2006) redoblan la apuesta y proponen diez reglas para el desarrollo de una discusión crítica. Cada una de estas reglas, por cierto, puede ser violada de una o diversas formas. El estudio de estas diez reglas, y de sus correspondientes violaciones, constituye el eje central de este capítulo. De este modo, nos preguntamos ¿los niños son capaces de mantener una discusión crítica con sus pares? ¿Cuáles son las reglas que siguen a la hora de argumentar y convencer al otro y cuáles son las violaciones en las que incurren?

El capítulo se divide en cinco apartados. El primero retoma brevemente las propuestas de la pragma-dialéctica, el segundo precisa la metodología de trabajo, el tercero expone los resultados, el cuarto discute los resultados y el quinto postula algunas conclusiones pertinentes.

1. La discusión crítica desde la perspectiva pragma-dialéctica

Como ya hemos señalado en el primer capítulo de nuestro trabajo, van Eemeren, Grootendorst y Snoeck (2006) se inscriben dentro de lo que denominamos *perspectiva pragma-dialéctica*. De este modo, ven en la argumentación un medio para resolver una diferencia de opinión. La argumentación se transforma en una manera razonable de llevar la diferencia de

opinión a su conclusión. La vida social se fundamenta en debates argumentativos y su desarrollo significa siempre que el hablante o el escritor se compromete en una discusión con aquellos con cuyo punto de vista no concuerda. Por eso, definen la argumentación como una *actividad verbal* (oral o escrita), una *actividad social* (se dirige por definición hacia los otros) y una *actividad racional* (se orienta a defender un punto de vista de modo que éste se vuelva aceptable para los demás).

Con estas tres características delineadas, recordamos la definición propuesta por van Eemeren, Grootendorst y Snoeck (2004: 17) en la primera página de su libro *Argumentación. Análisis, evaluación, presentación*:

La argumentación es una actividad verbal, social y racional que apunta a convencer a un crítico razonable de la aceptabilidad de un punto de vista adelantando una constelación de una o más proposiciones para justificar este punto de vista.

Definido el término argumentación queda por dilucidar qué se entiende por *discusión crítica*. La definición de estas nociones no se hace esperar. Para ellos, toda discusión crítica comienza con una diferencia de opinión que debe identificarse. Una *diferencia de opinión* se manifiesta cuando el punto de vista de una parte se encuentra con la duda de la otra. Para resolver las diferencias de opinión se necesita debatir el tema y alcanzar algún tipo de acuerdo. Si se plantea esa discusión como un medio para lograr la resolución de una diferencia, esa discusión recibe el nombre de *discusión argumentativa*, que son discusiones que están destinadas a alcanzar un acuerdo razonable.

Idealmente una discusión argumentativa es una discusión crítica que apunta a resolver una diferencia de opinión. Una discusión crítica se da entre una parte que defiende un determinado punto de vista (positivo o negativo), el *protagonista*, y otra parte que desafía el punto de vista, el *antagonista*. Si el antagonista se opone al protagonista con un punto de vista inverso entonces también se transforma en protagonista de su propio punto de vista y defensa. A lo largo del debate los protagonistas tratan de convencer a los antagonistas de la aceptabilidad de sus puntos de vista, mientras que los antagonistas por lo general mantienen sus dudas y objeciones.

Una discusión crítica destinada verdaderamente a resolver una diferencia de opinión se lleva a cabo en cuatro etapas:

- La etapa de la *confrontación*: las partes establecen que tienen una diferencia de opinión.
- La etapa de *apertura*: las partes deciden tratar de resolver la diferencia de opinión.
- La etapa *argumentativa*: el protagonista defiende su punto de vista contra la persistente crítica del antagonista adelantando argumentos para oponer las objeciones o para remover las dudas de su interlocutor.
- La etapa de *conclusión*: las partes evalúan la extensión que alcanzó la resolución de la diferencia de opinión y a favor de quién.

Junto a la descripción de estas etapas, van Eemeren, Grootendorst y Snoeck (2006) establecen diez reglas que guían –o deberían guiar– toda discusión crítica. La exposición de dichas reglas ocupa gran parte de este capítulo.

Nuestro objetivo es, definidos los conceptos de argumentación, discusión crítica y falacias, probar que los niños de cinco a siete años de edad están en condiciones de mantener una discusión crítica con sus pares.

2. Metodología de trabajo

Para realizar este capítulo tuvimos en cuenta las transcripciones de casi 16 horas de grabación y observación en escuelas primarias –públicas y privadas– de la ciudad de Concepción, Tucumán. Visitamos, en cada una de las instituciones, una división de jardín de infantes, primer y segundo grado. Compartimos en cada nivel y con cada grupo de niños toda una tarde o mañana de trabajo, según la modalidad de cada establecimiento.

No nos interesaron las interacciones maestro/alumno. Tampoco buscamos las discusiones basadas en los contenidos escolares. Más bien, desde la observación no participante (o con una participación mínima), intentamos capturar los diálogos espontáneos, surgidos en su gran mayoría en los recreos, en los trabajos grupales y en las acotaciones fuera de lugar que hacían los niños cuando las maestras no los vigilaban.

En el siguiente apartado, dedicado al estudio de las reglas y sus violaciones propiamente dichas, usaremos ejemplos de todos los niveles. En cada

caso consignamos a qué nivel pertenecen los niños que son protagonistas de cada uno de los ejemplos. Es decir, si los chicos son alumnos de jardín de infantes, de primer o segundo grado, si el establecimiento al que concurren es público o privado y el nombre de la materia que se estaba dictando en el momento en el que se llevó a cabo el registro. Si la grabación se realizó durante un recreo, también señalamos ese factor contextual esencial a la hora de entender de qué hablan los niños y por qué dicen lo que dicen.

3. Las reglas y sus violaciones

Decidimos exponer los resultados siguiendo las diez reglas que proponen van Eemeren, Grootendorst y Snoeck (2006). Debajo de cada una analizamos los argumentos que emplearon los niños y las falacias que cometieron en cada caso. Sin embargo, no nos proponemos brindar un catálogo de argumentos y falacias, sino también especificar, en los casos en los que la regla se haya cumplido, con qué argumentos defendieron su postura y cómo llevaron a cabo su argumentación para que la misma, de hecho, haya sido concluyente.

REGLA 1. REGLA DE LA LIBERTAD. Las partes no deben impedirse unas a otras el presentar puntos de vista o ponerlos en duda.

Los niños siguieron esta regla sin problemas. Ninguno impidió a la otra parte presentar sus puntos de vista. No hubo argumentos *ad baculum*, *ad hominem*, *ad hominem (tu quoque)* o *ad misericordiam*.

No hubo ataques personales. Podría haber pasado, ya que siempre en todo grupo hay personalidades más dominantes que otras, pero no sucedió. Por lo general, y puede que la presencia del adulto entrevistador haya sido crucial, los niños cedían la palabra, respetaban sus turnos de habla y respetaban aún más a sus compañeros.

Otro punto que puede explicar el hecho de que las niños hayan acatado esta regla es que los argumentos *ad hominem* implican un cierto grado de mala intención por parte de los hablantes. La verdad es que en los niños no hay muchas posibilidades de que se muestren malintencionados los unos con los otros. Muchas veces se dice que *los chicos son crueles*, pero a la hora de argumentar, en los registros a los que tuvimos acceso, no podemos avalar esta afirmación.

No obstante, merece mención aparte, un sólo *argumentum ad hominem* registrado en el jardín de infantes de la institución privada que visitamos. Un niño y una niña juegan a la casita y se produce el siguiente intercambio:

Niña 3 (Juliana): nosotros jugamos a la casita / yo soy la madre y él es un tonto!

Niño 3 (Ramiro): yo no soy un tonto porque vos decís que soy tonto

Niña 3 (Juliana): él me está pegando / la última vez me ha tirado un material en la cabeza y se me ha hecho un chichón / él también quita la comida / hay que llevarlo a la dirección!!!

Niño 3 (Ramiro): MENTIRA! Yo no quito la comida / a mí me convidan () / y no le pego!!! ella me pelea primero!!!!

Juliana ataca directamente a Ramiro. Y lo cierto es que no podemos considerar esta conversación porque Ramiro realmente posee un atraso. Tiene 7 años de edad y está repitiendo el jardín de infantes, salita de cinco años en este caso, debido a que no adquirió la disciplina necesaria para pasar a primer grado. Casos como éste exceden los límites de nuestra investigación.

REGLA 2. REGLA DE LA CARGA DE LA PRUEBA. Una parte que presenta un punto de vista está obligada a defenderlo si la otra parte le solicita hacerlo.

Esta regla sí se vio violada, ya que en reiteradas ocasiones los niños incurren en el *Argumentum ad ignorantiam*. Con este argumento, se desplaza el peso de la prueba exigiendo que el antagonista demuestre que el punto de vista del protagonista es incorrecto.

Como ejemplo podemos tomar la siguiente discusión. Niños de primer grado pertenecientes a una institución privada. El registro se realiza en una clase de dibujo.

Niña 2 (Valentina): nosotras somos amigas entre muchas!

Niña 1(Ximena): sí, nosotras vivimos a la vuelta de la manzana / pero no sé el barrio ni la calle / pero para ir a la casa de ella (Niña 2) no tengo que cruzar la calle

Niña 2 (Valentina): yo vivo en la calle Matienzo, pero no sé en qué calle vive ella (Niña 1)

Niño 1(Tobías): aquí hay un barullo /yo no puedo hablar con barullo / ellas no me dejan hablar!

Niña 1 (Ximena): nosotros no te hacemos nada / a ver decime que te hacemos, Tobías? / nosotras estamos hablando nada más

Niño 1 (Tobías): ustedes están conversando cuando yo quiero hablar y no me dejan hablar / y yo le quiero contar cómo va a ser mi cumpleaños en el Magic / y ustedes le están diciendo dónde viven y eso no es importante porque ella (entrevistador) no conoce la casa de nosotros / no es importante decir eso

En este caso, Ximena incurre en el argumento *ad ignorantiam*, ya que exige a Tobías que explique por qué no están permitiéndole hablar. Y Tobías acepta la carga de la prueba y lleva a cabo una argumentación concluyente, ya que convence a sus interlocutoras de que lo que están diciendo es puro “barullo” y de que hablar acerca de su próxima fiesta de cumpleaños es más relevante. Después de este cierre, Tobías y los preparativos de su cumpleaños dominan la discusión por un breve lapso.

REGLA 3. REGLA DEL PUNTO DE VISTA. El ataque de una parte en contra de un punto de vista debe referirse al punto de vista que realmente ha sido presentado por la otra parte.

Esta regla también fue violada. Los niños, sobre todo de cinco y seis años, incurren en lo que se denomina *Hombre de paja*, que consiste en imputar a la parte contraria un punto de vista ficticio o distorsionar su punto de vista.

La siguiente disputa es un ejemplo de ello. El registro se efectuó durante un recreo, con alumnos de primer grado (seis años) de una escuela pública.

Niño 1: mi juego preferido es el ladrón y el policía porque me gusta correr / y me gusta Tom y Jerry porque mi mamá lo veía.

Niño 2: mentira! A vos te gusta Bent 10!

Niño 1: NOOO!!! Tom y Jerry!!! Yo no veo Bent 10 porque eso no lo dan en mi tele, lo conozco de los cumpleaños nomás

Aquí el **niño 2** incurre en la falacia del *hombre de paja*, ya que imputa a la parte contraria un punto de vista o una preferencia que jamás había sido explicitada con anterioridad. La defensa que realiza el **niño 1**, quien no conoce a *Bent 10* porque no tiene televisión por cable en su casa y únicamente lo ha visto como imagen en los cotillones y decorados de los cumpleaños de sus compañeros, es contundente.

REGLA 4. REGLA DE LA RELEVANCIA. Una parte sólo puede defender su punto de vista presentando una argumentación que esté relacionada con ese punto de vista.

Esta regla, en general, se cumple. Los niños en ningún momento tratan de defender su tesis con argumentos que no estén relacionados con la misma. No violan esta regla tratando de manipular las emociones de la audiencia o empleando otros medios de persuasión como enumeración de las cualidades propias, por ejemplo.

La falacia más frecuente contra esta regla es, sin dudas, la que utiliza argumentos irrelevantes para defender su tesis. No obstante, si los argumentos que utilizan son irrelevantes, nos inclinamos a pensar que lo hacen por ignorancia o porque, en muchos casos, ellos no perciben que están en una contradicción o que sus argumentos serán ineficaces para convencer a la otra parte. Todavía les falta el dominio metacognitivo que les permita evaluar cuál es un argumento contradictorio y cuál no, qué es eficaz y qué no, qué es relevante y qué no. A los cinco, seis o siete años no se está en condiciones de reflexionar sobre el propio discurso y sobre los argumentos que se esgrimen. Se está buscando esa metacognición, por supuesto, pero por ahora la prioridad es *llegar al otro como puedan*, aunque eso implique caer en contradicciones e irrelevancias.

En general, entonces, podemos afirmar que los niños observados cumplen esta regla. Un ejemplo de ello lo constituye este fragmento en el que la **niña 1** y el **niño 1** discuten posibilidades de futuro. Tanto la **niña 1** como el **niño 1** son alumnos de primer grado (seis años) de una escuela pública de la ciudad de Concepción.

E (entrevistador): ustedes recién están empezando pero saben, más o menos, ¿qué quieren ser cuando sean grandes? Y ¿por qué?

Niña 1: yo quiero ser maestra de música, porque me encanta cantar o doctora para curar a los chiquitos cuando se lastiman

Niño 1: yo quiero ser policía! Porque es divertido y así puedo matar a todos los ladrones y a los que matan para robar / y así también puedo llevar armas a mi casa / y matarla a mi mamá (risas)

Niña 1: NOOOOO!! Matarla a tu mamá NO! / tu mamá siempre es la persona que más te quiere del mundo / te tiene en la panza / te viste y te da de comer / hay que quererla a la mamá de uno...

La **niña 1** se opone a la afirmación de su interlocutor y justifica su tesis de que a las madres no debe matárselas. Los argumentos que utiliza están totalmente relacionados con la tesis. No debe matarse a las madres porque ellas son las personas que más nos quieren, nos tienen en la panza, nos visten y nos dan de comer. El **niño 1** no puede rebatir lo que dice su compañera, por ende, cambia de tema.

REGLA 5. REGLA DE LA PREMISA IMPLÍCITA. Una parte no puede presentar algo falsamente como si fuera una premisa dejada implícita por la otra parte, ni puede negar una premisa que él mismo ha dejado implícita.

En este caso, se violó reiteradamente esta regla. El siguiente ejemplo lo corrobora. La grabación se efectúa en un recreo, con alumnos de segundo grado (7 años) de una escuela privada.

Niña 1: esta parte no estaba preparada para cuando nosotros íbamos a primer grado estaba esto (()) nomás aquello eran flores / este es primero A y este es primero B

Niña 2: NO! Este es primero A y este es primero B

Niña 1: NO, fijate en la puerta ya vas a ver que tengo razón (())

Niña 2: ahh, sí, pero el año pasado creo que era al revés, yo dije que el año pasado era al revés no este año...

La **niña 2**, en este punto, viola la regla número cinco, ya que niega una premisa que ella misma ha dejado implícita. Ella dijo categóricamente "este es primero A y este primero B" nunca especificó que el año pasado la distribución de los cursos era opuesta a la distribución actual. Por otra parte, la **niña 1** no necesita más que señalar el referente (los carteles en las puertas de las aulas) para demostrar que es ella quien está en lo cierto.

REGLA 6. REGLA DEL PUNTO DE PARTIDA. Una parte no puede presentar falsamente una premisa como si fuera un punto de partida

aceptado, ni puede negar una premisa que representa un punto de partida aceptado.

Esta regla por lo general se cumple. Para los niños de cinco a siete años es demasiado complejo violar esta regla. Como han señalado Padilla, Douglas y Lopez (en prensa), las falacias que podrían cometer son:

- a) Presentar falsamente algo como si fuese un punto de partida común (por parte del protagonista). Esto se realiza, por ejemplo, presentando falsamente una premisa como evidente por sí misma o bien presentando una argumentación que viene a ser equivalente al punto de vista (razonamiento circular o *petitio principii*).
- b) Negar una premisa que representa un punto de partida común (por parte del antagonista), por ejemplo, poniendo en duda un punto de vista aceptado.

En los registros efectuados, como dijimos, no encontramos este tipo de falacias, por lo tanto, podríamos decir que no violan la sexta regla. Quizás no la violan porque esta regla, en particular, exige que quien la viola sepa primero seguirla para luego transgredirla.

REGLA 7. REGLA DEL ESQUEMA ARGUMENTATIVO. Una parte no puede considerar que un punto de vista ha sido defendido concluyentemente, si la defensa no se ha llevado a cabo por medio de un esquema argumentativo apropiado que se haya aplicado correctamente.

Para demostrar que los niños cumplen *grosso modo* esta regla, podemos utilizar un fragmento en el que un grupo de niños de jardín de infantes (cinco años), de una escuela pública, mientras dibujan, discuten sobre el diablo y la muerte.

Niño 1 (Nahuel): acá estamos hablando cosas de terror

Niño 2 (Rodrigo): porque nosotros hemos visto cosas / se lo han llevado a mi primito

Nina 1 (Karen): y el de abajo lo ha matado a los sobrinos de nosotros

Niña 2 (Brisa): vos conocés Medina /porque ahí trabaja mi tío / ahí él me ha llevado en su auto () y a la mañana yo me he despertado y ahí yo he visto la remera y la nariz de la cosa / del enanito de abajo pero no la cara //

E (entrevistador): ¿en serio?

Niña 2 (Brisa): si me he asustado

Niño 1 (Nahuel): mi hermanita / y yo ha visto la película de Chuki / estaba viendo con mi hermanita / con mis dos hermanitos / y ha venido Chuki y los ha matado a mis dos hermanitos / el enanito es como Chuki / los dos son petisos y feos y te matan / yo les digo es así / yo he sufrido mucho la muerte de mi hermanito

Niña 1 (Karen): sabés que nosotras yo y ella no los chicos se hemos encontrado y hemos subido a la camioneta del tío padrino yo no sé qué cosa y no ha aparecido el duendecito y casi no ha matado / pero al final ha matado a los dos sobrinitos de nosotros / verdad?

Niña 2 (Brisa): (()) asiente con la cabeza

Niña 1 (Karen): y después cuando nostras hemos ido a comprar los trabajos para mi papá yo he visto a alguien que andaba atado a la bicicleta y yo le he dicho a mi mamá y ella no me creía.

Niña 2 (Brisa): era el duende abajo! / que ha llegado en la bicicleta por allá cuando nosotras hemos ido a comprar cosas para mis clases

Niña 1 (Karen): a mí me da miedo porque nos puede aparecer /verdad?

E (entrevistador): y si les aparece a los otros...

Niño 1 (Nahuel): y conoce también las casas / las casas de los que están () /porque ellos a veces escuchan cuando nosotros estamos hablando de ellos

Niño 2 (Rodrigo): mi papá dice que en el 2001 le ha aparecido una luz que era el enanito

Niño 1 (Nahuel): verdad que el que vive acá abajo nos está escuchando / si se portamos mal nos aparece pero si se portamos bien no aparece

Niña 1 (Karen): a los varones se les va a aparecer entonces porque los varones se portan requete recontra mal / todos los varones se portan mal y abajo está el enanito y la mujer

Niña 2 (Brisa): no, no, EN MEDINA vive el que te escucha, acá no / está enterrado pero vivo en Medina

Niña 1 (Karen): quién te ha dicho eso?

Niña 2 (Brisa): mi tío que trabaja en Medina y él sabe mucho / si no me crees andá a dormir a Medina y vas a ver cómo te aparece el duendecito

En esta conversación, la **niña 2 (Brisa)** introduce un *argumento de autoridad* que, quizás de casualidad, está usado correctamente. Invoca en él a una autoridad genuina y la utiliza en el campo relevante. ¿Quién más apropiado para corroborar la existencia del enanito (diablo) que su tío que trabaja en Medinas y ha visto aquel personaje en reiteradas ocasiones?

El **niño 1 (Nahuel)**, por su parte, introduce correctamente un *argumento por analogía*. La analogía entre Chuki y el enanito (diablo) es absolutamente válida. Ambos son petisos, feos y, por lo menos en base a lo que muestran las películas hollywoodenses, matan personas.

La **niña 2**, por último, formula un argumento por consecuencia válido: "*mi tío que trabaja en Medina y él sabe mucho / si no me crees andá a dormir a Medina y vas a ver cómo te aparece el duendecito*". Refuerza así su hipótesis de que el enanito está enterrado en Medinas y que sólo hace falta ir a esa ciudad para que él mismo se les aparezca, como hizo con su tío.

REGLA 8. REGLA DE LA VALIDEZ. En su argumentación las partes sólo pueden usar argumentos que sean lógicamente válidos o que sean susceptibles de ser validados explicitando una o más premisas implícitas.

Los niños usan de hecho argumentos lógicamente válidos. Hablan sobre cosas que saben y utilizan su conocimiento de mundo para defender aquello sobre lo que tienen competencia. Lo que no les despierta interés no sirve y lo desechan. En los ejemplos que mostramos puede observarse la lógica que siguen los niños a la hora de argumentar. Otra cuestión importante es que los niños no hablan sobre lo que no saben o no entienden.

Golder y Pouit (1998) afirman, y coincidimos con ellas en este punto, que antes de los cinco años, los diálogos argumentativos funcionan esencialmente a partir de la referencia al mundo cotidiano. Por ende, los argumentos son en su gran mayoría de tipo factual: "a mí, mi papá...", "yo, en mi casa...", etc. Recién a los seis años el locutor puede emitir juicios de valor y asumir una determinada posición. Sin embargo, sólo a los ocho o nueve años, los niños están en condiciones de tomar realmente en cuenta los argumentos emitidos por su interlocutor y pueden, de este modo, matizarlos, reformularlos o refutarlos.

Un ejemplo de la forma en la que se cumple esta regla es el siguiente:

Niño 1: sabes que ha fallecido una chiquita y le estamos por hacer una canasta de comida / para toda la familia / porque la chiquita venía a la escuela / era de la tarde

Niña 2: acá le ha entrado el virus (())

Niña 1: tenía varicela y se ha rascado y le ha entrado un virus por la pierna y se ha fallecido

Niña 2: porque si vos te sacás el cuerito, te entra el virus, te enfermás más, no te podés curar y te podés morir.

En este ejemplo, registrado en una conversación entre niños de jardín de infantes (cinco años) de una escuela pública del interior tucumano, podemos observar que las niñas no incurren en ninguna falacia. Esta regla es violada únicamente si el razonamiento, después de haberse hecho explícito todo lo que había sido dejado implícito, es aún inválido. Las violaciones tienen que ver con la forma lógica de razonamiento que subyace en el argumento. Las dos formas más conocidas de razonamiento falso son la *afirmación del consecuente* y la *negación del antecedente*; éstas son las contrapartidas inválidas del *modus ponens* y del *modus tollens*. El error que se realiza en ambas formas de razonamiento inválido es que una condición suficiente es tratada como si fuera una condición necesaria.

En el ejemplo que brindamos se ve cómo las niñas realizan una excelente inferencia y argumentan a través de un *modus ponens* usado apropiadamente. El *modus ponens* (*ponere*: afirmar) presenta la siguiente forma de razonamiento: si **p** entonces **q**. **p** por lo tanto **q**. Por ejemplo:

Si tenés varicela y te rascás una roncha y te entra un virus.	(p) antecedente
Entonces podés enfermarte más, no te curás y te morís.	(q) consecuente
La compañerita tuvo varicela, se rascó y le entró un virus.	(p) afirmación del antecedente
Por lo tanto, la compañerita se enfermó más, no pudo curarse y murió.	(q) afirmación del consecuente

El razonamiento lógico es claro, la inferencia evidente. Los niños utilizan argumentos lógicamente válidos o que sean susceptibles de ser validados explicitando una o más premisas implícitas. En este caso, eso es lo que hicieron los niños.

REGLA 9. REGLA DEL CIERRE. Una defensa fallida del punto de vista debe tener como resultado el que la parte que lo presentó se retracte de él y una defensa concluyente debe tener como resultado el que la otra parte se retracte de sus dudas acerca del punto de vista.

Los niños también respetan esta regla. Un ejemplo, de una breve discusión con niños de jardín de infantes (cinco años) de un instituto privado lo corrobora. Benjamín hace una defensa concluyente de su punto de vista, por lo que Eliseo sale de dudas y se retracta.

E (entrevistador): cómo te llamás vos?

Niño 2 (Eliseo): Eliseo Posse Puertas

Niña 1 (Benjamín): mentira es Posse nada más, no Puertas / porque tu mamá no se llama Puertas / tu mamá es Miranda / mi mamá también

Niño 2 (Eliseo): sí, Posse nomás / él sabe porque mi mamá es prima de su mamá

E (entrevistador): y por qué dijiste Posse Puertas entonces?

Niño 2 (Benjamín): porque me confundo! / Mi papá es Posse Puertas / creo [risas]

Benjamín sabe que comparte apellido materno con Eliseo, y no deja pasar por alto el error de su primo. A su vez, a partir de las razones que brinda Benjamín, Eliseo no puede sino retractarse de sus dichos y alegar una confusión. Esta regla, por lo general, se cumple ya que los niños tucumanos, o concepcionenses en particular, para no caer en generalizaciones odiosas, tienden al consenso, por lo que es muy común que para continuar con una actividad o para no profundizar las diferencias, una de las partes ceda ante una argumentación mínimamente convincente que brinde la parte contraria. Esta breve disputa es un ejemplo de ello.

REGLA 10. REGLA DE USO. Las partes no deben usar formulaciones que resulten insuficientemente claras o confusamente ambiguas y deben interpretar las formulaciones de la parte contraria tan cuidadosa y tan exactamente como les sea posible.

No observamos violaciones a esta regla. Por lo general no usan una argumentación desordenada o falta de coherencia. Tampoco recurren a un lenguaje oscuro, ambiguo e impreciso que pudiese generar confusiones o pseudoacuerdos.

Un ejemplo de coherencia argumentativa en una niña de siete años es el siguiente:

Niña 1 (Ana): mirá aquel es nuestro patio / solo nuestro

Niña 3 (Candelaria): mentira porque ahí no nos dejan ir

Niña 2 (Ximena): ahora sí / si hay una señorita vigilando te dejan ir si no, no porque nos podemos caer y lastimar y nadie nos va a ver cómo fue

Niña 3 (Candelaria): para que nos grabás?

E: porque necesito ver cómo hablan ustedes para mi trabajo final de la facultad

Niña 3 (Candelaria): qué estudiás?

E: letras, yo estudio lengua y literatura o algo así

Niña 1 (Ana): bueno, pero entonces callate así nosotras sigamos hablando y nos escuchés, porque nuestra habla te sirve o no? No habléis vos así después nos escuchás a nosotras [risas]

Ximena pudo explicar coherentemente y sin ambigüedades por qué sí está permitido jugar en ese patio, mientras que Ana retruca la intromisión del entrevistador de un modo concluyente y con una argumentación clara y precisa. ¿Por qué habría de hablar el adulto si lo que pretende, a fin de cuentas, es estudiar el modo en el que hablan los niños? El razonamiento es claro y la argumentación concluyente.

4. Discusión

Concordamos con Brutian (2007) en que el estudio de la argumentación en niños conlleva no sólo un gran valor cognitivo sino también un enorme valor educativo. El estudio de la argumentación infantil puede echar luces sobre cómo se lleva a cabo el desarrollo de las capacidades cognitivas.

No obstante, disentimos con Brutian (2007) cuando sostiene que la mayoría de los argumentos que esgrimen los niños son de tipo emocional. En varios días de observación y casi 16 horas de entrevistas, no registramos ningún "porque sí", "porque no", "porque me gusta", "porque quiero". Siempre se respondió con fundamentos, más o menos coherentes, más o menos logrados.

Tampoco concordamos con Brutian (2007) en su afirmación de que el argumento *ad baculum* es frecuente en niños pequeños y que posee un trasfondo emocional. No discutimos el trasfondo emocional de este tipo de argumentos, pero no encontramos sobreabundantes muestras del mismo en nuestros

registros. Sí hay algunos niños que se dicen “no seas tonto, chango” o “él es un tonto” pero no lo hacen dentro de intercambios argumentativos. Los contextos en los que se produjeron estos tipos de insultos fueron siempre más o menos cordiales o de bromas y risas recíprocas.

En el plano nacional, retomamos las investigaciones de Ortega de Hocevar (2007). Concordamos con ella en el hecho de que puede enseñarse a argumentar a niños pequeños y que la escuela primaria no debe dejar la tarea de la enseñanza de la argumentación a los docentes del nivel secundario. En nuestro trabajo puede observarse, con creces, que las capacidades para proponer tesis y defenderlas con argumentos lógicos y coherentes están presentes desde la niñez. Tomarlas en cuenta recién en la pubertad implica, de algún modo, atrofiarlas.

5. Algunas conclusiones

El trabajo realizado en este capítulo se centró en el estudio de la argumentación en niños, particularmente en el modo en el que estos niños siguen o no las diez reglas para la discusión crítica propuestas por van Eemeren, Grootendorst y Snoeck (2006).

Hemos descubierto que, en los casos analizados, los niños sí pueden participar de una discusión crítica con niños de su edad. Más allá de que cometan algunas falacias y violen una que otra regla, pueden interactuar con los otros, con sus pares, y buscar llegar a acuerdos o imponer sus puntos de vista sin violencia ni presiones de ningún tipo, sólo mediante la lógica y el conocimiento de mundo que poseen.

Los niños cumplieron siete de las diez reglas (reglas 1, 4, 6, 7, 8, 9 y 10). Y, hay que admitir, siete de diez es un gran porcentaje.

Sin embargo, somos conscientes de que no podemos, mediante una muestra de tan solo 36 alumnos, demostrar que todos los niños empiezan a desarrollar su capacidad argumentativa en el mismo momento en el que van afianzando su lenguaje y que las falacias que cometen son necesarias para llegar a dominar las reglas de una discusión crítica, para adquirir el dominio metacognitivo de su propio proceso de argumentación. Ciertamente sólo podemos decir que, en los casos analizados, nuestras hipótesis se corroboran. Quedará en manos de futuras investigaciones comprobar si podemos generalizar nuestras conclusiones o tendremos que desecharlas.

Capítulo IV

La educación sentimental o el estudio de las emociones en la argumentación infantil

Emoción y argumentación constituyen una díada innegable que - paradójicamente- ha sido sistemáticamente negada, vedada u olvidada por las principales teorías de la argumentación. El objetivo de este capítulo es reivindicar, en la medida de lo posible, la importancia de las emociones dentro de toda discusión crítica e indagar el lugar que ha venido otorgándosele -o denegándosele- a las mismas dentro de las distintas teorías sobre argumentación. Al mismo tiempo, en una segunda parte de este capítulo, analizamos el papel que cumplen las emociones en las discusiones críticas infantiles.

1. Emociones y teorías de la argumentación

Afirma Plantin (en prensa)

Les situations d'argumentation sont profondément marquées par l'émotion, mais les théories contemporaines de l'argumentation soit ne sont pas concernées par ce fait, soit n'en proposent qu'un traitement aussi sommaire qu'expéditif (Plantin, en prensa: 3)²⁴.

Ciertamente, a lo largo de la historia, las diversas teorías sobre argumentación han intentado dissociar, muchas veces a fuerza de caer en sinsentidos, las nociones argumentación/emoción.

Para un primer grupo de teorías, el problema de las emociones en la argumentación ni siquiera existe. Es una cuestión que se obvia sin más. Es el caso de las teorías estructuralistas de la argumentación como la *teoría de la argumentación en la lengua* o *l'Argumentation dans la langue* de Anscombe y Ducrot, las aproximaciones lógico-cognitivas como la *lógica natural* o *logique naturelle* de Grize y la *lógica substancial* o *logique substantielle* de Toulmin.

²⁴ *Las situaciones de argumentación están profundamente marcadas por la emoción, pero las teorías contemporáneas sobre argumentación o bien no se ocupan de este hecho, o bien no ofrecen más que un tratamiento sumario y expeditivo [La traducción es mía]*

Avanzando un poco más, uno podría pensar que dentro de una perspectiva neoclásica como la *nouvelle rhétorique* o *nueva retórica* de Perelman y Olbrechts-Tyteca habrá algún tipo de interés por las emociones, pero tampoco es el caso. Para ellos las emociones constituyen simplemente pruebas y/o medios de persuasión. Si bien se retoma la distinción entre *ethos* y *pathos* propia de la retórica antigua, sólo se estudia estos conceptos de un modo utilitario, sin prestar atención a la importancia de la emoción en el discurso *per se*.

La argumentación se concibe así como una tierra de nadie, situada entre la racionalidad y la emoción, y expuesta al ataque de ambos bandos.

Por otra parte, y saliendo un poco de estas dos líneas teóricas, las emociones tampoco encuentran asidero en las teorías de las falacias, por ejemplo. Todo lo contrario. Una mirada rápida a estas teorías demuestra cómo las emociones han sido sistemáticamente estigmatizadas por parte de estas corrientes de pensamiento. Para Hamblin (1970), las emociones son esencialmente falaces. Las teorías de Woods y Walton (1989) tampoco reivindicán las emociones. Las reflexiones actuales sobre las falacias se orientan al establecimiento de las condiciones de validez de las argumentaciones. Más aún, cabe afirmar que en todas ellas subsiste la idea base de que una argumentación emocional es falaz y que esta argumentación emocional falaz puede traducirse automáticamente como una *falacia*. Por ende, la dicotomía razón/emoción también parece irreconciliable dentro del estudio de las falacias argumentativas.

Sin embargo, asegura Plantin (en prensa): "Les émotions sont argumentables et argumentées"²⁵. Esto se manifiesta por la existencia de desacuerdos emocionales, por los razonamientos muchas veces apoyados y fundamentados en las emociones y, más profundamente, por la *construcción discursiva de la emoción*. En el lenguaje común, la construcción argumentativa implica la construcción de una posición emocional. Cada emisor toma una postura no sólo lógica sino también emocional respecto a un tema polémico.

Plantin propone un estudio sistemático de las emociones en la lengua. En el apartado siguiente expondremos brevemente algunas de sus ideas. Nos

²⁵ *Las emociones son argumentables y argumentadas* [La traducción es mía].

interesa, sobre todo, su propuesta ya que asegura que las emociones son una parte fundamental en cualquier tipo de discurso, más aún en el discurso argumentativo. Sin ellas, corremos el riesgo de caer en estados patológicos como la *alexitimia* o la incapacidad del sujeto para identificar las emociones propias y, consecuentemente, la imposibilidad para darles expresión verbal. Por ende, reivindicar lo natural, lo que es una característica del lenguaje humano, parece ser su objetivo y, por qué no, el nuestro también.

2. La fabrique de l'émotion o el estudio de la emoción en la lengua según Plantin

La argumentación se considera una actividad lingüística autónoma hace ya mucho tiempo. A veces se la estudia ligada a otras formas de actividades que pueden ser o no lingüísticas. Argumentamos durante una reunión, sobre la base de una información; argumentamos en el trabajo, para decidir entre dos procedimientos, dos percepciones de la realidad y pasar en seguida a la realización de un proyecto. La actividad argumentativa innegablemente está coordinada o vinculada a las otras actividades cotidianas. *Argumentar* es una actividad que está condicionada por la cultura de los participantes y el contexto social en el que se lleva a cabo.

Las emociones forman parte del ejercicio de la argumentación. Sin embargo, el estudio de las emociones en el discurso argumentativo no puede disociarse del estudio de las emociones en otros tipos de discurso.

A partir de estas afirmaciones Plantin (en prensa) agrega:

Dans la parole ordinaire, l'émotion se construit par les mêmes principes que se construisent les représentations langagières. Il s'ensuit que l'émotion est une ressource stratégique, contrôlée et gérée par les participants intéressés à l'acte de communications (Plantin, en prensa: 177)²⁶

Los intercambios argumentativos, o las discusiones críticas, son excelentes puntos de partida para el estudio de las emociones en el discurso por dos

²⁶ En el lenguaje cotidiano, las emociones se construyen con los mismos principios con los que se construyen las representaciones lingüísticas. De esto se desprende que la emoción es un recurso estratégico, controlado y monitoreado por los participantes interesados en el acto comunicativo. [La traducción es mía]

razones que, en el fondo, pueden englobarse en una sola. En primer lugar porque en el discurso argumentativo los participantes están profundamente implicados en aquello que dicen, posiblemente más que en cualquier otra forma de intercambio y, seguidamente, porque la argumentación supone el disenso, que se genera de manera dialogal, frente a frente, en tiempo real, en el diálogo. En cualquier discusión crítica, ser desestabilizado por el punto de vista del oponente impide considerar a este tipo de intercambios como situaciones libres del influjo de las emociones. La subjetividad aflora inevitablemente.

Si uno se interesa por el discurso argumentativo no puede dejar de reconocer que existe una brecha enorme entre la amplitud y profundidad emocional que conlleva este tipo de discurso y la carencia de instrumentos teóricos disponibles que permitan tener en cuenta -al menos- esta dimensión emocional indiscutible. Como asegura Plantin (en prensa), si uno emprende el camino de la negación de las emociones corre el riesgo de convertir a la argumentación en una disciplina *alexitímica* y enfocarse en una línea de estudios que, hasta la actualidad, ha insistido en estudiar la argumentación como un objeto ideal al que le es totalmente ajeno la expresión de las emociones. La riqueza de las investigaciones sobre emociones y sentimientos en psicología, en lingüística, en pragmática, etc., sumado a la negativa de los estudios sobre argumentación a considerar siquiera a las emociones como partes fundamentales de sus estudios conduce, como lo ha hecho hasta ahora, a una situación verdaderamente incomprensible.

En resumen, la *construcción lingüística de la emoción*, la *visualización de las emociones*, las *dudas sobre las emociones* que aparecen en cada discusión, el *desacuerdo sobre las emociones*, la *justificación de una emoción* son cinco puntos cruciales en lo que respecta a la *construcción argumentativa de la emoción*, según Plantin.

Por eso, a la hora de estudiar el rol de las emociones en toda argumentación, deben perseguirse dos objetivos. Por un lado, tenemos que determinar la estructura discursiva de la emoción, y demostrar que allí existe un campo de estudio coherente, con sus conceptos, sus métodos y resultados, y - particularmente- con sus problemas no resueltos. Por ejemplo, aún hoy no se sabe si considerar esta *estructuración discursiva de la emoción* como una parte de la psicología, de la lingüística, de la sociología, etc., o bien como un fenómeno autónomo. Por otra parte, debemos tener siempre en cuenta que, en el lenguaje

cotidiano, uno no puede construir un punto de vista sin construir una actitud emocional paralelamente a la construcción de ese punto de vista.

Para Plantin, el estudio de las emociones en la argumentación debe considerar los conceptos de *ethos* y *pathos*, la *relación entre falacias y emociones* y la forma en las que se manifiestan las emociones en el discurso.

Un ejemplo de estudio puede resultar esclarecedor en este punto de nuestra exposición. Un análisis de los conceptos de *ethos*, *pathos* y una consideración sobre la relación emociones/falacias en el discurso infantil permite comprender un poco mejor los problemas que surgen cuando se encara el estudio de las emociones en el discurso.

3. Emociones y discusiones críticas infantiles: cuando argumentar implica sentir

Jardín de infantes, escuela pública del interior tucumano, un pequeño grupo de niños y niñas de cinco años de edad. Ese es el contexto en el que se desarrolló la siguiente discusión crítica y esos son los participantes de dicho intercambio.

Niño 1 (Nahuel): acá estamos hablando cosas de terror

Niño 2 (Rodrigo): porque nosotros hemos visto cosas / se lo han llevado a mi primito

Nina 1 (Karen): y el de abajo lo ha matado a los sobrinos de nosotros

Niña 2 (Brisa): vos conocés Medina /porque ahí trabaja mi tío / ahí él me ha llevado en su auto () y a la mañana yo me he despertado y ahí yo he visto la remera y la nariz de la cosa / del enanito de abajo pero no la cara //

E (entrevistador): ¿en serio?

Niña 2 (Brisa): si me he asustado

Niño 1 (Nahuel): mi hermanita / y yo ha visto la película de chuqui / estaba viendo con mi hermanita / con mis dos hermanitos / y ha venido chuqui y los ha matado a mis dos hermanitos / el enanito es como chuqui / los dos son petisos y feos y te matan yo les digo es así / yo he sufrido mucho la muerte de mi hermanito

Niña 1 (Karen): sabés que nostras yo y ella no los chicos se hemos encontrado y hemos subido a la camioneta del tío padrino yo no sé qué cosa y no ha aparecido el duendecito y casi no ha matado / pero al final ha matado a los dos sobrinitos de nosotros / verdad?

Niña 2 (Brisa): (()) asiente con la cabeza

Niña 1 (Karen): y después cuando nostras hemos ido a comprar los trabajos para mi papá yo he visto a alguien que andaba atado a la bicicleta y yo le he dicho a mi mamá y ella no me creía.

Niña 2 (Brisa): era el duende abajo! / que ha llegado en la bicicleta por allá cuando nosotras hemos ido a comprar cosas para mis clases

Niña 1 (Karen): a mí me da miedo porque nos puede aparecer /verdad?

E: y si les aparece a los otros...

Niño 1 (Nahuel): y conoce también las casas / las casas de los que están () /porque ellos a veces escuchan cuando nosotros estamos hablando de ellos

Niño 2 (Rodrigo): mi papá dice que en el 2001 le ha aparecido una luz que era el enanito

Niño 1 (Nahuel): verdad que el que vive acá abajo nos está escuchando / si se portamos mal nos aparece pero si se portamos bien no aparece

Niña 1 (Karen): a los varones se les va a aparecer entonces porque los varones se portan requete recontra mal / todos los varones se portan mal y abajo está el enanito y la mujer

Niña 2 (Brisa): no, no, EN MEDINA vive el que te escucha, acá no / está enterrado pero vivo en Medina

Niña 1 (Karen): quién te ha dicho eso?

Niña 2 (Brisa): mi tío que trabaja en Medina y él sabe mucho

En este fragmento existen varios puntos de análisis que merecen ser tenidos en cuenta. Los conceptos de *ethos*, *pathos* y la negación de las emociones por su consideración como parte de las teorías de las falacias parecen ser, a simple vista, tres cuestiones que es necesario abordar con detenimiento.

Mucha de la literatura reciente sobre argumentación trata el tema del *ethos*. Sin embargo, la palabra misma, su definición, los matices y distinciones que se hacen al respecto no son siempre claros.

Padilla y Lopez (inédito) en su artículo "La conformación del *ethos* en los discursos presidenciales de Cristina Fernández" abordan la complejidad de las definiciones que vienen dándose en relación a la noción de *ethos*. Algunas de sus conclusiones resultan esclarecedoras para nuestro análisis. Las autoras distinguen entre un *ethos previo* y un *ethos discursivo*, y los definen de la siguiente manera:

En tal sentido, define el *ethos previo*, como la imagen que el auditorio se hace del locutor antes de que tome la palabra; es decir,

este ethos se elabora a partir del rol que el orador desempeña en su espacio social (sus funciones institucionales, su status y su poder) pero también, a partir de la representación colectiva o del estereotipo que circula sobre su persona (R.Amosy, 2000).

Sin embargo, ponen énfasis, retomando las propuestas de Plantin (2008), en que sólo podemos hablar de "ethos previo" en el sentido de que es "preexistente" a un acto discursivo determinado. Este *ethos* también se ha construido, con anterioridad, *en y mediante* el discurso. Posteriormente ha ganado una relativa independencia y vida propia en determinados grupos sociales. Plantin, por eso, prefiere denominar a este *ethos previo* como *ethos de réputation*, en el que se entiende mejor el contenido axiológico que posee este término, ya que muchas veces, sin saber siquiera de qué se hablará en una discusión crítica, los participantes perciben que determinado orador cuenta con buena o mala reputación.

En lo que atañe al *ethos discursivo* propiamente dicho, Padilla y Lopez agregan:

Con respecto al *ethos discursivo*, hay acuerdo entre los autores en definirlo como el que se configura en el momento mismo del acto de discurso, en el que el enunciador despliega su proyecto argumentativo.

A partir de estas definiciones, cabe retomar nuestro ejemplo. Los conceptos de *ethos previo* y de *ethos discursivo* funcionan en este fragmento. Brisa es una de las personalidades más fuertes de su curso y eso se nota apenas uno ingresa al aula. En su mesa todo, desde el uso de los materiales (tijeras, bolígrafos, lápices, felpas, etc.) hasta el tema del que se habla, está prácticamente comandado por ella. No es raro entonces que, a partir de este influjo que ejerce sobre sus compañeros, sea ella la que termine convenciéndolos de que el enanito solo puede aparecerse a la gente que vive en Medinas. Su *ethos discursivo* también se apoya en esta confianza que posee sobre su propia persona y no teme alegar un argumento de autoridad (su tío que trabaja ahí y que es adulto sabe de lo que habla) y esgrimirlo a favor de su tesis y en contra

de las tesis de sus compañeros/adversarios (el enanito puede aparecerse en cualquier lado).

El concepto de *pathos* es quizás un poco más complicado de definir. El sustantivo *pathos*, al igual que *ethos*, deriva del griego y significa "ce qu'on éprouve... Etat de l'âme agitée par des circonstances extérieures"²⁷ (Plantin, en prensa: 33). La palabra, por ende, posee un sentido muy general y muchas veces se la equipara con emoción. Sin embargo, el término *pathos* en la retórica posee un sentido pasivo que es ajeno a la definición misma de emoción: el *pathos*, esa emoción del alma, proviene del exterior, bueno o malo, y afecta al sujeto directamente.

En el fragmento que proponemos como ejemplo, los niños tratan de infundirse miedo los unos a los otros. Verdad o mentira, fabulación o no, para los niños, Chuki y el enanito mataron, si no a sus primos, a sus hermanos. Cada uno trata de aproximar más esas circunstancias de horror como forma de convencer a sus adversarios. Nahuel, por ejemplo, con vehemencia, asegura: "mi hermanita / y yo ha visto la película de Chuki / estaba viendo con mi hermanita / con mis dos hermanitos / y ha venido Chuki y los ha matado a mis dos hermanitos / el enanito es como Chuki / los dos son petisos y feos y te matan yo les digo es así / yo he sufrido mucho la muerte de mi hermanito".

Nahuel intenta, por todos los medios, producir terror en sus compañeras legando una experiencia de la cual él mismo fue testigo y víctima, ya que en este caso alega haber perdido a sus hermanitos. Incluso desde el punto de vista de las falacias tradicionales, podríamos catalogar algunos de los argumentos de Nahuel como *argumentum ad misericordiam*, ya que apela a la piedad para conseguir que se acepte una determinada conclusión. Quiere mostrarse como víctima del sufrimiento y, a su vez, trata de que eso sirva como prueba de que el diablo puede aparecerse, como Chuki, y matar a niños pequeños e inocentes.

El estudio de las relaciones entre falacias y emociones constituye otro punto crucial de análisis. Como afirma Plantin (en prensa), la introducción de la noción de falacia *ad passiones* marca una ruptura entre la retórica y la teoría de la argumentación que se ocupa de las emociones, la teoría de las falacias. En este último caso, las emociones son las principales "contaminantes" del discurso y deben ser eliminadas. Tomada al pié de la letra, esta exigencia puede acarrear

²⁷ *Lo que sentimos... Estado del alma agitada por las circunstancias externas.* [La traducción es mía].

consecuencias nefastas, ya que la misma haría del *discurso argumentativo ideal* un discurso a-emocional, un modo de comunicación casi patológico que no puede ser propuesto como modelo de argumentación cotidiana.

Toda situación de argumentación conlleva una determinada orientación de las emociones que ayudan a los locutores a construirse como enunciadores de su propio punto de vista y simultáneamente les permiten convencer a sus interlocutores. La teoría crítica de la argumentación estima que el discurso no puede ser catalogado de racional –o razonable– si la configuración del *ethos* no está rigurosamente reglada y si no se eliminan las emociones. Este reajuste de la teoría de la argumentación, que deja de ser una lógica del sujeto para convertirse en una lógica del objeto, se realiza mediante la teoría de las falacias.

Por lo tanto, contamos con dos actitudes prescriptivas en lo que a las emociones se refiere: la retórica las instrumentaliza, la teoría de las falacias las rechaza.

Más aún, la teoría de las falacias intenta ser, en cierta medida, una respuesta lógica a las ideas de la retórica tradicional que afirmaban la prioridad de las pasiones en el discurso, sobre todo, en el ámbito político. Esta teoría, por ende, conlleva una crítica lógica y epistemológica de los argumentos o los razonamientos tal y como ellos aparecen en el lenguaje cotidiano. Las falacias constituyen una falsificación de los argumentos.

Como dijimos el *argumentum ad passiones*, por ejemplo, se considera falaz ya que en teoría, mediante cualquiera de sus realizaciones, el sujeto de la enunciación sustituye los argumentos lógicos por emociones muchas veces ocasionales, espontáneas y, por consiguiente, irracionales. La forma más conocida del *argumentum ad passiones* es el *argumentum ad misericordiam* que, entre otras cosas, apela a la piedad del auditorio o interlocutor. Se trata, como afirma Hamblin (Hamblin, 1970: 43) de un argumento que pretende convencer “engaging hearer’s emotions to the detriment of his good judgement”²⁸. Para el tratamiento estándar de las falacias, esta perversión del juicio por parte de los sentimientos caracteriza todas las formas de apelar a las emociones o a las pasiones.

En el ejemplo que brindamos, Nahuel incurre en un *argumentum ad misericordiam*. La pregunta sería, entonces, si esto nos permite afirmar que

²⁸ (...) *comprometiendo las emociones del interlocutor en detrimento de su buen juicio*. [La traducción es mía].

Nahuel esté siendo falaz en su argumentación. Creemos que no. Los niños están haciendo uso de su lenguaje y éste, como tal, implica la utilización de un medio de comunicación que no sólo manifiesta ideas, sino también sentimientos, emociones, valores, etc. Los niños están transmitiendo sus miedos y sus ansiedades y lo están haciendo a partir de un esquema argumentativo apropiado.

Cumplen, como señalamos previamente, con la regla 7 o REGLA DEL ESQUEMA ARGUMENTATIVO que asegura que "una parte no puede considerar que un punto de vista ha sido defendido concluyentemente, si la defensa no se ha llevado a cabo por medio de un esquema argumentativo apropiado que se haya aplicado correctamente".

En esta conversación, la **niña 2** (Brisa) introduce un *argumento de autoridad* que, quizás de casualidad, está usado correctamente. Invoca en él a una autoridad genuina y la utiliza en el campo relevante. ¿Quién más apropiado para corroborar la existencia del enanito (diablo) que su tío que trabaja en Medinas y ha visto aquel personaje en reiteradas ocasiones?

El **niño 1** (Nahuel), por su parte, introduce correctamente un *argumento por analogía*. La analogía entre Chuki y el enanito (diablo) es absolutamente válida. Ambos son petisos, feos y, por lo menos en base a lo que muestran las películas hollywoodenses, matan personas inocentes.

La **niña 2** (Brisa), por último, formula un argumento por consecuencia válido: "*mi tío que trabaja en Medina y él sabe mucho / si no me crees andá a dormir a Medina y vas a ver cómo te aparece el duendecito*". Refuerza así su hipótesis de que el enanito está enterrado en Medinas y que sólo hace falta ir a esa ciudad para que él mismo se les aparezca, como hizo con su tío.

Aquí se presenta un dilema que hay que resolver, porque a la vez que cumplen una de las diez reglas para una discusión crítica propuestas por la pragma-dialéctica, esgrimen un *argumentum ad passiones*. ¿Cómo salvamos esta situación?

Consideramos que los argumentos *ad passiones*, dentro de la argumentación en general pero en la infantil en particular, no constituyen una falacia siempre y cuando sea utilizados con moderación, en estricta relación con la tesis propuesta y de acuerdo a objetivos precisos. Cuando la apelación al *pathos* se efectúa *ad nauseam*, sí estaríamos en condiciones de tildar de falaz dicha argumentación, ya que -en alguna medida- esa repetición y esa necesidad de apoyarse únicamente en la lástima del auditorio implican una cierta carencia

de cualquier tipo de argumentos lógicos y una debilidad en la tesis que está proponiéndose. En su justa medida, el uso de los *argumentum ad passiones* parece ser no sólo necesario, sino también completamente natural.

4. Resumir las emociones

El estudio de la *construcción discursiva de la emoción* en la argumentación no parece ser, todavía, una realidad concreta. Aún falta derribar muchos prejuicios, problemas teóricos y metodológicos. Las emociones tendrán que pelear su estatus dentro de las teorías de la argumentación a pesar de que su hegemonía en la práctica cotidiana de la misma es indiscutible.

La manifestación de las emociones en el discurso en general y en el argumentativo en particular es evidentemente importantísima. Con respecto a la argumentación infantil, dicha importancia se acrecienta. Ante la falta o la escasez de mecanismos lógicos, los niños recurren a sus emociones y, mientras las utilicen en relación a una tesis y a unos objetivos concretos, no parece haber ningún problema en que así sea. Capitalizar las emociones en pos de la defensa de una tesis coherente es el *quid* de la cuestión.

El trasfondo emocional que observamos en las argumentaciones infantiles permite que los niños construyan su punto de vista que, como ya señalamos, se realiza paralelamente a la construcción de una postura emocional. La argumentación infantil, sus temas, sus argumentos fuertemente apegados al mundo referencial, sus acuerdos, etc. están cargados de emociones que ayudan a los niños no solo a interactuar unos con otros sino también a dilucidar cuáles son sus objetivos y metas específicas.

Los niños, muchas veces, inician un intercambio argumentativo porque sienten deseos por algo o porque se enojan a raíz de algún motivo concreto. Niños pequeños, de cinco, seis o siete años no van a discutir sobre el hambre en el mundo si ellos mismos no sintieron el hambre o lo vieron con sus propios ojos. Lógicamente pueden hablar o preguntar sobre cosas que no conocen o no vieron, pero no van a involucrarse en una discusión crítica sin tener un mínimo conocimiento del tema que será objeto de discusión.

Negar la base emocional no sólo en la argumentación propiamente dicha sino también en la elección de los temas, de los objetivos y en el alcance de los acuerdos logrados, es negar que los niños sean capaces de mantener discusiones

críticas con sus pares y que esas discusiones sean relevantes y necesarias para ellos.

El estudio de las emociones en el discurso ofrece vastísimas posibilidades que, hasta la actualidad, no han sido abordadas. La argumentación infantil es, con todo, una de esas posibilidades.

Capítulo V

Génesis de la argumentación oral y género

Algunas consideraciones sobre las diferencias entre niños y niñas

Los trabajos sobre género, como nunca, están en pleno apogeo. Los estudios culturales le han dado un lugar preponderante en las últimas décadas. El género es una categoría de análisis que se enfoca en los factores sociales y culturales que han construido las diferencias sexuales entre hombres y mujeres en un momento o lugar histórico dado. Sin embargo, aunque casi todo se ha mirado ya desde la perspectiva genérica, en lo que a nuestra investigación se refiere, la argumentación infantil no se ha pensado suficientemente a partir de este concepto.

En este capítulo pretendemos, en primer lugar, analizar el concepto "género", para luego buscar cómo, cuándo y por qué los niños y las niñas argumentan de forma distinta. Nuestro trabajo es una primera aproximación a una problemática vasta y compleja. De todos modos, esbozamos algunas conclusiones pertinentes.

1. Género: aproximación histórica a un concepto difícil

On ne naît pas femme: on le devient²⁹

Simone de Beauvoir

En este apartado conviene precisar qué es lo que entendemos, brevemente, por *género*.

Género es un término que denota las características culturales atribuidas a mujeres y hombres. Convencionalmente, se establecen ciertas distinciones entre género y sexo. El último debe entenderse como la suma de las características físicas que nos hacen biológicamente "mujeres" y "hombres". Más recientemente, sin embargo, la oposición sexo/género ha comenzado a ser cuestionada por los teóricos que sostienen que nuestras percepciones de la biología, la naturaleza o el sexo están formadas exclusivamente dentro del lenguaje y la cultura. Se rechazan así las nociones de sexo más allá de la cultura y la noción de género dentro de la cultura, dado que el concepto de sexo

²⁹ *Uno no nace mujer: uno se convierte en ella* [La traducción es mía]

biológico innato es en sí mismo producto de la cultura y la historia y, por tanto, es "interior" a ellas.

El *género* ha recibido la atención de todas, o casi todas, las ciencias humanas. Sin embargo, el impulso principal para una *crítica de género* (opuesta a su supuesto estudio desinteresado) provino, en la segunda mitad del siglo XX, del feminismo. Las feministas han defendido una concepción de feminidad y masculinidad como constructos culturales, dado que, si es culturalmente adquirido, el género está abierto a cambios. No obstante, el debate en torno a las relaciones entre cultura, poder y género se vieron obstaculizados por desacuerdos que a su vez se vinculan con conflictos teóricos y metodológicos dentro del propio feminismo. En un esfuerzo por historizar el análisis de género, muchas feministas europeas se volcaron primero hacia el marxismo, tradición valorada por su insistencia en la naturaleza de constructor histórico de todas las relaciones sociales y culturales. Sin embargo, los modelos marxistas clásicos del determinismo económico -base y superestructura- demostraron también ser inadecuados para el análisis *cultural* del género. Así pues el debate se centró más recientemente en las teorías estructuralistas, postestructuralistas y psicoanalíticas, que iluminan las dimensiones específicamente culturales de la identidad de género.

Existen claras diferencias entre estas tres tradiciones teóricas. Los autores influidos por el *estructuralismo* han visto el género como el producto de leyes y convenciones universales, es decir, de la "gramática" que da marco a la expresión lingüística y cultural. De este modo, para tomar solamente un ejemplo, las explicaciones estructuralistas de género y narrativa pueden centrarse en el posicionamiento convencional del héroe masculino como sujeto activo y la heroína como objeto pasivo de la acción narrativa.

En el *postestructuralismo*, por el contrario, la noción de leyes culturales universales se abandona y se reemplaza por la concepción de que los sentidos e identidades son el resultado de procesos permanentes de producción lingüística y cultural. Ninguna identidad es estable ni acabada.

Las complejidades del concepto de género se reflejan, finalmente y en gran parte, en la *teoría psicoanalítica*. En ella se considera al género como el resultado del desarrollo en la primera infancia, centralmente del complejo de Edipo, a través del cual los niños adquirirían una subjetividad activa (masculina) y las niñas una pasiva (femenina). Al mismo tiempo, muchos teóricos toman de

la teoría psicoanalítica del inconsciente como fuerza perturbadora, la noción de la imposibilidad de una identidad de género completamente estabilizada. Así, en el psicoanálisis, como en el postestructuralismo, la identidad de género es históricamente inestable y, por lo tanto, está abierta al cambio político y a la reformulación.

Si bien existen desacuerdos sobre la teoría y la política del género, hay por lo menos cierto consenso sobre los problemas que debe abordar la crítica de género. La crítica de las formas de género modernas se ha enfocado en tres áreas:

- a) Los sistemas de oposición binaria son censurados por su división de la identidad sexual en dos campos opuestos. Contra este binarismo se alega que no hay un vínculo necesario entre género y sexo biológico –las mujeres pueden tener elementos de masculinidad y viceversa- y, más radicalmente, que la feminidad y la masculinidad mismas son categorías coercitivas que imponen un rígido dualismo en los sentidos y las identidades potencialmente plurales.
- b) Otro problema de importancia capital para la crítica ha sido la jerarquía implícita en el binarismo de género, en la suposición de la autoridad masculina y la sujeción femenina. Los teóricos y críticos culturales contribuyeron a esta dimensión política de los debates en torno al género mediante el estudio del rol de las prácticas y formas culturales en la consolidación –o cuestionamiento- de las jerarquías y normas de género.
- c) Una tercera y última dimensión de la crítica cultural de género se vincula a las relaciones entre dualismo de género, sexualidad y orientación sexual. Pero esta problemática, aquí, escapa a nuestros objetivos.

¿Por qué y para qué explicar la noción de género? Como nos pasó en primera instancia con el concepto de “argumentación” creímos que era necesario aclarar cómo entendemos determinada noción y cómo surge o viene trabajándose desde distintas corrientes teóricas. Muchas veces esta especie de paneo general ayuda a comprender la complejidad y las múltiples aristas con las que cuenta una sola noción. No existen conceptos unívocos.

Por lo demás, nuestra intención es indagar cómo se manifiestan las diferencias de género en la argumentación infantil y esbozar algunas conclusiones al respecto.

2. Género y argumentación infantil

La cuestión del género y la argumentación infantil ha sido escasamente estudiada. No obstante, los estudios más relevantes corresponden a la línea anglófona que delineamos en el capítulo II y, más específicamente, a los trabajos antropológicos de Goodwin.

Desde la antropología, se discutió mucho sobre la "*Separate Worlds Hypothesis*" o la *hipótesis de los mundos aislados*. Como señala Goodwin (2003) la visión dicotómica de las personalidades de mujeres y varones que desarrolló Maccoby en la década de 1970 ha sido revitalizada por antropólogos como Maltz y Borker (1982) quienes propusieron la *hipótesis de los mundos aislados (Separate Worlds Hypothesis)*. Maltz y Borker (1982) aseguran que la segregación genérica que niños y niñas experimentan conlleva no sólo distintas actividades que son valiosísimas dentro de sus respectivos mundos, sino también formas alternativas de hablar y de comunicarse con los otros, con sus pares, con los adultos. "Girl's collaborative talk contrasts with boy's competitive talk"³⁰.

La hipótesis de los mundos aislados, apoyada por los trabajos de Gilligan (1982) y Leaper (1987), ha sido consecuentemente retomada por los psicólogos. Leaper (1994: 68), en un artículo sobre discriminación de género, propuso que

to the extent that girls and boys emphasize different patterns of social interaction and activities in their respective peer groups, different norms of social behavior may be expected to emerge³¹.

Leaper sostiene que las actividades programadas o destinadas a las niñas ayudan a desarrollar no sólo el instinto maternal y la afectividad, sino también todas aquellas formas de comportamiento que componen la "sensibilidad social" (*social sensitivity*). Mientras que, por otro lado, las formas de juego de los niños,

³⁰ *Las charlas colaborativas de las niñas contrastan con las charlas competitivas de los niños* [La traducción es mía].

³¹ *En la medida en que las niñas y los niños hagan hincapié en los diferentes patrones de interacción social y en actividades distintas en sus respectivos grupos de pares, cabe esperar que surjan diferentes normas de comportamiento social* [La traducción es mía]

basadas muchas veces en la fuerza bruta, ponen énfasis en el desarrollo de la competencia y el dominio. Las conclusiones de Leaper, un poco maniqueas quizás, encuentran cabida en el trabajo intercultural de los psicólogos y antropólogos Whiting y Edwards (1988: 81) quienes postulan que

The emergence of same-sex preferences in childhood is a cross cultural universal and robust phenomenon³².

Estas ideas a su vez concuerdan con los trabajos de Maccoby (1990, 1998) quien explica consistentemente que

Segregated play groups constitute powerful socialization environments in which children acquire distinctive interaction skills that are adapted to same-sex partners (Maccoby 1990: 516)³³.

Pero no todos son avales para la *teoría de los mundos aislados*. Investigaciones etnográficas basadas en el lenguaje en interacción, recientemente, han desafiado la *teoría de los mundos aislados* en lo que respecta a **(1)** la universalidad de la segregación de género y **(2)** la polarización de normas genéricas de interacción y comunicación social. Específicamente un gran número de investigadores han analizado cómo consideraciones étnicas, sociales o contextuales son críticas y fundamentales para el examen de género en las interacciones infantiles. Las barreras genéricas pueden elevarse, por supuesto, durante un partido de fútbol, cuando los niños se ponen más competitivos. Sin embargo, en otras circunstancias, por ejemplo, una comida, las diferencias entre niños y niñas no son perceptibles.

Pensar la argumentación desde esta *hipótesis de los mundos aislados* y a su vez reflexionar sobre la misma nos parece interesante. Esto se debe a que, si bien la hipótesis ha sido descartada por muchos teóricos, existen algunas diferencias en el modo en el que hablan niños y niñas. Lo cierto es que, aunque los puntos de contacto son numerosos, también hay algunas divergencias que merecen ser tenidas en cuenta. Sobre todo por el hecho de que, como afirma

³² *La aparición de las preferencias por el mismo sexo en la infancia es un fenómeno intercultural, universal y robusto.* [La traducción es mía]

³³ *Grupos segregados de juego constituyen poderosos ambientes de socialización en los cuales los niños adquieren diferentes y determinadas habilidades de interacción que se adaptan a las interacciones con pares del mismo sexo.* [La traducción es mía]

Goodwin (2003), son estas diferencias las que contribuyen a crear las identidades de niños y niñas y a adquirir dominio sobre su propia realidad social.

Discussion is valued because it provides a way for children to debate things that matter to them and in the process to develop a shared sense of control over their social worlds. Discussion can even take over teacher-directed activities while children sustain talk about a topic of their own choosing³⁴.

Los niños ciertamente utilizan sus charlas y discusiones como vías de construcción identitaria y lo hacen, incluso, desobedeciendo las órdenes de maestras y adultos.

El género, entonces, es una variable que debe considerarse cuando se estudia la argumentación infantil porque, quizás, es ahí, en esa etapa de la vida, donde comienzan y se internalizan las que posteriormente se viven o experimentan como “diferencias naturales” entre hombres y mujeres.

En lo que resta de este capítulo analizamos dos ejemplos pertinentes y luego esbozamos algunas conclusiones.

3. Algunos ejemplos

Dos breves interacciones nos sirven de ejemplo. Ambas corresponden a intercambios entre niños de segundo grado de una escuela pública de la ciudad de Concepción (Tucumán).

En el primer ejemplo, observamos:

Niña 1: de los varones elegilo a Nahuel, Benjamín y Javier, ninguno más

Niña 2: hacen trampa así que a Benjamín no lo elijas...

Niña 1: todo porque a ella le gusta Benjamín...

Niña 2: mentira, a mí no me gusta si es un tonto!

Niña 1: sí te gusta! No seas mentirosa si cuando llegó a la escuela ustedes eran novios!

Niña 2: mentira! Yo me juntaba con él porque lo conozco del barrio y cuando se ha venido de Buenos Aires y no tenía amigos mi mamá me ha dicho que lo trate bien en la escuela

³⁴ *La discusión es valiosa porque proporciona una forma para que los niños debatan temas importantes para ellos y, al mismo tiempo, les permite desarrollar un sentido compartido de control sobre sus mundos sociales. La discusión puede, incluso, dominar sobre las actividades dirigidas por el maestro mientras que los niños sostienen charlas respecto a temas de su propia elección.* [La traducción es mía]

Niña 3: le gusta Benjamín!!!! La Belén me ha dicho que vos le habías dicho eso!!!! Ahhhh!!!!!!!!!!!! (burlas)

En este fragmento existen varios puntos de interés. Sobre todo, observamos un uso recurrente del argumento "he-said-she-said" (Goodwin, 1987, 2003). Este tipo de construcciones implica que el sujeto de la enunciación siempre desplaza la autoría de su palabra a otro que, por lo general, nunca está presente y no puede defenderse en caso de que la acusación sea falsa. El uso del discurso referido es mucho más prolífero y común entre las niñas. Los términos que Goodwin utiliza para denominar esta estrategia pueden prestarse a confusiones. Conviene aclarar entonces que *todo discurso referido* ingresa dentro de lo que Goodwin define como estrategia "he-said-she-said", no es necesario que los usuarios digan estrictamente "el dijo que ella dijo" sino que pueden decir, indistintamente, "ella dijo que ella dijo", "ella dijo que él dijo" o "él dijo que él dijo", etc. El *quid* de la cuestión está en el *discurso referido*, en pasar la responsabilidad de lo dicho a un tercero, generalmente ausente en la conversación.

Dos ejemplos de este tipo de argumentación, por demás característica en las niñas, son los de la **niña 2**: "mentira! Yo me juntaba con él porque lo conozco del barrio y cuando se ha venido de Buenos Aires y no tenía amigos **mi mamá me ha dicho** que lo trate bien en la escuela" y el de la **niña 3**: "le gusta Benjamín!!!! **La Belén me ha dicho que vos le habías** dicho eso!!!! Ahhhh!!!!!!!!!!!! (burlas)".

Goodwin (1990) va un paso más allá y asegura que en las disputas más serias, donde el "he-said-she-said" se convierte en la piedra angular de la conversación, las niñas tienden a aislarse de los varones y a evitar su co-presencia. Los hallazgos de Goodwin se fundamentan en la observación de niños afroamericanos de escuelas periféricas de Filadelfia, pero no por la lejanía dejan de ser conclusiones que están bastante cerca de nosotros.

Sin embargo, creemos que en nuestro contexto de trabajo -escuelas públicas y privadas de la ciudad de Concepción, Tucumán- el aislamiento no es un factor determinante pero sí es una práctica llevada a cabo por las niñas, quienes generalmente buscan privacidad y distancia respecto a sus compañeros varones a la hora de discutir. También observamos que, cuando algún compañero intenta agredir a una de ellas, se defienden mutuamente, cosa que

no pasa con los varones entre sí. Ellos suelen abandonarse un poco a su suerte. Las mujeres inclusive se defienden frente al maestro o la directora. La cooperación y la camaradería son dos rasgos que parecen definir las interacciones entre niñas pequeñas incluso, cuando dentro del mismo grupo, las disputas entre ellas sean muy fuertes.

En un segundo ejemplo, los varones son los que hablan:

Niño 1: la Juli vive en un portón negro con una puerta negra... y has visto todos los juguetes que tiene!

Niño 2: pero la juliana es gordita!

Niño 1: ehh chango pero es linda! Vos mirate también! Si sos más gordo que todos! Aparte las mujeres son todas lindas [risas]

Niño 2: a este no lo elija para hablar seño, éste es un burro!

Niño 3: es un molesto además de burro...

Niño 1: a mí elijame, yo he participado en la feria de ciencias porque la señorita del grado cree que hablo bien [risas]

Niño 2: yo le aviso que las chicas no son tan genias como nosotros / así que si les pregunta no van a saber responder / salvo la Guillermina que es medio marimacho

Niño 3: yo cuando sea grande quiero ser más genio / quiero ser superman!

Niño 2: yo quiero ser policía para matar a todos los ladrones porque este país está lleno de ladrones...

Niño 1: yo voy a ser el coso que manda en la ciudad / porque así se puede tener plata y ayudar a los demás / es mejor que superman / porque acá hay más pobres que enemigos!

Niño 3: vos sos tonto / los pobres también son enemigos / los ricos son los enemigos de los pobres / mi papá dice eso

Niño 1: los pobres entonces no son enemigos / los ricos son enemigos de los pobres...

Niño 2: es lo mismo! Los ladrones son los enemigos de los ricos y los pobres por eso yo los voy a matar a todos y así no va a haber más gente que sufra!

En este fragmento, saltan a la vista las construcciones y las ideas de masculinidad y feminidad que poseen los niños. Asocian lo masculino con la fuerza, con el poder, la inteligencia y la violencia, entre otras características. Así el **niño 2** puede decir: "yo quiero ser policía para matar a todos los ladrones porque este país está lleno de ladrones..." con una clara apelación a la violencia y al poder; mientras el **niño 1** contesta, con un sentido más profundo de poder institucional, de dinero y, quizás (¿por qué no?), de bien común: "yo voy a ser el

coso que manda en la ciudad / porque así se puede tener plata y ayudar a los demás / es mejor que superman / porque acá hay más pobres que enemigos!”.

La concepción de feminidad que tienen los niños también se manifiesta en este fragmento. La imagen de mujer, en primer lugar, ya muestra que los niños esperan de las niñas, al menos, una determinada imagen corporal. Por ejemplo:

Niño 2: pero la juliana es gordita!

Niño 1: ehh chango pero es linda! Vos mirate también! Si sos más gordo que todos! Aparte las mujeres son todas lindas [risas]

El **niño 2** restringe la belleza de Juliana con una oración adversativa: “pero es gordita”. Afirmación que, a su vez, retruca el **niño 1** alegando que Juliana, más allá de ser gordita, es linda y además el **niño 2** no posee autoridad para tildar a nadie de gordo ya que él también ostenta un considerable sobrepeso.

De todos modos, la parte más interesante respecto a la imagen de la mujer que observamos en este intercambio es cuando los niños discuten por qué no sería conveniente elegir a las niñas para las entrevistas y por qué una de sus compañeras, Guillermina, sí sería una elección adecuada:

Niño 2: yo le aviso que las chicas no son tan genias como nosotros / así que si les pregunta no van a saber responder / salvo la Guillermina que es medio marimacho

Niño 3: yo cuando sea grande quiero ser más genio / quiero ser superman!

Más allá de que el **niño 3** cambie de tema e introduzca en la conversación a un superhéroe y a sus deseos de ser como él, es importante la justificación que brinda el **niño 2**, ya que él asegura que Guillermina es una niña elegible porque es medio “marimacho” lo cual la pone en un nivel de inteligencia, si no igual, parecido al de los varones. Luego la conversación gira hacia los temas de violencia, poder, dominio, etc, a los que hicimos alusión anteriormente.

¿Qué significan estas diferencias en las conversaciones entre niños y niñas? Significan, en primera instancia, dos formas de ver el mundo o, al menos, la construcción progresiva y sistemática de dos formas de ver el mundo distintas. En este caso, las grabaciones se llevaron a cabo durante la hora de dibujo o actividades plásticas. En este lapso de tiempo, la maestra los llevó al patio para

que observaran una clase de gimnasia y pudiesen copiar mejor los movimientos, dado que el tema de composición era "*Me muevo en la clase de educación física*". Ya en el patio, la docente separó a varones y mujeres y los obligó a sentarse en dos escaleras opuestas. La diferencia y el aislamiento, por ende, no fueron voluntarios, pero tampoco mal recibidos. Los niños fueron aislados y sintieron que ese aislamiento era una consecuencia natural de sus diferencias de género. Las niñas aprovecharon para hablar de los chicos que les gustan, mientras que los niños decidieron hablar de las cualidades que creen intrínsecas a su condición masculina: inteligencia, fuerza, ambición, etc.

¿Cómo analizar una diferencia y unas identidades promovidas y alentadas desde exterior, por los adultos? ¿Qué hubiesen hecho los niños si se los hubiese dejado decidir libremente? ¿Ellos hubiesen, tal vez, compartido la escalera? No lo sabemos. Lo que sí sabemos es que muchas de las decisiones que nosotros creemos que son parte de la psicología infantil, no son más que partes de la psicología de los adultos que tienen a segregar y a distinguir lo que no es, a fin de cuentas, tan distinto.

4. Conclusiones

Entender por qué los niños actúan de la forma en la que lo hacen nos obliga, muchas veces, a buscar pistas externas, a tender puentes con la educación que están recibiendo, con las representaciones sociales que les están legando los adultos, con las diferencias que se catalogan de naturales y que, criados en una sociedad y en una cultura determinadas, les cuesta repensar y evaluar.

Dentro de esta complejidad de factores, encontramos un cartel, ubicado en el aula de segundo grado de una escuela pública, que nos pareció sobremanera interesante. Los niños se lo saben de memoria y creen ver allí la fórmula de la convivencia social. Las diferencias se presentan desde la primera línea ya que, obviando el hecho de que en español se generaliza en masculino, el autor anónimo del cartel (aunque sin dudas es un autor "institucional") distingue entre niños y niñas. Por supuesto, en esta diferenciación, los niños van primero. Después de varios postulados, el último, recuerda algo evidente y, por lo evidente, casi irrealizable: "damos lo mejor de cada uno y, sobre todo, **no discriminamos**".

En este punto es necesario prestar atención a este cartel, afiche raído, que marca una pauta que, cultural más que naturalmente, se repetirá en cada acción de los niños.

<p>En esta aula niños y niñas:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Nos sentamos correctamente • Pensamos antes de decir las cosas • Prestamos atención • Participamos todos con entusiasmo • Respetamos el turno de palabra y las opiniones de los demás • Arreglamos nuestros problemas hablando • Hablamos en voz baja • Damos lo mejor de cada uno y, sobre todo, no discriminamos
--

Fuente: cartel colgado sobre un pizarrón, en el aula de segundo grado de una escuela pública de la ciudad de Concepción

¿Qué podemos decir con respecto a este punto? Podemos decir, entre otras cosas, que este cartel intenta neutralizar las diferencias delimitadas por la *hipótesis de los mundos aislados (Separate Worlds Hypothesis)*, aunque dicho intento no trasciende la teoría porque, en primer lugar, el cartel se empeña en distinguir entre niños y niñas. Estas expresiones “los niños y las niñas”, tan impuestas en el discurso pedagógico, se utilizan de manera tan liviana, supuestamente en defensa de las reivindicaciones del feminismo, que no pueden sino ser contradictorias ya que no hacen más que profundizar desde el lenguaje las diferencias que tratan de neutralizar. En este sentido, como ya señalamos, el poner primero “niños” y después “niñas” es bastante elocuente. Entonces ¿cómo interpretar esta distinción y asimilación simultánea de las diferencias?

Padilla (2002) en un artículo sobre “La variable sexo en el desarrollo de la competencia argumentativa escrita” retoma las propuestas de Nubiola quien distingue dos grandes concepciones contrapuestas en lo que a las diferencias entre varones y mujeres respecta: el *esencialismo de la diferencia* y el *esencialismo de la igualdad*. Esos dos esencialismos se erigen como posiciones radicalizadas en relación al papel de la base biológica en la condición sexuada.

El *esencialismo de la diferencia* defiende una diferencia sexual “esencial”, fundamentada en la biología, mientras que el *esencialismo de la igualdad* plantea

una esencia común entre varones y mujeres cuya modelización sexual es accidental, variable y modelada culturalmente.

De este modo, Padilla (2002) propone una tercera vía, que rechace el radicalismo a ultranza de estas dos posiciones contrapuestas:

Evidentemente estas dos posturas representan dos polos reduccionistas que no dan cuenta de la complejidad del problema. Una posición equilibrada, defendida por el autor [Nubiola], sería la de tratar de encontrar porcentajes de incidencia del factor biológico y del factor cultural. No podemos negar un sustrato biológico que plantea desde la concepción del ser humano una definición sexual. Pero, a partir de allí el papel de las matrices socio-históricas, transmitidas a través de la comunidad familiar y cultural, será fundamental para la adjudicación de mayores o menores diferencias entre los sexos.

Bajo estas consideraciones, y de acuerdo a los datos obtenidos en nuestra investigación, consideramos que nada en la biología femenina predispone a las niñas a que utilicen con mayor frecuencia el argumento "él dijo que ella dijo", así como tampoco nada hay en la fisiología masculina que los haga volverse lacónicos o que los obligue a hacer culto a la fuerza, la inteligencia y el poder.

Las diferencias biológicas no pueden negarse, lógicamente, pero tampoco deben exacerbarse como si fuesen el único factor que entra en juego a la hora de establecer las diferencias entre niños y niñas. Factores como la cultura o la educación son incluso más importantes en lo que a acentuar las diferencias entre sexos se refiere. Los niños aprenden a verse de forma distinta desde muy temprana edad y cuando pueden notar que no son tan distintos como los hicieron creer ya es tarde: han aprendido a ver el mundo de esa forma y escapar de esa trampa resulta casi imposible.

Las diferencias en el uso del lenguaje que nosotros observamos, como pudieron verse, son diferencias mucho más temáticas que estructurales. Al margen de que las niñas estén más acostumbradas las discusiones del tipo "él dijo que ella dijo", lo cierto es que no hay muchas más diferencias que remarcar. Por el contrario, encontramos más divergencias en los temas. Las niñas sienten la "necesidad" de hablar sobre cosas "femeninas" como los chicos que les gustan, el maquillaje, la casa, los bebés, etc. so peso de no caer bajo el mote de

“marimacho” como le pasó a Guillermina. Los niños, en cambio, “necesitan”, de algún modo, demostrar su valentía y su coraje, su fuerza y su inteligencia y, en consecuencia, muchas de sus charlas serán una pequeña muestra de este afán que también parece ser un afán impuesto social y culturalmente.

En este punto nos preguntamos: ¿Qué es lo que necesitamos para lograr una imagen más certera de los patrones de interacción entre niños y niñas? Primero, necesitamos mirar más allá de los grupos homogéneos de análisis, necesitamos tener en cuenta la diversidad social y etnográfica que compone nuestra sociedad. También sería importantísimo poder comparar datos con otros grupos culturales diferentes, no sólo desde el punto de vista étnico. Por ejemplo, realizar una investigación comparativa entre las sociedades europeas, mucho más avanzadas en la cuestión de las diferencias genéricas y en sus políticas estatales al respecto, frente a sociedades más tradicionales o conservadoras en esa materia.

En segundo lugar, necesitamos registro de interacciones totalmente espontáneas. Necesitamos saber cómo actuarían los niños libremente, fuera de las instituciones y las imposiciones de los adultos.

De este modo, concluimos nuestro quinto capítulo. Las dudas son enormes, ya que la cuestión del género en los niños no es un tema que se haya tratado en profundidad. En lo que a nuestros objetivos en particular se refiere, la argumentación infantil, diremos que las diferencias no son substanciales y que, cuando lo son, cuentan con un evidente trasfondo cultural y social que promueve y alienta que las niñas y los niños sean “diferentes” aún en ámbitos en los que la diferencia no existe o no es tan notoria como en el ámbito lingüístico, en general, o argumentativo, en particular.

Capítulo VI

El desarrollo de la argumentación en la encrucijada social

La importancia del contexto en las disputas infantiles

Ningún hombre es una isla, todas nuestras acciones poseen consecuencias sociales. Más aún, todo lo que realiza una persona se liga inevitablemente con el contexto social, económico, histórico y cultural en el que esa persona está inserta.

Este capítulo intenta, por lo tanto, tender puentes que vinculen la argumentación infantil con el contexto socio-económico, cultural e histórico en el que se producen dichos intercambios. Nosotros creemos que la forma en la que hablan los niños en Concepción (Tucumán) está fuertemente influenciada por normas sociales de uso del lenguaje. Por ende, nos parece importante afirmar que los argumentos que esgrimen los niños corresponden a argumentos que se emplean desde una particular visión de mundo que conjuga, a contrapunto, la pertenencia a una clase social en particular, a un contexto sociocultural, económico y geográfico determinado.

Este capítulo, con objetivos así delineados, está dividido en cuatro apartados. El primero, bucea en las relaciones entre lenguaje y sociedad. El segundo intenta desentrañar el concepto de clase social a través de un recorrido histórico y terminológico. El tercer apartado está reservado a la ejemplificación y a las relaciones entre clase social y argumentación propiamente dichas. El cuarto propone algunas conclusiones, no definitivas, pero sí medianamente válidas para el estudio de la argumentación en la sociedad tucumana, en particular, y argentina, en general.

1. Lenguaje y sociedad

En este capítulo pretendemos demostrar que las investigaciones sobre argumentación infantil pueden constituir un campo de estudio importante para realizar análisis sociales y para ofrecer una perspectiva crítica sobre estos.

Lenguaje y sociedad son nociones inseparables y, con ellas, la argumentación infantil. Como se verá, no estamos afirmando, bajo ningún concepto, que "todo es discurso" ni que la sociedad está constituida por infinitos "juegos de lenguaje". No caemos en esta afirmación ya que, en primer lugar,

consideramos que el discurso o el lenguaje no existen al margen de sus usuarios en un momento histórico y social determinado. En segundo lugar, porque los sujetos no eligen libremente el juego que quieren jugar.

El lenguaje es un producto de la cultura y de la sociedad. Negar su vinculación implica negar la naturaleza social y cultural del lenguaje. Incluso, cuando los niños encuentran y advierten el poder del lenguaje como herramienta y medio de comunicación, es imposible prohibirles o coartarles la palabra. A través del lenguaje no solo pueden denominar el mundo que los rodea sino también hacer cosas y, simultáneamente, crear su propia forma de ver y relacionarse con la realidad que los circunda y con los otros.

2. Clase social, concepto difícil

¿Qué entendemos por clase social? Responder esta pregunta no es sencillo y hacerlo sin tener en cuenta consideraciones teóricas e históricas es imposible. Por eso, nuestros esfuerzos por entender la noción de clase social implicaron una profunda reflexión histórica que, si bien se separa un poco de nuestro trabajo sobre argumentación infantil propiamente dicha, permite observar la complejidad del concepto que en este capítulo intentamos ligar con el tema central de esta Tesis.

Como punto de partida de una revisión histórica de la noción de *clase social*, podemos decir que durante la Revolución Industrial, el término se refería a un grupo de personas que compartían un mismo *status* social o económico y a las personas con actividades económicas comunes. Los economistas políticos de los siglos XVIII y XIX vinculaban más firmemente el *status* al rol o función económica, por ejemplo, en el análisis de las tres grandes clases (terratenientes, capitalistas y trabajadores) de Mill y Ricardo. El paso decisivo de la taxonomía a la teleología³⁵ fue dado por Marx y Engels, cuyos polémicos escritos dividen a las personas que viven en un régimen capitalista en dos clases: los *asalariados*, que producen la plusvalía, y los *capitalistas*, que se apropian de ella. La burguesía y el proletariado, cada uno con su propia conciencia y organización, forman “dos grandes campos hostiles”, trabados en una lucha de clase cuya superación inevitable es la desaparición del capitalismo y el nacimiento del

³⁵ Teleología entendida como el estudio de los objetivos a los que apunta el análisis de clase y el desarrollo mismo de las nociones de *lucha de clases* y *revolución del proletariado* que propuso el marxismo a mediados del siglo XIX.

socialismo/comunismo. Así pues, Marx y Engels entretajeron las consideraciones de *status*, función económica, conciencia política y destino humano en la célebre hipótesis del *Manifiesto Comunista* (1848): "La historia de todas las sociedades existentes es la historia de las luchas de clase". Gran parte del discurso teórico sobre las clases durante el siglo XX se ha enfrentado a dos problemáticas vinculadas entre sí: la taxonomía de clase y la teleología de la lucha de clases.

El debate taxonómico, por lo general, siguió vinculado a las categorías de la economía política, centrándose en la clasificación funcional de las nuevas clases medias, mientras que los estudios preocupados por la teleología de clase han planteado las cuestiones de la acción, la cultura y la conciencia, alejándose bastante de la economía política marxista. Sin embargo, no importa cuán lejos de *El Capital* se haya instalado el debate, las concepciones originales de Marx siguen definiendo la forma y la lógica de la discusión. En realidad, podría decirse que la tarea del pensamiento del siglo XX en torno al concepto de clase ha consistido en la rehabilitación, elaboración, deconstrucción y refutación de la construcción original de clase que propuso Marx, ya que para criticar las concepciones de clase marxistas, hay que ubicarse en el espacio que el propio Marx despejó.

El primero en reclamar ese terreno fue Max Weber, quien trasladó el análisis de clase de la esfera de la producción a la del consumo, centrándose en los conflictos entre los grupos que comparten los mismos estándares materiales de vida y que, por lo tanto, están diferenciados sobre la base de las relaciones de mercado y las oportunidades de vida, y también en el rol de los partidos políticos, especialmente los organizados en torno a la etnicidad y la nacionalidad. Así pues, Weber, cuyo antagonismo con el marxismo era marcado y conocido, asigna un lugar subordinado a la clase económica. Esto constituye un contraste con la posición privilegiada que Marx y los neomarxistas habían atribuido a la clase social. Sin embargo, no deberían sobreestimarse las diferencias entre las taxonomías marxistas y weberianas de clase: los neoweberianos reconocen la importancia de las definiciones de clase basadas en la producción económica, mientras que los neomarxistas reconocen el rol desempeñado por el *status*, el partido y la nación.

De este modo, Bourdieu (1998) dirá respecto a la noción de clase:

La clase social no se define por una propiedad (aunque se trate de la más determinante como volumen y estructura del capital) ni por una suma de *propiedades* (propiedades de sexo, de edad, de origen social o étnico –proporción de blancos y negros por ejemplo, de indígenas y emigrados, etc.-, de ingresos, de nivel de instrucción, etc.) ni mucho menos por una cadena de propiedades ordenadas a partir de una propiedad fundamental (la posición en las relaciones de producción) en una relación de causa a efecto, de condicionante a condicionado, sino por la estructura de las relaciones entre todas las propiedades pertinentes, que confiere su propio valor a cada una de ellas y a los efectos que ejerce sobre las prácticas.

Bourdieu, con clara formación estructuralista, atenuó aún más el vínculo entre relaciones económicas y el análisis de clase en sus nociones de “habitus” de clase y de transmisión del capital de clase, ninguna de las cuales son exclusivamente materiales ni están centradas en el lugar de trabajo.

Por su parte, un cuerpo sustancial de trabajo empírico y teórico ha intentado rescatar al análisis marxista de clase de la camisa de fuerza del modelo de dos clases. Gran parte de esta obra ha estado motivada por la emergencia de nuevos grupos medios de trabajadores de *cuello blanco*, como empleados, directivos y profesionales, que no se ajustan claramente a las simples polaridades del marxismo polémico. Para Paulantzas (1977) los trabajadores de *cuello blanco*, cuyo trabajo consiste en la distribución y circulación de las mercancías más que en su producción, constituyen una nueva pequeña burguesía cuya posición de clase se basa en criterios ideológicos, pero también económicos. Wright (1994) también aborda la cuestión del trabajo de *cuello blanco*, intentando conservar los criterios de explotación y apropiación como parte esencial en una taxonomía de clase. Wright introdujo la noción de “ubicaciones de clase contradictorias” para explicar la situación de los trabajadores de *cuello blanco* que ocupan posiciones tanto en la clase capitalista como en la trabajadora. Del mismo modo, Wright define las relaciones de clase mediadas, donde un individuo puede ocupar una posición de clase como resultado de su propia proveniencia, pero puede estar vinculado a otra por matrimonio, y ubicaciones de clase temporarias, que entrañan cambios en la naturaleza del trabajo de un individuo durante su carrera. Como lo reconocen sus

críticos y defensores, el movimiento teórico de Wright intenta proporcionar una mayor complejidad a la austeridad dicotómica del cuadro pintado por el *Manifiesto*, aunque conserva el estatuto privilegiado de las relaciones de clase en el contexto mayor del análisis (y el proyecto) marxista del cambio histórico.

Así pues, buscando precisar los límites de clase y situar determinados grupos de trabajadores, los teóricos neomarxistas han intentado comprender por qué las clases trabajadoras en los países occidentales industrializados no se han organizado para vencer al capitalismo y por qué otros ejes no clasistas de organización, tales como la religión o la nacionalidad, han revelado ser potentes en las últimas décadas.

Un camino más promisorio para los análisis del rol de las divisiones de clase y no clasistas se abrió con la crítica al economismo, reduccionismo y esencialismo clasista que transformó el marxismo occidental del siglo XX. Ya en la década de 1920, autores como Gramsci, Lukács, y los miembros de la *Escuela de Frankfurt* rompieron sus vínculos con la economía política para emprender estudios de psicología, filosofía, cultura y política. Centrándose en la conciencia de clase, evidentemente como respuesta a la emergencia de nuevas clases medias y el carácter reformista de los partidos laboristas de Europa occidental, estos autores desarrollaron una potente crítica al positivismo, el economismo y las tendencias teleológicas del marxismo soviético y, en este proceso, comenzaron a atribuirle menor importancia al análisis de clase.

Por ejemplo, mientras se discute muchísimo acerca del grado en el cual el análisis de Gramsci ha destronado la noción de clase, sus escritos sobre hegemonía han tenido una enorme influencia en la comprensión de los procesos políticos y culturales por los cuales las clases dominantes logran el consenso de los dominados y contribuye –claramente– a una crítica del economismo. Otra contribución a la crítica del esencialismo de clase es el estudio de Laclau y Mouffe (1985) que ha sido acogido favorablemente precisamente por su ruptura definitiva con el reduccionismo. Declarándose a sí mismos “posmarxistas”, rechazan toda “epistemología normativa” y todo “discurso universal”. Desde su perspectiva, aún Gramsci sigue atado a las definiciones económicas de clase y a visiones necesarias y no contingentes del rol de la clase trabajadora en la historia.

En otra línea, también cabe destacar que los críticos del esencialismo de clase han destacado, en la última mitad del siglo XX, el surgimiento de

movimientos radicales que cuestionan los límites impuestos a las personas debido al género, la raza, la nacionalidad, la etnicidad o la orientación sexual. Aquí hay un eje de análisis que debe tenerse en cuenta ya que el concepto de clase social, en la actualidad, no se concibe separado de otras variables como el género, la nacionalidad, la etnia, la orientación sexual. Múltiples factores entran en juego a la hora de estudiar un fenómeno concreto y todos ellos reclaman su lugar.

La cuestión que sigue pendiente es si el análisis de clase ha sido "reemplazado". Por cierto, las críticas al esencialismo de clase han trasladado el foco de atención desde el análisis de clase hasta los estudios culturales, pero la economía política sigue dándole a la clase un lugar privilegiado. Nosotros creemos que el concepto de *clase social*, entendida como un grupo de individuos que comparten características comunes que los vinculan socio-cultural y económicamente, es fundamental cuando quiere analizarse las relaciones entre lenguaje y sociedad.

El recorrido histórico puede haber sido un poco engorroso, pero es significativo ya que pone de manifiesto las complejidades y matices a los que nos enfrentamos cuando hablamos de *clase social*.

3. Clase social y argumentación infantil: una aproximación

En nuestra investigación intentamos, ante todo, trabajar con un grupo heterogéneo de niños. ¿Cómo hacerlo a partir del trabajo en instituciones educativas? Consideramos que la mejor forma de trabajar en la consecución de nuestros objetivos era buscar el acceso a dos escuelas con diferencias bien marcadas dentro de una misma comunidad. Por eso, elegimos una escuela pública municipal y un colegio privado confesional de la ciudad de Concepción (Tucumán).

Las diferencias son evidentes. No sólo porque la escuela pública es laica y la privada es religiosa o confesional, sino también en el hecho obvio de que una es gratuita y la otra no, lo cual ya implica, por lo menos, una diferencia de ingreso entre las familias que envían a sus hijos a una u otra institución.

En una charla con maestras y directoras, algunos datos concluyentes sobre los padres de los alumnos que observamos son:

- En la escuela pública el promedio de edad de las madres de los niños de 5 a 7 años es de 18 a 26 años. La mayoría de los padres cuenta con

estudios solamente primarios y/o secundarios. En menor medida hay niños hijos de padres profesionales. Es decir que, siguiendo algunas de las denominaciones que propusimos en el apartado anterior, la mayoría de los padres son de clase trabajadora y algunos son trabajadores de *cuello blanco* o forman parte de lo que Wright denomina "ubicaciones de clase contradictorias" para explicar la situación de los trabajadores de *cuello blanco* que ocupan posiciones tanto en la clase capitalista como en la trabajadora.

- En el colegio privado, la edad promedio de las madres de niños de 5 a 7 años oscila entre los 25 y los 35 años de edad, con preponderancia de madres que sobrepasan los 30 años. Los padres cuentan con nivel secundario completo y muchos de ellos son profesionales universitarios, incluso algunos con carreras de postgrado. En otras palabras, la mayoría pertenece a la clase de los trabajadores de *cuello blanco* y hay más homogeneidad en la formación de los padres y en sus niveles de ingreso que en la escuela pública.

No quisimos ni queremos caer en una visión dicotómica o maniquea de la realidad que agrupe a los niños de menores recursos en la escuela pública y a los de mayores recursos en la privada. Sin embargo, no podemos dejar de señalar estos datos relevantes a la hora de comparar la forma en la que los niños argumentan.

La pregunta fue ¿existen realmente diferencias substanciales en el modo en el que argumentan los niños de escuelas públicas y privadas de la ciudad de Concepción (Tucumán)? Antes de responder esta pregunta conviene aclarar un punto de interés: nosotros trabajamos con argumentación oral y, quizás por eso, las diferencias no fueron sumamente notorias. En lo que respecta a argumentación escrita, seguramente los resultados serían distintos, ya que la escritura requiere habilidades más agudas de planificación, revisión, corrección, etc. Si bien trabajamos con niños que están a punto de iniciar o que acaban de emprender el aprendizaje de la lecto-escritura, nosotros no tuvimos en cuenta este factor y, como señalamos ya en reiteradas ocasiones, intentamos captar el lenguaje oral en toda su espontaneidad y libertad.

Así, por ejemplo, en el jardín de infantes de la escuela pública, nos encontramos con la siguiente conversación:

Entrevistador: ¿qué están haciendo acá?

Niña 1: cortando //

Entrevistador: ¿y qué hacés vos Rodrigo entre todas las mujeres?

Niña 1: es que no tiene plasticota // y nosotras tenemos dos /

Niña 2: es que tenemos que guardar cosas / dibujos para que cuando vayamos a primer grado tengamos carpetas // ahí van a estar todos los dibujitos que tenemos en el jardín

Niña 1: acá todos hacemos dibujos y jugamos a la casita/ varones y mujeres

Niña 2: los varones más o menos juegan a la casita/ porque no saben las reglas / a veces juegan a veces no / a veces se van a jugar con los block

Niña 1: ayyy he cortado mal / ves karen te he dicho que me prestes tu tijera...

Niña 2: dejá de molestar / sabés que yo en la tele veo los simpsons

Niña 1: yo también

Entrevistador: porqué les gustan los simpsons, eso es para grande...

Niña 2: porque son graciosos //

Niña 1: yo cuando sea grande quiero ser dotora, para curar a los chiquitos // la karen ha ido hoy al medico y le han puesto dos vacunas.

Niña 2: si mirá / me ha dolio

Niña 1: a mí también antes de venir me han ponido una vacuna que ha dejao hinchado el brazo / pero ha dicho la señorita que se tenemos que hacer así (()) para que no nos duela.

Niña 2: mi hermana belén cuando se ha puesto la vacuna ha llorado porque esa es la vacuna que le dolía /tenía dos entonces le ha dolido y mi otra hermana vale no le ha dolido casi nada

Entrevistador: ustedes son muy tranquilos

Niña 3: la señorita de tercero grado dice que ellos no se quedan quietos, porque mi hermana va a tercero grado y le dicen eso // están de penitencia todos los varones porque se agarran a pelear y no le prestan atención a la señorita de música

Como señalamos en el capítulo anterior, la distinción entre lo que los niños entienden como propiamente femenino o masculino salta a la vista. Así la **Niña 2** dice: "los varones más o menos juegan a la casita/ porque no saben las reglas / a veces juegan a veces no / a veces se van a jugar con los block".

Estos niños tienen 5 años y, como es lógico, incurren en algunos errores frecuentes para su edad. Por ejemplo, dicen: "tenimos", "ponido", "dejao".

En el apartado anterior habíamos definido clase social como un grupo de individuos que comparten características comunes que los vinculan socio-cultural

y económicamente. Esta definición, claro está, es bastante homogeneizante e idealista, pero sin dudas puede ayudarnos a afirmar que en general las diferencias que notamos entre los chicos de instituciones públicas y privadas son, en primera instancia, diferencias temáticas.

Los chicos del jardín de infantes de la institución privada y confesional conversaron de la siguiente manera:

Niño 2: hay algunos amigos que se conocemos y otros que no / pero se los puede conocer / y hay mucha gente que se muere, verdad? Cuando se vuelca el colectivo! / y algunas personas que van en avión se pueden estrellar / porque ahí no hay caminos para seguir / en el aire no hay caminos!

Niña 2: yo he visto una propaganda de Nat Geo (National Geographic) que se les ha Rompido el ala del avión

Niño 2: sí porque había muchas valijas en el baúl y se ha ido estrellando el avión /por eso cuando viajás tenés que llevar poca ropa / y así se mueren muchas personas / y cuando un avión choca contra un edificio la gente se tira de la ventana / eso pasa en otros lados / se tiran antes de que de derrumbe el edificio...

Niño 1: acá se ha derrumbado el vestuario de gimnasia / las paredes se movían y se ha derrumbado todo

Niño 2: cuando yo sea grande quiero tener mucha plata para poder comprar y manejar un avión / porque para los aviones se necesita plata! / yo para navidad he pedido una pistola con un cuchillito una flecha con arco / una pista de Hot Weels / pero me tengo que portar bien para que me llegue todo eso / y un autito con control

Niño 1: a mí me van a regalar una patineta con dos ruedas

En este fragmento, la plata y los juguetes caros, como las pistas de *Hot Weels*, son ejes de la conversación. El **niño 2** insiste en hablar de accidentes de aviones y autos, ya que él mismo asegura haber experimentado lo que para él fue la ansiedad y el "peligro" de viajar en avión. Sin embargo, como decíamos, aquí también hay algunos problemas con los pronombres y los verbos. De esta forma, el **Niño 2** afirma: "hay algunos amigos que **se conocemos** y otros que no".

¿Cuáles son las diferencias? A simple vista las diferencias más notorias entre los niños de estas dos escuelas son temáticas, no lingüísticas.

4. Conclusiones

En este punto creemos estar en una encrucijada ya que es muy difícil tratar de establecer relaciones entre clase social y argumentación. Lo cierto es que, en líneas generales, la diferencia entre una y otra institución se acrecienta con la edad de los alumnos. En segundo grado de la escuela pública nos costó más tomar registros, por ejemplo, ya que los alumnos eran mucho más indisciplinados que los alumnos de segundo grado de la escuela privada.

Además, como nos pasó en el caso de las diferencias entre género y argumentación, en lo que a la argumentación oral se refiere, las diferencias entre chicos de clase media y los chicos de clase media-alta parecen radicar más en la temática que en la estructura argumentativa que utilizan para llevar a cabo la resolución de sus diferencias de opinión.

Otro factor que conviene apuntar es que los niveles de ausentismo y repitencia en los niños de la escuela pública son preocupantemente altos y éstos no pueden compararse con los de la institución privada ya que en esta institución privada en particular, no es posible, por reglamento, repetir cursos ni faltar más de 15 días a lo largo de un año escolar. La comparación entre instituciones, por ende, se vuelve un poco estéril ya que ambas escuelas no trabajan de forma similar.

Durante el desarrollo de nuestra exposición pudieron observarse ejemplos de una y otra escuela. En dichos ejemplos, diseminados por los distintos capítulos, también es pertinente observar las diferencias y los problemas que surgen cuando quiere estudiarse una variable tan compleja como la *clase social*. Queda pendiente un estudio sobre clase social y argumentación que, detrás de los dichos de cada uno de los niños, pueda reconstruir sus condiciones sociales y materiales de existencia.

¿Qué debemos decir sobre Concepción en particular? Concepción es una ciudad importante en el sur tucumano, con una población que ronda los 60.000 habitantes y que, como toda ciudad, posee sus complejidades. No hay realidades únicas y homogéneas, menos aún en los países emergentes. Las dos escuelas en las que estuvimos se encuentran ubicadas en el centro de la ciudad, aunque a ella acuden niños que viven no sólo en el centro sino también en barrios residenciales y en barrios periféricos de la localidad.

Una investigación más puntual, con registros que cuenten con más datos en cuanto al nivel de formación e ingreso de los padres de cada uno de los niños,

puede llegar a conclusiones más significativas. En este capítulo sólo intentamos esbozar el problema, un problema que planeta no pocos desafíos.

Capítulo VII

La búsqueda metacognitiva

Trabajar con niños pequeños impone la necesidad de estudiar no sólo las características de su lenguaje o de su forma de argumentar en este caso, sino también cuál es el grado de desarrollo cognitivo con el que cuentan a la hora de hablar, argumentar o interactuar los unos con los otros.

El objeto del siguiente capítulo es analizar las relaciones entre metacognición y argumentación infantil. Para ello, será necesario considerar los aportes de las diferentes líneas teóricas que han nutrido y nutren el concepto de metacognición. Término que, cabe aclarar, no está exento de polémicas. Las líneas que utilizaremos para definir lo que entendemos por metacognición son cuatro. Dos de ellas se inscriben dentro de una propuesta de psicología evolutiva: una enfocada a las teorías mentales que los niños manifiestan en los primeros años de vida (Teoría de la Mente) y otra que considera la metacognición como uno de los cambios que sufre la inteligencia durante la adolescencia. Las otras dos se inscriben dentro de una propuesta de procesamiento de la información. Una corresponde a las investigaciones sobre la memoria denominada "Feeling of Knowing" ("sentimiento de saber"). La otra, centrada más en metacognición de la comprensión lectora, busca establecer claramente las diferencias entre conocimiento y regulación o control.

Estas cuatro corrientes nos ayudarán a entender cómo los niños de cinco a siete años llevan a cabo sus discusiones críticas.

1. Metacognición: cuatro líneas de investigación, un concepto

Cuatro son las líneas de investigación que están abocadas al estudio y a la sistematización del concepto de metacognición.

En primero lugar hay que tener en cuenta que la metacognición es un concepto fundamental de la *psicología del desarrollo*. Y, como lo indica Crespo (2004)

La corriente de la psicología del desarrollo ve la metacognición como un fenómeno que surge en algún momento del crecimiento cognitivo de un sujeto, como una característica misma del desarrollo ontogenético de las capacidades mentales.

Dentro de esta línea de *psicología del desarrollo* o *psicología evolutiva*, conviene distinguir, a su vez, dos corrientes de estudio fundamentales:

- a) La teoría de la mente
- b) La metacognición como conocimiento y capacidad de regulación de cualquier actividad cognitiva.

La "teoría de la mente" es una línea de investigación bien definida con autonomía teórica y metodológica. Los autores inscriptos en ella buscan indagar cuáles son los conocimientos que los niños pequeños tienen sobre la mente humana y sobre su funcionamiento. Dichos conocimientos son -en general- verbalizables y muchas veces obedecen a planteos de creencias y representaciones sobre sí mismo y los otros. Poseen mucha importancia ya que permiten explicar cómo los niños se comportan en relación a sus semejantes como entes cognitivos y hacen posible dar cuenta de la situación mental de niños con patologías, como el autismo, por ejemplo. La *teoría de la mente* es fundamental, como afirma Crespo (2004), ya que permite observar que

El darse cuenta de que los otros seres humanos son "objetos con mente" (Riviére, 1991) al igual que otros conocimientos que el individuo tiene sobre el mundo físico y natural, no se da de una vez y para siempre sino que es fruto de un proceso evolutivo.

Esta teoría muestra, como ninguna, el proceso que se realiza durante el desarrollo cognitivo de todo sujeto. Dentro de esta corriente, Wellman (1985) identifica cinco tipos de contenidos y descubrimientos que forman la *teoría de la mente* y que constituyen grupos diferentes pero superpuestos:

I. *Existencia*: el conocimiento metacognitivo implica que una persona sabe que los pensamientos y estados mentales existen y que ellos son diferentes de los actos externos. De esta manera, en la noción de mentira, por ejemplo, hay una diferencia entre estado mental y la conducta o la realidad externa.

II. *La distinción de los procesos*: se basa en el hecho de que todo individuo que posee un conocimiento reflexivo de su accionar mental, es capaz de identificar cada proceso mental y diferenciarlo de otros. Así, el sujeto distingue entre lo que significa "recordar" un contenido de lo que significa "adivinarlo".

III. *La integración*: es la conciencia de que, si bien son diferentes, los procesos mentales internos están relacionados entre sí y se distinguen de otros procesos invisibles, como el latido del corazón por ejemplo.

IV. *Conocimiento de las variables*: La ejecución de nuestros procesos mentales está en gran parte influenciada por una serie de variables que pueden deberse tanto a las características de una tarea, como al tipo de estrategia que utilizemos. De este modo, por ejemplo, todos sabemos que es más fácil recordar una serie de ítems corta que una larga.

V. *Monitoreo cognitivo*: Se refiere a la capacidad que tienen los seres humanos de leer sus propios estados cognitivos y de monitorearlos mientras ocurren. Así, por ejemplo, los niños son conscientes si saben o no saben algo.

Como afirma Crespo (2004) estos ítems incluyen conocimiento tanto declarativo como procedural y su desarrollo último se alcanza a través del paso de una serie de etapas. Sus contenidos se encuentran interrelacionados y no es posible diferenciarlos claramente en la realidad.

La segunda propuesta, dentro de la *psicología del desarrollo*, no posee límites conceptuales tan definidos, sin embargo, ha dado origen a un gran número de investigaciones sobre metacognición. En ella, no se considera tanto el tema de las representaciones mentales en los niños pequeños sino que se pone el foco de análisis en el estudio de los conocimientos y de la autorregulación involucrados en el mismo quehacer cognitivo. La idea fundamental, esbozada con claridad en *Cognitive Development* (Flavell, 1985) es que la **habilidad metacognitiva** debe ser entendida como **conocimiento y capacidad de regulación de cualquier actividad cognitiva** y -como tal- es una de las tendencias evolutivas propias de la "tercera infancia y de la adolescencia". Esta línea nos parece particularmente interesante, ya que nuestro objetivo es dilucidar qué grado de conocimiento y capacidad poseen los niños sobre su propio proceso argumentativo.

Por otra parte, las investigaciones que se adscriben al paradigma del *procesamiento de la información* consideran al ser humano como un sujeto activo que manipula la información que procede del medio en el cual vive. En el transcurso de dicha manipulación, el sujeto comete errores, pero los corrige y continúa con su acción hasta alcanzar la meta deseada. ¿Cómo se da cuenta el sujeto de que cometió este error y cambió el curso de su accionar? Algunos lo atribuyen a la presencia de un control ejecutivo que señala cuándo la acción está

errada y cuál es el curso a seguir. Otros consideran que la mente es como un termostato que necesita constantemente recuperar el equilibrio perdido, al igual que antes lo hiciera Piaget, cuando describe el desarrollo de la mente infantil.

Desde esta propuesta del *procesamiento de la información* también pueden distinguirse dos corrientes muy notorias.

Una de ellas es la de la psicología experimental denominada "Feeling of Knowing" (Miner y Reder, 1994). Su propuesta es notable heredera del procesamiento de la información y busca elaborar un modelo donde este mecanismo de control -al que se califica como metacognición- sea representado con exactitud. Su área de investigación es fundamentalmente la *metamemoria* ya que su hipótesis de trabajo se deriva de la observación de un fenómeno que ocurre sólo en el proceso de búsqueda en la memoria y que se denomina "fenómeno de la punta de la lengua"³⁶.

Por otro lado, puede definirse la segunda línea a partir de aquellos investigadores que adhieren a la idea de una cognición y regulación cognitivas. Cabe ubicar aquí a investigadores como Brown (1987) y Baker (1989). Aunque su propuesta no es tan evidentemente cognitivista como la de la línea del *Feeling of Knowing*, las dos autoras (y muchos de sus seguidores) incluyen el concepto de regulación o control de los procesos como una instancia diferente y complementaria del conocimiento metacognitivo. Lo interesante de esta propuesta para nuestros fines es que, según Brown (1987), la regulación metacognitiva es independiente de la edad del sujeto. Esta autora sostiene que si bien es de esperar que la actuación metacognitiva sea mayor en los individuos de más edad, ésta está presente en niños pequeños cuando realizan tareas sencillas. Concordamos en que la metacognición está presente, en cierta medida, desde una edad bastante temprana como pueden ser los cinco, seis o siete años.

A lo largo de este apartado, entonces, hemos tratado de dar cuenta de la complejidad del concepto de *metacognición* que -lejos de constituir un término homogéneo- aparece como diverso y multifacético. No obstante, es necesario rescatar aquí algunos puntos centrales que parecen apuntalar el término más allá de las diferencias. Así, está la idea ya esbozada por Flavell (1985) de que *la metacognición está relacionada en forma clara y distinta con el hacer de nuestra*

³⁶ (...) El término, ya descrito por James en 1890 (James, 1950), alude al estado de creencia de que cierta pieza de información puede ser recuperada de la memoria, a pesar de que la información en sí no puede ser recordada. En otras palabras, el sujeto "sabe" que conoce un determinado dato aunque no sea capaz de recordarlo (...) (Crespo, 2004).

mente y que tiene que ver con la capacidad de autodirigir en ese quehacer cognitivo, ya sea que nos refiramos a dicha capacidad en términos de conocimiento o de regulación o más allá de reconocer al yo que está detrás de esta dirección.

2. Metacognición y argumentación infantil: ¿Qué podemos decir al respecto?

Por todo lo señalado en el apartado anterior, dos son los aspectos cognitivos generalmente asociados al concepto de metacognición:

- a) el conocimiento que el sujeto posee de sí mismo como sujeto cognoscente, de la meta, tarea u objetivo cognitivo que desea alcanzar y de las actividades cognitivas -estrategias- que puede realizar para alcanzar ese objetivo (Flavell 1979, 1985), y
- b) las actividades de regulación que el sujeto ejerce sobre su propia cognición mediante la planificación, la supervisión o monitoreo y la evaluación.

Teniendo en cuenta estos dos aspectos cognitivos conviene analizar un ejemplo concreto. La grabación fue efectuada durante un recreo, en una escuela privada de la ciudad de Concepción (Tucumán), con un grupo de niñas de siete años.

Niña 3: la señorita le ha dicho mil veces a los varones que no jueguen ahí a la pelota y siguen jugando

Niña 2: es que a los varones no les importa, ellos nos pelean y nos pegan y aunque la señorita les dice que se porten bien se portan mal

Niña 1: mirá aquel es nuestro patio / solo nuestro

Niña 3: mentira porque ahí no nos dejan ir

Niña 2: ahora sí / si hay una señorita vigilando te dejan ir si no, no porque nos podemos caer y lastimar y nadie nos va a ver cómo fue

Niña 3: para que nos grabás?

Entrevistador: porque necesito ver cómo hablan ustedes para mi trabajo final de la facultad

Niña 3: qué estudiás?

Entrevistador: letras, yo estudio lengua y literatura o algo así

Niña 1: bueno, pero entonces callate así nosotras sigamos hablando y nos escuchés, porque nuestra habla te sirve o no? No hablés vos así después nos escuchás [risas]

Entrevistador: pero yo solo quiero saber por qué se peleaban recién, en la hora de clase...

Niña 1: mirá lo que pasa es que primero ella se ha caído y se ha golpeado la espalda / y después segundo se le han caído las galletas y Sebastián ha pisado unas cuantitas / y ella dice que yo le he comido y yo no le he comido / es porque Sebastián le ha pisado / ella me había convidado antes dos / y esa sí las he comido / pero después no porque estaban pisadas...

Niña 2: si me has comido porque después de que las ha pisado me quedaban cuatro y ahora me quedan dos / vos te has comido las otras dos / pero no importa porque a la hora de la comidita vos me vas a convidar tus galletas

Niña 1: yo no te voy a convidar mis cosas / vos me habías dicho que no tenías hambre por eso te comí las galletas / ahora tampoco tenés que tener hambre en la hora de la comidita de gimnasia...

Niña 2: yo soy incapaz de decir que no tengo hambre y de convidarte las últimas galletas que me quedan / eso yo no hice

En este fragmento pueden observarse varios puntos de interés.

En primer lugar, el conocimiento que el sujeto posee de sí mismo como sujeto cognoscente, de la meta, tarea u objetivo cognitivo que desea alcanzar y de las actividades cognitivas o estrategias que puede realizar para alcanzar ese objetivo parecen estar ya presentes en las niñas que discuten en este ejemplo. La **niña 3** pregunta al entrevistador por qué está grabando la conversación y, sobre todo, la **niña 1** retoma la charla y evita las digresiones y la intromisión del entrevistador diciendo: "bueno, pero entonces callate así nosotras sigamos hablando y nos escuchés, porque nuestra habla te sirve o no? No hablés vos así después nos escuchás [risas]". Estas son claras muestras de que el sujeto se reconoce a sí mismo como sujeto cognoscente y que además intenta regular el proceso de intercambio conversacional.

Por su parte, también contamos con ejemplos de actividades de regulación que el sujeto ejerce sobre su propia cognición mediante la planificación, la supervisión o monitoreo y la evaluación. La **niña 1** y la **niña 2** cuando explican su pelea previa lo hacen con objetivos claros y planifican, supervisan o monitorean y evalúan lo que dicen. Por eso, se desdican y tratan de hacer acordar sus argumentos con sus propósitos y sus tesis. En el caso de la **niña 1**, en particular, quiere defenderse de las acusaciones que están adjudicándole, según ella, injustamente.

La **niña 1** explica lo que pasa: “mirá lo que pasa es que primero ella se ha caído y se ha golpeado la espalda / y después segundo se le han caído las galletas y Sebastián ha pisado unas cuantitas / y ella dice que yo le he comido y yo no le he comido / es porque Sebastián le ha pisado / ella me había convidado antes dos / y esa sí las he comido / pero después no porque estaban pisadas...”.

La **niña 1** comió y no comió las galletas, el relato no es claro, por lo cual la **niña 2** puede atacar sus dichos: “si me has comido porque después de que las ha pisado me quedaban cuatro y ahora me quedan dos / vos te has comido las otras dos / pero no importa porque a la hora de la comidita vos me vas a convidar tus galletas”. La **niña 1** escucha, pero no está conforme con la solución que propone la **niña 2**, ya que no considera que sea justo tener que convidar parte de su comidita de gimnasia: “yo no te voy a convidar mis cosas / vos me habías dicho que no tenías hambre por eso te comí las galletas / ahora tampoco tenés que tener hambre en la hora de la comidita de gimnasia”. En este punto la **niña 1** incurre en la falacia del *hombre de paja* porque atribuye a su interlocutora un punto de vista que jamás ha sido explicitado. La **niña 2** arremete contra esta supuesta afirmación, revisa sus dichos y concluye: “yo soy incapaz de decir que no tengo hambre y de convidarte las últimas galletas que me quedan / eso yo no hice”.

Esta interacción muestra la capacidad de las niñas de revisar, corregir y planificar sobre la marcha sus propias ideas a partir de las tesis adversas y los contra-argumentos que les proponen sus interlocutores. El proceso de dominio sobre el propio quehacer cognitivo ha iniciado su curso.

3. Conclusiones parciales

Dominar el propio quehacer cognitivo exige un trabajo arduo por parte del sujeto. Los niños de cinco años no parecen estar en condiciones de hacerlo, los de seis y siete sí, en cierta medida.

Más aún, creemos que los niños de seis y siete años están en condiciones de identificar los cinco tipos de contenidos y descubrimientos que conforman la *teoría de la mente* según Wellman (1985):

I. *Existencia*: el conocimiento metacognitivo implica que una persona sabe que los pensamientos y estados mentales existen y que ellos son diferentes de los actos externos. Los niños de seis y siete años saben que sus pensamientos existen y que éstos son diferentes de los actos externos.

Dos carteles en las paredes de las aulas parecen indicar que los niños saben que sus pensamientos existen y que éstos son diferentes de los actos externos.

El primer cartel es el que mostramos cuando nos referimos a las relaciones entre argumentación infantil y género. El cartel está colgado sobre el pizarrón del aula de segundo grado de la escuela pública de la ciudad de Concepción.

En esta aula niños y niñas:

- Nos sentamos correctamente
- **Pensamos antes de decir las cosas**³⁷
- Prestamos atención
- Participamos todos con entusiasmo
- Respetamos el turno de palabra y las opiniones de los demás
- Arreglamos nuestros problemas hablando
- Hablamos en voz baja
- Damos lo mejor de cada uno y, sobre todo, no discriminamos

Fuente: cartel colgado sobre un pizarrón, en el aula de segundo grado de una escuela pública de la ciudad de Concepción

El segundo cartel está colgado a la par del pizarrón del aula de jardín de infantes de la escuela privada que visitamos. Las similitudes, por lo menos en los dos primeros postulados, son significativas.

Para recordar:

- Ser buenos compañeros, amigos y compartir
- **Pensar antes de decir las cosas**
- Hacer silencio cuando la señorita o un compañero están hablando
- Cuidar y ordenar los materiales
- No arrojar papeles en el piso y mantener limpio el jardín
- Jugar con cuidado en la sala y en el patio de juegos
- Antes de comer rezar y dar gracias a Dios

Fuente: cartel colgado a la par del pizarrón, en el aula de jardín de infantes de una escuela privada confesional de la ciudad de Concepción

³⁷ Las negritas son nuestras

No es casual que en los dos carteles se les pida expresamente a los niños que piensen antes de hablar y los niños mismos saben que, por difícil que eso suene a veces, deben intentar formular y pensar bien lo que dicen para que nadie pueda retrucarles sus dichos ni tacharlos de "tontos" o decirles "mentira".

II. *La distinción de los procesos*: se basa en el hecho de que todo individuo que posee un conocimiento reflexivo de su accionar mental, es capaz de identificar cada proceso mental y diferenciarlo de otros. Las niñas saben que una cosa es *contar* lo que pasó con las galletas y otra muy distinta sería *inventar* aquel incidente.

III. *La integración*: es la conciencia de que, si bien son diferentes, los procesos mentales internos están relacionados entre sí. Los niños saben que existe esa integración entre los procesos mentales internos, aunque este punto es un poco más complicado de dilucidar.

IV. *Conocimiento de las variables*: La ejecución de nuestros procesos mentales está en gran parte influenciada por una serie de variables que pueden deberse tanto a las características de una tarea, como al tipo de estrategia que utilizemos. La **niña 1** eligió cómo contar el incidente de las galletas y tuvo en cuenta los posibles contra-argumentos de sus interlocutoras, planeó una estrategia de exposición y la llevó a cabo.

V. *Monitoreo cognitivo*: Se refiere a la capacidad que tienen los seres humanos de leer sus propios estados cognitivos y de monitorearlos mientras ocurren. Los niños son enteramente concientes acerca de su conocimiento o su ignorancia respecto a un tema. Como dijimos en el caso de la discusión crítica y repetimos ahora: los niños no hablan sobre temas que ignoran, prefieren quedarse callados o cambiar de tema.

De este modo, estamos en condiciones de afirmar que los niños de seis y siete años poseen mínimamente la capacidad de auto-dirigir su propio quehacer cognitivo, lo cual implica que están en plena búsqueda metacognitiva. No sabemos cuándo acaba dicha búsqueda, pero sí sabemos que, en lo que a argumentación oral se refiere, de acuerdo a nuestros registros, se inicia entre los seis y los siete años.

Capítulo VIII

5, 6 y 7 años: la evolución de las habilidades argumentativas

Crecer implica, entre otras cosas, ser partícipe y protagonista de un desarrollo no sólo físico sino también cognitivo. La adquisición y el dominio del lenguaje es un proceso que toma su tiempo, que tiene sus avances y retrocesos, llenos de dificultades y éxitos. Aprender a argumentar, a postular y defender contundentemente una tesis, también es un proceso que, como tal, requiere tiempo, constancia y una participación activa de sus protagonistas. Los niños, puestos en instancias argumentativas, se ven obligados a formar parte activa de ese proceso de adquisición y dominio argumentativo.

Este capítulo, el último de nuestro trabajo, intentará reflexionar sobre el modo en el que se desenvuelve dicho proceso. El dominio y las habilidades argumentativas no se adquieren de un día para el otro. Ante esta evidencia, nuestra pregunta es ¿cómo van cambiando o evolucionando las habilidades argumentativas de los niños entre los cinco y los siete años?

1. Primer paso: crecer

En el segundo capítulo de nuestro trabajo, cuando reclamamos la necesidad de una aproximación interdisciplinaria a la argumentación infantil, hicimos alusión a los estudios de König (2000) y los de Mathieu (2008). Ambos estudios, en alemán, parten desde la psicología y, especialmente, desde las propuestas de Piaget para describir cómo se lleva a cabo el desarrollo cognitivo en niños de cinco a siete años.

El estudio de König (2000), dijimos, es particularmente interesante, ya que desde el título "El desarrollo de los niños de los cinco a los siete años" ("Die Entwicklung des Kindes zwischen fünf und sieben Jahren") se plantea el problema del desarrollo físico y cognitivo en las edades que a nosotros nos interesan.

Como ya señalamos, el artículo está dividido en siete secciones que aportan una idea clara de lo que se estudia a lo largo de todo el trabajo.

- a) El desarrollo corporal y psíquico („Die körperliche und psychische Entwicklung“).
- b) El desarrollo de los juegos infantiles („Die Entwicklung des kindlichen Spiels“).

- c) El desarrollo del lenguaje y de la comprensión (*„Die Entwicklung von Sprache und Sprachverständnis“*).
- d) El significado del jardín de infantes para el desarrollo de los niños (*„Die Bedeutung des Kindergartens für die Entwicklung des Kindes“*).
- e) El desarrollo del pensamiento según Piaget (*„Die Entwicklung des Denkens nach Piaget“*).
- f) El incentivo de la creatividad infantil (*„Die Förderung der kindlichen Kreativität“*).
- g) El desarrollo de la disposición y la capacidad para el aprendizaje en la escuela (*„Die Entwicklung zur Schulbereitschaft und Schulfähigkeit“*)

En estos estudios es crucial el hincapié que se hace en el desarrollo físico y cognitivo de los niños. König denomina “seelische Veränderungen” (cambios espirituales o cambios psíquicos) a estos cambios interiores que empiezan a sufrir los niños a partir de los cinco años de edad. Estos cambios continúan y manifiestan consecuencias decisivas hasta, por lo menos, los siete años de edad. Y, como también apuntamos en nuestro segundo capítulo, este cambio espiritual y psicológico implica un proceso de descentralización. El niño intenta abrirse a los demás y el “juego con otros” se transforma en “lenguaje con otros”. La noción del compañero, del otro que está allí, con sus intereses, perspectivas, deseos, intenciones, aparece finalmente y empieza a ser tomada en cuenta en el propio discurso. El lenguaje deviene en medio de comunicación por excelencia y se erige como el principal parámetro para medir el desarrollo cognitivo y social de los niños.

Crecer y aprender a argumentar implican precisamente eso: un escape del yo-aquí-ahora para construir el tú -no aquí-no ahora. Crecer nos obliga a realizar un fuerte proceso de construcción mental y lingüística que supone una independencia de lo inmediato para realizar operaciones complejas de abstracción y expresarlas por medio del lenguaje. El sujeto de pronto se encuentra ante la necesidad de decidir su posición como enunciador y sostenerla, de construir una representación de su destinatario. Y, en este proceso, el sujeto de pronto advierte que ha pasado de los enunciados de proximidad a los de distancia, que puede emplear conectores específicos, defender sus opiniones y respetar los puntos de vista de otras personas. En una palabra, el sujeto ha

crecido desde el punto de vista cognitivo. En este proceso, como hemos visto, los cinco, seis y siete años son cruciales.

2. La evolución de las habilidades argumentativas entre los cinco y los siete años

Como pudo observarse a lo largo de toda nuestra exposición, trabajamos con niños de cinco a siete años. Durante el desarrollo de los capítulos anteriores elegimos ejemplos pertinentes de conversaciones entre niños una u otra edad. En este apartado intentaremos mostrar tres conversaciones, cada una con niños de distintas edades.

En primer lugar, retomamos el siguiente registro efectuado en el jardín de infantes de la escuela pública de la ciudad de Concepción (Tucumán). Los niños que participan aquí tienen cinco años.

Niño 1: sabes que ha fallecido una chiquita y le estamos por hacer una canasta de comida / para toda la familia /porque la chiquita venía a la escuela / era de la tarde

Niña 2: acá le ha entrado el virus (())

Niña 1: tenía varicela y se ha rascado y le ha entrado un virus por la pierna y se ha fallecido

Niña 2: porque si vos te sacás el cuerito, te entra y te morís

Niña 1: cuando yo venía por la plaza mitre estaba por tomar agua, después mi papá se iba / después yo estaba corriendo me he caído y me he raspado (()) y me ha salido sangre y después me han puesto una cura..

Niña 2: no, NO, no se dice así, se dice curita y no hay ponerse eso porque más grande se hace el lastimado.

Niña 1: pero yo ya he amanecido bien con la pierna / aunque en realidad mi hermanita es la que está quebrada

Niña 2: eso iba a decir yo / que MI hermanita está quebrada de la pierna

Niña 1: nuestras dos hermanitas están quebradas de la pierna

El tema sobre el que discuten es bastante inusual: acaba de morir una de sus compañeritas y los niños están muy consternados al respecto. La niña que falleció tenía varicela y, al rascarse, un virus ingresó en su cuerpo a través de un lastimado y la mató en menos de una semana. Los niños, en este fragmento, resumen la tragedia y hablan acerca de la mejor forma de prevenir y curar lastimados. Podemos observar que entre ellos se corrigen, la **niña 2** señala a la

niña 1 que había dicho "cura" en lugar de "curita": "no, NO, no se dice así, se dice curita y no hay ponerse eso porque más grande se hace el lastimado". Los niños no sólo están discutiendo sobre un tema o alguna diferencia de opinión sino que también están tratando de construir un conocimiento respecto a los cuidados y precauciones que deben tomarse cuando se sufre de varicelas. Estos niños de cinco años tratan, durante sus conversaciones, temas bastante inusuales para su edad como la muerte, el diablo, el castigo eterno, etc.

Los chicos de primer grado de la escuela pública de Concepción (Tucumán) también hablaron sobre lastimados y cuidados de la salud. Estos niños tienen seis años de edad.

Niña 1: nosotros jugamos todos juntos en el recreo /somos como hermanos nosotros / y la señorita es como madre porque nos cuida nos lleva al sanatorio cuando estamos enfermos nos reta //

Niño 1: yo venía corriendo y me he chocado con la silla y me he hecho un tajo / pero eso ha sido el año pasado en jardín

Entrevistador: ustedes recién están empezando pero saben, más o menos, qué quieren ser cuando sean grandes? Y por qué?

Niña 1: yo quiero ser maestra de música, porque me encanta cantar o doctora para curar a los chiquitos cuando se lastiman

Niño 1: yo quiero ser policía! Porque es divertido y así puedo matar a todos los ladrones y a los que matan para robar / y así también puedo llevar armas a mi casa / y matarla a mi mamá (risas)

Niña 1: NOOOOO!! Matarla a tu mamá NO! Sos tonto vos / tu mamá siempre es la persona que más te quiere del mundo / te tiene en la panza / te viste y te da de comer / hay que quererla a la mamá de uno...

En este ejemplo quizás hay menos coherencia que en el anterior, aunque los niños que participan aquí sean mayores. El **niño 1** quiere a su maestra porque los trata como una madre, pero luego -con evidentes intenciones de hacerse el pícaro- asegura que quiere ser policía para portar armas, matar a los ladrones e inclusive a su propia mamá. La **niña 2** con una argumentación coherente, retruca a su compañero y salva la situación.

Los chicos de siete años, del instituto privado de la ciudad de Concepción (Tucumán) no hablaron sobre la muerte y las enfermedades, pero lo curioso de los niños mayores es que buscaron mucho más la confrontación. Toda, o casi

toda afirmación, puede ser retrucada con un rotundo "mentira". Además, son mucho más propensos a inculpar a terceros para defenderse ellos mismos.

Niña 1: esta parte no estaba preparada para cuando nosotros íbamos a primer grado estaba esto (()) nomás aquello eran flores / este es primero A y este es primero B

Niña 2: NO! Este es primero A y este es primero B

Niña 1: NO, fijate en la puerta ya vas a ver que tengo razón (())

Niña 2: ahh, sí, pero el año pasado creo que era al revés...

Niña 1: acá en el baño, la Ximena se ha parado en la tabla, la ha roto y ahora los padres la tienen que pagar!

Niña 2: mentira, yo no me he parado en la tabla, yo me he sentado nomás y se ha roto, porque la Agustina ya se había parado antes... ella la he roto, no yo // yo estoy acostumbrada a este baño, lo uso siempre / es como si fuese mío porque siempre lo uso y no voy a otro / si tengo que esperar espero...

Niña 1: sos tonta!! si da igual todos los baños son iguales! A vos te gusta ese porque si te paras sobre la tabla y mirás por la ventana se ve para afuera...

En este fragmento se observa mucha más confrontación que en los anteriores. Y ese es un rasgo que creemos fundamental cuando se habla de evolución de la argumentación: la confrontación se exagera. Pareciese que los niños necesitan afirmar su yo en oposición terminante con los otros. Los niños de cinco años recién están saliendo de su yo-aquí-ahora, recién están aprendiendo a considerar al otro en sus conversaciones. Los niños de seis y siete años no sólo están saliendo de ese yo-aquí-ahora sino también están configurando su identidad y están reclamando su lugar como seres independientes y autónomos. He ahí la importancia capital de la confrontación.

3. Algunas ideas para continuar

La evolución de la argumentación oral entre los cinco y los siete años parece estar marcada por una lenta exacerbación de la necesidad de confrontación y diferenciación del sujeto. El niño asume su lugar como sujeto de la enunciación y afirma su subjetividad respecto a los otros.

A su vez, los niños abandonan paulatinamente los argumentos puramente referenciales para instalarse en el plano de la opinión personal. Salen de la necesidad estricta de refutar las opiniones adversas a partir únicamente de la apelación al referente, y pueden empezar a decir, "a mí me parece", "yo creo",

etc., y no simplemente "mi papá dice...", "en mi casa hacemos...", "en mi casa tenemos" etc. El sujeto se desprende del yo-aquí-ahora, y puede llegar a formular conclusiones más amplias o generales y válidas o susceptibles de ser validadas.

El proceso es largo y todavía se ven rastros de etapas anteriores. Sin embargo, lo cierto es que los niños de seis o siete años salieron de su solipsismo y advirtieron que, para afirmarse como entes autónomos e individuales y reclamar su propia identidad, es necesario abrirse al otro, considerarlo y, aún más, cuestionarlo.

Capítulo IX

Discusión, conclusiones, desafíos

1. Conclusiones y alcances

Este trabajo constituye una primera aproximación al estudio de la argumentación oral en niños. Muchas problemáticas que consideramos fundamentales, como la cuestión del género, la clase social, el desafío de un enfoque de estudio interdisciplinario, etc., apenas fueron esbozadas.

La bibliografía teórica respecto a la génesis de la argumentación oral en niños tan pequeños es muy escasa y, por lo general, está producida en países extranjeros. Tratamos de dar un panorama general al respecto y brindar un nuevo aporte desde nuestro lugar de trabajo.

Los capítulos sobre género, clase social y metacognición nos plantearon un enorme desafío ya que la definición misma de esos tres conceptos implicó una lectura minuciosa y exhaustiva de bibliografía teórica que intentamos plasmar de la forma más precisa posible.

Nuestra Tesis, así planteada, constituye un punto de partida para futuras investigaciones y pone de manifiesto cuestiones relevantes y necesarias para entender las interacciones infantiles.

2. Breve discusión

En el segundo capítulo de nuestro trabajo, sobre todo, hicimos alusión a distintos estudios sobre argumentación infantil.

En lo que respecta al ámbito anglófono, prestamos particular atención a las propuestas de Goodwin (1987 y más) y de Kuhn y Udell (2003). Goodwin estudió niños afroamericanos cuyas edades oscilan entre los cuatro y los catorce años de edad. En esos grupos observa cómo la argumentación ayuda a los niños a construir sus identidades individuales y colectivas. En nuestra investigación vimos la forma en la que los niños discuten con el objetivo de saldar diferencias de opinión y el modo en el que éstos suelen tender al consenso, más que al disenso. Para Goodwin, los niños buscan el disenso para afianzar sus identidades. No creemos que esta afirmación sea absolutamente cierta. En Tucumán no pasa esto, por lo menos no a los cinco años. La búsqueda del disenso y el abandono del afán de consenso son progresivos y, como vimos, van perfilándose entre los cinco y los siete años.

Golder y Pouit (1998) no creen que, en niños menores a cinco años, sea apropiado hablar de "argumentación" o de la posibilidad de "discusiones críticas". No podemos discutir esto rotundamente, ya que nuestra población tiene cinco años o más, pero lo cierto es que los niños de cinco años sí pudieron sostener una discusión crítica con sus pares e inclusive pudieron hacerlo violando menos reglas que los adultos.

Con respecto a los estudios en habla hispana, concordamos completamente con Ortega de Hocevar (2007) en que es crucial la enseñanza temprana de la argumentación y en que la misma acarrea enormes beneficios. Entre ellos, permite una descentralización del sujeto y una mayor apertura hacia los otros.

Estas ideas nos llevan directamente al ámbito alemán, ya que el desarrollo psico-físico que propone König (2000) es vital para entender cómo evolucionan las habilidades argumentativas de los cinco a los siete años de edad. El jugar con otros deviene en lenguaje con otros y el niño se da cuenta de que no está solo en el mundo y de que los otros y sus opiniones merecen ser respetados.

Por último, la idea de Brutian (2007) de que la argumentación infantil posee un trasfondo emocional también nos parece acertada. No concordamos con el hecho de que el *argumentum ad baculum* sea el argumento más utilizado por los niños pequeños, pero la base emocional de la argumentación infantil no puede soslayarse. Por eso tratamos de estudiar las propuestas de Plantin (en prensa) y su esfuerzo por delinear la *construcción discursiva de la emoción* y vimos cómo los *argumentum ad passiones*, usados coherentemente y en su justa medida, no pueden considerarse falaces.

En lo que respecta a los estudios de Ochs (2007) sobre la forma en la que el contexto socio-económico y cultural repercute en el lenguaje infantil no podemos más que corroborar sus hipótesis. En Tucumán, en Concepción, la argumentación infantil está influida por el medio socio-cultural y económico en el que los niños están insertos, aunque más no sea en lo que atañe a la elección de los temas de discusión.

Con respecto a las propuestas de la pragma-dialéctica en particular, ese capítulo constituye el eje central de nuestro trabajo. Nuestro interés por la argumentación infantil empezó con una pregunta, simple a primera vista: ¿pueden los niños seguir alguna de las diez reglas para el desarrollo de una discusión crítica? (Molina, 2010). La respuesta y la constatación de que los niños

eran capaces de argumentar y de hacerlo mediante argumentos racionales y válidos abrieron nuestros horizontes y nos obligaron a indagar en otras problemáticas más específicas.

3. Nuestra propuesta y nuestro modelo de análisis de la argumentación infantil

Desde la primera línea de nuestro trabajo hemos insistido sistemáticamente en cinco cuestiones que funcionan a modo de conclusión:

- a) La aproximación a la argumentación infantil debe ser interdisciplinaria y abarcar aportes de, al menos, la psicología, la lingüística, la antropología y la pedagogía.
- b) Los niños son capaces de sostener discusiones críticas con sus pares y de hacerlo mediante argumentos válidos.
- c) Las emociones, la clase social y el género son factores que no pueden obviarse en un análisis profundo, riguroso y científico del modo en el que los niños argumentan.
- d) La metacognición sobre el propio proceso argumentativo se inicia entre los cinco y los siete años de edad. En estas edades, los niños efectúan sus primeras conquistas del dominio de su propio quehacer cognitivo.
- e) La evolución de la argumentación oral entre los cinco y los siete años está marcada por una lenta exacerbación de la necesidad de confrontación y diferenciación del sujeto. El niño asume su lugar como sujeto de la enunciación y afirma su subjetividad respecto a los otros. Por eso, los niños abandonan paulatinamente los argumentos puramente referenciales para instalarse en el plano de la opinión personal.

Proponemos así un cuadro que, como todo cuadro, es incapaz de mostrar la complejidad de un proceso tan complicado como el de la argumentación infantil, pero que –de alguna manera– plasma nuestro interés por integrar distintas aristas y líneas de análisis.

Argumentación infantil

Discusión crítica

- **Enfoque interdisciplinario**
 - **Emociones**
 - **Metacognición**
 - **Género**
- **Clase social: contexto socio-económico y cultural**

En este cuadro intentamos explicitar, además, los pilares de nuestro análisis. Para cada uno de ellos, el investigador debe formularse una serie de preguntas:

- **Enfoque interdisciplinario:** *¿Desde qué disciplinas es pertinente mirar la argumentación infantil como fenómeno? ¿Qué puede aportarme determinada disciplina? ¿Cómo se analiza un fenómeno concreto desde tal o cual disciplina? ¿Qué arista del problema me permite observar una disciplina en particular y por qué?*

Cada disciplina ofrece una forma distinta de mirar o de acercarse a un fenómeno determinado. Esta evidencia no debe subestimarse. Ni la lingüística, ni el análisis del discurso pueden considerarse disciplinas autosuficientes a la hora de estudiar la argumentación infantil. Como observamos, la antropología, la psicología, la pedagogía, inclusive la filosofía y la lógica tienen muchos conceptos válidos y necesarios para alcanzar una comprensión global y certera de la argumentación infantil. La antropología, por ejemplo, nos permitió analizar las variables de género y clase social, la psicología hizo lo suyo cuando estudiamos la evolución de las habilidades argumentativas entre los cinco y los siete años de edad.

El desafío es comprender que ninguna disciplina puede funcionar sin la ayuda de las otras, que la realidad es compleja y necesita ser mirada desde distintas aristas.

- **Emociones:** *¿Cuál es el rol de las emociones en la argumentación? ¿Qué lugar debe reclamar la subjetividad dentro del discurso argumentativo? ¿Las emociones son falaces? ¿Por qué si y/o por qué no?*

Una evidencia indiscutible es que el estudio de la *construcción discursiva de la emoción* en la argumentación no es, todavía, una realidad concreta. Aún falta vencer muchos prejuicios, problemas teóricos y metodológicos y, como dijimos, las emociones tendrán que pelear su estatus dentro de las teorías de la argumentación. Lo positivo es que, al menos, ya nadie discute su relevancia en la práctica cotidiana de la argumentación.

La manifestación de las emociones en el discurso en general y en el argumentativo en particular es importantísima. Con respecto a la argumentación infantil, dicha importancia aumenta. Es indudable que los niños recurren a sus emociones cuando argumentan. Brutian (2007) ha estudiado exhaustivamente la base emocional de la argumentación infantil. De este modo, afirmamos que, mientras los niños utilicen las emociones en relación a una tesis y a unos objetivos concretos, no parece haber ningún problema en que lo hagan. Capitalizar las emociones en pos de la defensa de una tesis coherente es el *quid* de la cuestión.

El trasfondo emocional que observamos en las argumentaciones infantiles permite que los niños construyan su propio punto de vista y su propia postura emocional respecto a lo que dicen. La argumentación infantil, sus temas, sus argumentos fuertemente apegados al mundo referencial, sus acuerdos, etc. están cargados de emociones que ayudan a los niños no sólo a interactuar unos con otros sino también a dilucidar cuáles son sus objetivos y metas específicas.

Los niños, muchas veces, inician un intercambio argumentativo cargados de deseos y necesidades. Negar la base emocional no sólo en la argumentación propiamente dicha sino también en la elección de los temas, de los objetivos y en el alcance de los acuerdos logrados, es negar que los niños sean capaces de mantener discusiones críticas con sus pares y que esas discusiones sean relevantes y necesarias para ellos.

Por último, consideramos que los argumentos *ad passiones*, dentro de la argumentación en general pero en la infantil en particular, no constituyen una falacia siempre y cuando sea utilizados con moderación,

en estricta relación con la tesis propuesta y de acuerdo a objetivos precisos. Cuando la apelación al *pathos* se efectúa *ad nauseam*, sí podríamos tildar de falaz dicha argumentación. Entre otros motivos porque esa repetición y esa necesidad de apoyarse únicamente en la lástima del auditorio implican una cierta carencia de cualquier tipo de argumentos lógicos y una debilidad en la tesis que está proponiéndose. En su justa medida, como dijimos, el uso de los *argumentum ad passiones* parece ser no sólo necesario, sino también completamente natural so peso de no caer en una argumentación *alexitímica* o patológica.

- **Metacognición:** *¿Cuándo empieza a dominarse el propio quehacer cognitivo? ¿Cuáles son los indicios que me permiten decir que un niño domina dicha actividad cognitiva? ¿Cómo se lleva a cabo la conquista de la metacognición?*

En todo momento intentamos dar cuenta de la complejidad del concepto de *metacognición* que -lejos de constituir un término homogéneo- aparece como diverso y multifacético. Por eso, recurrimos a la idea ya esbozada por Flavell (1985) de que *la metacognición está relacionada en forma clara y distinta con el hacer de nuestra mente y que tiene que ver con la capacidad de autodirigir en ese quehacer cognitivo, ya sea que nos refiramos a dicha capacidad en términos de conocimiento o de regulación o, más allá, de reconocer al yo que está detrás de esta dirección.*

De este modo, dos son los aspectos cognitivos generalmente asociados al concepto de metacognición:

a) el conocimiento que el sujeto posee de sí mismo como sujeto cognoscente, de la meta, tarea u objetivo cognitivo que desea alcanzar y de las actividades cognitivas -estrategias- que puede realizar para alcanzar ese objetivo (Flavell 1979, 1985), y

b) las actividades de regulación que el sujeto ejerce sobre su propia cognición mediante la planificación, la supervisión o monitoreo y la evaluación.

Sostenemos, como lo afirma Brown (1987), que la regulación metacognitiva es independiente de la edad del sujeto y que, en ese caso, puede hablarse de metacognición en niños de cinco, seis o siete años. Al

menos, por los ejemplos analizados, se observa que los niños están iniciando esa búsqueda metacognitiva que les permitirá y les permite, medianamente, dominar su propia argumentación, su propio quehacer cognitivo. Entre otras cosas vimos que es fundamental que los niños aprendan que sus pensamientos existen y que son distintos a los hechos externos.

- **Género:** *¿Existen diferencias en el modo en el que argumentan niños y niñas? ¿Por qué y cuándo surgen estas diferencias? ¿Qué rol cumplen la cultura y la educación en el origen y la continuidad de las mismas?*

Repensar las diferencias que se imponen desde la cultura a partir de la *Separate Worlds Hypothesis* nos pareció fundamental. Niños y niñas no conforman dos universos aislados con reglas, usos y formas de razonamientos completamente distintos. Al contrario, los puntos de contacto son enormes.

La premisa es, a la hora de analizar la cuestión de género, no caer en el *esencialismo de la diferencia* ni en el *esencialismo de la igualdad*, ya que esos dos esencialismos se erigen como posiciones radicalizadas en relación al papel de la base biológica en la condición sexuada.

Las diferencias biológicas no pueden negarse, lógicamente, y tampoco intentamos hacerlo. Pero tampoco deben exacerbarse como si fuesen el único factor que entra en juego a la hora de establecer las diferencias entre niños y niñas. Factores como la cultura o la educación son incluso más importantes en lo que a acentuar las diferencias entre sexos se refiere. Los niños aprenden a verse de forma distinta desde muy temprana edad. Esto los hace creerse más distintos de lo que son en realidad. Han aprendido a ver el mundo de esa forma y escapar de esa trampa resulta casi imposible.

Las diferencias en el uso del lenguaje observadas son diferencias mucho más temáticas que estructurales. Las niñas necesitan hablar de temas "femeninos" y los niños de temas "masculinos". Nadie se atreve a correr el riesgo de ser llamado "marimacho" o "mariquita".

En este punto nos preguntamos: ¿Qué es lo que necesitamos para lograr una imagen más certera de los patrones de interacción entre niños y niñas? Primero, necesitamos mirar más allá de los grupos homogéneos de

análisis. Es menester conformar grupos que tengan en cuenta la diversidad social y etnográfica que compone nuestra sociedad. En segundo lugar, necesitamos registro de interacciones totalmente espontáneas. Necesitamos saber cómo actuarían los niños libremente, fuera de las instituciones y las imposiciones de los adultos.

En lo que a nuestros objetivos en particular se refiere y a partir de la evidencia empírica, estamos en condiciones de afirmar que, en la argumentación infantil, las diferencias no son substanciales y que, cuando lo son, cuentan con un evidente trasfondo cultural y social que promueve y alienta que las niñas y los niños sean "diferentes" aún en ámbitos en los que la diferencia no existe o no es tan notoria como en el ámbito lingüístico, en general, o argumentativo, en particular.

- **Clase social:** *¿Cuál es la relevancia del contexto sociocultural y económico cuando se analiza la argumentación oral en niños? ¿Cómo puede hacerse un análisis eficaz de las relaciones entre argumentación infantil y clase social? ¿Cómo evitar caer en generalizaciones idealistas y en análisis maniqueos y/o dicotómicos de la realidad?*

Lenguaje y sociedad son nociones inseparables. En esta compleja interrelación, nosotros creemos que el concepto de *clase social*, entendida como un grupo de individuos que comparten características comunes que los vinculan socio-cultural y económicamente, es fundamental para entender el modo en el que argumentan los niños. Este concepto permite tender puentes que vinculen la argumentación infantil con el contexto socio-económico, cultural e histórico en el que se producen dichos intercambios. Nosotros postulamos que la forma en la que hablan los niños en Concepción (Tucumán) está fuertemente influenciada por normas sociales de uso del lenguaje. Por ende, nos parece importante afirmar que los argumentos que esgrimen los niños corresponden a argumentos que se emplean desde una particular visión de mundo que combina la pertenencia a una clase social en particular, a un contexto sociocultural, económico y geográfico determinado.

El lenguaje es un producto de la cultura y de la sociedad. Negar su vinculación implica negar la naturaleza social y cultural del lenguaje. Los niños saben que, a través del lenguaje, pueden no sólo denominar el

mundo que los rodea sino también hacer cosas y, simultáneamente, crear su propia forma de ver y relacionarse con la realidad que los circunda y con los otros.

Este catálogo de preguntas no es, bajo ningún concepto, exhaustivo, pero sí al menos representativo como primera aproximación al estudio de la argumentación infantil. Tampoco las respuestas tentativas son irrefutables y unívocas. Al contrario, más bien pretenden ser primeras reflexiones. Nada está establecido de una vez y para siempre.

En todo momento quisimos mostrar la necesidad imperiosa de volver a poner al niño en el centro de su propio proceso de aprendizaje, dominio y ejercicio cognitivo. El niño es el sujeto y el protagonista de su propio proceso de aprendizaje y ejercicio argumentativo. Incentivar esta capacidad argumentativa que indudablemente está presente desde, por lo menos, los cinco años de edad conlleva, o conllevaría, enormes impactos pedagógicos. Permitiría de una vez por todas, devolverle al sujeto su papel de protagonista en su propio proceso de aprendizaje y dominio cognitivo.

De una vez por todas, el niño sabría que, en la escuela, en la casa, con sus pares o con los adultos, es alguien importante cuya voz se tiene en cuenta. El niño entendería también que aprender no es recibir acríticamente cualquier conocimiento que le llega desde afuera, sino que también es posible elaborar nuevos conocimientos o entender y asimilar los que se reciben desde afuera a partir del ejercicio de su propia capacidad de poner en diálogo, refutar, reformular, asentir y/o disentir con ellos.

Quisimos mostrar que los niños están en condiciones de asumir ese papel protagónico, que cuentan con la preparación y con las herramientas necesarias para hacerlo. Los niños aprenden de nosotros y nosotros aprendemos de ellos en un proceso dialéctico que no puede seguir negándose.

4. De aquí en adelante: los desafíos

Todavía falta mucho por hacer, investigar y observar. Este trabajo no agota, ni pretendió hacerlo, la problemática de la argumentación infantil. Más aún, el estudio de este fenómeno debe ampliar sus horizontes.

Entre otras cuestiones, el estudio del impacto pedagógico que puede llegar a tener el ejercicio y la estimulación temprana de la argumentación no se tuvo en cuenta en esta tesis, pero sin dudas es uno de los puntos más atractivos para el desarrollo de futuras investigaciones.

El estudio de la génesis de la argumentación oral infantil plantea, como dijimos, un enorme desafío: devolverle al niño su lugar de protagonista en su propio proceso de aprendizaje y evolución cognitiva. Entender que ese niño puede constituirse en protagonista y crítico de su propio proceso de aprendizaje es una meta que nos alienta a seguir con esta línea de investigación.

Por último, creemos que a partir del diálogo genuino y la comunicación con los más pequeños no sólo se enriquecen esos niños, que posteriormente serán adultos más preparados y con una mayor capacidad para cuestionar el mundo que los rodea, sino que también nos enriquecemos nosotros. Este enriquecimiento ocurre, sobre todo, porque sus pedidos de "porqués" no exigen y nos desafían a fundamentar nuestros propios puntos de vista.

Los niños tienen un magnetismo especial, una frescura, una espontaneidad que nos conecta muchas veces con lo más íntimo de la condición humana. Con todo, esperamos que Alejandro Dumas se equivoque cuando pregunta "¿Cómo es que, siendo tan inteligentes los niños, son tan estúpidos la mayor parte de los hombres?" y responde "Debe ser fruto de la educación"³⁸.

En este punto es imposible no retomar dos de las máximas freireanas: "Enseñar exige respeto a los saberes de los educandos" y "Todos nosotros sabemos algo. Todos nosotros ignoramos algo. Por eso, aprendemos siempre". Siempre creímos, y en la última línea no podemos más que reafirmarlo, que este trabajo es un punto de partida, no de llegada. El gran desafío es aprender a aprender con los niños.

³⁸ Frase atribuida a Alejandro Dumas

BIBLIOGRAFÍA

- Adam, J. M. (2004) "Une approche textuelle de l'argumentation: *schéma*, séquence et phrase périodique" en Doury, M. y Moinad, S. (Comp.) (2004) *L'Argumentation aujourd'hui. Positions théoriques en confrontation*. Paris: Press Sorbonne Nouvelle.
- Arenas, N. (2002) *La construcción del sentido de la oposición en los diálogos polémicos infantiles*. Tesis de Maestría en Ciencias del Lenguaje de la Universidad Nacional de Cuyo, Mendoza.
- Anscombre, J. C. y Ducrot, O (1983) *L'argumentation dans la langue*. Bruxelles: Mardaga.
- Baker, L. (1989) "Metacognition, Comprehension Monitoring and the Adult Reader" en *Educational Psychology Review*, Vol.1, N1.
- Barrett, M. (1988) *Women's Oppression Today: Problems in Marxist Feminist Analysis*. Londres: Verso/ New Left Books.
- Bourdieu, P. (1998) *La distinción. Criterio y bases sociales del gusto*. Madrid: Taurus.
- Brown, A. (1987) "Metacognition, Executive Control, Self Regulation and other more mysterious mechanisms" en Weinert, F. y Kluwe, R. (Eds.) *Metacognition, Motivation and Understanding*. Broadway: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Brutian, L. (2007) "Arguments in Children Language" en van Eemeren, Blair, Willard, Garssen (Eds.) (2007) *Proceedings of the Sixth Conference of the International Society for the Study of Argumentation*. Amsterdam: Sic Sat.
- Butler, J. (1990) *Gender Trouble. Feminism and the Subversion of Identity*. Londres: Routledge.
- Crespo, N. (1995) "El desarrollo ontogenético del argumento". *Revista Signos XXVIII*, (37): 69-82.
- Crespo, N. (2004) "La metacognición: las diferentes vertientes de una teoría". *Revista Signos XXXIII*, (48): 97-115.
- Cubo de Severino, L. (Comp.) (2005). *Los textos de la ciencia. Principales clases de discurso científico*. Córdoba: Comicarte Editorial.
- Crompton, R. (1994) *Clase y Estratificación. Una introducción a los debates actuales*. Madrid: Tecnos.

- Da Silveira, P. (2004) *Cómo ganar discusiones o al menos cómo evitar perderlas. Una introducción a la teoría de la argumentación*. Buenos Aires: Taurus.
- De Beauvoir, S. (1949) *Le deuxième Sexe*. Paris: Gallimard.
- De Beauvoir, S. (1968) *La femme rompue*. París: Gallimard
- Doury, M. y Moinad, S. (Comp.) (2004) *L'Argumentation aujourd'hui. Positions théoriques en confrontation*. Paris: Press Sorbonne Nouvelle.
- Ducrot (2004) "Argumentation rhétorique et argumentation linguistique" en Doury, M. y Moinad, S. (Comp.) (2004) *L'Argumentation aujourd'hui. Positions théoriques en confrontation*. Paris: Press Sorbonne Nouvelle.
- Flavell, J. H. (1979) "Metacognition and Cognitive Monitoring. A New Area of cognitiveDevelopmental Inquiry" en *American Psychologist* (October).
- Flavell, J. H. (1985) *Cognitive Development*. U.S.A.: Prentice-Hall.
- Freire, P (1970). *Pedagogía del oprimido*. Montevideo: Tierra Nueva.
- Gilligan, C. (1982) *In a Different Voice: Psychological Theory and Women's Development*. Cambridge: Harvard University Press.
- Golder, C. y Pouit, D. (1998) "Quelles situations pour apprendre à argumenter?" en *Revue Le Français aujourd'hui* N° 123, *Argumenter: enjeux et pratiques*. Disponible en Internet:
http://www.afef.org/pj/golder_1998.pdf
- Golder, C. y Favart M. (2006) "Argumenter c'est difficile...Oui, mais pourquoi?. Approche psycholinguistique de la production argumentative en situation écrite" en *Revue de didactologie des langues cultures et de lexiculturologie* 2006/1, N° 141. Disponible en Internet:
http://www.cairn.info/resume.php?ID_ARTICLE=ELA_130_0187
- Goodwin, M. y Goodwin, C. (1987) "Children's Arguing" en Philips, Steele y Tanz (eds.) *Language, Gender, and Sex in Comparative Perspective*, Cambridge: Cambridge University Press. Online:
<http://www.sscnet.ucla.edu/anthro/faculty/goodwin/publish.htm>
- Goodwin, M. (1990) *He-Said-She-Said: Talk as Social Organization among Black Children*. Bloomington: Indiana University Press. Disponible en Internet:
<http://www.sscnet.ucla.edu/anthro/faculty/goodwin/publish.htm>
- Goodwin (1997) "By-Play: Negotiating Evaluation in Story-telling" en Guy, Baugh, Schiffirin y Feagin (eds.) *Towards a Social Science of Language:*

Papers in Honour of William Labov. Philadelphia: John Benjamins.
Disponible en Internet:

<http://www.sscnet.ucla.edu/anthro/faculty/goodwin/publish.htm>

- Goodwin, M. (1997) "Children's Linguistic and Social Worlds." *Anthropology Newsletter* 38. 4: 1, 3-4. Disponible en Internet: <http://www.sscnet.ucla.edu/anthro/faculty/goodwin/publish.htm>
- Goodwin, M.; Goodwin, C. y Yaeger-Dror, M. (2002) "Multi-modality in Girls' Game Disputes". *Journal of Pragmatics* 34:1621-49. Disponible en Internet: <http://www.sscnet.ucla.edu/anthro/faculty/goodwin/publish.htm>
- Goodwin, M. (2003) "The Relevance of Ethnicity, Class, and Gender in Children's Peer Negotiations" en Holmes y Meyerhoff (eds.) *Handbook of Language and Gender*. Oxford: Blackwell. Disponible en Internet: <http://www.sscnet.ucla.edu/anthro/faculty/goodwin/publish.htm>
- Goodwin, M. y Kyratzis, A. (2007) "Children Socializing Children: Practices for Negotiating the Social Order among Peers" en Introducción a *Research on Language and Social Interaction* 40(4). Edición especial editada por M. H. Goodwin y A. Kyratzis. Disponible en Internet: <http://www.sscnet.ucla.edu/anthro/faculty/goodwin/publish.htm>
- Grize, J. B. (1996) *Logique naturelle et communications*. Paris: Presses Universitaires en France.
- Grize (2004) "Le point de vue de la logique naturelle: démontrer, prouver, argumenter" en Doury, M. y Moinad, S. (Comp.) (2004) *L'Argumentation aujourd'hui. Positions théoriques en confrontation*. Paris: Press Sorbonne Nouvelle.
- Hamblin, C. L. (1970) *Fallacies*. Londres: Methuen.
- Kintsch y van Dijk (1983) *Strategies of Discourse Comprehension*. Nueva York: Academic Press.
- Kintsch, W. (2007) "The Role of Knowledge in Discourse Comprehension: A Construction-Interaction Model" en van Dijk (Ed.). *Discourses Studies. Volumen III*. London: SAGE Publications.
- König, D. (2000) „Die Entwicklung des Kindes zwischen fünf und sieben Jahren“. Trabajo expuesto en el marco del proseminario "Spezialprobleme der Differentiellen Psychologie: Schulleistungsschwierigkeiten" (Mag. R. Czasch) en el Institut für Psychologie der Universität Wien.
[Disponible en Internet: \[http://dk.akis.at/entwicklungspsychologie.html\]](http://dk.akis.at/entwicklungspsychologie.html)

- Kuhn, D. y Udell, W. (2003) "The Development of Argument Skills" en *Child Development*, September/October 2003, Volume 74, Number 5. Disponible en Internet: http://www.rhodes.aegean.gr/ptde/labs/labfe/downloads/cti/Development_of_Argument_Skills.pdf
- Laclau, E. y Mouffe (1987) *Hegemonía y estrategia socialista: hacia la radicalización de la democracia*. Madrid: Siglo XXI
- Leaper, C. (1994) "Exploring the consequences of gender segregation on social relationships" en *New Directions for Child Development* 65 (Fall).
- Lever, J. (1978). "Sex Differences in the Complexity of Children's play and games" en *American Sociological Review* 43.
- Maccoby, E. (1990) "Gender and relationships: A developmental account" en *American Psychologist* 45.
- Maccoby, E. (1998) *The Two Sexes: Growing Up Apart, Coming Together*. Cambridge: Harvard University Press.
- Maccoby, E. y Jacklin, C. (1974) *The Psychology of Sex Differences*. Stanford: Stanford University Press.
- Maltz, D. y Borker, R. (1982) "A cultural approach to male-female miscommunication" en Gumperz (ed.) *Language and Social Identity*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Marx, K. y Engels, F. (1997) *El manifiesto comunista*. Buenos Aires: Perfil.
- Mathieu (2008). "Sprachverständnis im Kleinkind und Vorschulalter. Diagnostische und therapeutische Aspekte". SAL-Bulletin N°129.
- Miner, A. y Reder, L. (1994) "A New Look at Feeling of knowing: It's Metacognitive Role in Regulating Question Answering" en Metcalfe, J. y Shimamura, A. (Eds.) *Metacognition: Knowing about Knowing*. Massachusetts: MIT Press.
- Molina, M. E. (2010) "Argumentación en frasco chico. Estudio de caso: argumentación en niños de cuatro y seis años" en Cuartas Jornadas de Jóvenes Investigadores UNT-CONICET. Tucumán: Universidad Nacional de Tucumán. ISBN: 978-987-1366-54-5.
- Núñez Lagos, P. (1999) "El desarrollo de la competencia textual argumentativa y sus implicancias en la sala de clases". *Revista Lingüística en el aula* 3, (3).

- Ochs, E. (2007) "Talking to Children en Western Samoa" en van Dijk (Ed.). *Discourses Studies. Volumen IV*. London: SAGE Publicantions.
- Ortega de Hocevar, S. (2007) "La génesis de la argumentación" en C. Padilla, S. Douglas, E. Lopez (Coordinadoras) *Lectura y escritura críticas: perspectivas múltiples*. Facultad de Filosofía y Letras UNT, INSIL, Cátedra UNESCO. ISBN 978-950-554-582-0.
- Padilla (2002) "La variable sexo en el desarrollo de la competencia argumentativa escrita" en *Quaderns de Filologia. Estudis Lingüístics*. Vol. VII (2002).
- Padilla, Douglas y Lopez (en prensa) *Yo argumento. Taller de prácticas de comprensión y producción de textos argumentativos*. Colección Lengua y Discurso. Córdoba, Argentina: Comunicarte. (En prensa). ISBN 978-987-602-144-9.
- Padilla y Lopez (inédito) "La conformación del ethos en los discursos presidenciales de Cristina Fernández".
- Perelman, C. y Olbrechts-Tyteca, L. (1958) *Traité de l'argumentation. La Nouvelle Rhétorique*. Bruxelles: Editions de l'Université de Brixelles.
- Plantin, C. (1998) *La Argumentación*. Barcelona: Editorial Ariel S.A.
- Plantin, C. (en prensa) *Les bonnes raisons des émotions. Arguments, Fallacies, Affects*.
- Plantin, C. (2004) "Situation des études d'argumentation: de délégitimations en réinventions" en Doury, M. y Moinad, S. (Comp.) (2004) *L'Argumentation aujourd'hui. Positions théoriques en confrontation*. Paris: Press Sorbonne Nouvelle.
- Plantin, C. (2005) *L'Argumentation. Histoire, théories et perspectives*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Poulantzas, N. (1977) *Las clases sociales en el capitalismo actual*. Madrid: Siglo XXI.
- Raiter, A. y Zullo, J. (2008) *Lingüística y política*. Buenos Aires: Editorial Biblos.
- Rawls, J. (2009) *Lecciones sobre la historia de la filosofía política*. Barcelona: Paidós.
- Santibáñez Yáñez, C. (2002) *Teorías de la argumentación. Ejemplos y análisis*. Chile: Cosmigonon.

- Sarlo, B. (1987) "Política, Ideología y figuración literaria" en *Ficción y política. La narrativa argentina durante el proceso militar*. Buenos Aires-Madrid: Editorial Alianza.
- van Eemeren, F. y Houtlosser, P. (2004) "Une vue synoptique de l'approche pragma-dialectique" en Doury, M. y Moinad, S. (Comp.) (2004) *L'Argumentation aujourd'hui. Positions théoriques en confrontation*. Paris: Press Sorbonne Nouvelle.
- van Eemeren, F., Grootendorst, R. y Snoeck, F. (2006) *Argumentación. Análisis, evaluación, presentación*, Buenos Aires: Biblos.
- Walton, D. N. (1992) *The Place of Emotion in Argument*. Pennsylvania: The Pennsylvania State University Press.
- Wellman, H. (1985) "The Origins of Metacognition" en Forrest Presley, Mackinton, y Waller (Eds.) *Metacognition, cognition and Human Performance*. Orlando: Academic Press, 1985.
- Woods, J. y Walton, D. N. (1992) *Critique de l'argumetation. Logiques des sophisms ordinaries*. París: Kimé.
- Wright, E. O. (1994) *Clases*. Madrid: Siglo XXI.

ANEXO

Transcripciones del corpus utilizado

Signos de la transcripción del corpus

- [.] Entonación descendente
- [i] Entonación descendente muy marcada
- [¿] Entonación ascendente en una pregunta
- [/] Pausa corta.
- [//] Pausa más prolongada.
- [()] Emisión poco clara.
- [[()]] Actividad no lingüística.
- [“ ”] Cita o referencia a una palabra.

Texto N°1 Jardín de infantes (Escuela pública)

E: ¿qué están haciendo acá?

Niña 1: cortando //

E: ¿y qué hacés vos Rodrigo entre todas las mujeres?

Niña 1: es que no tiene plasticota // y nosotras tenemos dos /

Niña 2: es que tenemos que guardar cosas / dibujos para que cuando vayamos a primer grado tengamos carpetas // ahí van a estar todos los dibujitos que tenemos en el jardín

Niña 1: acá todos hacemos dibujos y jugamos a la casita/ varones y mujeres

Niña 2: los varones más o menos juegan a la casita/ porque no saben las reglas / a veces juegan a veces no / a veces se van a jugar con los block

Niña 1: ayyy he cortado mal / ves karen te he dicho que me prestes tu tijera...

Niña 2: dejá de molestar / sabés que yo en la tele veo los simpsons

Niña 1: yo también

E: porqué les gustan los simpsons, eso es para grande...

Niña 2: porque son graciosos //

Niña 1: yo cuando sea grande quiero ser dotora, para curar a los chiquitos // la karen ha ido hoy al medico y le han puesto dos vacunas.

Niña 2: si mirá / me ha dolio

Niña 1: a mí también antes de venir me han ponido una vacuna que ha dejao hinchado el brazo / pero ha dicho la señorita que se tenemos que hacer así (()) para que no nos duela.

Niña 2: mi hermana belén cuando se ha puesto la vacuna ha llorado porque esa es la vacuna que le dolía /tenía dos entonces le ha dolido y mi otra hermana vale no le ha dolido casi nada

E: ustedes son muy tranquilos

Niña 3: la señorita de tercero grado dice que ellos no se quedan quietos, porque mi hermana va a tercero grado y le dicen eso // están de penitencia todos los varones porque se agarran a pelear y no le prestan atención a la señorita de música

Cambio de mesa

Niño 1 (Nahuel): acá estamos hablando cosas de terror

Niño 2 (Rodrigo): porque nosotros hemos visto cosas / se lo han llevado a mi primito

Nina 1 (Karen): y el de abajo lo ha matado a los sobrinos de nosotros

Niña 2 (Brisa): vos conocés Medina /porque ahí trabaja mi tío / ahí él me ha llevado en su auto () y a la mañana yo me he despertado y ahí yo he visto la remera y la nariz de la cosa / del enanito de abajo pero no la cara //

E (entrevistador): ¿en serio?

Niña 2 (Brisa): si me he asustado

Niño 1 (Nahuel): mi hermanita / y yo ha visto la película de Chuki / estaba viendo con mi hermanita / con mis dos hermanitos / y ha venido Chuki y los ha matado a mis dos hermanitos / el enanito es como Chuki / los dos son petisos y feos y te matan / yo les digo es así / yo he sufrido mucho la muerte de mi hermanito

Niña 1 (Karen): sabés que nosotras yo y ella no los chicos se hemos encontrado y hemos subido a la camioneta del tío padrino yo no sé qué cosa y no ha aparecido el duendecito y casi no ha matado / pero al final ha matado a los dos sobrinitos de nosotros / verdad?

Niña 2 (Brisa): (()) asiente con la cabeza

Niña 1 (Karen): y después cuando nostras hemos ido a comprar los trabajos para mi papá yo he visto a alguien que andaba atado a la bicicleta y yo le he dicho a mi mamá y ella no me creía.

Niña 2 (Brisa): era el duende abajo! / que ha llegado en la bicicleta por allá cuando nosotras hemos ido a comprar cosas para mis clases

Niña 1 (Karen): a mí me da miedo porque nos puede aparecer /verdad?

E (entrevistador): y si les aparece a los otros...

Niño 1 (Nahuel): y conoce también las casas / las casas de los que están () /porque ellos a veces escuchan cuando nosotros estamos hablando de ellos

Niño 2 (Rodrigo): mi papá dice que en el 2001 le ha aparecido una luz que era el enanito

Niño 1 (Nahuel): verdad que el que vive acá abajo nos está escuchando / si se portamos mal nos aparece pero si se portamos bien no aparece

Niña 1 (Karen): a los varones se les va a aparecer entonces porque los varones se portan requete recontra mal / todos los varones se portan mal y abajo está el enanito y la mujer

Niña 2 (Brisa): no, no, EN MEDINA vive el que te escucha, acá no / está enterrado pero vivo en Medina

Niña 1 (Karen): quién te ha dicho eso?

Niña 2 (Brisa): mi tío que trabaja en Medina y él sabe mucho / si no me crees andá a dormir a Medina y vas a ver cómo te aparece el duendecito

Niño 1: sabes que ha fallecido una chiquita y le estamos por hacer una canasta de comida / para toda la familia /porque la chiquita venía a la escuela / era de la tarde

Niña 2: acá le ha entrado el virus (())

Niña 1: tenía varicela y se ha rascado y le ha entrado un virus por la pierna y se ha fallecido

Niña 2: porque si vos te sacás el cuerito, te entra el virus, te enfermás más, no te podés curar y te podés morir.

Niña 1: cuando yo venía por la plaza mitre estaba por tomar agua, después mi papá se iba / después yo estaba corriendo me he caído y me he raspado (()) y me ha salido sangre y después me han puesto una cura..

Niña 2: no, NO, no se dice así, se dice curita y no hay ponerse eso porque más grande se hace el lastimado.

Niña 1: pero yo ya he amanecido bien con la pierna / aunque en realidad mi hermanita es la que está quebrada

Niña 2: eso iba a decir yo / que MI hermanita está quebrada de la pierna

Niña 1: nuestras dos hermanitas están quebradas de la pierna

Niña 2: a mi me encanta dibujar con los felpones porque me pinto las uñas...

Texto N° 2 Jardín de infantes (Escuela privada)

Niño 1: a mí me gusta tom y jerry porque el gato es re tarado y Bent 10 porque es bueno

Niño 2: el lunes cuatro a las ocho de la mañana vamos a la granjita

E: cómo te llamás vos?

Niño 2: Eliseo Posse Puertas

Niña 1: mentira es Posse nada más, no Puertas

Niño 2: sí, Posse nomás

Niño 3: yo estoy dibujando acá un barco que tiene motor para poder ir más rápido!

Niño 2: ayer ha muerto una chica que era actriz / Romina se llamaba

Niña 2: si, era una chica que hacía dibujos para chicos / Romina Yan / pero se ha muerto / a mi no me dejan ver casi ángeles porque es para más grandes /mi hermano de 14 años sí ve porque él tiene 14 años / ahora nosotros vemos patito feo porque lo siguen dando

Niño 2: mirá esto es una lanza te puede cortar en muchas partes!

Niña 2: nosotras somos amigas entre muchas!

Niña 1: sí, nosotras vivimos a la vuelta de la manzana / pero no sé el barrio ni la calle / pero para ir a la casa de ella (Niña 2) no tengo que cruzar la calle

Niña 2: yo vivo en la calle Matienzo, pero no sé en qué calle vive ella (Niña 1)

Niño 1: aquí hay un barullo /yo no puedo hablar con barullo / ellas no me dejan hablar!

Niña 1: nosotros no te hacemos nada / a ver decime que te hacemos? / nosotras estamos hablando nada más

Niño 1: ustedes están conversando cuando yo quiero hablar y no me dejan hablar / y yo le quiero contar cómo va a ser mi cumpleaños en el Magic / y ustedes le están diciendo dónde viven y eso no es importante porque ella (entrevistador) no conoce la casa de nosotros y da igual

Niña 3: nosotros jugamos a la casita / yo soy la madre y él es un tonto!

Niño 3: yo no soy un tonto porque vos decís que soy tonto

Niña 3: él me está pegando / la última vez me ha tirado un material en la cabeza y se me ha hecho un chichón / él también quita la comida / hay que llevarlo a la dirección!!!

Niño 3: MENTIRA! Yo no quito la comida / a mí me convidan () / y no le pego ella me pelea primero!!!!

Niño 2: hay algunos amigos que se conocemos y otros que no / pero se los puede conocer / y hay mucha gente que se muere, verdad? Cuando se vuelca el colectivo! / y algunas personas que van en avión se pueden estrellar / porque ahí no hay caminos para seguir / en el aire no hay caminos!

Niña 2: yo he visto una propaganda de Nat Geo (National Geographic) que se les ha Rompido el ala del avión

Niño 2: sí porque había muchas valijas en el baúl y se ha ido estrellando el avión /por eso cuando viajás tenés que llevar poca ropa / y así se mueren muchas personas / y cuando un avión choca contra un edificio la gente se tira de la ventana / eso pasa en otros lados / se tiran antes de que de derrumbe el edificio...

Niño 1: acá se ha derrumbado el vestuario de gimnasia / las paredes se movían y se ha derrumbado todo

Niño 2: cuando yo sea grande quiero tener mucha plata para poder comprar y manejar un avión / porque para los aviones se necesita plata! / yo para navidad he pedido una pistola con un cuchillito una flecha con arco / una pista de Hot Weels / pero me tengo que portar bien para que me llegue todo eso / y un autito con control

Niño 1: a mí me van a regalar una patineta con dos ruedas

Texto N° 3 Primer Grado (Escuela pública)

Niño 1: mi juego preferido es el ladrón y el policía porque me gusta correr / y me gusta Tom y Jerry porque mi mamá lo veía.

Niño 2: mentira! A vos te gusta Bent 10!

Niño 1: NOOO!!! Tom y Jerry!!! Yo no veo Bent 10 porque eso no lo dan en mi tele, lo conozco de los cumpleaños nomás

Niña 1: nosotros jugamos todos juntos en el recreo /somos como hermanos nosotros / y la señorita es como madre porque nos cuida nos lleva al sanatorio cuando estamos enfermos nos reta //

Niño 1: yo venía corriendo y me he chocado con la silla y me he hecho un tajo / pero eso ha sido el año pasado en jardín

E: ustedes recién están empezando pero saben, más o menos, qué quieren ser cuando sean grandes? Y por qué?

Niña 1: yo quiero ser maestra de música, porque me encanta cantar o doctora para curar a los chiquitos cuando se lastiman

Niño 1: yo quiero ser policía! Porque es divertido y así puedo matar a todos los ladrones y a los que matan para robar / y así también puedo llevar armas a mi casa / y matarla a mi mamá (risas)

Niña 1: NOOOOO!! Matarla a tu mamá NO! Sos tonto vos / tu mamá siempre es la persona que más te quiere del mundo / te tiene en la panza / te viste y te da de comer / hay que quererla a la mamá de uno...

Texto N° 4 Segundo Grado (Escuela privada)

Niña 1: esta parte no estaba preparada para cuando nosotros íbamos a primer grado estaba esto (()) nomás aquello eran flores / este es primero A y este es primero B

Niña 2: NO! Este es primero A y este es primero B

Niña 1: NO, fijate en la puerta ya vas a ver que tengo razón (())

Niña 2: ahh, sí, pero el año pasado creo que era al revés...

Niña 1: acá en el baño, la Ximena se ha parado en la tabla, la ha roto y ahora los padres la tienen que pagar!

Niña 2: mentira, yo no me he parado en la tabla, yo me he sentado nomás y se ha roto, porque la Agustina ya se había parado antes... ella la he roto, no yo // yo estoy acostumbrada a este baño, lo uso siempre / es como si fuese mío porque siempre lo uso y no voy a otro / si tengo que esperar espero...

Niña 1: sos tonta!! si da igual todos los baños son iguales! A vos te gusta ese porque si te paras sobre la tabla y mirás por la ventana se ve para afuera...

Niña 3: la señorita le ha dicho mil veces a los varones que no jueguen ahí a la pelota y siguen jugando

Niña 2: es que a los varones no les importa, ellos nos pelean y nos pegan y aunque la señorita les dice que se porten bien se portan mal

Niña 1: mirá aquel es nuestro patio / solo nuestro

Niña 3: mentira porque ahí no nos dejan ir

Niña 2: ahora sí / si hay una señorita vigilando te dejan ir si no, no porque nos podemos caer y lastimar y nadie nos va a ver cómo fue

Niña 3: para que nos grabás?

E: porque necesito ver cómo hablan ustedes para mi trabajo final de la facultad

Niña 3: qué estudiás?

E: letras, yo estudio lengua y literatura o algo así

Niña 1: bueno, pero entonces callate así nosotras sigamos hablando y nos escuchés, porque nuestra habla te sirve o no? No hablés vos así después nos escuchás [risas]

E: pero yo solo quiero saber por qué se peleaban recién, en la hora de clase...

Niña 1: mirá lo que pasa es que primero ella se ha caído y se ha golpeado la espalda / y después segundo se le han caído las galletas y Sebastián ha pisado unas cuantitas / y ella dice que yo le he comido y yo no le he comido / es porque Sebastián le ha pisado / ella me había convidado antes dos / y esa sí las he comido / pero después no porque estaban pisadas...

Niña 2: si me has comido porque después de que las ha pisado me quedaban cuatro y ahora me quedan dos / vos te has comido las otras dos / pero no importa porque a la hora de la comidita vos me vas a convidar tus galletas

Niña 1: yo no te voy a convidar mis cosas / vos me habías dicho que no tenías hambre por eso te comí las galletas / ahora tampoco tenés que tener hambre en la hora de la comidita de gimnasia...

Niña 2: yo soy incapaz de decir que no tengo hambre y de convidarte las últimas galletas que me quedan / eso yo no hice

Texto N° 5 Segundo Grado (Escuela pública)

Niña 1: de los varones elegilo a Nahuel, Benjamín y Javier, ninguno más

Niña 2: hacen trampa así que a Benjamín no lo elijas...

Niña 1: todo porque a ella le gusta Benjamín...

Niña 2: mentira, a mí no me gusta si es un tonto!

Niña 1: sí te gusta! No seas mentirosa si cuando llegó a la escuela ustedes eran novios!

Niña 2: mentira! Yo me juntaba con él porque lo conozco del barrio y cuando se ha venido de Buenos Aires y no tenía amigos mi mamá me ha dicho que lo trate bien en la escuela

Niña 3: le gusta Benjamín!!!!

Cambio de lugar

Niño 1: la Juli viene en un portón negro con una puerta negra... y has visto todos los juguetes que tiene!

Niño 2: pero la Juliana es gordita!

Niño 1: ehh chango pero es linda! Vos mirate también! Si sos más gordo que todos! Aparte las mujeres son todas lindas [risas]

Niño 2: a este no lo elija para hablar seño, éste es un burro!

Niño 3: es un molesto además de burro...

Niño 1: a mí elijame, yo he participado en la feria de ciencias porque la señorita del grado cree que hablo bien [risas]

Niño 2: yo le aviso que las chicas no son tan genias como nosotros / así que si les pregunta no van a saber responder / salvo la Guillermina que es medio marimacho

Niño 3: yo cuando sea grande quiero ser más genio / quiero ser superman!

Niño 2: yo quiero ser policía para matar a todos los ladrones porque este país está lleno de ladrones...

Niño 1: yo voy a ser el coso que manda en la ciudad / porque así se puede tener plata y ayudar a los demás / es mejor que superman / porque acá hay más pobres que enemigos!

Niño 3: vos sos tonto / los pobres también son enemigos / los ricos son los enemigos de los pobres / mi papá dice eso

Niño 1: los pobres entonces no son enemigos / los ricos son enemigos de los pobres...

Niño 2: es lo mismo! Los ladrones son los enemigos de los ricos y los pobres por eso yo los voy a matar a todos y así no va a haber más gente que sufra!