

**LA PRODUCCIÓN DE ARGUMENTACIÓN Y LAS REPRESENTACIONES
JUVENILES: UN ESTUDIO A TRAVÉS DE CONSIGNAS DE MANUALES
ESCOLARES**

**PRODUCTION OF ARGUMENTION AND YOUTH REPRESENTATIONS: A STUDY
THROUGH SLOGANS OF TEXTBOOKS**

Leticia Colafigli*
Agostina Reinaldi**

El siguiente trabajo se propone dar cuenta de algunas conclusiones elaboradas a partir del análisis de actividades didácticas de producción de escritura vinculada a la argumentación, diseñadas por un corpus de manuales de Lengua del Ciclo Básico. La principal intención es dar cuenta de cómo ciertos manuales a la vez que abordan y configuran la enseñanza del proceso de producción escrita de argumentación también construyen determinadas representaciones sobre los jóvenes.

A partir del trabajo con las consignas de producción de argumentaciones, se intentará:

- a) explicitar supuestos subyacentes acerca de qué significa producir una argumentación según los manuales analizados y que concepción de jóvenes se construye.
- b) determinar qué tipo de elementos son configurados por los manuales como “planificables” y “revisibles” en las actividades, y cuáles, no.
- c) describir la transposición didáctica que los manuales realizan de la actividad de “argumentar” en textos escritos, y de conceptos vinculados a dicha actividad.

* Profesora de Nivel Medio (CENMA), trabaja en la Dirección de Educación de Jóvenes y Adultos (DGEJA), adscripta en el Seminario de Enseñanza de la Lengua I (profesorado en Letras Modernas), miembro del equipo de investigación dirigido por el Especialista Gustavo Giménez. CE: colafiglileticia@hotmail.com

** Profesora en Letras Modernas por la Universidad Nacional de Córdoba. Ejerce como docente en el nivel medio. Desarrolla actividades de investigación y docencia en la Universidad Nacional de Córdoba: integra el equipo de investigación dirigido por Gustavo Giménez 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 y se desempeña como profesora adscripta del Seminario de Enseñanza de la Lengua I, de la Escuela de Letras, FFYH. Además, cursa la Especialización en la Enseñanza de la Lengua y la Literatura en la misma institución. CE: agosreinaldi@hotmail.com

d) identificar si se respetan las particularidades del contenido didáctico *argumentación* o si es asimilable a otros contenidos.

Escritura – Enseñanza – Argumentación – Manuales escolares –
Representación de los jóvenes

This work is proposed to account for some conclusions developed from the analysis of production learning activities linked to the argument writing, designed by a corpus of language manuals of the Basic Cycle. The main intention is to account for the teaching of the writing process and representations of young.

Studying work activities of argumentation, we will try to:

- a) explicit underlying postulations about what it means to produce an argument and what representations of youth is produced.
- b) establish what kind of items are set by the manual as "schedulable" and "revisibles" activities, and what not.
- c) describe the didactic than manual activity performed of "argue" in texts, and others concepts related to the activity.
- d) identify the particularities of argumentation and the educational content.

Writing – education – Argumentation – Textbooks –
Youth representation

Introducción¹

El proyecto de investigación marco de este trabajo aborda la enseñanza de los discursos argumentativos que construye un corpus de manuales escolares de Lengua del ciclo básico a través de las consignas y textos seleccionados. Uno de los objetivos centrales del proyecto es indagar las formas más visibles, comunes y/o estandarizadas de enseñar y abordar la argumentación.

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

Nuestro problema de investigación se conforma en el cruce de cinco elementos: la escritura, la enseñanza, los manuales, la argumentación y los jóvenes. En este sentido, nos proponemos focalizar tanto en la forma en que aparecen representados los jóvenes en la enseñanza del proceso de producción escrita de argumentación, como en este proceso propiamente dicho. Para ello, estudiamos dos líneas editoriales de manuales de lengua del Ciclo Básico.²

De esta manera, considerando la complejidad, centralidad y especificidad de la escritura en general y de la escritura de argumentación en particular, y teniendo en cuenta que una de las maneras más frecuentes de abordarla en la escuela durante el Ciclo Básico es a través de los manuales, vale interrogarse cómo aparece representado dicho proceso a partir de las actividades didácticas de producción escrita propuestas por el corpus. Asimismo, en este marco, nos preguntamos también cómo aparecen construidos los jóvenes a través de esas mismas actividades, qué representación de ellos subyace.

En este sentido, nuestro principal objetivo es brindar un aporte para la comprensión del estado de la cuestión de la argumentación como contenido curricular e identificar cuál es la especificidad del contenido teórico “argumentación”.

La escritura desde los fundamentos teóricos

Para la fundamentación teórica de este trabajo, consideramos la escritura básicamente desde cuatro perspectivas: lingüística, cognitiva, antropológica y didáctico-pedagógica.

Desde la perspectiva lingüística (Cassany y Ferreiro), la escritura adquiere especificidad y autonomía respecto de la oralidad en virtud de la relación particular que mantiene con el sistema de la lengua. Así, no es un código de transcripción, sino un sistema de representación autónomo y con características particulares.

Desde la perspectiva cognitiva (Flower y Hayes, Daniel Cassany, Bereiter y Scardamalia), la escritura es un proceso por el cual el sujeto articula, con diversos grados de control conciente, distintos conocimientos (lingüísticos, cognitivos, sociales, culturales) simultánea y recursivamente, en el marco de una situación concreta que da

² Seleccionamos tres unidades pertenecientes al 3º año del Ciclo Básico que abordan la argumentación. Dejamos de lado la argumentación ligada a lo literario, la publicidad y “lo cotidiano”. Se focalizarán las consignas que piden la producción escrita de argumentación.

sentido al para qué y para quién de su producción. Así, resulta necesario considerar la situación de producción, de recepción, el ámbito de circulación del producto y la manera en que todas estas instancias influyen en la toma de decisiones.

Desde una mirada antropológica (Olson, Ong, Blanche-Benveniste), la especificidad de la escritura está relacionada con su capacidad de incidir en el pensamiento y en el propio lenguaje de quien la adquiere.

Por último, el objeto-proceso escritura es considerado también en relación a un marco particular: su enseñanza dentro de la institución escolar, por la cual adquiere características ligadas a este costado didáctico y pedagógico.

Argumentación

En relación a la argumentación, identificamos dos grandes posturas:

-La argumentación como una función particular del lenguaje, una modalidad de organización discursiva (narrar, describir, explicar, argumentar), un uso específico de la lengua, en relación a determinadas necesidades u objetivos (sociales y/o lingüísticos) del enunciador (convencer, manipular).

-La argumentación inscripta en la lengua, propiedad general del lenguaje en uso independientemente de los fines comunicativos particulares para el que haya sido formulado. No existen posibilidades de un “uso no argumentativo” de la lengua: no existe lenguaje en uso social que no sea intención de intervenir en el sistema de conocimientos y creencias del destinatario.

En el primer caso, se deduce un “estado neutro” del lenguaje (transmisión informativa de contenidos sin intervención subjetiva) que funcionaría como referencia a partir del cual otros usos serían “argumentativos” y visiblemente subjetivos. En el segundo caso, se parte del supuesto de que el lenguaje “es” intencionalidad, acción e intervención.

En este trabajo y en la investigación que lo enmarca, compartimos este segundo lineamiento teórico por el cual la argumentación está en el lenguaje y no necesariamente en determinados géneros o superestructuras. El lenguaje construye visiones de mundo y en tal sentido interviene necesariamente en la subjetividad del otro. No es mera exterioridad que transmite y da cuenta de las prácticas sociales, sino empresa semiótica que construye dichas prácticas.

Transposición, manuales y consignas

Ives Chevallard (1991) acuñó el concepto de transposición didáctica para aludir al conjunto de transformaciones adaptativas por las cuales transita “un contenido de saber que ha sido designado como saber a enseñar”, y en virtud de las cuales se vuelve “apto para ocupar un lugar entre los objetos de enseñanza” (Chevallard, 1991:45). Cuando hablamos, entonces, de “enseñanza de la escritura”, “enseñanza de la argumentación”, “enseñanza de la escritura de la argumentación”, estamos en presencia de contenidos que preexisten al “movimiento” que los designa como “saberes a enseñar” y que son “verdaderas creaciones didácticas, suscitadas por las ‘necesidades de la enseñanza’” (1991:46).

Argumentación y escritura constituyen contenidos complejos que comparten la necesidad de un abordaje sistemático, en tanto prácticas alejadas de lo espontáneo y vinculadas a procesos que superan toda improvisación y respuesta inmediata.

Actualmente, el manual escolar constituye un recurso didáctico por excelencia en la escuela y uno de los principales constructores, reproductores y transmisores de representaciones sobre diversos conocimientos y contenidos específicos y legitimados como necesariamente enseñables. Según Dora Riestra (2004), los manuales son “textos producidos para la enseñanza”, puntos de partida posibles para indagar el estado de la enseñanza de la lengua, pues resulta posible rastrear en ellos contenidos, conocimientos y procedimientos.

Otro concepto fundamental es el de actividad o consigna didáctica. La enseñanza de un contenido determinado está estrechamente relacionada con –y limitada por– las formas en que su aprendizaje es propuesto y las prácticas que se demandan a los sujetos para que se involucren con el objeto. Los manuales, a través de las consignas, presentarían una guía para ayudar al sujeto a tomar decisiones y utilizar adecuada y productivamente las herramientas y conocimientos transmitidos. Según Finocchio (2009), las consignas didácticas permiten rastrear y descubrir las representaciones que se encuentran “implícitas en sus formulaciones” (2009:97). Mediante la formulación de determinados tipos de consignas didácticas de escritura y mediante el lugar que a ésta le otorgan, contribuyen a la escolarización del objeto a través de las prácticas que promueven en los sujetos en relación a la actividad y el proceso de escritura.

Análisis y observaciones de los manuales seleccionados

En relación a la argumentación, se observó el tipo de actividades que proponen las consignas: qué prácticas de la escritura ponen en juego, sus objetivos y supuestos subyacentes.

De este modo, se consideraron los siguientes supuestos que, aunque separados de manera analítica, se solapan y entrecruzan:

- a) Jóvenes: una aproximación a los sujetos destinatarios a partir de cómo se presentan en las consignas según qué se les pide, cómo deben hacerlo y cuáles temas son argumentables.
- b) la escritura: la producción, la planificación y la revisión
- c) la argumentación: su especificidad; la trama o estructura; los recursos argumentativos.

Los jóvenes

Analizar la argumentación desde la propuesta de los manuales supone preguntarse en primera instancia sobre qué se argumenta y quiénes argumentan. En las consignas abordadas, se observa una ponderación en la palabra del otro, en los textos ofrecidos para la lectura que son autoría de sujetos legitimados y que circulan principalmente por los medios de comunicación. En ese marco, la palabra propia resulta subsidiaria de aquella.

Es importante preguntarse por el lugar que ocupa en las propuestas de trabajo la interpelación al joven sobre aquello que está leyendo. Algunas consignas que la promueven radican en que el joven emita su opinión aunque no para desarrollarla

La argumentación aparece vinculada a ciertos temas, de lo cual se deduce lo argumentable y polémico. Uno de los manuales, presenta temáticas como el uso de tecnologías, la televisión, el cuidado de animales y la juventud. El otro, presenta mayor variedad pero, a diferencia del anterior, sus actividades aparecen desvinculadas: cuestiones climáticas, el idioma español y sus variedades, la identidad argentina, el deporte, la lectura. Sin embargo, cabe cuestionarse el carácter de lo polémico en situaciones como: “de qué color pintar una pared”.

Si bien los temas presentados no están alejados de lo opinable o argumentable por parte de un alumno de 3er año, el trabajo argumentativo desde su voz es reducido, ya que no se le permite alejarse de la postura esgrimida en los textos. Las consignas

proponen, en algunos de los casos, tan solo la refutación a modo de contraposición omitiendo la postura que pueda tener formada el sujeto y, en la mayoría de los otros casos, no se le propone que elija un tema. Se construye al adolescente como sujeto “cautivo”: debe opinar sólo con lo que el libro ofrece. Además, se pasa por alto que la selección y la presentación del tema ya son un posicionamiento, con lo cual se deduce que solo la tesis o la opinión explícita daría cuenta de la subjetividad y de la postura.

Por otro lado, no hay un trabajo sobre lo implícito ni sobre los agentes que son sujetos de esas ideas. Se presenta una naturalización y universalización de lo expuesto, y se pondera la descripción y reconocimiento de lo dicho. La subjetividad está puesta casi exclusivamente en las palabras y no tanto en su disposición ni en un proceso de razonamiento lógico. Pareciera que se aprende a argumentar sin demasiado esfuerzo, si consideramos que, en estas actividades, la argumentación se logra a partir del empleo de estrategias o artificios retóricos y no de seleccionar buenos argumentos. Se dan textos breves, sin proponer un trabajo sobre estos ni sobre ellos mismos en tanto jóvenes. Se supone que el alumno ya tiene un posicionamiento claro o bien que dándole uno le será más fácil defender esa postura y producir argumentación.

La escritura

En los manuales seleccionados, la argumentación y su producción escrita están propuestas para responder preguntas de comprensión, completar definiciones, escribir fragmentos, estrategias argumentativas o textos propiamente dichos.

En ambos manuales, se propone la siguiente modalidad de trabajo:

- presentación teórica del tema
- ejercitación a partir de esa teoría (responder preguntas de comprensión o realizar breves actividades de puesta en funcionamiento de categorías y elementos previamente trabajados).
- escritura de textos

Esta manera de organizar el trabajo implica que la escritura es considerada el momento de cierre, de integración, una manera de dar cuenta de que se entendió el tema y es posible aplicar los elementos estudiados hasta el momento. También muestra una postura por la cual sería necesario conocer primero lo teórico para poder argumentar por escrito y reconocer que alguien argumenta. Los momentos de *definición teórica, reconocimiento y comprensión* funcionarían como herramientas o insumos para que el sujeto pueda escribir.

Todos los textos presentados (cartas de lector, editoriales, textos de opinión) son abordados de igual manera, proponiendo un uso de la escritura de mero reconocimiento de lo anteriormente explicado en relación a la argumentación o a los géneros trabajados.

Los siguientes ejemplos dan cuenta de la manera bastante repetida de proponer la escritura de textos argumentativos (y de textos en general) en los manuales: proponer una temática, un embrión de tesis, retomar las explicaciones previas en torno a la estructura de esta tipología textual y brindar algunos argumentos. El sujeto deberá pensar cómo organizar esto, cómo relacionar las ideas, qué estrategias utilizar.

La modalidad reiterada de proponer la escritura de argumentación parece promover cierto automatismo y simplificación de una tarea que en realidad es altamente compleja. Observamos dos extremos: o bien brindarle al sujeto una posición fija, ajena y sin una interiorización más exhaustiva sobre el tema; o bien, dejarlo totalmente solo: que “vuelque” en palabras lo que piensa sobre un tema fijado por el manual.

De uno u otro modo, sigue subyaciendo la representación de un joven que queda cautivo de la forma en que es presentada la actividad de argumentar, sin dejar espacio a sus intereses saberes o posicionamientos.

Puede resumirse, entonces, una variedad de actividades de escritura que focalizan en:

- el trabajo con la información explícita del texto en detrimento de lo *no dicho*: posicionamientos culturales e ideológicos, supuestos sobre el mundo natural o social, representaciones particulares o sociales;
- la elaboración de fragmentos de textos, párrafos, textos completos;
- el completado de definiciones;
- la aplicación de lo teórico y su reconocimiento;
- la no confrontación con otros textos u opiniones;
- la opinión sólo sobre lo que se da en el libro (sujetos “cautivos”).

La planificación o “lo planificable”

Como planificables, ingresan cuestiones lingüísticas vinculadas a la estructura argumentativa y al uso de recursos retóricos. Aquellas más vinculadas a lo ideológico, a la visión y construcción de mundo, de lo verosímil, al sistema de creencias y supuestos del sujeto, no están demasiado definidas en las consignas.

En relación a la planificación del contenido, o bien no existe (se pide simplemente que escriban o debatan sobre un tema, independientemente del grado de complejidad de éste: desde problemáticas educativas, hasta situaciones aparentemente cotidianas), o bien subyace un supuesto: la lectura previa de textos que abordan la temática solicitada funcionaría implícitamente como planificación o facilitará la escritura de dicho texto. Otra opción es proponer búsquedas en internet, enciclopedias o medios de comunicación, pero sin demasiadas orientaciones al respecto.

La planificación de la estructura no está explicitada. Uno de los manuales ofrece una guía para la escritura de textos argumentativos, en la cual sugiere “construir correctamente los párrafos”, “relacionar las ideas de cada uno y los párrafos entre sí”, dando por sentado una comprensión unánime acerca de qué sería “correctamente” y cómo relacionar. Una posible interpretación es que el manual confíe en que el alumno tomará como orientaciones las explicaciones teóricas que el propio libro brinda sobre la estructura argumentativa y sus elementos.

Si bien la situación retórica resulta fundamental para planificar un texto (considerar la audiencia, el tema y los propósitos es central), observamos situaciones retóricas desdibujadas, básicas y descontextualizadas: “una carta para un diario de circulación barrial o escolar”, “cartas para diferentes diarios y revistas”, “debatan”, “escriban un texto breve en el que incluyan algunos consejos para usar el celular evitando conductas desconsideradas con el prójimo”, “pensar cómo son las personas a las que se quiere convencer: si son indiferentes u hostiles a la tesis”. Con esto, se deja en segundo plano la consideración del destinatario, cuestión central en toda producción escrita y aun más en la argumentativa, que trata de convencer al otro, de apelar a él para modificar su forma de pensar. *Quién me lee y por dónde circula*, no aparecen como planificables o importantes a la hora de planificar. Tampoco el efecto que se quiere lograr en el destinatario.

En este marco, resulta comprensible el escaso trabajo que proponen los manuales a la hora de evaluar qué estrategia argumentativa es conveniente utilizar en determinados textos y según determinada audiencia: al no considerarse la especificidad de esa audiencia, tampoco sería demasiado necesario analizar qué estrategias particulares utilizar, pues cualquiera sería igualmente posible. Ante una situación retórica escolarizada y permanentemente reiterada (escribir para dar cuenta del conocimiento y para el docente), se ignora la manera en que funciona el proceso de escritura argumentativa: se presenta como tarea pensar argumentos y elegir las

estrategias aleatoriamente de un abanico, en contraposición a la manera en que realmente funciona este proceso. En otras palabras: pareciera no promoverse la reflexión sobre la pertinencia y la eficacia de determinadas estrategias en detrimento de otras en relación a la situación retórica particular.

A manera de síntesis: lo planificable sería la estructura del texto (basada en la estructura argumentativa, que se supone presente en todos los textos argumentativos y que se explica en breves apartados teóricos) y los elementos de la argumentación, si bien desarticuladamente (hacer una lista de argumentos sobre la base de una tesis, elegir las estrategias que se utilizarán, ordenar esto teniendo en cuenta la estructura de TODA argumentación). Lo no planificable sería cómo organizar la información, los argumentos, la tesis; cómo poner en discusión argumentos y palabras de otros; cómo trabajar con lo no dicho; qué tipo de estrategias utilizar en relación a determinada situación retórica y cómo cruzar los argumentos con las estrategias; la lógica de la argumentación.

La revisión o “lo revisable”

Lo revisable se focaliza en aspectos superficiales y gramaticales de los textos producidos, y no en cuestiones más complejas vinculadas, por ejemplo, con la situación de recepción del texto. En un manual, la única alusión a la revisión es recordarles a los alumnos que presten atención a la ortografía y la puntuación, y a si están bien estructurados los párrafos y bien relacionadas las oraciones. En la otra línea editorial, no hay ninguna alusión a revisar.

Esto concuerda con lo ya afirmado sobre la representación de un alumno: así como no parece necesitar demasiada planificación, tampoco necesita detenerse en la revisión. Y, en el caso de hacerlo, no atiende a cuestiones profundas, implícitas o lógicas.

La argumentación

Luego de haber analizado los supuestos en torno a los jóvenes y la escritura, volvemos a la pregunta inicial: ¿qué se entiende por argumentación y dónde la encontramos? No obstante la especificación que hace uno de los manuales acerca de que la argumentación es un trama presente en diferentes tipos de textos o discursos, se priorizan las fuentes periodísticas (textos tomados de Clarín, Revista ñ y La Nación).

Si bien en el recorte del objeto de estudio descartamos aquellas unidades que aborden la argumentación en la vida cotidiana o en la publicidad, no aparece la pregunta por otros espacios no periodísticos por dónde podría circular. Solo una breve mención, al tratar el “debate”, a otros espacios como el congreso, las asambleas barriales, los sindicatos. Sin embargo, esa referencia no se plasma en textos para ser leídos ni en producciones que la contemplen.

Esta ponderación sobre el discurso periodístico hace que se presente la definición de argumentación sobre ese modelo y sólo sobre ese. Incluso en una de las editoriales elegidas los recursos aparecen presentados como característica de las notas de opinión y no de la argumentación en general.

Sobre esta fuente de trabajo, ¿en qué consiste argumentar? Abrirse a la pregunta por lo argumentativo supone una primera distinción que opone argumentar a opinar o informar. Para ello, los manuales presentan textos que sirven de disparador inicial para formularnos dicho interrogante. A modo de múltiple opción, se le pide al alumno que explicita la intención que se reconoce en lo leído. En uno de los casos, se presenta una breve definición para cada intención; en el otro se ofrecen mayor variedad de opciones sin llamarlo aún argumentación (criticar, convencer, advertir, adherir, denunciar). Luego se presentan los desarrollos teóricos en relación a qué es la argumentación, cuál es su estructura, cuáles son las estrategias.

Una primera entrada a los textos es a partir de la comprensión. Bajo la consigna “Leer es comprender”, en uno de los manuales se ofrecen una serie de consignas tendientes a favorecer la comprensión del texto pero sin focalizar en la especificidad de lo argumentativo. Son consignas que apuntan a desentrañar el tema del texto, a valorar la función del título, a identificar afirmaciones como verdaderas o falsas, por lo tanto, válidas para cualquier tipo de texto. Aquella primera distinción que se presentaba entre argumentar e informar, carece que continuidad en la secuencia de trabajo.

Es mayoritaria la propuesta de comprensión frente a la producción de textos propios. Luego de cada lectura se proponen de manera similar para los diferentes tipos de texto actividades de identificación de los aspectos teóricos que ya hayan sido desarrolladas. Las consignas son formuladas con los siguientes verbos (casi siempre señalados en negrita): subrayar, ordenar, marcar, descubrir, comparar o bien, elegir la opción correcta.

Cuando encontramos ejercicios de producción escrita, tal como se ha expuesto, la actividad se encuentra dirigida, ya que se le propone al alumno la posición, algunos argumentos y/o estrategias para desarrollar. Sobre esa base, el alumno debe componer su texto. Argumentar se convierte en ordenar datos y no en reflexión de la propia opinión. Se presupone que luego de las actividades de comprensión realizadas y la lectura de los textos, el alumno ya posee al menos el contenido sobre el cuál argumentar. Tal como ya se ha mencionado, encontramos la argumentación, sobretodo, en la palabra del otro, en los textos que se leen, que son autoría de sujetos legitimados y que circulan principalmente por los medios de comunicación.

En relación a la estructura que presenta la trama argumentativa, cabe destacar la propuesta de uno de los manuales, esbozada en los siguientes términos: presentación; narración de los hechos; confirmación; epílogo. En dicha clasificación, pueden observarse términos tomados de la trama narrativa que pueden asimilarse a su modo de estructuración.

En cuanto a la definición de los recursos argumentativos, no se plantea una diferenciación entre argumentos, como cadena lógica de razonamientos, y estrategias argumentativas. Esto es visible en consignas del tipo: “Elaboren, en sus carpetas, por lo menos cinco argumentos de diferente tipo (ejemplo, generalización, cita de autoridad, comparación, metáfora)”. Las actividades no presentan esta distinción y se realiza un pasaje de la comprensión, ligada a la identificación de estrategias, a la producción de argumentos que no es precisado como razonamiento lógico y que a veces se confunde con la forma de estrategia.

Por otro lado, se ofrecen como propuesta alternativa al trabajo sobre los textos, actividades de debate, por ejemplo bajo la consigna de uno de los manuales: “*A hablar se aprende...hablando*”. Es notable la ponderación de la actividad de discusión misma, el hablar, frente al poco lugar que se deja al trabajo de reflexión, al trabajo sobre la lógica de los argumentos. Se presenta como una actividad construida desde la espontaneidad y la urgencia del debate, como si fuera un proceso automático en el que no media la planificación ni la reflexión.

Ambas líneas editoriales dan por sentado que los alumnos saben cómo debatir o bien que el debate es una actividad simple que no requiere demasiada planificación: se pide, simplemente, que se dividan en dos grupos y piensen (a lo sumo, escriban) argumentos a favor o en contra de alguna temática propuesta (porque el debate está siempre polarizado en dos posiciones: a favor y en contra de). En uno de los manuales,

se propone un “Juicio a la televisión”, en el cual los alumnos deben organizarse entre defensores y acusadores. En ambos casos, se pide la intervención de un mediador. No hay demasiadas pautas para planificar el debate, lo vinculado a los turnos de habla, a la reformulación, a la refutación. Se usan verbos como “comentar” una afirmación, por ejemplo, ante lo cual podríamos preguntarnos qué implica “comentar”: si se trata de discutir, intercambiar pareceres o simplemente contar algo sobre la temática presentada.

Es importante señalar que en este tipo de propuestas de debate se recuperan por lo general los textos leídos a lo largo de la unidad. Sin embargo, no son abordados desde un análisis de los implícitos ni desde una interpelación al sujeto, a su condición en tanto jóvenes mismos.

Discusión de los resultados

En relación al contenido teórico argumentación, subyace una concepción no tanto como una dimensión esencialmente dialógica inherente a todo enunciado, sino más bien como un tipo de superestructura con particularidades que la diferencian de otras, y que se presenta en determinados géneros o subgéneros sobre todo no ficcionales y periodísticos (la editorial, la carta del lector, etc.).

Producir y comprender argumentaciones suele presentarse bajo la forma de conocer, reconocer y aplicar la estructura. Esta estructura aparece configurada como bastante estática: “los textos argumentativos son tales en cuanto comparten esta estructura”) y presentada de manera narrativizada (en el sentido de su organización), tomando términos no específicos de la argumentación (presentación; narración de los hechos; confirmación; epílogo). Hay, además, un supuesto por el cual *todos los textos argumentativos comparten esa estructura*, que es fácil de identificar y de marcar en los textos. Un texto es argumentativo si tiene esa estructura.

En relación a los temas, la argumentación aparece asociada a temáticas configuradas como “polémicas” o controversiales. Sin embargo, cuando se propone la escritura, suele apelarse a temáticas que no cuentan con esas características (dos personas que tienen que decidir de qué color pintar la pared) o bien polémicas pero no para los destinatarios (los problemas vinculados a la educación). Habría, entonces, temas más argumentables que otros.

La subjetividad está puesta en elementos léxicos del lenguaje y demasiado explícitos, del tipo “yo pienso que” o “creemos que es injusto”. Sin embargo, muchos

de los textos presentados muestran expresiones más sutiles de subjetividad que no son abordadas.

A manera de síntesis, podemos decir que se observa una simplificación de la agumentación y de la escritura. Proponemos dos posibles opciones interpretativas: o bien una excesiva confianza en la “capacidad argumentativa” de los alumnos, o bien una construcción de la argumentación como discurso simple. Ambas desconocen la complejidad de la escritura y, más puntualmente, de la escritura de argumentación, que supone poner en palabras operaciones lógicas y posicionamientos que no resultan simples de materializar. Esta modalidad de trabajo con la argumentación la convierte en mera exposición de razones e ideas desarticuladas desde el sentido común, pues no siempre se propone un trabajo con diversas y varias fuentes. En el mejor de los casos, se retoman algunos de los textos trabajados o se pide la búsqueda en otros sin un trabajo exhaustivo, sino confiando en la capacidad de abstracción, generalización y selección de ideas.

Por último, es interesante observar que subyacen dos representaciones contrapuestas acerca de los estudiantes jóvenes: desde lo metodológico, se supone una confianza en ellos subestimando la planificación y revisión; pero desde lo temático, son cautivos de otros que eligen por ellos sobre qué decir qué.

Bibliografía

- Alvarado, Maite (2006): “Enfoques en la enseñanza de la escritura”, en *Entre líneas. Teorías y enfoques en la enseñanza de la escritura, la gramática y la literatura*. FLACSO MANANTIAL. Bs.As.
- Bereiter, Carl y Scardamalia, Marlene (1987): “Two Models of Composing Processes” y “From Conversation to Composition”, en *The psychology of written composition*. Lawrence Erlbaum Associates. Publishers. Londres.
- Blanche Benveniste, Claire (2002). “La escritura, irreductible a un ‘código’”, en Ferreiro, E. (comp., 2002): *Relaciones de (in)dependencia entre oralidad y escritura*. Gedisa editorial, Barcelona, España.
- Cassany, Daniel (1997). *Describir el escribir. Cómo se aprende a escribir*. Paidós. Barcelona

Chevallard, Yves. (2005, 3° ed). *La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado*. Aique. Bs. As. (1° ed. 1991)

Ferreiro, Emilia (2004). “La representación del lenguaje y el proceso de alfabetización”, en *Alfabetización: teoría y práctica*. Siglo XXI editores. México

Finocchio, Ana María (2009). *Conquistar la escritura. Saberes y prácticas escolares*. Paidós, Bs.As.

Olson, David (1997). *El mundo sobre papel*. Editorial Gedisa. Barcelona.

Ong, Walter (1993). *Oralidad y escritura. Tecnologías de la palabra*. F.C.E. Buenos Aires.

Riestra, Dora (2004): *Las consignas de trabajo en el espacio socio-discursivo de la enseñanza de la lengua*. Tesis de Doctorado en Ciencias de la Educación, disponible en:

http://doc.rero.ch/record/3664/files/these_RiestraD.pdf?ln=frversion=1

Fuente

Bouzas, Patricia y otros (2006): *Lengua y Géneros discursivos 9*. En estudio. Puerto de Palos.

Capeluto, Elías y otros (2009): *Lengua. Prácticas del lenguaje. Navegantes del conocimiento*. Logonautas 3. Equivalente a 3° E.S./2° CABA.

Delgado, Myriam y Ferrero de Ellena, Isabel (2006): *Aprendamos Lengua 9 - Para 3° año del CBU*. Editorial Comunicarte.