

“ARGUMENTAR EN LA ESCUELA MEDIA. UN ESTUDIO DE LA ENSEÑANZA DEL DISCURSO ARGUMENTATIVO A TRAVÉS DE LOS MANUALES ESCOLARES”.

Gustavo Giménez*
Carolina Subtil*
Candelaria Stancatto*

Resumen

El presente texto da cuenta de un primer avance del proyecto homónimo que se encuentra en pleno trabajo empírico. En ese sentido, avanza actualmente sobre la idea de que la argumentación como contenido de enseñanza es expuesta en los manuales escolares desde dos perspectivas dominantes:

1. una perspectiva estructural-textual que recoge principalmente los desarrollos de la lingüística del texto de cuño cognitivo propuestos en los últimos años. En tal sentido, es posible hipotetizar la hegemonía de una mirada textualista sobre la argumentación en la que prima el estudio de determinadas formas generales y estables que orientan la cognición de los usuarios del lenguaje (comprensión y producción de textos argumentativos); esta hegemonía deja en segundo plano una mirada discursiva y social que focalice la cuestión de la argumentación como un tipo de política lingüística. En ese sentido, el estudio de la argumentación queda deslindado de la reflexión sobre las ideologías sociales.

2. una perspectiva retórico-formal: en esta línea, es posible anticipar la presencia dominante en los manuales analizados de la enseñanza de “técnicas” o “estrategias” retóricas que permiten tanto “poner en palabras” una argumentación como lograr fines comunicativos específicos (convencer, persuadir, etc.). Muchas veces el estudio de estas formas se asume como una instrucción pragmática y mecanizada de estrategias lingüísticas, bajo la idea de que el solo empleo de ciertas formas lingüísticas (comparación, cita, ejemplo, etc.) asegura por sí la acción argumentativa; esta presentación de la argumentación como un “juego de palabras” la desvincula muchas veces de los estudios sobre el razonamiento formal y no formal, y de su complejidad interactiva y discursiva

Palabras claves

Textos argumentativos – discursos argumentativos - didáctica de la lengua – transposición didáctica – manuales escolares.

Abstract

This paper reports a first step namesake project is located in the empirical work. In this regard, currently progressing on the idea that the argument as teaching content is presented in school textbooks from two dominant perspectives

1. structural-textual perspective that primarily reflects developments in linguistics cognitive stamp text proposed in recent years. In this regard, it is possible to hypothesize the hegemony of a textualist look on the argument that puts the study of certain general and stable forms that guide the user cognition of language (comprehension and production of argumentative texts), this hegemony leaves background social discourse and a look that focus the question of argumentation as a type of language policy. In that sense, the study of argumentation is demarcated from reflection on social ideologies.

2. formal rhetorical perspective: this online, you may anticipate the dominant presence in the textbooks analyzed in the teaching of "technical" or "strategies" that allow both rhetorical "put words" an argument as Logar specific communicative purposes (to persuade, persuade, etc.). Often the study of

· Universidad Nacional de Córdoba, Facultad de Filosofía y Humanidades. Correo: gimenezg@arnet.com.ar

* Universidad Nacional de Córdoba, Facultad de Filosofía y Humanidades. Correo: subtilcarolina@gmail.com

** Universidad Nacional de Córdoba, Facultad de Filosofía y Humanidades. Correo: stancatoc@yahoo.com.ar

these forms is assumed to be pragmatic and mechanical instruction language strategies, under the idea that the mere employment of certain linguistic forms (comparison, appointment, example, etc..) Guarantee by its argumentative action, this presentation of the argument as a "word play" often disassociated from studies of formal and informal reasoning, and complexity of interactive and discursive

Key words

Argumentative texts - argumentative discourse - language teaching - didactic transposition - textbooks.

El presente texto expone los avances iniciales del proyecto de investigación ARGUMENTAR EN LA ESCUELA MEDIA. UN ESTUDIO DE LA ENSEÑANZA DEL DISCURSO ARGUMENTATIVO A TRAVÉS DE LOS MANUALES ESCOLARES que desarrollan Gustavo Giménez, Carolina Subtil y Candelaria Stancato, y que cuenta con aval y subsidio de la SeCyt-UNC por el período 2008-2009 y aval del CIFYH.

El objetivo principal del proyecto es el estudio de la enseñanza de la argumentación a través de los manuales escolares. En tal sentido, se inscribe en el campo de la didáctica de la lengua, en primera instancia, en tanto se propone indagar sobre la enseñanza de contenidos relativos al lenguaje y las prácticas lingüísticas: los *textos argumentativos*. En segunda instancia, y en particular, se inscribe en el estudio de lo metodológico en la enseñanza en tanto busca analizar las actividades didácticas que los manuales escolares de las disciplinas vinculadas al estudio del discurso (lengua, literatura, comunicación, etc.) ofrecen para enseñar a los estudiantes del nivel medio a comprender y producir textos argumentativos. De tal manera, se propone estudiar las formas en las que determinados contenidos (en este caso, los textos argumentativos) son objeto de tratamiento didáctico a partir de actividades, estrategias y/o propuestas escolares que intentan generar conocimientos y aprendizajes en los alumnos. En tal sentido, intenta constituir un aporte al complejo campo educativo, al de la enseñanza del lenguaje y al de la problemática relativa a las dificultades que cada vez más alumnos evidencian en los procesos de comprensión y de producción de textos escritos.

A continuación presentamos los supuestos que han estado al 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 en el trabajo propuesto. Se trata de las primeras conjeturas e interpretaciones que estamos realizando a partir del estudio empírico.

Supuestos de base

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 morfo-sintácticas, o puramente gramaticales (aunque es posible hablar de una sintaxis específica de los

textos) sino, y antes que nada, unidades del intercambio lingüístico, de la comunicación social, y básicamente formas que organizan y posibilitan la discursividad social.

2. En el universo de los textos, los textos 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). Ambos han sido motivo de un extenso estudio en disciplinas específicas (el análisis estructural de los relatos, la semiótica discursiva, la lingüística del texto, la retórica, el análisis del discurso, la hermenéutica, las ciencias jurídicas, etc.).

La escuela ha reconocido desde siempre a las *narraciones* como objetos de enseñanza a partir, principalmente, del trabajo con relatos literarios (leyendas, fábulas, mitos, cuentos, novelas, etc.). 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).

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. Los textos argumentativos parecen concentrar en sí las expectativas de formar estudiantes que puedan sostener una idea, un juicio, una posición ideológica o reconocerla en otro, defenderla o entender la forma en que otro lo hace, construir argumentos válidos, variados y contundentes para convencer a otros, para mostrarse como un sujeto que razona, discute con sustento, acepta juicios ajenos y promulga los propios, etc. En esta nueva tradición, la formación lingüística en general y la enseñanza de los textos argumentativos en particular están ligadas a la obligación democratizadora de la escuela:

“Le corresponde a la escuela brindar igualdad de posibilidades para que el ciudadano y la ciudadana logren el dominio lingüístico y comunicativo que les permita acceder a la información, expresar y defender los propios puntos de vista, construir visiones de mundo compartidas o alternativas y participar en los procesos de circulación y producción de conocimiento. Esto constituye un derecho humano inalienable” (CBC, 1995; subrayado nuestro).

*“Los estudiantes del nivel Polimodal deben ampliar sus competencias lingüísticas y comunicativas para desenvolverse con soltura en ámbitos culturales y sociales que excedan su contexto inmediato. En este nivel (...) se intensifica **la práctica de la palabra pública**. La curiosidad general y el espíritu polémico deberán encauzarse hacia la **confrontación argumentativa de las ideas, la reflexión sobre las formas de manipulación comunicativa** y la búsqueda de un estilo personal de desempeño comunicativo oral y escrito”*. (CBC para la Educación Polimodal, 1997; subrayado nuestro)

4. Las novedades disciplinares y curriculares propuestas por la reforma educativa, al menos las de lengua, no fueron sistemática y procesualmente presentadas a los docentes, sino que se instalaron abruptamente en la agenda educativa (Herrera de Bett Graciela, Alterman Nora y Giménez Gustavo,

2004). En ese sentido, los Contenidos Básicos Comunes -documento oficial que plantea el nuevo mapa curricular de todas las asignaturas, y de lengua en particular- no fueron objeto de un trabajo sistemático y central en la capacitación o actualización de los docentes. Los profesores debieron resolver con celeridad la producción de planes, programas, proyectos, clases, actividades didácticas, etc. con nuevos objetos –los textos- que poco o nada conocían. En efecto, en la mayoría de los casos, estas unidades no habían sido objeto de tratamiento en su formación inicial (fuertemente anclada en aspectos normativos y estructurales del lenguaje); al menos con el nivel de actualización que proponía el nuevo documento curricular.

5. En este contexto de “reforma urgente”, los manuales escolares conformaron un insumo básico para que profesores y maestros comprendieran -en primera instancia- novedades teórico-conceptuales y metodológicas propuestas por los nuevos lineamientos curriculares y formas para su tratamiento escolar. Muchos docentes reconocen que gran parte de lo que hacen en y para las clases (materiales de estudio, actividades, textos, explicaciones, programas, planificaciones, etc.) provienen de, o están “inspirados” en, los manuales escolares de sus disciplinas (en las versiones para alumnos y para docentes) (Herrera de Bett Graciela, Alterman Nora y Giménez Gustavo, 2004).

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. De tal manera, las conceptualizaciones y actividades propuestas por los manuales escolares constituyen un dispositivo analítico clave para estudiar las maneras en que se concibe y se instrumenta la enseñanza y el aprendizaje de determinados contenidos. Se proponen como un espacio fértil para indagar y comprender muchas de las tareas, concepciones, ideas, metodologías, etc. que profesores y alumnos del nivel medio construyen y llevan a cabo en el trabajo escolar.

Avances

1. En el estudio de los textos han confluído, al menos y básicamente, dos “universos” de disciplinas:

1. a. Un primer grupo de disciplinas ancladas en perspectivas cognitivistas sobre el lenguaje, se interesan en el estudio de ciertos formatos o estructuras, más o menos generales o universales, que caracterizan a todo un tipo de textos, más allá de diferencias particulares de géneros, estilos o usos. Desde estas perspectivas, se intenta principalmente arribar a modelos formales representativos de los distintos tipos de textos (narración, descripción, argumentación, etc.) que explican cierta “disponibilidad” mental de los sujetos a la hora de comprender o producir textos. En consecuencia, los aspectos vinculados al uso y la funcionalidad social de los textos no forman parte de sus preocupaciones e incumbencias teóricas.

1. b. Un segundo grupo de disciplinas, enroladas en lo que común y un poco difusamente se denomina “estudios del discurso”, se interesan –al contrario- por los aspectos sociales y funcionales

del lenguaje. Ello implica el estudio de los usuarios, sus intenciones, sus competencias, su representatividad y legitimidad social, los espacios donde circulan los textos, los efectos que producen en el auditorio, los auditorios típicos de cada uno, la diversidad de géneros y prácticas a que dan origen, y un largo etcétera. A este campo, podríamos decir, adscribe la Retórica en tanto disciplina iniciada en la Antigüedad y vigorizada desde mediados del siglo XX. Su objeto particular es el estudio tanto de los procesos de razonamiento y construcción de la *doxa*, como de las distintas instancias (el enunciador, el público, los lugares comunes, las ideologías, etc.) implicadas en las prácticas discursivas que buscan suscitar la adhesión de un auditorio. En este campo, amplio por cierto, confluyen además de la Retórica otras disciplinas como la Pragmática, la teoría de la enunciación, la Sociolingüística, además de disciplinas particulares como el estudio de los discursos publicitario, jurídico, político, etc. El interés común de estas disciplinas es describir e interpretar la dimensión semiótica, histórica e ideológica de los distintos usos sociales del lenguaje.

En el análisis de los manuales escolares de Lengua, se evidencia una clara tensión entre el abordaje de la argumentación como un “modelo” textual, ello es, una forma abstracta y lógica de organizar el lenguaje, transpuesta con cierta “asepsia”, o como un tipo de práctica discursiva compleja que pone en juego intereses, ideologías, juegos de poder, estrategias, etc. Esta tensión se inclina muchas veces al predominio de la primera perspectiva, la formal-cognitiva, que “libera” o “neutraliza” el estudio de la argumentación en la escuela de las cuestiones referidas a la confrontación ideológica. El trabajo de los alumnos se orienta muchas veces más a identificar “partes” de un modelo (tesis-argumentos-conclusión) que interpretar posicionamientos ideológicos, visiones de mundo, contradicciones, etc. Las actividades escolares para la interpretación o producción de textos argumentativos toman muchas veces la forma de una tarea de “reconocimiento” de elementos predeterminados, de “llenado” de cierta estructura vacía o de “reproducción” de cierto modelo formal. La cuestión de la evaluación de la mayor o menor solidez de ciertas posiciones sobre otras en determinados contextos, de la contundencia de unos argumentos en relación con otros según el tipo de público al que e dirige la argumentación, del universo ideológico que encierran unas u otras posiciones y sus posibles derivaciones argumentativas, entre otras tantas cosas, no suele ser un motivo común o cotidiano del trabajo en clase.

2. Los estudios sobre la argumentación se desarrollaron históricamente ligados al análisis de los procesos de razonamiento. Ya Aristóteles (s. V AC) había planteado diferencias entre modalidades del estudio del discurso de razonamiento:

-La *silogística*, en tanto estudio de la demostración racional basado en la derivabilidad lógica de contenidos desde premisas de carácter general y verdadero hacia otras de carácter particular.

-La *dialéctica*, en tanto estudio de la demostración racional a partir de premisas no ya verdaderas, sino probables.

-La *retórica*, en tanto estudio de las técnicas apropiadas para lograr la aceptación de los argumentos y el convencimiento de los fundamentos sostenidos.

Mientras que la primera se corresponde con el modo de razonamiento de la lógica formal, propio de la matemática y las ciencias exactas, la dialéctica y la retórica se sostienen no en “verdades universales” sino en “verdades probables, aceptables y/o consensuadas” de las cuales se derivan conclusiones también probables y aceptables. A diferencia de la demostración en el sentido lógico estricto, la argumentación cotidiana (y también científica) se ocupa en muy pocas ocasiones de una relación ‘necesaria’ entre hipótesis y conclusión (es decir, una implicación), sino más bien de una relación de probabilidad, credibilidad, etc. Contrariamente a la aseveración directa, aquí la tarea consiste en convencer al oyente de la corrección o la verdad de la aseveración aduciendo suposiciones que la confirmen y la hagan plausible, o bien suposiciones a partir de las que pueda deducirse la aseveración.

Los estudios sobre la argumentación derivan de la dialéctica y la retórica, y se inscriben en el orden de razonamiento propio de la “lógica natural” en tanto expresan la búsqueda de la verdad no como una entidad universal y ahistórica sino como producto de un proceso de construcción compartido y disputado entre emisor y receptor, de verdades que se construyen y consensúan socialmente y son por ello históricas y dinámicas, y de la búsqueda de mecanismos y estrategias que procuren la construcción y aceptación de los mejores argumentos para sostener tales verdades. La lógica natural estudia los procesos de razonamiento que llevan a construir y aceptar como verdades postulados contruidos y situados antes que universales y últimos.

La retórica es, desde su origen, un campo de estudios del razonamiento persuasivo expresado en el lenguaje; esta concepción originaria fue desdibujándose a lo largo de la historia y condenó a la retórica a expresar por muchos siglos el mero estudio de los tropos y los artificios expresivos que “deleitan” o “engañan” a través del lenguaje. El carácter de una disciplina lógica que estudia modos de pensamiento, recién vuelve a cobrar fuerza en el siglo XX a partir, fundamentalmente de las teorías de Perelman-Tyteca y Toulmin.

Es posible advertir, sin embargo, en los manuales escolares cierta ausencia o debilitamiento del estudio de los modos de razonamiento que permiten construir argumentos válidos en pro del estudio de ciertas figuras o estrategias que pueden asegurar por sí mismas “efectos” argumentativos. La complejidad racional de la argumentación se reduce muchas veces al estudio de estas estrategias argumentativas o fórmulas retóricas (como las citas de autoridad, las analogías, las concesiones, etc.) que asegurarían de por sí y un tanto mecánicamente la constitución de un discurso argumentativo. Los estudios retóricos desde Aristóteles en adelante han reconocido la presencia y efectividad pragmática de ciertas figuras del pensamiento y lingüísticas aptas para persuadir, convencer o lograr adhesión a las propias tesis. Estas figuras aparecen, sin embargo, muchas veces desprovistas de su complejidad pragmática y discursiva, como “herramientas simples” que pueden adosarse de cualquier manera a un discurso para hacerlo argumentativo. De tal manera, cuando no se evalúa que las estrategias proponen modos de razonamiento particulares a los interlocutores para llevarlo a aceptar algo como verdadero o creíble, se corre el riesgo de que puedan ser entendidas como meras fórmulas u ornamentos, que se

pueden usar siempre y en cualquier momento, y que con su sola presencia pueden generar argumentación y/o convencer a alguien de algo.

3. La lengua no es un simple instrumento neutro por donde “pasan” los significados o las ideas que le preexisten; muy por el contrario, la lengua “construye” los significados y está dotada por ello de un tipo particular de *poder*, según expresa Ducrot (2004). Los significados de las palabras tienen siempre en la perspectiva del autor una “orientación argumentativa”, ello es, “emiten señales” para su interpretación de juicios acerca de las cosas, tomas de posición sobre el mundo, y alejan la idea de un uso “objetivo del lenguaje”. Veamos dos ejemplos:

Cuando los padres le dicen al niño “*No toques al perro...es sucio*” no están dando una *descripción objetiva* del perro, por más que lo crean, sino un razonamiento argumentativo con un fin: “*es sucio...no hay que tocarlo*”. Según expresa Ducrot (2004) “(...) *el sentido de ‘sucio’ no es otra cosa que proveer un argumento para mantener algo alejado, para excluirlo...*” (idem 363).

Cuando le decimos a alguien “*Sé razonable...*” no le estamos pidiendo efectivamente que “sea razonable” en el sentido de que cumpla una serie de condiciones veritativas u objetivas que permitan decir de él “es razonable”, sino que exprese su razonabilidad haciendo, diciendo o creyendo algo que le proponemos. La palabra *razonable* en el caso expuesto, según Ducrot, “...*contiene en su sentido mismo, la función de justificación: su valor semántico consiste en presentar un cierto acto como un acto que debe ser realizado*” (idem 363).

Ducrot analiza un sinnúmero de expresiones lingüísticas que, a pesar de su apariencia, no podrían ser clasificadas como “descripciones” de las cosas “en sí”; en el sentido de que sólo darían cuenta de propiedades de un mundo “exterior” al lenguaje, sino que ofician de apertura de un proceso de justificación (argumentación): “*X es Y, por lo tanto...*” ó “*X es Y a pesar de...*” (sucio... por lo tanto no tocarlo; razonable...a pesar de serlo). Concluye que no habría posibilidad de un uso “objetivo” del lenguaje que diera cuenta de un estado de cosas externas y ajenas a las intenciones expresivas de los usuarios, sino más bien y de manera contundente es necesario postular un *funcionamiento argumentativo* de la lengua que construye significados a partir de movilizar razones y fundamentos para decir lo que se dice; el lenguaje, en este sentido, funciona como una gran maquinaria justificatoria y argumentativa. La argumentación está “en” la lengua, en el significado mismo de sus palabras que no pueden interpretarse aisladamente sino en relación argumentativa con otras. Así, no existen posibilidades de un “uso no argumentativo” de la lengua, no se puede estar “fuera de la argumentación”, en tanto todo enunciado proferido es intrínsecamente argumentativo, y debe ser entendido como *fundamento para o fundamentado por* otro enunciado.

En el análisis de los manuales escolares de Lengua, puede hacerse visible cierta tensión entre usos objetivos del lenguaje (la descripción, por ejemplo o los textos de la ciencia) y subjetivos (encabezados por la argumentación y los textos literarios). La argumentación se presenta como una “función” comunicativa posible entre otras (narrar, describir, explicar, etc.), importante pero no hegemónica. En muchos de ellos, la preocupación de “por qué X dice esto” “cuál es la posición de X

respecto de Y”, ello es, por interpretar cuáles son las ideas que un autor intenta justificar o mostrar como convincentes, se hace visible con el tratamiento de los “textos argumentativos” y parece desdibujarse en el estudio de otros tipos de textos, considerados “más objetivos” (los científicos particularmente). La distinción entre discursos “argumentativos” y “no argumentativos”, entre discursos que “visiblemente intentan convencer de algo” y otros que “muestran las cosas tal como son” es una marca fuerte en la transposición del universo discursivo que los manuales realizan.

4. En relación con lo anterior, puede inferirse del estudio de los manuales escolares de Lengua que las “funciones del lenguaje” se representan muchas veces como intenciones comunicativas “exteriores” a las palabras, en tanto corresponden al hablante quien las “adosa” a ellas para “obtener” un texto que busca dar a conocer algo, entretener, convencer, etc. y es por ello explicativo, lúdico, argumentativo, etc. La “argumentatividad” no se representa en ellos como la matriz misma de todo discurso, sino como el efecto de cierta intención del hablante o del contexto para convencer, persuadir o promover cierta adhesión. Si el hablante no tiene tal intención, o no se hace visible en el texto, no se trata pues de una argumentación. La argumentación se presenta como una función más del lenguaje, importante por cierto pero una entre muchas, que puede no estar presente; es posible, entonces, presentar “modos no argumentativos” del lenguaje, “objetivos” o “neutros” por cierto. De esta manera, en la transposición propuesta por los manuales para el trabajo escolar, parece perderse el carácter *ideológico* del lenguaje. Ideológico en el sentido más básico del término: en tanto sistema que construye visiones de mundo y las pone a dialogar con otras en el discurso.

Si bien es posible reconocer la especificidad de otros “esquemas discursivos” como la narración, la descripción o la exposición (cuestión que no se intenta ignorar ni dejar de lado aquí), resultaría interesante indagar los marcos ideológicos o sociales a partir de los cuales se narra algo en la literatura o el periodismo, se describe el mundo o se explica cómo funciona en la ciencia, se nos instruye en el discurso publicitario o jurídico, etc. En otras palabras, sería interesante reconocer que todo texto, independientemente de su forma, se construye como expresión de un macro-acto discursivo: *la argumentación*.

5. En el mismo sentido señalado anteriormente, en los manuales escolares se desdibuja muchas veces la idea de que la argumentación representa al *discurso social* en su totalidad, de que cualquier enunciado, conjunto de palabras, texto o discurso, independientemente de su forma o contenidos puede ser interpretado como justificatorio o promulgador de una idea, una razón, una ideología, una visión de mundo, etc. y busca movilizar adhesiones a su favor. Cualquier texto, más allá de su forma y función primarias, puede ser entendido como una maquinaria que propone y justifica formas de mirar y aceptar el mundo. Al decir de Barei y Rinaldi (1996), el lenguaje es básicamente “*constructor de visiones de mundo*” y en tal sentido una empresa semiótica compleja que construye las prácticas sociales, antes que una “*exterioridad*” que sólo da cuenta de ellas y las transmite. El lenguaje “*construye*” las prácticas, antes que “*hablar*” de ellas; y en toda práctica hay una intencionalidad intrínseca, un “*hacer que el otro vea, crea, sienta...*” de una determinada manera y no de otra, una

acción que intenta “mover al otro” hacia algún lugar de escucha y aceptación. Todas las prácticas sociales construyen géneros discursivos que pueden entenderse como “variaciones” de la naturaleza intrínsecamente argumentativa del lenguaje.

Esta perspectiva en torno a la argumentación inscrita *en la lengua*, en su propio sistema de significación (Ducrot, 2004; Barei-Rinaldi, 1996) y no ya como un particular *uso discursivo*, resulta distanciada de las versiones escolares o didácticas de la argumentación. La reflexión sobre la argumentación alejada de su complejidad discursiva, ideológica y social la transforma muchas veces en un esqueleto textual que asegura por sí solo la generación de un argumento.

Próximos Avances

Se han presentado aquí algunos de los avances más generales del proyecto, en relación con el *discurso argumentativo* como categoría englobante. El proyecto avanza ahora en cuestiones particulares referidas tanto a otras dimensiones de la argumentación como a las actividades y tareas que se les solicitan a los alumnos con respecto a los textos argumentativos para comprenderlos y/o producirlos. Esperamos avanzar en la comprensión de cómo determinados contenidos de las ciencias sociales se transponen en la escuela y los tipos de conocimientos que generan.

Bibliografía

- ADAM, J. M. (1997): Les textes: types et prototypes. Récit. Description, argumentation, explication et dialogue. Nathan. Paris.
- BAREI, S. y RINALDI, N. (1996): Cuestiones Retóricas. Estética y Argumentación. Public. U.N.C. Córdoba.
- BERNÁRDEZ, E. (1982): Introducción a la Lingüística del Texto. Espasa-Calpe, Madrid.
- BOLLINI, R y CORTÉS, M. (1994): Leer para escribir. Una propuesta para la enseñanza de la lengua. El Hacedor. Bs. As.
- BRONCKART, J.P. (1994): Le fonctionnement des discours. Un modèle psychologique et une méthode d'analyse. Delachaux & Niestlé SA Edit. Lausanne. Suiza.
- BRUNER, J. (1991): Realidad Mental y Mundos Posibles. Gedisa. Bs. As.
- CAMPS, Anna: "Hacia un modelo de enseñanza de la composición escrita en la escuela" en Revista "Textos", N° 5, Ed. Graó, julio de 1995.
- CARLINO Paula (2005): Escribir, leer y aprender en la universidad. Fondo de Cultura Económica. Bs. As.
- CASSANY, Daniel (1991): Describir el escribir. Cómo se aprende a escribir. Paidós. Barcelona.
- CIAPUSCIO, G. (1994): Tipos Textuales. colecc. Enciclopedia semiológica. Edic. de la UBA. Bs. As.
- CORTÉS, M. y BOLLINI, R. (1994): Leer para escribir. Una propuesta para la enseñanza de la lengua. Edit. El Hacedor. Bs. As.
- DE LA VEGA, M. y OTROS (1990): Lectura y comprensión. Una perspectiva cognitiva. Alianza Editorial. Madrid.
- DUCROT (2004) en Arnoux y García Negroni -comp- 2004 Homenaje a Oswald Ducrot. Eudeba. Bs.As.
- FERRERIRO, E. (1999): Cultura escrita y educación. Conversaciones con Emilio Ferreiro. Fondo de cultura Económica. México.
- FIJALKOW, J. (2000): Sur la Lecture. Perspectives sociocognitives dans le champ de la lectures. ESF éditeur. Paris.
- GIASSON, J. (2000): La compréhension en lecture. Gaëtan Morin éditeur. Itée. Canadá.

- GIMÉNEZ, Gustavo (2005): Los textos explicativos: una aproximación teórica y metodológica para su enseñanza. Edit. Ferryrá Editores y FFyH. Córdoba.
- GOLDER, C. Et GAONAC'H, D. (1998): Profession enseignante. Lire et comprendre. Psychologie de la Lecture. Hachette, Education. Paris.
- GONZÁLEZ FERNÁNDEZ, A. (2000): Comprensión Lectora y Estrategias de Aprendizaje. Tórculo Edicions. Barcelona.
- HERRERA DE BETT Graciela, ALTERMAN Nora y GIMÉNEZ Gustavo (2004): "Formación docente y Producción Editorial. Condiciones de accesibilidad y consumo de textos"; subproyecto (área Letras) del proyecto marco Formación Docente y Reforma. Un análisis de caso en la jurisdicción Córdoba. Años 1998 a 2002. CIFYH, SeCyT, Universidad Nacional de Córdoba. En Edelstein, G. y Aguiar, L. (comp. 2004): Formación docente y Reforma. Un análisis de caso en la jurisdicción Córdoba. Edit. Brujas. Córdoba.
- HULL, G. (1989) "La investigación en escritura: la construcción de una comprensión cognitiva y social de la composición" en Resnick L. y Klopfer L. Currículum y cognición. Aique. Bs. As.
- LOCASCIO, V. (1991): Gramática de la argumentación. Estrategias y estructuras. Alianza, Madrid.
- MINISTERIO DE CULTURA Y EDUCACIÓN DE LA NACIÓN. Consejo Federal de Cultura y Educación. (1995). Contenidos Básicos Comunes para la Educación General Básica. Argentina.
- MINISTERIO DE CULTURA Y EDUCACIÓN DE LA NACIÓN. Consejo Federal de Cultura y Educación (1997). Contenidos Básicos para la Educación Polimodal. Argentina.
- VAN DIJK, Teun (1988): Estructuras y Funciones del Discurso. Siglo XXI. Méjico.
- VAN DIJK, Teun (1995): La Ciencia del texto. Paidós, Barcelona
- ZAMUDIO, B. (1997) y otros: "Pragmática argumentativa" en MARAFIOTTI, R. (Comp.): Temas de Argumentación. Editorial Biblos. Bs. As.