

Algunas consideraciones lingüísticas acerca de la Argumentación y su enseñanza.

Grabosky Sergio Gustavo.

Cita:

Grabosky Sergio Gustavo (1999). *Algunas consideraciones lingüísticas acerca de la Argumentación y su enseñanza*. En *Argumentar en la escuela*. Salta (Argentina): Victor Hanne.

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/sergio.grabosky/10>

ARK: <https://n2t.net/ark:/13683/pxY9/Sa4>



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>.

PATRICIA BEATRIZ BUSTAMANTE

(COMPILADORA)

SERGIO GUSTAVO GRABOSKY

MARTA ELIZABETH PÉREZ

SILVIA PATRICIA CASTILLO

JOSÉ RAMÓN ASTORGA

ARGUMENTAR EN LA ESCUELA

CIUNSA

CONSEJO DE INVESTIGACIÓN DE LA
UNIVERSIDAD NACIONAL DE SALTA

CLAUDIA ALEJANDRA LUNA
Ópto. Docencia - Facultad de Humanidades - UNSa
ES COPIA FIEL DEL ORIGINAL

VÍCTOR
MANUEL
HANNE
EDITOR
SALTA - 1999

sueños para intentar mejorar sus alternativas de vida, creemos que pensar en su práctica en la escuela requiere de equipos más amplios que los disciplinares y de oportunidades más abarcadoras que las del aula.

Buscamos, de algún modo, encontrar caminos que nos permitan trabajar palabras que den poder (al decir de Eco) y no que acentúen el desamparo; en el marco de una perspectiva emancipadora de las Ciencias Sociales, en un momento de la educación que define a los seres humanos, como lo dijera magistralmente Sábato: "...ese instante que para siempre decide lo que va a ser: (...) si lobo del hombre o capaz de acciones comunitarias..."³

Prof. Patricia B. Bustamante

NOTAS Y CITAS

1. Dogan, M. y Pahre, R. (1993); *Las nuevas Ciencias Sociales. La marginalidad creadora*, Méjico: Grijalbo.
2. Chevallard, I.-Bosch, M.-Gascón, J. (1997); *Estudiar matemáticas. El eslabón perdido entre enseñanza y aprendizaje*, Barcelona: Horsori.
3. Sábato, E. (1981); *Apologías y rechazos*, Barcelona: Seix Barral.

ALGUNAS CONSIDERACIONES LINGÜÍSTICAS ACERCA DE LA ARGUMENTACIÓN Y SU ENSEÑANZA

Prof. Sergio Gustavo Grabosky

1 DE URGENCIAS Y SOBRESALTOS

«Hay que actualizar a los docentes, hay que hacer cursos de capacitación y hay que introducir nuevos contenidos y enfoques de enseñanza». Este mandato social ha impuesto a los docentes más de un sobresalto originado por la urgencia de los cambios planteados y no ha dejado mucho margen para la reflexión teórica que permita fundamentar la práctica áulica. El resultado lógico de estos apuros es que, muchas veces, los docentes terminamos incluyendo en nuestras planificaciones y/o proyectos contenidos y palabras que, utilizados por diferentes teorías, adquieren significados distintos y refieren a conceptos específicos dentro de esas teorías. Tal es el caso de los lexemas: «*texto*», «*discurso*», «*enunciado*», «*trama*», muchas veces usados sin un mínimo de precisión y sin saber qué significan. Por eso, con la convicción de que el rol docente exige el estudio permanente de la disciplina o materia que dictamos, propongo en este capítulo realizar una mirada reflexiva sobre el estado actual de la enseñanza de la argumentación en lengua, ya que es éste uno de los contenidos «necesarios» introducidos de manera explícita en las currículas actuales.

Este requerimiento formal - curricular es también, en un sentido mucho más profundo, una necesidad de formación para nuestros alumnos de EGB y Polimodal que requiere de los docentes una revisión de cómo incorporar la argumentación como un contenido de enseñanza. De hecho, todos sabemos que los docentes enseñan argumentación trabajando «tipos de textos» de innegable circulación social, (nota de opinión, publicidad, e incluso, en algunos casos alegatos judiciales). Por otra parte, la confrontación de ideas, la discusión es al mismo tiempo una actividad que de hecho pone en funcionamiento en nuestras aulas la argumentación aunque sea implícitamente; es decir, sin que se haya planificado hacerlo.

Relacionado con esta vigencia y actualidad del contenido de enseñanza «argumentación», realizo a continuación una revisión de textos de lengua para comprobar cómo las editoriales han tratado de responder al imperativo social de la enseñanza de la argumentación en la escuela. Seleccioné textos escritos para el Tercer Ciclo de EGB ya que, a pesar de que en los CBC se propone trabajar gradualmente dicho tema desde el Nivel Inicial, es en esta última etapa de la formación obligatoria donde se supone como un logro del alumno, un manejo de la lengua oral y escrita que le permita, entre otras cosas, argumentar.

Así, Marta Marín, (1995: 155 - 180) ya proponía para 7º año de EGB el trabajo de la argumentación, en el capítulo 7. En él considera una serie de tipos de textos relacionados con la función apelativa del lenguaje, función predominante, que le permite estudiar en forma

conjunta, instructivos, consejos, textos argumentativos, publicidad y propaganda. En el desarrollo del capítulo, la autora propone a los estudiantes la reflexión sobre distintos textos. Incluye una historieta que representa un diálogo familiar, avisos publicitarios y editoriales. Trabaja la noción de argumentos, de situación conflictiva y para el planteo de ejercicios utiliza trabajos de invención para recrear contextos. Cuando analiza avisos publicitarios, propone distinguir la intención del emisor del texto. Es interesante también destacar cómo considera función principal de la publicidad la de *convencer* al auditorio de algo (comprar, superioridad de las ideas), y, al hacerlo, afirma que más importante que las razones, son las emociones¹.

En el Glosario, este libro define *Texto Argumentativo* como:

«...Tipo de texto que muestra la función apelativa del lenguaje y que corresponde a la intención del emisor de convencer al receptor comunicándoles las razones (o argumentos) por los cuales debería hacer algo o debería pensar de determinada manera. Ejemplo: los artículos editoriales de los diarios, algunas publicidades, las conversaciones cotidianas»... (1995:215)

Describiendo otro trabajo editorial, esta vez para 8º de EGB, podemos ver cómo Avendaño Fernando y su equipo (1997: 50 - 63) desarrollan el capítulo cuarto, denominado «*Publicidades que cuentan*».

Lo novedoso de esta propuesta es que, al presentar el tema de la publicidad, sus autores plantean la existencia de secuencias² de distintas tramas, pudiendo establecerse en un solo aviso publicitario segmentos

narrativos, descriptivos y argumentativos. Sobre estos últimos, desarrollan: *intencionalidad, trama, tipos de publicidad según el canal, diferencia entre publicidad y propaganda y mecanismos de persuasión publicitaria*.

Petruzzi Herminia titula al capítulo 7 de su libro, «*La argumentación*» (1999). Es interesante el epígrafe elegido por la autora, extraído de Aristóteles:

*«Ante todo hemos de tomar y entender los varios fines a que aspiran y tienden los que luchan y contienden en los argumentos. Podemos contar cinco: la refutación, la falacia, la paradoja, el solecismo y, en quinto lugar, hacer quedar como charlatán al oponente, es decir, hacer que diga una misma cosa una y otra vez, y de no ser esto así, al menos si la apariencia de cada una de estas cosas. Pues, lo que sobre todo quieren parecer es estar refutando, lo segundo es demostrar que su oponente está cometiendo alguna falacia, lo tercero, conducirlo a una paradoja, lo cuarto, hacerle cometer un solecismo -es decir, hacer que el que responde, como consecuencia de un argumento, se exprese en barbarismos o sin sentido ni corrección gramatical-, y lo último, hacerle decir una misma cosa una y otra vez».*³

Si analizamos la cita aristotélica, vemos que en la misma se muestra el valor de acción que tiene la palabra argumentativa para hacer sobre el otro, el oponente con quien se está discutiendo. La metáfora de la «lucha» con argumentos permite percibirla en su realización de uso, en una situación problemática.

Al mismo tiempo, el epígrafe rescata cómo la argumentación se relaciona con las épocas y los contextos culturales, abriendo las perspectivas de análisis a una

visión que integre lo textual con lo psicosocial⁴, aunque no se desarrolla este tipo de análisis en el texto.

Con el subtítulo «*Razones, sinrazones: la argumentación*» se plantea la diferencia entre imponer y convencer, siendo esta última la intención de la argumentación.

Inmediatamente después, el texto propone a los alumnos la idea de organización textual, marcando tres partes o momentos en un texto argumentativo la tesis, la demostración y la conclusión. Realiza análisis de editoriales, trabajando el reconocimiento de los tres momentos y a continuación propone una clasificación de conectores, en explicativos (*porque, por eso, dado que, como*), argumentativos (*con respecto a, así, del mismo modo, sin embargo, pero, en cambio, aunque, no obstante*) y ordenadores de la exposición (*en primer lugar, finalmente, en conclusión*).

Los recursos de la argumentación que destaca son: *reformulación, definición, cita de autoridad, generalización y ejemplo*.

Como novedad, en comparación a los otros textos analizados, incorpora un subtítulo denominado «*Libros que argumentan*», nombrando entre otros ejemplos el *Dogma socialista* de Echeverría y el *Facundo* de Sarmiento. Pero la única explicación de esta categoría se relaciona con la extensión de una argumentación que puede llegar a tener las dimensiones de un libro.

Por último, volveré a Marta Marín (1998: 107 - 130), esta vez con su libro *Lengua 8 EGB*, quien en el capítulo 5 del mismo trabaja el texto argumentativo. Plantea la cuestión de las opiniones, juntamente con la necesidad social de convencer, sobre la base de argu-

mentos, a otra persona de algo. Incluye, al final del capítulo un trabajo sobre los alegatos de la película «*La nave de los locos*». Mantiene como estructura del libro la idea de glosario, en el cual explica léxicos técnicos marcados en el libro con negrita.

2 DISTINTAS APROXIMACIONES A LA ARGUMENTACIÓN DESDE LA LINGÜÍSTICA

Al describir, en el apartado anterior, algunos textos escolares elegidos al azar, imponiéndoles el único requisito de incluir el tema de la argumentación para EGB 3, vemos cómo los distintos autores usan diversos términos y conceptos específicos de la lingüística y de campos de estudios lingüísticos en general.

Si bien es cierto que estos textos vienen siempre acompañados de guías didácticas y anexos para profesores, hay que reconocer que en medio de la práctica áulica, y en el momento de utilizar estas propuestas, resulta difícil encontrar criterios de selección y de diferenciación, por lo que se genera un caos que nos puede llevar al activismo, al mero hacer por hacer, guiados por la simple repetición y respeto absoluto de los criterios ajenos o, lo que sería peor, a una simple yuxtaposición incoherente de conceptos de distintas teorías⁸. Y todo esto lo único que puede generar en los alumnos es confusión.

Así, es muy común que en un mismo colegio o escuela, los alumnos vean en distintos cursos y sin ningún tipo de secuenciación, los mismos temas, pero encarados desde marcos teóricos distintos. Por eso, con

frecuencia escuchamos a nuestros alumnos, sobre todo de EGB3 y Polimodal, decir: «Ese tema ya lo vimos, pero de otra manera», «¿Lo que Ud. llama función predominante son las funciones apelativas, referencial...?», «¿Es lo mismo sujeto-predicado que tema-remata?». Ante esta situación la propuesta no sería la uniformidad terminológica, sino algo mucho más complejo: *Que el docente sepa que no es lo mismo*.

Para ordenar esta revisión conceptual voy a utilizar algunos de los términos que ya aparecieron en la descripción de los textos escolares. De este relevamiento surgen los conceptos que señalamos en el siguiente cuadro de texto.

Lo interesante es ahora devolver estos lexemas al discurso teórico que los ha generado, pero empecemos diciendo que todos ellos presentan las siguientes características similares:

- Aparecen en los manuales relacionados a textos de circulación social. Esto exige que el docente considere como unidad de análisis, la del texto o discurso⁶,

- Función apelativa del lenguaje.
- Tipos de textos: instructivos, consejos, textos argumentativos: publicidad y propaganda.
- Argumentos y situación conflictiva.
- Intención del emisor.
- Auditorio.
- Secuencias: segmentos narrativos - descriptivos - argumentativos.
- Tramas.
- Canal de comunicación.
- Mecanismos de persuasión publicitaria.
- Contextos culturales.
- Organización textual: tesis - demostración - conclusión.
- Conectores.
- Recursos argumentativos: reformulación, definición, cita de autoridad, generalización

lo que implica un conocimiento mínimo, de los campos y disciplinas lingüísticas actuales (lingüística textual, psicolingüística, sociolingüística, semántica y pragmática, análisis del discurso, teoría de la comunicación, entre otros) con el riesgo de caer en un caos absoluto al asumir tan diversas y eclécticas⁷ propuestas sin una reflexión teórica clarificadora. Además, podemos hacer una afirmación absoluta: no hay otra manera de estudiar/enseñar «la argumentación», esta empresa obliga a un conocimiento amplio, por lo menos disciplinar⁸, para poder organizar el trabajo de enseñanza.

- Hacen referencia a la idea de variedad textual y sugieren la existencia de taxonomías asumidas, según la intención, la forma, o el ámbito de circulación...
- Son enunciados como definiciones, descripciones o clasificaciones, por lo que sugieren un valor de reflexión sobre el lenguaje (metalingüístico).

Una vez explicitados estos aspectos comunes a los conceptos que estamos revisando teóricamente, me propongo hacer una breve referencia a los mismos desde marcos teóricos delimitados y explicitados y en función de su utilización para la enseñanza de la argumentación.

En primer lugar, hay que preguntarse qué es texto y qué discurso, ya que es imposible hablar de argumentación sin referirnos a la idea de una totalidad comunicativa. Al respecto hay que decir que en las diversas teorías hay diferencias en el uso de estos términos. Por ejemplo, para la lingüística textual de Van Dijk, «texto» nos remite a una idea abstracta, esquemática, vinculada

al análisis proposicional y centrada en las relaciones de cohesión. De hecho, se define al texto como «*una unidad y nivel de la lengua*»⁹.

Avanzando aún más, Van Dijk establece una relación entre texto y discurso, cuando dice:

«Las expresiones deben ser reconstruidas en términos de una unidad más grande, esto es el TEXTO. Este término se usará aquí para denotar la construcción teórica abstracta que subyace a lo que normalmente se llama un DISCURSO». (1995:32).

La importancia de esta aclaración, para nosotros, en este momento, es doble. Por un lado, nos permite superar la moda impuesta por esto de las «urgencias docentes», relacionadas con el uso indiscriminado y descontextualizado de los conceptos de superestructura y macroestructura. Aquí parto del supuesto de que no nos resulta extraño ver trabajos prácticos escolares, evaluaciones y explicaciones áulicas en los que la con-signa es: ¿Cuál es la superestructura del cuento tal?, o peor aún, la clásica solicitud escolar: Defina qué es macroestructura. Sin entrar a analizar esto desde lo didáctico (qué se enseña, para qué, por qué), es necesario entender que los planteos de Van Dijk en este punto, se refieren exclusivamente a la lengua, están basados en construcciones teóricas y operan con un lenguaje lógico formal que no nos permite hacer traslaciones directas e ingenuas.

Por otra parte, Van Dijk resulta absolutamente aclarador de la diferencia entre texto y discurso, con la siguiente afirmación:

«La ambigüedad en inglés (y en las lenguas romances) entre 'texto' y 'discurso', se ha explotado para establecer dos términos técnicos. Así, un discurso es una unidad observacional, es decir la unidad que interpretamos al ver o escuchar una emisión. Es decir, una gramática sólo puede describir textos, y por lo tanto sólo da una aproximación de las verdaderas estructuras empíricas de discursos emitidos (...) hay todavía una diferencia entre discurso como tipo y emisión discursiva como ocurrencia...» (1996:20)

Esta definición nos lleva a una nueva aclaración teórica, esta vez refiriéndonos a los conceptos de «tipología», en nuestro caso de textos argumentativos. Al respecto, hay que aprender de Van Dijk que también los tipos de discursos o tipos textuales son una construcción teórica. Su valor es simplemente organizativo, pero exigen que el docente que los usa sepa a qué criterios responde cada taxonomía propuesta a los alumnos, quienes, en definitiva, sólo vivencian ocurrencias concretas de emisiones discursivas. Estos criterios pueden ser lingüísticos: por trama textual, por función predominante, por ámbito de circulación, entre otros, pero también pueden ser criterios didácticos.¹⁰

Para revisar el criterio de *función predominante* necesitamos recurrir a Jakobson, quién desde el *funcionalismo*¹¹ nos propone el ya conocido esquema de la comunicación. A partir del mismo se van definiendo las funciones lingüísticas, tanto por su relación con los elementos del esquema, como por su oposición a todas y cada una del resto de las funciones.

En el caso de la argumentación, la función predominante es la función apelativa o connotativa, que marca la orientación del lenguaje hacia el destinatario. Pero no podemos confundir el «destinatario» de Jakobson con la

idea de «auditorio», ya que el primero es un elemento dentro de un esquema limitado al estudio de la lengua en tanto código, mientras que el auditorio, al decir de Vignaux:

(...)«es preciso que el orador conquiste la atención de su auditorio, que exista un «contacto» entre estos dos participantes y ello es esencial para el desarrollo de la argumentación. De allí a decir que toda argumentación está determinada por el auditorio al cual está destinada, y en su forma en particular por la naturaleza de ese auditorio, no hay más que un paso. La cuestión es por lo tanto saber cómo definir ese auditorio(...) La dificultad (...) es que el auditorio siempre es para el orador una construcción más o menos sistematizada» (1986:20)

Es necesario precisar aún más qué entendemos por auditorio, por lo que vamos a abordar rápidamente las relaciones entre esa noción y las de intención y finalidad argumentativa.

Para hacerlo, primeramente es necesario revisar a qué llamamos argumentación y por qué nos encontramos con estos conceptos que nos obligan a superar una perspectiva lingüística estructural.

3 UNA CONTINUIDAD HISTÓRICA DE REFLEXIÓN LINGÜÍSTICA SOBRE LA ARGUMENTACIÓN

Cuando Vignaux¹² se propone definir la argumentación señala que hubo a lo largo del tiempo dos tipos de aproximación a los fenómenos argumentativos. Por un lado, una línea de trabajo buscó reducirla a un fenómeno de interacción entre un orador y un auditorio.

El segundo tipo de aproximación se hizo a partir de la observación de los contenidos y procedimientos. Esto

permitió definir la argumentación a partir de las premisas del discurso y compararla con otros tipos de razonamientos.

Vignaux señala, como primer enfoque anterior a su investigación, al que opone argumentación a demostración. Sostiene que, después de Aristóteles, todos los estudiosos opusieron argumentación a los modos de la demostración.

Así, a la pureza racional de los lenguajes artificiales se opuso la imperfección formal de toda argumentación originada por su inserción en la vida social e institucional. Por eso, no había cómo «separarla» de las condiciones que la determinan: auditorios, lugares, circunstancias...

En esta dirección, Perelman considera, según Vignaux, la argumentación como rama de la psicología. Esto es una forma de relacionar argumentación con emociones, y por qué no, con ausencia de lógica formal.

Avanzando hacia el segundo tipo de antecedente histórico recuperado por Vignaux, nos referimos a los estudios de la argumentación que la relacionan con la noción de auditorio.

También en esto se sigue a Perelman cuando define a la argumentación como:

«...el estudio de las técnicas discursivas que apuntan a ganar o a reforzar la adhesión del auditorio frente a tesis que se le presentan para su asentimiento»¹³.

De esta definición surgen las figuras o roles del orador que presenta un discurso escrito u oral a un auditorio a quién se dirige la argumentación y el fin,

que consiste en la adhesión a una tesis o el acrecentamiento de la intensidad de adhesión que debe crear una disposición a la acción y si es posible desencadenar una acción inmediata.

Como ya dijimos, y para no perdernos en estudios de tipo psicosocial que nos alejarían de una mirada lingüística, nos dice Vignaux que debemos afrontar el problema de que el auditorio es una construcción del orador, de carácter teórico. Desarrollar esta idea nos lleva a la noción de la subjetividad del lenguaje.

Así, el orador es aquella representación que el escritor hace de sí en el discurso a partir de los mecanismos de enunciación del mismo. Y esta representación del orador se construirá, como todo el discurso, o enunciado en este nuevo enfoque, en función de la audiencia, lector u oyente ideal del discurso que se produce.

Es Benveniste a quien recurrimos en esta instancia de nuestra reflexión ya que él es quien se animó a introducir al ser humano en el lenguaje, cuando afirmó:

«Nunca llegamos al hombre separado del lenguaje y jamás lo vemos inventarlo (...) Es un hombre hablante el que encontramos en el mundo, un hombre hablando a otro, y el lenguaje enseña la definición misma de hombre»¹⁴.

Esta idea es la base de la teoría de la enunciación ya que la presencia del ser humano en el lenguaje permite a Benveniste definir la enunciación como:

«...este poner a funcionar la lengua por un acto individual de utilización (...) Hay que atender a la condición específica de la enunciación: es el acto mismo de producir un enunciado...»¹⁵.

Utilizando esta idea para pensar el tema de la argumentación, habría que afirmar que ésta sólo existe en el discurso, o como enunciado argumentativo. Y que el orador está en la argumentación a partir de su construcción que se hace de palabras, un yo que se presenta de diversas maneras, pero siempre con la intención de adecuarse a su audiencia, que no es sino la representación que en el discurso se hace de ese tú a quién el orador dirige su construcción del mundo, de esa porción del mundo que ha decidido «decir», «enunciar».

4 UNA LÍNEA MAESTRA PARA EL TRABAJO DE ENSEÑANZA: TEXTOS EN CONTEXTOS

Después de haber realizado un recorrido por distintos aportes de estudios lingüísticos, me parece importante establecer una «línea maestra» que guíe la acción de enseñanza de la argumentación en EGB y Polimodal. La misma implica opciones metodológicas y didácticas ya que debe haber coherencia en el marco teórico que sustente nuestra práctica.

En primer lugar, la argumentación es un fenómeno que en tanto ocurrencia se da en contextos de situación concretos. Al ser llevados al aula es necesario reproducir estos contextos originales. Los juegos de teatralización que se pudieren llevar a cabo son importantes, ya que recuperan la teatralidad del discurso argumentativo. Vignaux utiliza la palabra «representación» y hace notar que:

«Es evidente, en particular, que el análisis únicamente textual ignora un cierto número de parámetros tales como los gestos, las

actitudes, los tonos, los lugares, las presencias, que un análisis circunstancial permitiría englobar para alcanzar una unidad de conjunto necesaria ya que la argumentación es teatralidad».
(1986:77)

Por ejemplo, si pretendemos introducir en el aula un texto argumentativo del ámbito judicial, como el alegato¹⁶, es imprescindible brindar al grupo de estudiantes una serie de conocimientos que hacen a ese ámbito social, que les permita recrear, al menos en forma de juego teatral, aspectos del contexto de producción de ese tipo de discurso (actores - roles, escenarios, rutinas, etc.).

Así, es necesario que los alumnos sepan, entre otras cosas, que en Argentina rige el llamado «Derecho Continental» y que por lo tanto: *«...la mayoría de las veces en la Argentina el Procedimiento era escrito»* (Pardo, María Laura, 1992:20)

Deben, por lo tanto saber que los últimos juicios orales que tuvieron tanta trascendencia mediática -caso María Soledad Morales- y más recientemente el juicio contra los «Doce Apóstoles», llamado el primer juicio virtual que se da en nuestro país, por citar dos ejemplos, son «novedades», innovaciones jurídicas, que responden al llamado Common Law que rige en los países anglos.

El juicio oral y público es siempre más conocido por nuestros chicos, pero según la ficción cinematográfica que recrea tradiciones norteamericanas principalmente. El hecho de que en la actualidad nuestra tradición de juicios escritos esté en proceso de hibridación con el juicio oral y público, hace necesario que al enseñar el

alegato o la sentencia judicial, se revise y se conozca al menos la organización de nuestro poder judicial. De esa manera, el juego que se reproduzca en el aula dejaría de ser simple juego y pasaría a ser una dramatización, una representación que conserve las relaciones de poder entre el que hace la demanda, o actor, el demandado o aquel sobre quién recae la demanda y los jueces, y permita insertar el texto en el juego de las relaciones surgidas en el escenario «real» representado.

Al hacer esta recuperación de información de tipo sociocultural estaríamos facilitando al estudiante la tarea de lectura y/o de escritura que se le proponga, porque, al decir de Pardo:

«El texto judicial, ya sea oral o escrito, se alinea con otros textos burocráticos como el legislativo, ejecutivo, ministeriales, etc., y como éstos resulta oscuro para la comprensión del ciudadano lego.» (1992:34)

Y si bien, siguiendo a Pardo, el hecho de que la mayoría de ellos sean escritos o híbridos hace a su «oscuridad» (*complejidad sintáctica de las emisiones largas, uso de gran cantidad de subordinadas, conectores, deícticos, verbos impersonales, etc.*) el mayor problema para la comprensión de estos textos radica en que:

«...cada vez que nos enfrentamos a un contexto extralingüístico diferente también nos enfrentamos a reglas particulares de conducta y de habla que, según nuestras necesidades, vamos aprendiendo día a día.» (1992:35)

En la escuela, el principal problema es que, al insertar un discurso que circula en la vida social, muchas

veces lo hacemos sin su contexto o al menos con la interferencia del contexto escolar, que viene a desvirtuar las intervenciones de nuestros niños. Nunca logramos que los estudiantes argumenten si el destinatario de su «alegato», para volver al ejemplo, es solamente el maestro y no el juez que la teatralización debería instaurar como interlocutor válido del alegato de nuestros alumnos.

Dicho de otra manera, el ámbito escolar hace que los estudiantes no puedan construir su discurso desde el lugar de enunciación necesario, no les permite «relativizar» su decir a un lugar asumido para el planteo de su postura.

Un aporte concreto de la escuela francesa, es el hecho por Anscombe y Ducrot (1994) cuando trabajan la noción de «topoi» como forma de relativizar el sentido posible de un texto, relacionándolo a las limitaciones ideológico-culturales que le impone el «lugar» de emisión. El «topos» en el cual su «argumentatividad» adquiere posibilidad de ser tal nos permite ver también cómo, para que se produzca la necesidad de argumentar, es necesario que haya confrontación; que, por lo menos, dos «ideologías» se enuncien desde un lugar definido y discutan entre sí.

De la teoría de los topoi argumentativo, los autores mencionados llegan a la tesis general de que la lengua misma en tanto forma es argumentativa, lo que permite incluir análisis sintáctico y morfológico, pero con visión global - pragmática, es decir trabajando las variables que producen los contextos de uso que determinan diferentes situaciones comunicativas¹⁷.

5. ¿SÓLO DISCURSO?

El discurso, el enunciado, es lo que nos queda a los que estudiamos el lenguaje. Y el «discurso es siempre más que discurso», diríamos con Vignaux. Ni siquiera se trata de reducirlo todo a discurso, simplemente quiero concluir este capítulo dejando abierta varias líneas de lecturas, de acercamientos posibles a un hecho de lenguaje, que es más que lenguaje y sólo eso. El afán de precisión terminológica permite percibir la complejidad del objeto «argumentación», situación que debe relativizar toda posible enseñanza y comprometer a los docentes con el permanente estudio.

Tendríamos que terminar diciendo que, así como ya sabemos, gracias a Benveniste, que el hombre está en el lenguaje, la argumentación, la fuerza del lenguaje, también.

BIBLIOGRAFÍA

- ☞ Anscombe, J. y Ducrot, O.; (1994) *La argumentación en la lengua*, Madrid: Gredos.
- ☞ Avendaño, Fernando et. al. (1997) *Lengua 8*, Madrid: Santillana.
- ☞ Benveniste, Emile; (1997) *Problemas de lingüística general I y II*; México: Siglo XXI.
- ☞ Chevallard, Y. (1991) *La transposición didáctica. Del saber Sabio al saber Enseñado*, Bs.As.: Aique.
- ☞ Dijk, Van; (1995) *Texto y contexto. (Semántica y Pragmática del discurso)*, Madrid: Cátedra.
- (1996) *Estructuras y funciones del discurso* México: Siglo XXI.
- ☞ Durante, Vicente José; (1999) *No, si estoy de acuerdo, claves de la argumentación*; Bs.As.: Kapelusz.
- ☞ Lo Cascio, V.; (1991) *Gramática de la argumentación*; Madrid: Alianza.
- ☞ Marín, Marta; (1995) *Lengua 7 EGB*; Bs.As.: Aique.
- ☞ ——— (1998) *Lengua 8 EGB* Bs.As.: Aique.
- ☞ Pardo, María Laura; (1992) *Derecho y Lingüística. Cómo se juzga con palabras*,

Bs.As.: Nueva visión.

- ☞ Petruzzi, Herminia; et. al. (1999) *Tomo la palabra. Curso de Lengua 8 de EGB*; Bs. As: Colihue.
- ☞ Serafini, María Teresa; (1992) *Cómo redactar un tema*; México: Paidós.
- ☞ Todorov, Ducrot; (1991) *Diccionario Enciclopédico de las ciencias del lenguaje*; México: Siglo XXI.
- ☞ Vignaux, G. (1986) *La argumentación. Ensayo de Lógica Discursiva*, Bs.As.: Hachette.

NOTAS Y CITAS

- 1 La propuesta de considerar lo argumentativo como relacionado con lo pasional y alejado del razonamiento lógico ha sido expuesto por Perelman y revisada por Vignaux (1986). Este último sostiene que no se puede plantear una división absoluta entre demostración y argumentación como lo hace Perelman y que «es falso, y pienso haber insistido en ese punto, que un razonamiento que no tiene el rigor teórico de una demostración pueda escapar en consecuencia a toda lógica» (1986: 35).
- 2 Un texto, en forma global, puede ser clasificado, por ejemplo como narrativo y contener, sin embargo, segmentos comentativos y descriptivos.
- 3 Cita tomada del capítulo III de Aristóteles (1983) II *Argumentos sofísticos*, Buenos Aires: Aguilar, citado por Petruzzi Herminia et. al. (1999: 161)
- 4 Recordemos que Vignaux (1986: 20 -22) rescata de los estudios previos sobre la argumentación, un enfoque que define a la misma con relación al auditorio. En este sentido, la argumentación supone un orador que presenta un discurso -escrito u oral- a un auditorio a quien se dirige la argumentación y un fin, la adhesión a una tesis o el acercamiento de la intensidad de adhesión que debe crear una disposición a la acción.
El autor, deja explicitado el riesgo que esta posición implica, la reducción de la argumentación a lo psicosocial que deja de lado lo lingüístico.
- 5 Este problema se relaciona con la tan conocida «bajada», esa adaptación escolarizante que, lejos de la idea de transposición didáctica de Chevallard, (1991) nos convierte en malos repetidores de elevadas teorías...
- 6 Más abajo se plantean algunos ejemplos de la ambigüedad de los términos, haciendo algunas precisiones acerca de los alcances que cada teoría da a las palabras «texto» y «discurso»...
- 7 Acepto que para enseñar lengua el docente está obligado a tomar aportes de diferentes marcos teóricos y disciplinas o campos de investigación diversos, pero creo que esta actividad exige un ejercicio de reflexión teórica que nos brinde criterios de selección que superen la lógica disciplinar y atiendan a aspectos metodológicos y didácticos.

- 8 De hecho el espíritu del Trabajo 766 del CIUNSA, a partir del cual escribimos este libro, parte de la necesidad de que las disciplinas sociales, incluyendo lingüística y lógica, realicen un préstamo transdisciplinar como única manera de pretender abordar la argumentación como objeto de estudio y enseñanza.
- 9 García Berro Antonio señala que: «...Some Aspects define ya clara y prioritariamente la condición general lingüística de la noción de texto»... y «...la proclamación del texto como unidad de discurso más extensa, superior a la sentencia...» (Van Dijk, 1995: 12)
- 9 Ver en Serafini María Teresa (1992) *Cómo redactar un tema*, una interesante propuesta que no desarrollaré en este trabajo, pero que, basada en aportes de la nueva retórica, trabaja la argumentación como una de las «prosas» que aparecen en un texto persuasivo.
- 10 Los funcionalistas, continuadores de Saussure, consideran a la lengua como un instrumento esencial de la comunicación. El tipo de planteo que tomamos de Jakobson, su esquema de la comunicación, responde claramente a los principios estructuralistas saussureanos: distinguir lengua (lo abstracto, lo sistemático, lo estudiable), del habla (la lengua en uso), criterio de pertinencia de los elementos estructurales de la lengua definidos por relaciones entre elementos y el todo, entre otros.
- 11 En esta etapa del trabajo nos basaremos fundamentalmente en este autor, sobre todo en su libro que venimos citando, *La argumentación. Ensayo de Lógica Discursiva* (1986), ya que en los capítulos I y II realiza una revisión histórica de las distintas posturas sobre la argumentación y plantea una de sus tesis fundamentales II es decir, el reconocimiento de la existencia de una lógica de la argumentación, a pesar de que se la distinga, por defecto formal, de la deducción lógica y de que se la pueda llegar a ver como una interacción social. Esta idea devuelve a la argumentación un papel instrumental importante en la generación de conocimiento. Por otra parte, en el capítulo IV, al desarrollar la idea de argumentación como representación, permite incluir la categoría de auditorio dentro del lenguaje mismo II es decir, como una construcción simbólica generada en la enunciación del mismo discurso argumentativo.
- 12 Perelman, Ch. (1968) «Investigaciones interdisciplinarias acerca de la argumentación», *Logique et analyse*, 1968 N° 44 citado por Vignaux (p20).
- 13 Benveniste Emile, (1997) *Problemas de lingüística general I* «De la Subjetividad en el lenguaje» pág. 180, México: Siglo XXI.
- 14 Benveniste, Emile, (1997) *Problemas de lingüística general II* «El aparato formal de la enunciación» pág. 83, México: Siglo XXI.
- 15 Tomo este tipo de texto por considerarlo el más alejado de los ámbitos habituales de los estudiantes. A pesar de esta dificultad, hay manuales, que, como ya dijimos al hablar sobre la propuesta de Marín Marta (1998), proponen el trabajo con alegatos reduciendo todo a una lista de argumentos (pp. 128 - 130)

- 16 Como un ejemplo ilustrativo, me remitiré nuevamente a Anscombe y Ducrot (1994). En su trabajo muestran cómo la posición misma de los términos de una emisión con «pero», se vuelve argumentativa por la fuerza remática que se acentúa en el último segmento de la misma (no es lo mismo decir «Juan es bueno, pero un poco tonto», que decir «Juan es un poco tonto, pero bueno»). Es el lenguaje mismo que argumenta en función de la selección sintagmática hecha por el hablante en una situación comunicativa concreta. Por ejemplo, no es lo mismo decir a alguien «qué inteligente»; en dos situaciones comunicativas diferentes -si acaba de perder dinero o si acaba de sacarse un diez en un examen final-, para completar la ilustración.

LOS ESTUDIOS DEL LENGUAJE Y LAS CIENCIAS SOCIALES.

Prof. Patricia Bustamante

Prof. Sergio Grabosky

Una de las discusiones más complejas que enfrentamos a lo largo del desarrollo del trabajo 766 de CIUNSa «Alternativas didácticas en las ciencias sociales: la argumentación» fue justamente la relación argumentación-ciencias sociales y, por ende, la relación de los estudios del lenguaje y las ciencias sociales.

Incluso la idea de que la argumentación fuera un "recurso didáctico" en el ámbito de las ciencias sociales se volvía una limitación a los verdaderos alcances que ésta tiene en toda la vida social y, particularmente, en la generación de nuevos conocimientos.

Por ello, hemos creído necesario terminar estos acercamientos al problema de la argumentación en la escuela retomando algunas líneas que nos resultan interesantes sobre la relación lenguaje/ciencias sociales, en tanto pueden extrapolarse conceptos para reflexionar acerca de la argumentación y las ciencias sociales.

Tomamos aquí algunas categorías del llamado análisis crítico del discurso" (ACD), para establecer desde allí las relaciones que proponemos entre estudios del lenguaje-argumentación-ciencias sociales.

En primer lugar, citando a Raiter, sostenemos que:

«El análisis del discurso es el lugar privilegiado para el análisis de los intercambios sociales. Desde esta perspectiva, podemos recuperar las formas empleadas, las condiciones de producción,

formular hipótesis sobre la recepción, determinar los lugares simbólicos contruidos, las imágenes del mundo, el posicionamiento del locutor, etc. En la medida en que comparamos varios discursos, podremos avanzar en formular hipótesis sobre procesos de cambio y diferenciación, redes discursivas, imaginarios sociales, etc.» (Raiter: 1999: 13).

Sin embargo, cabe señalar que, como este mismo autor analiza, llegar a esta instancia significó que la lingüística: «...abandonara dos límites que se había autoimpuesto (...) por un lado, el de trabajar sólo con formas aisladas, por otro, el de la oración...» (Raiter: 1999: 13).

Este cambio fue imprescindible ya que la limitación de los estudios lingüísticos arriba planteada, dejaba de lado -de modo implícito- a los sujetos que empleaban los signos y al significado que construían al combinarlos en una emisión.

Por otro lado, al considerar lo social como sinónimo de lo colectivo, quedaron fuera los condicionamientos del empleo de los signos -las condiciones de producción-¹ y la acción que los hablantes realizan sobre lo social cuando producen habla.

Veamos por ejemplo lo que sucedía en los estudios históricos en los que, al regirse con criterios de verdad la relación fuente / acontecimiento, se ocultaba el carácter de construcción de este relato. La irrupción, en cambio, de la idea de "texto", permite valorar a éste desde un estudio del lenguaje como manifestación de sistemas de creencias y de valores de una época, de un momento histórico, de un estado de sociedad, etc.

Con ello, resulta evidente cómo van estableciéndose las relaciones lenguaje-ciencias sociales de las que hablábamos, en una línea de Análisis Crítico del Discurso en tanto éste:

"...se compromete con la operación social del lenguaje al mostrar que el lenguaje no es una ventana invisible al mundo sino una práctica material (...) En concreto, el lenguaje codifica el punto de vista y, junto con él, las asunciones contextuales adquiridas culturalmente, que han quedado insertas en la textura del discurso a un nivel no manifiesto..." (Durant, 1998: 126)

En este momento de nuestra reflexión se hace necesario explicitar que no se trata sólo de analizar discursos, sino que esta tarea implica una toma de postura ideológica en el sentido de van Dijk (1995) cuando afirma que la actividad científico-académica que pretenda ser neutral y apolítica es, en realidad, una forma de sustentación del status quo.

Por ello, el ACD nos ofrece una nueva perspectiva en tanto estudia una serie de acciones sociales que se realizan a través del discurso e intenta develar el papel del mismo en los procedimientos de exclusión y dominación.

Según Rojo y Whittaker el ACD resignifica el término "discurso" como: *"...interpretación y construcción de los acontecimientos, de las relaciones sociales y de los sujetos"* (1998: 12).

En este sentido, el análisis del discurso se convertiría en una práctica que atiende simultáneamente al discurso como texto, como práctica discursiva y como práctica social.

Desde este marco de análisis, realizamos el relevamiento de producciones de alumnos como un primer acercamiento al ámbito escolar que permitiera comenzar a reflexionar sobre las relaciones sociales que subyacen en el mismo.

El relevamiento se hizo sobre producciones solicitadas por los profesores como "argumentativas" y elaboradas por los estudiantes en función de esa consigna, con la hipótesis de que permitirían, en un primer momento, determinar algunos de los supuestos y de las imágenes y representaciones sociales que operan en los estudiantes al "argumentar" en el contexto escolar.

Cabe aquí señalar que, en la perspectiva del trabajo del instituto en el que se tomaron las muestras para el análisis, una de las búsquedas permanentes de las ciencias sociales es la constitución de un pensamiento crítico por parte de los alumnos. Pensamiento crítico que, supuestamente, se pondría de manifiesto en las producciones discursivas, solicitadas como argumentativas por parte de los docentes. Por ello, entendimos que estudiar los textos escritos producidos por los alumnos en el ámbito de las asignaturas que constituyen las ciencias sociales en la escuela, nos permitiría relevar información acerca de esta supuesta actitud crítica.

Ante las dificultades compartidas por la mayoría de los estudiantes frente a la tarea de escribir una argumentación, nos queda como hipótesis explicativas la fuerte incidencia que tienen en ella las relaciones de poder en el mencionado ámbito. Creemos que estas conclusiones se pueden extender, ya que si esto ocurre en un instituto donde hay tradición de prácticas democráticas, resulta

evidente que la impronta de la institución escuela es fuerte para los alumnos en el momento de escribir. Esto se constituye en un desafío a superar.

Al ser los profesores los que, desde un lugar de poder/saber, regulan las producciones discursivas de los estudiantes, éstos verían limitadas sus posibilidades de apropiación del discurso en tanto manifestación de la propia voz y de la propia mirada sobre los hechos de la vida social.

Resulta claro en este marco que el poder tiene que ver no sólo con el ejercicio de la ley o de la fuerza sino también con las asimetrías entre los participantes en los discursos (Durant, 1998) y que estas asimetrías se reiteran en la relación escolar y se discursivizan en las producciones que analizamos.

Las posibilidades que quedan planteadas a partir de estas reflexiones confirman la idea de que el lenguaje en las ciencias sociales constituye una herramienta "central", al decir de Elizaicín (1987) y por lo tanto, es necesario promover o incrementar una conciencia crítica frente a él. Conciencia crítica que hemos intentado ejercer en esta confluencia de estudios del lenguaje y ciencias sociales a la que hemos llamado "Argumentar en la escuela".

BIBLIOGRAFÍA

- ☞ Dijk, T. van (1995) *Racismo y análisis críticos de medios*, Bs.As.: Paidós.
- ☞ Durant "Aspectos problemáticos del significado: análisis crítico del discurso y compromiso social" en Rojo y Whittaker (1998) *Poder – decir o el poder de los discursos*, Madrid: Arrecife.
- ☞ Elizaicín Madfes (1987) *Análisis del discurso: Quintas Jornadas interdisciplinarias de lingüística*, Montevideo

- ☞ Raiter y otros (1999) (comp.) *Discurso y ciencias sociales*, Bs.As.: Eudeba.
- ☞ Rojo y Whittaker (1998) *Poder – decir o el poder de los discursos*, Madrid: Arrecife.

NOTAS Y CITAS

- 1 Parece relevante en este sentido explicar el concepto de "condiciones de producción del discurso" en tanto ella genera un universo de significado que permite ampliar la perspectiva de los estudios históricos que tradicionalmente tomaban los escritos, no como textos, sino como "fuente". Se hace evidente el avance que esta diferencia produce cuando vemos que la idea de "fuente" implicaba, según Raiter: "...un testimonio transparente de algún acontecimiento..." (1999: 51)

INDICE GENERAL

AGRADECIMIENTOS	5
PRESENTACIÓN	
<i>Prof. Patricia B. Bustamante</i>	7
Algunas consideraciones lingüísticas acerca de la argumentación y su enseñanza	
<i>Prof. Sergio Gustavo Grabosky</i>	15
Argumentación y escritura: consideraciones acerca de la instancia escolar	
<i>Prof. Patricia Beatriz Bustamante</i>	36
Aspectos teóricos-metodológicos acerca de la argumentación: una perspectiva lógica	
<i>Prof. Marta Pérez de Correa</i>	48
El Discurso Social desde la perspectiva teórica de Marc Angenot	
<i>Prof. Silvia Patricia Castillo</i> <i>Prof. José Ramón Astorga</i>	73
Los estudios del lenguaje y las ciencias sociales	
<i>Prof. Patricia Bustamante</i> <i>Prof. Sergio Grabosky</i>	90