



**MAESTRÍA EN CIENCIAS HUMANAS
OPCIÓN «LENGUAJE, CULTURA Y SOCIEDAD»**

Tesis para defender el título de maestría de «Lenguaje, cultura y sociedad»

Una aproximación crítica al estudio del discurso argumentativo infantil en el marco de la educación primaria.

Autora: Lic. Sandra Román

C.I.: 2646610-9

Directora de tesis: Dra. Beatriz Gabbiani

Montevideo, noviembre de 2014

PÁGINA DE APROBACIÓN

CARTA DE AVAL

Montevideo, 12 de noviembre de 2014

Sres. Miembros de la Comisión de Posgrados
de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación

De mi consideración:

Por la presente, en mi carácter de tutora, informo que avalo la presentación de la tesis **“Una aproximación crítica al estudio del discurso argumentativo infantil en el marco de la educación primaria”** de la Lic. Sandra ROMÁN, en el marco de la Maestría en Ciencias Humanas, Opción “Lenguaje, cultura y sociedad”.

Los saluda atentamente,



Dra. Beatriz Gabbiani

Prof. Agreg. de Psico- y Sociolingüística

Instituto de Lingüística - FHCE

AGRADECIMIENTOS

Quisiera agradecer a la Comisión Académica de Posgrados de la Universidad de la República por haberme otorgado la beca para la finalización de estudios de posgrados. A mi directora de tesis por la dedicada atención con la que leyó cada borrador siempre aportando certeros señalamientos, guiando y acompañando con serena paciencia este proceso. También quisiera expresar mi agradecimiento a las escuelas y maestras que colaboraron en el desarrollo de esta investigación y fundamentalmente a los niños que escribieron los textos que sostienen esta tesis.

ÍNDICE

Índice de tablas.....	VII
Resumen.....	VIII
Fundamentación y objetivos.....	1

PRIMERA PARTE

Aspectos teórico-metodológicos

1. El Análisis Crítico del Discurso.....	4
1.1 El método del Análisis Crítico del Discurso.....	7
1.2 Aspectos metodológicos relativos a la muestra.....	9
2. Los géneros discursivos	
2.1 Los géneros discursivos desde una perspectiva bajtiniana.....	12
2.2 Los géneros discursivos desde la perspectiva del Análisis Crítico del Discurso.....	14
2.3 El problema de los géneros discursivos en la escuela.....	17
3. La argumentación	
3.1 La noción de <i>topos</i>	19
3.2 El enfoque dialogal de la argumentación y la teoría polifónica de la enunciación.....	24

SEGUNDA PARTE

Proceso de análisis e interpretación de los datos.

1. La argumentación en el <i>Programa de Educación Inicial y Primaria</i>	31
---	----

2.	La construcción discursiva de la identidad institucional.	
2.1	<i>Topoi</i> vinculados al campo de prácticas y objetos simbólicos de la institución escolar.....	43
2.2	Ideología, reproducción e instituciones.....	44
2.3	Análisis.....	47
3.	La construcción discursiva de la inocencia	
3.1	<i>Topoi</i> y estereotipos.....	65
3.2	Los estereotipos y su relación con la argumentación.....	67
3.3	Análisis.....	69
3.4	Entre efectos ideológicos y estrategias persuasivas.....	83
4.	La construcción discursiva de la subjetividad: <i>topoi</i> , dialogismo y polifonía.....	84
	Consideraciones finales.....	93
	Referencias bibliográficas.....	100
	Anexos.....	104

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla N° 1: Contenidos a desarrollar en relación con los textos que explican y los textos que persuaden en tres, cuatro y cinco años.....	39
Tabla N° 2: Contenidos a desarrollar en relación con los textos que explican y los textos que persuaden en primero, segundo y tercer grado.....	40
Tabla N° 3: Contenidos a desarrollar en relación con los textos que explican y los textos que persuaden en cuarto, quinto y sexto grado.....	41
Tabla N° 4: Resultados comparativos para el uso de argumentos posicionados ideológicamente y el uso de otro tipo de argumentos en 4° año de la escuela privada.....	50
Tabla N° 5: Resultados comparativos para el uso de argumentos posicionados ideológicamente y el uso de otro tipo de argumentos en 5° año de la escuela privada.....	51
Tabla N° 6: Resultados comparativos para el uso de argumentos posicionados ideológicamente y el uso de otro tipo de argumentos en 6° año de la escuela privada.....	51
Tabla N° 7: Resultados comparativos para el uso de argumentos posicionados ideológicamente y el uso de otro tipo de argumentos en 4° año/escuela pública/clase media-baja.....	59
Tabla N° 8: Resultados comparativos para el uso de argumentos posicionados ideológicamente y el uso de otro tipo de argumentos en 4° año/escuela pública/clase media-baja.....	60
Tabla N° 9: Muestra obtenida con la consigna Lobo vs. Caperucita.....	66

RESUMEN.

En este trabajo de tesis me propongo realizar una aproximación crítica al estudio del discurso argumentativo infantil en el marco de la educación primaria. En nuestro país, el *Programa de Educación Inicial y Primaria* vigente desde 2008 señala la necesidad de promover el desarrollo de habilidades metalingüísticas y metadiscursivas en los niños con el objetivo de formar ciudadanos críticos y reflexivos. Es en este contexto que se plantea la investigación y el análisis de los textos. Este trabajo de tesis parte de la hipótesis de que el estudio del discurso argumentativo infantil constituye un lugar de privilegio para la realización de aportes que confluyan con los objetivos que el *Programa de Educación Inicial y Primaria* se propone.

El marco teórico- metodológico general desde el cual realizo la investigación es el Análisis Crítico del Discurso. A partir de este enfoque incorporo la noción de género discursivo de Bajtín y los presupuestos teóricos de la Teoría de la Argumentación. Realizo el análisis de los textos a partir de los lineamientos teórico- metodológicos del Análisis Crítico del Discurso, que me permiten incorporar herramientas conceptuales tales como la noción de *topoi* proveniente de la Semántica Argumentativa, la noción de estereotipo procedente de la Psicología Cognitiva y el concepto de *dialogismo* y *polifonía* de Bajtín y Ducrot.

Palabras clave: *argumentación, topoi, discurso infantil, educación.*

ABSTRACT.

The aim of this dissertation is to critically analyse the study of children's argumentative discourse in primary education. The *Programa de Educación Inicial y Primaria* (Early Childhood and Primary Education Programme) has been in force in Uruguay since 2008. It stresses the need to promote the development of children's metalinguistic and metadiscursive skills so that they become critical and thoughtful citizens. It is within this framework that this work sets out to research and analyse texts. The starting point is the hypothesis that the study of children's argumentative discourse is essential to make contributions that are in line with the objectives of the *Programa de Educación Inicial y Primaria*.

Critical Discourse Analysis is the general theoretical-methodological framework of this study. This approach has allowed me to incorporate Bakhtin's notion of discursive genre and the theoretical assumptions posed by Argumentation Theory. Texts are analysed following the theoretical-methodological guidelines of Critical Discourse Analysis, which have allowed for the use of conceptual tools such as the notion of *topoi* from Argumentative Semantics, the notion of stereotype from Cognitive Psychology, and Bakhtin's and Ducrot's concept of *dialogism* and *polyphony*.

Keywords: *argumentation, topoi, child discourse, education.*

I FUNDAMENTACIÓN Y OBJETIVOS

El discurso argumentativo infantil es un tema que no ha sido objeto de análisis específicos desde la lingüística ni de disciplinas afines. Si bien existen trabajos que realizan propuestas didácticas para abordar la argumentación en el salón de clase, la mayoría de ellos están dirigidos a estudiantes de niveles avanzados y no incorporan el análisis de producciones textuales. A diferencia de las narrativas infantiles que han recibido mucha atención tanto desde la psicología y la pedagogía como desde la lingüística, no se encuentran trabajos que aborden el estudio de las especificidades discursivas de las argumentaciones de los niños.

En este sentido, este trabajo de tesis tiene como primer objetivo dar cuenta de esas especificidades discursivas. Es así que me planteo analizar el discurso argumentativo infantil en sus diferentes niveles de funcionamiento a partir de textos de opinión escritos por niños en edad escolar. El análisis de estos textos busca determinar cuáles son las estrategias que utilizan los niños para argumentar, cuáles son los factores que determinan la selección de sus argumentos, cómo construyen su punto de vista y cómo se posicionan en relación a su discurso.

El análisis lo realizo desde una perspectiva eminentemente social, siguiendo los presupuestos teóricos provenientes del Análisis Crítico del Discurso. Esta línea de análisis tiene la peculiaridad de ser simultáneamente una teoría y un método de análisis que tiene como principal característica su perspectiva crítica respecto a la realidad social. El análisis crítico de los textos implica, conjuntamente, el análisis de cuestiones sociales que involucran formas de representar la realidad, la manifestación de identidades y relaciones de poder en el mundo contemporáneo (Meurer, 2000).

Un presupuesto fundamental de este enfoque es que las cuestiones sociales y políticas tienen un carácter parcialmente lingüístico y discursivo y que el

estudio lingüístico-discursivo puede mostrar aspectos relevantes de la vida social (Fairclough y Wodak, 1997).

En este sentido, el Análisis Crítico del Discurso retoma la concepción bajtiniana de género discursivo, en la medida que la definición que Bajtín hace de este concepto revela la estrecha interrelación que existe entre el lenguaje y la vida social: *Cada enunciado separado es, por supuesto, individual, pero cada esfera del uso de la lengua elabora sus tipos relativamente estables de enunciados, a los que denominamos géneros discursivos* (Bajtín 2008:245). Dicho de otro modo, cada una de las esferas sociales en las que se desenvuelven los individuos, desarrolla prácticas discursivas específicas. Esto quiere decir que diferentes actividades sociales darán lugar a diferentes usos del lenguaje. La apropiación por parte del sujeto de un género discursivo estará determinada por el grado de participación de ese sujeto en diferentes tipos de actividad social.

Es así que esta concepción del lenguaje como práctica social instala el tema de los géneros discursivos como un lugar de privilegio para el estudio de los procesos de construcción de las capacidades discursivas.

Desde muchas áreas disciplinarias se ha señalado el papel fundamental que cumplen los géneros discursivos en los procesos psicológicos, sociales y cognitivos del sujeto, en la medida que su uso requiere del desarrollo de habilidades complejas: narrar, argumentar, persuadir, describir, explicar, resumir, etc.

Por ejemplo, Rosen (1988) ha definido la narrativa como un universal: hablar acerca del pasado es algo que todos los seres humanos hacen. El autor sostiene que existe un *impulso autobiográfico* que nos insta a hacer coherente nuestra existencia mediante la narración que hacemos de ella. Por su parte, para Bruner (2003) la narrativa constituye una modalidad de pensamiento que le permite al sujeto construir la realidad y organizar su experiencia.

En cuanto a la argumentación, recientemente, se ha señalado la importancia que tiene para los miembros de una comunidad democrática saber argumentar para de esta manera poder defender sus ideas, poder analizar críticamente planteos de los otros miembros de la comunidad, rebatir argumentos y advertir manipulaciones (Camps y Dolz, 1995).

En esta línea de reconocimiento de la importancia de los géneros discursivos, el *Programa de Educación Inicial y Primaria* (2008) ha incorporado su enseñanza a partir de la Educación Inicial (4 y 5 años):

Se apuesta a una proyección pedagógica que permita la búsqueda de un mayor desarrollo de la competencia metadiscursiva para que los hablantes dispongan de un mejor saber sobre los diversos géneros. Por lo cual, el proceso de aprendizaje permite el acceso a mayores niveles de dominio discursivo, de autonomía y de poder argumentativo, para conscientemente hacer parte o hacer frente a la cultura que están viviendo (ANEP, 2008: 44).

Este fragmento seleccionado del *Programa de Educación Inicial y Primaria* señala la necesidad de promover el desarrollo de competencias metalingüísticas y metadiscursivas en los niños en edad escolar con el objetivo final de formar ciudadanos críticos y reflexivos.

En este sentido, el segundo objetivo que me propongo con este trabajo es que el análisis de las especificidades discursivas de las argumentaciones infantiles en el marco de la educación primaria aporte elementos que permitan reflexionar acerca de cómo abordar el trabajo con este género en el aula para la consecución de los fines que el *Programa* propone.

PRIMERA PARTE

ASPECTOS TEÓRICO - METODOLÓGICOS

El estudio del discurso argumentativo infantil es un tema que reviste una alta complejidad dado que involucra factores que van desde lo estrictamente lingüístico, pasando por procesos psicológicos y cognitivos, hasta llegar a aspectos sociales y discursivos. Para poder dar cuenta de la complejidad del tema es necesario un marco teórico que permita a la investigación recorrer simultáneamente diversos caminos, así como también echar mano a diversas herramientas conceptuales. El Análisis Crítico del Discurso aparece, entonces, como un marco idóneo para abordar esta temática, ya que fue pensado como un enfoque interdisciplinario que permite elaborar *trajes a medida* de la problemática con la que se está trabajando.

Este método de análisis habilitará además la incorporación de nociones que serán centrales para el desarrollo de la investigación. Una de ellas es la noción de género discursivo.

La noción de género discursivo desarrollada por Bajtin en los años cuarenta concibe al lenguaje como un fenómeno indisociable de la vida social. Si bien desde el Análisis Crítico del Discurso hay un reconocimiento a los aportes bajtinianos, en los ulteriores desarrollos que hacen del concepto de género discursivo no dejan en evidencia el poderoso carácter de instrumento social que originalmente tiene la noción en Bajtin.

En este sentido, consideraré a la argumentación como una práctica discursiva y como tal estará asociada a diferentes géneros discursivos (*textos de opinión, ensayos, debates, etc.*). Esta adscripción de la argumentación a la noción

de género discursivo me permitirá, en diferentes momentos, considerar su funcionamiento en dos niveles distintos. Por un lado como una disciplina específica y por otro lado, como un proceso de construcción discursiva transversal a todas las disciplinas.

1. El Análisis Crítico del Discurso.

El Análisis Crítico del Discurso es el resultado del desarrollo de una serie de modelos teórico-metodológicos que abordan el estudio del lenguaje desde una perspectiva crítica.

Los abordajes críticos difieren de los abordajes no críticos, no sólo en la descripción de las prácticas discursivas, sino además en la importancia adjudicada a la influencia de factores tales como el poder y las ideologías y a los efectos constructivos que el discurso ejerce sobre las identidades sociales, las relaciones sociales y los sistemas de conocimientos y creencias, ninguno de los cuales resulta aparente para los participantes del discurso (Fairclough, 2001).

El Análisis Crítico del Discurso propone una concepción del discurso como práctica social lo cual supone, en primer lugar, considerar al lenguaje como parte de la sociedad, y no como algo externo a ella. En segundo lugar, implica concebir al lenguaje como un proceso social, y en tercer lugar supone considerarlo condicionado socialmente por otros factores (no lingüísticos) de la sociedad (Fairclough, 1989)

Los fenómenos lingüísticos son sociales desde el momento en que cuando las personas hablan, escuchan, escriben o leen, lo hacen en formas que están socialmente determinadas y que tienen efectos sociales. Por otra parte, los

fenómenos sociales son lingüísticos dado que la actividad del lenguaje que ocurre en contextos sociales no es simplemente un reflejo de los procesos y prácticas sociales, sino que forma parte de esos procesos y de esas prácticas.

La segunda implicación de considerar al lenguaje como una práctica social nos permite establecer la diferencia entre discurso y texto. Un texto es un producto de un proceso de producción textual. Fairclough (1995) utilizará el término discurso para hacer referencia al proceso global de interacción social del cual el texto es sólo una parte.

Los procesos de interacción social incluyen, además del texto, el *proceso de producción* (del cual el texto es un producto), y el *proceso de interpretación* (para el cual el texto es un recurso). En consecuencia, el análisis del texto es solo una parte del análisis del discurso, que también debe incluir el análisis de los procesos productivos e interpretativos. Las propiedades formales de un texto pueden ser consideradas desde la perspectiva del análisis del discurso por un lado como *huellas* de los procesos productivos, y por otro lado como *claves* en los procesos de interpretación.

El análisis de los procesos de producción e interpretación debe realizarse teniendo en cuenta los factores sociales que los determinan. Esto nos lleva a la tercera implicación de ver el lenguaje como una práctica social, a saber, el hecho de estar condicionado factores sociales no lingüísticos. Asimismo, el análisis de la producción y de la interpretación de textos tiene que tener en cuenta los recursos cognitivos que las personas ponen en juego en estos procesos productivos e interpretativos.

Los recursos cognitivos que se ponen en práctica al producir e interpretar textos son generados socialmente, y su naturaleza es dependiente de las relaciones sociales. No es sólo la naturaleza de estos recursos cognitivos lo que está socialmente determinado, sino también las condiciones de su uso, por ejemplo, es esperable que se actualicen diferentes estrategias cognitivas cuando se lee un

poema que cuando se lee la publicidad de una revista. Es importante tener en cuenta tales diferencias cuando se analiza el discurso desde una perspectiva crítica (Fairclough, 1989, 1995).

El discurso implica, entonces, *condiciones sociales de producción y condiciones sociales de interpretación*. Estas condiciones se relacionan con tres niveles diferentes de la organización social: el nivel de la situación social, o el entorno social inmediato en el que ocurre el discurso; el nivel de la institución social que constituye una matriz más amplia para el discurso; y el nivel de la sociedad como una totalidad.

Cuando el lenguaje es considerado como discurso y como práctica social, no nos limitamos solamente a analizar textos, ni solamente a analizar procesos de producción e interpretación, sino que analizamos las relaciones entre textos, procesos, y sus condiciones sociales, tanto las condiciones inmediatas del contexto situacional como las más remotas condiciones de las estructuras sociales e institucionales. O, dicho de otra manera, las relaciones entre textos, interacciones y contextos.

1.1 El método del Análisis Crítico del Discurso

En correspondencia con las tres dimensiones del discurso (textos, interacciones y contextos), propuestas por el modelo, es posible distinguir tres dimensiones o etapas, del análisis crítico del discurso.

Una primera etapa es de carácter descriptivo y está orientada a la tarea de dar cuenta de las propiedades formales del texto.

En segundo lugar, hay que considerar una dimensión interpretativa que concierne a las relaciones entre texto e interacción. En esta dimensión el texto es concebido como un producto del proceso de interacción, y como un recurso en el proceso de interpretación.

Por último, se encuentra una fase de adecuación explicativa que concierne a las relaciones entre interacción y contexto social, y que deberá tener en cuenta la determinación social de los procesos de producción e interpretación.

Fairclough (2001) desarrolla este modelo de análisis con el objetivo de llegar a un abordaje que puede ser usado como un método para investigar cambios sociales. Para que un método de análisis del discurso sea útil para tales fines, tiene que presentar algunas condiciones mínimas.

En primer lugar, es necesario un método de análisis multidimensional. Un abordaje tridimensional permite explicar las relaciones entre cambio discursivo y social, y relacionar sistemáticamente propiedades detalladas de textos a las propiedades sociales de eventos discursivos como instancias de práctica social.

En segundo lugar, es necesario un método de análisis multifuncional. Las prácticas discursivas en proceso de cambio contribuyen para modificar el conocimiento (e incluso las creencias y el sentido común), las relaciones sociales y las identidades sociales. Es necesaria una concepción de discurso y un método de análisis que contemplen la relación de estas tres áreas, es decir, que considere que los textos simultáneamente representan la realidad, ordenan las relaciones sociales y establecen identidades.

En tercer lugar, es necesario un método de análisis histórico. El análisis del discurso debería focalizar la estructuración de sus procesos *articulatorios* en la construcción de textos, y en la constitución a largo plazo de *órdenes del discurso*.¹

¹ Los discursos reales están determinados por órdenes del discurso socialmente constituidas, conjuntos de convenciones asociados con instituciones sociales.

Por último, el método debe ser un método crítico. En general, las relaciones entre el cambio discursivo, social y cultural no son transparentes. Un método crítico intentará mostrar las conexiones y las causas que están ocultas. En este sentido, un método crítico también implica instancias de intervención, en la medida que hace transparentes la relación entre las estructuras sociales y el discurso, puede constituir un recurso para quienes puedan encontrarse en situaciones sociales desventajosas (Fairclough, 2001).

1.2. Aspectos teórico-metodológicos relativos a la muestra

Los factores que deben ser contemplados en el análisis de producciones argumentativas infantiles son de variada naturaleza. Esto nos obliga a instalarnos en diferentes dimensiones de manera tal que podamos dar cuenta de los diferentes procesos involucrados en la escritura de estas producciones argumentativas.

En este sentido considero importante señalar en primer lugar que en el análisis de la muestra privilegio una perspectiva sociocognitiva de la argumentación. La consideración de la argumentación desde esta perspectiva es la que me permitirá explicar la presencia de un fuerte componente ideológico en el proceso de construcción de estrategias argumentativas por parte de los niños en edad escolar.

Van Dijk (2006) ha señalado que los estudios tradicionales y contemporáneos en la teoría de la ideología, denotan la ausencia de una explicación en lo que concierne a la relación que existe entre lo social y lo personal en la realización de las prácticas sociales. Ignorar esta dimensión

cognitiva de la ideología y limitar el análisis a las prácticas y a las estructuras sociales resulta en un reduccionismo de los fenómenos sociales y por consiguiente, en una teoría inadecuada. Las ideologías son, antes que ninguna otra cosa, sistemas de creencias, y los sistemas de creencia al igual que sus relaciones con los objetos mentales y procesos deben necesariamente ser estudiados también desde un marco cognitivo (van Dijk 2006:106).

La cognición social consiste en la *combinación de representaciones mentales socialmente compartidas y los procesos de su uso en contextos sociales* (van Dijk, 2006: 70). Es así que el análisis que presento de las producciones textuales supone siempre la presencia de un sujeto cognoscente en términos sociales.

Los textos pueden ser analizados como un conjunto de elementos léxicos y gramaticales, pero también es posible analizarlos como un fenómeno semiótico en el cual están presentes procesos discursivos y socioculturales. La consideración de esta complejidad implicará la utilización de una metodología de trabajo que atienda los múltiples niveles implicados. Como consecuencia, para el análisis de los textos producidos por los niños, recurro al modelo propuesto por el Análisis Crítico del Discurso descrito anteriormente (Wodak y Meyer, 2003). La concepción de texto en la propuesta de Fairclough proviene, en buena parte, de la lingüística sistémico funcional de Halliday (Meurer, 2000) que incorpora al estudio del texto la noción de contexto.

Tal como los señala Fairclough (1989, 1995) es importante el relevamiento de rastros y pistas que aparecen en diferentes géneros textuales y que constituyen la evidencia de los discursos y rutinas sociales que subyacen a ellos. De esta manera el trabajo con los textos buscó dejar en evidencia aquellos elementos en el discurso argumentativo infantil que constituyen marcas del proceso de producción de esos discursos, al mismo tiempo que constituyen valiosas pistas al momento de la interpretación.

Una de las características del método de investigación en Análisis Crítico del Discurso es el alto grado de apertura a la incorporación de herramientas conceptuales provenientes de diversas áreas disciplinares con el objetivo de explicar el funcionamiento de cuestiones específicas. Este fenómeno se debe, en buena medida, a la complejidad de los fenómenos con los que se trabaja desde esta área de investigación.

Desde esta corriente de análisis, muchos autores han señalado la necesidad de desarrollar herramientas conceptuales que resulten operativas para la solución de problemas específicos (Meyer y Wodak, 2003). De acuerdo a Wodak, la primera pregunta que un investigador debe responder no es *¿Necesitamos una gran teoría?*, por el contrario, un investigador cuyo trabajo se oriente a la solución de problemas debe preguntarse *¿Qué herramientas conceptuales resultan relevantes para este o aquel problema y para este o aquel contexto?* Siguiendo las recomendaciones de Mouzelis (1995, *apud* Wodak 2003) relativas a la investigación social, Meyer y Wodak señalan la necesidad de:

[...] no agotarse en laberintos teóricos, no invertir excesivas energías en la operacionalización de las “grandes teorías” no operacionizables, sino desarrollar más bien herramientas conceptuales que resulten relevantes para problemas sociales específicos (Meyer 2003: 46).

Es en este sentido que la noción de *topoi* proveniente de la Teoría de la Argumentación constituye para este trabajo una herramienta conceptual relevante para el análisis y la clasificación de los argumentos que aparecen en la muestra.

Esta noción ya ha sido utilizada en estudios de análisis críticos del discurso para trabajar temáticas relativas a la discriminación y el racismo (ver Wodak, 1999, 2003 y Jäger, 2003).

2. Los géneros discursivos

2.1 La noción de género desde una perspectiva bajtiniana

La noción de género discursivo elaborada por Bajtín (2008) parte de la premisa de que el lenguaje es un fenómeno presente en todas las esferas de la actividad social. Al usar el lenguaje, el hablante elabora enunciados concretos y singulares tomando en cuenta los tres elementos que señalo a continuación.

En primer lugar selecciona el contenido temático de su enunciado. Este contenido temático suele estar fuertemente marcado por las circunstancias de producción del mismo: de ahí que existan temas apropiados o no para determinadas situaciones.

En segundo lugar opta por un estilo, esto es, la selección que realiza el hablante de recursos léxicos y gramaticales de la lengua. Este elemento va a estar determinado tanto por las circunstancias de producción del enunciado como por el contenido temático del mismo. Es decir, el hablante realizará esta selección léxica y gramatical de acuerdo a la situación social en que se encuentre y al tema en cuestión.

Por último, encontramos la composición o estructuración que el hablante realiza de sus enunciados. Esta instancia de composición también va estar determinada por las anteriores.

Tal como se ve, los tres momentos –contenido temático, estilo y composición- se encuentran en relación de dependencia y a su vez están determinadas por la esfera comunicativa en la que se desarrollen. Así, que si bien

cada enunciado por separado es singular y concreto, cada esfera de uso de la lengua desarrollará una serie de tipos fijos de enunciados que Bajtín denominará géneros discursivos.

Las diferentes instancias de interacción social en las que participan los individuos propiciarán el desarrollo de prácticas discursivas específicas. Es decir, distintas actividades sociales determinarán diferentes usos del lenguaje. Si tenemos en cuenta la gran variedad de actividades que tienen lugar en nuestra vida social tenemos como resultado una gran variedad de géneros discursivos.

Entonces, un género discursivo es un uso convencional, esquemáticamente fijo, relativamente estable de utilizar el lenguaje en un tipo particular de actividad social. Se trata de formas del lenguaje prescriptivas que el hablante elige de acuerdo a su adecuación con la situación concreta. En este sentido, el género discursivo constituye un instrumento semiótico complejo que nos permite producir y comprender textos. Su importancia es fundamental ya que –como señala Bajtín– la comunicación verbal sería casi imposible si los individuos tuvieran que construir sus enunciados siempre como la primera vez.

Es necesario señalar la extrema heterogeneidad de los géneros discursivos que pueden ser tanto orales como escritos. En ellos se puede incluir desde un breve intercambio conversacional en un ascensor hasta una extensa novela. Bajtín realiza una distinción entre los géneros discursivos primarios y los géneros discursivos secundarios. Estos últimos surgen en condiciones de comunicación más complejas y organizadas y son desarrollados por lo general de manera escrita. Puede suceder que durante el proceso de formación los géneros discursivos secundarios absorban y reelaboren géneros discursivos primarios. Así, por ejemplo, es posible que dentro de una novela encontremos una carta o un diálogo, pero presentados como un fenómeno artístico y no un suceso de la vida cotidiana.

Algunos autores sostienen, siguiendo la propuesta bajtiniana, que los géneros pueden funcionar como la unidad de análisis que explica los procesos de construcción de la lengua tanto a nivel oral como escrito.

Los géneros que Bajtin denomina primarios constituyen el nivel real al cual se enfrentan los niños en las prácticas del lenguaje. Desde muy pequeños los niños presencian o forman parte de interacciones sociales cotidianas en las que se manejan diferentes géneros discursivos: conversaciones en el hogar, visitas al médico, idas al supermercado, etc. De esta manera van adquiriendo ciertas destrezas para decir lo correcto en el momento oportuno. Los géneros, entonces, funcionan como un instrumento que los niños puedan utilizar en nuevas situaciones. A medida que el niño afina el uso de este instrumento y aprende a manejarlo en diferentes actividades sociales desarrollará géneros discursivos secundarios. Un momento clave en este proceso de complejización de los géneros lo constituye la escolarización. Es en la escuela donde el niño entra en contacto sistemático con géneros discursivos secundarios.

2.2 La noción de género discursivo en el Análisis Crítico del Discurso.

El Análisis Crítico del Discurso retoma la noción de género discursivo introducida por Bajtín. Así, Fairclough (2003) utiliza el término género discursivo para designar un conjunto de convenciones relativamente estables que está asociado a un tipo de actividad socialmente aprobado, como por ejemplo, una conversación informal, una lista de compras, una entrevista de empleo o un artículo científico.

De acuerdo a esta corriente de análisis, un género implica no solamente un tipo particular de texto, sino que también implica una serie de procesos específicos de producción, distribución y consumo de textos. En consecuencia, cada género ocurre en determinado contexto e involucrará a diferentes agentes que lo producen o lo consumen, es decir, lo leen o lo interpretan (Meurer, 2000).

Es necesario señalar que, a pesar de la importancia del concepto de género en el Análisis Crítico del Discurso, el estudio de los géneros textuales no ha recibido un tratamiento sistemático por parte de esta corriente de análisis. Este fenómeno ha sido reseñado por investigadores identificados con tradiciones en la línea de *análisis de género* como el caso de Swales y Bathia (*apud* Meurer, 2000)

En este sentido, es posible que la ausencia de este tratamiento sistemático tenga su origen en ciertas dificultades asociadas a la noción de género. Dentro de estas dificultades, Fairclough (2003) señala que el concepto de *género* puede ser definido sobre diferentes niveles de abstracción. El autor ejemplifica con la *narrativa* que constituye un género, pero también lo es el *reporte o informe* en el sentido que es una narrativa factual acerca de sucesos reales, de la misma manera que también es un género el informe televisivo de noticias, una forma aún más específica de reporte.

La noción de género aparece en el análisis del discurso como un concepto problemático en la medida que opera en diferentes niveles de abstracción. De acuerdo a Fairclough, la narrativa, la argumentación, la descripción, y la conversación son géneros de un gran nivel de abstracción; se trata de categorías que trascienden redes de prácticas sociales particulares. Por otro lado hay otro tipo de categorías (por ejemplo, diferentes tipos de narrativa: narrativas conversacionales, las historias en la prensa y la televisión, las historias que los pacientes cuentan en terapia) que están más específicamente situadas en términos de prácticas sociales.

Fairclough afirma que, teniendo en cuenta que un género puede estar vinculado simultáneamente a una práctica social particular y a una red de prácticas sociales, éste debería cambiar en alguna de sus dos formas su denominación. Es así que propone retomar la denominación de *pre-género* propuesta por Swales (*apud* Fairclough, 2003) para definir las categorías genéricas más abstractas.

De todas formas señala que esto no resuelve enteramente el problema dado que existen categorías tales como la entrevista o el reportaje que son menos abstractas que la narrativa o la argumentación, y evidentemente trascienden una red de práctica. Fairclough sostiene, siguiendo a Giddens (*apud* Fairclough, 2003) que estos géneros que han sido *desencajados* de las redes de prácticas sociales en las que inicialmente se desarrollaron a través de un proceso socio-histórico actualmente están disponibles como un tipo de *tecnología social*.

Como consecuencia de estas dificultades asociadas al concepto, el autor considera útil la elaboración de una terminología para evitar una confusión entre los diferentes niveles de abstracción. De esta manera, propone la noción de *pre-género* para las categorías más abstractas como la narrativa, *género desencajado* para aquellas menos abstractas como la entrevista, y *género situado* para géneros que son específicos a una red de práctica particular como, por ejemplo, la entrevista etnográfica.

Las referencias a la noción de género discursivo en los trabajos de Fairclough dejan en evidencia su preocupación por los aspectos formales del fenómeno, es decir, el formato textual en el que el género aparece en forma de producto. Incluso, los conceptos que involucrarían elementos de carácter más procesual y dinámico, tales como narrativa y argumentación, aparecen en este modelo en una suerte de estado anterior al género (*pre-género*). En este sentido, Fairclough, al privilegiar este tipo de aspectos, deja por el camino el carácter de

potente instrumento epistémico y semiótico que tienen los géneros discursivos en la formulación original de Bajtín.

La dimensión de funcionamiento epistémico y semiótico de los géneros discursivos encuentra en la actualidad su desarrollo en los estudios de carácter más aplicado, fundamentalmente, al ámbito de la educación. Ahora bien, el desarrollo del concepto en el ámbito de campos aplicados a la educación, sumará a la complejidad y dificultad original de la noción de géneros discursivos, la problemática adicional de transformar *saberes científicos* en *saberes a ser enseñados* en la praxis escolar (Oliveira, 2009).

2.3 El problema de los géneros discursivos en la escuela

En los últimos años son muchos los campos disciplinares desde los que se abordan el estudio de los géneros discursivos. Es así que en la actualidad existen estudios que se nutren en diferentes corrientes epistemológicas como el cognitivism, el interaccionismo sociodiscursivo, la pragmática y la semiótica, y situados a su vez en dominios diversos, como por ejemplo, en lo escolar, en lo profesional, en lo académico, en lo público, en lo privado, en lo digital, etc.

Oliveira (2009) ha señalado que en estos estudios conviven, por un lado, un espacio unificador, vinculado a la idea compartida entre los investigadores de que el género es una entidad compleja y multidimensional; por otro lado, hay un espacio dispensor, evidenciado por la utilización de terminologías fluctuantes y por los cruzamientos de constructos teóricos diferentes. De acuerdo a la autora, es esta la razón de que ese constructo resulte controvertido y de difícil abordaje tanto para aquellos que lo analizan a nivel teórico como para aquellos que están interesados en su aplicabilidad.

En este sentido, en lo que refiere a su aplicabilidad en la didáctica, tampoco hay, por parte de los diferentes abordajes de género, un consenso. Así, Oliveira señala que hay autores que afirman que el objetivo no es que los géneros constituyan objetos reales de enseñanza, sino que hay utilizarlos como *cuadros de actividad social en que las acciones del lenguaje se realizan* (Bronckart, 1999). Otros autores, en cambio, defienden la enseñanza explícita de los géneros, argumentando que estos se constituirían en instrumentos de cambio social y empoderamiento (Christie y Rothery *apud* Oliveira, 1999). En tanto que también están los autores que problematizan la enseñanza prescriptiva y formalista de los géneros, ya que entienden que se trata de entidades dinámicas, plásticas que están sujetas a cambios, transformaciones e incluso hasta la desaparición. Desde estas últimas corrientes, se entiende que debido al papel del contexto en el lenguaje, resulta difícil o imposible elaborar un currículo escolar en base a géneros. De esta manera defienden una pedagogía de inmersión (Kern *apud* Oliveira, 1999), argumentando que es en el nivel de funcionamiento situado de los géneros que se descubre lo que puede o no ser dicho o hecho a través de ellos.

Tal como se ve, no existe un consenso en cuanto a cómo abordar el trabajo con géneros discursivos en el aula. Muchas veces además hay que sumar el hecho de que los currículos educativos incorporan esta noción sin que el docente cuente con las herramientas necesarias para su abordaje en la praxis escolar

Nuestro país no ha estado ajeno a esta problemática, es así que más adelante, cuando analice el *Programa de Educación Inicial y Primaria*, retomaré estas cuestiones.

3. La argumentación.

3.1 La noción de *topos*

Además de la noción de *género discursivo*, otro concepto central que articula este trabajo es el concepto de *topoi* proveniente de la retórica clásica y reformulado en la actualidad por la Teoría de la Argumentación.

La Teoría de la Argumentación plantea que el principal valor del lenguaje es el argumentativo. De acuerdo a esta teoría es el propio discurso el que impone una interpretación argumentativa mediante el uso de determinados mecanismos lingüísticos (Pons, 2002). En los últimos años esta teoría se ha visto potenciada abriendo paso a una *argumentatividad radical* que define a todo el lenguaje como argumentativo:

Nunca hay valores informativos en el nivel de la frase. No solo no hay frases puramente informativas, sino que ni siquiera hay en la significación de la frase componente informativo, lo que no significa que no haya usos informativos de las frases. [...] tales usos (pseudo) informativos son derivados de un componente más “profundo” puramente argumentativo (Anscombe y Ducrot 1994: 214).

Un concepto fundamental en la Teoría de la Argumentación es la noción de *topos* proveniente de los estudios retóricos clásicos. Aristóteles definió este concepto como el lugar donde se extraen los argumentos. Es decir, para Aristóteles, un *topos* es un elemento de una *tópica*, no es un argumento en sí

mismo sino el lugar en dónde se encuentran. Se trata de *lugares comunes*, principios generales que gozan del consenso de la comunidad.

La teoría de la argumentación en la lengua propuesta por Anscombe y Ducrot (1994) surge a partir de la observación de secuencias discursivas (*encadenamientos*) cuya articulación no puede ser explicada sobre la base de los contenidos informativos. Anscombe (1995) ejemplifica este fenómeno de la siguiente manera:

1. *Pon un cubierto más: puede que María venga a cenar esta noche.*
2. *Quita un cubierto: puede que María no venga a cenar esta noche.*
3. *Pon un cubierto más: puede que María no venga a cenar esta noche.**
4. *Quita un cubierto más: puede que María venga a cenar esta noche.**

A partir de este ejemplo Anscombe sostiene que los encadenamientos argumentos+conclusión están sometidos a restricciones que no están vinculadas con los contenidos informativos de las palabras. De esta manera, llega a una conclusión preliminar, afirmando que parte de la retórica estaría incluida en la pragmática, tratándose de esta forma de una *pragmática integrada*.

Sin embargo, una serie de contraejemplos lleva a los autores a revisar su posición. Así, una consecuencia de la teoría original sería que el correspondiente negativo de un enunciado debe llevar a las conclusiones opuestas de su correspondiente positivo:

1. *No le compres ese regalo: vale 5.000 ptas.*
2. *No le compres ese regalo: sólo vale 5.000 ptas.*

El enunciado (1) resulta ambiguo: o bien el locutor es generoso y busca un regalo caro, o, por el contrario, es tacaño y busca ahorrar. De esta manera, Anscombe sostiene que para interpretar el enunciado (1) es necesario recurrir a

un principio ideológico implícito. Es decir, la relación entre el argumento y la conclusión no es una relación binaria, sino que existe un tercer elemento que funciona como nexo entre las dos partes. Este tercer elemento es el que recibe la denominación de *topos*. Anscombe (1995) define los *topoi* de la siguiente manera:

Son principios ideológicos, compartidos por una comunidad lingüística más o menos extensa, y que si bien sirven para la construcción arbitraria de representaciones ideológicas, se presentan siempre como si fueran exteriores al locutor, y por consiguiente, totalmente objetivos. (1995: 301)

Anscombe propone que incluso el significado de una palabra está constituido por un haz de *topoi*. Tomemos por ejemplo el siguiente enunciado:

Le he hecho un gran favor a Juan, y aún estoy esperando las gracias.

El autor sostiene que si bien es interpretado sin dificultades, descansa sobre una ética posible pero no obligatoria: un servicio prestado exige una contrapartida. Incluso la noción de *gratitud* no puede ser comprendida fuera del marco de una ética como la antes mencionada. Incluso, la palabra *gratitud* evoca un *topos* como *un favor hecho merece reconocimiento*. De esta manera, para Anscombe el significado léxico no es de ninguna manera la descripción de un referente, y los *objetos* que aparecen en el discurso constituyen objetos discursivos creados por y para el discurso. En otras palabras, la orientación argumentativa aparece en la lengua ya desde el nivel léxico.

En este sentido, Furlanetto (2006) señala que, si la argumentación puede estar ya en el léxico, las palabras constituyen apenas potencialidades para significar; sólo funcionan efectivamente, produciendo sentido, cuando se materializan en enunciados. De esta manera, para Anscombe las palabras pasan a

ser concebidas, en la semántica argumentativa, como *depósitos de topoi* (Furlanetto, 2006).

Desde la Teoría de la Argumentación, Anscombe y Ducrot (1994) definen al *topos* como una relación discursiva entre dos proposiciones interdependientes que puede ser considerada como una estructura argumento-conclusión. Para estos autores la utilización de los *topoi* constituye una estrategia para la construcción de representaciones ideológicas con el objetivo de legitimar un enunciado en una interacción particular. De esta manera, los *topoi* son preexistentes a la interacción ubicándose a nivel de las creencias sociales y se recurre a ellos para legitimar un discurso:

De manera general el uso de estos “topoi” tiene como finalidad la construcción de representaciones ideológicas que no se declaran como tales, y su gran poder persuasivo procede del hecho de que, si bien el locutor los convoca libremente, estos “topoi” se presentan como si fueran exteriores a él, y consecuentemente objetivos (Anscombe y Ducrot 1994: 249).

Ducrot tiende a ver en los *topoi* conjuntos sin límites precisos de relaciones complejas entre palabras. Las estructuras fraseológicas y los elementos léxicos ejercen coerción sobre los encadenamientos argumentativos en la medida en que es allí donde están los *topoi*, entre la lengua y el discurso.

De acuerdo a Bruxelles y de Chanay (1998), la teoría de los campos tópicos léxicos puede ser considerada como el producto de una aplicación a todo el conjunto de la lengua de la teoría del valor argumentativo. Para estos autores la re-introducción del término *topos* no es en absoluto inocente: *de ahí el interés por el anclaje lingüístico de los topoi, pues la argumentación es por definición interactiva, y la lengua es precisamente el punto de encuentro de las subjetividades (Bruxelles y de Chanay, 1998:2).*

De acuerdo a estos autores los *topoi* tienen como objetivo la construcción de una serie de representaciones cognitivas que otorgan legitimidad a un enunciado en una interacción concreta. Esto permite rastrear los referentes ideológicos de la argumentación e identificar cuáles son los *topoi* que se utilizan en una argumentación. En este sentido Martí señala:

...estas estructuras de topoi (o tópicos) no solo permiten dar sentido al discurso, sino que también constituyen sistemas cognitivos mediante los cuales interpretamos el mundo, y que, en última instancia, nos proporcionan esquemas y secuencias lógicas entre distintos acontecimientos; o, dicho de otra forma: la práctica social cotidiana se apoya en la forma en que distintos topoi se relacionen y articulen en estas estructuras discursivas (Martí, 2006: 7).

Para algunos autores, el *topos* funciona como una garantía del encadenamiento discursivo (Toulmin, 1958), para otros como una ley de pasaje (Grize, 1990) y para otros como un principio compartido por la comunidad y por lo tanto funciona también como un presupuesto que da sentido polifónico al acto de la argumentación (Pons, 2002).

Algunos autores desde el marco teórico del Análisis Crítico del Discurso han retomado esta noción de *topos*:

*Al operar como un “fluir de conocimiento”- y como el conjunto del conocimiento societal enmarañado en toda la historia-, el discurso crea las condiciones para la formación de sujetos y la estructuración y configuración de las sociedades.
Los distintos discursos se hallan entretejidos o enmarañados unos con otros como sarmientos o trenzas.
Además no son estáticos, sino que se hallan en constante*

movimiento, lo que da lugar a una “masa de devanado discursivo” que al mismo tiempo da como resultado el “exuberante y constante crecimiento de los discursos”. Es esta masa la que el análisis del discurso se esfuerza en desenredar.

Un importante medio de vincular recíprocamente los discursos es el simbolismo colectivo. Los símbolos colectivos son “estereotipos culturales (frecuentemente llamados topoi) que se transmiten y utilizan de forma colectiva” (Jäger, 2003: 65).

Por su parte Wodak utiliza la noción de *topoi* en su análisis de las diferentes formas de exclusión y discriminación social:

Dentro de la teoría de la argumentación, los topoi o los loci pueden describirse como aquellos elementos de la argumentación que forman parte de las premisas obligatorias, ya tengan estas un carácter explícito o precisen de inferencia. Son justificaciones relacionadas con el contenido, también conocidas como “reglas de conclusión”, que vinculan al argumento o a los argumentos con la conclusión, esto es, con lo que se pretende afirmar. Como tales, los topoi o los loci justifican la transición del argumento o argumentos a la conclusión. (2003: 115)

3.2 El enfoque dialogal de la argumentación y la teoría polifónica de la enunciación.

En su análisis de las diferentes teorías y perspectivas de la argumentación, Plantin (2012) sostiene que el enfoque dialogal de la argumentación surge como

respuesta a la insatisfacción generada por los modelos puramente monológicos de la argumentación que surgieron desde la década del ochenta:

El modelo dialogal renuncia a ver en la argumentación algo elemental, en todos los sentidos del término, y se propone repensar la actividad argumentativa dentro de un marco ampliado, donde la enunciación está situada sobre un fondo de diálogo (Plantin 21012: 57).

En este sentido Schiffrin afirma que la argumentación no constituye un modo discursivo ni puramente monológico, ni puramente dialógico, sino que es un discurso a través del cual los locutores sostienen posiciones discutibles (Schiffrin, 1987: 17). Resulta necesario, entonces, encontrar algún tipo de nociones que puedan dar cuenta este proceso bifásico que acontece en una actividad argumentativa.

Siguiendo a Plantin, los conceptos de polifonía y de intertextualidad pueden resultar operativos al momento de extender la concepción dialogada de la argumentación al discurso monológico:

En la teoría de la polifonía, el “fuero interno” es visto como un espacio dialógico, donde se atribuye una proposición a una “voz”, con relación a la cual el interlocutor se sitúa. Resulta un diálogo interior, liberado de las restricciones del cara a cara, pero que se mantiene como discurso bifronte que articula argumentaciones y contra argumentaciones. Además, el estudio de la argumentación dialogada es necesariamente intertextual [...] la noción de intertextualidad reduce el papel del locutor, que no es más que una instancia de reformulación de discursos ya proferidos en otro lugar (Plantin, 2012: 58).

La semántica argumentativa plantea la posibilidad de una teoría polifónica de la enunciación, es decir, la coexistencia en el interior del enunciado de diferentes perspectivas o puntos de vista que pueden provocar una situación de tensión dentro del mismo (Furlanetto, 2006). Este proceso acontece en la medida que un mismo locutor puede manifestarse a través de diferentes enunciadores, con los cuales el locutor no debe necesariamente concordar, incluso puede estar en franca confrontación con ellos.

Furlanetto (2006) sostiene que la reintroducción de la noción de *topos* dotó de mayor consistencia a la teoría de la argumentación en la medida que dicha noción funciona como un regulador entre la lengua y el discurso. De acuerdo a la autora, los valores argumentativos se encuentran en toda la estructura de la lengua en forma de *topoi*. En este sentido, todos los operadores lingüísticos constituyen la manifestación de un *topos*:

Comprender a argumentação na língua implica admitir que ela funciona solo sob o principio do topos, nesse sentido, os “operadores” em geral (não apenas conetivos, mas também nomes substantivos, adjetivos e advérbios) são partículas da língua que remetem aos topoi (manifestando pontos de vista de enunciadores), que, implícitos, na enunciação do enunciado, possibilitam a passagem a uma conclusão. O topos aparece, pois, como principio do encadenamento argumentativo. Isso também significa que se está dialetizando o interior (da língua) e o exterior: não são apenas condições internas à língua que determinam as possibilidades argumentativas (Furlanetto, 2006: 4).

De esta manera, para rastrear la orientación argumentativa es necesario analizar los *topoi* convocados en el enunciado. Estos *topoi*, a su vez, revelarán a los diferentes enunciadores que entran en tensión dentro del propio enunciado.

De acuerdo a la autora un *topos* presupone siempre un enunciador real o virtual. Los *topoi* constituyen *evidencias, voces en la sombra*, una especie de premisa de carácter cultural que proviene de una memoria discursiva: *Com os topoi “algo fala” em nossa fala, mas é a situação argumentativa que da o tom e o estilo às vozes convocadas para funcionar como cenário* (Furlanetto, 2006).

En este sentido, el hecho de que cada *topos* se corresponda con la perspectiva de un enunciador posible, introduce el fenómeno en el marco de la teoría polifónica.

Esta visión de la argumentación potenciada con el aporte de la teoría polifónica de la enunciación permite relacionar las diferentes perspectivas o puntos de vista presentes en el interior del enunciado, poniendo de manifiesto las relaciones tensas que existen entre ellas. Esta tensión se origina en el hecho de que a partir de un mismo locutor es posible captar varios enunciadores, con los cuales el locutor no concuerda necesariamente, e incluso puede estar en franca confrontación. Estos enunciadores se hacen visibles a través de los *topoi* convocados. Los *topoi* presuponen siempre un enunciador, de aquí su implicación en una teoría polifónica.

SEGUNDA PARTE

ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS DATOS

El primer acercamiento realizado a este tipo de producciones textuales lo realicé a partir del proyecto *Matriz social de la pedagogía lingüística en Uruguay* dirigido por Beatriz Gabbiani. En el marco de este proyecto se implementó una prueba piloto en diferentes escuelas de la capital del país.

El objetivo que la prueba se proponía consistía en analizar los procesos de construcción de textos a través de diferentes operaciones discursivas (narración, descripción y argumentación) en el marco de la implementación del nuevo *Programa de Educación Inicial y Primaria*. Este documento incorpora en sus fundamentos la enseñanza de la lengua desde una perspectiva discursiva. Es así que el primer capítulo de esta segunda parte está dedicado al análisis de los fundamentos y contenidos del *Programa de Educación Inicial y Primaria*.

En ese primer capítulo, intentaré delimitar cuál es el lugar que se le asigna a la argumentación en el *Programa*. Este análisis persigue dos objetivos. En primer lugar determinar qué consideraciones realiza en relación con los géneros discursivos y la argumentación. En segundo lugar, cuáles son los contenidos curriculares que se proponen al docente para abordar el trabajo con géneros discursivos y argumentación en el aula.

En lo que concierne a la argumentación, la prueba piloto pedía la elaboración de un texto de opinión a partir de la consigna: *¿Qué es más adecuado para ir a la escuela: usar uniforme, túnica o que cada uno vaya como quiera?*". Esta consigna se aplicó en escuelas ubicadas en diferentes zonas de Montevideo: una escuela privada donde concurren niños de clase media, una escuela pública

donde concurren niños de clase media/baja y dos escuelas públicas ubicadas en zonas consideradas de contexto crítico.

En el caso de la escuela privada la consigna se aplicó en un grupo de cuarto año donde se obtuvieron seis producciones escritas (cinco de niñas y una de un varón); un grupo de quinto año donde se obtuvieron nueve producciones (cuatro de niñas y cinco de varones); y un grupo de sexto año donde se obtuvieron once producciones escritas (cinco de niñas y seis de varones).

En el caso de la escuela pública a la cual concurren niños de clase media/baja, la consigna se aplicó en cuarto año y se obtuvieron dieciséis producciones escritas (diez de niñas y seis de varones).

Por último esta consigna se aplicó en cuarto año de una a la cual concurren niños pertenecientes a familias de nivel socioeconómico bajo y allí se obtuvieron dieciocho producciones escritas (cinco de niñas y trece de varones).

En el capítulo dos de esta segunda parte presento el análisis de los sesenta textos obtenidos a partir de la aplicación de esta primera consigna². Como se verá más adelante, las condiciones de producción de estos textos en un marco institucional asociadas al hecho de que la consigna aludía a un objeto simbólico de la institución escolar, dio como resultado producciones escritas muy condicionadas por el discurso hegemónico institucional.

Como consecuencia de los resultados de este primer análisis incorporé una segunda consigna que no involucraba objetos simbólicos de la institución escolar. El objetivo de esta segunda consigna era poder determinar qué otros factores intervenían en el proceso de argumentación de los niños cuando las

² La transcripción de todos los textos producidos por los niños sigue en todos los casos criterios ortográficos.

condiciones de producción del discurso institucional se relativizaban con una consigna alejada de las prácticas escolares.

Es importante señalar que esta segunda consigna se aplicó solo en quinto y sexto año de una escuela pública y quinto año de una escuela privada. Las dos instituciones se encuentran ubicadas en el mismo barrio. Esta reducción en el número de escuelas respondió al hecho de que el análisis de la muestra anterior no evidenció diferencias significativas que ameritaran una muestra representativa.

La consigna presentada fue la siguiente: *Caperucita Roja vs. Lobo Feroz. El juicio final. Luego de tanta tinta derramada en torno a las peripecias de estos dos personajes, los encontramos hoy frente a un juez. Cada uno de ellos nos contará su versión. Luego de oír los dos testimonios debes optar por ser el abogado de uno de ellos. ¿A quién defenderías? ¿Qué argumentos presentarías para su defensa?* A continuación se presenta el testimonio del Lobo Feroz y de Caperucita Roja exponiendo cada uno su punto de vista de los hechos ocurridos en el cuento clásico³.

En esta consigna además de incorporar una temática ajena a las prácticas escolares, se pide al niño que se aleje de su rol de alumno para escribir desde un lugar ficcional de abogado. El análisis de las producciones escritas con esta consigna se desarrolla en el capítulo tres de esta segunda parte.

Por último, en el capítulo cuatro de esta segunda parte me centro en el análisis del funcionamiento del discurso argumentativo en otra dimensión. Se trata de una dimensión dialógica y polifónica que si bien recorre toda la muestra aparece claramente en las dos producciones textuales que se analizan.

³ Ver en el Anexo la consigna que incluye ambos testimonios.

1. LA ARGUMENTACIÓN EN EL PROGRAMA DE EDUCACIÓN INICIAL Y PRIMARIA

La elaboración del *Programa de Educación Inicial y Primaria* se caracterizó por la implementación de dos procedimientos innovadores. Por un lado una amplia participación docente a través de la integración de grupos de trabajo, salas docentes nacionales, jornadas de reflexión y análisis, asambleas técnico-docentes. Por otra parte, la participación de profesores de enseñanza secundaria en carácter de invitados, quienes organizaron los contenidos a ser enseñados por áreas de conocimiento (ANEP, 2008: 3).

Como resultado de la implementación de estos procedimientos surge, entonces, este documento que se estructura en la forma que detallo a continuación⁴:

- 1- Una introducción en la que se desarrollan brevemente algunos aspectos generales y las especificidades que plantea la Educación Rural y la Educación Inicial.
- 2- Un capítulo dedicado a desarrollar la fundamentación general y los fines que el *Programa* persigue.
- 3- El desarrollo de las *Fundamentaciones por Áreas y Disciplinas*, en donde se desglosan el área de conocimiento de lenguas (con un apartado para segundas lenguas y lenguas extranjeras), el área de conocimiento matemático, el área de conocimiento artístico, área de conocimiento de la naturaleza y el área de conocimiento social.

⁴ Ver anexo donde se incluye el *Sumario* de dicho documento para una lectura más detallada.

- 4- Un capítulo en dónde se esquematizan *Redes Conceptuales por Áreas y Disciplinas*⁵.
- 5- En el capítulo 5 se detallan los *Contenidos por Áreas de Conocimiento*. En el caso del Área de Conocimiento de Lenguas se dedica un apartado a los contenidos en oralidad, lectura y escritura y otro a segundas lenguas y lenguas extranjeras.
- 6- El sexto capítulo está dedicado a desarrollar el programa de educación física, en tanto Programa del Área del Conocimiento Corporal.
- 7- En este capítulo se desarrollan los contenidos para cada grado escolar que se organizan en Educación Inicial (programas para 3, 4 y 5 años) y Educación Primaria (primero, segundo, tercero, cuarto, quinto y sexto grado).
- 8- Por último, se plantea algunos ejemplos de trabajo para cada área de conocimiento⁶.

Considero necesario comenzar por subrayar que tanto el *Programa* como la *Ley General de Educación* (2008) sostienen que el principal objetivo de la educación es la formación de una ciudadanía crítica y reflexiva. Señalo esto, en la medida que múltiples son los estudios que revelan que la enseñanza de la argumentación constituye un factor fundamental para la consecución del objetivo que el *Programa* se plantea (Dolz y Pasquier, 1996; Schnewly y Dolz, 2012; Plantin y Muñoz, 2011).

⁵ Ver anexo donde se incluye la red conceptual correspondiente al área de lenguas.

⁶ Ver anexo donde se incluye las ejemplificaciones correspondientes al área de lenguas.

El siguiente fragmento, que forma parte de los *Fundamentos del Programa*, evidencia la búsqueda de este objetivo, así como también la concepción de sujeto que se maneja:

La educación como praxis liberadora se enmarca en la Teoría Social Crítica y representa la posibilidad de superar los supuestos del positivismo, situando la educación como acto político fundamental (...).

Esta concepción antropológica sitúa al hombre en el camino de la búsqueda, de la búsqueda de sí y de los otros, de su saber y del saber de los otros, de su cultura y de la cultura de los otros. La educación es esencialmente un proceso de humanización, de concientización, o sea de construcción de un pensamiento crítico para que el hombre se haga sujeto de los cambios junto a otros sujetos y así transformar la realidad en que viven transformándose. (...)

Educación para los derechos humanos significa pensarlos, practicarlos, argumentar con ellos, comprenderlos como conquista de los hombres; reconociendo su historicidad y por tanto considerarlos universales y obligatorios para todos los hombres en cualquier situación. (ANEP, 2008: 18).

El *Programa* adjudica un papel central al lenguaje para el cumplimiento de los objetivos que se plantea. En el apartado *Solidaridad versus competitividad* que aparece en la *Fundamentación General*, explicita el lugar que otorga al lenguaje en la educación:

En este escenario la educación democrática permitirá la recuperación de la confianza en el hombre como sujeto de posibilidad, de imaginación y contribuirá a valorar la búsqueda de fines comunes y la construcción de una sociedad de utopía.

Las relaciones sociales se constituirán favoreciendo la consolidación de sentimientos de respeto, de valoración de sí mismo y del otro en situaciones reales. Comienza a tener importancia lo que dice y piensa el otro.

El lenguaje adquiere un lugar central en este modelo relacional y dialogal que exige compromiso y conciencia de participación. Decir su palabra implica comprender el mundo, es decir, pensarlo para poder decirlo.

Hacer suya su palabra, en tanto unidad de sentido y significado, como construcción intelectual supone que la palabra adquiere más poder en la medida en que aumenta la interrelación entre pensamiento y lenguaje, de esa forma el pensamiento se hace más verbal y el lenguaje más racional.

Es así que el lenguaje adquiere un lugar privilegiado en la democratización del saber, en la construcción del conocimiento.

Las escuelas del estado como esferas públicas democráticas están llamadas a redefinir sus fines en cuanto a la alfabetización crítica de las nuevas generaciones (ANEP, 2008: 24).

Más adelante en el desarrollo del *Área de conocimiento de lengua*, el Programa procede a explicitar cuáles son los objetivos específicos que se persiguen en relación con la formación lingüística:

La formación lingüística sistemática de los alumnos implica asumir la responsabilidad de introducirlos en el mundo de la cultura letrada al tiempo que estimular, mediante la enseñanza sistemática, el desarrollo de la conciencia reflexiva acerca de la dimensión comunicativa, cognitiva, lúdica, estética, social y cultural del lenguaje. (...)

El lenguaje es la actividad intersubjetiva y es un medio de socialización y la forma fundamental de la historicidad del hombre, por lo cual es también instrumento de comunicación e instrumento de la vida práctica. Y como aprehensión del mundo, es supuesto y condición de la interpretación del mundo, o sea, del pensamiento en todas sus formas. (...)

La enseñanza de la lengua se orientará a ofrecer las oportunidades para que los alumnos comprendan textos orales y escritos adecuados a diversas situaciones de comunicación, para lo cual deberán apropiarse de los aspectos convencionales del sistema así como de las estrategias discursivas. Para favorecer esta apropiación no basta con promover el uso, sino que el maestro debe

enseñar en forma sistemática y cada vez más profunda a reflexionar sobre la propia lengua, como sistema y como instrumento de comunicación y socialización (ANEP, 2008: 42).

En el mismo apartado, el *Programa* propone como objetivo lograr el desarrollo de una competencia metadiscursiva que permita un mejor dominio de los diversos géneros que habiliten al niño a hacer parte o hacer frente a la cultura en que viven (ANEP, 2008: 44).

En cuanto a la noción de género y texto el programa sostiene:

El discurso en la situación de enunciación

Se apuesta a una proyección pedagógica que permita la búsqueda de un mayor desarrollo de la competencia metadiscursiva para que los hablantes dispongan de un mejor saber sobre los diversos géneros. Por lo cual, el proceso de aprendizaje permite el acceso a mayores niveles de dominio discursivo, de autonomía y de poder argumentativo, para conscientemente hacer parte o hacer frente a la cultura que están viviendo

El texto

*Existen diferentes formaciones discursivas, es decir, instituciones o prácticas sociales desde las que se producen diferentes géneros discursivos. Estos **géneros discursivos** son textos predeterminados por complejas condiciones socio-históricas que son las responsables de la puesta en texto de un discurso. (...)*

El texto, que es lo que hay que enseñar, responde a intencionalidades y usos. Los mismos se trabajarán desde los géneros discursivos y sus distintas intenciones: Textos para narrar, textos para explicar y textos para persuadir.

*La diversidad de géneros discursivos es tan grande que enfocarlos a todos desde el mismo ángulo no es posible, el parámetro más orientador es la **funcionalidad** de los*

*textos, en vinculación con la **intención** del enunciador, porque permite incorporar diversidad de formatos a un mismo género, con la condición de que se cumplan determinados requisitos que son más pragmáticos que formales (Lepre C, 2004).*

*Así, distintas intenciones del enunciador determinan diferentes **organizaciones textuales** que para su análisis pueden clasificarse como **narración, explicación y persuasión**. Una vez determinadas las intenciones, se puede abordar el texto como producto lingüístico, reconociendo en él distintas estructuras modélicas. Sucede a menudo que los textos combinan diferentes estructuras (narrativas, descriptivas, explicativas, dilógica-conversacionales y argumentativas) (ANEP, 2008: 44-45).*

Como vemos, el *Programa* toma como punto de partida para la formación lingüística el concepto de género discursivo. Al hacerlo, opta por una definición de corte bajtiniano considerando las complejas condiciones socio-históricas que determinan la puesta en texto de un discurso (Bajtin, 2008). Dada la amplia diversidad de géneros discursivos el programa toma como criterio de clasificación la funcionalidad de los textos en vinculación con la intención del enunciador. De esta manera procede a clasificarlos en: textos que narran, textos que explican y textos que persuaden (ANEP: 45). Toda la organización del programa en el área de lengua se inscribe en alguno de estos tres tipos textuales (capítulo 5: *Contenidos por áreas de conocimiento*, capítulo 7: *Programas con contenido por grado escolar*).

En relación con los fines de este trabajo de tesis, el fenómeno más interesante hasta esta parte de la lectura del *Programa* es la constatación de la ausencia de referencia a los textos argumentativos. Cabría esperar que desde una concepción del lenguaje tal como la que se ha planteado, con una concepción del sujeto como la que ha sido propuesta y con los objetivos que se pretenden alcanzar, el trabajo con los textos argumentativos debería ser ineludible.

La lectura de los capítulos 5 y 7 habilita a realizar dos interpretaciones de esta ausencia.

Una primera lectura puede sugerir que el programa parecería instalar el tema de la argumentación a caballo entre los textos que explican y los textos que persuaden. Partiendo desde este punto de vista funcional que propone el *Programa* y que simplifica notablemente la complejidad de las producciones textuales, los textos argumentativos podrán entrar en la clasificación de textos que persuaden cuando la intención del enunciador es persuadir, o dentro de los textos que explican cuando la intención del enunciador es explicar. En esta interpretación estamos considerando la distinción clásica entre persuadir y convencer.

Una segunda lectura puede sugerir que se presupone a la argumentación como un sub-tipo de persuasión, aunque no lo explicita.

En relación con la distinción entre la convicción y la persuasión, Perelman y Olbrechts-Tyteca (2006) señalan:

Para aquel que se preocupa por el resultado, persuadir es más que convencer, al ser la convicción sólo la primera fase que induce a la acción. Para Rosseau, de nada sirve convencer a un niño.... (si no se sabe persuadirlo). En cambio para aquel que está preocupado por el carácter racional de la adhesión, convencer es más que persuadir.... Para Pascal, al autómeta es a quien se persuade, y entiende por autómeta al cuerpo, la imaginación, el sentimiento, en una palabra, todo lo que no es en absoluto, la razón (2006: 65).

Más adelante los autores sostienen:

Nosotros, nos proponemos llamar persuasiva a la argumentación que sólo pretende servir para un auditorio particular, y nominar convincente a la que se supone que obtiene la adhesión de todo ente de razón (2006: 67).

En base a estas distinciones, puede resultar curioso que el *Programa* apele al concepto de *persuasión* excluyendo al concepto de *argumentación* –al menos en su explicitación- como criterio para la clasificación de textos, en la medida que para la formación de una ciudadanía crítica y reflexiva es necesario presuponer un sujeto racional.

Ahora bien, en el capítulo 5 del *Programa*, donde se presentan los contenidos por áreas de conocimiento nos encontramos con la aplicación de la clasificación en *textos que narran, textos que explican, textos que persuaden*, a contenidos específicos:

Contenidos por áreas de conocimiento:

Textos que explican

Textos que persuaden

ORALIDAD

Tres años	Cuatro años	Cinco años
La conversación sobre temas de interés científico con apoyo icónico.	La caracterización de: -Los habitantes de la comunidad. - Los seres vivos.	La explicación de actividades experimentales y socioculturales
Las opiniones en situaciones cotidianas. - La diversidad de registros formales e informales. Las fórmulas de cortesía en el contexto escolar.	Las opiniones: -En las actividades lúdicas. - En situaciones cotidianas. *Los nexos que expresan relación causa-efecto (el “porque”).	Las opiniones sobre los roles en la familia. El diálogo en el juego de roles.

Tabla 1. Contenidos a desarrollar en relación con los textos que explican y los textos que persuaden en tres, cuatro y cinco años (ANEP, 2008: 145-151).

Observamos que los textos que explican en estos tres primeros niveles están relacionados con cuestiones vinculadas a las ciencias, mientras que los textos que persuaden están vinculados a la opinión. La incorporación de cuestiones tales como las fórmulas de cortesía o la diversidad de registros genera una interrogante, al igual que el diálogo: ¿porqué las cuestiones relativas a las formas más elementales de la interacción social aparecen clasificadas como textos que persuaden?

Primer grado	Segundo grado	Tercer grado
<p>La exposición sobre temas de estudio a partir de listado de palabras y mapas semánticos.</p> <p>Los elementos paralingüísticos: la intensidad y la velocidad.</p>	<p>La exposición con apoyo de las fichas temáticas y/o como respuesta a preguntas.</p> <p>- La dicción como elemento paralingüístico.</p>	<p>La jerarquización y ejemplificación de la información en la explicación oral.</p>
<p>La opinión con argumentos entre pares.</p> <p>*Los nexos que expresan relación causa-consecuencia (“porque”, “entonces”, “por eso”).</p> <p>La conversación mediatizada: teléfono, contestador automático, micrófono.</p> <p>Las fórmulas de cortesía.</p>	<p>La pluralidad de opiniones. El consenso y el disenso.</p> <p>*Los nexos de la argumentación: (“entonces”, “por eso”).</p> <p>Las fórmulas de tratamiento: el uso de vos, tú, usted.</p>	<p>El argumento pertinente y no pertinente al tema, la situación y el interlocutor.</p>

Tabla 2. Contenidos a desarrollar en relación con los textos que explican y los textos que persuaden en primero, segundo y tercer grado (ANEP, 2008: 145-151).

En este segundo nivel los textos que explican se vinculan con textos expositivos. También incorpora contenidos tales como la dicción y elementos paralingüísticos que también generan dudas acerca de su pertinencia dentro de este apartado de *textos que explican*.

En cuanto a los textos que persuaden se incluye nuevamente la opinión y las fórmulas de cortesía y tratamiento. Pero además incorpora la conversación mediatizada como el teléfono, el contestador automático y el micrófono. Llegado

este punto uno podría llegar a pensar que todas las interacciones persiguen una finalidad persuasiva, lo cual podría llegar a ser un punto de vista legítimo si por lo menos se explicitara.

Cuarto grado	Quinto grado	Sexto grado
La exposición de temas de estudio a partir de entrevistas y encuestas.	La exposición de temas de estudio con una organización planificada. -El uso de elementos paralingüísticos en la disertación: la dicción, el tono de voz y las pausas.	La “definición” de conceptos en la explicación de temas de estudio. -* La nomenclatura científica. -* El verbo ser.
El debate a través de la exposición de opiniones. Argumentos y contra-argumentos.	Los debates en diferentes situaciones sociales. - La familia, los medios de comunicación, los órganos de gobierno. - Las series de argumentos	El debate. Los roles de los participantes. Los mensajes y las conclusiones implícitas y explícitas. Los verbos de opinión (“afirmar”, sostener, “creer”, “considerar”)

Tabla 3. Contenidos a desarrollar en relación con los textos que explican y los textos que persuaden en cuarto, quinto y sexto grado (ANEP, 2008: 145-151).

En este último nivel dentro de los temas que explican encontramos nuevamente textos expositivos acompañados de elementos paralingüísticos y cuestiones relativas a la gramática como el *verbo ser*.

En este sentido, Beatriz Gabbiani ha señalado que:

...este programa opta por definir a los textos por su funcionalidad y la intención del enunciador y enfatiza la necesidad de estudiar el texto de acuerdo a estructuras modélicas. Parecería que hay un intento por articular un

punto de vista funcional (...) y un punto de vista textual. (...) El Programa señala tres tipos de organizaciones textuales (...) que cuando son bajadas a propuestas didácticas específicas, vemos que la estructura textual y la gramática pasan a ser centrales (Gabbiani, 2009).

También, como se observa, en estos últimos tres grados se incorpora, finalmente, dentro de los textos que persuaden la argumentación, contraargumentación y debate. Esta incorporación confirmaría que el *Programa* opta por considerar la argumentación como un sub-tipo de persuasión.

En suma, el *Programa* presenta una clara inconsistencia entre lo que plantea en sus *Fundamentos* y lo que después sostiene en sus *Contenidos*. Es probable que esta inconsistencia sea producto del criterio de clasificación que se impuso al momento de organizar los contenidos en el área de lengua, que reduce notablemente el amplio y diverso universo de los géneros discursivos a tres categorías textuales: textos que narran, textos que explican, textos que persuaden.

2. LA CONSTRUCCIÓN DISCURSIVA DE LA IDENTIDAD INSTITUCIONAL.

2.1 *Topoi* vinculados a las prácticas y objetos simbólicos de la institución escolar.

Los textos que los niños produjeron a partir de la consigna⁷, “**Qué es más adecuado para ir a la escuela? ¿Usar túnica, uniforme, o que cada uno vaya vestido como quiera?**”, pusieron de relieve una recurrencia en el uso de argumentos que convocan los lugares comunes generados por el discurso hegemónico escolar, a saber, *obligatoriedad, igualdad, identidad, representatividad o deber*.

Este tipo de *topoi* son típicamente transmitidos por la institución escolar en sus diferentes prácticas discursivas que van desde el discurso de la maestra en el aula hasta los actos celebratorios de las fechas patrias.

Es importante señalar que las condiciones de producción de estos discursos juegan un papel importante al momento de que los niños argumenten en un sentido o en otro. Esto es, la consigna es aplicada en un contexto institucional y su contenido interpela a los niños acerca del uso de un objeto simbólico de la institución en su rol de participantes de dicha institución.

En consecuencia, este tipo de instancias constituyen un lugar de privilegio para el análisis de la reproducción de las ideologías a través de las prácticas sociales y el discurso. La noción de reproducción resulta de fundamental interés

⁷ En un grupo, la maestra se apartó de la consigna original propuesta y utilizó la siguiente: “**A la escuela venimos con túnica y moña. ¿Estás de acuerdo? Argumenta.**”

dado que es la noción teórica que permite establecer la relación entre los macroniveles y microniveles de la estructura social. En este sentido las producciones argumentativas de los niños que funcionan en un micronivel pondrán de manifiesto las ideologías que circulan a macronivel social.

2.2 Ideología, reproducción e instituciones.

De acuerdo a Van Dijk los sistemas o las estructuras abstractas, como las ideologías, las lenguas naturales y los ordenamientos sociales se manifiestan y persisten a través de las prácticas sociales llevadas a cabo por los actores sociales a nivel en un micronivel (2006: 287).

En este sentido, el rol de los actores sociales en la reproducción de las ideologías convierte a la propia noción de reproducción en un concepto activo y dinámico. Es decir, los sistemas y estructuras del nivel macrosocial no solo se implementan o utilizan pasivamente por los actores sociales, sino que, como consecuencia de la actualización que realizan estos actores sociales en forma gradual y en diversos usos contextuales, estos sistemas y estructuras se constituyen y reconstituyen en forma permanente.

Van Dijk sostiene que el desarrollo gradual de las ideologías de un grupo se basa en esas prácticas sociales: *las ideologías se (re)producen al igual que se (re)construyen por las prácticas sociales* (2006: 288).

Estas dinámicas de reproducción y reconstrucción están garantizadas por la función que cumplen las ideologías a nivel cognitivo. Las ideologías, definidas como las estructuras subyacentes de las creencias socialmente compartidas

cumplen, además de funciones sociales, funciones cognitivas para los miembros del grupo en diferentes situaciones. Muchas de las propiedades vinculadas a la pertenencia a un grupo o la realización de prácticas sociales exitosas no serían posibles sin la estabilidad que proveen las ideologías:

Del mismo modo que los usuarios del lenguaje no podrían hablar o comprender su lenguaje sin una gramática más o menos estable, los miembros del grupo serían incapaces de llevar a cabo sus prácticas diarias y juicios sociales sin representaciones sociales más o menos estables, tales como conocimiento, actitudes e ideologías, de las cuales las ideologías abstractas son los constructos sociocognitivos más estables (Van Dijk, 2006: 80).

En el desarrollo de estos procesos juegan un papel central las instituciones en tanto reguladoras y organizadoras de las prácticas sociales y del comportamiento de los actores sociales. La organización de las prácticas ideológicas supone la existencia de instituciones ideológicas. En palabras de Van Dijk: *se crean instituciones ideológicas que tienen como tarea la “realización” de una ideología compartida* (2006: 236). Son pocas las instituciones exclusivamente ideológicas, es decir, orientadas únicamente a la propagación de sistemas de creencia. En este sentido, las instituciones educativas cumplen buena parte de este rol:

Las escuelas, las universidades y todo el sistema de educación está entre las instituciones ideológicas más complejas, elaboradas y difundidas, aunque más no sea porque involucran prácticamente a todos los miembros de la sociedad, intensiva y diariamente, algunas veces por más de 20 años. Principalmente orientadas hacia la reproducción del conocimiento y la adquisición de habilidades, estas instituciones, obviamente, también operan como el medio más importante para la reproducción de las ideologías dominantes en la sociedad, si bien en algunos casos también

facilitan la propagación de contra ideologías (Van Dijk, 2006: 236).

Dentro de estas instituciones educativas, las estrategias y prácticas están orientadas, no solo por razones organizacionales que tienen que ver con la eficiencia y la distribución de roles y recursos, sino que están orientadas sobre todo por intereses ideológicos. Así el conjunto de géneros textuales que circulan en contextos educativos (pruebas, libros de texto, lecciones, exámenes, etc.), así como también ciertas prácticas (sanciones, correcciones, suspensiones, etc.) constituyen la base para que dichas instituciones estén organizadas, en parte, por *objetivos basados en ideologías para enseñar e inculcar las “cosas correctas”, incluyendo las ideologías “correctas”* (Van Dijk, 2006: 237).

En el caso particular de la escuela, los niños se encuentran en sus primeras etapas de socialización en la cual inician un proceso de apropiación de creencias fácticas y evaluativas acerca de personas y objetos. En este sentido son sujetos más permeables a la influencia ideológica:

(...) podemos suponer que la persuasión ideológica está facilitada por la falta de conocimiento social y político, si los receptores no tienen opiniones alternativas, y si las proposiciones ideológicas obviamente no están en conflicto con sus experiencias personales (Van Dijk 2006: 307-308).

Fairclough (1995) analiza este fenómeno en términos de posicionamiento ideológico. Así, el grado de posicionamiento ideológico es más alto mientras menos consciencia exista de las prácticas e ideologías a las que se está expuesto. En la medida en que este hecho es más evidente más posibilidades hay de desafiarlas y/o reestructurar esas prácticas y estructuras posicionadoras.

Como se observará en el siguiente apartado, este alto grado de permeabilidad ideológica de los niños o, en términos de Fairclough, su alto grado de posicionamiento ideológico ha quedado en evidencia en sus producciones escritas.

1.3 Análisis

Como fue señalado antes, las producciones escritas de los niños a partir de la consigna: **¿Qué es más adecuado para ir a la escuela? ¿Usar túnica, uniforme, o que cada uno vaya vestido como quiera?**, manifestaron una recurrencia en el uso de argumentos que convocan los lugares comunes generados por el discurso hegemónico escolar, a saber, *obligatoriedad, igualdad, identidad, representatividad o deber*. El siguiente caso ejemplifica este fenómeno:

Julia

5° año, escuela privada

Para mí a la escuela hay que ir de uniforme y túnica **porque así estamos todos iguales y tenemos que representar a un colegio.**

Esta breve producción escrita de una niña de 5 ° año apela a dos lugares comunes que remiten al universo simbólico de la institución escolar: la igualdad y la representatividad.

La alta recurrencia a este tipo de argumentos está vinculada con una propiedad inherente del discurso institucional, a saber, la legitimación. La legitimación es una de las funciones sociales fundamentales de las ideologías, y constituye la contrapartida institucional de lo que las justificaciones, explicaciones o argumentos son al discurso en contextos no institucionales.

El discurso legitimador se realiza típicamente en contextos institucionales:

....se considera que los hablantes se involucran en la legitimación como miembros de una institución, y, especialmente, como detentadores de un rol o posición especiales. La legitimación, en ese caso, es un discurso que justifica la acción “oficial” en término de derechos (Van Dijk, 2006: 319)

Otros argumentos utilizados ampliamente son los que remiten a la obligatoriedad del uso de la túnica y/o el uniforme, y a las consecuencias que la desobediencia pueda acarrear. Los siguientes dos ejemplos recurren a este tipo de argumentación:

Mateo

4° año, escuela privada

Para ir a la escuela es adecuado ir con uniforme y túnica. Es adecuado usar uniforme y túnica **porque es una obligación** usar el uniforme de la escuela y **por si viene algún inspector o inspectora**.

Nótese, que el segundo argumento que presenta Mateo alude a un aspecto particular del primero: en la medida que es obligatorio alguien se encargará de fiscalizar su uso, en este caso los inspectores.

Leandro⁸

5° año, escuela privada

Para mí se viene vestido con el uniforme y arriba la túnica, con el escolar y la insignia y sus útiles en la mochila. Porque si venís

⁸ Este ejemplo será retomado al final del trabajo para analizar otro fenómeno.

vestido como quieras **te pueden retar, sancionar o no entrar a clase**, así que lo fundamental es traer el uniforme y la túnica escolar.

Leandro construye su argumento sobre la base de las consecuencias negativas que puede acarrear el hecho de no traer túnica y moña. Como habíamos señalado antes, ciertas prácticas como las sanciones, suspensiones, correcciones, están en la base del funcionamiento organizacional de las instituciones para garantizar la propagación de las ideologías. Este caso alude a ese nivel de funcionamiento.

En el caso de 4° de la escuela privada todas las producciones escritas incluyeron argumentos de este tipo. En 5° y 6° alternan con el uso otros argumentos que convocan lugares comunes de otro tipo como comodidad, higiene o conveniencia:

Joaquín

5° año, escuela privada

Prefiero ir con cualquier cosa porque es más cómodo y fresquito. Aparte me parece que no va a haber más olores desagradables. También no me gusta traer la túnica porque da mucho calor.

Antonella

6° año, escuela privada

Para mi es más adecuado ir a la escuela es el uniforme. Uno porque por ejemplo si yo llevo ropa cualquiera hay pila de cosas para lavar y si un día querés ir a un lado con esa ropa capaz que está para lavar en cambio con el uniforme tenés menos cosas para

lavar y podés ir a todos lados sin apuro, ejemplo: ¡ay! Espérame que te lo lave.

El siguiente cuadro muestra los resultados comparativos en relación con la utilización de argumentos que convocan *topoi* vinculados con prácticas y objetos simbólicos de la institución escolar y la utilización de otro tipo de argumentos:

4° año /escuela privada

Niños	Argumentos posicionados ideológicamente	Otros argumentos
Catalina	5	1
Florencia	3	0
Renata	1	0
Alanis	1	1
Luana	3	0
Mateo	2	0
Total	15	2

Tabla 4. Resultados comparativos para el uso de argumentos posicionados ideológicamente y el uso de otro tipo de argumentos en 4° año de la escuela privada.

5° año/ escuela privada

Niños	Argumentos posicionados ideológicamente	Otros argumentos
Ximena	1	0
Julia	2	0
Martina	1	2
Camila	2	2
Martín	3	2
Federico	2	2
Luciano	1	2
Axel	0	1
Joaquín	0	3
Total	12	14

Tabla 5. Resultados comparativos para el uso de argumentos posicionados ideológicamente y el uso de otro tipo de argumentos en 5° año de la escuela privada.

6° año/ escuela privada

Niños	Argumentos posicionados ideológicamente	Otros argumentos
Romina	0	2
Antonella	0	1
Melina	1	2

Lucía	0	2
Laura	0	2
Bruno	1	0
Salvador	1	1
Renzo	2	0
Rafael	0	1
Leandro	1	0
Cristian	0	2
Total	6	13

Tabla 6. Resultados comparativos para el uso de argumentos posicionados ideológicamente y el uso de otro tipo de argumentos en 6° año de la escuela privada.

Estos resultados sugieren que en las producciones escritas de los niños de 4° año hay una marcada tendencia a la reproducción del discurso hegemónico escolar a través de la apelación a lugares comunes característicos de las prácticas y simbología institucional; el discurso argumentativo de los niños de 5° año en cambio, no presenta esta tendencia tan marcada; el discurso de los niños de 6°, por su parte, presenta una tendencia a la reestructuración del discurso hegemónico escolar.

Siguiendo a Fairclough (1995) se puede proponer la hipótesis de que en 6° año los niños son capaces de actuar creativamente y percibir las diversas prácticas e ideologías a las que están expuestos y de esta manera pueden desafiar y reestructurar las prácticas y las estructuras posicionadoras.

En el caso de las producciones escritas de 4° año de las escuelas públicas se repite esta tendencia a reproducción del discurso institucional:

Santiago

4° año, escuela pública/clase baja

Si estoy de acuerdo: para mí venir de túnica es representar una escuela pública. Pero si no viniéramos de túnica no representamos nada y le estamos faltando el respeto a las escuelas públicas.

Ernesto

4° año, escuela pública/clase baja

Con túnica y moña porque si no, no reconocen que somos de la escuela. Porque es un símbolo.

Estos dos ejemplos muestran claramente que es en el proceso de reproducción del discurso hegemónico institucional que el niño construye su identidad institucional: la túnica y la moña le permiten representar la institución. La homogeneidad en la vestimenta es lo que les confiere identidad institucional. Sin estos objetos simbólicos son solo niños, es decir, las características distintivas que constituyen su subjetividad y hacen a cada niño diferente de otro quedan suspendidas ante el uso de la moña y la túnica que los hace a todos iguales⁹.

Otro fenómeno que resulta interesante es que en algunos casos los niños argumentan a favor del uso de la túnica y la moña remitiéndose a objetos simbólicos de la nacionalidad:

⁹ Hacia el final de este capítulo realizo otras precisiones acerca de la cuestión de la igualdad en su funcionamiento institucional.

Virginia

4° año, escuela pública/clase baja

Sí. Porque te cuida la ropa limpia y queda más lindo, hace acordar a la bandera de Uruguay.

Lucas

4° año, escuela pública/clase baja

Es mejor ir con túnica porque podés viajar gratis y sería mejor para la escuela y para no tener una falta de respeto para Artigas si no vas con túnica o uniforme.

Este tipo de casos pone de manifiesto que la construcción de la identidad institucional ocurre en simultáneo con el proceso de la construcción de la identidad nacional. En general, los actos celebratorios de fechas patrias constituyen las instancias en las que más hincapié se hace desde la institución en la importancia de vestir todos iguales. En 4° y 5° de la escuela privada este hecho quedó en evidencia:

Ximena

5° año, escuela privada

Al colegio tenemos que ir con túnica y uniforme para estar presentables en actos cuando vienen visitas. ESA ES MI OPINIÓN.

Renata

4° año, escuela privada

Uniforme y túnica, por ejemplo si hay un acto van a estar desprolijos y con uniforme y túnica no.

El análisis de 4° año de las escuelas públicas también presentó casos de producciones escritas que no remiten al discurso institucional y apelan a argumentos basados en la higiene y la comodidad:

Claudia

4° año/escuela pública/clase media-baja

Yo estoy no de acuerdo, porque si hace calor y hay un sol radiante te morís de calor. También si hace frío y está de lluvia abundante se llena de agua y barro, y cuando pasan los autos a todo lo que da te ensucian todo o toda y tenés que ir a la escuela, y volver a la casa sucia. Y por todo eso no estoy de acuerdo.

Cabe señalar que no todas las veces que se argumenta a favor del uso de la túnica y la moña se recurre a argumentos de carácter institucional. Por ejemplo, Daniela es partidaria de su uso pero apela a otro tipo de argumentos para justificarlo:

Daniela

4° año, escuela pública/clase-baja

Yo voy con túnica y seguiré yendo porque me gusta. Porque es más fácil, no es caliente y a veces pienso que es un vestido.

El análisis de 4° año de las dos escuelas públicas presenta algunas diferencias con los resultados del análisis de la escuela privada. En primer lugar, en el caso de las escuelas públicas los niños usan frecuentemente como argumento la gratuidad del boleto cuando se viste túnica y moña. Si bien los niños de escuela privada cuando visten uniforme tampoco pagan boleto, no utilizan este hecho como argumento para justificar el uso del uniforme.

Esteban

4° año/escuela pública/clase media-baja

Sí, porque cuando salís de la escuela te tomás el ómnibus gratis. Y no pagás boleto tampoco los sábados sino la que se toma el ómnibus venir e ir se haría mucho gasto.

Pablo

4° año/escuela pública/clase media-baja

Para mi es más conveniente ir de túnica porque hay niños que viven lejos y necesitan tomar el ómnibus. Entonces con túnica no pagan boleto. Sin embargo si vas vestido como quieras te pagan boleto. Además todos van a pensar que no sos de la escuela.

Para explicar esta apelación a la gratuidad del transporte en el caso de los niños de escuela pública podemos recurrir a dos hipótesis.

La primera se desprende de la producción de Esteban: *Y no pagás boleto tampoco los sábados*. A diferencia de los niños de escuela privada, los niños de escuela pública utilizan la túnica con el objetivo de evitar el pago de boleto aún en traslados que no suponen el transporte a la escuela. En esta primera hipótesis, la

utilización de este tipo de argumento se puede interpretar en términos de reivindicación de derechos. De todas formas, es posible sostener que también en este caso estamos frente a argumentos que aluden a las prácticas escolares: este derecho se genera en virtud de que el escolar usa la túnica en tanto elemento identificador. Es decir, no es la túnica en sí la que lo habilita a viajar gratis, sino el hecho de que esta lo identifica como miembro de la institución escolar.

Una segunda hipótesis, cuya comprobación exigiría un análisis más profundo y yo solo voy a mencionar aquí, es que el niño esté extendiendo la gratuidad en tanto concepto constitutivo de la educación pública a la gratuidad del boleto.

Otra diferencia en relación con las producciones de las escuelas privadas, lo constituyen dos producciones que se apartan de las características generales que presenta la muestra. En el siguiente caso, Cecilia argumenta de la siguiente manera en contra del uso de la túnica y la moña:

Cecilia

4° año/escuela pública/clase media-baja.

No, porque a mi me molesta. Aparte no entiendo por qué es obligatorio ponérsela. Creo que no es un símbolo de nada para ponérsela. Para lo único que me gusta es para subirse a los ómnibus gratis. ¿Por qué el liceo no la usa y nosotros sí, por qué no la usan ellos y nosotros no?

Como se puede ver se trata de una respuesta con un tono altamente desafiante. Este tipo de respuestas no se constataron en el caso de la escuela privada. Es importante señalar que en el caso de esta producción, aparece una nota

de la maestra en la que aclara que Cecilia se encuentra bajo tratamiento psiquiátrico.

El segundo caso, es la producción de Marcos que, si bien tiene que usar túnica y moña dado que concurre a la escuela pública, argumenta a favor del uso del uniforme:

Marcos

4° año, escuela pública/clase baja

Lo más adecuado para ir a la escuela es ir de uniforme. Me gustaría ir más de uniforme que de túnica. Me fascina andar de uniforme en la escuela porque tiene corbata, zapatos negros y el color del uniforme es azul. Además de eso no podés jugar a las piñas ni patadas.

El proceso argumentativo de Marcos se presenta en una escala gradual: primero señala que es más adecuado usar uniforme; luego da un paso más allá de la adecuación para señalar que le gustaría usar uniforme para posteriormente admitir fascinación con el uso del uniforme. Cuando Marcos escribe en presente *Me fascina andar en uniforme* y lo describe en detalle (*corbata, zapatos negros y el color del uniforme es azul*) establece una suerte de ruptura con la realidad que le permite vivenciar su deseo. Pero, sin duda, el elemento más llamativo de esta producción está dado por la asociación que realiza Marcos entre el uso del uniforme y la imposibilidad de realizar juegos que impliquen modos de violencia. Esta asociación posibilita la interpretación de que para Marcos el uso de túnica y moña habilita a la violencia.

Los resultados totales para los cuartos años de estas escuelas públicas se presentan en los siguientes cuadros:

4° año/escuela pública/clase media-baja

Niños	Argumentos posicionados ideológicamente	Otros argumentos
Juliana	1	0
Estela	2	0
Yamila	4	1
Virginia	2	1
Beatriz	2	2
Alejandra	2	1
Paola	2	0
Claudia	0	4
Fernanda	1	1
Cecilia	1	4
Hernán	3	0
Santiago	2	0
Leonardo	3	1
Daniel	1	2
Germán	1	2
Esteban	2	0
Total	29	19

Tabla 7. Resultados comparativos para el uso de argumentos posicionados ideológicamente y el uso de otro tipo de argumentos en 4° año/escuela pública/clase media-baja.

4° año/escuela pública/clase baja

Niños	Argumentos posicionados ideológicamente	Otros argumentos
Daniela	2	2
Álvaro	1	1
Danilo	2	1
Pablo	1	1
Ernesto	2	0
Lucas	2	1
Enrique	1	0
Gerónimo	1	0
Rodrigo	1	0
Juan Manuel	1	0
María José	1	0
Nicole	0	3
Paulo	1	3
Marcos	0	2
Roberto	2	0

Eliana	1	2
Andrea	2	0
Andrés	4	0
Total	25	16

Tabla 8. Resultados comparativos para el uso de argumentos posicionados ideológicamente y el uso de otro tipo de argumentos en 4° año/escuela pública/clase media-baja.

De este primer análisis de los datos con esta consigna se destaca, entonces, la alta frecuencia de aparición de argumentos con una clara afiliación a la preceptiva escolar. Como ya se señaló, el más frecuente es la apelación al *topoi* de la *igualdad* para la construcción de la argumentación. Veamos los siguientes ejemplos:

Catalina

escuela privada/ 4° año

Para mi es más adecuado venir con uniforme porque es un colegio privado, y porque sino se van a pelear por ejemplo mirá mi pollera es más linda, no mirá la mía es más linda que la tuya, etc. Aparte quedamos más lindos representando al colegio y estando todos iguales que con distintas ropas. Con nuestras túnicas no nos ensuciamos si hacemos una plástica, etc.

Luana**escuela privada/ 4° año**

Para mi sería más adecuado venir con uniforme porque sino van a decir ay que fea pollera, vos tenés que venir con esto y esto, hasta que se pelean. Sino esto no parecería un colegio. Me gusta mucho más que vengan con uniforme y que estén bien. Me gusta más que vengan con el uniforme así no hay discusiones ni peleas.

Paola**escuela pública/ clase media-baja/ 4° año**

Si estoy de acuerdo con venir de túnica y moña porque de esta manera somos todos iguales y no hay diferencias con los que usan mejor vestimenta. Y así se evita un montón de peleas y problemas entre los alumnos.

Bruno**escuela privada/ 4° año**

Lo más adecuado para venir a la escuela es venir vestido con la ropa del uniforme porque sino se pueden armar peleas, por ejemplo: si un niño se puso una camiseta de Peñarol y otro de Nacional se pueden empezar a pelear. Por eso es mejor venir con el uniforme y la túnica del colegio.

Frente a la gran cantidad de casos que presentan este tipo de argumento, cabe preguntarse: ¿Por qué la igualdad resulta un elemento legitimador del discurso de estos niños? O en otras palabras, ¿por qué otorgan a la igualdad un peso argumentativo tan fuerte?

Para responder esta pregunta resulta interesante rastrear cuál es la razón original que determinó el uso del uniforme y/o túnica en Uruguay. Así en 1904 el Inspector Abel Pérez (*apud* Steiner, 2007) escribe sobre el tema:

[...] si bien todos los alumnos tienen en la escuela iguales derechos e idénticas obligaciones no reconociéndose o consagrándose más distinciones que la de los talentos y las virtudes, se encuentran diferencias que son dolorosas, que pueden tener consecuencias tristísimas para la formación de los caracteres de los futuros ciudadanos cuya desaparición por todos los medios posibles, se impone en nombre de un elevadísimo interés social.

Tales desigualdades tienen que ver con la diversidad de trajes que visten los alumnos que van desde los más complicados y lujosos que produce la industria nacional o extranjera, hasta el lienzo más modesto lo que hace que algunos puedan verse expuestos a las crudas inclemencias del tiempo invernal como lo traducen sus manos y sus caras moradas.

*Los niños reconocen la existencia de una desigualdad infantil que les revela que ocupan distintos peldaños en la escala social[...] hay que cuidar estas impresiones, hay que neutralizar las derivaciones amargas de estas primeras ideas infantiles que evocan con las imágenes de la existencia la noción primera de la injusticia que consagra una irritante desigualdad social, pues de estas impresiones pueden fluir en el porvenir las más rudas y agrias reivindicaciones obreras, con todos los odios ciegos que engendran las pasiones bravías en las almas heridas eternamente por el dolor y la miseria (Pérez *apud* Steiner, 2007:5).*

De esta serie de afirmaciones se desprenden dos conclusiones importantes. En primer lugar, lo que Pérez propone que se imponga no es la desaparición de las diferencias sociales sino la desaparición de las impresiones que estas diferencias sociales generan. En consecuencia el papel de la institución escolar no sería el de cuestionar el estado de cosas sino el de disimularlo. En segundo lugar se plantea

que una de las funciones de la institución escolar es la de contrarrestar el riesgo de lucha social que estas diferencias en la vestimenta pudieran potenciar.

Seleccioné este fragmento para demostrar el alto grado, no solo de permeabilidad sino también de persistencia que presenta el discurso argumentativo infantil frente al discurso hegemónico institucional. A más de 100 años de la implementación del uso obligatorio de la túnica, los niños reproducen en sus discursos los mecanismos legitimadores que impusieron su uso.

3 LA CONSTRUCCIÓN DISCURSIVA DE LA INOCENCIA.

3.1 *Topoi* y estereotipos

Muchos autores han señalado la relación que existe entre la noción de *topos* –proveniente de la retórica clásica- y la noción de *estereotipo* –proveniente de la psicología social (Anscombe, 1995; Anscombe y Ducrot, 1995; Amossy y Herscbert Pierrot, 2010).

Las nociones de *topos* y estereotipo, comparten, entre otras cosas, el hecho de funcionar como mecanismos de transmisión de lo que se denomina *sentido común* dentro de un grupo social. Tal como lo señala Fairclough (1989) el sentido común en su dimensión ideológica es en sí mismo un efecto de poder. Es decir, aquello que se considera *sentido común* está en gran medida determinado por quien ejerce el poder y la dominación en una sociedad o institución social (Fairclough: 1989: 92).

En este capítulo me propongo analizar la incidencia de los *topoi* y estereotipos en la organización del discurso argumentativo infantil. En otras palabras, intentaré mostrar la influencia de la dimensión ideológica del sentido común en tanto efecto de poder en la construcción de argumentos por parte de los niños.

En primer lugar realizaré algunas precisiones en relación con la noción de estereotipos y su relación con los *topoi*, para luego examinar cómo se articulan estas dos nociones en el proceso de construcción de textos argumentativos por parte de niñas y niños. Como se mostrará mediante el análisis de casos, las niñas y los niños re-construyen discursivamente diferentes estereotipos que funcionan como argumentos o *topoi*.

Como ya fue señalado, la consigna presentada fue la siguiente: *Caperucita Roja vs. Lobo Feroz. El juicio final. Luego de tanta tinta derramada en torno a las peripecias de estos dos personajes, los encontramos hoy frente a un juez. Cada uno de ellos nos contará su versión. Luego de oír los dos testimonios debes optar por ser el abogado de uno de ellos. ¿A quién defenderías? ¿Qué argumentos presentarías para su defensa?* A continuación se presenta el testimonio del Lobo Feroz y de Caperucita Roja exponiendo cada uno su punto de vista de los hechos ocurridos en el cuento clásico. La siguiente tabla detalla las producciones obtenidas con esta consigna:

escuela	año	niñas	varones	sin nombre	Total por clase	Abogado del Lobo	Abogado de Caperucita
pública	5° A	8	9	1	18	13	5
pública	5° B	8	4	1	13	10	3
privada	5° A	11	6	0	17	11	6
privada	5° B	10	8	0	18	6	12
privada	5° C	9	9	1	19	14	5
pública	6° A	10	7	1	18	17	1
Totales		56	43	4	103	71	32

Tabla 9. Muestra obtenida con la consigna Lobo vs. Caperucita.

3.2 Los estereotipos y su relación con la argumentación.

La noción de estereotipo aparece en las ciencias sociales en la segunda década del siglo XX. Fue introducida por el publicista norteamericano Walter Lippmann (2003), quien designa con este término a las imágenes de nuestra mente que mediatizan la relación con lo real. De acuerdo al autor un estereotipo es un esquema cultural preexistente que funciona como un filtro de la realidad. En este sentido se trata de un mecanismo indispensable para la vida social.

Quasthoff (1987) señala que uno de los criterios que se usan para distinguir estereotipos de otras formas de representación mental, es que los estereotipos son categorías que sobre-generalizan y sobre-simplifican. Entre sus características, Quasthoff señala: *son contrarios a los hechos, son emocionalmente evaluativos y están caracterizados por su persistencia y rigidez, son resistentes al cambio en las sociedades así como también en los individuos* (Quasthoff, 1987: 785-786).

A partir de los años sesenta se impuso el estereotipo como un elemento de una tríada que intentaba mostrar la compleja relación entre estereotipos, prejuicio y discriminación. Así, el estereotipo constituiría solamente el componente cognitivo, el componente afectivo correspondería al prejuicio, en tanto que el componente comportamental lo constituiría la discriminación (Amossy y Herschberg Pierrot, 2010: 39). El hecho de que el prejuicio es independiente de la experiencia personal es tan ampliamente aceptado que algunos autores señalan este fenómeno en su definición de estereotipo (Quasthoff, 1987).

A partir de allí, la noción de estereotipo aparece siempre asociada a connotaciones negativas, cuando en realidad no implica en si misma ni un prejuicio ni un acto de discriminación.

Recientemente, los estudios cognitivos han demostrado que los estereotipos juegan un rol fundamental en la elaboración de la identidad social y los juegos de roles que subyacen a toda interacción, las representaciones colectivas cristalizadas cumplen funciones importantes en la cognición social. Estos estudios, en lugar de considerar a los estereotipos como generalizaciones abusivas y aberrantes moralmente, analizan la función que cumplen en procesos de adquisición, elaboración y almacenamiento de información (Amossy y Herschberg Pierrot, 2010).

Para los analistas del fenómeno de la estereotipia, la noción de *topos* resulta de gran interés en la medida que evidencia que las creencias que comparte una comunidad se inscriben en la lengua y participan de la significación. Es decir, no se limitan a cumplir un papel secundario y prescindible. Tal como señalan Amossy y Herschberg Pierrot:

Lo dóxico resulta cosustancial al sentido de los enunciados. Al mismo tiempo la argumentatividad de la lengua muestra que el locutor que quiere dar un punto de vista y llevar a una conclusión, no es una conciencia individual pura. Siempre está atravesado por el discurso del Otro, el rumor público que subyace a sus enunciados (Amossy y Herschberg Pierrot, 2010: 106).

En este sentido Quastoff (1987) define al estereotipo como un elemento de sentido común que es ampliamente compartido por una comunidad. De acuerdo a la autora, el estereotipo toma la forma de un juicio con un alto componente emocional que atribuye o niega, de manera sobre-simplificada o sobre-generalizada, cualidades o formas de comportamiento a determinados grupos de personas.

En su análisis del funcionamiento de los estereotipos en diferentes tipos de discursos, Quastoff llega a la conclusión de que éstos son ampliamente utilizados en la argumentación cotidiana. Siguiendo el modelo de Toulmin (1958, *apud*

Plantin 2012), Quastoff afirma que los estereotipos aparecen cumpliendo la función de *garantía o ley de pasaje y respaldo* en la argumentación. Estas funciones constituyen una licencia para inferir en el razonamiento. Este tipo de funciones son justamente las funciones que cumple el *topos* en la argumentación.

Como señalan Amossy y Herschberg Pierrot: *la estereotipia resulta así necesaria para el buen funcionamiento de la argumentación; en sus diversas formas, constituye la base de todo discurso con fines persuasivos* (2010: 111).

Podemos entonces concluir que en el discurso argumentativo, la utilización de estereotipos cumple la misma función que la utilización de *topoi*. En este sentido, los estereotipos funcionarían como un tipo particular de *topoi*.

3.3 Análisis

Como ya lo he señalado, los factores que deben ser contemplados en el análisis de producciones argumentativas infantiles son de variada naturaleza. Esto nos obliga a leer estos textos en diversas dimensiones de manera tal que podamos dar cuenta de los diferentes procesos involucrados en su escritura. El abordaje de estos textos a la luz de la noción de estereotipo y *topos* analizados en la sección anterior constituye un excelente punto de partida para dilucidar cuáles son los recursos socio-cognitivos que los niños ponen en juego al momento de argumentar.

3.3.1 *La niña bonita*

Un fenómeno que resulta notable en la muestra recogida para realizar el análisis, es una marcada tendencia en el discurso argumentativo de las niñas a la utilización de adjetivos evaluativos o valorativos en la secuencia argumental.

En el texto que transcribimos a continuación puede verse un ejemplo de la utilización de este tipo de adjetivos.

Nombre: Ana
Escuela: Privada
Clase: 5°

Abogada defensora de Caperucita...

Yo la defiendo a Caperucita porque ella solo es una niña **dulce** e **indefensa**. Ella iba muy **tranquila** por el bosque, cuando el lobo **metiche** le pregunta un montón de cosas personales que no le tendrían que importar. Ella como era **inteligente** no respondió ninguna de sus preguntas, porque quien sabe para que necesitaría esos datos, quizá ingeniaría algún plan macabro contra ella sin razón aparente. Pero el lobo, quien sabe por qué, no parara hasta destruir a esa **pobre** niña **inocente**.

Así que el lobo encerró a la abuela en el armario, el **malvado** lobo se aprovechó de los problemas mentales que tenía la pobre abuela. Resumiendo, el lobo además de ser **malvado**, también estaba **loco**, porque miren este panorama, la abuela encerrada, el lobo vestido de abuela corriendo detrás de la **pobre** niña, y ésta corriendo **aterrada** tratando de escapar. En este panorama causado por el lobo verán que la locura y maldad del lobo lo lleva al extremo. Por lo tanto... Caperucita es **inocente** y el lobo un **loco suelto**.

La utilización de estos adjetivos juega un rol fundamental en la reproducción de los estereotipos. Por un lado, aparece una reconstrucción de un estereotipo positivo de la *niña* asociada con atributos como dulzura, inocencia, bondad y vulnerabilidad, y por otro lado, aparece la reconstrucción de un estereotipo negativo del lobo, asociado con atributos tales como maldad o locura.

De esta manera, la abogada defensora de Caperucita describe a Caperucita como una *pobre* niña *inocente, dulce, tranquila e inteligente* que está *aterrada* en la situación en que se encuentra. Mientras que el lobo es descrito como un *loco malvado y metiche* que ingenia planes *macabros* y se aprovecha de los problemas mentales de la abuela.

La lectura de esta producción revela que toda la fuerza argumentativa del alegato de Ana descansa sobre la base de estas estrategias basadas en la estereotipia. Es decir, Caperucita es inocente porque es dulce, buena, inteligente, tranquila y vulnerable, mientras que el lobo es culpable porque es malvado, loco e ingenia planes macabros. La reproducción del estereotipo es tal que se podría llegar a decir que estamos frente a un razonamiento tautológico: *Caperucita es inocente porque es Caperucita* y *el lobo es culpable porque es el lobo*.

En el ejemplo que sigue, Julieta construye su argumento sobre la base de una suerte de juegos de antónimos que descansa sobre los supuestos de que *lo lindo es bueno*¹⁰ y *lo feo es malo*¹¹.

¹⁰ Desde la Antigüedad Clásica la belleza aparece asociada a otras cualidades como la “medida” y la “conveniencia”. Por ejemplo, cuando al Oráculo de Delfos se le pregunta sobre el criterio de valoración de la belleza, éste responde: “Lo más justo es lo más bello” (Eco, 2010).

¹¹ En 1853, Karl Rosenkranz en la primera *Estética de lo feo*, establece una analogía entre lo feo y el mal moral: de la misma forma que el mal y el pecado se oponen al bien, y son su infierno, lo feo es el infierno de lo bello (Eco, 2011)

Nombre: Julieta
Escuela: Pública
Año: 6°

Elijo a caperucita porque el lobo es **malo** y casi se come a caperucita y a la abuela. El lobo era **muy malo** y entonces caperucita era **más buena**. El lobo (es) **malo** y **feo**, caperucita **más linda** y el lobo (es) **feo** y tiene una cara **espantosa**.

3.3.2 *Hazte fama y échate a dormir*

En los próximos ejemplos, además de la mencionada utilización de adjetivos valorativos por parte de las niñas, se introduce un componente adicional que evidencia aún más la influencia del estereotipo en la determinación de la culpabilidad del lobo, a saber, sus antecedentes en otros cuentos infantiles:

Nombre: Camila
Escuela: Privada
Año: 5°

Soy abogada de Caperucita Roja.

Yo acuso como **mentiroso** al lobo. Desde cuando un lobo cuida el bosque, el lobo tenía hambre entonces vio pasar una **pobre** niña **indefensa** y pensó en comer a Caperucita. Y yo quiero que haya un testigo la **indefensa** abuela que un día estaba descansando y recibió la inesperada visita de un lobo **horrible** y **apestoso** pero yo encuentro una diferencia cómo sé que estaba la abuelita metida en un ropero o debajo de la cama.

Por eso quiero a la abuelita. Pero quiero hacerle una pregunta por qué siempre queriendo comer niños **como lo de los 3 cerditos**. Por eso yo lo acuso!!!

Camila, además de recurrir a la adjetivación evaluativa para la reconstrucción de los estereotipos, apela al “prontuario” del lobo en el cuento “Los tres cerditos y el lobo”, para reforzar su culpabilidad.

Pero el exponente máximo de este tipo de casos los constituye Martina que, si bien presenta otros argumentos, sostiene que el lobo tiene que ser culpable porque *el lobo siempre es el malo*:

Nombre: **Martina**
Escuela: **Pública**
Año: **5°**

Yo pienso que la razón la tiene Caperucita Roja.

Me parece más realista lo que dijo ella.

Creí la versión de Caperucita Roja cuando dijo que su abuelita tenía poca memoria.

Aparte en el cuento de Caperucita Roja, siempre el malo es el lobo.

Yo defiendo a Caperucita Roja pero no me pareció bien cuando estaba cortando las flores del bosque.

La parte que no me gustó de la versión del lobo fue cuando dijo de darle una lección a Caperucita.

3.3.3 *La maté porque era mía*

Una diferencia fundamental que presentan los discursos argumentativos de varones frente a los de las niñas es cierta tendencia de los primeros a apelar a *topoi* y/o estereotipos que remiten a ciertos preconceptos asociados con el

universo simbólico de lo masculino. Las siguientes producciones ejemplifican este fenómeno:

Nombre: Pedro
Escuela: Privada
Clase: 5°

Ahora eres abogado. Argumenta por qué.

Por mi parte defendiendo al lobo feroz. Lo defiendo porque: Caperucita Roja pasó y **arrancó flores en vez de avisar solo las tomó y por molestar al Lobo Feroz** preguntando cosas lo afectaron y el lobo la asustó para defenderse pero entró un hombre y atacó a mi cliente. Solo digo que **la niña fue la que provocó a mi cliente**, El Lobo Feroz.

Así que digo que la demandada sea culpable. Podía pasar por el costado del bosque, tomarse un taxi o un bus, solo digo que **lo hizo de gusto**. Pero solo opino por mi cliente.

Nombre: Renato
Escuela: Privada
Clase: 5°

Ahora eres abogado. Argumenta por qué.

El lobo es inocente porque Caperucita Roja no tenía que estar en **el territorio del lobo** y matar a otros animales, el bosque es libre. **Sin pedir permiso arrancó flores del territorio del lobo** es una irrespetuosa. Por qué no iba por otro camino, después hizo un trato con la abuela que si necesita una lección, pero cuando caperucita entró a la casa cada insulto toda su cara y es una maleducada. De colmo la abuela se olvidó de todo.

En los dos ejemplos se recurre a argumentos que remiten a elementos asociados con el universo simbólico masculino tales como la territorialidad: el lobo es inocente porque estaba en su territorio y allí puede hacer lo que quiere.

El primer ejemplo, además afirma explícitamente que Caperucita es culpable de todo por haber provocado al lobo, remitiéndose de esta forma a un *topos* que ya recoge la Biblia en el Génesis.

En algunos casos, la justificación por el argumento de la territorialidad por parte de los varones se presenta acompañada por una confusión entre el personaje que se defiende y el autor del texto argumentativo. En el caso de narraciones infantiles este fenómeno ha sido señalado como un deslizamiento de la focalización producto de la dificultad que plantea para los niños –sobre todo los más pequeños- asumir una voz narrativa y coordinarla con las voces de los personajes (Ferreiro y Siro, 2008: 56). Tal vez este pueda ser el caso de Lautaro cuando introduce el pronombre posesivo mí:

Nombre: Lautaro
Escuela: Privada
Clase: 5°

Yo definiendo al Lobo feroz. Te diría por qué. Lo definiendo porque caperucita le arrancó todas las flores del bosque. Mató a un ser vivo a un mosquito. Y lo más importante que no me pidió permiso para arrancar las flores de mí querido bosque. Caperucita es muy mala yo el abogado del lobo declaro que caperucita tiene que ser... Caperucita sos muy mala le arrancaste las flores del lindo bosque del lobo.

Sin embargo, el deslizamiento de foco no parece ser una explicación satisfactoria para dar cuenta del siguiente caso:

Nombre: Antonio

Escuela: Privada

Clase: 5°

YO DEFIENDO A: Antonio el “lobo feroz”. Yo defiendo a Antonio porque solo es un lobo que defiende su hogar. Luego llega esa niña insensible llega y mata a un pequeño e inofensivo mosquito y corta las flores sin permiso.

Después esa niña empieza a decir disparates sobre el aspecto físico del lobo.

La misma abuelita declaró que la niña necesitaba una lección y luego dijo que el lobo no había hecho nada malo.

En este caso el autor del texto se presenta como el lobo en la introducción, produciendo una especie de desdoblamiento en donde es simultáneamente el lobo y el abogado del lobo. Este caso revela una identificación absoluta con el personaje del lobo. El hecho de que este tipo de fenómenos se manifiesten con varones que apelan en sus argumentaciones a *topoi* o estereotipos asociados con el universo simbólico masculino refuerza la hipótesis de que no estamos ante un caso de deslizamiento de foco, sino frente a un proceso de identificación del autor/abogado/varón con el personaje/lobo/varón.

3.3.4 *Esa niña no es educada rompió flores de la naturaleza*¹²

Muchos psicólogos sociales han cuestionado los criterios de desvalorización del estereotipo, sostienen que si bien no se trata de un juicio crítico que se puede considerar un saber de segunda mano, lo mismo sucede con una porción importante de nuestros conocimientos y creencias, como por ejemplo, que Colón descubrió América o que la tierra gira (Amossy y Herschberg Pierrot, 2010: 33). Si bien el estereotipo está cristalizado y es rígido, los conocimientos y creencias compartidas también presentan un alto grado de estabilidad y rigidez que impide que se modifiquen fácilmente.

Un fenómeno particularmente interesante acontece con lo que podríamos definir como un estadio límite entre el estereotipo y algunos tipos de conocimiento que circulan con recurrencia en la institución escolar. Es el caso de las asunciones que existen entre los escolares acerca de cuestiones relativas al cuidado del medioambiente, que se traducen en la reproducción de argumentos cuasi-dogmáticos.

El común denominador de todas las secuencias argumentativas transcritas es la alusión a comportamientos *políticamente correctos* de defensa de la naturaleza –cuidar el bosque, no matar a sus habitantes. Esta apelación a la defensa de la naturaleza llega a tal punto que se llega al abandono del sentido común. Por ejemplo, son frecuentes las acusaciones a Caperucita por arrancar flores en el bosque o matar a un mosquito que la estaba picando. En pocos casos se recoge un reconocimiento de que esto último es una práctica habitual entre aquellos que han sido picados por mosquitos. Uno de ellos es Alejandro:

¹² Nicole, 5º año/escuela pública

Nombre: Alejandro
Escuela: Pública
Año: 5°

Abogado: Alejandro

Cliente: Caperucita Roja

Yo estoy a favor de Caperucita Roja, porque es inocente.

Caperucita iba caminando tranquilamente. **Las flores no son de nadie, por eso las arrancó. Además se sintió molesta por un mosquito, por eso lo mató.** En la casa de su abuela se sintió asustada porque el lobo la engañó.

Creo que en definitiva Caperucita solo iba a ver a su abuela y el lobo quería comérsela.

Aún en los casos en que se defiende a Caperucita se intenta justificar estos comportamientos *desviados* por parte de la protagonista del cuento infantil:

Nombre: Victoria
Escuela: Privada
Clase: 5°

ABOGADA: Victoria

Yo la defiendo a Caperucita porque he escuchado muchas veces su historia y la han contado así.

Ella es una niña tierna y muy dulce, en cambio el lobo pregunta muchas cosas y defiende a los animales y flores pero él necesita comer (alimentarse) y los lobos son carnívoros a no ser que sea vegetariano!

Con lo sucedido con el mosquito quizás lo mató o lo que sea que haya sucedido porque le dejaron muchos granitos y como la madre

no le puso repelente quién sabe! Creo que la niña es inofensiva. Me parece que el lobo exageró con la lección **aunque no lo tendría que haber hecho!** Por lo que la niña no hizo nada malo. Por eso creo que la niña dulce es realmente inocente!

Victoria, si bien defiende a Caperucita, no aprueba el comportamiento de ésta en relación con las flores y el mosquito. Cuando refiere al hecho utiliza diferentes estrategias de atenuación discursiva (*con lo sucedido con el mosquito quizás lo mató o lo que sea que haya sucedido*), para inmediatamente justificarla (*porque le dejaron muchos granitos*) y desplazar la culpa hacia la madre (*como la madre no le puso repelente*). Luego concluye: *quién sabe*. Pero posteriormente reconoce implícitamente que Caperucita hizo algo malo: *aunque no lo tendría que haber hecho*.

La fuerza argumentativa de este tipo de asunciones acerca de la defensa de la naturaleza es de tal tenor que es, por lejos, el tipo de argumento más ampliamente utilizado. Esto explica el hecho de que si bien estamos frente a un relato canónico en donde Caperucita se ha constituido durante siglos como el estereotipo de la bondad, la inocencia, la dulzura, y el lobo ha representado el estereotipo de la maldad, dado que el testimonio de este último es tan políticamente correcto es el más elegido como defendido (en ciento tres casos setenta y uno defienden al lobo contra treinta y dos que optan por defender a Caperucita).

En Ismael y Matilde se puede ver la apelación a nociones que hacen referencia a conductas estereotipadas en relación con la naturaleza:

Nombre: Ismael
Escuela: Pública
Año: 5°

El lobo tiene razón **las flores son naturaleza, las flores no tienen por qué ser arrancadas.**

Al igual que los mosquitos, todos los mosquitos tienen derecho a volar libremente, pueden picar libremente y no se pueden matar ellos son así, al igual que nosotros, a nosotros no viene un gigante a matarnos o no es verdad, todos los seres vivos tienen derecho a vivir por ejemplo: cucarachas, hormigas y todo tipo de insectos, etc. Y ese fue mi argumento, yo defendiendo al lobo.

Nombre: Matilde
Escuela: privada
Clase: 5°

Porque solo quería cuidar el bosque y **Caperucita arrancó las flores sin pedir permiso, también mató a un mosquito, un ser vivo!** Él solo quería darle una lección para que no lo haga más.

Cuando Caperucita lo insultó él se enojó pero no la atacó “como dice ella”

Y cuando se sacó la ropa es solo porque la apretaba y cuando la persiguió por toda la casa no era para comerla.

UN LOBO NO PUEDE COMER A UNA NIÑA, solo quería tranquilizarla. **Para mí que Caperucita hizo mal en arrancar las flores y matar al mosquito ¡TIENE QUE DARLE EJEMPLO A LOS NIÑOS QUE LEEN LA HISTORIA!**

A ustedes no les gustaría que entren a su casa, que arranquen flores y que maten a algún animal que está ahí sin razón.

Espero que Caperucita entienda la lección que le dio el lobo.

El uso recurrente de este tipo de argumentos por parte de los niños y el valor que estos le adjudican sugiere que estamos frente a un fenómeno que se ha constituido en un *lugar común* en el discurso escolar.

En relación con este fenómeno, resulta interesante señalar que existen diferentes posturas ideológicas entre los autores que analizan las problemáticas ambientales. Así, Foladori (2005) al proponer una tipología del pensamiento ambientalista sostiene que existen básicamente tres perspectivas en relación con el tema.

Para la primera perspectiva, la naturaleza estaría constituida por el conjunto de todas las cosas existentes, es decir, todo es naturaleza. Esta perspectiva considera natural desde los productos vírgenes de la naturaleza hasta los productos manufacturados por el hombre. Desde este enfoque el plástico es tan natural como la miel y la distinción entre aquellos elementos que son beneficiosos y aquellos que son perjudiciales se determina a partir de la subjetividad humana, y por lo tanto es una distinción relativa en términos históricos, culturales y políticos (Foladori 2005: 84).

Una segunda perspectiva plantea que la naturaleza estaría constituida por el conjunto de cosas que existen sin intervención humana, con espontaneidad no deliberada. Esta concepción encuentra su más clara expresión en la distinción entre lo natural y lo artificial que asocia lo no humano con lo natural y lo humano con lo artificial:

Esta concepción de naturaleza como todo lo externo al ser humano es la manifestación ideológica y generalmente no explícita ni consciente de la mayoría de las posturas sobre la relación sociedad-naturaleza. En el ámbito consciente y científico es para todos evidente que la naturaleza incluye al ser humano y sus productos (Foladori 2005: 85).

Una tercera perspectiva que es una derivación ética de la posición anterior, concibe a la naturaleza como origen y causa de todo lo existente, como explicación última y razón de ser. Esta concepción, además de mantener la dicotomía anterior entre naturaleza y sociedad agrega una valoración ética: lo no humano es natural y bueno, y lo humano es artificial y malo.

De acuerdo a Foladori esta tercera perspectiva es la que está en la base de los fundamentalismos ambientalistas: entender la naturaleza como la razón del universo la convierte *en una prolongación de la divinidad* (Savater 1966 *apud* Foladori 2005). Así, muchas corrientes que se denominan ecologistas funcionan como religiones: de la misma manera que las religiones repudian la carnalidad de este mundo y añoran la perfección del más allá, las corrientes ecológicas radicales añoran una armonía pre-humana originaria y natural (Savater 1966 *apud* Foladori 2005).

Considero que esta última perspectiva ideológica en relación con la naturaleza es la que circula en el ámbito escolar y los niños reproducen en sus textos.

3.3.5 Entre efectos ideológicos y estrategias persuasivas

Es interesante señalar un aspecto paradójico en estas cuestiones analizadas: si bien en una dimensión la presencia de *topoi* y estereotipos en el discurso argumentativo infantil puede ser interpretada como un efecto ideológico, en otra dimensión esta presencia puede ser analizada como un recurso estratégico desarrollado activamente por los niños.

En el primer sentido, se puede hablar de una reproducción pasiva por parte de los niños de discursos hegemónicos que circulan en una sociedad.

En el último sentido, el recurso a estrategias argumentativas basadas en la estereotipia se vincula a un aspecto de la argumentación estrechamente vinculado con los elementos subjetivos de la argumentación que buscan persuadir más que convencer apelando a respuestas emocionales.

4 LA CONSTRUCCIÓN DISCURSIVA DE LA SUBJETIVIDAD: TOPOI, DIALOGISMO Y POLIFONÍA.

En este capítulo me propongo analizar cuáles son los procesos implicados en la construcción de la argumentación por parte de los niños desde una perspectiva dialógica y polifónica.

Como señalábamos antes, los valores argumentativos se encuentran en toda la estructura de la lengua en forma de *topoi*. Es en este sentido que Furlanetto (2006) sostiene que todos los operadores lingüísticos constituyen la manifestación de un *topos*. Comprender la argumentación en la lengua supone asumir que ella funciona bajo el principio del *topos*. Estos *topoi* constituyen el principio de encadenamiento argumentativo.

La orientación argumentativa de un enunciado va a estar evidenciada por la presencia de los diferentes *topoi* convocados por el enunciador. Estos *topoi*, a su vez, delatarán la presencia de diferentes enunciadores que entran en tensión dentro del enunciado.

El hecho de que cada *topos* se corresponda con la perspectiva de un enunciador posible, introduce el fenómeno en el marco de la teoría polifónica.

La visión de la argumentación potenciada con el aporte de la teoría polifónica de la enunciación, permite relacionar las diferentes perspectivas o puntos de vista presentes en el interior del enunciado, poniendo de manifiesto las relaciones tensas que existen entre ellas. Esta tensión surge por el hecho de que a partir de un mismo locutor es posible escuchar muchos enunciadores, con lo que el locutor no tiene por qué coincidir. El hecho de que los *topoi* presuponen siempre un enunciador, nos introduce en la dimensión polifónica.

En los casos que analizaré me propongo mostrar cómo es que se genera este tipo de tensiones dentro del discurso, cómo se ponen de manifiesto estas

diferentes voces, y cuáles son las estrategias que pone en juego el sujeto para manejar estas tensiones. Es necesario, en todos los casos, tener en cuenta que quienes escriben son niños inmersos en un proceso de conformación de su subjetividad y que además están escribiendo desde un contexto institucional que tiene características discursivas específicas, con sus mitos y prácticas ritualizadas.

Gabriel
4° año

A la escuela venimos con túnica y moña. Estás de acuerdo.

Argumenta.¹³

No me parece porque tiene algunos problemas.

Sólo se puede tener una túnica que si se te mancha la lavás pero tarda un día o dos depende del clima.

Otra cosa cuando vamos a gimnasia nos podemos entreverar de túnica. A mí me pasó.

Y también me parece que si es bueno traer túnica y moña porque nos identifica como niños escolares.

Y orgullo de nuestra escuela.

Sí hay que traer.

Sin duda la cuestión más llamativa de este texto radica en el hecho de que Gabriel comienza escribiendo que no está de acuerdo con el uso de la túnica y la moña y finaliza afirmando que *si hay que traer* túnica y moña. Cabe preguntarse qué tipo de factores operan en el transcurso de la argumentación para que acontezca un cambio de opinión tan radical.

¹³ En este caso la maestra se apartó de la consigna propuesta originalmente y la reformuló.

La primera aserción implícita de Gabriel es *Venir con túnica y moña tiene algunos problemas*. En un segundo enunciado introduce una premisa sobre la que va a descansar el primero de sus argumentos: *Solo se puede tener una túnica*. Esta premisa convierte en falaz su primer argumento (*si se te mancha la lavás pero tarda un día o dos depende del clima*) dado que el uso de túnica es problemático solo en la medida de que se pueda tener una única túnica, si se puede tener más de una túnica –como de hecho se sucede– el primer argumento que Gabriel plantea no es pertinente. A continuación desarrolla los dos argumentos que apoyan su primera aserción acerca de lo problemático que resulta el uso de la túnica. Se trata de dos argumentos de tipo pragmático: la posibilidad que la túnica esté sucia y no se pueda llevar a la escuela, y la posibilidad que se entrevere con otras túnicas en la clase de gimnasia. Los argumentos pragmáticos son definidos por Perelman y Olbrechts-Tyteca como aquellos argumentos en los que la apreciación se realiza de acuerdo a las consecuencias favorables o desfavorables que pueda provocar un acontecimiento (1989: 409).

El primer argumento que utiliza Gabriel remite a un *topos* que proviene de una representación de la cotidianeidad más doméstica y en nuestra cultura de representaciones asociadas con lo femenino/maternal: la preocupación por la ropa limpia, porque no se ensucie y sobre todo, porque se seque. Recordemos que la utilización de *topoi* tiene como finalidad:

(...) la construcción de representaciones ideológicas que no se declaran como tales y su gran poder persuasivo procede del hecho de que, si bien el locutor los convoca libremente, estos topoi se presentan como si fueran exteriores a él, y consecuentemente objetivos (Anscombe y Ducrot, 1994: 249).

Pero el autor de este texto se vale de un recurso estratégico adicional para dotar a su enunciado de mayor poder argumentativo que es la utilización de la segunda persona singular en función no deíctica: *si se te mancha la lavás*. Se trata

de una estrategia que es ampliamente utilizada por los niños al momento de argumentar. Este uso de la segunda persona en función no deíctica viene siendo ampliamente estudiado desde el marco de la Teoría de la Evidencialidad. Desde este enfoque se ha señalado que este uso particular de la segunda persona constituye una estrategia de evidencialidad. La evidencialidad suministra la fuente de información de aquello que se afirma, es decir, la forma en que fue adquirida la información –si se vio, si se escuchó, si se supone, si se dedujo, etc.-. Solo un cuarto de las lenguas del mundo dispone de recursos morfológicos específicos para transmitir esa información. En el español, aunque no se encuentre dentro de ese grupo de lenguas, pueden rastrearse mecanismos de evidencialidad como este uso de la segunda persona singular en función no deíctica. Para la Teoría de la Evidencialidad este *tú* es un encubridor del *yo*, que tiene como objetivo hacer menos subjetivo el discurso, haciendo que el oyente se sienta involucrado en el uso de esta segunda persona. En este sentido es un uso empático, en la medida en que se apela al interlocutor a participar de manera más activa en el contenido de lo comunicado, y de esta manera resulta más fácil persuadirlo (Hugo Rojas, 2011).

Entonces, Gabriel al momento de argumentar mediante el uso de un *topoi* que convoca del universo materno no usa su voz, probablemente porque es un discurso *prestado* que incorpora y con el que empieza a construir el suyo. Este fenómeno en el interior de su discurso evidencia algún tipo de alejamiento con lo que se sostiene, aunque hacia afuera del discurso este de la segunda persona en función no deíctica, funcione, como señalamos antes, como un mecanismo generador de empatía.

El segundo argumento que plantea *-cuando vamos a gimnasia nos podemos entreverar de túnica-* es también un argumento de tipo pragmático, que al aparecer seguido de *a mí me pasó*, funciona como un ejemplo. Ahora bien, aquí Gabriel nuevamente realiza un cambio pronominal: recordemos que empezó en primera persona singular, continuó en segunda persona singular (en función no deíctica) y ahora pasa a utilizar la primera persona plural (*vamos, podemos*).

Este uso de la primera persona del plural no está funcionando ni como un mitigador del yo, ni como un nosotros inclusivo, en el que se busca que la audiencia se comprometa con el locutor, sino como un nosotros colectivo – *nosotros los que usamos túnica*– que incorpora al escritor dentro de un grupo. Este argumento que realiza Gabriel, al apelar a este uso colectivo del nosotros, lo hace asumiendo la responsabilidad de la representatividad del colectivo de los que usan túnica. Este recurso le permite a Gabriel dotar de mayor peso argumentativo a sus afirmaciones porque hay atrás un colectivo que lo respalda.

En relación con la función no deíctica que señalamos antes en el caso de la segunda personal, se ha señalado que este caso de nosotros colectivo como una pseudo-deixis o el momento en que la deixis se vuelve interpelación. Ese *nosotros* es signo de una comunidad que implica una interpelación del discurso que le dice al individuo *tú perteneces a esa comunidad*:

Cuando yo oigo y digo nosotros, es como una extensión de mi persona hacia este nosotros, a la vez que ese nosotros me incluye haciéndome parte de algo mayor. La experiencia de este nosotros comunitario se manifiesta como una relación sinecdóquica entre parte y todo (Gustafsson, 2013).

Entonces cuando Gabriel argumenta utilizando esta estrategia, hablan con él todos los que usan túnica.

Los últimos argumentos que maneja Gabriel, son *topoi* que remiten a las prácticas y objetos simbólicos de la institución escolar que fueron analizados previamente.

En esta producción escrita se puede ver cómo Gabriel construye, reconstruye y destruye sus argumentos, usando diferentes voces que evocan

diferentes universos discursivos. El camino de construcción de su subjetividad discursiva está lleno de otras voces que dialogan creando tensiones al interior del discurso.

Este fenómeno de construcción discursiva de la identidad puede ser también analizado desde la concepción dialógica que Bajtín desarrolla a partir del estudio del héroe en la obra de Dostoievski.

En su análisis de la obra de Dostoievski, Bajtín sostiene que los métodos artísticos de representación del hombre interior, del hombre dentro del hombre llevan a desarrollar en los personajes un monologismo ideológico que se estructura en la *intersección, consonancia o interrupción de las réplicas del diálogo abierto mediante las réplicas del diálogo interno de los héroes* (Bajtín, 2008:190).

De acuerdo a Bajtín, en estos diálogos internos aparece una serie de ideas, de pensamientos y de palabras que se manifiestan a través de voces separadas y suenan diferentes en cada una de ellas. La intención del autor no es ese conjunto de ideas en sí mismo: el objetivo es la variación del tema en muchas voces diferentes. Se trata de un *polivocalismo y heterovocalismo fundamental e insustituible del tema. A Dostoievski le importa la misma disposición de las voces y su interacción* (2008: 191).

En el discurso de los héroes de Dostoievski, las ideas, esto es, los puntos de vista del protagonista como ideólogo, son introducidas en el diálogo sobre la base de un mismo principio:

Las opiniones ideológicas, como lo hemos visto, están también dialogadas internamente, y en un diálogo externo se combinan siempre con las réplicas internas del otro, incluso allí donde adoptan una forma terminada, extremadamente monológica de la expresión. (...) En

Dostoievski, la idea jamás se separa del autor (Bajtín, 2008: 190-191).

El discurso de Gabriel puede ser analizado como el discurso de los héroes de Dostoievski: un discurso monológico que se construye a partir de diferentes instancias de diálogo interior, en donde cada idea está asociada a un autor.

Algunos autores dan un paso más allá en relación con la noción de sujeto y discurso. Así, Martínez (2001) plantea una concepción del sujeto como una instancia de pura construcción discursiva. Para la autora, el momento de la enunciación se convierte en el escenario de una serie de eventos de diferente tenor: ontológico (en tiempo y espacio), social y cultural:

Y es en este escenario del acto discursivo donde el sujeto se construye como persona; el sujeto construye su identidad social y cultural en este “encuentro ecodiscursivo” con el sentido. Desde este punto de vista, los sujetos no son considerados como localizaciones de locutores reales, sino como posiciones de roles semánticos, por la manera como las relaciones sociales y las tensiones entre los sujetos discursivos y de estos con los contenidos, son evocadas y construidas en y por el discurso (Martínez 2001: 29).

El discurso de Gabriel puede también entonces ser analizado desde este punto de vista. En tanto sujeto, Gabriel sería una instancia de intersección de las diferentes voces que aparecen en su discurso.

El último ejemplo que quiero señalar pone de manifiesto una suerte de evidencia empírica de la naturaleza dialógica del discurso monológico.

Leandro
6° año/Privado

¿Qué es más adecuado para ir a la escuela? ¿Usar uniforme, túnica o que cada uno vaya vestido como quiera explica por qué?

Para mí se viene vestido con el uniforme y arriba la túnica con el escolar y la insignia y **sus** útiles en la mochila.

Porque si venís vestido como quieras te pueden retar, sancionar o no entrar a la clase, así que lo fundamental es traer el uniforme y la túnica escolar.

Si en el proceso argumentativo de Gabriel era llamativo el peso que cobraba hacia el final el argumento que reproducía el discurso hegemónico escolar, el caso de Leandro hace aún más evidente ese hecho. El grado de alineación de este discurso a los discursos que circulan en la institución escolar resulta abrumador. Sin embargo la cuestión que quiero señalar en relación con este texto no tiene que ver con este fenómeno.

El uso del determinante posesivo *sus* constituye un error sintáctico. Para cumplir con los parámetros de la corrección sintáctica Leandro debería haber utilizado un artículo como *los* o incluso hubiera sido sintácticamente admisible un posesivo como *mis*. Esto abre la posibilidad de una interpretación interesante: solo hay un escenario posible que justifique la aparición de este *sus*, y ese escenario lo constituye un contexto de diálogo. Caben entonces dos posibilidades: o bien Leandro le habla a alguien, o alguien le está hablando a Leandro.

En suma, el análisis de casos realizado desde una perspectiva dialógica y polifónica pone de manifiesto la complejidad de factores involucrados en el proceso de construcción del discurso argumentativo infantil. En este proceso juegan un rol vertebrador las voces de *otros* dotando de fuerza argumentativa al discurso infantil. En este sentido, la actividad argumentativa constituye un lugar

de posicionamiento del niño en relación con todas esas voces que aparecen en su discurso. Hay voces fuertes y potentes (la de la maestra, la de la madre), y otras que asoman y desaparecen bajo la contundencia de las primeras. Es en este espacio de tensiones, equilibrio y contradicciones que el niño construye su subjetividad.

CONSIDERACIONES FINALES

En este último apartado me propongo reflexionar en torno a los dos objetivos que orientaron este proceso de investigación.

En primer lugar en lo que refiere a la descripción de las especificidades del discurso argumentativo infantil, el análisis de las producciones argumentativas infantiles configuró un lugar de privilegio para observar cómo funcionan los procesos de reproducción ideológica en edades tempranas.

El análisis de la primera consigna mostró claramente este fenómeno: el proceso de construcción de la identidad institucional del niño se basa en la reproducción discursiva de los *topoi* vinculados al campo de prácticas y objetos simbólicos de la institución escolar.

El análisis de la segunda consigna evidenció dos fenómenos. Por un lado, a pesar de que la consigna propuesta no aludía ni a prácticas ni objetos simbólicos institucionales, los niños re-construyen discursivamente diferentes estereotipos que funcionan como argumentos o *topoi*. Así, en esta parte del análisis resultó interesante encontrar un fenómeno particular de estereotipación vinculado al conocimiento que circula con recurrencia en la institución escolar, como es el caso de las asunciones que existen entre los escolares acerca de cuestiones relativas al cuidado del medioambiente, y que se traducen en la reproducción de argumentos cuasi-dogmáticos. Pero por otro lado, el análisis de esta consigna mostró un aspecto paradójico en estas cuestiones: si bien la presencia de *topoi* y estereotipos en el discurso argumentativo infantil puede ser interpretada como un efecto ideológico, también funcionan como un recurso estratégico desarrollado activamente por los niños con fines persuasivos.

Por último, el análisis permitió mostrar el funcionamiento de la argumentación desde una perspectiva dialógica y polifónica. A través del análisis de dos casos se puede observar cómo los niños al argumentar construyen, reconstruyen y destruyen sus argumentos usando diferentes voces que evocan diferentes universos discursivos. Es en este proceso que queda en evidencia que el camino de construcción de sus subjetividades discursivas está lleno de otras voces que dialogan entre sí creando tensiones al interior del discurso.

En lo que refiere al segundo objetivo de esta tesis, cabe preguntarse: ¿qué reflexiones y aportes se pueden realizar en relación al trabajo con la argumentación en el aula a partir de los resultados de esta investigación?

Para empezar a responder esta pregunta, es necesario señalar que el Análisis Crítico del Discurso se ha venido desarrollando generalmente como un método de investigación con un gran poder descriptivo y explicativo en relación a los fenómenos que analiza, sin embargo no ha logrado proponer herramientas que permitan desarrollar prácticas pedagógicas asociadas al modelo. Como ha señalado Kress (*apud* Pennycook 2011) el Análisis Crítico del Discurso carece de un elemento pedagógico que le permita poner su aparato teórico-metodológico al servicio de fines educativos.

Pennycook (2011) sostiene que el ala pedagógica del Análisis Crítico del Discurso la podemos encontrar en el proyecto Conciencia Crítica de la lengua, desarrollado a partir de los presupuestos teórico-metodológicos propuestos por Fairclough. La Conciencia Crítica de la lengua tiene como objetivo incorporar en el salón de clases el Análisis Crítico del Discurso como herramienta pedagógica. En la introducción del texto que da origen a este proyecto, Fairclough sostiene:

[...] las personas no pueden ser ciudadanos efectivos en una sociedad democrática si su educación las separa de la conciencia crítica de los elementos claves dentro de su

ambiente físico y social. Si queremos que la educación se comprometa a establecer recursos para la ciudadanía, es un derecho la conciencia crítica de las prácticas lingüísticas de la comunidad de habla propia (Fairclough, 1992 apud Pennycook, 2011)

La Conciencia Crítica de la Lengua no se limitó a ser el primer intento de llevar los principios del Análisis Crítico del Discurso a la práctica pedagógica, sino que constituyó el punto de partida de un movimiento más amplio que propone reintroducir un enfoque crítico y explícito dentro del salón de clases (Pennycook, 2011). Estos movimientos se basan en el argumento de que la instrucción no abierta del progresivismo liberal, centrada en una visión romántica del proceso evolutivo de los niños, deja en desventaja a niños procedentes de minorías raciales, sociales o culturales. Como contrapartida, proponen una forma de alfabetismo crítico sentado sobre la base de una instrucción explícita o abierta de los géneros. En particular, estas escuelas proponen la enseñanza de los géneros del poder: *los estudiantes desventajados necesitan enseñanza explícita de la forma de la lengua con poder (Cope y Kalantzis, apud Pennycook, 2011)*. Para estos autores, la atención debe estar centrada en los géneros y formas textuales que los estudiantes deben conocer para participar activamente en la comunidad:

Una pedagogía explícita para la inclusión y el acceso no implica decirles sin problema a los estudiantes cómo usar los géneros para propósitos sociales prescritos. Opera con un grado de distancia crítica, de tal suerte que, a la par con el análisis de la tecnología lingüística de los géneros, los estudiantes relacionan de modo crítico la forma del texto con su propósito, o sea, con su cultura y los intereses humanos a los que sirve (Cope y Kalantzis, apud Pennycook, 2011).

En principio, el *Programa de Educación Inicial y Primaria* adhiere, en sus *Fundamentos* a este tipo de abordaje para la enseñanza de la lengua. Sin embargo, tal como quedó evidenciado en el análisis de los *Contenidos* del documento, la perspectiva de géneros queda reducida a una clasificación funcional de una tríada de tipos textuales.

Este tipo de situaciones no es exclusivo de la propuesta de nuestro programa. Como señalé anteriormente al tratar el problema de los géneros discursivos en la escuela, estas confusiones son frecuentes en las propuestas curriculares. Esto se debe, en parte, a que en los últimos años la noción de género discursivo ha sido objeto de múltiples abordajes. Se trata de un tema de alta complejidad en el que no hay consensos académicos. Están quienes definen esta noción a partir del anclaje social del discurso y hablan de géneros del discurso; otros apelan a su naturaleza comunicacional y hablan de géneros de texto; y están los autores que privilegian las regularidades composicionales y hablan de tipos de textos (Charaudeau y Maingueneau, 2005). Es así que, en muchos casos, las teorías que trabajan sobre textos y sobre géneros (desde la lingüística textual hasta los aportes bajtinianos), así como las teorías que abordan el lenguaje en uso y los enfoques pragmáticos, *son tratadas como si fueran dos versiones de la misma concepción sin percibir las diferencias entre ellas* (Gabbiani, 2009). Esta diversidad de perspectivas en torno al tema de los géneros discursivos vuelve particularmente problemática su inclusión como objeto de enseñanza en el aula. Pero, más allá de las dificultades teóricas y metodológicas que plantea el trabajo con géneros discursivos, son varias las razones que justifican la necesidad de trabajar desde esta perspectiva.

En primer lugar, no es posible pensar la interacción social fuera del marco de regulación que suponen los géneros, en tanto estructuradores de la vida social. Los géneros son las herramientas que permiten y regulan la interacción verbal. El contexto escolar es el lugar en donde el niño accede a interacciones de índole institucional. En este sentido, la escuela permite la ruptura con lo cotidiano –con

los géneros discursivos primarios- y habilita al niño a una organización de contenidos y formas de discurso especializado. Esto es, el ámbito escolar habilita a los niños a apropiarse de géneros discursivos diferentes, más complejos que los cotidianos: los géneros discursivos secundarios (Schneuwly y Dolz, 2012).

En segundo lugar, esta apropiación de géneros discursivos implica el desarrollo simultáneo de tres procesos que se dan en tres niveles diferentes. A nivel objetivo, permite la apropiación de los conocimientos formales; a nivel social propicia el desarrollo de comportamientos y capacidades de acción, y a nivel subjetivo, posibilita la construcción de la identidad (Bronckart, 2007).

Por último el manejo de un mayor número de géneros discursivos permitirá que el alumno, en el futuro, circule de modo legítimo en variadas esferas sociales que impliquen una participación activa en la cultura de la que forma parte. Es así que el manejo de los diferentes géneros discursivos tiene implicaciones sociales y políticas que posibilitan, en último término, el acceso al poder (Gabbiani, 2009).

En este sentido, cabe señalar que son típicamente los géneros discursivos que se presentan bajo formas argumentativas los que propiciarán la circulación del sujeto en distintas esferas sociales y el acceso al poder. Es así que las organizaciones discursivas argumentativas se actualizan en la producción de textos de opinión, de ensayos, de críticas, editoriales, tesis, es decir, géneros de poder. En consecuencia, un programa de educación que tenga como principal objetivo la inclusión de todos los sujetos en la conformación de una ciudadanía crítica y reflexiva deberá habilitar a los estudiantes a acceder a estos géneros.

Para esto, es importante la consideración de ciertos factores de forma tal que las instancias de trabajo con argumentación en el aula no se conviertan en sesiones de reproducción mecánica de lugares comunes.

Considero que este abordaje debe tener cuneta el funcionamiento de la argumentación en tres dimensiones.

En primer lugar, la *dimensión intrapersonal* de la argumentación, que alude a los procesos psicológicos que pone en funcionamiento el sujeto para desarrollar una actividad cognitiva compleja como es argumentar. En este sentido, una condición previa para el desarrollo de las habilidades argumentativas de un sujeto, es la capacidad de descentración, es decir, la posibilidad del sujeto de ponerse en el lugar del otro. En psicología esta capacidad se denomina *teoría de la mente* (Astington, 1993) y constituye un elemento fundamental para el desempeño social del sujeto.

En segundo lugar, la argumentación tiene una *dimensión dialógica e interpersonal*. Tal como señala Plantin (2012), el elemento que determina una actividad argumentativa es la puesta en duda de un punto de vista. Esta puesta en duda se externaliza a través del dialogo, es decir, a través de una interacción verbal en la cual el locutor se ve obligado a desarrollar un discurso de justificación. En esta dimensión dialógica de la argumentación es importante tener en cuenta que las partes van a estar condicionadas en función de sus relaciones jerárquicas, es decir, no es lo mismo argumentar frente a pares que con personas jerárquicamente superiores.

Esto nos lleva a la tercera dimensión a considerar en la argumentación, que es la *dimensión sociocultural*. La actividad argumentativa acontece en un espacio “situado”, es decir, no ocurre en un vacío social, sino que acontece en contextos sociales y culturales. Así, el hecho de que una actividad argumentativa se desarrolle en un contexto institucional –como la escuela, por ejemplo- resulta determinante (Gabbiani, 2009). Este es un elemento fundamental para considerar las actividades argumentativas que se planteen en el salón de clase. En un dialogo genuinamente argumentativo los interlocutores deben tener derecho tanto a exigir argumentos como a refutarlos. Es importante, entonces, que al momento de

plantear las actividades, el docente explicita el derecho de los estudiantes a presentar los argumentos que crean convenientes sin inhibirse por la presencia del docente.

En este sentido, Padilla (2008) señala que es importante que los docentes reflexionen en torno a estas cuestiones. Si bien la autora plantea estas interrogantes en relación con la lectura y escritura a nivel universitario, resultan extrapolables a otros niveles educativos:

¿[...] en qué medida [los docentes] propiciamos espacios para el uso de la palabra, para la discusión crítica que implica aceptar el desacuerdo, fundamentar los puntos de vista y evaluar las argumentaciones propias y ajenas? ¿En qué medida no somos los agentes que impedimos el uso del pensamiento crítico, avalando prácticas académicas que se limitan a la reproducción dogmática del conocimiento y no a una construcción genuina de saberes científicos? ¿Qué códigos implícitos de la cultura universitaria van internalizando los estudiantes, por ejemplo, en cuanto a qué se puede decir y a quienes, o por el contrario, qué callar y ante quiénes? (Padilla, 2008: 2)

Sin duda, los textos de opinión escritos por los niños y aquí analizados ponen en evidencia la necesidad de que el salón de clases se convierta en un espacio legitimador de sus opiniones para que de esta manera las aulas formen ciudadanos críticos y reflexivos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

- Ammosy, R, y A. Herschberg Pierrot (2010)** *Estereotipos y clichés*. Buenos Aires, Eudeba.
- ANEP (2008)** Programa de Educación Inicial y Primaria. Montevideo.
- Anscombre, J.C y O. Ducrot (1994)** *La argumentación en la lengua*. Madrid, Gredos.
- Anscombre, J.C. (1995)** Semántica y léxico: Topoi, estereotipos y frases genéricas. *Revista Española de Lingüística*, 25,2, págs. 297-310.
- Astington, J. (1993)** *The child's discovery of the mind*. Cambridge, Harvard University Press.
- Bajtin, M. (2006)** *Estética de la creación verbal*. Buenos Aires, Siglo XXI editores.
- Bronckart, J.P. (1999)** Atividade de linguagem, textos e discursos: por un interacionismo sócio-discursivo. São Paulo, EDUC.
- Bronckart, J. (2007)** *Desarrollo del lenguaje y didáctica de las lenguas*. Buenos Aires, Miño & Dávila.
- Bruner, J. (2003)** *La fábrica de historias. Derecho, literatura, vida*. Buenos Aires, FCE.
- Bruxelles, S. y H. de Chanay (1998)** Acerca de la teoría de los topoi: estado de la cuestión. Escritos, *Revista del Centro de Ciencias del Lenguaje*. Número 17-18, págs. 349-383
- Camps, A. y J. Dolz (1995)**: Enseñar a argumentar un desafío para la escuela actual, en *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 25: 5-8.
- Charadeau, P. y D. Maingueneau (2005)** *Diccionario de análisis del discurso*. Buenos Aires, Amorrortu editores.
- Dolz, J. y A. Pasquier (1996)** *Argumentar para convencer. Una secuencia didáctica para el primer ciclo de la educación secundaria obligatoria*. Gobierno de Navarra. Departamento de Educación y Cultura.
- Eco, U. (2011)** *Historia de la fealdad*. China, Debolsillo.
- Eco, U. (2010)** *Historia de la belleza*. China, Debolsillo.

- Egins, S. y J.R. Martin (2003)** El contexto como género: una perspectiva lingüística funcional en *Revista Signos*, v.36 n.54, Valparaíso.
- Fairclough, N (1989)** *Language and power*. London-New York, Longman.
- Fairclough, N. (1995)** *Critical Discourse Analysis. The critical study of language*. London- New York, Longman,
- Fairclough, N. y R. Wodak (2000)** Análisis crítico del discurso. En van Dijk *El discurso como interacción social*. Barcelona, Gedisa.
- Fairclough, N. (2001)** *Discurso e mudança social*. Brasilia, Ed. Universidades de Brasilia.
- Fairclough, N. (2003)** *Analysing Discourse. Textual analysis for social research*. London and New York, Roulledge.
- Ferreiro, E. y A. Siro. (2008)** *Narrar por escrito desde un personaje. Acercamiento de los niños a lo literario*. Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.
- Foladori, G. (2005)** Una tipología del pensamiento ambientalista. En Foladori, G. y N. Pierri (coord.) *¿Sustentabilidad? Desacuerdos sobre el desarrollo sustentable*. México. Cámara de Diputados LIX Legislatura.
- Furlanetto, M (2006)** Argumentação e subjetividade no gênero: o papel dos topoi. *Linguagem em Discurso*, v. 6, set./dez. 2006 519-546.
- Gabbiani, B. (2009)** “Los textos como objetos de análisis o como discurso en ámbitos educativos” en I. Carranza (comp.) *Actas del IV Coloquio de Investigadores en Estudios del Discurso y I Jornadas de Discurso e Interdisciplina*.
- Grize, J.B. (1990)** *Logique et langage*. Gap, Ophrys.
- Gustafsson, J. (2013)** Deixis, interpelación y comunidad- indagación en el mecanismo discursivo de la primera persona plural. *Sociedad y Discurso*, Número 22:3-14.
- Halliday, M. (1985)** *An Introduction to functional grammar*. Londres, Edward Arnold.

- Hugo Rojas, E. (2011)** Las formas de segunda persona singular como estrategias evidenciales. *Revista de Lingüística Teórica y Aplicada*. 49 (1) págs. 143-167.
- Jäger, S. (2003)** Discurso y conocimiento: aspectos teóricos y metodológicos de la crítica del discurso y del análisis de dispositivos. En R. Wodak y M. Meyer (compiladores) *Métodos de análisis crítico del discurso*. Barcelona, Gedisa.
- Ley General de Educación.** (2008) Ley N° 18.437
- Lippmann, W. (2003)** *La opinión pública*. Madrid, Langre.
- Martí, J. (2006)** Representación de estructuras argumentativas mediante el análisis de redes sociales. *Redes. Revista Hispana para el Análisis de Redes Sociales*, volumen 10. Universidad Autónoma de Barcelona. Barcelona. España
- Martínez, M. (2001)** *Análisis del discurso y práctica pedagógica*, Santa Fe, Homosapiens Ediciones.
- Meurer, J.L (2000)** Gêneros textuais na análise crítica de Fairclough. En: Meurer, J. L.; Bonini, A.; Motta-Roth, D. (Org.). *Gêneros: teorias, métodos, debates*. São Paulo, Parábola Editorial, págs. 81-106.
- Oliveira, M (2009)** Gêneros textuais e letramento, en *Actas del Simpósio Internacional de Estudos de Gêneros Textuais*.
- Padilla, C. (2008)** Propuesta para la promoción del pensamiento crítico: el Taller de comprensión y producción textual, en *Lectura y escritura crítica: perspectivas múltiples*. Cátedra UNESCO, subsede Tucumán, UNT.
- Pennycook, A. (2011)** La política del texto. *Forma y Función*. Vol. 24. págs. 133-185. Bogotá. Colombia
- Perelman, Ch. y L. Olbrechts-Tyteca (2006)** *Tratado de la argumentación. La nueva retórica*, Madrid, Gredos.
- Plantín, C. (2012)** *La argumentación. Historia, Teorías, Perspectivas*. Buenos Aires, Editorial Biblos.
- Plantín, C y N. Muñoz (2011)** *El hacer argumentativo*. Buenos Aires, Editorial Biblos.

- Pons, L. (2002)** La aportación de la teoría de la argumentación. *Actas del I Congreso Internacional sobre Análisis del Discurso: Lengua, Cultura, Valores*. Pamplona
- Quastoff, U. (1987)** Linguistic prejudice/stereotypes. En U. Ammon, N. Dittmar y K. Matheier (eds.) *Sociolinguistics. An interactional Handbook of the Science Language and Society*. New York, De Gruyter.
- Renkema, J. (1999)** *Introducción a los estudios sobre el discurso*. Barcelona, Gedisa.
- Rosen, H. (1988)** The autobiographical impulse. En D. Tannen (ed), *Linguistics in Context: Connecting Observation and Understanding*. Norwood, NJ, Ablex.
- Schiffrin, D. (1987)** *Discourse Markers*. Cambridge, University Press
- Schneuwly, B., J. Dolz (2004)** *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas, Mercado de Letras.
- Shiro, M. (2007)** *La construcción del punto de vista en los relatos orales de niños en edad escolar: un análisis discursivo de la modalidad*. Caracas, Fondo Editorial de la FHE.
- Toulmin, S. (1958)** *The Uses of Argument*. Cambridge, University Press
- van Dijk, T. (2006)** *Ideología*. Sevilla, Gedisa.
- van Dijk, T. (2000)** *El discurso como estructura y como proceso*. Vol. 1. Barcelona, Gedisa.
- van Dijk, T. (2000)** *El discurso como interacción social*. Barcelona, Gedisa.
- Wodak, R. y M. Reisigl (1999)** Discourse and Racism: European Perspectives. *Annual Review of Anthropology*. Vol. 28, págs. 175-199.
- Wodak, R. y M. Meyer (2003)** *Métodos de análisis crítico del discurso*. Barcelona, Gedisa.
- Wodak, R. (2003)** El enfoque histórico del discurso. En R. Wodak y M. Meyer (compiladores) *Métodos de análisis crítico del discurso*. Barcelona, Gedisa.

ANEXOS

CONSIGNA

CAPERUCITA ROJA VS. LOBO FEROS EL JUICIO FINAL.



Luego de tanta tinta derramada en torno a las peripecias de estos dos personajes, los encontramos hoy frente a un juez. Cada uno de ellos nos contará su versión. Luego de oír los dos testimonios debes optar por ser el abogado de uno de ellos. ¿A quién defenderías? ¿Qué argumentos presentarías para su defensa?

El testimonio del lobo feroz.¹⁴

El bosque era mi hogar. Yo vivía allí y me gustaba mucho. Siempre trataba de mantenerlo ordenado y limpio. Un día soleado, mientras estaba recogiendo las basuras dejadas por unos turistas senti pasos. Me escondí detrás de un árbol y vi venir una niña vestida en una forma muy divertida: toda de rojo y su cabeza cubierta, como si no quisieran que la vieran. Andaba feliz y comenzó a cortar las flores de nuestro bosque, sin pedir permiso a nadie, quizás ni se le ocurrió que estas flores no le pertenecían. Naturalmente, me puse a investigar. Le pregunté quién era, de dónde venía, a dónde iba, a lo que ella me contestó, cantando y bailando, que iba a casa de su abuelita con una canasta para el almuerzo. Me pareció una persona honesta, pero estaba en mi bosque cortando flores. De repente, sin ningún remordimiento, mató a un mosquito que volaba libremente, pues también el bosque era para él. Así que decidí darle una lección y enseñarle lo serio que es meterse en el bosque sin anunciarse antes y comenzar a maltratar a sus habitantes. La dejé seguir su camino y corrí a la casa de la abuelita. Cuando llegué me abrió la puerta una simpática viejecita, le expliqué la situación. Y ella estuvo de acuerdo en que su nieta merecía una lección. La abuelita aceptó permanecer fuera de la vista hasta que yo la llamara y se escondió debajo de la cama. Cuando llegó la niña la invité a entrar al dormitorio donde yo estaba acostado vestido con la ropa de la abuelita. La niña llegó sonrojada, y me dijo algo desagradable acerca de mis grandes orejas. He sido insultado antes, así que traté de ser amable y le dije que mis grandes orejas eran por oírlos mejor. Ahora bien me agradaba la niña y traté de prestarle atención, pero ella hizo otra observación insultante acerca de mis ojos saltones. Ustedes comprenderán que empecé a sentirme enojado. La niña tenía bonita apariencia pero empezaba a verme antipática. Sin embargo pensé que debía poner la otra mejilla y le dije que mis ojos me ayudaban para verla mejor. Pero su siguiente insulto sí me encolerizó. Siempre he tenido problemas con mis grandes y feos dientes y esa niña hizo un comentario realmente grosero. Sé que debí haberme controlado pero salté de la cama y le gruñí, enseñándole toda mi dentadura y diciéndole que eran así de grande para comerla mejor. Ahora, piensen ustedes.: ningún lobo puede comerse a una niña. Todo el mundo lo sabe. Pero esa niña empezó a correr por toda la habitación gritando y yo corría atrás de ella tratando de calmarla. Como tenía puesta la ropa de la abuelita y me molestaba para correr, me la quité pero fue mucho peor. La niña gritó aun más. De repente la puerta se abrió y apareció un leñador con un hacha enorme y afilada. Yo lo miré y comprendí que corría peligro así que salté por la ventana y escapé. Me gustaría decirles que este es el final del cuento, pero desgraciadamente no es así. La abuelita jamás contó mi parte de la historia y no pasó mucho tiempo sin que se corriera la voz que yo era un lobo malo y peligroso. Todo el mundo comenzó a evitarme. No sé que le pasaría a esa niña antipática y vestida en forma tan rara, pero si les puedo decir que yo nunca pude contar mi versión. Ahora ustedes ya lo saben.

¹⁴ Este texto circula en forma anónima en internet.

El testimonio de Caperucita Roja¹⁵

Hola mi nombre es Caperucita Roja. Muchos ya han narrado mi historia, pero, a raíz de recientes declaraciones realizadas por el Lobo Feroz he decidido contarla yo misma. Todo sucedió una preciosa tarde de primavera. Yo estaba jugando tranquilamente en el jardín de mi casa cuando mi madre me llamó para pedirme un favor. Quería que le llevara una cesta con comida a mi abuelita que vivía del otro lado del bosque. La idea no me gustaba nada: en aquel entonces yo solo tenía siete años y cruzar el bosque solita no me hacía ninguna gracia. Pero siempre fui una hija muy obediente así que me puse mi caperuza, tomé la cesta y me dirigí a la casa de mi abuelita que últimamente estaba atravesando unos problemitas de salud (tos, fiebre, espasmos musculares y algún que otro problema de memoria). Mientras caminaba por el bosque quedé deslumbrada por la belleza de las flores que abundaban por allí. Decidí cortar algunas para llevárselas de regalo a mi pobre abuelita enferma. Seguramente la alegrarían. Debo decir que la tarea se me dificultó por la gran cantidad de mosquitos que me rondaban y justo mi madre se había olvidado de ponerme el repelente. Pero bueno, seguí caminando con mi cesta y las hermosas flores cuando de pronto comencé a sentir un olor desagradable. Miré hacia todos lados para determinar la causa de tal pestilencia y entonces lo veo a él, la inmunda bestia peluda. Mi primer impulso fue salir corriendo pero como siempre fui una niña muy educada le dije: "Buenas tardes". Pero el Lobo Feroz, en lugar de dialogar amablemente conmigo, comenzó a hacerme toda clase de preguntas por qué yo estaba ahí, para dónde iba, qué llevaba en la cesta. No sé que le importaba: el bosque es de todos y yo tenía tanto derecho como él de estar caminando por ahí. En fin, luego de este desagradable encuentro continué el camino a casa de mi abuelita. Cuando llegué toqué la puerta y ella con voz quejumbrosa me dijo que pasara. Entré. La habitación estaba muy oscura porque las cortinas estaban cerradas. Oía muy mal. Me acerqué a la cama donde mi abuelita descansaba. Apenas podía ver unas enormes orejas, unos ojos gigantes y lo que parecía ser un hocico asomando por debajo de las sábanas. Todo parecía muy raro. No parecía mi abuela pero capaz que su enfermedad se había complicado. Así que temerosa y tratando de no ofenderla, le pregunté qué pasaba con sus orejas. Ella respondió con una extraña voz que los tenía así para oírme mejor. Luego con mucha sutileza le pregunté qué pasaba con sus ojos. Ella me respondió que de esa manera me veía mejor. Por último le pregunté con suave y dulce voz, para que no se molestara, qué sucedía con sus dientes. Y en ese momento enloqueció. Saltó de la cama amenazando con comerme. Al principio corrí asustada porque pensé que mi abuela se había vuelto loca, pero luego se arrancó la ropa y descubrí que se trataba del Lobo Feroz y más me asusté y más rápido corrí. Por suerte pasaba por allí un leñador que rápidamente derribó la puerta e hizo huir al lobo amenazándolo con su hacha. Luego rescatamos a mi abuelita que el Lobo Feroz había encerrado en el ropero. La pobre estaba muy confundida y balbuceaba

¹⁵ Este texto es de mi autoría y fue creado específicamente para formar parte de esta consigna.

cosas raras. Decía que el lobo no tenía nada que ver, pero como ya les dije mi abuelita tiene problemas de memoria.

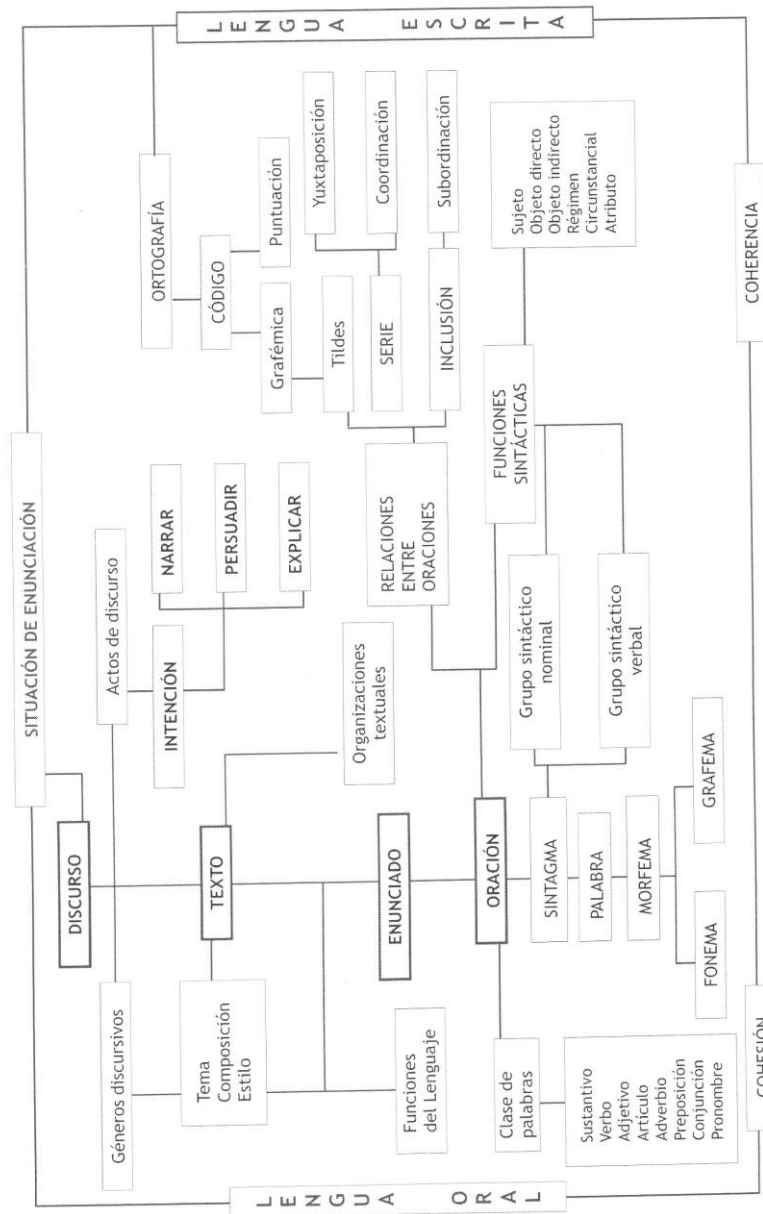
SUMARIO

1. Introducción	7
Aspectos Generales	9
Especificidades de la Educación Rural	13
Especificidades de la Educación Inicial	14
2. Fundamentación General y Fines	15
3. Fundamentaciones por Áreas y Disciplinas	39
3.1. Área del Conocimiento de Lenguas	41
3.1.1. Segundas Lenguas y Lenguas Extranjeras	54
3.2. Área del Conocimiento Matemático	59
3.3. Área del Conocimiento Artístico	69
3.4. Área del Conocimiento de la Naturaleza	81
3.5. Área del Conocimiento Social	93
4. Redes Conceptuales por Áreas y Disciplinas	109
4.1. Área del Conocimiento de Lenguas	111
4.2. Área del Conocimiento Matemático	113
4.3. Área del Conocimiento Artístico	121
4.4. Área del Conocimiento de la Naturaleza	127
4.5. Área del Conocimiento Social	133
5. Contenidos por Áreas de Conocimiento	139
5.1. Área del Conocimiento de Lenguas	141
5.1.1. Lenguas (Oralidad, Lectura, Escritura)	142
5.1.2. Segundas Lenguas y Lenguas Extranjeras (Portugués e Inglés)	154
5.2. Área del Conocimiento Matemático	163
5.2.1. Numeración	164
5.2.2. Operaciones	168
5.2.3. Magnitudes y Medida	172
5.2.4. Probabilidad y Estadística	176
5.2.5. Álgebra	178
5.2.6. Geometría	179
5.3. Área del Conocimiento Artístico	183
5.3.1. Artes Visuales	184
5.3.2. Música	189
5.3.3. Expresión Corporal	193
5.3.4. Teatro	195
5.3.5. Literatura	197

5.4. Área del Conocimiento de la Naturaleza	201
5.4.1. Biología	202
5.4.2. Química	206
5.4.3. Física	208
5.4.4. Geología	211
5.4.5. Astronomía	213
5.5. Área del Conocimiento Social	215
5.5.1. Historia	216
5.5.2. Geografía	222
5.5.3. Construcción de Ciudadanía	228
6. Programa del Área del Conocimiento Corporal (Educación Física)	233
6.1. Fundamentación	235
6.2. Contenidos por nivel	247
7. Programas con contenidos por grado escolar	259
7.1. Programa de tres años	261
7.2. Programa de cuatro años	269
7.3. Programa de cinco años	277
7.4. Programa de Primer grado	287
7.5. Programa de Segundo grado	299
7.6. Programa de Tercer grado	313
7.7. Programa de Cuarto grado	327
7.8. Programa de Quinto grado	341
7.9. Programa de Sexto grado	357
8. Ejemplificaciones	373
8.1. Área del Conocimiento de Lenguas	375
8.2. Área del Conocimiento Matemático	381
8.3. Área del Conocimiento Artístico	393
8.4. Área del Conocimiento de la Naturaleza	397
8.5. Área del Conocimiento Social	405
Comisión del proceso de elaboración del Programa de Educación Inicial y Primaria	409

000006

4.1. Lengua



8.1. Ejemplificaciones. Área del Conocimiento de Lenguas

Escritura

Textos que narran. Gramática

Cinco años

Contenido: * La concordancia de género y número entre sustantivos y adjetivos.

Actividad:

- Los sustantivos y la concordancia de género y número en las descripciones de sucesos y personajes.

Tercer grado

Contenido: La concordancia: verbo y sustantivo.

Actividad:

- La lectura de textos modélicos para en ella analizar la concordancia entre las palabras que la conforman. La reescritura de textos de los alumnos donde se analice la concordancia entre el núcleo de la oración (verbo) y otras palabras independientes (sustantivo).

Área del Conocimiento de Lenguas

Lectura

Textos que persuaden

Cuatro años

Contenido: Las inferencias a través de las palabras clave en textos de información.

Actividad:

- La predicción mediante palabras clave en textos de difusión propagandística cotidiana (supermercados, farmacias).

Primer grado

Contenido: Las inferencias a partir de elementos icónicos y verbales en textos publicitarios.

Actividad:

- La lectura en la publicidad. Lo dicho y lo no dicho en esos textos. Las preguntas que se hacen a las imágenes y su verificación en lo verbal.

Quinto grado

Contenido: Las voces de autoridad: citas y notas al pie (intertextualidad).

Actividad:

- La lectura no lineal y discontinua en los textos de divulgación. La información complementaria en las páginas de un artículo o de un libro.

Área del Conocimiento de Lenguas

Escritura

Textos que explican

Cinco años

Contenido: La descripción de seres vivos, objetos, obras de arte.

- Los organizadores gráficos (el mapa semántico).

Actividad:

- Lectura de textos de Conocimiento Social y de la Naturaleza. Escritura de mapas semánticos referida a la temática estudiada.

Sexto grado

Contenido: Los modelos de archivos de organización personal de la información.

- El esquema.

Actividad:

- Lectura de textos científicos y escritura de esquemas para registrar la información relevante. Uso de paratextos: titulares, subtitulación, diferentes tipos de letras (imprenta mayúscula, minúscula) diferentes colores.

Área del Conocimiento de Lenguas

Oralidad

Textos que explican

Cinco años

Contenido: La explicación de actividades experimentales y socioculturales.

Actividad:

- Explicación de un fenómeno observado: cambios de estado del agua a partir de la ebullición.

Segundo grado

Contenido: La exposición con apoyo de las fichas temáticas y/o como respuestas a preguntas.

Actividades:

- La dicción como elemento paralingüístico.
- La organización del texto explicativo: introducción (presentación del tema global) desarrollo (orden lógico de descripciones) y conclusión (resumen del texto).
- Los recursos paralingüísticos e icónicos a emplear durante la exposición: la dicción.

Quinto grado

Contenido: La exposición de temas de estudio con una organización planificada.

Actividad:

- Exposición organizada con apoyo de resúmenes, esquemas donde se usan recursos paralingüísticos: tonos de voz, gestos, pausas y velocidad.