

La enseñanza de la argumentación y las aulas.

Bustamante Patricia y Grabosky Sergio Gustavo.

Cita:

Bustamante Patricia y Grabosky Sergio Gustavo (2001). *La enseñanza de la argumentación y las aulas. VIII Congreso Brasileño de Profesores de Español: A Las Puertas del Tercer Milenio. Universidade Federal Do Espírito Santo, Vitoria.*

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/sergio.grabosky/94>

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



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>.

Universo Hispánico

LENGUA

LITERATURA

CULTURA

Ester Abreu Vieira de Oliveira
María Mirtis Caser
ORGANIZADORAS

UNIVERSO HISPÁNICO

LENGUA. LITERATURA. CULTURA

VIII CONGRESSO BRASILEIRO DE PROFESSORES DE ESPANHOL:
a las puertas del tercer milenio (Vitória, ES)

Preparação de Originais e
Revisão de Provas

Ester Abreu Vieira de Oliveira
Maria Mirtis Caser

Editoração de Textos

Teresa Cristina de Oliveira Trocado

Projeto de Capa

Vicente de Paulo Penedo

Catálogo

Ana Maria Matos Mariani - CRB-12/ES Nº 425

U58 Universo hispânico: Lengua. Literatura. Cultura / Ester Abreu
Vieira de Oliveira, Maria Mirtis Caser, organizadoras. -
Vitória : UFES/APEES, 2001.
635 p.; 29cm.

ISBN: 85-87106-25-2

1. Língua espanhola - Estudo e ensino. 2. Literatura
hispânica. 3. Cultura. I. Oliveira, Ester Abreu Vieira de. II.
Caser, Maria Mirtis.

CDU: 811.134.2:371.3
821.134.2(7/8)

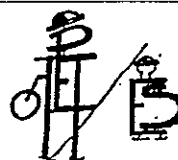
Os artigos publicados são de inteira responsabilidade dos autores.

ESTER ABREU VIEIRA DE OLIVEIRA
MARIA MIRTIS CASER
Organizadoras

UNIVERSO HISPÁNICO
LENGUA. LITERATURA. CULTURA



UNIVERSIDADE FEDERAL DO
ESPÍRITO SANTO



ASSOCIAÇÃO DE PROFESSORES
DE ESPANHOL DO ESTADO DO ESPÍRITO SANTO

AGRADECEMOS

*A la Universidade Federal do Espírito Santo
- Centro de Ciências Humanas e Naturais
- Departamento de Línguas e Letras*

*A la Agencia Española de Cooperación Internacional
Embajada de España en Brasil*

Al Instituto Cervantes

SUMÁRIO

PRESENTACIÓN	14
HOMENAGEM A ABEL POSSE TÍTULO DOCTOR HONORIS CAUSA APRESENTAÇÃO DE ABEL POSSE Bella Jozef	15
NUESTRA AMÉRICA Y EL NUEVO CICLO MUNDIAL Abel Posse	20
DISCURSO PANEGÍRICO Ester Abreu Vieira de Oliveira	22
ORTOGRAFÍA, GRAMÁTICA Y DICCIONARIO EN LA ENSEÑANZA DE ESPAÑOL/LE CUESTIONES DE USO Y REGLAS Francisco Moreno Fernández	24
DE CASTELLANO A ESPAÑOL: DE DIALECTO A LENGUA Manuel Ariza	31
ENFOQUE COMUNICATIVO, INTERCULTURAL Y HOLÍSTICO: PLANET@, VERSIÓN MERCOSUR Matilde Cerrolaza	40
LITERATURA Y DIFERENCIAS EN LA ESPAÑA DE LOS AUSTRIAS: EL MANIERISMO Mario M. González	46
EL MITO DE DON JUAN EN LAS LITERATURAS HISPÁNICAS Y SU INFLUENCIA EN LAS LETRAS ROMÁNICAS, ANGLOSAJONAS Y GERMÁNICAS Dante Medina	53
PATOLOGÍA Y LITERATURA: UN EJEMPLO DE LA REPRESENTACIÓN FEMENINA EN LA LITERATURA DECIMONÓNICA Ricardo de La Fuente Ballesteros	62
AMÉRICA HISPÁNICA, LA REINVENCIÓN DE LA HISTORIA Bella Jozef	71
EL TEATRO PUERTORRIQUEÑO DE FINALES DE SIGLO: PALABRA Y TEATRALIDAD Antonio García del Toro	77
REFLEXIONES SOBRE EL ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA (ACERCAMIENTO METODOLÓGICO) Jésus Sánchez Lobato	83
CONCEPTOS DE LENGUA EN USO E INNOVACIÓN EN LA FORMACIÓN DE LOS PROFESORES DE ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA: UN CAMBIO DE PARADIGMA EN LA DIDÁCTICA DEL ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA Miquel Llobera	86

¿CÓMO ENSEÑAR LOS MODISMOS? Lucielena Mendonça de Lima	97
EL TEXTO LITERARIO EN LA ENSEÑANZA DE UNA LENGUA EXTRANJERA: UNA CUESTIÓN SIEMPRE POLÉMICA André Luiz Gonçalves Trouche	102
A TRADUÇÃO DA POESIA COMO EXPERIÊNCIA ESPECULAR: Carlos Nejar	106
A TRADUÇÃO DE TEXTOS LITERÁRIOS: DOIS EXEMPLOS Maria de Lourdes Martini	107
MALRAUX E A GUERRA CIVIL ESPANHOLA: DO ROMANCE AO FILME Edson Rosa da Silva	112
UMA ANÁLISE DE AURA, DE CARLOS FUENTES Lino Machado	122
LA COMUNICACIÓN PERSUASIVA Celina C. F. Martínez Ieda Muniz	129
GRAMÁTICA DE ANDRÉS BELLO: ¿UNA GRAMÁTICA HISPANOAMERICANA? Luizete Guimarães Barros	132
LA DIVINA SEDUCCIÓN ATRACCIÓN ENTRE DIOS Y EL HOMBRE EN LA POESÍA DE SAN JUAN DE LA CRUZ Ramón Carlos Abin	137
EL CONTRASTE ENTRE LOS TRES TIEMPOS DEL PASADO MÁS COMUNES EN ESPAÑOL Óscar Gómez del Estal Villarino	140
ANTONIO MACHADO: DOS PAISAJES ÍNTIMOS María Parés Grahit	148
EL FESTIVAL IBEROAMERICANO DE TEATRO DE CÁDIZ Mario García-Guillén	158
EVALUANDO LA ADECUACIÓN DE LOS NIVELES DE LECTURA INDICADOS EN LOS LIBROS PARADIDÁCTICOS DE LENGUA ESPAÑOLA Massilia Maria Lira Dias	160
BUCÓLICAS: UMA POÉTICA DA TRADUÇÃO Raimundo Carvalho	171
LA CULTURA EN LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL Elena Godoi	176
EL MITO DE DON JUAN EN LAS LITERATURAS Dante Medina	179
EL SEDUCTOR ANTE EL ESPECTRO DE LA MUERTE Ester Abreu Vieira de Oliveira	187
APAGUEM AS LUZES, A AULA VAI COMEÇAR REFLEXÕES SOBRE O USO DO CINEMA NAS AULAS DE LÍNGUA E LITERATURA ESTRANGEIRA Livia de Freitas Reis	189
EXERCÍCIO DE (RE)CRIAÇÃO DO MUNDO: UMA OFICINA DE PRODUÇÃO ESCRITA EM LÍNGUA ESPAÑHOLA Magnólia Brasil Barbosa do Nascimento	192

THEATRO DA TRADUÇÃO Marco Lucchesi	197
LA FORMACIÓN DE PROFESORES Y LA PRODUCCIÓN ESCRITA EN ESPAÑOL LENGUA EXTRANJERA María Aurora Consuelo Alfaro Lagorio	200
LAS CONTRADICCIONES DE LA SEDUCCIÓN. (DEL DESLUMBRAMIENTO DE LA LUZ A LA ATRACCIÓN DE LAS TINIEBLAS) Margarita Carriquiry	204
HOMENAJE A MIGUEL ÁNGEL ASTURIAS: LO REAL, LO MÁGICO Y LO POÉTICO (1899-1999) Mariluci Guberman	208
DON JUAN: BURLADOR, SEDUCIDO Y SEDUCTOR Mario M. González	212
JUAN RULFO EN PORTUGUÉS: CELADAS DE LA TRADUCCIÓN FÁCIL Rafael Camorlinga Alcaraz	215
ENSEÑANDO ESPAÑOL A TRAVÉS DE TIPOLOGÍAS TEXTUALES Cristina de Souza Vergnano Junger	223
LA TELE Y OTROS MEDIOS DE INFORMACIÓN EN LAS CLASES DE CONVERSACIÓN Y REDACCIÓN Prosolina Alves Marra	231
¿CÓMO DISEÑAR ACTIVIDADES GRAMATICALES CREATIVAS EN LA ENSEÑANZA DE E/LE? Ana Lúcia Esteves dos Santos	236
MORFOSINTAXIS ESPAÑOLA PARA BRASILEÑOS Vicente Masip	241
LOS LÍMITES: ¿LA POSTMODERNIDAD EN JORGE LUIS BORGES? Ana Cristina dos Santos	250
¿BORGES ULTRAISTA O UN ULTRAISMO BORGIANO? Daniel Soares Filho	256
EL QUIJOTE EN LA OBRA POÉTICA DE JORGE LUIS BORGES Helena Rodrigues Rocha	262
AS CIDADES REINVENTADAS: CONTOS DE JULIO CORTÁZAR Jorge Luiz do Nascimento	267
ICHECK... CHEQUEANDO LOS LIBROS DE E.L.E! Ana Cristina Fernández Priscila Maria Reis	276
EL ENSAYO DE IDEAS COMO INTERTEXTO DE LA FICCIÓN POLÍTICA Amelia Royo	281
A VEZ DO "OUTRO": O DISCURSO POÉTICO NEGRO NA AMÉRICA HISPÂNICA Ana Beatriz R. Gonçalves	285
REFERENCIAS REALES E IMAGINARIAS EN LOS CUENTOS DE BORGES Ana Cláudia R. Trierweiler Andréa Cesco Scaravelli	289
PIERRE MENARD PASSEIA EM BOSQUES CONTÍNUOS - LEITOR E LEITURA NA AULA DE ESPANHOL Ana Lúcia Alves Gomes Eliane Maria Thiengo Demoraes	292

"CANSADO VOY CON MI ORO...": UMA VISÃO DRAMÁTICA DO SER-NO-MUNDO NUM POEMA DE CÉSAR VALLEJO Ronaldo Assunção	447
RECETA HOMEOPÁTICA® Andréa Gonçalves Moreira Bernardes	452
TRATAMIENTO DEL REFERENTE EN LA ACTIVIDAD DEL RESUMIR: APRENDER DE LOS TEXTOS Bertha Zamudio de Molina María Julia Alonso	455
GÉNERO POLICIAL: UNA PERSPECTIVA PARA SU ENSEÑANZA Cecilia Inés Coutsiars Elisa Verónica Seguí	458
UN VIAJE POSIBLE: EL TEXTO-TARJETA POSTAL Clarisse Barbosa dos Santos	462
LA LECTURA DE LAS BOLETAS DE SERVICIOS Cristina Fajre	466
APRENDER DIVERTIÉNDOSE MATERIAL DE APOYO PARA LA ENSEÑANZA DEL E/LE Denise Moreira Santana Márcia Delgado Gomes	469
EL USO DE RECURSOS INFORMATIZADOS PARA LA ENSEÑANZA DE LENGUAS: RELATO DE UNA EXPERIENCIA EN LA UNIVERSIDAD FEDERAL DE SANTA CATARINA Diego Arenaza	473
LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL A TRAVÉS DE UNA EXPERIENCIA MULTIDISCIPLINARIA Egle Carillo de Faria Traneide de Albuquerque Silva	479
ÉRASE UNA VEZ... - UN RELATO DE EXPERIENCIAS Francis da Silveira Firmo	482
EL PORTFOLIO COMO ESTRATEGIA PARA EVALUAR EL DOMINIO DE LAS DESTREZAS DE REDACCIÓN Y COMPOSICIÓN EN LA CLASE DE ESPAÑOL Hilda E. Quintana	485
Y PARA LOS NIÑOS, ¿NADA? ¡TODO! Maria Cristina Gonçalves Pacheco	490
AMPLIANDO HORIZONTES NO ENSINO DE ESPANHOL Maria Tereza N. Marchezan Eliana R. Sturza Sandra M. Rodrigues	493
PRESENTACIÓN DE LOS MÉTODOS "YO HABLO ESPAÑOL" Y "HABLEMOS" Mario García-Guillén	496
LA ENSEÑANZA DE LA ARGUMENTACIÓN Y LAS AULAS Patricia Bustamante Sergio Grabosky	498
PROYECTO DE CURSO DE LECTURA EN ESPAÑOL PARA ÁREAS ESPECÍFICAS DE LA GRADUACIÓN DESARROLLADO EN UNIGRAN RIO Sara Araújo Brito	502
EL TEXTO Y LA PRÁCTICA DE LAS ESTRATEGIAS DE LECTURA INTERACTIVA Daniel Soares Filho	504

EL ENFOQUE METODOLÓGICO Y EL PAPEL DE LA GRAMÁTICA Helena Dias dos Santos Lima	507
EL PROCESO DESARROLLADO EN LA EVALUACIÓN DE LA PROPUESTA DE LECTURA Christiane Alves de Lima	510
PRESENTACION DE PLAN DE CLASE NIVEL ELEMENTAL TEMA: IMPERFECTO DEL INDICATIVO Liliana Angelica Regolini Cavallero	513
LA INVESTIGACIÓN Y LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA Livia M.T.Rádis Baptista	517
PROYECTO ÁULICO: BIBLIOTECA PERSONAL, UNA PROPUESTA DE LECTURA PARA ESTUDIANTES DEL NIVEL MEDIO Sergio Gustavo Grabosky.	520
EL PAPEL DE LA COMPRENSIÓN LECTORA Y DE LOS TEXTOS EN LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA Maria Leonisa Núñez Sánchez	524
SONANDO QUE APRENDEMOS Vera Lúcia da Silva Lôbo	527
UMA RELEITURA DO QUIXOTE DE CERVANTES PELO DÓN QUIXOTE DE ANGELO AGOSTINI ATRAVÉS DA RECRIAÇÃO DO EPISÓDIO DA "CUEVA DE MONTESINOS" Sandra Regina Moreira	530
LA DECONSTRUCCIÓN DEL MITO DE CRISTO Silvia Inés Cárcamo	535
MEMÓRIAS DE UM GIGOLÔ E O ROMANCE PICAresco Sônia Regina Nogueira	540
SERÁ APENAS SHOW BIZ? CONSTRUÇÕES E DESCONSTRUÇÕES DO PARADIGMA DA INDÚSTRIA DO ENTRETENIMENTO NA LITERATURA DE CUBANOS NOS EUA Sonia Torres	544
FRONTEIRAS E INTERCÂMBIOS CONTEMPORÂNEOS: A CULTURA LATINA PRODUZIDA NOS ESTADOS UNIDOS Stelamaris Coser	548
BOSCH E BRUGEL: A PARÓDIA PICTÓRICA DE LIBRO DE BUEN AMOR Suely Reis Pinheiro	552
DO PÍCARO ESPANHOL AO PÍCARO FRANCÊS: DE LAZARILLO A MONSIEUR DE LA VALLÉE Telma Martins Boudou	555
LENGUA Y CULTURA EN LA ENSEÑANZA DE ESPAÑOL A REFUGIADOS Vera Cerqueiras Silvia Luppino	558
LA VANGUARDIA EN AMÉRICA LATINA: CONFLICTOS Y UTOPIA Viviana Gelado	563
CABRAL (SE) DESCOBRE (EM) SEVILHA: A CIDADE FEITA, MEDIDA Wilberth Claython Ferreira Salgueiro	568
PARA REVALORIZAR LA PALABRA Patricia B. Bustamante María T. Fernández María I. Latronche	572

LA ENSEÑANZA DE E/LE A NIÑOS Y ADOLESCENTES EN ESCUELAS PÚBLICAS MUNICIPALES DE GOIÂNIA Cleidimar Aparecida Mendonça Lucielena Mendonça de Lima	577
ESPAÑOL: UNA HERMENÉUTICA DE REFRANES Y DICHOS POPULARES Marcelo Barzola Tabraj	581
APRENDIZAJE DE ESPAÑOL POR BRASILEÑOS EN NIVEL UNIVERSITARIO: UNA EVALUACIÓN DE ACTUACIÓN EN EL LABORATORIO DE LENGUAS Y LA CONCIENCIACIÓN DEL APRENDIZ EN CUANTO A SU INTERLENGUA Maria de Lourdes Otero Brabo Cruz	586
¿QUÉ SIGNIFICAN LOS ERRORES DE LOS APRENDICES? Maria-Leny Heiser Souza de Almeida	589
MONÓLOGO DE FIN DE SIGLO (ENSAYO SOBRE LA TRAYECTORIA DE UNA TAREA) Mario García-Guillén	594
ESTUDIO DE LAS NECESIDADES DE FORMACIÓN DE PROFESORES DE ELE: ALGUNAS RESPUESTAS Marta Baralo Ottonello Claudia Fernández Silva	599
LA GRAMÁTICA DE ALARCOS LLORACH, BROCHE DE ORO DEL SIGLO XX Miguel Espar Argerich	604
LA INTERACCIÓN ENTRE IGUALES COMO MEDIO FACILITADOR DE LA CORRECCIÓN DE LOS ERRORES EN CLASE DE LENGUA EXTRANJERA. Silvia Mara Bressani Mazur	608
DESAFIO: UN TEXTO LITERARIO COMO CARNADA PARA INICIANTES EN LA LENGUA ESPAÑOLA Susana Alicia Planas	612
REFLEXIONES SOBRE ALGUNOS ASPECTOS IDEOLÓGICOS Y CULTURALES DE LA ENSEÑANZA ACTUAL DEL ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA EN LA CIUDAD DE SAN PABLO, BRASIL Talia Bugel	618
UMA HOMENAGEM DE POSSE A BORGES Miguel Depes Tallon	624
IMPORTANCIA DE LA COMUNICACIÓN NO VERBAL EN EL APRENDIZAJE DE LENGUAS EXTRANJERAS Vicente Jesús Figueroa Arencibia	625
FONÉTICA ESPAÑOLA PARA BRASILEÑOS Vicente Masip	631

PRESENTACIÓN

El presente volumen es producto de conferencias, mesas redondas y comunicaciones, dictadas en el VIII Congreso Brasileño de Profesores de Español: a las puertas del tercer milenio, realizado en Vitória, Espírito Santo, Brasil, y por eso se desarrolla "lento de pensamientos varios".

Los trabajos del presente libro revelan las tendencias actuales de las teorías y prácticas que se desarrollan en los grandes centros, pues en ese evento se encontraron los grandes especialistas que se dedican a las investigaciones en las cuestiones relativas a la lengua, a la literatura, a la cultura y a la metodología de la enseñanza en el mundo hispánico. Por esos motivos estamos seguros de que esta obra es una contribución más para todos los que se interesan por a los estudios hispánicos.

Para terminar, declaramos nuestra deuda, con nuestro reconocimiento a los autores de los textos que, con generosidad, han respondido a nuestra invitación, entregándonos su trabajo. A la Universidade Federal do Espírito Santo que, en sus diferentes órganos, ha acogido con interés nuestra solicitud para la presente publicación.

Ester Abreu Vieira de Oliveira

Maria Mirtis Caser

Organizadoras

LA ENSEÑANZA DE LA ARGUMENTACIÓN Y LAS AULAS

Patricia Bustamante

Sergio Grabosky

IEM - UNSa. CIUNSa. Argentina

Enseñar argumentación en la escuela tiene implicancias acerca del para qué se enseña lengua, ya que se supone que subyace en esta elección de tema una visión de lengua en uso y la búsqueda de una actitud comunicativa crítica en los estudiantes, a la vez que un manejo consciente de procedimientos de producción y comprensión de textos. Desde nuestra experiencia docente notamos que uno de los obstáculos más

fuertes para introducir esta temática en el aula es que el contexto escolar puede desvirtuar los intentos de trabajar comunicativamente. Pareciera que hay contratos implícitos que condicionarían al alumno a limitar el alcance de los trabajos de la escuela a la mera presentación y cumplimiento, perdiendo así éstos su valor social. Esta situación impediría además a los estudiantes relacionar la lectura con sus necesidades personales y sociales.

Es ésta la cuestión que intentamos problematizar en el presente trabajo. Para ello nos centramos en la relación de texto y contexto, buscando sacar consecuencias metodológicas y didácticas a partir de las características textuales y contextuales de la argumentación.

Una hipótesis básica es que la circulación de textos de valor argumentativo en la sociedad se da en ámbitos que operan como contextos que condicionan su función argumentativa, por lo que éstos se convierten en elemento indispensable a la hora de la comprensión y producción de sentidos. En la escuela, justamente, este aspecto queda "bloqueado" por el contexto escolar, lo que dificulta los procesos de producción y comprensión de esa clase de textos.

En el marco del trabajo de investigación N° 766 de CIUNSa "Alternativas didácticas en las ciencias sociales: la argumentación", relevamos producciones que requerían la argumentación de los alumnos en diferentes asignaturas. En general, la mayoría de los trabajos no llegaban a desarrollar una argumentación clara, sino por el contrario una mera sucesión de opiniones aisladas, sin que se lograra la coherencia de producir un texto centrado en un tema y una intención que delimitara sus alcances. Estos escritos, en algunos casos sólo eran narrativos, y otros, lo más que lograban era realizar afirmaciones valorativas sin ningún tipo de argumentos que las sustentaran. Por ejemplo, el clásico me gusta porque es lindo suena casi a me gusta porque sí. Por eso, la pregunta inevitable que surgió y que nos llevó nuevamente a la discusión teórica fue ¿por qué frente a la idea de producir un texto argumentativo, o por lo menos un texto en el cual se desarrolle un punto de vista sobre un tema, los alumnos se encuentran con serios impedimentos que no les permiten completar con éxito la tarea?

Las hipótesis que formulamos para tratar de explicar el fracaso de los chicos frente a la tarea de escribir un texto argumentativo tienen que ver, por un lado, con el marco general de trabajo en la escuela, es decir, una problemática común para toda tarea que entre en las aulas y, por el otro, con la especificidad argumentativa. En este sentido, el concepto de topoi argumentativo planteado en la actualidad por Anscombe y Ducrot nos permitiría decir que la escuela es un ámbito de circulación de textos en el que están vigentes algunos "lugares comunes" que impiden a los alumnos producir y leer con un sentido comunicativo auténtico. Se entiende que la escritura en la escuela es una "ficción" que rompe con los requisitos pragmáticos de todo acto comunicativo real (se escribe para alguien que está presente, el profesor, que va a leer para poner una nota y no para disfrutar de la lectura ni para informarse, ni siquiera para intentar cambiar de idea o rebatir lo que cada uno sustenta porque él "ya sabe" y "sabe más"). Si enunciáramos ese lugar común tendríamos que formularse a partir de la siguiente proposición: en la escuela se hace como si se escribiese para que el docente se haga el que lee. Incluso, en la mayoría de los casos, la escritura se convierte en un instrumento de control.

Pero también, hemos hablado de que el docente lee desde un lugar jerárquico que le da la autoridad de "juzgar" la producción escrita. Este sería otro impedimento que bloquea la capacidad de escritura de los alumnos. La relación de poder en la escuela está altamente desequilibrada y no se corresponde con las relaciones que habitualmente establece el que escribe con el que lee. Así, creemos que ante las consignas dadas pidiendo argumentar sobre diferentes temas, los alumnos no llegaron a percibir las posibilidades argumentativas de sus propias posiciones, ya que pensaron como receptor de sus escritos en el docente y dieron por hecho que debían satisfacer sus expectativas para "aprobar" la asignatura.

También creemos que la argumentación adquiere fuerza como tal en ámbitos de circulación social determinados, que aporten los datos concretos necesarios para que se produzca la comunicación. Asumiendo una

perspectiva pragmática, habría que decir que sólo se argumenta en función de una audiencia específica, que en el caso de los estudiantes, en general, está ausente. De modo similar que el valor argumentativo de una sentencia judicial se establece a partir de la situación comunicativa y fuera de ese ámbito el texto se vuelve inentendible ocurre con los textos argumentativos de los alumnos, para quienes argumentar en la escuela es inútil ya que el docente siempre tiene su valoración formada.

Al respecto, es importante también considerar lo que dice Pardo acerca de los problemas de lectura de textos literarios, judiciales o científicos. Esas dificultades no radican en el tipo de texto que se lee sino en el mayor o menor conocimiento por parte del lector de las convenciones sociales de cada ámbito de circulación de los mismos, ya que: "...Esta igualdad - (entre textos de distintos ámbitos) - se da en parte porque en todos estos textos las estrategias o recursos que maneja el hablante son los mismos, las que varían son las frecuencias y las distintas alternancias o combinaciones..." (1992: 30-31).

Y si esta idea fuera válida para hablar de los procesos lectores, podemos establecer también una relación entre los problemas de producción, como los que estamos analizando y el desconocimiento de la audiencia y del marco pragmático en el cual la argumentación producida adquiere validez en una situación de circulación real.

Esto nos obligaría, como primer paso para enseñar la argumentación, a definir no sólo el tipo de texto requerido sino la situación comunicativa y las convenciones sociales vigentes en las cuales la producción del texto va a adquirir valor de argumentación, lo cual lleva a plantear, necesariamente, otra idea acerca de la democratización de las relaciones áulicas que permita una audiencia real y una situación polémica auténtica para estudiantes y docentes.

Otro aspecto interesante para el análisis lo constituyen los manuales escolares en tanto mediadores entre el saber académico y el ámbito escolar. En general, en los manuales de circulación habitual en la Argentina a partir de la Reforma coexisten conceptualizaciones provenientes de dos disciplinas contiguas: la lógica y la lingüística.

Entendemos que hasta que no se realice una profunda discusión teórica acerca de cómo se define la argumentación en lógica y en lengua, aunque se diga trabajarla en la escuela, sólo se estarían planteando actividades cuya característica es buscar que los alumnos generen sus opiniones personales o críticas sobre un tema x, pero sin mayores precisiones ni sistematización.

Esta última afirmación, que puede parecer exagerada, parte de la idea de transposición didáctica, en el sentido de Chevallard de modular un objeto del saber académico para transformarlo en conocimiento enseñado. Si no se hace este trabajo de transposición, a partir de la reflexión teórica, no se realizará un avance en función de una enseñanza de saberes significativos para los alumnos.

Un rápido recorrido por las conceptualizaciones que sobre argumentación se han realizado desde la lógica y la lingüística nos hace reconocer un primer problema respecto de lo que se define por argumentar. En la tradición lógica argumentación se presenta como lo opuesto a la demostración. Un primer inconveniente a despejar, pues, es esta comprensión dicotómica de argumentación vs. demostración que se lleva a las prácticas áulicas y a los manuales sin demasiada precisión. En los manuales analizados se siguen respetando los conceptos de la lógica tradicional como marco de enseñanza de la argumentación, sin plantear ningún trabajo de transposición. Tomemos, por ejemplo, el texto escolar No - Sí estoy de acuerdo publicado por Vicente José Durante en Kapelus, en febrero de 1999.

Con una clara orientación desde la lógica, este texto se ofrece para la enseñanza de la argumentación con capítulos como "Razono, luego argumento" o "Argumentaciones falaces en el lenguaje ordinario". (La cursiva es nuestra) En ellos se desarrolla qué es razonar para la lógica formal, qué es una secuencia lógica, tipos de razonamiento deductivo e inductivo, etc. Para ejemplificar las diferentes definiciones selecciona textos clásicos como "Cambiar de caballo en la mitad del río" de San Anselmo con otros provenientes del discurso político cotidiano, como los de Carlos Menem o Graciela Fernández Meijide. En este sentido, ya desde la organización del índice es posible reconocer que se mantiene la dicotomía entre lenguaje lógico y lenguaje ordinario. Y, algo más todavía, las falacias son estudiadas en el lenguaje ordinario.

Si pensamos que desde la lógica se sostiene que la argumentación es un enunciado en el cual no es posible ofrecer demostración rigurosa, ni dar comprobación experimental, reconocemos la adhesión de este manual a ese enfoque.

En lógica, clásicos en el tema como Eli de Gortari e Irving Copi ven a la argumentación como un "...razonamiento que se hace con el propósito de conseguir la aceptación o rechazo de una tesis propuesta..." (De Gortari, 1991: 250).

En este sentido, vemos, por ejemplo, que de Gortari distingue entre argumentación y demostración diciendo: "... el razonamiento demostrativo se basa en fundamentos comprobados o aceptados como postulados

primordiales. En cambio, la argumentación trata de justificar una tesis con base en principios aceptados comúnmente (...). El razonamiento demostrativo llega a principios válidos en tanto que la argumentación nos lleva a principios probables. Mas (aún) la argumentación es un razonamiento que no siempre es enteramente cierto, sino casi cierto o probablemente cierto. Los argumentos mismos no son propiamente válidos o inválidos ya que lo que se pretende de ellos es que tengan una cierta probabilidad". (1991: 252-253)

Si la argumentación está planteada en términos de que su función es una justificación o determinación de una acción, su carácter parece estar determinado por una finalidad práctica: argumentar sirve para resolver problemas. En este sentido, la argumentación parece presentarse sólo como un mecanismo mediante el cual se pueden examinar los diversos aspectos de una cuestión hasta decidir los que aparecen como más probables o los que se aproximen más a la certeza. Así, la argumentación queda reducida a un conjunto de pasos a cumplir para arribar a una conclusión de manera apropiada y legítima, siempre extraída con carácter de posibilidad.

Por su parte, Copi (1994) sostiene que la tarea de todo lógico es elaborar una terminología lo más adecuada posible en relación al razonamiento. Hay, pues, que realizar un estudio del lenguaje y sus influencias en el razonamiento en tanto un uso descuidado de éste es el origen, a menudo, de las falacias. Por ello, recomienda evitar el lenguaje expresivo buscando un lenguaje lo más "neutro" posible.

De los planteos de este autor podemos inferir que, para la lógica, sólo es posible hablar de razonamientos cuando se trata de demostrar la verdad de una conclusión a partir de las premisas o cuando se establecen razones fundadas para extraer una conclusión. En otros casos, si de lo que se trata es de convencer a un auditorio, estaríamos en presencia de falacias.

Hasta aquí podemos ver cómo la argumentación, al ser colocada en el nivel de lo no formal, de lo cotidiano, de la praxis, corre el serio riesgo de recibir un tratamiento parecido al de las falacias por cuanto parece negársele orden lógico de funcionamiento.

¿Cómo incide esto en las prácticas escolares sobre argumentación? En general, hemos encontrado entre los estudiantes la idea de que argumentar es mentir, no ser sinceros, usar cualquier medio para lograr el éxito.

En otros manuales encontramos también la confusión que genera la coexistencia de los dos enfoques lógico y lingüístico sin una clara precisión de los límites. Por ejemplo, en un texto publicado por Carmen Bavio y Cora Céspedes en 1998, Lengua 9, EGB-2º año, en Kapelusz lo primero que nos llama la atención es el título en el cual se manifiesta el titubeo de la editorial frente al mercado al que debe satisfacer. Se intenta ofrecer un producto que pueda ser usado en los diferentes planes de estudio existentes, cuando es evidente que cada selección curricular responde a una idea de enseñanza distinta.

De acuerdo a este análisis general, la propuesta del libro respeta una secuencia que va desde el discurso hasta el análisis de la gramática de la lengua pasando por la normativa, la sintaxis oracional, etc.

Al mismo tiempo intenta responder a la organización de los Contenidos Básicos Comunes propuestos por la Reforma por lo que distribuye los temas y las actividades especificando los bloques de CBC a los que pertenecen de modo desarticulado.

Las actividades siempre son de lectura y producción, de análisis de textos, etc. La trama argumentativa se desarrolla en forma difusa, a lo largo de toda la unidad en la que se incluyen también otras tramas como la narración y otros tipos de textos como la ficha técnica, canciones, y textos de los medios masivos.

Además, el texto está secuenciado en relación con el de 8º año, en el que no se incluyen estos temas aparentemente con la idea de que la argumentación es un saber más complejo.

En el texto Tomo la palabra de Colihue se define "argumentar" como explicar una idea fundamentándola.

Los contenidos que se trabajan en relación al tema de la argumentación distinguen un "hablar por hablar" (que sería el cotidiano) de un "hablar con fundamento" que implicaría desarrollar una tesis y su demostración. Vemos, pues, cómo aquí vuelve a aparecer el peligro de considerar falaz el lenguaje cotidiano.

En Con palabras, manual publicado en 1991 por la editorial Club de estudio, encontramos que se parte de juegos de simulación de situaciones cotidianas para desarrollar la noción de argumentación como confrontación de ideas. Se cae de nuevo en la inserción de la argumentación en un contexto ficticio que no genera "necesidad argumentativa" y que se aleja de las prácticas sociales en las que realmente se argumenta.

Un trabajo de transposición didáctica serio nos obliga como docentes a proponer textos auténticos en sus contextos de circulación; es decir, a recuperar los contextos, hecho que en las propuestas didácticas habituales se pierde en detrimento de las competencias argumentativas de los estudiantes.

BIBLIOGRAFÍA CONSULTADA

- ANSCOMBRE Y DUCROT, (1994) *La argumentación en la lengua*, Gredos.
- BAVIO CARMEN Y CORA CÉSPEDES, (1998) *Lengua 9 de EGB - 2º año*, Kapelusz De Gortari.
- CHEVALLARD Y. (1991) *La transposición didáctica. Del saber Sabio al saber Enseñado*. Aique.
- DURANTE, Vicente José, (1999) *No sé estoy de acuerdo*, Kapelusz.
- LO CASCIO (1991), *Gramática de la argumentación* Alianza, Madrid.
- LORENZINI, Esther, et. al (1991) *Con palabras*, Editorial Club de estudio.
- PARDO, María Laura (1992) ; *Derecho y lingüística. Cómo se juzga con palabras*. Bs. As. Nueva Visión.
- PETRUZZI, Herminia (1998) *Tomo la palabra*, Colihue.