

ENSEÑAR A ARGUMENTAR EN LA ESCUELA. UN ESTUDIO A TRAVÉS DE LOS MANUALES ESCOLARES¹

TO TEACH HOW TO ARGUE IN SCHOOL. A STUDY THROUGH TEXTBOOKS

Gustavo Giménez*
Carolina Subtil**

Este texto da cuenta de avances del proyecto homónimo que cuenta con aval y subsidio de la Secretaría de Ciencia y Técnica de la UNC y avanza actualmente sobre algunas líneas que permiten interpretar el proceso de transposición didáctica del *discurso argumentativo* en los manuales escolares de Lengua. El interés por los manuales escolares surge a partir de la constatación del carácter orientador que tales materiales tienen en la forma en que los docentes piensan, programan y proponen los contenidos de enseñanza en sus clases. Actualmente, el proyecto de investigación avanza sobre varias líneas de interpretación de un corpus de doce manuales escolares, como las siguientes:

- La enseñanza de la argumentación se centra sobre todo en el reconocimiento de “lo dicho”, antes que en la interpretación de lo que no está dicho.
- La argumentación se presenta como un efecto o función de algunos discursos singulares, antes que como un rasgo que está inscripto “en” cualquier uso de la lengua.
- La argumentación se entiende generalmente como un texto que expresa la posición personal de un autor-argumentador sobre algún aspecto del mundo, antes

¹ Avances de este proyecto fueron presentados también en las *Terceras Jornadas de Investigación y Prácticas en Didácticas de las Lenguas y las Literaturas*, realizadas en Bariloche los días 1 y 2 de noviembre de 2012.

* Profesor en Letras Modernas y Especialista en la Enseñanza de la Lengua y la Literatura (UNC). Profesor adjunto a cargo de: Seminario Taller de Práctica Docente y Residencia (área de Letras), Seminario de Enseñanza de la Lengua I y Didácticas Específicas (área de Lengua y Literatura). Escuelas de Ciencias de la Educación y Escuela de Letras Modernas. FFyH. UNC. Profesor a cargo del módulo “Discurso, Texto y Enseñanza”. Carrera de Especialización en la Enseñanza de la Lengua y la Literatura. FFyH. UNC. CE: gimenezg63@gmail.com;

** Profesora en Letras Modernas. Diplomada Superior en Lectura, Escritura y Educación (FLACSO) Profesora Asistente en Seminario Taller de Práctica Docente y Residencia (área de Letras). Escuela de Ciencias de la Educación. FFyH. UNC. Prof. Adscripta Seminario de Enseñanza de la Lengua I. Escuela de Letras. FFyH. UNC. Investigadora principal en el proyecto “Saberes especializados y saberes de mundo sobre el lenguaje: un estudio de sus tensiones e implicaciones mutuas en la enseñanza de la Lengua desde los manuales escolares”, dirigido por el Especialista Gustavo Giménez, avalado por el CIFFyH; proyecto tipo A subsidiado por SeCyT-UNC. CE: subtilcarolina@gmail.com

que como un espacio que escenifica una discusión o disputa entre dos o más puntos de vista, perspectivas, ideologías, etc.

Lenguaje – Enseñanza – Manuales – Argumentación –
Actividades didácticas

This text sets out progress namesake project has endorsement and subsidy from the Ministry of Science and Technology at UNC and now advances on some lines that allow us to interpret the didactic transposition process of argumentative discourse in language textbooks. The textbooks interest arises from the finding of a guiding nature that such materials have on the way teachers think, plan and propose teaching content in their classes. Currently, the research project progresses on several lines of interpretation of a corpus of 12 textbooks, including:

-The teaching of argumentation focuses primarily on the recognition of "what is said", rather than the interpretation of what is said.

-The argument is presented as an effect or some speeches singular function, rather than as a trait that is inscribed "in" any use of the language.

-The argument is generally understood as a text that expresses the personal position of an author-argumentative on some aspect of the world, rather than as a space that stages an argument or dispute between two or more points of view, perspectives, ideologies, etc.

Language – Education – Textbooks – Argumentation – Didactic activities

El presente texto expone los avances del proyecto de investigación homónimo desarrollado durante los años 2011 y 2012, que cuenta con aval y subsidio de la Secretaría de Ciencia y Técnica de la UNC. El objetivo principal del proyecto es el estudio de la enseñanza de la argumentación a través de los manuales escolares de Lengua. En tal sentido, se propone estudiar las formas en las que el discurso y los textos argumentativos son objeto de tratamiento didáctico a partir de actividades, estrategias o propuestas escolares que, vía los manuales escolares, intentan generar conocimientos y aprendizajes en los alumnos para comprender y producir textos argumentativos.

A continuación presentamos los supuestos que hemos explicitado desde el inicio de nuestro trabajo –en tanto conjunto de ideas, teorías e informaciones que lo impulsaron– y los principales avances que hemos desarrollado hasta el momento. Se trata de las primeras conjeturas e interpretaciones que estamos realizando a partir del estudio empírico.

1. Supuestos de base

1.1. La enseñanza de la Lengua ha experimentado a partir de la reforma educativa de los años 90 una radical transformación en cuanto a los objetos o contenidos específicos propuestos para la transmisión escolar. Los objetos tradicionales de enseñanza anclados en estructuras “menores” del lenguaje (morfemas, palabras y oraciones) dejan el lugar protagónico a nuevas unidades del lenguaje como son los textos. A diferencia de aquellas, los textos no representan sólo unidades puramente gramaticales sino, y antes que nada, unidades del intercambio lingüístico, y básicamente formas que organizan y posibilitan la discursividad social.

1.2. En el universo de los textos, los narrativos y los argumentativos han suscitado un extenso desarrollo y tratamiento, en tanto modalidades hegemónicas de la discursividad social: la de organizar la experiencia subjetiva e histórica (las narraciones), la de opinar, juzgar, intentar convencer, etc. (las argumentaciones).

La escuela ha reconocido desde siempre a las narraciones como objetos de enseñanza a partir, principalmente, del trabajo con relatos literarios. La argumentación, a pesar de su fuerte presencia en la Antigüedad y Edad Media con el trivium (gramática, retórica y lógica), no formaba parte sin embargo de la tradición más reciente en el ámbito de la enseñanza de la lengua (concentrada en los desarrollos de la gramática estructural y la normativa, ante todo).

1.3. En la nueva “tradición” curricular para la formación lingüística inaugurada por la reforma educativa de los 90 y los Contenidos Básicos Comunes, se observa un interés particular por los textos argumentativos. Estos parecen concentrar en sí las expectativas de formar estudiantes que puedan sostener una idea, una posición ideológica o reconocerla en otro, defenderla o entender la forma en que otro lo hace, etc. Desde esta nueva perspectiva, la formación lingüística en general y la enseñanza de los textos argumentativos en particular están ligadas a la obligación democratizadora de la escuela.

1.4. Las novedades disciplinares y curriculares propuestas por la reforma educativa en los CBC no fueron sistemática y procesualmente presentadas a los docentes, sino que se instalaron abruptamente en la agenda educativa (Herrera de Bett, Alterman y Giménez, 2004). Los profesores debieron resolver con celeridad la producción de planes, programas, proyectos, actividades didácticas, etc. con nuevos objetos -los textos- que poco o nada conocían.

1.5. En este contexto de “reforma urgente”, los manuales escolares conformaron un insumo básico para que profesores y maestros comprendieran –al menos inicialmente– las novedades teóricas y metodológicas propuestas y las formas para su tratamiento escolar. Muchos docentes reconocen que gran parte de lo que hacen en y para las clases provienen de, o están “inspirados” en, los manuales escolares de sus disciplinas (Herrera de Bett, Alterman y Giménez, 2004).

1.6. Los manuales constituyen, por lo tanto, un insumo escolar que permite comprender determinadas formas estandarizadas del trabajo que usualmente profesores y estudiantes realizan en las aulas, modos de enseñanza y tipos de aprendizaje frecuentemente propuestos y desarrollados en las clases, y en general, formas de comprender y transmitir determinados contenidos. Los manuales escolares resultan un dispositivo clave para estudiar las maneras en que se concibe y se instrumenta la enseñanza y el aprendizaje de determinados contenidos.

1.7. Un problema nodal para las didácticas específicas resulta del análisis de las relaciones entre determinados objetos de conocimiento generados en el ámbito científico y difundidos en medios académicos especializados, y su transformación en determinados objetos de enseñanza transmitidos en la escuela. Para Chevallard (1991), los contenidos escolares no constituyen una simple derivación o simplificación de conceptos científicos construidos en un ámbito legitimado sino una reconstrucción muchas veces compleja que reformula los saberes de la ciencia y los pone a circular en redes discursivas ajenas a su campos disciplinares de origen. Los objetos de conocimiento se redefinen y transforman en contenidos de enseñanza a partir de un complejo proceso que Chevallard (1991) ha designado como transposición didáctica.

En sentido coincidente con lo ya señalado, resulta pertinente también la idea de Bernstein (1993) acerca del discurso pedagógico que se construye necesariamente en relación con otros discursos a los que “descoloca” de sus funciones y prácticas originarias y los “recoloca” en otros contextos de significación.

Estas categorías resultan interesantes para el fin que este trabajo se propone: analizar las formas en que distintas categorías asociadas a la noción de texto argumentativo adquieren en el discurso de la enseñanza.

2. Claves de interpretación del corpus. Primeras conclusiones

2.1. La enseñanza de la argumentación se centra sobre todo en el reconocimiento de “lo dicho”, antes que en la interpretación de lo que no está dicho

Un rasgo que marca de manera llamativa la transposición de la argumentación al campo de su enseñanza, al menos en las versiones que circulan en los manuales escolares, radica en el predominio de aquello que aparece explícito o explicitado en el texto, y que por lo tanto es objeto de reconocimiento o identificación, en relación con aquello que está implícito y que el intérprete debe inferir o deducir. De hecho, es frecuente encontrar consignas que solicitan este tipo de operaciones:

*¿Cuál es la tesis? **Subrayen** lo correcto [Aprendamos Lengua 3 ES. (2010) Comunicarte. p. 133]*

***Señalen** en “La altura de la discriminación” las oraciones que reflejen la estructura de la argumentación [Logonautas. Prácticas del lenguaje 1. (2008) Puerto de Palos. p. 101]*

En relación con esta tensión explícito/implícito, es posible señalar dos cuestiones: la totalidad de los textos seleccionados para el trabajo escolar presentan tesis y argumentos visibles en oraciones o enunciados explícitos y, por lo tanto, no es necesario inferirlas; por otro lado, las cuestiones “no dichas” en los textos argumentativos pero claves para su interpretación, como por ejemplo el marco ideológico del enunciador, el marco discursivo en el que se instala, las posiciones con las que se enfrenta, el auditorio al que hace llegar lo que dice, etc. no resultan motivos u objetos de tratamiento didáctico; en los manuales analizados, estas cuestiones “implícitas” no parecen representar un núcleo significativo para la enseñanza del discurso argumentativo.

La enseñanza de la argumentación parece estar centrada en cuestiones explícitas (las partes superficiales del texto –introducción/conclusión–, lo que el argumentador dice u opina explícitamente sobre algún tema, los procedimientos argumentativos lingüísticamente visibles como la comparación, la cita, el ejemplo, etc.) más que en cuestiones implícitas (desde dónde habla el argumentador, por qué dice eso,

a quién se lo dice, con quién confronta, etc.). Este predominio se puede apreciar en los siguientes ejemplos:

Señalen la conclusión e indiquen si retoma la tesis [Aprendamos Lengua 3 ES. (2010) Comunicarte. p. 131]

Descubran los siguientes procedimientos argumentativos: ejemplificación, analogía, causa-consecuencia y envuelvan en un círculo los conectores [Aprendamos Lengua 3 ES. (2010) Comunicarte. p. 132]

El análisis de los manuales nos permite advertir que los marcos ideológicos desde los que hablan los argumentadores, en tanto aspectos casi siempre implícitos e “invisibles” a primera vista, no ameritan un tratamiento específico. Las reglas del razonamiento discursivo que hacen que determinados argumentos “funcionen” para determinadas tesis, pero no para otras ni para cualquiera, tampoco se constituyen en objeto de tratamiento didáctico. “Por qué este argumento funciona bien aquí, pero no serviría acá” no constituye un punto destacado en los textos analizados. A manera de ejemplo, una tesis del tipo “los docentes no pueden dar clases como debieran” puede ser compatible con argumentos causales del tipo “los alumnos son dispersos, no respetan la autoridad del maestro, se resisten a aprender y pensar, etc.” siempre y cuando el marco desde el que se enuncia sea “es necesario el orden y el control estrictos para el trabajo escolar”; pero esos argumentos no funcionarían para sostener una tesis del tipo “es necesario dejar que los alumnos tomen la iniciativa del trabajo y escuchar detenidamente los significados que le otorgan a la práctica escolar”. Los argumentos no son ideas neutras y simples que “sirven para todo”, sino ideas entramadas en marcos ideológicos.

Para hacer visible este razonamiento ideológico, el lector debería tomar distancia de sus propios supuestos para objetivar el proceso argumentativo del otro y evaluar los marcos ideológicos desde los que están dichas las cosas. Si ello no se intenta, se refuerza el mismo pensamiento, las mismas ideas, los mismos supuestos, con el riesgo de reproducir finalmente el discurso dominante.

En las propuestas de los manuales, los razonamientos que se presentan en el discurso periodístico acerca de la educación, la sexualidad, la democracia o cualquier otro tópico están asegurados por reglas ideológicas que no se explicitan y que hacen aceptar determinados argumentos como válidos para todos los lectores de esos medios. En otras palabras, los supuestos ideológicos desde los cuales se construyen esas

argumentaciones no se identifican y menos se critican, tampoco se constituyen en objeto del trabajo escolar, sino que se toman como naturales y universales “para todos”. Desde esa perspectiva, si no se discute el marco desde el que se habla, tampoco hace falta evaluar qué argumentos serían mejores que otros para tal o cual objetivo argumentativo: uno u otro, este o aquel, pueden confirmar esto o aquello que no discutimos. Así, la tarea de producción de textos argumentativos –que de por sí tiene un lugar subsidiario en las propuestas de los manuales– se restringe a operaciones como las siguientes: se invita a los alumnos a redactar la segunda parte de una proposición dada, a “expresar su opinión” sobre alguno de los temas que tratan los textos incluidos o a agregar –sin otra especificación ni contextualización– argumentos y contraargumentos para la tesis de uno de los artículos leídos. En las consignas en las que se solicita una opinión personal, muchas veces se presenta la actividad de modo que el alumno es invitado a pensar de tal manera, se dirige explícitamente el sentido de la intervención. En ningún momento se hacen visibles ni se reflexiona acerca de los marcos ideológicos desde los que se afirman determinados enunciados y se pone al alumno en el lugar de adscribir a ciertas posturas que no se discuten:

Escriban un texto breve en el que incluyan algunos consejos para usar el celular evitando conductas desconsideradas con el prójimo. [Aprendamos Lengua 3 ES. (2010) Comunicarte. p. 138]

Los invitamos a organizar una campaña en contra de la “televisión basura”. (...) Piensen qué tesis van a defender y con qué estrategias argumentativas intentarán convencer. Les proveemos:

a) Algunos argumentos para que ustedes los desarrollen.

- A los chicos les hace falta una brújula. Ellos no ven sólo programas para su edad sino que miran de todo y con su falta de madurez son incapaces del discernimiento valorativo que se necesita para ver TV. De ahí que los chicos aprenden pronto que se gana más dinero robando bancos que trabajando honestamente, que la fidelidad no es un valor, etc. (...)

b) Algunas citas de autoridad:

- “La televisión es democracia en el peor sentido de la palabra”. (Paddy Chayefsky) (...) [Aprendamos Lengua 3 ES. (2010) Comunicarte. p. 135]

Así, la presentación de actividades didácticas centradas en el reconocimiento de esquemas, secuencias, estructuras, partes, enunciados, figuras, tropos, etc. presentes y visibles en los textos más que en el estímulo de procesos interpretativos de lo que “no está dicho” configuran un punto de indagación interesante para estudiar la enseñanza de la argumentación en los manuales escolares y su implicancia en la formación de lectores críticos.

2.2. La argumentación se presenta como un efecto y/o función de algunos discursos singulares, antes que como un rasgo que está inscripto “en” cualquier uso de la lengua

Siguiendo a Ducrot (2004) puede afirmarse que la argumentación está “en” la lengua, los significados de las palabras orientan argumentativamente al interlocutor para comprender su significado. Si los padres le dicen al niño que tal perro está “sucio”, puede que ellos creen que están dando una descripción objetiva del perro, pero esa descripción está en función de una simple inferencia argumentativa: “está sucio... no hay que tocarlo”. Según expresa el autor, el sentido de “sucio” no es otra cosa que proveer un argumento para mantener algo alejado, para excluirlo...” (2004:363).

Las palabras no tienen significados “en sí”, significados “de diccionario”, sino que se entienden en vinculación argumentativa con otros significados.

En ese sentido, interesa analizar cómo los manuales seleccionados resuelven esta idea de que la argumentación está inscripta “en” la lengua y que no hay manera de usar la lengua y comunicarse sin argumentar. En el corpus estudiado, la argumentación aparece como una propiedad contingente de los textos y por lo tanto algunos textos son argumentativos y otros no.

En las oraciones anteriores descubran: cuál emite sólo una opinión, cuál informa sobre un hecho, cuál argumenta dando razones para convencer o persuadir [Aprendamos Lengua 3 ES. (2010) Comunicarte. p. 129]

*Para poder convencer a los demás debemos argumentar. La **argumentación** es un tipo de trama que aparece en diferentes tipos de texto: publicitarios, de opinión, editorial, carta de lectores, ensayos, discursos políticos, etc. [Aprendamos Lengua 3 ES. (2010) Comunicarte. p. 129]*

Es más, la argumentación se adscribe explícitamente al orden de los “discursos subjetivos” en oposición a otros, como los de la ciencia, exponentes visibles de los “discursos objetivos”. Cierta imaginario extendido se expresa en esta distinción: es posible, por tanto, pensar que existe la objetividad en el discurso, y que esta es una propiedad inherente de algunos textos, más que una estrategia enunciativa de su autor.

En efecto, existen algunos textos donde se genera la ilusión de que “nadie habla”, de que “reflejan” la realidad o cierto objeto casi sin mediación del lenguaje. Algunos subgéneros de la información periodística (como la noticia) generan cierta ilusión de “neutralidad” u “objetividad” en tanto parecen solo “exponer” o “informar” sin opinar. Desde otro punto de vista podríamos afirmar la imposibilidad de que existan

discursos “sin sujeto”, que todo discurso es necesariamente “subjetivo”, se muestre o se oculte su productor en el discurso, y que todos los géneros discursivos posibles de ser pensados constituyen subgéneros de la argumentación.

Esta última afirmación nos permite pensar que cualquier uso del lenguaje es necesariamente argumentativo, en función de que alguna intención lo orienta, de que las mismas palabras que utiliza orientan argumentativamente a interpretar algunos sentidos y no otros.

Esta dimensión enunciativa del discurso (mostrar/ocultar su enunciador y lograr con ellos efectos comunicativos particulares) no se hace explícita en la transposición didáctica del discurso argumentativo presentada por los manuales. Los textos aparecen como exponentes de intenciones comunicativas claras, evidentes y primarias: informar o describir neutralmente la realidad o mostrar subjetiva e interesadamente la propia opinión, como se puede ver en el siguiente ejemplo:

Teniendo en cuenta los textos anteriores, marquen con una cruz cuáles de las siguientes intenciones se pueden reconocer en ellos: explicar un tema; informar sobre un hecho; convencer a alguien de algo; expresar la adhesión a una idea (...) [Lengua 9. (2006) Puerto de Palos. p. 133]

2.3. La argumentación se entiende generalmente como un texto que expresa la posición personal de un autor-argumentador sobre algún aspecto del mundo, antes que como un espacio que escenifica una discusión o disputa entre dos o más puntos de vista, perspectivas o ideologías

Esta cuestión referida a la argumentación como un enfrentamiento de puntos de vista opuestos sobre algún aspecto de la realidad, como un contrapunto de perspectivas diferentes, una lucha y disputa por la “razón y verdad sobre algo”, no parece ser un punto de interpretación destacado en la transposición didáctica propuesta por el manual.

En la consideración sobre los textos argumentativos, hay un predominio de cuestiones referidas a las intenciones del autor (convencer, persuadir, modificar conductas, etc.), a la naturaleza racional del discurso (desarrollar argumentos, razones, plantear conclusiones, etc.) y la modalidad subjetiva de este tipo de textos (manifiestan opinión del autor, son una versión subjetiva, etc.).

Tal como expresamos más arriba, existe un predominio de actividades didácticas que solicitan identificar o reconocer la posición del autor sobre un tema, o a lo sumo proponer la tesis contraria, a manera de espejo de aquella; por ejemplo:

Identifiquen en la nota “¿Cuál es el mal argentino?” la hipótesis que intenta demostrar el autor y propongan una exactamente contraria (hipótesis adversa) [Lengua 9. (2006) Puerto de Palos. p. 137]

Pero pocas o ninguna actividad propone reconocer o reconstruir cuáles son las perspectivas contrarias a la de ese autor, aquello con lo que discute y confronta su posición.

El “tema” de la argumentación se resuelve la mayoría de las veces con un enunciado que no da cuenta del fondo de la discusión y la controversia ideológica que ese texto expresa. Este fondo no parece constituir un motivo de trabajo didáctico relevante con los textos argumentativos. Así, aparecen consignas como la siguiente, en la que se invisibiliza la fuerza polémica y la adscripción ideológica de los enunciados propuestos mencionando como “temas” verdaderas “tesis”:

*Encuentren qué decir: elijan uno de los siguientes temas.
Tragedia de Cromañón: todos somos responsables.
La televisión actual promueve la estupidez y la frivolidad.
Los adultos no entienden a los jóvenes.
[Logonautas. Prácticas del lenguaje 1. (2008) Puerto de Palos. p. 107]*

Los textos argumentativos representan, antes que nada, discusiones y controversias sobre el mundo, contraponen y hacen hablar posiciones encontradas en el entramado ideológico, cultural y social. Todo argumentador, consciente o inconscientemente, explícita o implícitamente, discute con alguien, con alguna posición, con alguna cosmovisión.

Este matiz de confrontación de ideas que representa un texto argumentativo se pierde en la versión didáctica de la argumentación. La discusión y el conflicto ideológicos, matices sustantivos para la comprensión e interpretación de los textos sociales, se diluye en su tratamiento escolar. En algunos casos, se proponen una serie de “pasos para la escritura de un texto argumentativo” que parecerían mostrar este complejo proceso como una simple rutina que puede ser automatizada y secuenciada prácticamente de forma “neutral”, “aséptica”, “descontextualizada”, “solitaria”. Se dan indicaciones relativas a cuestiones lingüísticas y formales, pero la mayoría de las decisiones que tienen que ver con lo ideológico, con la disputa discursiva con otros, etc. no aparece, como se puede ver a continuación:

a. *Piensen para qué y para quién lo escribirían.*

- b. *Expliciten la tesis que van a defender. No se olviden que debe formularse con una oración bimembre afirmativa o negativa que exprese una opinión.*
- c. *Escriban los argumentos que van a utilizar para demostrar su tesis. También las ideas que van a refutar.*
- d. *Busquen un título que atraiga a sus lectores.*
- e. *Utilicen estrategias argumentativas para dar validez a sus argumentos.*
- f. *No se olviden de usar los conectores adecuados para relacionar las ideas.*
- g. *Retomen en la conclusión su tesis y hagan el cierre adecuado al texto.*
- h. *Construyan correctamente los párrafos y relacionen las ideas de cada párrafo y de éstos entre sí.*
- i. *Revisen la puntuación y la ortografía. [Aprendamos Lengua 3 ES. (2010) Comunicarte. p. 135] .*

Se presenta la argumentación como si fuera el resultado directo de

A) la yuxtaposición de una serie de recursos o estrategias que velan la relación lógica, ideológica y el marco discursivo en el que los argumentos funcionan como tales respecto de cierta tesis:

(...) Escriban un primer borrador conectando el punto de partida, la hipótesis y los argumentos. [Logonautas. Prácticas del lenguaje 1. (2008) Puerto de Palos. p. 107]

B) rellenar una caja semi-vacía de “partes” (superestructura) o de completar proposiciones dadas. En estos casos, “lo contrario” no tiene más que un valor absoluto (más/menos, blanco/negro, antes/después) desligado completamente de las situaciones discursivas, de las tensiones ideológicas que hacen que determinadas posiciones resulten “contrarias” en determinadas situaciones. Tampoco se trabaja la noción de “auditorio”; en cambio, aparece la figura del “destinatario” como un “otro general”, desconocido, sin un perfil determinado, que sólo existe en tanto debe ser convencido de que piense como “yo”:

(...) escriban una breve carta de lectores cuya intención sea expresar una opinión contraria a la planteada. (...) Utilicen una trama argumentativa que respete el siguiente esquema para presentar los argumentos: En primer lugar, porque... / En segundo lugar, ... / Por último, ... [Lengua 9. (2006) Puerto de Palos. p. 139]

3. Conclusiones

Es posible pensar, de manera provisoria por cierto pero sostenida por el análisis de los manuales escolares, que el matiz ideológico del discurso argumentativo como signo de la confrontación social y la polémica discursiva se pierde de manera visible en el proceso de transformación que experimenta ese saber para ser enseñado. Se puede advertir que el matiz más significativo para la formación de ciudadanos activos y

críticos, tal como está propuesto en los documentos curriculares, queda diluido en el proceso de su transmisión; además, los saberes propios de una gramática textual argumentativa (estructura, partes, conexiones, etc.) y de una retórica casi ornamental hegemonizan las propuestas de enseñanza de los manuales escolares desplazando la complejidad discursiva, ideológica y confrontativa que caracteriza al discurso argumentativo, así como su auténtica posibilidad de incidir en el pensamiento crítico de los estudiantes.

Otros desarrollos de miembros del equipo² permiten focalizar aspectos significativos del proceso de transposición de la argumentación vía los manuales escolares, que se articulan de manera muy interesante con estas conclusiones. A saber:

-La argumentación se presenta como el resultado del empleo de estrategias retóricas o artificios expresivos, antes que como la expresión de un proceso de razonamiento lógico general. La vinculación de la argumentación con un tipo de discurso razonado o de razonamiento, urdido en relaciones lógicas del tipo causal, condicional, adversativas, etc. es débil en su constitución como objeto de enseñanza.

-La argumentación se presenta como un tipo discursivo cuyo efecto se centra más en la persuasión o convencimiento de otro, que en la necesidad del emisor de aparecer como “razonable” “creíble” “justificable”. La construcción del enunciador argumentativo, la imagen que construye de sí mismo, la cuestión del ethos no parece recalar en el proceso de su transposición didáctica.

-Más allá de que la interpretación de textos argumentativos ajenos es una práctica escolar más difundida que la producción de textos propios (¿es esto compatible con construcción de ciudadanía?), en las propuestas de enseñanza para la producción de textos argumentativos las instancias de “revisión textual” anclan más en cuestiones formales y normativas del lenguaje escrito, que en el análisis de la coherencia ideológica de los argumentos propuestos.

Bibliografía

Adam, J. M. (1997) *Les textes: types et prototypes. Récit. Description, argumentation, explication et dialogue*. París: Nathan.

² Las profesoras Candelaria Stancato, Leticia Colafigli, Clara Cacciavillani y Agostina Reinaldi, actuales integrantes del proyecto de investigación *Discurso Argumentativo y Transposición didáctica. Un estudio a través de los manuales escolares*.

- Barei, S. y Rinaldi, N. (1996) *Cuestiones Retóricas. Estética y Argumentación*. Córdoba, UNC.
- Bernstein, B. (1993) *La estructura del discurso pedagógico*. Madrid: Morata.
- Bruner, J. (1991) *Realidad Mental y Mundos Posibles*. Buenos Aires: Gedisa.
- Chevallard, Y. (1991) *La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado*. Buenos Aires: Aique.
- Ciapuscio, G. (1994) *Tipos Textuales*. Buenos Aires: Eudeba.
- Cortés, M. y Bollini, R. (1994) *Leer para escribir. Una propuesta para la enseñanza de la lengua*. Buenos Aires: El Hacedor.
- Ducrot, O. (2004) en Arnoux y García Negroni (compiladoras). *Homenaje a Oswald Ducrot*. Buenos Aires: Eudeba.
- Ferreiro, E. (1999) *Cultura escrita y educación. Conversaciones con Emilia Ferreiro*. México: FCE.
- Fowler, R., Hodge, B., Kress, G. & Trew, T. (1979) *Language and control*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Herrera de Bett, G., Alterman, N. y Giménez, G. (2004) Formación docente y producción editorial. Condiciones de accesibilidad y consumo de textos. En Edelstein, G. y L. Aguiar (comp.), *Formación docente y Reforma. Un análisis de caso en la jurisdicción Córdoba*. Córdoba: Ed. Brujas.
- Lo Cascio, V. (1991) *Gramática de la argumentación. Estrategias y estructuras*. Madrid: Alianza.
- Van Dijk, Teun (1995) *La Ciencia del texto*. Barcelona: Paidós.
- Van Dijk, Teun (2001) *Ideología y discurso*. Madrid: Ariel.
- Zamudio, B. (1997) y otros. Pragmática argumentativa. En Marafioti, R. (comp.), *Temas de Argumentación*. Buenos Aires: Biblos.