

## Capítulo 2

# Enseñar a argumentar en la escuela Un estudio a través de los manuales escolares

*Espec. Gustavo Giménez*

*Prof. Carolina Subtil*

## Introducción

El presente texto expone los avances de un proyecto de investigación homónimo que se desarrolló desde el año 2008 hasta el 2012, y que se constituyó en el marco general tanto para los trabajos de investigación que se exponen en los siguientes capítulos, como para la propuesta de enseñanza de la argumentación "opinar y decir lo propio" que también acompaña la segunda parte de esta publicación. Se trata de avances generales pero no totales, porque este estudio se complementa con esos trabajos de investigación, conformando con todos ellos una unidad de trabajo cuyo objetivo principal fue el estudio de la enseñanza de la argumentación a través de los manuales escolares de Lengua. Fue ese el sentido bajo el que nos propusimos estudiar las formas en las que el discurso y los textos argumentativos se convierten en objeto de tratamiento didáctico a partir de las actividades, estrategias o propuestas de los manuales escolares; esos materiales que intentan generar los conocimientos y aprendizajes adecuados y óptimos para que los estudiantes puedan comprender y producir textos argumentativos.

A continuación presentamos los supuestos (conjunto de ideas, teorías e informaciones) que han impulsado nuestro trabajo desde su inicio así como los principales avances que hemos desarrollado hasta el momento y que conforman a nuestro entender un suelo significativo para comprender la transformación de un contenido disciplinar como la argumentación o el discurso argumentativo en objeto/s de enseñanza.

- 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.

---

- 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).

- 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, 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; destacado 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; destacado nuestro).

- 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.

- 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; Altman, Nora y Giménez, Gustavo, 2004).

- 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 conforman 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.

- Un problema clave para los estudios relativos a las didácticas específicas (de los textos, en nuestro caso) resulta del análisis de las relaciones entre determinados objetos de conocimiento generados en el ámbito científico, y difundidos en medios académicos especializados, y su expresión o transformación en determinados objetos de enseñanza transmitidos en la escuela o en otros ámbitos no especializados.

Chevallard (1991) se refiere al complejo proceso por el que determinados objetos del *saber sabio* se transforman en contenidos de enseñanza de determinados programas y asignaturas escolares, y en objetos de prácticas concretas de enseñanza y aprendizaje. 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 sus campos disciplinares de origen. Los objetos de conocimiento se redefinen y transforman en contenidos de enseñanza a partir de un complejo proceso que Chevallard ha designado como *transposición didáctica*:

Un contenido de saber que ha sido designado como saber a enseñar sufre a partir de entonces un conjunto de transformaciones adaptativas que van a hacerlo apto para ocupar un lugar entre los objetos de enseñanza. El 'trabajo' que transforma un objeto de saber a enseñar en un objeto de enseñanza es denominado la transposición didáctica (...) La transformación de un contenido de saber preciso en una versión didáctica de ese objeto de saber puede denominarse más apropiadamente: 'transposición didáctica' stricto sensu (...) Los contenidos de saberes designados como aquellos a enseñar (explícitamente: en los programas; implícitamente: por la tradición, evolutiva, de la interpretación de los programas), en general preexisten al movimiento que los designa como tales. Sin embargo, algunas veces (y por lo menos más a menudo de lo que se podría creer) son verdaderas creaciones didácticas, suscitadas por las 'necesidades de la enseñanza' (Chevallard; 1991:45,46).

En sentido coincidente con lo ya señalado, resulta pertinente también la idea de Bernstein acerca del *discurso pedagógico*<sup>2</sup> 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. Es de esta manera que el discurso de la enseñanza necesita de la existencia de otro discurso para existir y de un complejo proceso que lo reinstala finalmente en otro ámbito de producción e interpretación.

El discurso pedagógico es un principio para apropiarse de otros discursos y ponerlos en una relación especial mutua a efectos de su transmisión y adquisición selectivas. (Bernstein, 1993:189).

El complejo proceso discursivo señalado por Bernstein (1993) desde el contexto primario de producción (las academias) hasta el secundario (las aulas) resulta interesante 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.

## Claves de interpretación del corpus. Conclusiones posibles

La argumentación se presenta como un tipo textual universal y general o como una particularidad de determinados géneros de los discursos sociales

La focalización predominante de los aspectos superestructurantes del discurso argumentativo<sup>3</sup> o la consideración de las particularidades genéricas de ciertos discursos argumentativos (el género

---

2. Utilizamos la designación "discurso pedagógico" para señalar en este caso la producción discursiva que se construye intencionalmente a los fines de enseñar algo o tratar sobre un objeto que se enseña y que circula por distintas vías (bibliografía especializada, manuales escolares, documentos oficiales, etc.).

3. La noción de *superestructura* (Van Dijk, 1995) refiere a un esquema formal-cognitivo universal o general que caracteriza a todo un tipo de textos. Se trata de una organización estructural que, más allá de los contenidos particulares de los textos, le confiere un formato específico a un conjunto de textos (por ej. las narraciones, las descripciones, las argu-

periodístico de opinión, el publicitario, el jurídico, etc.) será un punto de orientación interesante para analizar la transposición didáctica de la argumentación. Resultará significativo observar en la propuesta editorial bajo estudio si existe o no un predominio visible de la argumentación como una estructura formal, general y abstracta que caracteriza a todos los textos argumentativos imaginables y aún sus diferencias; o si, en cambio, la argumentación se presenta como una finalidad comunicativa que comparten ciertos discursos que buscan convencer, persuadir o modificar las creencias de un interlocutor o un auditorio, pero que son estructuralmente diferentes; es decir, la argumentación se presenta más como una marca comunicativa que estructural.

En los manuales analizados, la argumentación se muestra como una propiedad de determinados géneros de los discursos sociales: el periodístico (el artículo de opinión y el editorial) y la publicidad, en tanto discursos que pretenden incidir en la interpretación, opinión o creencia de sus destinatarios. El contenido-eje de enseñanza no es la argumentación como unidad estructural de todos los discursos que argumentan, sino ciertos géneros discursivos en sí: los géneros periodísticos de opinión y la publicidad. Cabe destacar que en los manuales ocupan espacios bien diferenciados uno de otro (los de opinión, en los capítulos iniciales, y la publicidad en los finales) y no se los vincula entre sí por compartir matriz argumentativa alguna (ya sea como géneros de la argumentación, tipos de textos argumentativos, etc.). Los géneros del discurso periodístico focalizados se vinculan en su tratamiento con otros géneros de la misma especie (aunque no son argumentativos, como la noticia, por ejemplo), pero en ningún caso se establecen analogías con otros discursos de la argumentación (la publicidad, por caso). La publicidad, de igual manera, se vincula con la propaganda y no con las argumentaciones periodísticas.

El contenido de enseñanza construido no es ya la argumentación como uno de los macroactos de habla o los grandes tipos de textos o superestructuras universales según optemos denominarla, sino distintos géneros de los discursos sociales que exponen rasgos argumentativos (subgéneros de la argumentación). Podría pensarse como un rasgo de esta transposición didáctica la supuesta familiaridad y visibilidad que esos géneros tienen para los alumnos en sus prácticas culturales cotidianas (en efecto se los ve, se los lee, se los encuentra materialmente en soportes específicos: diarios, revistas, libros, etc., son una referencia casi inmediata). Las superestructuras o tipos de texto son, en cambio, unidades resultantes de un fuerte proceso de generalización, son condensados de alto nivel de abstracción lógica y resultan por lo tanto más distantes de la experiencia empírica inmediata. La argumentación o el texto argumentativo resultan unidades propias del trabajo conceptual o teórico, antes que objetos empíricos: se los encuentra siempre atravesando discursos, caracterizando géneros, animando palabras, etc.

Se dice que una noción no puede ser eficazmente transmitida a un sujeto antes de que haya sido construido el lugar o espacio cognitivo donde esta noción puede tomar lugar. Una de las venta-

mentaciones, etc.). En el caso de las argumentaciones, se entiende la *superestructura* argumentativa como una organización lógico estructural que básicamente contiene los siguientes elementos: tesis + argumento/s + conclusión. Las superestructuras tienen un carácter sociocognitivo en tanto son conocidas por una comunidad de hablantes y resultan funcionales para comprender y/o producir textos de uno u otro tipo.

---

jas que presenta la noción de *género* (sobre la de *tipo*) es su relativa proximidad con las representaciones, las prácticas y el metalenguaje espontáneo de los alumnos en materia de lectura y escritura (...) Dicho de otra manera los géneros preexisten siempre, ya sea en la casa de los aprendices, o al menos como una presentación difusa y confusa, a veces antes de su entrada en la escuela (Canvat, 1994; 271).

Una enseñanza centrada en conocimientos derivados de la experiencia lingüística y discursiva de los alumnos privilegiará posiblemente objetos de enseñanza familiares como los géneros discursivos empíricos antes que unidades abstractas, formales o lógicas. La argumentación en tanto modo de razonamiento o estructura textual resulta así un objeto de enseñanza indirecto o mediado por los géneros que vehiculizan o actualizan aspectos o rasgos argumentativos.

Resulta también desafiante preguntarse cuál punto de partida resulta óptimo para iniciar procesos de aprendizajes significativos respecto de la argumentación: si la comprensión inicial de la lógica interna y externa de la argumentación, partiendo desde allí al reconocimiento de las particularidades de los géneros discursivos de la argumentación; o, a la inversa, si resulta más significativo partir de los géneros menores hacia una estructura unificada de la argumentación.

Los manuales analizados presentan los géneros periodísticos de opinión y la publicidad como géneros que exponen rasgos argumentativos comunes (una trama, una intención de convencer o persuadir al destinatario). No proponen, sin embargo, sistematizaciones que permitan comprenderlos como exponentes singulares de un macro tipo textual como la argumentación.

Resulta interesante puntualizar qué notas o rasgos de los discursos presentados se resaltan para dar cuenta de su especificidad argumentativa. En el caso de los periodísticos, se afirma en uno de los manuales que

(...) manifiestan la *opinión del autor* de la nota o de las autoridades del diario sobre un tema. Es decir, presentan una versión *subjetiva* de los acontecimientos y tienen la función de informar y *formar opinión*, a través de una *trama argumentativa*. Entre estos textos, se encuentran la *nota de opinión* y el *editorial*, que refleja la opinión de las autoridades del diario. En estos artículos, se afirma una determinada idea que se tiene sobre un algún hecho de la realidad, y se *desarrolla la posición a través de argumentos* que confirman ese punto de vista. (destacado nuestro)

En el caso de la publicidad se dice que "...es un tipo de discurso (...) cuya intencionalidad es siempre *persuasiva*, es decir, busca *convencer* al receptor (...)". La propaganda también se propone "...modificar conductas del receptor". Ambos tipos de discursos, familiares entre sí, pueden estar conformados por el predominio (no obligatorio sino posible) de la trama argumentativa, en tanto "... además

---

de mostrar un producto, se desarrollan razones, se confrontan opiniones y, generalmente, se plantea una conclusión relacionada con los beneficios de consumir el producto". (destacado nuestro).

Los manuales plantean pocas referencias para comprender la especificidad de los textos periodísticos de opinión y la publicidad, y su carácter argumentativo es un rasgo más entre otros (no el principal ni el englobante):

- Manifiestan la opinión del autor sobre un tema.
- Presentan una versión subjetiva.
- Tienen trama argumentativa (tema no desarrollado en el manual).
- Afirman una idea y desarrollan esa posición a través de argumentos.
- Su intencionalidad es siempre persuasiva, busca convencer.
- Modifican conductas del receptor.
- Se desarrollan razones, opiniones y plantean una conclusión.

Cabría indagar la suficiencia de estos aspectos para comprender la complejidad cognitiva, lógica y social de los discursos argumentativos; en el mismo sentido, si abastecen para formar productores activos y efectivos de textos que busquen construir argumentos en función de una posición y tornarlos comprensibles o creíbles por otro en la disputa discursiva.

Este balance entre los aspectos de la teoría sobre los textos (conceptos de lingüística del texto, del análisis de los discursos, de la teoría de la enunciación, etc.) que necesitan ser explicitados a los estudiantes, y los saberes previos implícitos e intuitivos de los alumnos que ya leen, interpretan y rescriben textos antes y fuera de la escuela, (con dificultades quizás, pero lo hacen) constituye un punto de discusión interesante en la transposición de conceptos y teorías lingüísticas para enseñar a comprender y producir textos en la escuela. Se trata del lugar de la teoría lingüística en la enseñanza de la lengua centrada en la comprensión y producción de textos; qué aspectos de la teoría sobre la argumentación necesitan comprender los intérpretes y productores de los textos para optimizar su trabajo resulta un punto abierto para la discusión sobre la enseñanza de cualquier tipo de textos y de los argumentativos en particular.

La argumentación se presenta como la expresión de un proceso de razonamiento lógico general o como un efecto del empleo de estrategias retóricas o artificios expresivos

Resulta interesante analizar si en los manuales objeto de estudio existe un predominio de consideraciones lógicas acerca de la argumentación, esto es, en estrecha relación con procesos formales del pensamiento (deducción, inducción, etc.) o se focalizan las estrategias discursivas posibles de ser puestas en juego por argumentadores, en tanto técnicas retóricas eficaces para los fines del discurso.

---



En relación con ello se observa cierta debilidad en el tratamiento de la argumentación como un proceso de razonamiento que a partir de determinados argumentos intenta hacer convincente una tesis o posición sobre determinado contenido discursivo; en otras palabras, se destina muy poco o ningún espacio en el tratamiento didáctico del tema a, por ejemplo, construir numerosas razones y sopesar la validez de distintos argumentos para defender una tesis, a evaluar tipos de argumentos diferentes conforme a destinatarios o auditorios posibles para un determinado proceso argumentativo, a estudiar formas de llegar a conclusiones generales a partir de casos particulares o su inversa, a buscar nuevos y mejores argumentos o razones para defender posiciones, a atacar argumentos débiles y poco eficaces reemplazándolos con otros de mayor alcance, etc. Esta debilidad observada en la focalización de los aspectos discursivos más duros de la argumentación (su razonabilidad) no es tal en relación a otros aspectos de los discursos argumentativos como las figuras discursivas superficiales:

Existen muchos recursos para lograr que el receptor de un texto de opinión adhiera, o al menos comprenda, el punto de vista presentado. Estos recursos se denominan *recursos argumentativos* y no son exclusivos del artículo de opinión, sino que aparecen también, por ejemplo, en las crónicas periodísticas y los editoriales. Entre los procedimientos argumentativos más comunes, se encuentran los siguientes: la *comparación (...)* la *cita de autoridad (...)* el *ejemplo (...)* la *generalización (...)*" (destacado nuestro)

No resultan los procedimientos lingüísticos o figurativos del discurso argumentativo aspectos menos relevantes para su tratamiento, y su conocimiento puede orientar de manera significativa la producción de un texto argumentativo. Ahora, sin la debida reflexión y tratamiento de la complejidad cognitiva de lo que implica razonar a partir de comparar, generalizar, ejemplificar, citar fuentes, etc. la enseñanza corre el riesgo de hacer creer que la simple inclusión de algunas figuras del discurso argumentativo, simples tropos ornamentales, haría de cualquier discurso uno argumentativo.

Muchas de las actividades planteadas a los alumnos proponen el reconocimiento, interpretación o el uso aconsejado de estas figuras o procedimientos retóricos:

- ¿Qué recursos argumentativos utiliza la autora para justificar su opinión? Anótenlos en sus carpetas y transcriban ejemplos (reconocimiento)
  - Desarrollar una postura personal clara y definida a favor de la medida o en contra de ella. Esta postura personal debe ser fundamentada con ejemplos, citas de especialistas, anécdotas, etc. (consejo para la producción de textos argumentativos)
  - Expliquen qué función cumple el ejemplo que se cita entre paréntesis (interpretación)
  - ¿Qué valor adquiere la pregunta que figura al final del fragmento? (interpretación)
-



Esas actividades no se ven compensadas, sin embargo, con una reflexión sobre el valor discursivo del procedimiento, con ejemplos que demuestren variaciones del mismo procedimiento o con ejercicios para la producción local e intensiva de las distintas figuras retóricas.

En este sentido, y nuevamente, se observa el privilegio de ciertas cuestiones visibles y comunes en la experiencia discursiva de los sujetos (quién no conoce desde el sentido común lo que son las comparaciones, ejemplos, citas, etc.) por sobre otras menos visibles y abstractas (razonar y generalizar, razonar y particularizar, razonar por medio del ejemplo, razonar a partir del pensamiento de otros, etc.). Esta tensión entre aspectos visibles y no visibles, es decir que necesitan ser inferidos de los textos, constituye un punto interesante para reconstruir el proceso de *transposición didáctica*<sup>4</sup> (Chevallard, 1991) que experimentan los textos argumentativos al constituirse en objetos de enseñanza.

La argumentación se presenta como una expresión del razonamiento lógico (escena interior) o como una puesta en escena discursiva y enunciativa particular (escena exterior)

Deviene significativo indagar también en los manuales analizados el posible predominio de consideraciones lógico-formales-estructurales (inducción, deducción, tesis, argumentos, conclusiones, etc.) respecto de la argumentación, o la introducción y reflexión acerca de los aspectos discursivos o enunciativos de la interacción argumentativa (el auditorio real/ideal, el pathos, el diálogo/discusión argumentativos, el argumentador/enunciador, su ethos, el lector/intérprete de argumentaciones, etc.).

Resulta relevante observar la casi nula presencia de un proceso de enseñanza reflexiva tanto de los aspectos lógicos de la argumentación, tal como se desprende de lo señalado en los puntos anteriores, como así también de las cuestiones enunciativas claves de la práctica discursiva argumentativa: la escena argumentativa, el argumentador, su ethos, el auditorio. Los aspectos discursivos de la argumentación tratados en el manual se reducen a una retórica mínima de figuras y procedimientos visibles en el texto, dejando de lado aspectos más que significativos de la producción argumentativa (invisibles, es decir, posibles de ser inferidos pero no explícitos en el texto): a quién se dirige el discurso argumentativo, qué es posible conocer de él, cuál es el auditorio real y cuál el horizonte de razonabilidad o aceptabilidad máximo (auditorio universal), qué imagen construye el argumentador de sí mismo, qué puede saberse de él, quién habla y en nombre de quién lo hace, qué efectos utiliza para conmover al auditorio real, qué cuerdas del imaginario social toca, etc.

Las cuestiones referidas a la escena argumentativa a las que hacíamos referencia, cuestiones que no están explícitas en el texto sino que son interpretables a partir de un trabajo metadiscursivo, no

---

4. "Un contenido de saber que ha sido designado como saber a enseñar sufre a partir de entonces un conjunto de transformaciones adaptativas que van a hacerlo apto para ocupar un lugar entre los objetos de enseñanza. El "trabajo" que transforma de un objeto de saber a enseñar en un objeto de enseñanza, es denominado la transposición didáctica (...)" (Chevallard; 1991:45,46)

constituyen un objeto de interés prioritario en el tratamiento didáctico de la cuestión. Sin embargo resultan centrales para la formación de un intérprete o productor de argumentaciones: cuál es el horizonte de razonabilidad de su discurso, quién lo puede escuchar, qué no se puede decir, qué legitimidad tiene el autor de este texto para decir esto, cómo aparecer creíble frente al auditorio, etc.

Como decíamos arriba, las cuestiones discursivas presentadas aluden a figuras retóricas simplificadas que poco dicen de la verdadera dimensión social y discursiva que conllevan las argumentaciones. Una pista clave nuevamente para interpretar el proceso de *transposición didáctica* (Chevallard, *ibidem*) del discurso argumentativo: lo menos 'visible', aquello que hay que inferir porque 'no está allí' (las estructuras lógicas, la escena argumentativa donde se inserta el texto, etc.) parece perder consideración frente a lo dicho, lo que está visible, escrito y reconocible inmediatamente en el texto.

La enseñanza de la argumentación se centra en la descripción/reconocimiento de lo dicho o en la interpretación / inferencia de lo que no está dicho

La mayoría de las actividades propuestas a los alumnos buscan el reconocimiento e identificación de cuestiones explícitas en el texto (palabras o frases que expresan opiniones favorables o en contra de una posición, temas sobre los que se opina, información explícita, etc.):

- Subrayen*, en el texto, palabras o construcciones que manifiesten la opinión del periodista.
- En el texto "La risa es cosa seria", se informa sobre unos talleres que se dan en la ciudad de Buenos Aires. ¿Qué otros datos importantes al respecto da el texto? *Subráyenlos*.
- Acerca de la risa y de su importancia en la vida, se presenta una serie de opiniones favorables. *Subráyenlas*. indiquen si son de la autora del texto o son referencias a opiniones de otros.
- Subrayen* en el texto "La TV por cable no cumplió con lo pactado" qué esperaba del cable el autor de la nota cuando se suscribió. ¿Cuáles son los ítems que se han cumplido y cuáles no se cumplieron en relación con la TV por cable? ¿A qué conclusión llega Ulanosvsky?
- Hagan un cuadro*: coloquen en una columna lo bueno de la TV por cable y en la otra, lo malo.
- Determinen* cuál es el tema del artículo. ¿De qué manera se anticipa ese tema en el título?
- Subrayen* en el texto ("La calle debe ser de todos", editorial, Nación, junio de 1999) el hecho ocurrido recientemente y que es el "disparador" del artículo.
- ¿Por qué se sostiene que los vendedores callejeros no son vendedores ambulantes?
- Según el punto de vista del autor, ¿de quién es responsabilidad el problema de los vendedores?
- Expliquen* por qué se sostiene en la nota que este problema afecta a todos.
- Resuman*, en sus carpetas, la opinión del autor sobre la actividad de estos vendedores. (destacado nuestro)

En relación con lo que expresábamos anteriormente, lo que 'no está dicho' en el texto (el marco ideológico del enunciador, el marco discursivo en el que se instala, las posiciones con las que se enfrenta, lo que puede o no puede decir, el auditorio al que hacer llegar lo que dice, etc.) no representan el núcleo fuerte de la versión escolar construida sobre la argumentación.

La enseñanza de la argumentación parece estar más centrada en cuestiones explícitas (las partes del texto, las posiciones visibles del argumentador sobre algún tema, los procedimientos argumentativos, etc.) que en cuestiones implícitas (desde dónde habla el argumentador, por qué dice eso, a quién se lo dice, con quién confronta, etc.).

En ese mismo sentido, las reglas del razonamiento discursivo que hacen que determinados argumentos 'funcionen' para determinadas tesis, tampoco se constituyen en objeto de tratamiento didáctico. Si el argumento "el tabaco hace mal a la salud" funciona adecuadamente para la tesis "es necesario dejar el cigarrillo" se debe a una regla cultural o ideológica acerca de que la salud o la vida son un bien superior al placer. 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 hacen aceptar determinados argumentos como válidos para los lectores de esos medios.

Así, la presentación de actividades didácticas centradas más en el reconocimiento de esquemas, secuencias, estructuras, partes, enunciados, figuras, tropos, etc. presentes en los textos que en el estímulo de procesos inferenciales e interpretativos de lo que 'no está dicho' (marcos ideológicos, representaciones imaginarias o intenciones argumentativas implícitas, reglas de la "razonabilidad correcta", etc.) 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. La tendencia observada hasta el momento es cierto 'debilitamiento' de estas cuestiones 'no visibles' como efecto de transposición didáctica de la argumentación.

La argumentación se presenta como un efecto o función discursivas particular (algo *externo* aportado por la intención comunicativa del hablante) o como un rasgo que está inscripto *en* la lengua (siempre argumentamos cuando usamos la lengua y no hay posibilidad de no hacerlo)

Este constituye un aspecto complejo de la argumentación. Desde un punto de vista, puede pensarse que las palabras son neutras y que adquieren significados según las intenciones y el contexto bajo los cuales las hace funcionar el locutor. Desde otra perspectiva y siguiendo a Ducrot (2004) la argumentación está en la lengua, los significados de las palabras orientan argumentativamente al interlocutor para comprender su significado<sup>5</sup>. Las palabras no tienen sig-

---

5. Si los padres le dicen al niño que tal perro es "sucio", puede que ellos crean que están dando una descripción objetiva del perro, pero esa descripción está en función de una simple inferencia argumentativa: "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..." Cfr. Cap 1.

nificados en sí, significados de diccionario, sino que se entienden en vinculación argumentativa con otros significados.

Si bien este aspecto resulta de una complejidad singular, en tanto cuestiona los supuestos de una semántica referencial en pro de una semántica argumentativa, nos permitirá analizar el papel o la incidencia en la enseñanza de la argumentación de determinados factores específicamente lingüísticos. Esto nos lleva a pensar el lugar que la reflexión sobre la función lógica y sintáctica de determinados elementos lingüísticos (conectores, expresiones, etc.), cobra para instaurar procesos de inferencia argumentativa, en tanto habilitan de manera evidente y explícita relaciones de sentido entre sintagmas o partes de un texto/discurso argumentativo.

Se trata de indagar en la enseñanza de los textos argumentativos sobre la presencia de una lingüística o gramática particular de la argumentación como instancia que permite identificar, interpretar, producir, etc. textos argumentativos, y pensar la argumentatividad propia de determinadas expresiones (como los conectores lógicos) cuyo valor semántico muchas veces se desdibuja como simples piezas de engarce entre partes de un texto.

En ese sentido, el valor argumentativo específico de "pero" y sus variantes discursivas, como ejes para un razonamiento divergente, y de "en consecuencia" para otro convergente, se convierten en piezas claves para una didáctica de la argumentación. Estas cuestiones no aparecen desarrolladas en los manuales bajo estudio.

En el mismo sentido anteriormente planteado de exterioridad/interioridad de lo argumentativo en la lengua, de si es una función externa al lenguaje o siempre va con él y no se puede sino más que argumentar, interesa analizar cómo el manual resuelve esta cuestión: la argumentación es una función comunicativa. Presenta una clara distinción entre argumentativo y no argumentativo:

Según la *intención*, los textos periodísticos pueden clasificarse en dos grandes tipos:

- 1- *Informativos*: son aquellos que buscan, principalmente, informar sobre acontecimientos actuales o vinculados a la actualidad y pretenden, por eso, ser objetivos. Entre ellos, se encuentran la noticia, la crónica y el artículo de divulgación científica.
- 2- *De opinión*: son aquellos que presentan un punto de vista o una interpretación personal sobre algún tema vinculado a un hecho de la actualidad (por eso, se dice que son subjetivos) (destacado nuestro)

En tal sentido, toma una posición al considerar que la argumentación es una propiedad contingente de los textos y que por lo tanto algunos textos son argumentativos (subjetivos, entonces) y otros no (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. Recordemos las palabras de Barthes:

Toda enunciación supone su propio sujeto, ya se exprese el tal sujeto de manera aparentemente directa, diciendo yo, o indirecta, designándose como él, o de ninguna manera, recurriendo a giros impersonales; todas ellas son trucos puramente gramaticales, en las que tan sólo varía la manera como el sujeto se constituye en el interior del discurso, es decir, la manera como se entrega, teatral o fantasmáticamente, a los otros; así, pues, todas ellas designan formas del imaginario (Barthes, R.: 1987:18).

En efecto, existen algunos textos donde el sentido de no-persona u objetividad se hace particularmente fuerte: ciertas marcas de la enunciación están borradas y se genera la ilusión de que 'nadie habla' en ellos, de que reflejan la realidad o cierto objeto casi sin mediación del lenguaje. Los textos de la ciencia o algunos subgéneros de la información periodística generan cierta ilusión de neutralidad u objetividad en tanto parecen solo exponer (poner frente a otro) 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 algunas cosas y no otras.

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 la realidad o mostrar la propia opinión).

Quizás la complejidad conceptual de este asunto sea demasiada para quien necesita desarrollar herramientas básicas para comprender y escribir textos. Sería interesante indagar si estas imágenes más ligadas al sentido común que al conocimiento especializado sobre el lenguaje no generan imágenes distorsivas sobre el lenguaje en los usuarios, y obstruyen en algún momento del proceso el aprendizaje centrado en la interpretación y producción de géneros más complejos del discurso (el académico, por ejemplo).

La argumentación es un tipo textual 'fuerte' o es un tipo discursivo 'fuerte'

En estrecha relación con el punto anterior, interesará indagar también si en los manuales estudiados se considera a la argumentación como una forma textual estable que subyace siempre

---

en los discursos argumentativos (por ej. TESIS – ARGUMENTOS - CONCLUSIÓN) y que es siempre posible de ser identificada, reconocida, aislada, etc.; o si, en cambio, se considera una función discursiva universal que subsume formas textuales variadas. En otras palabras, la función comunicativa propia de la argumentación (convencer / persuadir) puede hacerse efectiva con formas narrativas, descriptivas, expositivas, instructivas, etc.; esto es, se puede argumentar siempre, con cualquier tipo de textos.

Esta cuestión resulta particularmente relevante en función de un aspecto que ya hemos esbozado: la argumentación parece ser la modalidad excluyente del funcionamiento discursivo, en razón de que cualquier función comunicativa imaginable (narrar, describir, exponer, etc.) podrían ser consideradas como sub-formas de la argumentación. Tal como decíamos en el punto anterior, no se puede estar fuera de la argumentación en tanto siempre buscamos algún efecto en el receptor y ese efecto nunca es totalmente ajeno a algo que consideramos válido, oportuno, digno de creer y pensar, etc.

Resulta interesante la distinción de Virtanen (1992) entre “textos fuertes” y “discursos fuertes”. Un tipo de texto fuerte representa un tipo de estructura que es estable y visible siempre; tal el caso de la narración: en cualquier exponente narrativo, encontramos una forma universal única (presentación – conflicto – resolución). Un tipo de discurso fuerte representa, en cambio, una función comunicativa universal (como la de exponer razones para dar razonabilidad al discurso) que no está representada en una forma única. Tal el caso de la argumentación cuya estructura típica (tesis-argumentos-conclusión) no es universal ni única para los textos con función de argumentar; en efecto, se puede argumentar narrando una historia, describiendo un objeto, instruyendo al receptor acerca de alguna acción, etc. Pareciera ser que más allá del formato utilizado, ningún discurso puede estar ajeno a presentarse y querer ser comprendido como válido, cierto, razonado, convincente sobre lo que dice, etc.; en ese sentido, ser comprendido como argumentativo.

Este aspecto, por supuesto, queda ausente en la versión didáctica de la argumentación desarrollada por los manuales. La línea que se adopta se corresponde con muchos de los planteos de la lingüística del texto, donde la especificidad argumentativa se corresponde con un cierto formato o estructura argumentativa; la especificidad está dada por esa estructura.

En los manuales bajo estudio, se presenta como estructura típica de una argumentación la siguiente:

Son periodistas de un diario y deben escribir un artículo de opinión sobre el tema de la noticia. Escriban su artículo de opinión, teniendo en cuenta:

- colocar un *título* que presente o anticipe el tema del texto;
- presentar con claridad, en el primer párrafo, *el hecho* de actualidad que da lugar a sus opiniones;

---

- desarrollar una *postura personal* clara y definida a favor de la medida o en contra de ella.
- Esta postura personal debe ser fundamentada con *ejemplos, citas de especialistas, anécdotas, etc.*
- agregar una *conclusión*. Esta puede ser también una recomendación a las personas involucradas.  
(destacado nuestro)

Este esquema (tema-dato-conclusión-garantía/argumento, etc.) se constituye en la forma única para argumentar, o al menos argumentar u opinar periodísticamente. Las narraciones periodísticas (las crónicas policiales, por ejemplo.) también constituyen portadores de opinión que re/construyen un acontecimiento desde tal o cual punto de vista u opinión sobre la realidad. Basta ver las distintas maneras en que distintos periódicos narran un mismo hecho y construyen desde esas narraciones perspectivas opiniones y perspectivas ideológicas.

Comprendemos que reflexionar sobre una cuestión discursiva de esta naturaleza ("no se puede no argumentar", "todo texto es una subespecie de la argumentación", "cuando narramos, describimos, exponemos, también estamos argumentando", etc.) no resulta una actividad sencilla. Sería interesante seguir indagando si perspectivas como las presentadas, no generan imágenes distorsivas sobre el lenguaje que no colaboran en la compleja tarea de interpretación y producción discursiva de los estudiantes. Si no generan la idea de que solo cuando estamos frente a textos que reconocemos como argumentativos es lícito preguntarnos cuáles son las tesis que presenta el enunciador, sobre qué quiere convencernos y sobre qué discute, qué imagen construye de sí mismo, cuál es la tensión o contrapunto ideológico que se establece en el texto, qué conclusiones nos presenta como aceptables y cuáles no, etc. Pero en otros textos esos interrogantes no serían válidos.

Deviene un interrogante clave para este trabajo si este efecto de transposición didáctica, el de considerar un formato argumentativo único y específico, es una marca transitoria y se reformula en las instancias posteriores de enseñanza (ciclos superiores) o si permanece estable durante todo el trayecto de la instrucción escolar.

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

Esta cuestión referida a la argumentación como un encuentro de puntos de vista opuestos sobre algún aspecto de la realidad, como un contrapunto de perspectivas diferentes, una lucha y dis-

---



puta por la razón y verdad sobre algo, no parece ser un punto de interpretación destacado en la transposición didáctica propuesta por los manuales.

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 (desarrolla argumentos, razones, plantea 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, pero poco o nada de reconocer cuáles son las perspectivas contrarias a la de ese autor, aquello con lo que discute y confronta su posición. El tema de la argumentación, aspecto que siempre se pide que los alumnos expliciten en la lectura de los textos, se resuelve la mayoría de las veces con un enunciado que no da cuenta del fondo de la discusión y la controversia de la que ese texto es un emergente. Este fondo no parece constituir un motivo de trabajo didáctico relevante con los textos argumentativos.

Poco y nada se dice de que en un texto argumentativo la posición del autor, su subjetividad, se planta sobre un escenario ideológico y discute con otras perspectivas o visiones sobre el mismo asunto. 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 confrontativo de ideas que representa un texto argumentativo se pierde en la versión didáctica de la argumentación. La discusión ideológica, matiz sustantivo para la comprensión e interpretación de los textos sociales, se diluye y pierde en su tratamiento escolar. Ello constituye otro efecto de la transposición didáctica de la argumentación cuya transitoriedad o continuidad será preciso analizar.

## La enseñanza de la argumentación está centrada en la interpretación de textos argumentativos o en su producción

Las actividades didácticas centradas en la interpretación de los discursos argumentativos, en su producción, o en ambos procesos, constituirán un punto de análisis productivo para estudiar tendencias o líneas diferenciadas en la enseñanza de la argumentación a través de los manuales escolares.

En los manuales objeto de estudio, las actividades de interpretación de textos aparecen en mayor número y más diversificadas que las de producción. Estas aparecen como ensayos de opinión sobre al-

---

guna cuestión particular o como ejercicios de expresión libre sobre aquello que se piensa. No se presentan como secuencias autónomas de trabajo que implican subprocesos de planificación y revisión, sino como ejercicios auxiliares a la interpretación de los textos argumentativos objetos de lectura.

En un tramo anterior de este trabajo dábamos cuenta del predominio de actividades de reconocimiento o identificación de cuestiones explícitas de los textos. A partir de allí, intentamos sistematizar en el siguiente cuadro una tipología de actividades didácticas, en función del aspecto del tema-objeto (la argumentación) que focalizan o la tarea que proponen al alumno:

### Actividades para leer textos argumentativos.

Las propuestas de leer textos argumentativos siempre son las actividades iniciales que desencadenan el trabajo posterior. Se observa la indicación simple de leer ("lean") sin más indicaciones. También las fuentes periodísticas privilegiadas: Clarín y La Nación.

- Lean atentamente la siguiente nota de opinión ("Una jugada maestra" de Oscar Spinel, Clarín 06-04-00)
- Lean los siguientes textos ("La risa es cosa seria" de Doretta Cattedra, La Nación, 10-11-00; "La TV por cable no cumplió con lo pactado" de Carlos Ulanovsky, La Nación 24-10-00)
- Lean la siguiente nota de opinión ("Que se calle el bombo" de Mónica López Ocón, revista Luna, 07-01-00)
- Lean estos pensamientos escritos por filósofos. Reflexionen y discutan sobre lo que ellos plantean.
- Lean la siguiente noticia ("Modifican el sistema de exámenes de Marzo", La Nación, 31-10-00).
- Lean atentamente el siguiente fragmento del editorial "El malestar de la convivencia escolar" aparecido en el diario La Nación, en relación con los problemas de disciplina en las escuelas.

Actividades para Interpretar posiciones u opiniones de argumentadores. Se trata de reconocer la pista interpretativa básica y central de un texto argumentativo: la tesis de su autor. La acción de "subrayar" indica la presencia explícita de esa tesis en el texto.

- Subrayen, en el texto, palabras o construcciones que manifiesten la opinión del periodista.
  - Acerca de la risa y de su importancia en la vida, se presentan una serie de opiniones favorables. Subráyenlas. Indiquen si son de la autora del texto o son referencias a opiniones de otros.
  - ¿A qué conclusión llega Ulanovsky?
  - Según el punto de vista del autor, ¿de quién es responsabilidad el problema de los vendedores?
-

- Resuman, en sus carpetas, la opinión del autor sobre la actividad de estos vendedores.
- Expliquen cuál es la postura del diario en relación con el tema de la disciplina en las escuelas.

Actividades para identificar el tema de la argumentación, aquello sobre lo que se argumenta. El reconocimiento del tema representa una tarea básica de inferencia para la lectura de cualquier texto.

- Resuman, en una línea, el tema del texto
- Determinen cuál es el tema del artículo. ¿De qué manera se anticipa ese tema en el título?
- indiquen qué se publicita en cada uno de los textos anteriores.

Actividades para identificar información explícita en los textos. El reconocimiento de información explícita de un texto representa también una tarea básica para la lectura de cualquier texto, no solo los argumentativos.

- Expliquen cuáles son las posiciones opuestas que el periodista describe.
- En el texto "La risa es cosa seria", se informa sobre unos talleres que se dan en la ciudad de Buenos Aires. ¿Qué otros datos importantes al respecto da el texto? Subráyenlos.
- Subrayen en el texto "La TV por cable no cumplió con lo pactado" qué esperaba del cable el autor de la nota cuando se suscribió. ¿Cuáles son los ítem que se han cumplido y cuáles no se cumplieron en relación con la TV por cable?
- Subrayen en el texto ("La calle debe ser de todos", editorial, Nación junio de 1999) el hecho ocurrido recientemente y que es el "disparador" del artículo.
- ¿Por qué se sostiene que los vendedores callejeros no son vendedores ambulantes?
- Expliquen por qué se sostiene en la nota que este problema afecta a todos.

Actividades para desarrollar argumentos / producir argumentaciones. Se destaca el carácter abierto de la consigna en tanto se solicita "debatir", "discutir", "comentar", etc. casi sin orientaciones o con indicaciones muy generales (claridad, postura clara, fundamentada, agregar conclusión, etc.). La excesiva generalidad de las consignas y su falta de orientación

---

planificada para la acción del escritor/argumentador supone que los conocimientos, intuiciones o destrezas previos de los estudiantes podrán resolver la actividad efectivamente. Llama la atención que las únicas consideraciones acerca del destinatario del texto y su importancia para la producción argumentativa están referidas a la publicidad, donde el carácter comercial del mensaje hace evidente la presencia de un consumidor-cliente, mas no en las opiniones periodísticas.

-Para debatir: ¿qué opinan sobre este tema? ¿La risa es salud? ¿Es mejor encarar "la dura realidad" con una buena cuota de humor? Justifiquen la respuesta incluyen anécdotas y ejemplos.

-Para debatir: ¿Qué opinan de lo que dice Ulanovsky?

-Hagan un cuadro: coloquen en una columna lo bueno de la TV por cable y en la otra, lo malo.

-¿Están de acuerdo con lo que propone la autora? Debátanlo en clase. Argumenten a favor o en contra.

-Para discutir: ¿Puede un periodista trabajar para un medio que tenga una "línea editorial" diferente a sus ideas? Justifiquen su respuesta.

-Escriban en sus carpetas un comentario breve en el que confirmen, amplíen o rechacen sus opiniones en relación con las citas leídas. Pueden incluir ejemplos, comparaciones y citas de autoridad.

-Son periodistas de un diario y deben escribir un artículo de opinión sobre el tema de la noticia. Escriban su artículo de opinión, teniendo en cuenta:

--colocar un título que presente o anticipe el tema del texto;

--presentar con claridad, en el primer párrafo, el hecho de actualidad que da lugar a sus opiniones;

--desarrollar una postura personal clara y definida a favor de la medida o en contra de ella.

--Esta postura personal debe ser fundamentada con ejemplos, citas de especialistas, anécdotas, etc.

--agregar una conclusión. Esta puede ser también una recomendación a las personas involucradas.

-Entre todos planteen las características que debe tener una publicidad para ser efectiva.

-Piensen conductas de la sociedad que les gustaría modificar y cómo lo harían. Completen el cuadro:

CoNDUCTA SoCiAL	MoDiFiCACiÓN

-Elijan una de las opciones planteadas e inventen una propaganda para modificar esa conducta.

---

- Escriban un guión para realizar una publicidad radial que promocioe un bien cualquiera inventado por ustedes. Tengan en cuenta el target: amas de casa, niños, adolescentes, hombres adultos, mujeres adultas, familias, etc.
- Dramaticen situaciones de venta callejera. Determinen el lugar y el momento de la venta. Utilicen vestuarios y escenografías. Uno de ustedes puede personificar al vendedor y los otros, a los clientes. Después háganse críticas sobre las estrategias que utilizó el vendedor para promocionar el bien.
- Creen publicidad audiovisual: determinen qué producto van a vender y a quién está dirigida. Una vez que han seleccionado el material para hacerla, dramaticen la publicidad frente a sus compañeros.
- Realicen afiches promocionando los mismos bienes que inventaron para los puntos anteriores. Luego comparen cuál de los tipos de publicidades resultaría más efectivo para el bien promocionado.

### Actividades para identificar e interpretar recursos argumentativos.

Tal como expresamos, el reconocimiento de tales recursos concentra gran parte del trabajo interpretativo de los alumnos en torno a los textos argumentativos.

- La autora utiliza el humor para trata este tema. ¿Por qué lo hace? intercambien opiniones.
- ¿Qué recursos argumentativos utiliza la autora para justificar su opinión? Anótenlos en sus carpetas y transcriban ejemplos.
- Expliquen qué función cumple el ejemplo que se cita entre paréntesis.
- ¿Qué valor adquiere la pregunta que figura al final del fragmento?
- Anoten en sus carpetas, los recursos de subjetividad que aparecen en el texto, justifiquen cada caso con un ejemplo

Determinen el registro empleado en los dos textos. Si encuentran diferencias, expliquen el motivo de las mismas.

1- Expliquen por qué se utiliza la imagen de una persona famosa.  
¿Qué significa el dedo señalado?

2- Expliquen el significado de las tachaduras sobre "www" y "com"  
¿En qué sentido se usan las palabras "sumergirse" y "bucear"?

-Determinen el registro que se emplea en la publicidad de la heladera.

---

Actividades para identificar la función del lenguaje en el género discursivo que se trata.

La dicotomía argumentar/informar; subjetivo/objetivo se propone como un punto de anclaje fuerte para la interpretación de los discursos analizados. Ya hicimos referencia a las implicancias de esta posición más arriba.

- Clasifiquen en sus carpetas los dos artículos según la función del lenguaje que predomina: informar u opinar. Justifiquen su respuesta.
- Justifiquen por escrito en sus carpetas por qué esta nota es un artículo de opinión.
- Anoten, en sus carpetas, qué características de los artículos de opinión tiene esta nota. Incluyan un ejemplo para cada uno de ellas.
- Indiquen la finalidad de los textos publicitarios.
- Expliquen cuál es la finalidad de los carteles que aparecen al costado de cada viñeta.
- Clasifiquen los tres textos trabajados en publicidad y propaganda. Justifique la clasificación.

Actividades para identificar al destinatario del texto argumentativo.

Resulta significativa la relativa ausencia de este tipo de actividades en la propuesta didáctica y su casi exclusiva referencia a los textos publicitarios donde, como decíamos arriba, la presencia de un lector-consumidor es central. La ausencia de una reflexión sobre el destinatario posible o real de los textos de opinión periodística (el "target") constituye un punto interesante para estudiar las versiones escolares de la argumentación.

- Establezcan qué tipo de revista será Animus (a partir de analizar la publicidad que incluirá)
  - Determinen a quién está dirigida cada publicidad.
  - Indiquen qué características de los receptores se tuvieron en cuenta para construir el aviso.
  - Expliquen a qué target se dirige la publicidad.
-

## 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. UNC. Córdoba.
- BARTHES, R. (1987): *El susurro del Lenguaje*. Paidós. Barcelona.
- 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", Nº 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, o (2004) en Arnoux y García Negroni -comp- (2004) *Homenaje a Oswald Ducrot*. Eudeba. Bs.As.
- FERRERiRo, E. (1999): *Cultura escrita y educación. Conversaciones con Emilia Ferreiro*. Fondo de cultura Económica. México.
- FijALKoW, J. (2000): *Sur la Lecture. Perspectives sociocognitives dans le champ de la lectures*. ESF éditeur. París.
- 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. Ferreyra Editores y FFyH. Córdoba.
- GoLDER, C. et GAoNAC'H, D. (1998): *Profession enseignant. Lire et comprendre. Psychologie de la Lecture*. Hachette, Education. Paris.
- GoNZÁLEZ FERNÁNDEZ, A. (2000): *Comprensión Lectora y Estrategias de Aprendizaje*. Tórculo Ediciones. 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. CiFFyH, 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. *Curriculum 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.
-

