

Estudio de las emociones en la argumentación infantil.

Molina, María Elena.

Cita:

Molina, María Elena (2012). *Estudio de las emociones en la argumentación infantil*. RILL (Revista del INSIL), 1 (2-17), 1-11.

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/maria.elena.molina/28>

ARK: <https://n2t.net/ark:/13683/p8ad/07r>



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>.

Estudio de las emociones en la argumentación infantil **A Study of Emotions in Children's Argumentation**

María Elena Molina
ANPCyT
Facultad de Filosofía y Letras (UNT)
Instituto de Lingüística (UBA)
mariaelenamolina@hotmail.com.ar

Resumen

Emoción y argumentación constituyen una díada innegable que -paradójicamente- ha sido sistemáticamente negada, vedada u olvidada por las principales teorías de la argumentación. Por lo tanto, el objetivo general de este trabajo es reivindicar la importancia de las emociones dentro de toda discusión crítica e indagar el lugar que ha venido otorgándoseles -o denegándoseles- a las mismas dentro de las distintas teorías sobre argumentación. La presente investigación se inicia, entonces, con un recorrido histórico para luego adentrarse en un estudio de casos ya que creemos que las emociones juegan un rol aún más específico dentro de las interacciones argumentativas infantiles. De este modo, el objetivo específico de nuestra investigación es el análisis del papel que cumplen las emociones en las discusiones críticas infantiles. Como hipótesis central sostenemos que las emociones son herramientas claves durante la génesis de la argumentación oral, puesto que permiten a los niños manifestar y defender sus propios puntos de vista. La metodología de trabajo consistió en la realización de un estudio de casos en una escuela pública tucumana y en el registro de una conversación espontánea, ocurrida durante la clase de artes plásticas, entre tres niños de 5 años de edad. Los resultados demuestran que los niños, puestos en instancias argumentativas, intentan construir no sólo una perspectiva lógica sino también una perspectiva emocional respecto al tema de debate.

Palabras clave: emoción- argumentación- niños- falacias.

Abstract

Emotion and argumentation are an undeniable dyad which -paradoxically- has been systematically denied, banned or forgotten by the main theories of argumentation. Therefore, this paper aims at vindicating the importance of emotions in any critical discussion and at exploring the place that emotions have within the theoretical framework of these chief theories of argumentation. This research begins then with an historical review and continues with a case study because we anticipate that emotions play a specific role within children's argumentative interactions. In this way, the precise purpose of our research is the analysis of the role of emotions in children's critical discussions. As central hypothesis, we argue that emotions are key tools during the genesis of oral argumentation, since they allow children to express and defend their own points of view. In this paper, the methodology of work consisted of a case study based

on the registration of a spontaneous conversation that took place during an art class among 5 years-old children from a public school of Tucumán (Argentina). The results show that children placed in argumentative instances try to build not only a logical perspective but also an emotional one on the subject of debate.

Keywords: Emotion- Argumentation- Children- Fallacies.

1. Introducción

Como punto de partida, nuestro trabajo se enfoca en el rol que cumplen las emociones en la argumentación, en general, y en la infantil, en particular, ya que consideramos que, si bien las emociones siempre están presentes y son necesarias a la hora de defender una tesis, para los niños, dentro de sus primeras discusiones críticas, la presencia y el aprovechamiento de las emociones son condiciones *sine qua non* para poner a consideración de otros sus propias ideas. De este modo, podemos partir de los siguientes interrogantes: ¿cómo se manifiestan las emociones en el discurso? ¿Qué lugar ocupan en el mismo? ¿Acaso pueden las emociones considerarse estrategias argumentativas? Al respecto, Plantin afirma:

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, 2011: 177)¹

Sin lugar a dudas, los intercambios argumentativos, o las *discusiones críticas* (van Eemeren, Grootendorst y Snoeck, 2006)², son excelentes puntos de partida para el estudio de las emociones en el discurso por dos 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.

En un breve estado de la cuestión, sin embargo, corroboramos que las emociones, pese a su vital importancia en todo proceso argumentativo, han sido relegadas de la mayoría de las teorías sobre argumentación. Plantin sostiene:

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, 2011: 3)³

Ciertamente, a lo largo de la historia, las diversas teorías sobre argumentación han intentado disociar, 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 (1983), las

aproximaciones lógico-cognitivas como la *lógica natural* o *logique naturelle* de Grize (2004) y la *lógica substancial* de Toulmin (1990 [1958]).

Avanzando un poco más, uno podría pensar que una perspectiva neoclásica como la *nouvelle rhétorique* o *nueva retórica* de Perelman y Olbrechts-Tyteca (1958) encontrará 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, teniendo en cuenta otras 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 (1992) tampoco reivindicarían 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 (2011: 5): *Les émotions sont argumentables et argumentées*⁴. Esto se manifiesta no sólo por la existencia de desacuerdos emocionales sino también por razonamientos muchas veces apoyados y fundamentados en las emociones. 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.

El panorama de investigaciones sobre emociones y argumentación infantil, por su parte, tampoco resulta demasiado extenso. Más aún, muchos teóricos todavía perpetúan la idea de que las emociones no sólo son falaces, sino que también están íntimamente relacionadas con una escasez de argumentos lógicos. De este modo, Brutian (2007: 180) asegura que “children intensively use also ‘argumentum ad baculum’, they make pressure of emotional character”⁵. Sin lugar a dudas, el *argumentum ad baculum* posee un evidente trasfondo emocional, pero disentimos con Brutian ya que esto no significa que los niños utilicen o sean más propensos a utilizar *intensivamente* este tipo de argumentos que los adultos, por ejemplo. Molina (2010) ha mostrado que niños de cuatro a seis años, comprometidos en discusiones críticas con sus pares, raramente utilizan el *argumentum ad baculum* y, en cambio, sí usan otros tipos de argumentos mucho más complejos como los argumentos por analogía.

Stein y Albro (2001: 125), por su parte, después de haber analizado distintos casos de argumentación entre niños y adultos y entre niños y pares, concluyen:

These results clearly indicate that emotion is related to both the strategies and the outcomes of conflict. Furthermore, the conjoint interactive expression of emotion is important in predicting the outcome⁶.

Las emociones, por lo tanto, condicionan el desarrollo de las discusiones críticas y sus desenlaces. Cabe señalar que, en la argumentación infantil, este condicionamiento se incrementa, ya que los niños están esforzándose por construir sus propias posiciones

lógicas y, por ello, utilizan sus emociones para intentar negociar significados tanto con sus pares como los adultos.

De esta forma, 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 (2011), si uno emprende el camino de la negación de las emociones corre el riesgo de convertir a la argumentación en una disciplina *alexitímica*⁷ 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. Por otra parte, la innegable riqueza de las investigaciones sobre emociones y sentimientos en Psicología, en Lingüística, en Pragmática, etc., pone en una encrucijada a los estudios sobre argumentación: ¿acaso no sería también pertinente estudiar las emociones y los sentimientos desde una perspectiva argumentativa?

Este vacío teórico y metodológico en el estudio de las emociones en la argumentación nos lleva a plantearnos una serie de objetivos:

- Delimitar el rol de las emociones y el proceso de construcción de una postura emocional en la argumentación infantil, en particular, y en la argumentación, en general.
- Establecer o delimitar, en la medida de lo posible, algunos conceptos teóricos que nos permitan acercarnos al problema de las emociones y la argumentación.
- Estudiar las relaciones entre falacias y emociones en las discusiones críticas infantiles.

Con estos objetivos, nuestra hipótesis consiste en afirmar que las emociones cumplen un papel fundamental en toda argumentación y 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. Además consideramos que, a la hora de estudiar el rol de las emociones en toda argumentación, debe perseguirse un objetivo metodológico básico: 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. De ahí que un primer estudio de las emociones en la argumentación no pueda obviar 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.

2. Metodología

Nuestra investigación se centra en un estudio de casos. Concretamente intentamos entender el modo en el que niños de 5 a 7 años, se involucran lógicamente y emocionalmente con la tesis que defienden dentro de una conversación crítica con sus pares y cómo estas emociones les permiten postular y defender tesis de forma concluyente.

Del corpus completo de nuestra investigación⁸, seleccionamos en esta oportunidad una charla entre niños de cinco años de una escuela pública de la ciudad de Concepción (Tucumán). La charla fue registrada durante una clase de artes plásticas dentro de la sala de cinco años del Jardín de Infantes de la Escuela Uladislao Frías (Concepción, Tucumán).

En este caso, quisimos captar la espontaneidad de una discusión infantil en su máximo esplendor con las mínimas interferencias posibles. Los niños, sin embargo, sabían que su conversación estaba siendo grabada. Por eso, en la charla, muchas veces los niños se dirigen al entrevistador, le hacen preguntas, sugerencias y, en cierta medida, lo incluyen como interlocutor. No obstante, el entrevistador trata de mantenerse al margen de la conversación y reducir al mínimo sus intervenciones desde lo que, en principio, pretendió ser una observación no participante.

3. Resultados

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 nostras 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, el término mismo, su definición, los matices y distinciones que se hacen al respecto no siempre son claros.

Padilla y Lopez (2009) abordan la complejidad de las definiciones que vienen dándose en relación con la noción de *ethos*. En tal sentido, retoman las distinciones de Amossy (2000) entre un *ethos previo* y un *ethos discursivo*:

... (Amossy) 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 (Padilla y Lopez, 2009: 2).

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 (2009: 2) 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 enunciadador despliega su proyecto argumentativo.*

A partir de estas definiciones, cabe retomar nuestro ejemplo, en el cual podemos observar el funcionamiento del *ethos previo* y del *ethos discursivo*. 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, boligomas, 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 convencéndolos 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*⁹ (Plantin, 2011 : 33). La palabra, entonces, 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.

4. Discusión

Otro punto crucial de análisis en el estudio de la argumentación es el estudio de las relaciones entre falacias y emociones. Como afirma Plantin (2011), 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 pie de la letra, esta exigencia puede acarrear 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 enunciadore 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 (1970: 43), de un argumento que pretende convencer *engaging hearer's emotions to the detriment of his good judgement*¹⁰. 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 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 están haciéndolo a partir de un esquema argumentativo apropiado.

En tal sentido, cumplen con *la regla 7 o regla del esquema argumentativo* (van Eemeren, Grootendorst y Snoeck, 2006: 138) que señala: *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*, usado adecuadamente. 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 es necesario resolver, porque al mismo tiempo que los niños 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 del *argumentum ad passiones* parece ser no sólo necesario, sino también completamente natural.

5. Conclusiones

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, en los casos de Nahuel y Brisa, por ejemplo, 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. En el ejemplo analizado, los niños eligieron libremente el tema, de hecho ya estaban hablando de *cosas de terror* desde el recreo anterior, y siguieron haciéndolo libremente durante la hora de clase y en presencia del entrevistador. Cada uno tenía sus objetivos, sus hipótesis y sus puntos de vista y, lo más importante, cada uno construyó su postura emocional y lógica respecto a Chuki o el Enanito.

Esto nos lleva observar que 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. En el caso analizado, los niños tienen experiencias concretas para contar y pueden apelar a argumentos de autoridad y temas que ya conocen, pese a su escasa edad.

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.

5. Referencias bibliográficas

- Amossy, R. (2000) *L'argumentation dans le discours. Discours politique, littérature d'idées, fiction*. Paris: Nathan.
- Anscombe, J. C. y Ducrot, O (1983) *L'argumentation dans la langue*. Bruxelles: Mardaga.
- Brutian, L. (2007) "Arguments in Children Language" en van Eemeren, F. H.; Blair, J. C.; Willard, C. A y Garssen, B. (Eds.) (2007) *Proceedings of the Sixth Conference of the International Society for the Study of Argumentation*. Amsterdam: Sic Sat. (Págs. 179-183).
- Eemeren, F. van, Grootendorst, R. y Snoeck, F. (2006) *Argumentación. Análisis, evaluación, presentación*, Buenos Aires: Biblos.
- 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.

- Molina, María Elena (2010) *Argumentación en frasco chico. Estudio de caso: argumentación en niños de cuatro a seis años*. San Miguel de Tucumán: UNT-CONICET. ISBN: 978-978-1366-54-5. Publicación electrónica.
- Padilla y Lopez (2009) “La conformación del ethos en los discursos presidenciales de Cristina Fernández”. Inédito.
- Padilla, Douglas y Lopez (2011) *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.
- Perelman, C. y Olbrechts-Tyteca, L. (1958) *Traité de l'argumentation. La Nouvelle Rhétorique*. Bruxelles: Editions de l'Université de Bruxelles.
- Plantin, C. (2011) *Les bonnes raisons des émotions. Principes et méthode pour l'analyse du discours émotionné*. Berne: Peter Lang.
- Plantin, C. (2008) “Les éthè, leur poids, et comment s'en débarrasser”, *Colloque International: Rhétorique et argumentation au début du XXIe siècle, Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra, 2-3 octobre 2008*.
- Stein, N. y Albro, E. (2001) “The origins and nature of Arguments: Studies in Conflict Understanding, Emotion and Negotiation”, en *Discourse Process*, 32: 113-133. Filadelfia: Routledge.
- Toulmin, S. (1990 [1958]) *The uses of Arguments*. Inglaterra: Cambridge University Press.
- Woods, J. y Walton, D. (1992) *Critique de l'argumentación*. París: Kimé.

Notas

¹ 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].

² Para van Eemeren, Grootendorst y Snoeck (2004) “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”. De acuerdo a esta definición explican qué entienden por *discusión crítica*. 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. 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.

³ 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].

⁴ Las emociones son argumentables y argumentadas [La traducción es mía].

⁵ Los niños también utilizan intensivamente el *argumentum ad baculum*, ellos ejercen presión de carácter emocional [La traducción es mía].

⁶ Estos resultados indican que la emoción se relaciona tanto con las estrategias como con los resultados de los conflictos. Por otra parte, la expresión conjunta e interactiva de la emoción es importante para predecir el resultado [La traducción es mía].

⁷ La *alexitima* es el desorden neurológico que consiste en la incapacidad del sujeto para identificar las emociones propias y, consecuentemente, la imposibilidad de darles expresión verbal.

⁸ El corpus completo de la investigación fue trabajado en mi Tesis de Licenciatura, titulada *Argumentación en frasco chico. Estudio de casos: argumentación en niños de cinco a siete años*. (Defendida en 2010), Facultad de Filosofía y Letras (UNT).

⁹ Lo que sentimos... Estado del alma agitada por las circunstancias externas. [La traducción es mía].

¹⁰ (...) comprometiendo las emociones del interlocutor en detrimento de su buen juicio. [La traducción es mía].