

## LA TENSIÓN ENTRE *LO TEXTUAL Y LO DISCURSIVO* EN LA TRANSPOSICIÓN DIDÁCTICA DEL TEXTO ARGUMENTATIVO

### THE TENSION BETWEEN THE TEXTUAL AND THE DISCURSIVE IN THE DIDACTIC TRANSPOSITION OF ARGUMENTATIVE TEXTS

**Candelaria Stancato\***

El presente trabajo se inscribe en un proyecto más general denominado *Discursos de razonamiento y transposición didáctica. Un estudio a través de los manuales escolares* y cuenta con aval y subsidio de la Secretaría de Ciencia y Técnica de la Universidad Nacional de Córdoba. Esta ponencia articula algunas de las conclusiones alcanzadas en el estudio y profundización de uno de los ejes que estructuran el Proyecto marco: el estudio de la tensión existente entre una perspectiva textual y una perspectiva discursiva en la transposición didáctica del texto argumentativo. La intención es indagar cuál es el peso específico que ocupa, en las consignas de los manuales escolares que abordan la enseñanza de la argumentación, lo lingüístico respecto de lo discursivo: se propone considerar cuál es la tendencia en los planteamientos teóricos formulados y las actividades propuestas por los manuales entre considerar la argumentación como una *estructura textual*, definida en función de determinadas ‘marcas’ visibles a nivel de superficie (naturaleza o estructura de los enunciados, figuras y recursos retóricos, características formales de géneros específicos, etc.) o bien como una *función discursiva* que atraviesa todas las prácticas comunicativas en tanto argumentar constituye el ‘gran macro acto de habla’ en que se inscribe todo decir.

Lenguaje – Enseñanza – Manuales – Argumentación –  
Actividades didácticas

---

\* Docente universitaria y de Nivel Medio. Profesora Asistente del Taller de Lenguaje I y Producción Gráfica de la carrera de Ciencias de la Información (Escuela de Ciencias de la Información, UNC) y Profesora Adscripta del Seminario de Enseñanza de la Lengua I de la carrera de Profesorado en Letras Modernas (Escuela de Letras de la Facultad de Filosofía y Humanidades, UNC). Investigadora Principal en el proyecto “Saberes especializados y saberes de mundo sobre el lenguaje: un estudio de sus tensiones e implicaciones mutuas en la enseñanza de la Lengua desde los manuales escolares”, dirigido por el Esp. Gustavo Giménez (proyecto tipo A, subsidiado por SeCyT y avalado por el CIFYH, UNC). CE: stancatoc@yahoo.com.ar

This work is part of a larger project called *Rationale speeches and didactic transposition*. A study through textbooks and has endorsement and subsidy from the Ministry of Science and Technology, National University of Cordoba. This paper articulates some of the conclusions reached in the study and exploration of one of the axes that structure the framework project: the study of the tension between textual insight and perspective in the didactic discourse argumentative text. The intention is to investigate what the specific weight it occupies, in the slogans of textbooks that address the teaching of argument, what about the discursive language: it is proposed to consider what is the trend in the theoretical formulations and proposed activities by hand between considering the argument as a textual structure, defined in terms of certain 'brands' visible at surface level (nature or structure of sentences, rhetorical figures and formal characteristics of specific genres, etc.) or as discursive function that cuts across all communication practices is argued as the 'big macro speech act' in which fits all say.

Language – Education – Textbooks – Argumentation –  
Didactic activities

## **Introducción**

El presente trabajo se inscribe en un proyecto más general denominado *Discursos de razonamiento y transposición didáctica. Un estudio a través de los manuales escolares*, coordinado por el Prof. Especialista Gustavo Giménez e integrado por un grupo de docentes de espacios vinculados a la didáctica de la lengua, que cuenta con aval y subsidio de la Secretaría de Ciencia y Técnica de la Universidad Nacional de Córdoba. El objetivo principal del proyecto base es el estudio de la enseñanza de la argumentación a través de los manuales escolares. Así, se propone el estudio de las maneras en las que el discurso y/o los textos argumentativos se constituyen en objeto de enseñanza a partir de actividades, estrategias y/o propuestas escolares específicas que, a través de los manuales escolares de Lengua, se difunden y circulan en las aulas del nivel medio. En este marco de referencia, este texto da cuenta de los avances alcanzados en relación a una de las líneas de profundización que lo componen: el estudio de la tensión

existente entre una *perspectiva textual* y una *perspectiva discursiva* en la transposición didáctica del texto argumentativo.<sup>1</sup>

### Supuestos de referencia del proyecto marco

El trabajo del equipo de investigación se encuentra orientado por una serie de supuestos que definen el marco de referencia en el que se inscriben las diferentes líneas de análisis que en él confluyen: a) la percepción de que la enseñanza de la lengua ha experimentado una profunda transformación en cuanto a los contenidos específicos propuestos para la transmisión escolar, abandonando una focalización puesta tradicionalmente en las categorías “menores” del lenguaje (morfemas, palabras, oraciones) por el abordaje prioritario de unidades mayores que involucran formas de organizar y posibilitar la discursividad social, los *textos*;<sup>2</sup> b) dentro de esta nueva perspectiva, han cobrado especial protagonismo los textos narrativos y argumentativos como modalidades hegemónicas de la discursividad social (la de organizar la experiencia subjetiva e histórica, en relación con los primeros, y la de opinar, juzgar, intentar convencer, en relación con los segundos); c) la argumentación se presenta como una novedad en la reciente “tradicción” curricular, vinculada al objetivo explicitado en los Contenidos Básicos Comunes de formar estudiantes críticos, capaces de defender una idea, sostener una posición ideológica o reconocerla en un discurso ajeno, etc. y a consolidar la obligación democratizadora de la escuela; d) ante la ausencia de una sistematización de las primeras propuestas curriculares impulsadas por la reforma y de un proceso de socialización formal de éstas entre los docentes, los manuales escolares conformaron un insumo básico para que profesores y maestros comprendieran –al menos inicialmente– las novedades teóricas y metodológicas propuestas y las formas para su tratamiento escolar, convirtiéndose en un insumo orientador de las prácticas (Herrera de Bett, Alterman y Giménez, 2004); e) en relación con el punto anterior, los manuales constituyen un dispositivo clave a los fines de 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

---

<sup>1</sup> Algunos de los resultados parciales aquí referidos fueron socializados en la comunicación “La enseñanza de la argumentación a través de los manuales escolares: de la dimensión textual a la dimensión ideológica de la argumentación”, presentada en las *Terceras Jornadas Internacionales de Investigación y Prácticas en Didáctica de las lenguas y las literaturas*.

<sup>2</sup> Esta transformación en el objeto de enseñanza de la lengua puede evidenciarse a partir de la reforma de los años '90.

desarrollados en las clases, y en general, formas de comprender y transmitir determinados contenidos; f) un problema clave para las didácticas específicas resulta del análisis de las relaciones entre determinados objetos de conocimiento generados en el ámbito científico y difundidos en medios académicos especializados, y su transformación en determinados objetos de enseñanza transmitidos en la escuela.

### **Acerca de la transposición didáctica en Lengua**

En relación con lo expuesto, y fundamentalmente con el último supuesto enunciado, guía esta investigación la convicción de que los manuales escolares, en la transposición didáctica que realizan de algunos contenidos, ofrecen un corpus de análisis más que interesante para rastrear los mecanismos de recorte y ‘transformación’ que se operan sobre el universo de las perspectivas teóricas generadas desde la academia. Al respecto, siguiendo a Chevallard (1991), resulta interesante reflexionar acerca de que los contenidos escolares no constituyen una simple derivación o simplificación de conceptos científicos construidos en un ámbito legitimado sino una reconstrucción muchas veces compleja que reformula los saberes de la ciencia y los pone a circular en redes discursivas ajenas a su campos disciplinares de origen. Los objetos de conocimiento se redefinen y transforman en contenidos de enseñanza a partir de un complejo proceso al que Chevallard (1991) define como *transposición didáctica*. En la misma línea, el proyecto marco recupera los aportes de Bernstein (1993) acerca del *discurso pedagógico* que se construye necesariamente en relación con otros discursos a los que “descoloca” de sus funciones y prácticas originarias y los “recoloca” en otros contextos de significación. Ambas categorías, las de *transposición didáctica* y *recolocación* del discurso pedagógico, resultan interesantes para el fin que el trabajo del equipo se propone; esto es, analizar las formas en que distintas categorías asociadas a la noción de *texto argumentativo* adquieren en el discurso de la enseñanza.

En función de esto, el trabajo de indagación realizado en relación a la manera en que el contenido de la argumentación es transformado en objeto de enseñanza en las propuestas editoriales de los manuales<sup>3</sup> permite considerar no sólo la particularidad del

---

<sup>3</sup> El corpus de textos seleccionados se define en relación a manuales escolares de Lengua de Ciclo Básico pertenecientes a líneas editoriales de amplia difusión en el Nivel Medio, considerando la manera en que es propuesta la enseñanza de la argumentación en los tres tomos de cada serie, correspondientes a los tres años del nivel. La intención es, con esto, analizar la propuesta didáctica en su carácter graduado y recursivo con el objetivo de deslindar cuáles son las nociones lingüísticas y discursivas de base sobre las

tema en cuestión sino ampliar la perspectiva hacia la lógica general que pareciera caracterizar la didáctica específica de la lengua. Desde las planificaciones oficiales, incluso desde el planteo general que realizan los manuales, la enseñanza de la lengua en Lengua se presenta orientada hacia la enseñanza de aquellos *procesos* vinculados con la lectura y la escritura. De esta manera, los temas y las actividades propuestos a los alumnos se legitiman a partir del desarrollo de un *saber hacer* con el lenguaje, antes que por un saber teórico o meramente declarativo de aquello que se enseña. Tal como señaláramos al comienzo, en los postulados de base del proyecto marco, este planteo se profundiza, dentro del campo de la didáctica específica, en función del abandono, desde hace unos años a esta parte, de la focalización centrada en las categorías menores del sistema (las palabras, las oraciones) para pasar a considerar *los textos* como las nuevas unidades de análisis que permiten acercar a los alumnos de una forma más cabal a la apropiación de las reglas que estructuran el mundo de la cultura escrita y la discursividad social. Este cambio suponía no sólo un cambio del objeto de enseñanza a focalizar sino un cambio de paradigma respecto de la manera en que se piensa al alumno en relación a la estructura cognitiva que pretende movilizarse. Suponía, en este sentido, pasar de una transposición definida por una lógica descriptiva y clasificatoria de los componentes del sistema de la lengua, que prevé al alumno desde una relación de ‘exterioridad’ frente al lenguaje, a un planteo que postula como eje vertebrador al sujeto que aprende como usuario activo que debe apropiarse de la lógica del sistema y ya no sólo reconocerla.

En este sentido, la enseñanza de la argumentación parecería presentarse como paradigmática en este nuevo planteo didáctico en la medida en que se presenta como un contenido asociado con la construcción de ciudadanía, con la democratización de la palabra, con la posibilidad de asumir un decir frente a diferentes temas de presunto interés público. Sin embargo, cuando analizamos la secuencia didáctica que articulan los manuales en las unidades dedicadas a este tema, comprobamos que, a pesar de las intenciones que aparecen declaradas desde las maneras de titular o presentar las actividades en relación a desarrollar una práctica discursiva (expresar y fundamentar una opinión, identificar argumentos en textos o discursos ajenos, confrontar ideas con otros, etc.), el planteo general de las actividades propuestas y el recorte teórico que actualizan los capítulos tiende a reproducir aquella lógica primera que parecía ya

---

que se sostiene la presentación del tema y hacia qué categorías o procedimientos más complejos avanza en la sucesión de los apartados y actividades destinados a la enseñanza de la argumentación.

superada. Es decir, si bien el objeto ha cambiado (ahora la unidad de análisis o producción son los textos y los discursos), la dinámica de las actividades y el planteo teórico que a través de ellas se actualiza permite constatar que las secuencias siguen ancladas en una perspectiva descriptiva y clasificatoria. Si bien el argumentar es presentado como un hacer particular con el lenguaje definido por la pronunciación del yo sobre o acerca de algo, ligado a la posibilidad de definir una posición propia sobre diversos aspectos del mundo, al revisar los textos que se proponen, los enunciados de las consignas que se sugieren, la selección de nociones teóricas que se presentan, se hace evidente la manera en que la enseñanza de la argumentación no se presenta como un saber que involucre otras operaciones cognitivas diferentes a las que moviliza el trabajo con otros tipos de textos (reconocer y distinguir partes, subrayar fragmentos, extraer ideas, etc.). En este sentido, el alumno, el sujeto que aprende, es previsto desde su ‘oficio de alumno’ y no como un sujeto de decir, ideológicamente anclado.

En función de lo dicho, y retomando los conceptos de *transposición didáctica* y *recolocación* que definíamos al comienzo de este apartado, resulta interesante indagar acerca de qué es ‘lo que se pierde’ en este proceso de ‘traducción’ que cristaliza el manual respecto del contenido de la argumentación. Parecería ser, considerando el corpus de manuales analizado, que la posibilidad de didactizar, secuenciar, operativizar el contenido, se plantea en relación a lo dicho, lo que está visible, escrito, reconocible inmediatamente en el texto. Frente a esto, lo no dicho, aquello que hay que inferir porque ‘no está allí’, pierde consideración en tanto queda sobrestimado o presupuesto como algo dado o ya adquirido. Es así que la argumentación se impone como una *estructura textual*, fácilmente reconocible en una serie acotada de producciones o géneros y caracterizada por una serie de fórmulas o figuras retóricas, y no como una *función discursiva*, inherente a la lengua en la medida en que atraviesa todas nuestras prácticas comunicativas. De esta manera, la transposición didáctica que presenta el manual, a partir de esta subestimación de la dimensión discursiva que invisibiliza sus componentes, despoja la argumentación de su componente ideológico y la convierte en un contenido equiparable a los otros que se ofrecen en las unidades del manual dado que no implica al alumno de una manera particular ni demanda de él un hacer con la lengua distinto al que debe poner en juego frente a otros temas gramaticales o tipos de textos.

## **De la dimensión textual a la dimensión ideológica de la argumentación**

El análisis del tipo de actividades propuestas por los manuales, los temas sobre los cuales se propone opinar, las formas de relación que se habilitan entre las voces que se convocan en el desarrollo de las unidades que plantean los manuales, nos permite reconstruir la manera en que es pensado o concebido el sujeto que aprende y, a partir de aquí, reconstruir el proceso de *transposición didáctica* (Chevallard, 1991) que experimentan los textos argumentativos al constituirse en objetos de enseñanza.

Tal como señaláramos, pareciera que la argumentación, como discurso portador de ideología, se diluye en la operación de traducción que realiza el manual, primando una perspectiva vinculada a la enseñanza de géneros y procedimientos lingüístico-gramaticales. Resulta interesante, en consecuencia, abordar no solamente cómo es concebida la argumentación en los manuales sino, también, cómo es previsto el alumno, cómo es considerado en virtud del lugar que se le asigna como *sujeto* en las actividades que se le solicita realizar: qué se le solicita leer, sobre qué temas se lo invita a debatir o reflexionar, qué puntos de vista se le proponen asumir en las producciones, qué espacio se le brinda a su opinión en relación con la doxa, etc. Con respecto a esto, es significativa la escasa presencia en el corpus analizado de otras cuestiones enunciativas claves de la práctica discursiva argumentativa, además de las estrategias retóricas: el argumentador y su ethos, el auditorio y la cuestión del pathos, etc. Estas cuestiones no parecen constituir un objeto de interés prioritario en el tratamiento didáctico del tema, aunque resultan centrales para la formación de un intérprete o productor de argumentaciones. Como señalábamos, parecería que, en el proceso de transposición didáctica del discurso argumentativo, lo menos ‘visible’, aquello que debe ser inferido porque no está ‘explícitamente dicho’ (las estructuras lógicas, la escena argumentativa donde se inserta el texto, etc.) pierde consideración frente a lo ‘dicho’, lo que está ‘visible’, escrito y reconocible inmediatamente en el texto.

De esta manera, la tensión entre lo textual y lo discursivo puede pensarse traducida como la tensión entre ‘lo visible’, lo evidente en función de que puede ser pensado en términos de ‘marcas’ pasibles de ser identificadas, reconocidas, subrayadas, transcritas; y lo ‘no visible’, lo supuesto, lo imaginado, lo sobre entendido. La facilidad con la que se propone imaginar una situación comunicativa ajena a la experiencia de mundo de un alumno adolescente o la invitación a asumir una postura ideológica contraria a la propia insinúan una suerte de subestimación de la dimensión

discursiva que conlleva el ocultamiento, y por lo mismo la negación, de sus componentes (operaciones enunciativas que se actualizan, carácter polifónico de los enunciados, representación del mundo que vehiculizan, etc.). Las categorías de análisis, en el primer caso, constituyen unidades clasificables que, en función de sus reglas de asociación, permiten tipificar clases de oraciones, de conectores, de textos. De esta manera, mientras lo textual se presenta como un objeto de enseñanza aprehensible, secuenciable, enseñable; lo discursivo, en cambio, resulta presupuesto como una suerte de competencia adquirida por el solo hecho de estar el sujeto en el mundo y, en consecuencia, no posible de ser transpuesto en un dispositivo didáctico.

Pongamos por caso, para ejemplificar lo hasta aquí expuesto, el tipo de consignas que los manuales analizados proponen realizar a los alumnos. Al analizarlas, puede constatarse que, en general, existe un predominio de actividades de *reconocimiento*. Es decir, actividades que plantean un hacer en relación a información explícita, factible de ser identificada a razón de ‘marcas’ relativamente estables o comunes que caracterizan la serie de tipos textuales que son definidos como ‘argumentativos’ (cartas de lectores, artículos de opinión, editoriales). De esta manera, se invita al alumno a ‘reconocer’, ‘subrayar’, ‘delimitar’, ‘enumerar’, ‘encerrar en círculos’, ‘extraer’, ‘describir’, ‘señalar’, ‘transcribir’ oraciones, partes, recursos, segmentos oracionales, conectores, etc. Se trata, en todos los casos, de operaciones que se realizan sobre textos escritos por otros, pero limitadas a considerar prioritariamente los fenómenos construccionales u organizacionales<sup>4</sup> que se hacen evidentes en ellos. En este sentido, el tipo de interacción que se propone al sujeto destinatario de esas actividades se reduce a la realización de una práctica que lo involucra solamente desde su oficio de alumno en tanto no difiere, sustancialmente, del tipo de actividades que se proponen en relación a otros tipos textuales. La tendencia general es a mecanizar procedimientos que remiten a estrategias de comprensión textual, a lógicas clasificatorias de componentes (frases, recursos, subjetivemas, conectores) identificables a nivel de superficie del texto. De esta manera, en las actividades propuestas, se privilegia un trabajo en torno a la identificación de marcas o categorías gramaticales antes que una aproximación a la interpretación de los componentes discursivos que atraviesan los textos en cuestión. Por lo tanto, y tal como adelantáramos más arriba, el saber que el alumno debe poner a disposición, el conocimiento que debe

---

<sup>4</sup> En términos de Álvarez, cuando se habla de texto, se considera el “*aspecto construccional o arquitectural*” de un discurso. (Álvarez, 1996).

actualizar para la realización de las tareas solicitadas, sólo lo prevé desde su competencia gramatical, sin implicar otra tensión que la que la misma clase de Lengua construye como artificio didáctico para el trabajo con los textos y enunciados en general.

Si bien en las esquelas teóricas que los manuales ofrecen se sostiene reiteradamente que los textos argumentativos intentan ‘convencer’ de o sobre algo, se insiste menos en el contenido de esa intención de convencimiento o persuasión (es decir, sobre qué se quiere convencer al receptor, cuál es la propuesta a la que el autor intenta acercar al destinatario, qué se sostiene sobre determinada cuestión humana, qué ideas o argumentos auxilian determinada creencia o tesis, etc.) que en la estructura formal o textual que se presenta como modelo. En el análisis de las actividades planificadas, esta priorización de lo textual, de lo estructural, resulta en detrimento de la argumentación concebida como proceso de razonamiento.<sup>5</sup> De aquí que sólo se habilite la intervención del alumno en tanto que alumno y no como sujeto social; es decir, se lo convoca a realizar una acción, una práctica, que no involucra su posición, su opinión, su estar en el mundo. Allí la paradoja entre lo que el manual anticipa propositivamente desde sus títulos o recuadros teóricos (el estudio y aprendizaje de un contenido que posibilita discutir, interactuar discursivamente con otros) y lo que efectivamente promueve en la secuencia didáctica que introduce (reconocer, identificar componentes lingüísticos). Aun cuando la propuesta es ‘escribir’ una argumentación propia, la lógica observable en la totalidad de los manuales consultados obedece a la consecución de ‘pasos’ o de un ‘instructivo’ a seguir en donde la indicación o la sugerencia didáctica para que pueda concretarse el objetivo de realización del texto se limita a ‘no olvidar’ usar determinado conector o a ‘no descuidar’ la construcción correcta de párrafos. Nuevamente, tareas que convocan al alumno desde contenidos naturalizados desde la lógica gramatical que subyace al abordaje de los objetos propios de la disciplina y que reenvían, a pesar de que la tensión ahora parece centrada en los textos, a una perspectiva

---

<sup>5</sup> Esta “debilidad” en la focalización del “razonamiento argumentativo” no se observa de igual manera en relación con otros aspectos de los discursos argumentativos: las figuras discursivas superficiales ( *citas de autoridad, ejemplos, comparaciones, preguntas retóricas, etc.*). Estas figuras no resultan, por cierto, aspectos menos relevantes para el tratamiento didáctico de la argumentación, y su conocimiento puede orientar de manera significativa su producción. 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. su enseñanza corre el riesgo de hacer creer que la inclusión mecanizada de algunas figuras del discurso argumentativo, simples tropos ornamentales, haría de cualquier discurso uno argumentativo.

estructural.<sup>6</sup> El salto que se observa entre acciones como ‘reconocé’ o ‘marcá’ a ‘escribí’ permite comprobar la forma en que subyace una noción de argumentación ligada a la idea de una estructura fija que puede ser reconocida porque no sólo es evidente, visible, sino también regular y estática y, por lo tanto, pasible de ser ‘llenada’ como una suerte de ‘caja vacía’, como una estructura aséptica, factible de ser identificada o reproducida sin dificultad en función de determinadas características observables y objetivables.

### **A modo de cierre: acerca de cómo aparece previsto el sujeto que aprende**

En el planteo relevado que actualizan los manuales, es decir, en el proceso de transposición que cristalizan las secuencias didácticas propuestas para la enseñanza de la argumentación, la posición del alumno, como sujeto de decir ideológica y socialmente situado, queda reducida a la posibilidad de ‘opinar’ lo que sea sobre cualquier cosa; esto es, en la prioridad dada a la actualización de una determinada estructura textual y a la utilización de tales o cuales recursos o figuras retóricas, lo opinable y el contenido de esa opinión quedan resignados a la anécdota, a lo que sólo se convierte en excusa del empleo de ciertos artilugios lingüísticos. De hecho, aparece con recurrencia, en el planteo de las actividades de producción, el suministro de un compendio de tesis, citas de autoridad, posibles argumentos para que los alumnos construyan, a partir de ellos, sus textos. En este sentido, la intervención vuelve a ser planteada en los términos de las actividades de reconocimiento que analizáramos: un hacer que se vuelve recursivo sobre lo dicho por otro y que sólo involucra al alumno como actualizador de ciertas competencias textuales que le posibiliten unir, cohesionar coherentemente las ‘partes’ propuestas de una estructura.

En la medida en que las actividades propuestas tienden a trabajar sobre lo dicho, lo explícitamente verbalizado por otro, la participación del alumno se vacía de sus potencialidades discursivas en tanto aparece previsto desde una relación de exterioridad con aquello sobre lo cual se le permite opinar o con aquello que se le solicita hacer. Esto es así en la medida en que no se involucra la dimensión de lo

---

<sup>6</sup> De alguna manera, podría decirse que aquella lógica estructural del análisis oracional, cuestionada en su momento por agotada o insuficiente como garantía de la formación en Lengua de los alumnos, pareciera subsistir en la perspectiva con la que se plantea el abordaje, en este caso, de la argumentación. Es decir, antes de ser considerada como un proceso de enunciación o un discurso de razonamiento, la argumentación es presentada como una estructura textual más o menos fija que puede ser dividida ‘en partes’ claramente identificables la cual involucra un número acotado de recursos ‘argumentativos’ y que puede ser reconocida en una serie particular de textos o manifestaciones escritas.

discursivo como posibilidad de reflexionar acerca de lo ‘no dicho’: las posiciones de mundo que asumen las voces que el manual convoca a través de los textos que incluye, la manera en que todo discurso no vehiculiza verdades naturales sino naturalizadas, los mecanismos de legitimación social mediante los cuales estas ‘verdades’ devienen hegemónicas, etc. Es decir, la forma en que la transposición didáctica que realizan los manuales sobre la argumentación la reduce a una estructura textual y la despoja de sus componentes eminentemente discursivos, la vacía de su dimensión ideológica y, de esta manera, la convierte en un contenido que no trasciende, a pesar de la declaración de principios que motivan su enseñanza en la escuela, los límites de la tarea áulica. En otras palabras, la argumentación aparece concebida, y así se traslada a los alumnos, como una propiedad de un determinado y acotado número de textos, que son ajenos de por sí al mundo de los jóvenes, y no como una propiedad de la lengua que define nuestras prácticas discursivas cotidianas.

Por lo dicho, resulta evidente la forma en que la posición del alumno no parece concebida como espacio de la subjetividad, de posibilidad de articulación de una perspectiva reflexiva, más allá de la que involucra la reflexión sobre el sistema lingüístico. En otras palabras, el tipo de actividades que se proponen parecería no prever al alumno como un sujeto portador de una voz que desde sí tenga, quiera, pueda decir algo sobre aquello que el manual recorta o presenta como ‘opinable’. Como ya se ha dicho, aparece, en todos los casos, como un sujeto vaciado de una posición de mundo y, por lo tanto, de una matriz de pensamiento que tenga valor discursivo por sí misma.

## **Bibliografía**

- Adam, J. M. (1997). *Les textes: types et prototypes. Récit. Description, argumentation, explication et dialogue*. Paris: Nathan.
- Álvarez, G. (1996). *Textos y discursos. Introducción a la lingüística del texto*. Santiago de Chile: Ed. Universidad de Concepción.
- Barei, S. y Rinaldi, N. (1996). *Cuestiones Retóricas. Estética y Argumentación*. Córdoba: U.N.C.
- Barthes, R. (1987). *El susurro del lenguaje*. Barcelona: Paidós.
- Bernárdez, E. (1982). *Introducción a la Lingüística del Texto*. Madrid: Espasa-Calpe.
- Bernstein, B. (1993). *La estructura del discurso pedagógico*. Madrid: Morata.

- Bruner, J. (1991). *Realidad Mental y Mundos Posibles*. Gedisa. Bs. As.
- Chevallard, Y. (1991) *La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado*. Buenos Aires: Aique.
- Ciapuscio, G. (1994): *Tipos Textuales*. Bs. As.: Eudeba.
- Cortés, M. y Bollini, R. (1994). *Leer para escribir. Una propuesta para la enseñanza de la lengua*. Bs. As.: El Hacedor.
- Ducrot, O. (2004) en Arnoux y García Negroni (comp). *Homenaje a Oswald Ducrot*. Bs.As.: Eudeba.
- Ferreiro, E. (1999). *Cultura escrita y educación. Conversaciones con Emilia Ferreiro*. México: FCE.
- Herrera de Bett, G., Alterman, N. y Giménez, G. (2004). “Formación docente y producción editorial. Condiciones de accesibilidad y consumo de textos”. En Edelstein, G. y Aguiar, L. (2004) (comp.). *Formación docente y Reforma. Un análisis de caso en la jurisdicción Córdoba*. Córdoba: Ed. Brujas.
- Locascio, V. (1991). *Gramática de la argumentación. Estrategias y estructuras*. Madrid: Alianza.
- Ministerio de Cultura y Educación de la Nación. Consejo Federal de Cultura y Educación. (1995). *Contenidos Básicos Comunes para la Educación General Básica y Polimodal Argentina*.
- Raiter, A. y Zullo, J. (2008). *Lingüística y política*. Bs. As.: Biblos.
- Van Dijk, Teun (1995): *La ciencia del texto*. Barcelona: Paidós.
- Zamudio, B. (1997) y otros: “Pragmática argumentativa”, en: Marafiotti, R. (comp.). *Temas de Argumentación*. Bs. As.: Biblos.