

argumento

Taller de prácticas de comprensión y producción de textos argumentativos

Constanza Padilla - Silvina Douglas - Esther Lopez

Yoargumento

Taller de prácticas de comprensión y producción de textos argumentativos

Yo argumento

Taller de prácticas de comprensión y producción de textos argumentativos
de Constanza Padilla - Silvina Douglas - Esther Lopez

Primera edición

© 2011, Editorial Comunicarte

Colección Lengua y discurso

© 2011, Joaquín S. Lavado -Quino- se publica con la debida autorización en páginas 40, 50 y 80.

comunicarte

Ituzaingó 882 · Planta alta
(X 5000 IJC) Córdoba - Argentina
Tel/fax: (0351) 4684342
editorial@comunicarteweb.com.ar
www.comunicarteweb.com.ar

ISBN 978-987-602-144-9

Se imprimieron 2.000 ejemplares en Triñanes Gráfica,
Charlone 971, Avellaneda, en junio de 2011.

Queda hecho el depósito que establece la Ley 11.723.
Libro de edición argentina.

Todos los derechos reservados. No se permite la reproducción parcial o total, el almacenamiento, el alquiler, la transmisión o la transformación de este libro, en cualquier forma o por cualquier medio, sea electrónico o mecánico, mediante fotocopias, digitalización u otros métodos, sin el permiso previo y escrito del editor. Su infracción está contemplada por las leyes 11.723 y 25.446.

Padilla, Constanza

Yo argumento : taller de prácticas de comprensión y producción de textos
argumentativos / Constanza Padilla y otros - 1a ed. - Córdoba : Comunic-Arte, 2011.
152 p. ; 21x29 cm. (Lengua y discurso : Elena del Carmen Pérez)

ISBN 978-987-602-144-9

1. Elocución, Técnica de la . I. Título
CDD 808.5

*Feliz el que no insiste en tener razón,
porque nadie la tiene o todos la tienen...*

Jorge Luis Borges,
“Fragmentos de un evangelio apócrifo”,
Elogio de la sombra, 1969

A MODO DE BIENVENIDA | 13

PARTE I

CUESTIONES TEÓRICAS | 17

Capítulo 1

¿Argumentar? ¿Cuándo? ¿Por qué? ¿Para qué? ¿Cómo? | 19

1.1 Aportes de la filosofía: grados de convergencia crítica | 20

1.2 Aportes del pensamiento crítico | 23

Las virtudes intelectuales | 24

1.3 Aportes de las teorías de la argumentación | 28

Perspectiva retórica | 29

Perspectiva pragma-dialéctica | 32

Capítulo 2

La argumentación: Niveles de análisis | 35

2.1 Nivel pragmático:

Intencionalidad contexto | 35

Estrategia justificativa | 37

Estrategia polémica | 37

Estrategia deliberativa | 37

2.2 Nivel global:

Las categorías estructurales | 38

Tesis y conclusión | 38

Las premisas | 38

Los argumentos | 41

1 Argumentos mediante ejemplos | 41

2 Argumentos por analogía | 42

3 Argumentos de autoridad | 42

4 Argumentos causales | 43

Los modos de organización | 43

2.3 Nivel local:

Estrategias discursivas | 44

Modalidades discursivas | 45

Capítulo 3

¿Cómo dialogar argumentativamente? | 47

Etapas en la argumentación oral | 47

Las diez reglas de la discusión crítica | 49

Las falacias tradicionales | 62

Capítulo 4

¿Qué hacemos con las emociones? | 65

Capítulo 5

¿Cómo leer un texto argumentativo? | 73

Capítulo 6

¿Cómo escribir un texto argumentativo? | 79

Capítulo 7

Argumentación cotidiana y académica | 85

PARTE 2**PROPUESTAS DE APLICACIÓN | 91**

Eje temático: ¿Razones de las sinrazones? | 93

Propuesta 1. Dialoguemos, pero yo tengo razón | 93

Propuesta 2. Razón, ¿dónde estás? | 94

Propuesta 3. Quino y los cavernícolas | 96

Eje temático: Polaridades en la vida contemporánea | 97

Propuesta 4. El lector escolar. Consejos para el aula | 97

Propuesta 5. Esas dolorosas obviedades | 98

Propuesta 6. El lector abrumado. Juntos, pero separados | 100

Eje temático: ¿Leer es un placer? | 102

Propuesta 7. La experiencia de leer | 102

Propuesta 8. Elogio de la dificultad | 103

Eje temático: Los tiempos que corren | 106

Propuesta 9. El lector en apuros. San Expedito | 106

Propuesta 10. La aventura del conocimiento y el aprendizaje | 107

Eje temático: La lectura en tiempos de Internet | 110

Propuesta 11. "Agitadores de la lectura" | 110

Propuesta 12. Surfear, leer o navegar | 111

Propuesta 13. Este texto es mío, tuyo, nuestro | 113

Propuesta 14. ¿De qué sirve el profesor? | 115

Eje temático: El poder de la escritura | 117

Propuesta 15. Para cumplir con la escritura y con la vida | 117

Propuesta 16. Escribir, esa saludable tarea | 119

Propuesta 17. No escriba | 125

Eje temático: El caleidoscopio | 127

Propuesta 18. Un magritte a la criolla | 127

Eje temático: Hablemos de droga | 130

Propuesta nº 19. Cartas de lectores, editoriales y artículos de opinión sobre la despenalización de la tenencia de droga para consumo personal | 130

- Carta Nº 1. Despenalización (I) | 130
- Carta Nº 2. Despenalización (II) | 131
- Carta Nº 3. Consumo de marihuana | 131
- Carta Nº 4. No a la Despenalización | 133
- Carta Nº 5. Despenalización del consumo de drogas | 133
- Carta Nº 6. Despenalización | 135
- Texto 7. La corte consideró inconstitucional
castigar el consumo privado de drogas | 135
- Texto 8. La Criminología Cosmética de la Intolerancia | 137
- Texto 9. ¿Droga despenalizada? | 139
- Texto 10. La droga, una amenaza que crece | 141
- Texto 11. Prevención, eficaz contra las drogas | 143
- Texto 12. Jóvenes y desigualdad | 144

BIBLIOGRAFÍA | 147

A modo de bienvenida

Continuando con la línea iniciada por la colección *Lengua y Discurso* de la editorial Comunicarte, con los libros *Yo puedo escribir un cuento. Taller de prácticas de comprensión y producción lingüísticas* (Pérez, 2005) y *Yo expongo. Taller de prácticas de comprensión y producción de textos expositivos* (Padilla, Douglas y Lopez, 2007), ofrecemos en esta publicación cuestiones teóricas y prácticas que sirven para reflexionar sobre aspectos fundamentales de los llamados *textos argumentativos*, que pueden ayudar a mejorar su comprensión y producción.

¿Dónde circulan estos textos y quién recurre a ellos? Circulan en contextos muy diversos y los usamos todos nosotros, con mayor o menor conciencia de ello.

En la vida cotidiana, en nuestras conversaciones con la familia, con los amigos, en el trabajo, en la calle, en la escuela, en la universidad, etc. hacemos uso de la argumentación. Cuando leemos los diarios, las revistas en su versión impresa o en Internet y cuando miramos tv, estamos expuestos a distintos tipos de textos argumentativos: artículos de opinión, editoriales, cartas de lectores, publicidades, ensayos, discursos políticos, etc.

En los distintos campos del saber (ciencias exactas, naturales, humanas, sociales, etc.) y en las distintas áreas profesionales (ámbito jurídico, económico, político, etc.) también está presente la argumentación y asume características particulares, de acuerdo a las diferentes disciplinas y profesiones.

Por ello, estos textos nos desafían modos de lectura específicos. Cuando los leemos no sólo importa saber cuál es el tema y recordar un cierto número de informaciones; cobra mucha importancia saber quién escribe el texto (*enunciador*), desde qué postura lo hace (*punto de vista o tesis*), cómo sostiene esa postura (*razones o argumentos*), para qué (*propósito*) y para quién lo escribe (*destinatario*), en qué contexto histórico, social y cultural lo escribe, con quién comparte su postura (*argumentos de autoridad*), con quién no comparte su posición (*tesis y argumentos adversos*).

Del mismo modo, escribir textos argumentativos o dialogar argumentativamente nos plantean otros tantos desafíos: expresar con claridad el punto de vista o tesis que queremos plantear, a partir de un objeto de opinión o discusión que está instalado en la sociedad, en nuestra área profesional o en nuestras interacciones cotidianas; respaldar adecuadamente esa tesis con argumentos razonables; llegar a conclusiones que no sólo nos convenzan a nosotros sino también a los demás; saber administrar adecuadamente los aspectos emocionales inherentes a todo intercambio argumentativo para no *salirnos de las casillas* pero tampoco producir un discurso alexitimico (Plantin, 1998); es decir, carente de la dimensión emocional que lo hace específicamente humano.

Para cumplir nuestros objetivos, proponemos al lector una primera parte en la que abordamos cuestiones teóricas accesibles tanto para el lector novato en el tema, como para el lector iniciado que quiera repensar estas cuestiones o para los docentes que busquen alternativas didácticas para llevar al aula. En este sentido, para favorecer el proceso de comprensión recurrimos a ejemplos e historietas, que invitan desde el humor a reflexionar sobre los complejos aspectos implicados en la temática.

En el capítulo 1, en primer lugar, consideramos contribuciones de la filosofía, la psicología y la pedagogía que permiten reflexionar sobre la argumentación desde una perspectiva amplia, Enriqueciendo la visión estrictamente lingüística, la cual, si bien es fundamental, no es suficiente para dimensionar adecuadamente la importancia que tiene la argumentación en todos los ámbitos de la vida cotidiana e institucional. En tal sentido, con respecto al ámbito

educativo, es necesario asumirla como un contenido transversal que debe atravesar todas las disciplinas y que, por lo tanto, debe ser responsabilidad de todos los docentes.

En segundo lugar, brindamos un panorama general de las llamadas *teorías de la argumentación*, que se nutren tanto de los aportes de la filosofía clásica como de las contribuciones más actuales de la pragmática y del análisis del discurso. Estas perspectivas, más allá de algunas divergencias en los criterios de abordaje, contribuyen a configurar una visión de las diversas cuestiones teóricas y prácticas implicadas.

En el capítulo 2, atendiendo a los aportes de estas teorías, consideramos algunos aspectos de utilidad para el análisis de los textos argumentativos, y los sistematizamos en tres niveles: pragmático, global y local. Si bien estas consideraciones son aplicables tanto a la argumentación oral como a la escrita, en este capítulo nos referimos particularmente a los textos escritos; en el capítulo 3, nos detenemos mayormente en la argumentación oral, y en el capítulo 4, en el papel de las emociones en estas interacciones. Por otro lado, en los capítulos 5 y 6 proponemos algunas orientaciones didácticas acerca de cómo leer y escribir textos argumentativos.

En la segunda parte del libro planteamos propuestas de comprensión y producción de textos argumentativos con el objetivo de articular las categorías teóricas, explicitadas en la primera parte, con textos que convocan argumentaciones actuales, polémicas, polifónicas y, muchas veces, generadoras de debates.

Vale la pena aclarar que las actividades incluyen consignas de comprensión y producción textual con el objetivo de promover una lectura argumentativa de los textos, es decir, una lectura que reconozca: el tema del texto, las posiciones tomadas en torno a ese tema, los argumentos que las sostienen y las voces que dialogan en él.

La intersubjetividad, es decir, la posibilidad de llegar a conclusiones compartidas, es el criterio de validez de las respuestas. Tal vez el principal mérito del lector al realizar los ejercicios sea, justamente, crear el espacio para suscitar el debate y el intercambio de opiniones, comprobando la posibilidad de encontrar consenso en algunas respuestas.

Por su parte, las prácticas de escritura propuestas, pretenden ejercitarse la capacidad de organizar un texto argumentativo, a partir de la consulta de fuentes bibliográficas o de pequeñas investigaciones porque nadie puede argumentar sobre un tema que desconoce. Al respecto, insistimos en la importancia del conocimiento de mundo o conocimiento temático, base insustituible para cualquier argumentación.

Asimismo, las propuestas de reflexión teórica buscan potenciar la capacidad metacognitiva, es decir, la reflexión y toma de conciencia para mejorar el conocimiento sobre las propias maneras de leer y de escribir argumentativamente, y sobre los propios procesos que se desencadenan y permiten monitorear esas actividades.

Al respecto, en relación con el ámbito educativo particularmente, es importante que los estudiantes puedan evolucionar desde un estadio de poca conciencia acerca de estos procesos, que implica desconocer los problemas que atañen a las propias limitaciones argumentativas, hacia otro en el que sean capaces de reconocerlas y plantearse el desafío de superarlas. En este sentido, consideramos importante el trabajo sistemático y regular en torno a situaciones de lectura y de escritura donde se pongan en juego el desarrollo de habilidades argumentativas para que ejerciten la metacognición, que les permitirá el autocontrol. Lograr eso significará un salto cualitativo con el que conquistarán un primer distanciamiento crítico, hecho que repercutirá positivamente en su imagen como lectores y escritores.

Paralelamente, también es importante trabajar las cuestiones relativas a la corrección entre pares desde la perspectiva de la imagen destacando el valor de la cooperatividad, que a su vez redundará en la construcción de lazos afiliativos entre los estudiantes; para esto habrá

que desestructurar una representación instalada: la creencia de que corregir al par significa amenazar su imagen y la de que la única mirada legítima es la del docente.

Siempre será más clara una versión de texto que ha sido leída y escuchada por alguien con anterioridad; por eso promovemos el trabajo en grupos pequeños y la corrección entre pares, como instancia previa a la versión definitiva de los textos que se produzcan.

Quizá puede objetarse que las actividades no promueven escenarios de interacción diversos al lugar de estudio; sin embargo, suponen un entrenamiento ineludible que puede complementarse con instancias que impliquen la participación en debates, ferias de ciencias, jornadas estudiantiles, programas de radio o TV, blogs, revistas escolares, etc.

Las propuestas de actividades se organizan en torno a ejes temáticos y a clases textuales. Hemos priorizado, en esta oportunidad, el trabajo con textos de argumentación cotidiana: artículos de opinión, editoriales, cartas de lectores y comentarios interactivos de lectores virtuales en el caso de Internet. Cabe destacar la potencialidad argumentativa de estos últimos, puesto que dan cuenta de la polifonía inherente a toda argumentación. En tal sentido, con ellos podemos ver cómo la sola publicación *on line* de un texto argumentativo convoca inmediatamente diversidad de voces que apoyan o se oponen a los puntos de vista expresados en el mismo.

Por otra parte, hemos agrupado los textos en ejes temáticos para dar cuenta de la diversidad de perspectivas que puede haber con respecto a un tema, ya se trate de temas que son motivo permanente de reflexión y debate, o bien temas que se instalan en determinado momento en la sociedad y nos mueven a explicitar puntos de vista, a cuestionar supuestos y a buscar razones que avalen nuestros posicionamientos.

Si bien lo propuesto es un recorte limitado dentro del vasto campo de la argumentación, porque también la misma es parte importante de otros textos tales como los publicitarios, los conversacionales, los académicos, entre muchos otros, por razones de espacio ofrecemos esta selección que queda abierta para que cada lector, de acuerdo a sus preferencias y lecturas, pueda enriquecer y aplicar en textos de diversa procedencia; es decir, pueda por sí mismo leer argumentativamente los textos a partir de las herramientas teóricas y de los lineamientos brindados en estas páginas.

Parte 1
Cuestiones teóricas

Capítulo 1

¿Argumentar? ¿Cuándo? ¿Por qué? ¿Para qué? ¿Cómo?

Aunque varios hechos parezcan demostrar lo contrario (violencia, devastación, absurdo...), la capacidad de argumentar nos caracteriza como seres racionales. Incluso podríamos encontrar las bases de nuestras capacidades argumentativas en el primer llanto que emitimos al salir del vientre materno porque nos plantea las condiciones de posibilidad de nuestras primeras interacciones con otros seres racionales, pues comunica un *aquí estoy, estoy vivo y necesito tu asistencia para entrar en este mundo*. De este modo, la madre se convierte en la primera interlocutora válida de estos contextos cotidianos en los cuales vamos aprendiendo a interactuar. El llanto funciona como un llamado de atención que desencadena en la madre el interrogante *¿por qué llorás?*, cuya respuesta la lleva a satisfacer esa necesidad existencial (hambre, dolor, sueño, etc.). De este modo, gradualmente, vamos cayendo en la cuenta de que para conseguir cosas de los otros podemos actuar de diversas maneras: primero con el llanto, luego con los señalamientos, más tarde con las primeras palabras y más adelante con razones.

Así, desde el momento en que conseguimos dar razones explícitas (*argumentos*) de nuestras afirmaciones (*tesis o puntos de vista*) a los otros, iniciamos el camino de la *razón dialógica* (Maliandi, 1997) que va a atravesarnos durante toda nuestra vida, a menos que intencionalmente nos aislemos y nos encerremos en nuestros monólogos. Pero aún así, como veremos, no podremos anular a los interlocutores virtuales (los otros, nuestro *alter ego...*) que constantemente desafiarán nuestras certezas, cuestionarán nuestras creencias, desestabilizarán nuestras opiniones, lo que nos llevará a buscar razones; es decir, no sólo a buscar sentido a las ideas, a los hechos y a los comportamientos de nuestras vidas, sino fundamentalmente a buscar motivos para pensar o para actuar de determinada manera.

Al respecto es muy ilustrativa la siguiente tira del humorista argentino Quino (1993):

MIGUELITO. —¡Vamos Felipe!... ¡Hay que mirar el lado positivo de volver a empezar un nuevo año de clases! Hay que pensar en el reencuentro con los viejos compañeros, en lo lindo de conocer nuevos amigos... y en la alegría de los recreos.

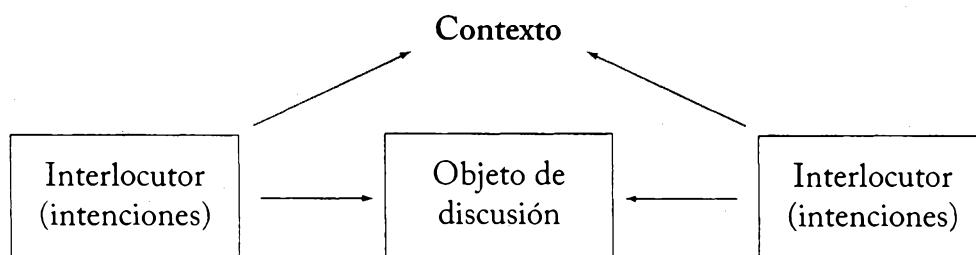
FELIPE. —Sí, claro, tenés raz... ¡Cómo!... ¿Lo tenés anotado en un papelito?

MIGUELITO. —Y, sí, si hay que ver el trabajo que me costó ¡Toda la mañana para encontrar esos tres estúpidos argumentos de porquería!

Como vemos, en esta escena cotidiana, dos amigos –Miguelito y Felipe– conversan en días previos al inicio del año escolar. La tira retoma una conversación que ya se había iniciado, quizás en otro momento, sobre lo que significa en sus vidas asistir a clases. Al parecer, ninguno de los dos encuentra motivos para darle sentido a esta rutina escolar. Sin embargo, Miguelito decide hacer uso de su razón y se dedica toda una mañana a encontrar *tres estúpidos argumentos de porquería* para convencerse a sí mismo y a su amigo de que vale la pena asistir a clases. El efecto humorístico se logra porque, en un primer momento, Miguelito logra persuadir a su interlocutor. *Sí, claro, tenés raz...*, dice Felipe, pero inmediatamente se desconcierta cuando ve que su amigo no ha dicho esos tres argumentos de manera espontánea, con convicción, sino que los ha leído, como si los hubiera copiado de alguna parte. En la última viñeta, Miguelito pone en evidencia una preocupación constante de los estudios sobre argumentación, desde sus inicios mismos en la antigüedad clásica de Occidente: el interlocutor que busca convencer a otro, ¿está convencido él mismo de lo que piensa o busca convencer a ese otro para lograr determinados fines? ¿Qué papel juega en la argumentación la imagen de quien argumenta: su seguridad o no; su prestigio y conocimiento en el tema o su ignorancia? ¿Es la argumentación un medio para construir conocimiento o sólo para desestabilizarlo?

Con la agudeza que caracteriza a Quino, esta tira nos permite pensar en tres aspectos fundamentales a la hora de comenzar a reflexionar sobre la argumentación. En toda situación argumentativa, no sólo importa aquello sobre lo cual se argumenta (*objeto de discusión*) sino también quiénes argumentan (*interlocutores*), con qué *intenciones* y en qué *contextos* lo hacen.

Situación argumentativa



I.I APORTES DE LA FILOSOFÍA: GRADOS DE CONVERGENCIA CRÍTICA

En relación con las intenciones, el destacado filósofo argentino, Ricardo Maliandi (1997), atendiendo a su propuesta de una *ética convergente* nos llama la atención acerca de distintas *posturas comunicativas* que podemos asumir cuando hacemos uso de la razón. Al respecto, habla de *razón dialógica*, partiendo del supuesto de que *razonar implica dialogar* (1997: 101), en la medida en que involucra dos funciones básicas:

- **Fundamentación:** capacidad de dar “razones”;
- **Crítica:** conciencia de los límites de las “propias razones” y apertura hacia “otras razones”.

Se agrega entonces aquí la idea de que la dimensión esencialmente dialógica de la razón involucra una postura crítica, tanto ante los propios puntos de vista como ante los de otros, lo que a la vez pone de manifiesto otro concepto que se deriva de lo crítico, el concepto de *conflictividad*¹, como uno de los principios de su ética convergente, en tensión constante con

¹ El concepto de *conflictividad* es recuperado de la ética axiológica (Scheler y Hartmann)

el concepto de *consenso* (o *validez intersubjetiva*)². Esto le permite plantear tres posturas distintas en un discurso argumentativo, correspondientes a tres grados ascendentes de lo que él denomina *convergencia crítica* (R. Maliandi, 1997: 108-9):

- **Postura estratégica**

Se sustenta en una perspectiva egocéntrica consciente, no consciente o semiconsciente, ya que quien argumenta (el enunciador) no conceptualiza al destinatario como un interlocutor que también puede tener un punto de vista válido y distinto sobre un tema. De este modo, la argumentación es persuasiva, retórica y apunta a forzar la opinión del destinatario, imponer su propio punto de vista o refutar el contrario.

- **Postura comunicativa divergente**

Con subsistencia del egocentrismo, la argumentación tiende a la resolución del desacuerdo, pero con el presupuesto, no declarado, de que el acuerdo favorecerá la opinión propia y no la del oponente. Es decir, en esta postura ya se conceptualiza al interlocutor como un oponente con un punto de vista diferente al propio pero la argumentación sigue subordinada a quien defiende cada punto de vista, con la idea de que alguien debe ganar y alguien debe perder.

- **Postura comunicativa convergente**

En esta postura el interlocutor no aparece ya como oponente, sino como co-operador en la tarea de enfrentar un problema; es decir, ya no se enfrentan los interlocutores entre sí, sino que ambos establecen una alianza para enfrentar y resolver un problema. Cada argumentante solicita y espera los contraargumentos del interlocutor para el avance dialéctico, pero con la presuposición compartida de la disponibilidad para rectificar las propias opiniones. Es decir, en este caso ya no se prioriza quién gana y quién pierde sino que incluso hay una actitud tácita de pensar que ambos pueden ganar con la resolución de un problema.

Grados ascendentes de convergencia crítica

Postura estratégica

Enunciador ————— Destinatario

ganar

Postura comunicativa divergente

Proponente ————— Oponente

ganar

perder

Postura comunicativa convergente

Interlocutor ————— Problema ————— Interlocutor

ganar

ganar

² El concepto de *consenso* o *validez intersubjetiva* es tomado de la ética discursiva (K. O. Apel; J. Habermas)

Destaca Maliandi:

El diálogo crítico sólo es posible cuando los participantes están, en efecto, dispuestos a modificar, eventualmente, sus propias opiniones, y a subordinar sus propios intereses al acuerdo intersubjetivo. (1997: 109)

Ahora bien, en consonancia con perspectivas dialécticas de la argumentación que veremos más adelante que atienden no sólo a las argumentaciones válidas sino también a las llamadas *falacias*, Maliandi (1997: 177-179) apela a una analogía muy ilustrativa entre los seres humanos, —en tanto pseudo-argumentadores— y algunas criaturas de nuestro vecino reino animal.

Distingue dos modos defensivos (la liebre y el erizo) y dos ofensivos (el tigre y la araña).



Modo pseudoargumentativo defensivo: la liebre

- Se escabulle eludiendo la confrontación de puntos de vista, deslizándose velozmente a perspectivas distintas.



Modo pseudoargumentativo defensivo: el erizo

- Levanta una pared (las “púas argumentativas”) para que nadie se le acerque e intente desafiar sus puntos de vista.



Modo pseudoargumentativo ofensivo: el tigre

- Predador que ve en el interlocutor ua presa a quien hay que devorar implacablemente, por lo cual el tema de discusión pasa a segundo plano.



Modo pseudoargumentativo ofensivo: la araña

- Variante ofensiva más sutil que “envuelve” al oponente con su retórica, a través de una mezcla de argumentos lícitos y falacias bien disimuladas, matizados con citas y proverbios.

Maliandi concluye esta analogía, destacando:

La liebre, el erizo, el tigre y la araña llegan con frecuencia a “ganar” discusiones, pero muy difícilmente promueven un avance de la razón...

Aunque la razón, como tal, es dialógica, los seres racionales mostramos a diario una portentosa incapacidad para dialogar de veras. Acaso en cada uno de nosotros se agazapa una liebre, o un erizo, o un tigre, o una araña, o quizá varias de esas dulces criaturas, siempre dispuestas a interferir en nuestros más o menos sinceros propósitos de diálogo. (1997: 179)

Como bien lo dice Maliandi, evitar que se apoderen de nosotros estos animalitos es fundamental para que no interfieran en *nuestros más o menos sinceros propósitos de diálogo*, sobre todo si pensamos que la vida democrática –anhelo de una sociedad civilizada– se construye sobre esa tensa relación entre *consenso* y *conflictividad*, que implica buscar acuerdos pero también objetivar el disenso, a partir del reconocimiento y *respeto* (no simplemente *tolerancia*) hacia la diversidad individual y cultural. Sin embargo, buscar el respeto no implica adherir acríticamente a otras posturas, con una actitud complaciente o condescendiente.

1.2 APORTE DEL PENSAMIENTO CRÍTICO

En las páginas precedentes hemos propuesto una mirada de la argumentación desde una perspectiva filosófica. Nuestro propósito ahora será presentar otras disciplinas que también se han ocupado de esta problemática.

En primer lugar, veremos cómo abordan el campo de la argumentación, algunos aportes de la psicología cognitiva y de la pedagogía, que ayudan a reflexionar acerca de la complejidad del hecho argumentativo que sobrepasa lo estrictamente lingüístico. Más adelante consideraremos las llamadas *teorías de la argumentación*, que se nutren tanto de los aportes de la filosofía clásica como de las contribuciones más actuales de la pragmática y del análisis del discurso.

Estas perspectivas, más allá de las divergencias en los criterios de abordaje, contribuyen a configurar un panorama de los diversos aspectos teóricos y prácticos implicados en esta temática que sobrepasa los límites de un solo campo del saber y exige un tratamiento interdisciplinario.

En primer lugar, no podemos dejar de destacar que las divergencias que han venido produciéndose en torno al tema no proceden sólo de las diferencias de planteos entre las disciplinas sino también de la confrontación y evolución de perspectivas en el seno mismo de los ámbitos disciplinarios.

Este hecho se ha manifestado de modo más patente en torno al movimiento que surgió con el nombre de *pensamiento crítico* (*critical thinking*)³, en Estados Unidos en los años 60, en el seno de la Psicología cognitiva, y en la aplicación al campo pedagógico, a partir de la década del 80, a través de diversos programas de “enseñar a pensar”. Este movimiento fue cuestionado desde distintas posiciones teóricas (*epistemología contextualista*; *pedagogía crítica*; *línea feminista*, entre otras), sobre todo en relación con las primeras formulaciones. Sin embargo, el movimiento evolucionó notablemente en sus planteos y metodologías (Robert Ennis, 1962;

³ Para una revisión de estos enfoques y de las críticas realizadas a los mismos, véase Di Fabio, H. (1995) *Comprendión lectora y pensamiento crítico*, Buenos Aires: CIAFIC.

John McPeck, 1981; Richard Paul, 1982; Harvey Siegel, 1990, entre otros⁴⁾), hecho que podría sintetizarse en los siguientes aspectos:

- Evolución desde una **perspectiva monológica**, que pone el acento en el sujeto que evalúa la validez de su propia argumentación o de la ajena, hacia una **perspectiva dialógica y dialéctica** (R. Paul, 1984), que destaca la dimensión intersubjetiva de la noción, por cuanto involucra un intercambio entre puntos de vista opuestos –sustentados en diferentes *visiones de mundo*–, con la consiguiente evaluación de sus fortalezas y debilidades.
- Relacionado con este planteo de dialogicidad, se aprecia una evolución desde una visión objetivista o neutra, que plantea habilidades generales de pensamiento crítico que se desarrollan sobre la base de estándares o principios universales, hacia una **visión intersubjetiva**, que plantea, por una parte, el debate entre *habilidades generalizables* (universales) *vs. habilidades específicas de dominio* (J. Mc Peck, 1981), ligadas estas últimas a los diferentes campos del saber; y por otra, deja abierto el camino para la consideración de la intersubjetividad, a la luz de la interculturalidad, que implica no ya simplemente un diálogo entre sujetos sino entre grupos culturales, con modos distintivos de pensar y conceptualizar el mundo.
- Evolución desde una concepción atomicista y taxonómica de las **microhabilidades** implicadas (analizar argumentos, examinar supuestos, reconocer contradicciones, etc.) a una integración de éstas en una concepción más global, a través de **macrohabilidades**, que implican, entre otras cuestiones, comparar perspectivas, interpretaciones, teorías; refinar generalizaciones, desarrollar una perspectiva propia, etc. (R. Paul, 1991)
- En relación con lo anterior, evolución desde una perspectiva estrictamente cognitiva a enfoques que incluyen aspectos **actitudinales** (afectivos y volitivos). R. Paul (1991), por ejemplo, plantea la necesidad de integrar en el concepto de *pensamiento crítico* (en sentido fuerte)⁵ no sólo las micro y macrohabilidades intelectuales, sino también una serie de rasgos mentales, denominados **virtudes intelectuales** que transforman el *pensamiento egocéntrico* y parcial en un pensamiento amplio e imparcial. Para presentar y graficar estas virtudes recurrimos nuevamente a algunas historietas de Quino.

LAS VIRTUDES INTELECTUALES

- **Independencia intelectual:** disposición y compromiso para el pensamiento autónomo. Para ejemplificarlo, tengamos en cuenta el siguiente intercambio entre Felipe y Mafalda (Quino, 1993: 123):

FELIPE. —¡Estoy tan contento con mi maestra!... Es una mujer bondadosa, simpática... ¡Qué sé yo!... ¡Es extraordinaria!

MAFALDA. —Es una suerte que te haya tocado una maestra así, porque a la maestra uno tiene que verla todos los días... Y todas las semanas... Y todos los meses de todo un largo año.

FELIPE. —¡Qué vieja insopportable!

⁴ Otros autores son: J. Mc Millan (1987), R. Mayer y F. Goodchild (1990) y W. Huitt (1995)

⁵ R. Paul (1984), partiendo de la tendencia al egocentrismo, a usar razones para vencer a los demás e imponer nuestros puntos de vista, distingue entre un *sentido débil* y un *sentido fuerte* de pensamiento crítico. El primero lleva al uso de técnicas para mantener los prejuicios más arraigados, haciéndolos parecer racionales. El segundo trasciende tanto los sesgos egocéntricos como sociocéntricos, apuntando a evaluar dialécticamente, a la luz de las *visiones de mundo*, tantos los argumentos propios como los contra-argumentos.

Si tenemos en cuenta lo que implica la independencia intelectual, podemos observar que la personalidad de Felipe es justamente la contracara de esta virtud. Recordemos que este personaje de Quino tiene como rasgo característico su inseguridad, su carácter débil e indeciso que lo hace presa fácil de cualquier argumentación, más o menos convincente, y cuanto más de los discursos persuasivos en general (publicidad, discurso político, etc.)

- *Curiosidad intelectual*: disposición para preguntarse acerca del mundo y buscar explicaciones a las discrepancias. Veamos para exemplificarlo, la siguiente charla entre Mafalda y Felipe (Quino, 1993: 133):

MAFALDA. —¿Te has preguntado alguna vez para qué estamos en este mundo, Felipe?

FELIPE. —No, no me lo he preguntado nunca, pero me lo pregunto ahora mismo: “¿Para qué estamos en este mundo?” Y me contesto también ahora mismo: ¡Qué sé yo para qué diablos estamos en este mundo! Este tipo de problemas, cuanto antes se los saque uno de encima, mejor.

Si hay algo que caracteriza a Mafalda, personaje protagónico de Quino, es su curiosidad intelectual, la cual aparece recurrentemente en las tiras cómicas. Esta curiosidad insaciable la lleva a plantearse constantemente diversos interrogantes acerca del mundo, de la vida, de la muerte, de las desigualdades sociales; es decir, de los grandes temas existenciales, con lo cual pone en aprietos, más de una vez, a sus desprevenidos padres. Esta postura cuestionadora contrasta con la actitud de su amigo Felipe quien, a la vez, es muy maleable y prefiere las soluciones simples y rápidas.

- *Coraje intelectual*: conciencia de la necesidad de reflexionar imparcialmente sobre puntos de vista hacia los cuales tenemos fuertes emociones negativas. Es pertinente, en este sentido, atender a la siguiente reflexión de Mafalda (Quino, 1973: 82):

—¿Cómo habrá sido el asunto? ¿Las dos cosas serán obra de un mismo sádico? ¿O por gusto de fastidiar en equipo, un cretino inventó la cuchara y ahí nomás a otro depravado se le ocurrió la sopa?

Es muy conocida la aversión que tiene Mafalda hacia la sopa. Como vemos en la tira, esta profunda aversión le impide reflexionar objetivamente, aunque lo intente, acerca de este alimento que le genera emociones tan negativas.

- *Humildad intelectual*: advertencia acerca de los límites de nuestro conocimiento, que se traduce en la voluntad de reconocer lo que no sabemos y nos habilita a considerar posturas distintas a las nuestras. Tengamos en cuenta el siguiente parlamento entre Miguelito y su maestra (Quino, 1973: 60):

MAESTRA. —Vamos a ver, Miguelito ¿ 8×9 ?

MIGUELITO. —Los que conocemos nuestras propias limitaciones sabemos 8×5 .

Miguelito, otro personaje prototípico, tiene como rasgo característico, la soberbia. Sin embargo, en este caso, no hace alarde de ella, como es su costumbre, sino que se vale de la humildad intelectual –valorada positivamente– como una salida elegante a su falta de estudio.

- *Empatía intelectual*: ponernos imaginativamente en el lugar de los demás para intentar entender sus puntos de vista. Quién mejor que Susanita para “ponerse en el lugar del otro” (Quino, 1993: 142):

SUSANITA. —Tenés razón, Mafalda; no puedo ser una mujer como nuestras madres, que se conformaban con aprender corte y confección. La nuestra es una generación diferente. ¡Somos la generación de la técnica, de la era espacial, de la electrónica y todo eso! Por lo tanto, **no** me quedaré en la gris mediocridad del corte y confección. ¡Jamás! ¡La ciencia me llama! ¡Cuando sea grande me compraré una máquina de tejer! ¡Me apasiona eso de la cibernetica!

En este parlamento, Susanita, otro personaje prototípico que se caracteriza por reproducir el mandato femenino tradicional (casarse, tener hijitos, dedicarse a las tareas del hogar y estar al tanto de las frivolidades de la moda), intenta ponerse en el lugar de Mafalda, que representa el prototipo femenino de avanzada. Sin embargo, pese a sus esfuerzos no logra despegarse de los “preceptos” de este mandato y termina asimilando la postura de avanzada a sus matrices.

- *Integridad intelectual*: reconocimiento de las necesidad de ser *veraces* y *consistentes*; exigirnos la misma rigurosidad y prueba que pedimos a nuestros antagonistas; practicar lo que defendemos; admitir honestamente las discrepancias entre nuestros pensamientos y acciones. En el siguiente diálogo veamos cómo Mafalda es consecuente con sus acciones (Quino, 1973: 50):

MAMÁ DE MAFALDA. —¡Mafalda, levantá la tricotá que dejaste tirada!
 MAFALDA. —¡No tengo porqué obedecer a nadie, mamá! ¡Yo soy un presidente!
 MAMÁ DE MAFALDA. —¡Y yo soy el Banco Mundial, el Club de París y el Fondo Monetario Internacional!
 MAFALDA. —Hay que reconocer que estuvo astuta.

En esta historieta, Quino pone en evidencia la contradicción tanto entre lo que dicen y lo que hacen los personajes en las primeras viñetas, como entre lo que dicen al comienzo y al final de la historieta. Sirva de ejemplo este intercambio entre Manolito y una clienta (Quino, 1993: 538):

MANOLITO. —Los diarios están llenos de malas noticias y nadie los devuelve por eso... La vida está llena de cosas malas y todos la aceptan y usted pretende devolver un simple salamín porque está malo el relleno. ¡Vamos, señora!...

Con el siguiente parlamento, Quino consigue el efecto humorístico parodiando la perseverancia intelectual en la persona de Manolito que no se caracteriza precisamente por el uso de un pensamiento racional sino por una estrechez mental.

- *Confianza en la razón*: confianza en que aprenderemos a pensar por nosotros mismos y a encontrar soluciones a partir del diálogo y de razones dirimidas en la interacción. Consideremos los siguientes diálogos entre Felipe y sus amigos (Quino, 1993: 16-17):

Diálogo 1:

FELIPE. —¿Que vivimos cabeza-abajo? ¿De dónde sacaste esa estupidez?

MAFALDA. —Basta mirar un globo terráqueo. Los del hemisferio norte viven cabeza arriba. Y nosotros cabeza-abajo.

FELIPE. —¡Absurdo!

MAFALDA. —¡No!... ¿No ves que los países desarrollados son justamente los que viven cabeza-arriba?

FELIPE. —¿Y eso qué prueba?

MAFALDA. —Que por vivir cabeza abajo, a nosotros las ideas se nos caen!

Diálogo 2:

FELIPE. —(Dirigiéndose a Manolito.) ¡Vamos a refutarle a Mafalda su teoría de que somos subdesarrollados por vivir cabeza-abajo!

FELIPE. —(Dirigiéndose a Mafalda.) ¡Si al papá de Manolito se le cayeran las ideas desarrollistas, no tendría un almacén tan próspero!

MAFALDA. —¡Claro! Porque nació en España, cabeza-arriba.

FELIPE. —¡Pero Manolito nació aquí y a él tampoco se le caen las ideas!

MAFALDA. —(Golpeando la cabeza a Manolito.) Se explica perfectamente. Toc toc.

A diferencia de otras oportunidades en las que Felipe adhiere sin objetar a lo que dicen los demás, esta vez no se conforma con la tesis sostenida por Mafalda y se esfuerza en la búsqueda de argumentos que puedan refutarla. Por su parte, Mafalda, fiel a su estilo, pretende demostrar su razonabilidad recurriendo a “evidencias”, dejando sin palabras a sus interlocutores. El efecto humorístico se logra porque, a pesar de ser falaz la argumentación de Mafalda, resulta convincente y contundente.

- *Imparcialidad*: conciencia de la necesidad de considerar todos los puntos de vista sobre un problema, prescindiendo de intereses sectarios. Tengamos en cuenta las siguientes interacciones entre Mafalda, Felipe y Manolito (Quino, 1993):

Diálogo 1:

FELIPE. —Pensándolo bien, es monstruoso que se impriman más billetes que libros. ¡Algún día se dará más valor a la cultura que al dinero!

MAFALDA. —¿No son algo ingenuas tus ideas, Felipe?

MANOLITO. —¡Ingenuas no! ¡Son peligrosas!

Diálogo 2:

MAFALDA. —Tus ideas son muy loables, Felipe, pero un poco ingenuas.

FELIPE. —¿Es ingenuo pretender que la gente aprecie más la cultura que el dinero? ¿No sería hermoso el mundo si las bibliotecas fueran más importantes que los bancos?

MANOLITO. —¡No! ¡Pedazo de extremista!

En estos dos diálogos podemos observar cómo la impronta de cada uno de los personajes se manifiesta en las apreciaciones que sobre la aseveración de Felipe hacen sus amigos. Mafalda, con su característico sentido común, califica de ingenua dicha aseveración. En cambio, Manolito no puede abandonar sus propios intereses (los económicos) al evaluar el punto de vista de su amigo.

Como hemos podido observar, los aportes recién considerados permiten reflexionar sobre la argumentación desde una perspectiva más amplia, enriqueciendo la visión estrictamente lingüística, la cual, si bien es fundamental, como veremos en las próximas páginas, no es suficiente para dimensionar adecuadamente la importancia que tiene la argumentación en todos los ámbitos de la vida cotidiana e institucional. En tal sentido, con respecto al ámbito educativo, es necesario asumirla como un contenido transversal que atraviesa todas las disciplinas y que, por lo tanto, debería ser responsabilidad de todos los docentes.

1.3 APORTES DE LAS TEORÍAS DE LA ARGUMENTACIÓN

Como ya señalamos, los estudios sobre la argumentación se remontan a la antigüedad clásica y tienen como referencia indiscutible a Aristóteles, quien con la fecundidad de su pensamiento impulsó dos líneas que, a lo largo de los siglos, se han ido configurando como dos perspectivas definidas y en tensión constante, aunque, en la actualidad, con un intento de acercamiento: las perspectivas retóricas y las perspectivas dialécticas.

Las primeras se inspiran fundamentalmente en la *Retórica* de Aristóteles y se re-actualizan en 1958 con el *Tratado de la Argumentación*. La *Nueva Retórica* de Perelman y Olbrecht-Tyteca, precisamente en el mismo año en que Toulmin publica el conocido libro *Los usos de la argumentación*, aunque no con el propósito explícito de re-instaurar la retórica, sino de estudiar el modo en que se presentan y se justifican los “razonamientos” prácticos.

Por su parte, las perspectivas dialécticas se inspiran en los *Tópicos* y *Refutaciones Sofísticas* de Aristóteles y encuentran su renacimiento en la obra de referencia *Falacias* de Hamblin (1970) y años más tarde, en los aportes de Woods y Walton (1992), Walton (1996) y de Van Eemeren y Grootendorst (1992, 2002, 2006).

Al lector interesado en estas distintas líneas teóricas de la argumentación, le proponemos consultar, entre otros autores: Toulmin, 1958; Toulmin, Rieke y Janik, 1983; Perelman y Olbrechts-Tyteca, 1958; Anscombe y Ducrot, 1983; Van Dijk, 1978; Grize, 1996; Plantin, 1998, 2005, 2007; Adam, 1990; Van Eemeren y Grootendorst, 2002, 2006, entre otros.

Tratando de rescatar los puntos de encuentro de estas posturas, nuestro objetivo es presentar una visión que integra dos modos de abordaje del fenómeno argumentativo:

- **La perspectiva retórica** (Perelman y Olbrechts-Tyteca, 1958)
Considera la argumentación como una operación discursiva, a través de la cual un sujeto trata de provocar la adhesión de otro a una tesis u opinión, a través de razones o argumentos (Álvarez, 1996). Es decir, se pone el acento en las estrategias discursivas que utiliza un enunciador para lograr un determinado efecto en los destinatarios, con respecto a un objeto de opinión.
- **La perspectiva pragma-dialéctica** (Van Eemeren *et al.*, 2002, 2006)
Concibe la argumentación como *una discusión crítica*, cuyo propósito es contribuir a la resolución de una diferencia de opinión. En este caso, se focaliza la atención en la interacción de interlocutores que buscan resolver un desacuerdo; en las *reglas de discusión crítica* que regulan esta interacción y en las violaciones de estas reglas (falacias) que ponen en peligro la validez de la argumentación.

En relación con estos enfoques, los estudios más recientes ponen de manifiesto cuatro cuestiones importantes para el avance de las teorizaciones:

- El intento de acercamiento entre perspectivas retóricas y dialécticas.

- El énfasis en la consideración de la argumentación desde una perspectiva interaccional.
- La necesidad de dar cuenta de los factores emocionales, inherentes de la discusión argumentativa.
- La conveniencia de articular los estudios de argumentación con las diferentes líneas de análisis del discurso.

Prueba de la primera cuestión es el avance en las conceptualizaciones teóricas de la Pragma-dialéctica, a través de la noción de *strategic manoeuvring* (ajuste estratégico, Van Eemeren et Houtlosser, 2004) que busca establecer un puente entre el ideal de racionalidad de las perspectivas dialécticas y el ideal de eficacia de las perspectivas retóricas, dando cuenta de procedimientos argumentativos tales como la *conciliatio*. Prueba de las otras cuestiones es la propuesta del Modelo dialogal de Plantin (2005, 2007, en prensa) que apunta a integrar la racionalidad y la emotividad involucradas en las interacciones argumentativas, relativizando en ciertos aspectos el planteamiento de las reglas de discusión crítica y de sus respectivas violaciones, atendiendo a los contextos de interacción.

PERSPECTIVA RETÓRICA

Con respecto a la definición de la perspectiva retórica arriba planteada, en este apartado retomaremos determinados aspectos de la misma, siguiendo algunos comentarios de Álvarez (1996), a la vez que brindaremos algunos ejemplos, valiéndonos nuevamente de las historietas de Quino.

La argumentación es una operación discursiva, a través de la cual un sujeto trata por medio de su discurso de provocar (aumentar, reforzar), razonadamente, la adhesión de otro (cambiar o influir en su postura o en su comportamiento) a una tesis u opinión. (Álvarez, 1996)

Un sujeto enunciador trata de influir sobre las opiniones de un destinatario por medio de su discurso.

Esto nos habla de la fuerza ilocutiva (Austin, 1962) de toda argumentación: es una interacción por medio de la cual un sujeto trata de cambiar algo en el orden de las ideas o las opiniones de los demás, mediante el uso de las palabras, lo cual implica poner el acento en el aspecto discursivo, verbal. Esto marca la diferencia con la acción física (la violencia), que es el límite de toda argumentación.

Veamos cómo persuaden a sus respectivos hijos la mamá de Felipe y la de Manolito (Quino, 1973):

Diálogo 1:

FELIPE. —¡Mamá, hoy no tengo ganas de ir a la escuela!

MADRE. —Me parece muy bien, Felipe, yo también fui chica y me encantaba que alguien faltara para ir y sentarme en su banco.

FELIPE. —¡Jamás le daré esa oportunidad al cretino del gordito Bartolucci!

Diálogo 2:

MANOLITO. —(Dirigiéndose a sus padres.) ¡Estoy harto de la escuela! ¿Entienden? ¡Harto! ¡Así que *finish*! ¡No voy más! ¡Y no me vengan con discursitos, porque no me van a convencer!

MANOLITO. —(En la escuela, dirigiéndose a Mafalda.) ¡Hay que ver la oratoria que tiene la zapatilla de mi mamá!

Como vemos, estos ejemplos muestran dos maneras de influir en el comportamiento de los otros. En el primer caso, la mamá de Felipe logra el efecto deseado mediante el uso del discurso, gracias al profundo conocimiento que tiene de su destinatario (inseguridad, maleabilidad). En el segundo, en cambio, la mamá de Manolito logra su cometido mediante otro tipo de “oratoria”: el recurso a la violencia física que marca el fracaso de cualquier intento de persuasión, por medio de las palabras.

...provocar (aumentar, reforzar), razonadamente, la adhesión de otro (cambiar o influir en su postura o en su comportamiento) a una tesis u opinión.

Si alguien intenta influir sobre las opiniones de otra persona, por medio de su discurso, es porque estima que esa persona es sensible a las razones. Sin embargo, conviene distinguir:

- *Una argumentación basada en el razonamiento*, como en el caso de la argumentación científica, en la cual las diversas tesis y argumentos que las apoyan son planteados abiertamente por el argumentador para *convencer* a los destinatarios.
- *Una argumentación persuasiva*, que se da por ejemplo, en los avisos publicitarios, en la propaganda política y en el discurso político en general, en los cuales no se discuten abiertamente puntos de vista diversos ni se recurre al razonamiento formal, sino que opera sobre la voluntad, los sentimientos y las pulsiones más elementales, con el objetivo de *persuadir* al destinatario para que compre tal o cual producto, para que vote a tal o cual partido o para que adhiera a determinada ideología.

...una tesis u opinión.

Para que exista argumentación, tiene que existir un campo problemático o un tema respecto del cual se dan puntos de vista diferentes, o por lo menos dos tesis antagónicas: por ejemplo, legalizar o no el consumo de drogas, despenalizar o no el aborto, etc. El sujeto argumentador interviene a favor de una tesis que de algún modo se enfrenta a una tesis opuesta, aunque esta última quede implícita. A veces esta tesis adversa puede ser simplemente la *vox populi*, la *doxa* u opinión general, que no es necesario explicitar porque está presente en el saber compartido de los hablantes. Como ejemplo, sirva el siguiente diálogo entre Felipe y Mafalda (Quino, 1993: 588):

FELIPE. —¿Por qué la mataste? ¿Qué mal te había hecho esa pobre hormiguita?

MAFALDA. —¡Es triste!, pero a ciertos bichos no hay más remedio que matarlos.

Y si vos pensás lo contrario, ¿por qué comés pollo, o pescado, o carne?...

FELIPE. —¡A los buenos nos tienen agarrados con ese maldito argumento!

Los personajes representan dos tesis opuestas con respecto a un objeto de discusión: la matanza de los animales. De la pregunta inicial de Felipe se infiere que para él no es lícito matar a los animales porque no hacen daño (*¿Qué mal te había hecho esa pobre hormiguita?*). En cambio, Mafalda justifica sacrificar a ciertos animales aunque sin argumentos (...*a ciertos bichos no hay más remedio que matarlos*) y retrucando a Felipe con otra pregunta (*¿Por qué comés pollo,*

o pescado, o carne?) con lo cual endilga a su amigo la *carga de la prueba* (como veremos más adelante), dejándolo a éste sin argumentos.

Otra definición que recuperamos, dentro de las líneas retóricas aunque también con aportes cognitivos e interaccionales, es la propuesta por Grize (2004):⁶

Considero la argumentación... como un tipo de “esquematización” discursiva, es decir, como la producción de un discurso (proceso y resultado) organizado con el propósito de intervenir sobre la opinión, la actitud y el comportamiento de alguien. (Grize, 2004)

Al respecto, Doury y Moirand (2004) explican el concepto de esquematización de Grize en los siguientes términos:

*Para Grize, cada vez que un locutor A produce un enunciado, propone una “esquematización” a un interlocutor B, es decir que construye un “micro-universo” a partir de la realidad tal como la percibe, pero igualmente tal como él la reconstruye para B. Este micro-universo es una reconstrucción cognitiva del mundo (real o ficticio), que no refleja las exigencias de una observación científica, pero depende del modo en que A se representa la situación: el micro-universo que construye el discurso está “orientado”, es decir que está organizado a la intención de B y con el objetivo de obtener ciertos resultados, ciertos efectos. La esquematización que A propone a B está pues en función de la finalidad de A, pero igualmente de las representaciones que él se hace de B, de las representaciones que tiene o que él quiere dar de sí-mismo y de las representaciones acerca de lo que habla (el tema T). Si las representaciones son de conocimientos que tenemos de la situación, de lo que se habla, de uno mismo y del otro (los universos de saberes, de creencias o de opiniones, las predisposiciones a la acción), en la materialidad verbal, son imágenes de A, de B y de T que son inscriptas en el enunciado y que registramos como marcas de construcción de una esquematización.*⁷

Como vemos, en esta concepción de la argumentación se destaca, en particular, una cuestión que en la actualidad es enfatizada también por los estudios cognitivos y el análisis del discurso: la noción de discurso, y en este caso de discurso argumentativo, como una reconstrucción mental de una realidad o tema, *objeto de discurso (imagen de T)* que necesariamente trae aparejada una construcción de A (*imagen de A –enunciador–*) y una construcción de B (*imagen de B –destinatario–*). Si, a la vez, esto es pensado en función de B (destinatario) pero en su papel de enunciador, es decir, con una construcción propia sobre esa realidad, el hecho argumentativo se complejiza por cuanto las distintas versiones de ese objeto de discurso (versión de A y versión de B) no son compatibles y entran en conflicto. Por lo tanto, el “éxito” de la argumentación radicaría en compatibilizar, negociar o abandonar alguna de estas versiones, las que, en definitiva, son distintas maneras de conceptualizar el mundo desde las propias matrices culturales.

Al respecto, veamos el siguiente ejemplo (Quino, 1993: 387):

MANOLITO. —Hoy llegó carta de mi hermano, ¿te acordás de mi hermano?
MAFALDA. —¡Ah, sí! Uno grandote, ¿dónde está?
MANOLITO. —En Estados Unidos, se fue a trabajar allá hace cuatro meses y ya tiene auto. ¡Qué país fabuloso! ¡Y además ahorra dólares y todo! ¿Y quién era aquí mi hermano? ¡Nadie!
MAFALDA. —¿Y allí en qué trabaja?

6 La traducción es nuestra.

7 La traducción es nuestra.

MANOLITO. —Es peón en un supermercado. ¡Mirá vos! ¡Decime cuándo en este país un peón va a tener auto! ¿Ehee?

MAFALDA. —Y, cuando cambien las cosas como para que pueda tenerlo.

MANOLITO. —¡Estoy hablando de las ventajas de allá, no de la subversión de aquí!

En este diálogo podemos observar cómo Manolito, representante de la visión capitalista en el mundo humorístico de Quino, entiende el discurso de Mafalda desde su propia *esquematización* y en este sentido percibe sus palabras como un ataque a la misma, definiendo explícitamente lo que él entiende como la *esquematización* de Mafalda como un hecho subversivo.

PERSPECTIVA PRAGMA-DIALÉCTICA

Si bien la Pragma-dialéctica (Van Eemeren *et al.*, 2002, 2006) adhiere a buena parte de esta conceptualización de la argumentación, centra su atención en el aspecto dialógico, en la medida en que la considera básicamente como una *discusión crítica* cuyo propósito es contribuir a la resolución de una diferencia de opinión o una disputa. En este caso, entonces, prioriza la consideración de la interacción de dos o más interlocutores que buscan resolver un desacuerdo, de las reglas que regulan la misma y de las violaciones de estas reglas que no permiten llegar a un acuerdo.

Para ello, esta teoría postula *diez reglas para el desarrollo una discusión crítica*, junto con las violaciones más frecuentes que constituyen una reinterpretación de las *falacias tradicionales*, a la luz de parámetros lógicos, pragmáticos y éticos.

Conviene reflexionar acerca de qué es lo que implica esta perspectiva teniendo en cuenta la denominación que le han dado sus autores.

Con la expresión *pragma-* (pragmática), manifiestan su filiación explícita a la teoría de los actos de habla de Austin (1962) y Searle (1979) por cuanto valoran que, para el estudio de la argumentación, es necesario hacer referencia a tres cuestiones clave del estudio del lenguaje desde una perspectiva pragmática: el contexto de uso, las intenciones de los interlocutores y los implícitos –es decir, atender no sólo a lo dicho explícitamente sino también a lo no dicho pero que puede recuperarse por el contexto o los conocimientos previos–. Por su parte, con el término *dialéctica*, no hacen más que poner en evidencia la relación que se establece entre los participantes, en la medida en que el conflicto puede ser resuelto si media solamente el intercambio razonado de argumentos.

Esta teoría entonces busca encontrar un equilibrio entre una perspectiva normativa y una descriptiva. Partiendo de que la argumentación cotidiana está atravesada por múltiples factores subjetivos (emociones, creencias, pasiones, etc.), uno de los objetivos de este planteamiento es *desarrollar las herramientas para determinar en qué grado una argumentación está de acuerdo con las normas de una discusión razonable* (F. Van Eemeren *et al.*, 2006: 18). Para ello, no abandona el criterio de *consistencia lógica*, sino que lo complementa con el criterio de *consistencia pragmática*, que permite evaluar la *razonabilidad* de los argumentos en función de los contextos de interacción. Es justamente la apelación a los términos de razonabilidad (más o menos razonable) y de ajuste estratégico lo que da cuenta de la intención explícita de los autores de acercar sus planteamientos a las perspectivas retóricas, particularmente en sus últimas formulaciones teóricas (Van Eemeren y Houtlosser, 2004).

Esta teoría en sus orígenes toma como punto de partida las interacciones orales –en su versión más prototípica de los intercambios cara a cara– por lo cual, los autores postulan cuatro etapas en la discusión crítica y diez reglas (como veremos en el capítulo 3) que deben primar

en los intercambios entre los participantes de dicha discusión. Sin embargo, estas etapas y reglas pueden ser aplicadas a los textos escritos y a diversos contextos con distinto grado de formalidad, como lo han propuesto los autores mismos en sus publicaciones más recientes.

Como conclusión general de las diversas perspectivas –filosóficas, psicológicas, pedagógicas, lingüísticas– que se han abocado al estudio de la argumentación aunque con distintas denominaciones (*pensamiento crítico*, *discusión crítica*, *razón dialógica*, etc.), podemos destacar la importancia de la superación de conceptualizaciones centradas en un sujeto que intenta imponer su postura ante un hecho discutible, en favor de la consideración de una dimensión intersubjetiva que pone el acento en la negociación de puntos de vista, puesto que lo que se prioriza no son las estrategias más eficaces para lograr la adhesión a una postura, sino la resolución de un problema que se entiende como compartido.

Capítulo 2

La argumentación: niveles de análisis

Con fines teóricos, teniendo en cuenta los aportes de las distintas líneas acerca de la argumentación, consideraremos algunos aspectos que son de utilidad para el análisis de los textos argumentativos, y que podemos sistematizarlos en tres niveles: pragmático, global y local. Si bien estas consideraciones son aplicables tanto a la argumentación oral como a la escrita, en este capítulo nos referimos particularmente a los textos escritos; en el capítulo 3, nos detenemos mayormente en la argumentación oral, y en el capítulo 4, en el papel de las emociones en estas interacciones. Por otro lado, en los capítulos 5 y 6 proponemos algunas orientaciones didácticas acerca de cómo leer y escribir textos argumentativos.

2.1 NIVEL PRAGMÁTICO: INTENCIONALIDAD CONTEXTO

Si tenemos en cuenta que toda argumentación depende de la situación en la que se produce, podemos proponer un primer nivel de análisis que permite situar los participantes en su marco situacional, indicar la fuente institucional del discurso, los status, roles, posturas respectivas (y/o intereses), valores y todos los datos que pre-construyen los discursos argumentativos producidos. Siguiendo a Masseron (1997), podemos distinguir tres tipos de categorías contextuales:

- a **Una situación potencial:** el lugar institucional que rige los géneros de discurso y codifica las leyes, los principios y los valores propios de esta institución.
- b **Una situación actualizada:** la situación particular (en un espacio-tiempo dado) y los participantes respectivos (el orador pero también el público) investidos de sus roles y sus expectativas, relativos al problema específico que compete a esta situación definida.
- c **Un contexto polémico:** es decir, una base de desacuerdo que separa a los participantes y que define los parámetros de un cuadro de discusión. Sin embargo, cabe destacar que para que sea posible el avance de las discusiones es necesaria una base de acuerdo; esto es, un mínimo de valores, creencias o datos compartidos (*premisas*) que garanticen el desarrollo de un intercambio argumentativo.

En cuanto al **contexto**, hay una situación en la que se instaura un objeto de pensamiento cualquiera como problemático o discutible (*objeto de discusión*). El enunciador (también llamado

protagonista o proponente) construye sobre ese objeto su propio punto de vista o tesis; es decir, la tesis es el punto de vista o postura que tiene el enunciador sobre ese objeto de discusión.

Tomemos como ejemplo, los siguientes diálogos (Quino, 1993):

Diálogo 1:

MIGUELITO. —He oído por ahí que nacemos dentro de un repollo. ¿Vos qué opinás?

MAFALDA. —Que nos trae la cigüeña, Miguelito. Eso del repollo es una patraña sin pies ni cabeza.

MIGUELITO. —Será como vos decís, pero lo que es yo... ¡En mi vida vuelvo a probar chucrut!

Diálogo 2:

MIGUELITO. —¿Vos qué opinás, Manolito: nacimos dentro de un repollo, o nos trajo la cigüeña?

SUSANITA. —¡jhá!.. ¡Pero mirá lo que le venís a preguntar a este adoquín!... ¡Esos temas son demasiado profundos para este bestia!

MANOLITO. —Es verdad, Miguelito. Eso de nacer y morir no me preocupa. A mí me interesa la vida, no las puntas de la vida.

MIGUELITO. —(Burlándose de Susanita.) ¡jhá!

Diálogo 3:

MIGUELITO. —¿Y si fuera verdad que nacemos dentro de un repollo? ¿Por qué tiene que ser cierto lo de la cigüeña y falso lo del repollo? ¡Al fin de cuentas un repollo tiene tanta o más validez científica que una cigüeña!

MAFALDA. —¿Y de dónde sacan repollos para nacer los esquimales, Miguelito?

Diálogo 4:

MAFALDA. —Los esquimales son la mejor prueba de que nos trae la cigüeña, Miguelito. Si naciéramos dentro de un repollo los esquimales no existirían, porque decime, ¿vos creés que en el polo hay repollos?

MIGUELITO. —¡Y qué sé yo! ¡Con tanto mercado común!...

Como vemos, en estos diálogos, el objeto de discusión es el origen de la vida humana, que se instala a partir de la pregunta de Miguelito a Mafalda: *¿vos qué opinás?* Es decir, se instaura este objeto como problemático, al ser actualizado por Miguelito, quien trae a discusión una tesis que “circula”, la tesis del *repollo*, aunque sin mostrarse abiertamente a favor de esta postura.

Es Mafalda quien tiene una posición tomada sobre el asunto, la tesis de la *cigüeña*. Sin embargo, como analizaremos más adelante con más detenimiento, Mafalda no fundamenta su punto de vista con *razones o argumentos* sino simplemente con una afirmación descalificadora de la tesis contraria (*Eso del repollo es una patraña sin pies ni cabeza*). Al igual que Mafalda, Miguelito tampoco tiene fundamentos que avalen la tesis del *repollo*, por lo cual da por concluida momentáneamente la discusión, cediendo aparentemente ante la tesis de Mafalda (*Será como vos decís, pero lo que es yo... ¡en mi vida vuelvo a probar chucrut!*).

Sin embargo, vemos cómo en la tercera tira, Miguelito sigue reflexionando sobre el tema, tratando de buscar razones que fundamenten la tesis del *repollo*, pero su monólogo se ve interrumpido por el cuestionamiento de Mafalda (*¿Y de dónde sacan repollos para nacer los esqui-*

males, *Miguelito?*), quien apela a un contraejemplo empírico para refutar la tesis del repollo y reforzar su propia postura (*Los esquimales son la mejor prueba de que nos trae la cigüeña, Miguelito*), por medio de un esquema de razonamiento que pretende ser lógico:

- los seres humanos nacen de un repollo
- los esquimales son seres humanos
- entonces nacen de un repollo
- pero en el polo no hay repollos
- entonces los seres humanos no pueden nacer de un repollo
- por lo cual, como es falso lo del repollo, es cierto lo de la cigüeña

De este modo, Quino parodia hasta dónde pueden llegar nuestras reflexiones en nuestro afán de razonamiento y pone en evidencia diversas cuestiones que han venido planteándose en las teorías de la argumentación, tales como el problema de la verdad de las premisas y de la validez de los argumentos, que iremos considerando en los apartados y capítulos siguientes.

Como ya señalamos, estas teorías toman como punto de partida para el estudio del fenómeno argumentativo las interacciones cotidianas en las que alguien presenta un punto de vista y lo pone a consideración de los otros que pueden tener otros puntos de vista y rechazar la postura propuesta. De ahí, el carácter dialógico de toda argumentación.

Ahora bien, ¿cómo se expresan estos diversos puntos de vista en un texto escrito? ¿Cómo introduce el enunciador las posturas contrarias a las suyas para refutarlas y reforzar su propia posición?

Siguiendo a Masseron (1997), podemos plantear tres posibilidades con respecto a cómo el enunciador de un texto despliega su intención argumentativa para influenciar el pensamiento y/o la acción del destinatario.

ESTRATEGIA JUSTIFICATIVA

El enunciador justifica con uno o más argumentos una tesis explicitada desde el comienzo, sin tener en cuenta si hay o no otras posturas sobre el objeto de argumentación.

ESTRATEGIA POLÉMICA

El enunciador contrapone su propia postura (tesis propuesta) con otras posturas opuestas (tesis y argumentos adversos) para refutarlos y concluir reforzando su propia postura.

ESTRATEGIA DELIBERATIVA

El enunciador no manifiesta de entrada una posición tomada con respecto a un tema, sino que proporciona elementos de juicio (datos, ejemplos, etc.) para llegar finalmente a la tesis o conclusión que constituye su propia postura. Esta estrategia es más sutil y manifiesta un mayor grado de dominio de la argumentación por cuanto no predispone de entrada negativamente al destinatario con una posición firme a favor o en contra de un tema, sino que gradualmente lo va llevando a aceptar la misma conclusión que él defiende.

En el siguiente apartado, veremos cómo se materializan en los textos concretos estas diferentes posibilidades de configuración de las intenciones del enunciador.

2.2 NIVEL GLOBAL: LAS CATEGORÍAS ESTRUCTURALES

¿Cómo se organizan los discursos argumentativos, teniendo en cuenta las intenciones del enunciador? ¿Podemos identificar una estructura global típica? La respuesta a estos interrogantes no es sencilla puesto que, por un lado, los teóricos de la argumentación no están de acuerdo con respecto a la existencia o no de una estructura global del texto argumentativo y por otro, de aceptarla, no hay consenso en la determinación de las categorías estructurales. A esto se suma el hecho de que los textos reales presentan diferentes modos de organización.

Pese a los diferentes planteamientos, los autores acuerdan en considerar que a partir de la actualización de un problema (*objeto de discusión*), un enunciador elabora una *tesis*, y para demostrarla, parte de un conjunto de *premisas*, a veces no explícitas, o de *datos de la realidad*, y muestra que no puede admitirse tal conjunto sin aceptar también tal o cual *conclusión*.

Ahora bien, teniendo en cuenta las estrategias pragmáticas recién consideradas, podemos encontrar distintas posibilidades de presencia o ausencia de determinadas categorías estructurales. Antes de atender a estas posibilidades, precisaremos algunas cuestiones con respecto a las mismas.

TESIS Y CONCLUSIÓN

Como ya señalamos, la *tesis* es el punto de vista de un enunciador con respecto a un determinado *objeto de discusión*. Éste es el caso más simple que se despliega a partir de la *estrategia justificativa*.

En cambio, para desplegar una *estrategia polémica* es necesario apelar no sólo a la *tesis propuesta* por el propio enunciador, sino también a una *tesis adversa*, que constituye una postura opuesta a la tesis del enunciador; es decir, es la opinión de un adversario, ya sea concreto o de un colectivo anónimo que se lo incorpora al propio texto a través de *citas polémicas* o de alusiones más o menos veladas. El discurso del enunciador retoma y contesta los enunciados del discurso citado, iniciando así el diálogo discursivo. Esta función polémica puede manifestarse también a través de la *descalificación indirecta* del discurso del adversario. Se reproducen estos discursos pero en contextos en los cuales esos enunciados entran en contradicción y por lo tanto aparecen como lógicamente inconsistentes.

Tanto para la estrategia justificativa como para la polémica, la *conclusión* es la confirmación de la tesis propuesta, explicitada desde el comienzo o inferida a partir de determinados indicadores. De allí que sea necesario evitar la homología estructural que establecen algunos autores, entre la tesis y la conclusión. La tesis no es *necesariamente* la conclusión; es *una toma de posición general* que puede investir la argumentación en todos los niveles (premisas, valores, argumentos) y no solamente en el nivel último de la conclusión deducida o explícitamente argumentada.

En cambio, en el caso de la *estrategia deliberativa*, al no estar explicitada desde el comienzo la tesis, lo que se presenta como *conclusión* es equivalente a la *tesis*.

LAS PREMISAS

Por su parte, la categoría *premisa* (o *doxa*) también plantea diversos problemas teóricos. Ya desde la antigüedad, las premisas eran algo que se consideraba cierto, sabido, una serie de hechos conocidos y aceptados por todos. En este sentido, podemos decir que son afirmaciones de valor general (normas, leyes, principios) que constituyen la base de acuerdo en la que se

fundamenta la argumentación y que permiten o garantizan que se pueda llegar a tales conclusiones a partir de tales argumentos.

Sin embargo, el problema fundamental radica en la “verdad” de las premisas; es decir, en qué se considera verdadero en determinado tiempo y lugar. Esto ha llevado a plantear dos características, en apariencia contradictorias:

- su carácter *no discutible* (o más bien, visto por el enunciador como no discutible);
- su *estabilidad precaria* en la argumentación cotidiana, porque depende de lo que es tenido por indiscutible por determinados actores sociales y en contextos históricos y culturales específicos.

De este modo, por ejemplo, lo que en un contexto cultural o histórico es considerado una premisa incuestionable, en otros puede cuestionarse y constituirse en un objeto de discusión.

Sólo a modo de ejemplo, podemos recordar qué ha sucedido con respecto al voto femenino en diversos países. En primer momento era una premisa el hecho de que no tuvieron derecho al voto; en una segunda etapa se cuestiona esta premisa y se convierte en objeto de discusión; en la actualidad lo que se ha convertido en premisa es el derecho de las mujeres a votar, por lo cual hoy (y no antes) es razonable que una mujer diga:

Yo soy una ciudadana de este país y por lo tanto tengo derecho a votar.

Argumento: *Yo soy un ciudadana*

Conclusión: *tengo derecho a votar*

Premisa (implícita): *todos los ciudadanos tienen derecho a voto.*

(Paráfrasis de Álvarez, 1996)

Sirva de ejemplo de esta situación, el siguiente diálogo entre Mafalda y sus amigos (Quino, 1993: 44):

FELIPE. —Bueno, entonces Manolito es el ministro de finanzas, yo el canciller, ¿y vos?

MAFALDA. —¡Yo soy el presidente!

MANOLITO. —(Muy enojado.) ¡Absurdo! ¡Una mujer no puede ser presidente!

MAFALDA. —¿Y por qué no innovar? ¡Al fin y al cabo, estamos jugando!

MANOLITO. —¡Porque ni jugando, a nadie que quiera innovar se lo deja ser presidente!

En este diálogo que data de 1965, era inimaginable que una mujer pudiera acceder a la presidencia, por lo cual era una premisa la imposibilidad del acceso de las mujeres al poder. Sin embargo, Mafalda, con su espíritu de avanzada, cuestiona esta premisa e intenta instaurarla como objeto de discusión.

Hay premisas de distinta naturaleza: hechos (frutos de la observación), presunciones (las buenas intenciones de una persona honesta), valores (justicia, verdad, igualdad)⁸. En particular, han sido estudiados, ya desde la retórica aristotélica, los *lugares o topoi* que son premisas de orden muy general, almacenes de argumentos, que permiten una base para los valores y las jerarquías sobreentendidos que intervienen para justificar la mayoría de nuestras elecciones. Los *lugares* varían con las épocas. Así, mientras que en el mundo clásico la condición duradera era el valor máximo, en el mundo romántico lo era la condición precaria. Siguiendo

⁸ Al lector interesado en esta clasificación lo remitimos a Perelman y Olbrechts-Tyteca, 1958.

parcialmente a Perelman y Olbrechts-Tyteca (1958), los lugares pueden clasificarse en *lugares de cantidad, lugares de calidad y lugar de lo existente*.

1 Lugares de cantidad:

Priorizan el valor de las cosas por razones cuantitativas. De allí el fuerte efecto argumentativo que tienen las cifras (datos cuantitativos), los porcentajes, las estadísticas, las enumeraciones. En nuestra sociedad actual, por ejemplo, se pueden considerar los siguientes lugares de cantidad:

- tener muchos bienes (fomentado por la sociedad de consumo);
- creer lo que cree la mayoría;
- preferir lo normal, habitual, frecuente (esto está de moda)

Observemos cómo la apelación al lugar de cantidad se ve reflejada en el siguiente parlamento (Quino, 1993: 45):

MAFALDA. —¡Muy bonito!... ¡La idea de jugar al gobierno fue mía, y ahora resulta que no me dejan ser presidente!

FELIPE. —Consolate: a muchos otros se les ocurrió jugar al gobierno y luego no pudieron ser presidentes.

MAFALDA. —¿Y con eso?

FELIPE. —¡Nada! ¡Que el tuyo es un caso muy general!

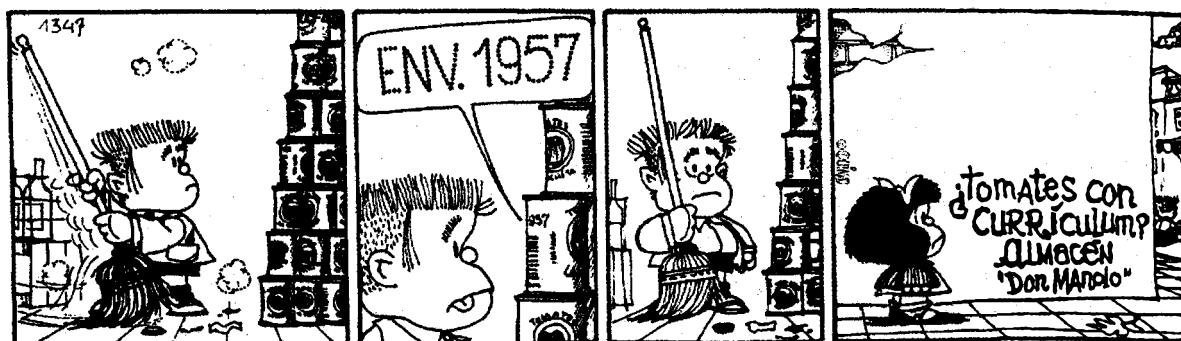
MAFALDA. —¡Sí, ya sé! ¡Cuando a alguien no lo dejan ser presidente, casi siempre es por algo muy "general"!

En este diálogo, Felipe se apoya en el lugar de cantidad para consolar a Mafalda, apuntando que *a muchos otros se les ocurrió jugar al gobierno y luego no pudieron ser presidentes*. Su caso es uno más y por lo tanto, tiene que resignarse a ese mal de la mayoría.

2 Lugares de calidad:

Aparecen cuando se cuestiona la eficacia de la cantidad y se desemboca en la valorización de lo único, original e inapreciable. Todo lo que se opone a la opinión común. Lo único está vinculado a un *valor concreto*: lo que consideramos un valor concreto nos parece único, pero lo que creemos único se nos vuelve valioso. Se pueden considerar lugares de la cualidad:

- preferir lo difícil a lo fácil (deportes de aventura);
- vivir cada día como si fuera el último;
- fijarse en lo irreparable, en lo que no se puede repetir (un árbol cortado, un río contaminado, animales en extinción, la muerte...)



© 2011, Joaquín S. Lavado -Quino- se publica con la debida autorización.

(Quino, 1973: 168)

En este caso, Manolito en tanto comerciante se apoya en un recurso muy explotado publicitariamente, el lugar de calidad; es decir, destacar lo que es único, lo que tiene carácter distintivo, que lo diferencia del resto. Es justamente esta apelación a lo “original” (*tomates con currículum, envasados en 1957*) lo que desata el efecto humorístico.

3 Lugar de lo existente:

Se prioriza lo que es real, actual, vivido sobre lo posible, lo eventual o lo imposible (valen más los proyectos hechos realidad que los proyectos potenciales). Tomemos como ejemplo el siguiente diálogo entre Mafalda y su papá (Quino, 1973):

MAFALDA. —Decime, papá, ¿existe el año que viene?

PAPÁ. —¿Existe quéé?

MAFALDA. —¡El año que viene! ¿Existe realmente? ¡O será una de las tantas cosas que se dice que vienen y luego no vienen!...

PAPÁ. —¡Pero Mafalda!... ¡¿Cómo no va a existir el año que viene?!

MAFALDA. —¿Vos lo viste?

En este caso, Mafalda, recurriendo al lugar de lo existente, exige a su padre la prueba de la evidencia (*¿Vos lo viste?*), prueba que cobra especial importancia en algunos campos del saber, tales como el de la argumentación jurídica.

LOS ARGUMENTOS

Así como planteamos la existencia de tesis propuestas y adversas, los argumentos que se emplean para apoyarlas estarán al servicio de unas u otras. Por ello es que podemos hablar de *argumentos propuestos* (los elaborados por el enunciador) y de *argumentos adversos* que son, en el caso de la argumentación escrita, los que el enunciador pone en boca de su adversario.

Perelman y Olbrecht-Tyteca (1958) son los que han propuesto la conocida clasificación de *argumentos por asociación y disociación*⁹. Sin embargo, para facilitar la comprensión del lector, tomaremos la propuesta de Weston (2003) quien clasifica los argumentos básicamente en cuatro tipos: *argumentos mediante ejemplos*, *argumentos por analogía*, *argumentos de autoridad* y *argumentos causales*.

1 Argumentos mediante ejemplos

Los ejemplos se utilizan como *evidencia* para apoyar una generalización. Sin embargo, es necesario tener en cuenta que para que sirvan como argumentos, deben estar basados en el *lugar de cantidad*; es decir, la cantidad de ejemplos debe ser representativa para que se justifique la generalización. Esto es particularmente indispensable en el caso de la argumentación científica. En cambio, en la argumentación cotidiana, se recurre mucho al ejemplo único, apoyándose en el *lugar de calidad*, bajo el supuesto de que el ejemplo es suficientemente ilustrativo como para apoyar una tesis. Por su parte, en la argumentación científica este ejemplo ilustrativo es usado frecuentemente como *contraejemplo*, justamente para refutar teorías; es decir, para demostrar la inconsistencia de un cuerpo de hipótesis a la luz de la contrastación empírica. Observemos lo importante que son los ejemplos en la vida diaria en el siguiente diálogo (Quino, 1993: 58):

⁹ El lector interesado puede consultar Perelman y Olbrecht-Tyteca (1958).

MAFALDA. —...¡Y además es no tener personalidad, porque todo el mundo anda con un yo-yo!

FELIPE. —¡Sí pero cada cual lo usa de acuerdo a su personalidad!

MAFALDA. —¿Ah, sí? ¡Un ejemplo! ¡A ver un ejemplo!

MANOLITO. —(Acomodándose el yo-yo que simula ser un reloj de bolsillo.) Buenas...

En este caso, Mafalda, apoyándose en el lugar de cantidad (*todo el mundo lo usa*) se manifiesta en contra del uso del yo-yo, alegando además que quienes lo usan carecen de personalidad. Felipe, en cambio, apoyado en el lugar de calidad, sostiene la tesis opuesta, ya que está a favor de su uso porque considera que cada uno lo utiliza de acuerdo a la propia personalidad. Para sostener su postura, le resulta muy oportuna la presencia de Manolito quien, con sus ambiciones de “ejecutivo”, emplea el yo-yo como un reloj de bolsillo. En la última viñeta, podemos apreciar el rostro triunfador y satisfecho de Felipe y la expresión de disgusto de Mafalda.

2 Argumentos por analogía

Estos argumentos, en vez de multiplicar los ejemplos para apoyar una generalización, discurren de un caso o ejemplo específico a otro ejemplo, argumentando que, debido a que los dos ejemplos son semejantes en muchos aspectos, son también semejantes en otro aspecto más específico.

Tomemos como ejemplo el siguiente intercambio entre Felipe y Mafalda (Quino, 1993: 6II)

MAFALDA. —¡Estúpida!

FELIPE. —¿Qué fue?

MAFALDA. —¡Una hormiga! ¡Me da una rabia cuando me pica un bicho de estos!...

FELIPE. —Sí, es muy molesto. A mí anoche me picó un mosquito.

MAFALDA. —¡No vas a comparar!... ¡El mosquito pica para ganarse el pan!

En este diálogo, Felipe establece una analogía entre el mosquito y la hormiga, tomando como parámetros similares los rasgos de picadura/molestia. Mafalda desestima erróneamente la analogía porque considera irrelevante los términos de la comparación. De este modo, logra el efecto humorístico destacando una diferencia “sustancial” (*El mosquito pica para ganarse el pan!*), con el objetivo de invalidar lo que ella considera una falsa analogía.

3 Argumentos de autoridad

Éstos consisten en la cita de los dichos de un enunciador (*cita de autoridad*), el cual es considerado un referente en el tema en cuestión y, por lo tanto, se constituye en una fuente confiable y respetable que legitima la tesis que se esgrime. Es decir, las palabras de personas reconocidas se utilizan como evidencia o fundamento de la verdad de un argumento por el hecho de que ese mismo argumento ya fue anteriormente sostenido por ellas, a las cuales se las considera lo suficientemente autorizadas en la materia como para emitir juicios confiables. La validez de los enunciados, entonces, se asienta en la autoridad del enunciador y no en las pruebas (*la evidencia*).

Las autoridades invocadas pueden ser variadas y van desde la opinión general (*vox populi*) hasta los más reconocidos personajes con respecto al tema sobre el cual se argumenta. Veámos en el siguiente ejemplo, cuáles son las autoridades que invoca Mafalda en el asunto en cuestión (Quino, 1973: 29):

...y éstas fueron las noticias internacionales

MAFALDA. —¡Todas mentiras! ¡Ni tal nación tiene sometida a tal otra, ni tal país trata de imponer nada por la fuerza a otro! ¡Cuenteros! ¡Porque mi papá me dijo que cada país tiene el derecho de gobernarse como le parezca! ¡Y la maestra me enseñó que los derechos hay que respetarlos! ¡Y ni mi papá ni la maestra dormirían tranquilos sabiendo que inculcan cosas que no funcionan!

Como vemos, Mafalda, en tanto niña, invoca a su padre y su maestra como fuentes indiscutibles de autoridad para fundamentar su tesis acerca de que las noticias de la radio son erróneas (*¡Todas mentiras!*), por cuanto los considera referentes del saber en los dos ámbitos en los que se desenvuelve diariamente: la casa y la escuela.

4 Argumentos causales

Este tipo de argumento puede establecer relaciones de causalidad complejas por cuanto no siempre se da una relación unívoca entre una causa y un efecto, sino que también suele darse el caso de la policausalidad, es decir, un efecto puede ser el resultado de varias causas posibles, o una causa puede ocasionar múltiples efectos. En este sentido, A. Weston (2003) señala que cuanto más exhaustivo es el planteo de estas relaciones de causalidad, el argumento resulta más sólido o convincente. Ejemplificamos con el siguiente diálogo cómo se apela al argumento causal en la vida cotidiana (Quino, 1993: 52):

MADRE DE MAFALDA. —¡Tenés que tomarla! ¡Los que no toman la sopa no crecen nunca! ¡Y se quedan siempre niñitos, y nunca llegan a ser grandes!

MAFALDA. —¡Qué tranquilidad reinaría hoy en este mundo si Marx no hubiera tomado la sopa!

Mafalda confía en la relación de causalidad que establece su madre entre el hecho de tomar sopa (*causa*) y crecer (*efecto*), y se lamenta de la cadena de consecuencias que produce esta relación causal planteada (Marx tomó sopa, creció, escribió y sus escritos revolucionaron el mundo). Sin embargo, el planteo causal de la madre de Mafalda es inadecuado porque cae en un reduccionismo al equiparar la categoría *alimentación* con la de *tomar sopa*. Es decir, si bien tomar sopa implica alimentarse (por cuanto es una fuente rica de nutrientes), y si uno no se alimenta, no crece; sin embargo, la sopa es sólo una de las alternativas de alimentación frente a otras (leche, carnes, vegetales, cereales, etc.).

De todos modos, es necesario destacar la necesidad de reponer o explicitar *supuestos* para justificar el argumento causal que se propone; es decir, cómo tal causa conduce a tal efecto. En este caso, para poder “entender” la relación de causalidad planteada es necesario reponer el supuesto de que la madre desea que Mafalda crezca y de que la sopa es el medio para ese fin, según el argumento que esgrime la madre.

LOS MODOS DE ORGANIZACIÓN

¿Cómo se organizan idealmente estas categorías estructurales, atendiendo a las distintas posibilidades de despliegue de las intenciones argumentativas?

Teniendo en cuenta las estrategias predominantes del nivel pragmático, podemos encontrar las siguientes alternativas de disposición de las categorías (aunque no necesariamente explícitas ni en un orden fijo).

Estructuras alternativas de la argumentación		
Para la Estrategia de justificación	Para la Estrategia polémica	Para la Estrategia deliberativa
- Objeto	- Objeto	- Objeto
-Tesis propuesta	- Tesis propuesta	- Premisas o datos
- Premisas o datos	- Premisas o datos	- Argumentos
- Argumentos	-Tesis adversa	- Tesis/Conclusión
- Conclusión	- Argumentos de la tesis adversa	
	- Refutación a la tesis adversa	
	- Argumentos de la tesis propuesta	
	- Conclusión	

Cabe destacar que estos modos de organización no se presentan de manera tan definida en los textos reales. A menudo los límites son borrosos entre unos y otros, particularmente porque todas las categorías estructurales no siempre están explícitas ni responden a un orden fijo. Muchas veces debemos inferirlas y reconstruirlas, a partir de las pistas que provee el texto.

Para observar cómo se despliegan estas estrategias en los textos concretos, remitimos al lector a la propuesta de aplicación nº 19 (*Hablemos de droga*), con respecto al objeto de discusión *consumo privado de marihuana*.

2.3 NIVEL LOCAL: ESTRATEGIAS DISCURSIVAS

En este nivel atenderemos al uso de recursos locales que juegan un papel importante al momento de dar pistas al lector acerca de cómo debe leerse un texto argumentativo. Nos referimos a ciertas pautas que nos permiten determinar cómo el enunciador evalúa las voces que va introduciendo en su propio texto, cuál es la tesis sostenida por él mismo, cuál es la tesis adversa, qué concesiones realiza a las posturas contrarias a las suyas, qué premisas da por supuestas, en qué argumentos se sostiene. Sin embargo, es necesario destacar que no siempre están explícitos estos indicadores locales, de modo que el análisis de los textos argumentativos no puede reducirse a la identificación de estos recursos, y en el caso de que estuvieran, siempre debe verse la funcionalidad de los mismos en relación con la estructura global.

Dentro de la variedad de recursos que pueden analizarse en este nivel, sólo haremos referencia a las *modalidades discursivas* y a los *enunciados polifónicos*, por cuanto son las estrategias que ponen particularmente en evidencia la subjetividad del enunciador que va monitoreando su propia voz, entrelazándola en la trama polifónica que va construyendo al convocar otras voces que instalan el diálogo interdiscursivo.

MODALIDADES DISCURSIVAS

La preocupación de los teóricos del lenguaje por dar cuenta de la subjetividad inscripta en el discurso ha llevado a plantear el concepto de *modalidad*, apelando a términos tales como *modo*, *modalidad*, *modalización* y *subjetividad* (Kerbrat-Orecchioni, 1980; Ducrot, 1980; Mangueneau, 1989; Charaudeau, 1992; Authier-Revuz, 1995, entre otros).

En general estas teorizaciones parten de la distinción de dos tipos de relaciones en el concepto de modalidad: las que ponen de manifiesto las relaciones entre el enunciador y su propio enunciado (*modalidades del enunciado*, Meunier, 1974) y las que indican relaciones entre el enunciador y el destinatario (*modalidades de la enunciación*, Meunier, 1974). Si bien a nivel teórico es posible sostener esta distinción, en los textos concretos las mismas aparecen estrechamente imbricadas, ya que no sólo la relación enunciador-destinatario da cuenta de la dimensión interpersonal del discurso, sino también el primer tipo de relación, por cuanto el enunciador, al asumir grados de distancia o de compromiso con respecto a lo que enuncia, ya está dando pistas a su interlocutor acerca de cómo debe interpretar su postura ante lo dicho.

No obstante, por cuestiones operativas mantendremos esta distinción para dar algunos ejemplos que clarifiquen estas nociones.

Modalidades de enunciación

Especifican el tipo de comunicación entre enunciador y destinatario pero ateniéndose a la forma lingüística (modalidades enunciativa, assertiva o declarativa; interrogativa; exclamativa e imperativa).

Las modalidades que más convienen a la argumentación son la assertiva y la interrogativa. La assertiva pone en evidencia la convicción del enunciador al plantear su punto de vista, lo cual puede producir un mayor grado de credibilidad en el destinatario. Asimismo la modalidad assertiva es usual para la explicitación de las premisas, por cuanto da cuenta del nivel de consenso que implican.

Por su parte, la interrogación es una forma hábil de objetar razonamientos, ya que presenta alternativas, provoca divisiones, genera complicidad y arrastra muchos implícitos útiles para la contraargumentación. Por otro lado, también, una interrogación puede ser una aserción indirecta (Ej.: *¿No es absurdo este planteo?*).

En cambio, la modalidad imperativa no es propia de la argumentación, ya que no es en absoluto persuasiva; es más bien característica de los textos prescriptivos; es decir, los que regulan los comportamientos de los demás sin dar argumentos, sino simplemente comandando a la acción.

Modalidades del enunciado

Caracterizan el modo en que el enunciador se sitúa con respecto a su enunciado, apelando a diferentes alternativas:

- Modalidades lógicas o intelectuales: son las que refuerzan o suspenden una aserción, en relación con la verdad, falsedad, probabilidad, certidumbre o verosimilitud de un enunciado (Ej.: *evidentemente*, *innegablemente*).
- Modalidades apreciativas: son las que ponen de manifiesto los aspectos afectivos en la relación enunciador/enunciado. (Ej.: *felizmente*).
- Modalidades valorativas: son las que evalúan la pertinencia de los planteamientos argumentativos, atendiendo a los valores (Ej.: *es bueno...*).
- Modalidades desiderativas: son las que evidencian los deseos del enunciador en relación con lo dicho (Ej.: *es deseable*).

• Modalidades de necesidad: son las que ponen de manifiesto la postura del enunciador, en relación con los criterios de necesidad, deber u obligación (Ej: *se debe; es necesario*). Las modalidades que más se emplean en la argumentación son las lógicas y las valorativas, puesto que las primeras sirven para modalizar una aserción, en relación con su fuerza de verdad, mientras que las segundas sirven para evaluar los argumentos. No menos frecuente es la modalidad de necesidad, sobre todo cuando se trata de textos argumentativos que plantean problemas y la necesidad imperiosa de solucionarlos.

Enunciados polifónicos

Diferentes teóricos de la argumentación (particularmente Anscombe y Ducrot, 1983) han destacado la dimensión polifónica de determinadas estructuras lingüísticas, especialmente de la *negación polémica*, de las *estructuras adversativas* y de las *estructuras concesivas*, cuya función argumentativa es clara y evidente, por cuanto instaura una voz polémica que puede guardar distintos grados de distanciamiento con la voz del enunciador.

La *negación polémica* es una reacción a una afirmación real o virtual de un enunciador 1 (E 1). Éste expresa un punto de vista que es retomado por un enunciador 2 quien no comparte el mismo y por ello, niega la aserción de E 1:

- *Felipe es inteligente* (E 1)
- *Felipe no es inteligente* (E 2)

Frecuentemente, esta negación polémica constituye la primera parte de una *estructura adversativa exclusiva*, construida en su segunda parte con el conector prototípico *sino que*, a través de la cual se expresa el punto de vista de E 2 que es contrario al punto de vista de E 1:

- *Felipe no es inteligente sino que es vago.*

Sin embargo, también pueden expresarse otros matices de esta polemidad, a través de *estructuras adversativas*, expresadas prototípicamente con el conector *pero*, que dan cuenta de una construcción con dos segmentos que responden a dos voces diferentes. E 2, responsable de la enunciación, acepta la posición de E 1 pero restringe el ámbito de la aseveración. Es decir, el segundo segmento limita el significado del primero:

- *Felipe es inteligente pero vago.*
Presuponemos que E 1 afirma:
- *Felipe es inteligente* (E 1)

E 2, en apariencia acepta la aseveración pero inmediatamente la restringe introduciendo un segmento con *pero*:

- *Felipe es inteligente pero vago* (E 2)

Es decir, E 2 no comparte plenamente el punto de vista de E 1, fundamentalmente en relación con el supuesto que puede inferirse del ser inteligente: *Todos los que son inteligentes son estudiosos*. De este modo, E 2 parte de una base de acuerdo con E 1 pero luego se distancia de su postura y explicita su posición abiertamente.

Caso similar ocurre con las *estructuras concesivas*:

- *Aunque Felipe es vago, es inteligente.*

En este caso, E 2 reconoce el atributo negativo de Felipe (ser vago), pero destaca que ese atributo no invalida el hecho de que Felipe sea inteligente, sino que invalida la premisa implícita *Todos los inteligentes son estudiosos*. De esta manera, E 2 también toma distancia de E 1 pero, en este caso, resaltando el atributo negativo de Felipe (ser vago).

Capítulo 3

¿Cómo dialogar argumentativamente?

En este capítulo consideraremos específicamente los aportes de la perspectiva pragma-dialéctica (Van Eemeren *et al.*, 2006) la que, como ya señalamos anteriormente, enfoca la argumentación con un medio para resolver una disputa, entendida ésta como un problema que debe ser solucionado, en beneficio de ambas partes.

Para iniciar este camino de resolución de conflictos, los autores plantean que los interlocutores deben atravesar exitosamente una serie de *etapas* constitutivas de la discusión crítica. Asimismo, para llevarla a cabo, es preciso atender a una serie de *reglas* que no deberían ser transgredidas, ya que de ocurrir esto, se caería en una serie de *violaciones*, conocidas tradicionalmente con el nombre de *falacias*.

Sin embargo, antes de continuar es necesario aclarar qué entienden los autores por *resolver una disputa*. En tal sentido, los autores parten de la distinción entre *zanjar una disputa* y *resolver una disputa*.

Zanjar una disputa implica que la diferencia de opinión simplemente se deja de lado. Esto puede hacerse de una manera más o menos civilizada (lanzando una moneda al aire o recurriendo a un árbitro) o de un modo menos文明izado (saltando al cuello del adversario, o aun peor, recurriendo a la intimidación o al chantaje).

Resolver una disputa implica que una de las partes se retracta de sus dudas porque ha sido convencida por la argumentación de la parte contraria; retira su punto de vista porque se ha dado cuenta de que su argumentación no puede sostenerse ante las críticas de la otra parte. Para poder resolver realmente una disputa, los puntos que están siendo disputados deben convertirse en el tema de una *discusión crítica* cuyo propósito es lograr acuerdos acerca de la aceptabilidad o inaceptabilidad de los puntos de vista en discusión, averiguando si, mediante la argumentación, pueden o no ser adecuadamente defendidos de la duda o de la crítica.

ETAPAS EN LA ARGUMENTACIÓN ORAL

De este modo, la *resolución de una disputa* pasa, idealmente, por cuatro etapas, que corresponden a cuatro fases diferentes de una discusión crítica:

1 Etapa de confrontación

En esta etapa se establece que existe una disputa. Un punto de vista se presenta y es puesto en duda.

2 Etapa de apertura

Se toma la decisión de resolver la disputa por medio de una discusión argumentativa reglamentada. Una parte toma el rol de *protagonista*, lo que significa que está preparada para defender su punto de vista por medio de la argumentación. La otra parte toma el rol de *antagonista* que se preparará para desafiar sistemáticamente al protagonista a defender su punto de vista.

3 Etapa de argumentación

El protagonista defiende su punto de vista, y el antagonista, si tiene más dudas, requiere de él más argumentación. En el caso más simple se da la situación de un solo protagonista que argumenta a favor de su postura, pero también puede darse el caso de que el protagonista dé su punto de vista y que al encontrarse con la resistencia del antagonista, éste asuma la defensa de su propio punto de vista, tomando el rol a su vez de protagonista (*disputa mixta*).

4 Etapa de clausura

En esta etapa se establece si la disputa ha sido o no resuelta, considerando que, o el punto de vista, o la duda referente al punto de vista, han sido retirados. Si lo que se ha retirado es el punto de vista, la disputa ha sido resuelta a favor del antagonista; si lo que se ha retirado es la duda, la disputa ha quedado resuelta a favor del protagonista. En el caso de que sea el protagonista el que retira su punto de vista, puede ser que adopte un punto de vista opuesto a su punto de vista original, pero no tiene que ser necesariamente así. También podría atenuar o modificar su punto de vista original, o bien adoptar un punto de vista cero. En el caso de que sea el antagonista el que retira su duda, debe aceptar el punto de vista del protagonista.

Una vez que han resuelto la disputa siempre es posible que los participantes se embarquen en una nueva discusión, ya sea relacionada con una disputa completamente diferente o con una versión más o menos modificada de la misma disputa. En esta nueva discusión los roles de los participantes pueden intercambiarse.

Cabe aclarar que solamente en el *modelo ideal* de una discusión crítica se recorren completamente todas estas etapas. El discurso argumentativo de la vida real siempre se desviará de este modelo ideal. En este sentido tengamos en cuenta el siguiente diálogo entre Miguelito y Mafalda (Quino, 1993: 154):

MIGUELITO. —He oído por ahí que nacemos dentro de un repollo. ¿Vos qué opinás?

MAFALDA. —Que nos trae la cigüeña, Miguelito. Eso del repollo es una patraña sin pies ni cabeza.

MIGUELITO. —Será com o vos decís, pero lo que es yo... ¡En mi vida vuelvo a probar chucrut!

Si retomamos este diálogo ya comentado en las páginas precedentes, vemos cómo la coexistencia de dos tesis (la *tesis del repollo* asumida por Miguelito y la *tesis de la cigüeña* de Mafalda) instala una disputa de tipo mixta puesto que ambos asumen el rol de protagonistas, defendiendo sendos puntos de vista.

Si analizamos este parlamento, podríamos decir que la diferencia de opinión se resuelve en apariencia a favor de Mafalda porque al parecer Miguelito abandona su punto de vista. Sin embargo, como veremos más adelante, el hecho de que él diga, *será como vos decís pero lo que es yo, ¡en mi vida vuelvo a probar chucrut!*, implica que en el fondo no ha abandonado su punto de vista y por lo tanto no ha sido resuelta la diferencia de opinión, como veremos más adelante (violaciones a la regla 9 de la discusión crítica).

LAS DIEZ REGLAS DE LA DISCUSIÓN CRÍTICA

Como señalamos anteriormente, un medio fundamental para la resolución de conflictos es la puesta en práctica de lo que Van Eemeren *et al.* (2006) denominan las *diez reglas de la discusión crítica*, sustentadas en el criterio de *razonabilidad*, entendido éste como un concepto que aspira a integrar patrones racionales y pragmáticos; es decir, criterios lógicos adecuados a los cuadros de interacción.

A continuación, consideraremos las reglas propuestas por los autores, conjuntamente con las violaciones a las mismas.

Para ello, tendremos en cuenta nuevamente las tiras de Quino, que son muy elocuentes para ejemplificar los distintos aspectos implicados.

REGLA I: REGLA DE LA LIBERTAD

Las partes no deben impedirse unas a otras el presentar puntos de vista o ponerlos en duda.

Esta regla es violada cuando se rechaza la discusión de una tesis o se la sustrae de la crítica por considerársela un axioma incuestionable. También puede eliminarse el interlocutor como participante válido de la discusión, a través del descrédito de su competencia, su objetividad o su credibilidad. Observemos cómo se materializa la violación a esta regla en el siguiente diálogo (Quino, 1993: 136):

MAFALDA. —¡Ésa es la pregunta más estúpida que he oído en toda mi vida, Susanita!

SUSANITA. —¡Ah! ¿Y cuando a vos se te da por preguntar por qué el mundo tal cosa y por qué la guerra tal otra? ¡Ehé? ¿Acaso sólo vos podés preguntar? ¿Acaso sos la vedette? ¡Ehé? ¿Acaso no puedo yo tener mi pregunta? ¡Eheeé?

FELIPE. —¿Cuál es tu pregunta, Susanita?

SUSANITA. —¿Por qué en este país los obreros son morochos pobres y no rubios, lindos y con auto, como en Norteamérica?

En este diálogo se pone de manifiesto la importancia del respeto a la regla de la libertad, por cuanto ésta plantea las condiciones de posibilidad de que se desarrolle un diálogo argumentativo. Mafalda, con su valoración descalificadora de la pregunta de Susanita, clausura la posibilidad de llevar a cabo una discusión.

Esta regla puede ser violada de dos formas:

- poniendo límites a los puntos de vista;
- restringiendo la libertad de acción de una de las partes.

Una manera de limitar el punto de vista es declarar que ciertos puntos de vista no están abiertos al cuestionamiento o declararlos tabúes.

Con respecto a las formas de coartar la libertad de acción, pueden ser:

- a) Poner a la otra parte bajo presión para que no proponga un punto de vista o una objeción. Una manera de impedir que una de las partes dé su punto de vista es recurrir a la *falacia del garrote*, conocida tradicionalmente como *argumentum ad baculum*. Ésta puede ejercerse con una amplia gama de matices que va desde el ataque directo hasta formas más sutiles.
- Ataque directo:



© 2011, Joaquín S. Lavado -Quino- se publica con la debida autorización.

(Quino, 1976)

Como vemos, en esta historieta Quino juega literalmente con la noción de *argumentum ad baculum*.

- Ataque sutil:

Con respecto a la misma historieta, los cavernícolas del garrote podrían haber coartado la expresión del punto de vista expresando: *Usted puede pensar lo que quiera de gran jefe tribu pero recuerde que nosotros somos más fuertes que usted y estamos armados.*

- Negación:

En este caso, los cavernícolas del garrote podrían decir: *realmente, no queremos que su parecer acerca de gran jefe tribu se vea influido por el hecho de que nosotros seamos quienes los protegemos contra las tribus enemigas.*

b) Otra forma de ejercer presión es apelar a la compasión *argumentum ad misericordiam* para que la otra parte deponga su punto de vista. Observemos en el siguiente parlamento cómo Mafalda apela a este pseudo-argumento (Quino, 1989: 21):

MAFALDA. —(Dirigiéndose a su padre.) ¡Dame para caramelos! ¡Andá, che, vamos! ¡Así es la cosa! Total... un día los chinos se levantan atravesados y ¡Pata-púm!... ¡Y una pobre nenita deja este mundo con la amargura de que le negaran unos inocentes caramelos!

MAFALDA. —(Comiendo y con cara de satisfacción.) Francamente, no veo que los chinos sean tan abominables.

En este caso, como el padre de Mafalda se niega a sus requerimientos con un argumento causal (si comés caramelos, después no comés la comida), ella, en un primer momento recurre también a la causalidad (si los chinos se levantan atravesados, viene la catástrofe mundial por el avance del comunismo maoísta), pero luego la manipula de tal manera que mueve la sensibilidad de su padre y logra su cometido.

c) Otra manera de presionar a la parte contraria es desacreditándola ante los ojos del público planteando dudas acerca de su competencia, integridad o credibilidad. Hay distintas variantes de esta falacia conocida como *argumentum ad hominem*:

- *Variante directa abusiva (argumentum ad personam)*: el adversario ataca no el punto de vista sino que el ataque va dirigido a la persona que lo enuncia, considerándolo estúpido, poco confiable
- *Ataque personal variante circunstancial*: en este caso también se ataca a la persona pero el ataque se vincula con algún hecho que en el presente impide el uso de la razón.
- *Variante tú también (tu quoque)*: en este caso, al intentar refutar el argumento contrario se ataca a la persona marcando contradicciones ya sea entre lo que se hace y lo que se dice, o bien, entre lo que se dijo en el pasado y lo que dice ahora.
- *Falacia de la mala compañía*: es una versión indirecta del *argumentum ad hominem*: en lugar de rechazar una idea por la vía de descalificar a quien la defiende, se la rechaza haciendo notar que esa misma idea también ha sido defendida por otra persona que nos inspira particular rechazo.

Si retomamos un diálogo ya comentado entre Miguelito, Manolito y Susanita (Quino, 1993: 154) se observa cómo antes de que Manolito pueda dar su opinión, Susanita lo descalifica

ante los ojos de Miguelito, invalidando su posibilidad de participar en la discusión puesto que pone en duda que él pueda dar una opinión relevante con respecto al objeto de discusión.

MIGUELITO. —¿Vos qué opinás, Manolito: nacimos dentro de un repollo, o nos trajo la cigüeña?

SUSANITA. —¡jhá!... ¡Pero mirá lo que le venís a preguntar a este adoquín!...

¡Esos temas son demasiado profundos para este bestia!

MANOLITO. —Es verdad, Miguelito. Eso de nacer y morir no me preocupa. A mí me interesa la vida, no las puntas de la vida.

MIGUELITO. —(Burlándose de Susanita.) ¡jhá!

REGLA 2: REGLA DE LA CARGA DE LA PRUEBA

Una parte que presenta un punto de vista está obligada a defenderlo si la otra parte le solicita hacerlo.

Siempre el que presenta un punto de vista tiene la obligación de defenderlo o al menos debe estar preparado para hacerlo; del mismo modo, si alguien pone en duda un punto de vista presentado por el protagonista asume inmediatamente el rol de antagonista y también está obligado a dar razones que apoyen su postura.

¿Cómo puede el protagonista violar esta regla? Si éste presenta un punto de vista y no asume la defensa puede evadir responsabilidades incurriendo en la falacia conocida como *evasión de la carga de la prueba*. O bien, *invirtiendo la carga de la prueba*, que no es otra cosa que no asumir la defensa del punto de vista presentado, endilgándole al otro la responsabilidad. Observemos en el siguiente diálogo cómo Felipe intenta eludir la carga de la prueba (Quino, 1973: 145):

FELIPE. —¡Soy un convencido de que este año que viene será sensacional!

MAFALDA. —¿Por qué, Felipe?

FELIPE. —¡Vos siempre con argumentos para derrumbarle el optimismo a uno!

En este diálogo, Felipe, el protagonista en tanto ha presentado un punto de vista (*¡Soy un convencido de que este año que viene será sensacional!*) debería asumir la defensa de su punto de vista y no quedarse en la sola emisión de su perspectiva. Tal vez lo hace porque confía ingenuamente en que Mafalda no le pedirá razones y que quedará convencida por su enunciado que, por otro lado, encierra otra falacia: evadir el peso de la prueba dando una *garantía personal* (*¡Soy un convencido...!*).

Por otro lado, si Felipe le hubiera contestado a Mafalda: *a ver... decime vos, por qué el año que viene no será sensacional*, también hubiera cometido una falacia, pero conocida como *de inversión de la carga de la prueba*.

REGLA 3: REGLA DEL PUNTO DE VISTA

El ataque de una parte en contra de un punto de vista debe referirse al punto de vista que realmente ha sido presentado por la otra parte.

Esta regla es transgredida cuando se atribuye al interlocutor una tesis ficticia o cuando su posición es deformada, descontextualizada o exagerada.

Las violaciones pueden resumirse en:

- a) Imputar un punto de vista ficticio a la parte contraria (*falacia del espantapájaros*)
 - presentando enfáticamente el punto de vista opuesto como si fuera el propio.
 - haciendo referencia a las concepciones del grupo al cual pertenece el adversario.
 - creando un oponente imaginario.
- b) Distorsionar el punto de vista de la parte contraria
 - sacando enunciados fuera de contexto.
 - simplificando excesivamente (ignorando matices o calificaciones).
 - exagerando (absolutización o generalización).

REGLA 4: REGLA DE LA RELEVANCIA

Una parte sólo puede defender su punto de vista presentando una argumentación que esté relacionada con ese punto de vista.

Esta regla es violada cuando se defiende una tesis con argumentos que no tienen relación con la misma, explotando las emociones de la audiencia o refiriéndose a rasgos personales del adversario.

Las violaciones pueden resumirse en:

- a) La argumentación no se refiere al punto de vista en discusión:
Se recurre a una argumentación irrelevante para eludir la defensa del punto de vista (*ignoratio elenchi*). Veamos el siguiente ejemplo (Quino, 1993: 54):

MAFALDA. —¿Qué no?... ¡Andá y hacé la prueba, entonces! Pedí en tu casa que te expliquen qué pasa en Vietnam... ¡Vas a ver cómo te salen hablando de la cigüeña!

FELIPE. —¡Pero qué demonios tiene que ver la cigüeña con Vietnam?

Como vemos, en este diálogo Mafalda critica el modo de argumentar de los adultos (en particular de los padres), llevando al extremo el uso de esta falacia al manifestar ...*pero cuando los padres no saben cómo explicarte algo, seguro que hay una cigüeña de por medio!*

- b) El punto de vista no se defiende por medio de una argumentación, sino empleando medios de persuasión no argumentativos:
 - Una opción es manipular las emociones de la audiencia (*falacia patética, recurrir en exceso al pathos* –lo pasional–). En el siguiente diálogo observemos cómo Mafalda apela a este tipo de falacia (Quino, 1973: 65):

PADRE DE MAFALDA. —¡Hormigas!... ¡Dios mío!... ¡Esto sí que es trágico!... ¡No hay peor desgracia que las hormigas!

MAFALDA. —(Con una radio encendida en la mano.)... “Más víctimas de la lucha en Vietnam. Asimismo, una manifestación en Argel dejó como trágico saldo dos muertos y varios...”

PADRE DE MAFALDA. —(Con cara de resignación; se retira Mafalda.) ¡Antipáticas!...

En este diálogo, Mafalda incurre en la falacia patética porque en lugar de argumentar contra la tesis de su padre (las hormigas son una desgracia), utiliza una pseudo-argumentación que consiste en traer a colación los males que sufre la humanidad. De este modo, logra explotar

la dimensión emocional del tema en cuestión y consigue que el padre abandone su punto de vista.

- Otra opción es enumerar las cualidades propias (recurrir en exceso al *ethos* –imagen de sí mismo) para evadir la responsabilidad de fundamentar el punto de vista. Es decir, la sola imagen de experiencia, credibilidad o integridad, sustentada en un rol social o institucional (padre o madre, jefe, profesor, juez) puede usarse para no fundamentar un punto de vista. En este caso, la mamá de Mafalda se apoya en este tipo de argumentación (Quino, 1993: 357):

MAFALDA. —Pero... ¿Por qué tengo que hacerlo?

MADRE DE MAFALDA. —¡¡Porque te lo ordeno YO, que soy tu MADRE!!

MAFALDA. —¡Si es cuestión de títulos, yo soy tu HIJA! ¡Y nos graduamos el mismo día! ¿O no?

Como vemos en este diálogo, la madre de Mafalda se vale del ethos de autoridad que le confiere su rol de madre para evadir las razones que su hija le exige (*Pero... ¿Por qué tengo que hacerlo?*). El efecto humorístico se logra porque Mafalda cuestiona este ethos, poniéndolo en pie de igualdad con su rol de hija.

REGLA 5: REGLA DE LA PREMISA IMPLÍCITA

Una parte no puede presentar algo falsamente como si fuera una premisa dejada implícita por la otra parte, ni puede negar una premisa que él mismo ha dejado implícita.

Violaciones:

- magnificar una premisa implícita (por parte del antagonista)
- negar una premisa implícita (por parte del protagonista)

Veamos cómo se incurre en estas violaciones en el siguiente diálogo (Quino, 1993: 299):

SUSANITA. — Me revientan los tipos que piensan que la mujer es inferior.

MAFALDA. — Será que, más que nada, la ven en tareas domésticas.

SUSANITA. — ¡Y bueno, es que para eso estamos las mujeres! ¡Al fin de cuentas una mujer que no cocina, no plancha, que no lava, ni limpia, ni nada de eso, es menos mujer, qué diablos!

MAFALDA. — Ah, según vos, una mujer que tenga cocinera, lavandera, mucama y demás, ¿es poco mujer?

SUSANITA. — ¡Momentito!.. Una cosa es la “mujerez” y otra el estatus.

En esta historieta podemos ver los dos casos de transgresión. Frente a la premisa de Susanita acerca de la condición de la mujer con respecto al hombre (la mujer que no realiza las tareas domésticas es menos mujer), Mafalda la magnifica haciendo una paráfrasis de sesgo ideológico (*Ah, según vos, una mujer que tenga cocinera, lavandera, mucama y demás, ¿es poco mujer?*), a lo que Susanita contesta negando esta magnificación y en consecuencia la premisa (*Una cosa es la mujerez y otra el status*).

REGLA 6: REGLA DEL PUNTO DE PARTIDA

Una parte no puede presentar falsamente una premisa como si fuera un punto de partida aceptado.

Violaciones:

- a Presentar falsamente algo como si fuese un punto de partida común (por parte del protagonista):
 - presentando falsamente una premisa como evidente por sí misma.
 - presentando una argumentación que viene a ser equivalente al punto de vista (razonamiento circular).
- b Negar una premisa que representa un punto de partida común (por parte del antagonista):
 - poniendo en duda un punto de vista aceptado.

REGLA 7: REGLA DEL ESQUEMA ARGUMENTATIVO

Una parte no puede considerar que un punto de vista ha sido defendido concluyentemente si la defensa no se ha llevado a cabo por medio de un esquema argumentativo apropiado que se haya aplicado correctamente.

Hay tres categorías principales de esquemas argumentativos apropiados que identifican tres tipos diferentes de argumentación:

- a Argumentación basada en una *relación sintomática*
 - b Argumentación basada en una *relación de analogía*
 - c Argumentación basada en una *relación causal*
- a. En la *relación sintomática*, un punto de vista es defendido mencionando en la discusión ciertas marcas distintivas (síntomas) de cuál es la conclusión del punto de vista. Sobre la base de esta relación de concomitancia el hablante concluye que su postura debe ser aceptada. Dos variantes de esta relación son el argumento de autoridad y el argumento mediante ejemplos, ya considerados en el capítulo anterior.

Para que un *argumento de autoridad* sea usado correctamente, la autoridad que se invoca debe ser genuina y relevante en el campo. Si no lo es –si su conocimiento experto pertenece a otro campo–, entonces su palabra no es una garantía. En este caso, se apela a la llamada *falacia ética del abuso de autoridad (argumentum ad verecundiam)*. Una variante de esta falacia es el *argumentum ad populum* o *falacia populista* que consiste en presentar un argumento como correcto porque todo el mundo piensa que es correcto.

Observemos el siguiente ejemplo (Quino, 1993: 357):

MAESTRA. —Multiplicando 2×3 , obtenemos igual resultado que multiplicando 3×2 . ¿Por qué?

MANOLITO. —Porque el orden de los factores no altera el producto.

MAESTRA. —¡Bravo! ¡Ven? ¡Manolito lo sabe porque lo ha estudiado!

MANOLITO. —¡No, no!... ¡Lo sé porque es “vox populi”!

Como vemos, en este ejemplo Quino juega con la falacia populista, poniéndola en boca de Manolito. De todos modos, en este caso, la respuesta de Manolito es correcta, no porque sea

vox populi, sino porque es una verdad matemática, aunque a él le ha llegado en el cotidiano trajinar comercial.

Para que un *argumento mediante ejemplos* sea usado adecuadamente, éstos, como ya señalamos anteriormente, deben ser cuantitativamente representativos para que justifiquen una generalización. Si esto no ocurre, se cae en la *generalización apresurada*, conocida como *falacia secundum quid*, por la cual se hacen generalizaciones absolutas, a partir de pocos casos observados. Observemos en el siguiente diálogo cómo Mafalda “cae” en una generalización apresurada (Quino, 1993: 58):

MAFALDA. —Decime, ¿Cuando vos eras chico también jugabas al yo-yo?

PADRE DE MAFALDA. —¡Por supuesto, y no había quién me ganara!

MAFALDA. —¡Buaaaaaa!...

PADRE DE MAFALDA. — ¡Mafaldita! ¿Qué tenés? ¿Por qué llorás?

MAFALDA. —¡Porque si esta generación sale como la tuya estamos fritos!

¡Buaaaa!...

Decíamos que en este diálogo, Mafalda incurre en la generalización apresurada puesto que toma a su padre como ejemplo representativo de su generación, para concluir que esta nueva generación (la de Mafalda), al tener los mismos hábitos de juego, será tan nefasta como la de su padre.

b En el caso del *argumento por analogía*, hay que ver si realmente se justifica la comparación entre dos objetos o entidades, o si existen diferencias fundamentales que invaliden los términos de la comparación. Si esto ocurre, el argumento por analogía está incorrectamente usado (*falacia falsa analogía*). Observemos en el siguiente diálogo cómo Manolito recurre a la analogía para argumentar (Quino, 1993: 48):

MAFALDA. —Decime, Manolito, ¿vos qué pensás de la guerra atómica?

MANOLITO. —Pues que no habrá. La guerra es un negocio. Y los que la hacen son buenos comerciantes. Mi papá también es un buen comerciante. Así que los otros no van a tirar bombas para romperle el almacén a mi papá.

MAFALDA. —¿?

MANOLITO. —Podés estar tranquila. Entre bueyes no hay cornadas.

Como vemos en esta interacción, Manolito sostiene su punto de vista, partiendo de una premisa implícita que luego es explicitada a través del dicho popular *Entre bueyes no hay cornadas*. De este modo, para que esta premisa sea operativa en su razonamiento, plantea una analogía en los siguientes términos:

- La guerra es a los países como el almacén al papá de Manolito:
- La guerra es un negocio
- Entonces los que hacen la guerra son comerciantes
- El almacén es un negocio
- (Los que tienen almacenes son comerciantes)
- El padre de Manolito tiene un almacén
- Entonces es comerciante
- (*Entre bueyes no hay cornadas*)
- No habrá guerra porque no van a destruir el almacén del padre de M.

Ahora bien, ¿por qué podemos considerar este caso como una falsa analogía? Si bien podemos aceptar la premisa de que la guerra es un negocio, el problema es comparar la envergadura de estos dos tipos de negocios –la guerra y un almacén-. En este sentido, lo que más puede causar rechazo es la ingenuidad del pensamiento egocéntrico de Manolito al pensar que porque su padre, en tanto caso particular, es del mismo “rubro” que los que hacen la guerra, éstos no van a destruir el almacén.

c Con respecto al argumento de causalidad (causa/consecuencia), hay que ver si lo que se presenta como una causa o como una consecuencia es realmente algo que podría ocurrir o no. Si un curso de acción se rechaza porque tendría un efecto extremadamente negativo, aunque no haya probabilidades claras de ello, entonces se usaría incorrectamente este argumento.

- Un caso muy común es considerar que si se toma el curso de acción propuesto, se estaría yendo de mal en peor, cuando de hecho no hay evidencia de que esto vaya a ocurrir. Esto es conocido como la *falacia de la pendiente resbaladiza*. Tomemos como ejemplo los dichos de los personajes de Quino (1973: 76):

Un señor mayor vestido muy formalmente mira azorado cómo va vestido un hippie y exclama muy enojado: *¡¡Esto es el acabóse!!* Mafalda que pasaba por el lugar le replica: *No exagere, sólo es el continuóse del empezóse de Ustedes*, ante la perpleja mirada del señor.

- Otra posibilidad es confundir hechos con juicios de valor. Esto es conocido como *argumentum ad consequentiam*, en donde no hay una real relación de causalidad, sino que lo que es mostrado como causa o consecuencia no es más que el punto de vista de quien está evaluando los hechos. Si parafraseamos el diálogo entre Mafalda y Manolito en relación con la guerra atómica, Manolito diría: *No puede haber guerra porque los que hacen la guerra no van a destruir el almacén de mi papá*.
- Una tercera posibilidad es la *falacia de post hoc ergo propter hoc* (*después de esto, por lo tanto, debido a esto*) que consiste en unir en una relación causal a dos hechos que se sucedieron en el tiempo, uno después de otro. Consideremos el siguiente diálogo entre Susanita y Mafalda (Quino, 1993: 144):

SUSANITA. —(Relatando lo que observa a Mafalda, mientras mira televisión.)
 Mirá, ella está tejiendo... Y ahí entra el esposo, pero ella no lo ha visto.
 VOZ EN OFF. —¡¡ Cómo, querida!! ¡¿Estás tejiend...?! ¡¡¡Querida!!!
 ¡¡Vamos a tener un bebé!!
 SUSANITA. —¡Eso es absurdo! ¡Mi mamá se mata tejiendo y todo lo que consigue son pulóveres!

REGLA 8: REGLA DE LA VALIDEZ

En su argumentación, las partes sólo pueden usar argumentos que sean lógicamente válidos o que sean susceptibles de ser validados explicitando una o más premisas implícitas.

Esta regla es violada si el razonamiento, después de haberse hecho explícito todo lo implícito, es aún inválido.

Las violaciones pueden ser de dos órdenes:

a Confundir condiciones necesarias y suficientes:

En este caso, hay dos posibilidades:

- Afirmación del consecuente:

Es el razonamiento inválido del *modus ponens*

- Negación del antecedente:

Es el razonamiento inválido del *modus tollens*

En el primer caso, el error consiste en tratar una condición necesaria como si fuera una condición suficiente. En el segundo caso, el error es tratar una condición suficiente como si fuera necesaria.

El *modus ponens* (*ponere*: afirmar) presenta la siguiente forma de razonamiento: si *p* entonces *q*. *p* por lo tanto *q*. Por ejemplo:

<i>Si nacés en Francia (p)</i>	<i>antecedente</i>
<i>Entonces sos francés (q)</i>	<i>consecuente</i>
<i>Nacés en Francia (p)</i>	<i>afirmación del antecedente</i>
<i>Por lo tanto, sos francés (q)</i>	<i>afirmación del consecuente</i>

Como vemos, el modo de razonamiento correcto implica la afirmación del antecedente (*nacés en Francia*) para que se pueda llegar a la conclusión (*sos francés*); es decir, *nacer en Francia* es condición necesaria pero no suficiente para *ser francés*.

En cambio, el razonamiento inválido sería afirmar el consecuente (*sos francés*), para llegar a la conclusión (*nacés en Francia*); es decir, considerar el *ser francés* como condición necesaria y suficiente para *nacer en Francia*. Sin embargo, se puede ser francés sin haber nacido en ese país (hijos de diplomáticos, por adopción de nacionalidad, por pertenecer a los territorios de ultramar, etc.).

Podemos ver cómo aplica Mafalda esta forma de razonamiento en el siguiente diálogo (Quino, 1993: 215):

MAFALDA. —Papá, si la cigüeña trae a todo el mundo desde París, hasta que llegamos y nos anotan aquí somos todos franceses, ¿no?

PADRE DE MAFALDA. —(Con cara de perplejidad y después de meditar un poco..)

Ouí.

MAFALDA. —Ya me parecía.

Si analizamos el ejemplo aplicando el *modus ponens* podemos apreciar que el modo de razonamiento es correcto, el problema está, obviamente, en la “verdad” de las premisas (la cigüeña trae a los niños):

Si la cigüeña trae a todo el mundo desde París (antecedente)

Todos somos franceses (consecuente)

La cigüeña trae a todo el mundo desde París (afirmación del antecedente)

Por lo tanto: *todos somos franceses*

Ahora bien, podemos someter este mismo ejemplo a otra forma de razonamiento válido, el *modus tollens* (*tollere*: negar) que presenta la siguiente forma: si *p* entonces *q*. *No q* por lo tanto *no p*.

Si la cigüeña trae a todo el mundo desde París (antecedente)

Entonces todos somos franceses (consecuente)

NO todos somos franceses (negación del consecuente)

Por lo tanto: *La cigüeña NO trae a todo el mundo desde París* (negación del antecedente)

Como vemos, en este caso, la “verdad” de la premisa (la cigüeña...) permanece intacta, lo cual nos lleva a destacar que más allá de haberse llevado a cabo un razonamiento lógico adecuado, lo que importa es partir de premisas lo más “verdaderas posibles”.

La contrapartida inválida del *modus tollens* es negar el antecedente:

Si la cigüeña trae a todo el mundo desde París (antecedente)

Entonces todos somos franceses (consecuente)

La cigüeña NO trae a todo el mundo desde París (negación del antecedente)

Por lo tanto: *NO todos somos franceses* (negación del consecuente)

En este caso, al negar el antecedente estamos considerando como necesaria la condición “suficiente” de que si la cigüeña no trae a todo el mundo desde París, entonces no todos somos franceses.

b Confundir las propiedades de las partes y el todo:

Falacia de composición: consiste en atribuir las cualidades o propiedades de las partes de un todo a un todo. Ej.: las partes de una máquina son livianas, entonces la máquina es liviana. Observemos cómo incurre Libertad en este tipo de falacia (Quino, 1973: 189):

LIBERTAD. —Vi que tu mamá compra en la misma carnicería que mi mamá, Felipe.

FELIPE. —¿Ajá?

LIBERTAD. —Sí, así que más de una vez debemos haber comido bifes de la misma vaca. ¡Mirá vos, compañeros de vaca sin saberlo! ¡Pensar que día a día, semana a semana, mes a mes, nos hemos estado masticando una vaca en equipo!

FELIPE. —(En su casa.) ¡Si no hay zapallo hervido o algo así, no cuenten comigo en la mesa, mamá, eh?

Como vemos, el modo de razonamiento de Libertad la lleva a caer en la falacia de composición, al pensar que todas las partes de las vacas que se venden en la misma carnicería, conforman un todo único y por tal razón, ella con su amigo Felipe comparten un mismo alimento (*una vaca en equipo*).

Falacia de división: consiste en atribuir las propiedades de un todo a cada una de las partes. Ej.: considerar que porque un edificio es alto, cada uno de sus pisos son altos.

REGLA 9: REGLA DE CIERRE

Una defensa fallida de un punto de vista debe tener como resultado el que la parte que lo presentó se retracte de él y una defensa concluyente debe tener como resultado el que la otra parte se retracte de sus dudas acerca del punto de vista.

Violaciones:

- a Un protagonista que no se manejó exitosamente en la defensa del punto de vista, debe prepararse para prescindir de él. De otra forma, el protagonista comete la *falacia de rechazo de retractarse de un punto de vista que no fue defendido exitosamente*.
- b Si el protagonista tuvo éxito, entonces el antagonista debe prepararse para retractarse de la crítica del punto de vista. De otra forma, el antagonista comete la *falacia de rechazar la retractación de la crítica del punto de vista que fue exitosamente defendido*.
- c Los protagonistas exitosos están habilitados para esperar que la otra parte se retracte de sus dudas acerca del punto de vista, pero no más que eso. De otra manera, estos protagonistas cometen la *falacia de concluir que un punto de vista es verdadero porque fue defendido exitosamente*.
- d El fracaso de una defensa no garantiza la conclusión de que el punto de vista ha sido demostrado como falso o que el punto de vista opuesto es verdadero. Un antagonista que llega a esta conclusión es culpable de la falacia de la conclusión de que un punto de vista es verdadero porque lo opuesto no fue defendido exitosamente (*variante del argumentum ad ignorantiam*).

Retomemos nuevamente el diálogo entre Miguelito y Mafalda ya comentado en páginas anteriores (Quino, 1993):

MIGUELITO. —He oído por ahí que nacemos dentro de un repollo. ¿Vos qué opinás?

MAFALDA. —Que nos trae la cigüeña, Miguelito. Eso del repollo es una patraña sin pies ni cabeza.

MIGUELITO. —Será como vos decís, pero lo que es yo... ¡En mi vida vuelvo a probar chucrut!

Como podemos observar en el último parlamento, la diferencia de opinión se resuelve en apariencia a favor de Mafalda porque al parecer Miguelito abandona su punto de vista. Sin embargo, el decir *será como vos decís pero lo que es yo, ¡en mi vida vuelvo a probar chucrut!*, implica que en el fondo no ha abandonado su punto de vista y por lo tanto no ha sido resuelta la diferencia de opinión; es decir, incurre en la **falacia del rechazo de retractarse de la crítica del punto de vista que fue exitosamente defendido**.

REGLA IO: REGLAS DE USO

Las partes no deben usar formulaciones que resulten insuficientemente claras o confusamente ambiguas y deben interpretar las formulaciones de la parte contraria tan cuidadosa y tan exactamente como les sea posible.

Esta regla es violada cuando la argumentación del enunciador no tiene orden ni coherencia o cuando se recurre a un lenguaje oscuro, ambiguo e impreciso que puede generar confusión o pseudoacuerdos.

Violaciones:

- a **Manipular la falta de claridad a nivel estructural, explotando:**
 - lo implícito
 - lo indefinido
 - la falta de familiaridad
 - la vaguedad

b Manipular la ambigüedad, explotando:

- la ambigüedad referencial

Observemos cómo Libertad se vale de este recurso (Quino, 1993: 474):

MAESTRA. —Veamos los puntos cardinales, ¿el sol sale por...?

LIBERTAD. —La mañana.

MAESTRA. —¡Pero no! ¡La mañana no es un punto cardinal!

LIBERTAD. —Ah, eso al sol no le importa. Él sale igual.

MAESTRA. —Sí, bueno, pero ¿por dónde?

LIBERTAD. —Por la ventana del living.

MAESTRA. —¡Eso visto desde tu casa!

LIBERTAD. —Y, sí, a mi edad no tengo muchas posibilidades de amanecer en otro lado.

MAESTRA. —Andá a tu asiento, por favor.

LIBERTAD. —Lástima; charlar con usted me fascina.

- la ambigüedad sintáctica
- la ambigüedad semántica

Observemos el siguiente ejemplo (Quino, 1993: 475):

SUSANITA. —¡Ah! ¡A mí lo que más me gustaría sería pertenecer a la sociedad!

MAFALDA. —A la sociedad pertenecemos todos, Susanita.

SUSANITA. —No me entendés. Yo te digo a la que tiene apellido.

MAFALDA. —Apellido tenemos todos, Susanita.

SUSANITA. —¡Pero no, tarada! ¡Yo te digo la que tiene la sartén por el mango!

Dale, ¿a ver?, dale: “la sartén por el mango la tenemos todos, Susanita”. Dale, ¿eh? Decilo, andá, ¿a ver?, dale...

Como conclusión general, con respecto a las diez reglas de la discusión crítica propuesta por la teoría pragma-dialéctica, podemos señalar que algunas son indispensables para garantizar las condiciones de realización de una interacción argumentativa, como por ejemplo, las reglas 1 y 2; otras garantizan la adecuación de los esquemas de razonamientos de las partes que interactúan, como es el caso de las reglas 7 y 8. Todas, sin embargo, deben ser tomadas como un intento de llegar al ideal de racionalidad. No obstante, como los autores lo señalan en sus investigaciones más recientes, este ideal debe ser compatibilizado simultáneamente con un ideal de eficacia, más propio de las perspectivas retóricas. De allí que sea necesario ponderar la adecuación de estas reglas, teniendo en cuenta los marcos de interacción.

De este modo, las violaciones podrán ser evaluadas contextualmente. Por ejemplo, varias de estas falacias hacen alusión a la presencia de las emociones dentro de los límites argumentativos. Sin embargo, no podemos negar que una argumentación no se desenvuelve sólo guiada por patrones racionales sino que las emociones ocupan un lugar no despreciable en las interacciones argumentativas. Al respecto, hay emociones que pueden ser explotadas positivamente como un plus que permita conciliar racionalidad y eficacia.

PARA RECORDAR:**LAS FALACIAS TRADICIONALES**

Las falacias tradicionales son reinterpretadas por Van Eemeren *et al.* (2002, 2006), considerándolas como violaciones a las reglas de una discusión crítica.

Recapitulando, incluimos a continuación las falacias más conocidas, agrupándolas de acuerdo a las diez reglas propuestas por los autores.

VIOLACIONES A LA REGLA 1. REGLA DE LA LIBERTAD:

- 1 *Argumentum ad baculum (falacia del garrote)*: presionar a la parte contraria amenazándola con sanciones.
- 2 *Argumentum ad misericordiam (apelación a la piedad)*: presionar a la parte contraria manipulando sus sentimientos de compasión.
- 3 *Argumentum ad hominem (ataque personal directo; variante abusiva)*: poner en duda la experiencia, inteligencia o buena voluntad de la parte contraria.
- 4 *Argumentum ad hominem (ataque personal indirecto; variante circunstancial)*: sembrar la sospecha sobre las motivaciones de la parte contraria.
- 5 *Argumentum ad hominem tu quoque (tú también)*: señalar una inconsistencia entre las ideas y las acciones de la parte contraria en el pasado y/o presente.

VIOLACIONES A LA REGLA 2. REGLA DEL PUNTO DE VISTA:

- 6 *Argumentum ad ignorantiam (i)*: desplazar el peso de la prueba exigiendo que el antagonista demuestre que el punto de vista del protagonista es incorrecto.

VIOLACIONES A LA REGLA 3. REGLA DE LA CARGA DE LA PRUEBA:

- 7 *Hombre de paja o del espantapájaros*: imputar a la parte contraria un punto de vista ficticio o distorsionar su punto de vista.

VIOLACIONES A LA REGLA 4. REGLA DE LA RELEVANCIA:

- 8 *Falacia patética*: defender un punto de vista usando medios de persuasión no argumentativos y manipulando las emociones de la audiencia.
- 9 *Ignoratio elenchi (argumentación irrelevante)*: presentar argumentación que no se refiere al punto de vista que está en discusión.

VIOLACIONES A LA REGLA 5. REGLA DE LA PREMISA IMPLÍCITA:

- 10 *Falacia de magnificar una premisa implícita*
- 11 *Falacia de negar una premisa implícita*

VIOLACIONES A LA REGLA 6. REGLA DEL PUNTO DE PARTIDA:

- 10 *Falacia de pregunta compleja*: presentar falsamente algo como si fuera un punto de partida común, presentando una argumentación que equivale a lo mismo que el punto de vista.
- 11 *Petitio principii (razonamiento circular o pregunta mendicante)*: presentar falsamente algo como si fuera un punto de partida común, presentando una argumentación que equivale a lo mismo que el punto de vista.

VIOLACIONES A LA REGLA 7. REGLA DEL ESQUEMA ARGUMENTATIVO:

- 12 *Argumentum ad populum (falacia populista)* (variante del *argumentum ad verecundiam*): presentar un argumento como correcto porque todo el mundo piensa que es correcto.
- 13 *Argumentum ad verecundiam (falacia ética de abuso de autoridad)*: presentar un punto de vista como correcto porque una autoridad dice que es correcto.
- 14 *Falsa analogía*: no cumplir las condiciones requeridas para una comparación correcta.
- 15 *Secundum quid (generalización apresurada)*: usar incorrectamente el argumento de la concomitancia, haciendo generalizaciones basadas en observaciones que no son representativas o que no son suficientes.
- 16 *Post hoc ergo proter hoc*: usar incorrectamente el argumento causal, infiriendo una relación de causa-efecto a partir de la simple observación de que dos eventos ocurren uno después del otro.
- 17 *Argumentum ad consequentiam*: usar un esquema inapropiado (causal) rechazando un punto de vista descriptivo debido a sus consecuencias indeseables.
- 18 *Pendiente resbaladiza*: usar incorrectamente el argumento de consecuencia, sugiriendo erróneamente que al tomar el curso de acción propuesto se irá de mal en peor.

VIOLACIONES A LA REGLA 8. REGLA DE VALIDEZ:

- 19 *Afirmar el consecuente*: confundir las condiciones necesarias y suficientes tratando una condición necesaria como si fuese una condición suficiente.
- 20 *Negar el antecedente*: confundir las condiciones necesarias y suficientes tratando a una condición suficiente como si fuese una condición necesaria.
- 21 *Falacia de composición*: confundir las propiedades de las partes y el todo, adscribiéndole una propiedad relativa o dependiente de la estructura de una parte del todo, a ese todo.
- 22 *Falacia de división*: confundir las propiedades de las partes y el todo, adscribiéndole una propiedad relativa o dependiente de la estructura de un todo, a una parte de ese todo.

VIOLACIÓN A LA REGLA 9. REGLA DE CIERRE:

- 23 *Argumentum ad ignorantiam (2)*: absolutizar el fracaso de la defensa, concluyendo que el punto de vista es verdadero sólo porque el punto de vista opuesto no ha logrado ser defendido exitosamente.

VIOLACIÓN A LA REGLA 10. REGLAS DE USO:

- 24 *Ambigüedad*: manipular la ambigüedad referencial, sintáctica o semántica.

Capítulo 4

¿Qué hacemos con las emociones?

«Tristes armas / si no son las palabras
Tristes, tristes»

Miguel Hernández “Tristes guerras”,
Cancionero y romancero de ausencias (1938-1941)

4.1 El nivel pragmático de la argumentación y las emociones

En un mundo globalizado y multicultural, es el lenguaje, a través de discursos argumentativos, el espacio para plasmar conflictos e intentar resolverlos mediante la confrontación de puntos de vista.

La necesidad de argumentar para exponer nuestras razones puede instalarse en tres posturas comunicativas, ya descriptas en el capítulo 1: una postura *estratégica*, preocupada prioritariamente por imponer el propio punto de vista o refutar el contrario; una postura comunicativa *divergente*, que tiende a la resolución de un conflicto, pero a partir del presupuesto de que el acuerdo favorecerá el propio punto de vista; una postura comunicativa *convergente*, en la cual quien argumenta, en alianza con el interlocutor, enfrenta y busca resolver un problema. Desde esta postura convergente se persigue objetivar el problema y despersonalizarlo, en lo posible, para conseguir resolverlo.

No obstante, toda interacción presupone un encuentro intersubjetivo que plantea consensos, conocimientos compartidos, pero también disensos y conflictos. Es así que el posicionamiento en una perspectiva comunicativa convergente favorecerá el espacio de diálogo, de conversación o de argumentación. En efecto, desde esta postura, el intercambio dialógico es el artífice de un avance en la resolución de determinado problema.

Los inconvenientes se suscitan, sin embargo, en las numerosas argumentaciones cotidianas y concretas, en las que las imágenes de los enunciadores que argumentan se sienten expuestas y comprometidas a tal punto, que junto con argumentos razonados aparecen emociones, estrategias y una negociación de imágenes.

Queremos decir con esto que, a pesar de que exista una búsqueda ideal de posturas y formas de argumentar, los factores emocionales juegan un rol significativo en las interacciones argumentativas cotidianas concretas, por lo cual es imposible pensar que estas interacciones sean *alexítimicas* (Plantin, 1998), es decir, carentes de palabras que expresen emoción.

De este modo, el análisis de los discursos cotidianos exige dar cuenta de una argumentación situada en contextos de interacción, donde los sujetos negocian no sólo significados sino también imágenes, intereses, pasiones y valores.

No obstante, a la hora de pensar en una educación en la argumentación, deberíamos pensar cómo encauzar estas emociones para lograr articular los ideales de *racionalidad* y *eficacia* de las perspectivas dialécticas y retóricas.

Como ya señalamos anteriormente, algunos autores han enfatizado la necesidad de dar cuenta de estos aspectos emocionales (Plantin, 1998; Walton 1998, 2000; Gilbert, 2001; Kienpointner, 2008) y han prestado especial atención a algunos argumentos identificados tradicionalmente como sofismas (*argumentum ad hominem*, *argumentum ad populum*, *ad misericordiam*, *argumentum ad baculum*), postulando que son argumentos emocionales plausibles, que muchas veces hacen más vivaz y comprometida la argumentación y que, de hecho, aparecen en los textos.

Por ejemplo, podemos observar en la siguiente entrevista, cómo el periodista busca la reacción del entrevistado y para eso lo provoca con preguntas que incluyen un *argumentum ad hominem*:

PERIODISTA: —*Los seres humanos nos parecemos unos a otros hasta en eso de creernos distintos. ¿No ocurre eso con los artistas, sean chinos, argentinos o españoles?*

PINTOR: —Yo creo que los motivos que nos llevan a intentar hacer arte son los mismos para un chino que para nosotros, pero los contextos culturales son tan diferentes que eso es lo que cambia las obras.¹⁰

En otro tramo de la entrevista, el mismo entrevistador comete nuevamente una falacia, pero esta vez el entrevistado se la hace notar sutilmente.

PERIODISTA: —Tu cuadro es una ciudad, tal vez Buenos Aires, en donde la crispación y la sensación de caos asaltan a las personas y a la misma ciudad...

PINTOR: —*Vos viste eso? Bueno, es válido.*

La pregunta retórica funciona como una exigencia indirecta para que el entrevistador asuma *la carga de la prueba*; es decir, que fundamentalmente la apreciación estética que ha realizado. Sin embargo, inmediatamente decide clausurar estratégicamente el cuestionamiento, a partir de la concesión: —*Bueno, es válido.*

Finalmente, el pintor defiende su arte atacando a otros:

PERIODISTA: —La palabra “caos” tiene mala prensa. Generalmente, se piensa que el caos no se puede entender y que es algo negativo. ¿Cómo conciliaste ese prejuicio con tu búsqueda estética?

PINTOR: —En griego “caos” significa abismo. Yo sólo trato de ver qué hay en ese abismo, pero no de ordenarlo, sino de expresarlo, aplicado a todas las experiencias humanas. Vivimos tiempos caóticos, entonces, quien quiera pintar rosas que lo haga, porque las rosas también están en este mundo; pero aunque sean bellas y eternas, no simbolizan ni sintetizan esta época. [...]

¹⁰ Fragmento de entrevista al pintor argentino Luis Felipe Noé, elogiado en la Bienal de Venecia, por su obra *La estética velocidad*, quien responde al periodista Carlos Baudry sobre el sentido de su obra y su experiencia de pintor. *Revista Nueva*, domingo 7 de febrero de 2010.

En la oralidad, muchas veces se apela a falacias, que aun reconocidas, trasuntan la intención de negociar emociones, puntos de vista, significados.

Vale la pena comentar un episodio ocurrido en una iglesia tucumana, durante el sermón de un sacerdote, un día domingo, en misa para niños. El sacerdote es un hombre de aproximadamente ochenta años, muy dinámico, español y poco convencional (en alguna parte del rito, tira caramelos a los chicos o, como ese día, intenta interactuar con los fieles en el momento de la homilía). Así es que, después de la lectura del evangelio, baja del altar e interroga *¿qué es un púlpito?* Como no obtiene respuesta y ha descontado que los niños desconocen el significado de la palabra, pero los adultos presentes sí lo conocen, acerca el micrófono a unas señoras sentadas en los primeros bancos, quienes contestan: —*El altar*. No satisfecho con esa respuesta, le acerca el micrófono a un señor, quien enfrentado a la presión del aparato contesta:

—*Claro que sé que es un púlpito, un púlpito es un púlpito.* (Con tono enfático y cortante; tono que pretendió y logró disuadir al sacerdote de continuar con el interrogatorio). La tautología constituyó un recurso falaz a la hora de definir; sin embargo, en esa ocasión, supuso una salida elegante y hasta astuta de este hombre, quien nunca imaginó, posiblemente, vivir esa situación ese día.

Otro ejemplo podrían ser las *disculpas*, actos de habla reparadores que reconocen la presencia de un conflicto e incluyen como variables: el poder social de los interlocutores y la seriedad de la ofensa. En ellas, la cortesía y la argumentación aparecen articuladas de manera estratégica. Estos actos de habla son eminentemente expresivos, porque buscan reposicionar imágenes y restaurar vínculos. Valga como ejemplo el siguiente episodio vivenciado en un restaurante de verano en una playa. La comida demoraba en llegar a la mesa de los comensales, lo que motivó bromas por parte de ellos hacia el mozo: *Hemos pedido gatuzo, no 'Gaturro'* (en alusión al personaje de la tira cómica de Nick) *¿Qué pasa!?* *¿Están pescando el abadejo?* Como la demora continuaba, trajeron un champagne. Finalmente, se acercó el dueño del restaurante y en tono bajo y sumiso pidió disculpas.

—*Saben qué, mil disculpas, en realidad, nosotros no somos gastronómicos, somos una familia —tengo cinco hijos— que vinimos aquí a probar suerte, y hoy nos hemos visto sobrepasados con la demanda, por eso, hemos cerrado el restaurante, para atender sólo a la gente que ya estaba, pero aun así nos hemos demorado, les vamos a dar otro champagne y después el café será invitación de la casa.* (La comida llegó después de dos horas). Ciertamente el contexto de vacaciones, y probablemente las “compensaciones”, atenuaron la rebelión del grupo de clientes, quienes reconocieron claramente los *argumentum ad misericordiam* esgrimidos por el dueño, pero los aceptaron, hasta conmovidos.

Podríamos multiplicar abundantemente los ejemplos que descubren la presencia de falacias en interacciones cotidianas. Probablemente denotan incompetencias en nuestras posibilidades argumentativas, pero al mismo tiempo reflejan la presencia cierta de emociones mezcladas con razones.

El propio Van Eemeren (2006: 38, 39) reconoce que la discusión puede contener una gran cantidad de elementos (por ejemplo, expresiones de cortesía, chistes y anécdotas) que, sin contribuir directamente a la resolución del conflicto, ayudan a hacer la discusión más llevadera.

En este sentido, aclaran que las discrepancias entre teoría y práctica no disminuyen la utilidad del modelo de una discusión crítica, al que atribuyen más que una función evaluativa, capaz de comprobar si la discusión ha procedido correctamente, una función constructiva que considera los múltiples elementos presentes en una argumentación, clarificando su papel en la resolución del proceso.

Potenciar el factor racional para beneficiar el clima emocional favorecerá la selección de estrategias; por eso abrimos en el apartado que sigue, la consideración de la incidencia que tiene la selección de determinadas estructuras argumentativas a nivel global, en el éxito comunicativo.

4.2 El nivel global de la argumentación y las emociones

Retomando lo postulado por Masseron (1997) a propósito de las estrategias argumentativas (ver capítulo 2) resultará más estratégica la selección de una estructura argumentativa *deliberativa*, es decir, aquella que no impone una tesis de entrada, sino que pondera distintas perspectivas sobre el conflicto para, una vez dirimidos argumentos y contraargumentos, llegar a una toma de posición en torno al tema.

La selección de una estrategia *justificativa*, en cambio, corresponderá a un enunciador menos experto, quien ansioso por proponer su punto de vista de manera contundente, tal vez fracase en la negociación de un acuerdo.

Con respecto a la estrategia *polémica*, se trata de una estructura argumentativa en la que el enunciador reconstruye el pensamiento del interlocutor como diferente y equivocado, por lo que el objeto problemático se vuelve un objeto controvertido.

Al respecto, por el hecho de integrar la voz del adversario, supera una argumentación puramente justificativa que desoye y escamotea cualquier tesis adversa para proponer una postura argumentativa que, en la línea de lo definido por van Esmeren *et al.* (2006: II), se acerca a una postura pragmadiálectica, postura que considera lo argumentativo como una discusión crítica cuyo propósito es la resolución de una disputa. En este tipo de argumentaciones, capaces de contemplar puntos de vista contrarios, se descubre mayor cortesía.

Junto con la cortesía sobreviene la posibilidad de mantener el diálogo, a pesar del conflicto.

En algunos estudios anteriores (Padilla, 2002) hemos identificado un movimiento *progresivo*, a través del cual primero se desarrollan puntos de vista y argumentos, sin toma de posición de entrada (más propio de la estrategia *deliberativa*), como estratégicamente más eficaz que el movimiento *regresivo*, en el cual la toma de posición explícita se da de antemano (más propio de la estrategia *justificativa* o *polémica*), lo cual puede obstaculizar la constitución de un base de acuerdo.

Asimismo, en ese estudio sobre la variable sexo en el desarrollo de la competencia argumentativa escrita, se describen sensibles diferencias en los modos de argumentar de varones y mujeres de 10 y 11 años.

Si relacionamos el predominio de los movimientos argumentativos progresivo y regresivo con las estrategias discursivas señaladas anteriormente (justificativa, polémica y deliberativa), podemos decir que el movimiento regresivo responde a una estrategia justificativa o polémica que explica desde el comienzo de la argumentación una toma de posición (tesis + argumentos + contrargumentos + conclusión). En cambio, el movimiento progresivo responde a una estrategia deliberativa que no explicita de entrada una tesis, sino que proporciona elementos (argumentos) para llegar a una conclusión. En este sentido, podríamos decir que el movimiento progresivo es argumentativamente más eficaz, pues pretende persuadir con más sutileza; es decir revelaría una mayor competencia pragmática. Al respecto, las niñas han demostrado una preferencia por este tipo de movimiento, mientras los varones han recurrido casi exclusivamente al movimiento regresivo. (Padilla, 2002: 86)

De este modo, se reconoce en los varones un discurso más impositivo y, en las mujeres, un discurso más estratégico y atenuado.

Por otra parte, Plantin (1998, en Fuentes Román, 2006: 3), en el plano de la argumentación, considera como figuras de emoción los instrumentos destinados a suscitar emociones en el interlocutor. A propósito de ello, enumera tres tipos de medios verbales y no verbales para suscitarlas, expresados como reglas o preceptos:

- 1 Regla de la emoción derramada: El autor debe mostrar el estado emocional que desea transmitir. En otros términos, el orador da muestras de empatía con el público: simula para estimular. Utiliza figuras afectivas, que en el fondo son sentimientos expresados por exclamaciones, interjecciones, interrogaciones, para hacer aflorar una emoción determinada.
- 2 Regla sobre la presentación y la representación analógica:
 - a Se debe mostrar el puñal del asesino, el cadáver desfigurado, etc.
 - b Se debe mostrar cuadros: imágenes de objetos o de escenas emotivas.
- 3 Regla de mimesis: Si no puede mostrar el objeto ni el film, se debe describir esos objetos y esos eventos emotivos.

Es evidente que en una clase, en un sermón, en un debate o en un discurso político, entre otros discursos, reconoceremos estos preceptos asumidos por el enunciador para suscitar deliberadamente determinado efecto en el auditorio.

4.3 El nivel local de la argumentación y las emociones

Reparar en este nivel textual local debe significar un ir y venir entre la marca o índice lingüístico y el sentido de esa modalidad, conector o atenuante en el contexto global de la argumentación.

Esta visión global resulta fundamental para no caer en un análisis mecánico, que suele “tranquilizar” a los estudiantes en su capacidad de encontrar índices, pero que muchas veces no integra la comprensión de su valor argumentativo.

Es sabido que los conectores son las balizas de un texto argumentativo. Al respecto, transcribimos la argumentación que un profesor da a una estudiante problematizada (Pennac, D. 2008: 55) en la que enumera las ventajas de manejar con habilidad estas conjunciones para promover la competencia argumentativa.

Conozco a la alumna, la tuve el año anterior. Una niña insegura a la que había que tranquilizar a menudo. ¿Qué ocurre, Nathalie? Resistencia por principio: Nada, señor, nada. [...] Los sollozos se multiplican, y Nathalie finalmente expone su desgracia entre hipidos:

—Se... Se... señor... no lo... no lo consigo... No consigo... com... com... No consigo comprender.

—¿Comprender qué? ¿Qué es lo que no consigues comprender?

—Lapro... lapro...

Y de pronto el tapón salta, todo sale de golpe:

—La... proposición-subordinada-conjuntiva-adversativa-y-concesiva.

Silencio

Nada de reírse.

Sobre todo no reírse.

—¿La proposición subordinada conjuntiva adversativa y concesiva? ¿Eso es lo que te pone en semejante estado?

Alivio. El profe se pone a pensar muy deprisa y muy seriamente en la proposición de que se trata; cómo explicar a esta alumna que no hay motivo para hacer una montaña, que utiliza, sin saberlo, esa jodida proposición (una de mis preferidas, por otra parte, si es que puede preferirse una conjuntiva a otra...), la proposición que hace posibles todos los debates, primera condición para la sutileza, tanto en la sinceridad como en la mala fe. Bien hay que reconocerlo, pero, a fin de cuentas, no hay tolerancia sin concesión, pequeña, todo está ahí, basta con enumerar las conjunciones que introducen esta subordinada: aunque, sin embargo, no obstante, tras semejantes palabras te das cuenta de que nos encaminamos hacia la sutileza, de que vamos a buscarle los tres pies al gato¹¹, de que esa proposición te convertirá en una muchacha mesurada y reflexiva, dispuesta a escuchar y a no responder a tontas y a locas, en una mujer de argumentos, una filósofa, tal vez, ¡en eso va a convertirte la conjuntiva concesiva y adversativa!

Daniel Pennac (2008) *Mal de escuela*. Barcelona: Mondadori

Otros índices lingüísticos interesantes a la hora de analizar textos argumentativos son los **atenuantes**.

Las estrategias de atenuación resultan seleccionadas por los enunciadores de textos argumentativos, motivados por la dimensión pragmática y persuasiva que toda argumentación supone.

El uso de los atenuantes pragmáticos, semánticos y dialógicos (Briz, 1995) resulta una selección estratégica cuando el discurso se acerca a la argumentación y a la polémica.

Los *atenuantes pragmáticos* aminoran la fuerza ilocutiva de una proposición: preguntar en lugar de imponer, dudar en lugar de cuestionar, pedir en lugar de ordenar.

Tal como propone Van Eemeren (2006: 27), la expresión de una duda puede, en un análisis más cuidadoso, volverse un punto de vista negativo. Esto es muy común porque los hablantes, por cuestiones de cortesía u otras motivaciones ligadas a lo emocional, prefieren no expresar sus desacuerdos de manera muy evidente. Hay una tendencia a presentar un punto de vista negativo como un mero escepticismo.

—Me pregunto si ésa es realmente una buena idea.

Además, la selección de este atenuante pragmático que plantea el disenso o punto de vista negativo como duda, tiene consecuencias distintas en el proceso argumentativo. La duda no busca confrontar, aunque por cierto, una enunciatario consciente del recurso buscará discernir si alguien está expresando sólo duda, o puede considerarse que, en realidad, adopta un punto de vista negativo.

Los *atenuantes semánticos* mitigan la fuerza significativa de una palabra o expresión y llevan a preferir, por ejemplo, una lítote (*No está claro*), en lugar de la expresión directa más crítica (*está confuso, oscuro, enredado*); a preferir un eufemismo para abordar temas tabú como la sexualidad, la enfermedad, la muerte, el dinero, con el móvil de atender a la sensibilidad del interlocutor y promover el diálogo, a pesar del conflicto.

Los *atenuantes dialógicos*, por su parte, son minimizadores del desacuerdo posible en una conversación y aparecen cuando se mitiga la disconformidad respecto a la intervención de otro interlocutor. Su presencia es más evidente en la argumentación oral, donde la concesión y la restricción van pautando la negociación de significados.

¹¹ Para nosotros, vamos a buscarle la quinta pata al gato significa asumir la complejidad.

Por ejemplo:

A: —¿Qué te ha parecido Juan?

B: —*No me ha causado buena impresión/o sea a mí/o sea que es como que unido a lo otro*
 (La negación inicial se atenúa inmediatamente a partir del reformulador “o sea” y la restricción “a mí”)

A: —Yo teuento que es muy correcto/es muy bien

B: —*No/sí más allá de eso* (vuelve a observarse este movimiento concesivo restrictivo: al principio una negación y luego una concesión)

Estos movimientos de concesión-restricción, por ejemplo, instauran la atenuación dialógica.

Otras marcas interesantes son las *modalidades*, expresiones de la subjetividad en el lenguaje, que pueden reconocerse como propias de la enunciación o del enunciado (Meunier, 1974). Como ya señalamos en páginas anteriores, las primeras caracterizan la forma de comunicación que se establece con el interlocutor; puede tratarse de una modalidad interrogativa, asertiva (o declarativa) e imperativa, y más ampliamente de la fuerza ilocutoria de los enunciados. Las segundas son modalidades que recaen sobre el enunciado: modalidades *lógicas* (posible, necesario, cierto, inverosímil, obligatorio, imposible), modalidades *apreciativas o evaluativas* (triste, lamentable, deseable), *epistémicas* (verificado, no decidido, falsificado), *deónticas* (obligatorio, permitido, indiferente, prohibido).

En resumen, la modalización manifiesta sutilezas o matices a través de los modos de enunciar un mensaje.

En general, se reconoce como marcas de modalidad adverbios y locuciones adverbiales (*quizá, felizmente...*), interjecciones (*;ay! ;uf!*), adjetivos (*deseable, cierto...*), verbos (*querer, poder, deber y saber*), modos del verbo (*subjuntivo, indicativo...*), tiempos verbales (*futuro, condicional...*), estructuras sintácticas (*verbo-sujeto...*), mensajes metacomunicativos (*por decirlo así, en cierto sentido*), reformuladores (*o sea, es decir*), distancias enunciativas de diversos órdenes (*ironía, discurso referido...*), signos tipográficos (*comillas*).

Estas marcas, como sugerimos al principio, deben ser interpretadas desde su función argumentativa en el marco global del texto, objeto del análisis.

El uso estratégico de los atenuantes, de los conectores y de las modalidades moldea el significado y regula la relación interpersonal y social de los participantes de la interacción.

4.4 ¿Argumentación y emoción?

Tal como lo expone Goleman (1997: 49), *en cierto sentido, tenemos dos cerebros, dos mentes y dos clases diferentes de inteligencia: la racional y la emocional. Nuestro desempeño en la vida está determinado por ambas*.

La empatía, la capacidad de establecer relaciones interpersonales y el dominio de las emociones, son algunas de las características del concepto de *inteligencia emocional*; concepto que se destaca porque afecta lo lingüístico, si se lo piensa como vínculo mediador de toda comunicación.

Así como la mente racional se expresa a través de palabras, la expresión de las emociones es no verbal. En efecto, cuando las palabras de una persona discrepan con lo que se manifiesta a través del tono de voz, los ademanes u otros canales no verbales, la verdad emocional está en la forma en que la persona dice algo en lugar de aquello que dice. Una regla empírica utilizada en la investigación de las comunicaciones es que el 90% o más de un mensaje emocional es no verbal. Y estos mensajes —la ansiedad en el tono de voz de alguien, la irritación en la brus-

quedad de un ademán— casi siempre se perciben inconscientemente, sin prestar atención específica a la naturaleza del mensaje, pero recibiéndola y respondiendo tácitamente. Las habilidades que nos permiten hacer esto bien o mal también son, en su mayor parte aprendidas en forma tácita. (Goleman, 1997: 125).

La entonación, la gestualidad, las posturas, la mayor o menor asertividad, la negociación expresada en la concesión, todos son signos, además de los lingüísticos, que circulan en una argumentación oral.

En el caso de la argumentación escrita, la posibilidad de reconocer ironías, de reparar en las metáforas, ejemplos y analogías seleccionados, de identificar una postura enunciativa permite descubrir el tono de esa argumentación.

Asimismo, tanto en la argumentación oral como escrita, la estructura argumentativa seleccionada (justificativa, polémica, deliberativa) y la opción por determinados conectores, atenuantes y modalidades son marcas que revelan el tipo de argumentación y ayudan a discernir la postura comunicativa que predomina en la misma.

En síntesis, las perspectivas actuales de la argumentación postulan una visión integrada que, tal como proponen Reygadas & Haidar (2001: 128), permita pensar el continuum que posibilita ir de criterios retóricos a criterios dialécticos y lógicos; de la creencia a la opinión y al conocimiento; de la verdad plausible a la verdad posible, de la fuerza de la persuasión a la validez intersubjetiva y a la validez formal; de lo bueno retóricamente a la efectividad y evidencia dialéctica; de estudios lingüísticos a estudios semióticos¹².

Por último, la argumentación desde la perspectiva de Apel (1991: 2) propone un abandono del monopolio del saber y del poder a favor de la reinserción política en la comunidad de comunicación de los hombres y de la sociedad.

Sólo instalados en una postura como la sugerida, capaz de promover el diálogo, será posible encontrar soluciones a los numerosos desafíos que plantea el siglo XXI.

¹² Reygadas & Haidar consideran necesaria la apertura a tal disciplina, porque en este momento nuestra cultura occidental es principalmente visual.

Capítulo 5

¿Cómo leer un texto argumentativo?

¿Cuántas veces no nos sentimos como Manolito al enfrentarnos con cualquier texto? El caso puntual del personaje de Quino es un caso límite pero no por eso alejado de la realidad.

Sabemos que leer es una tarea compleja que no se limita al simple descifrado sino que implica una actividad de gran coste cognitivo en la que interactúa la información que tenemos almacenada en la memoria con la que nos provee el texto.

Al enfrentarnos con un texto escrito tenemos que pensar que cada tipo textual plantea abordajes diferentes. No es lo mismo leer un texto expositivo, por ejemplo, en el que el lector quiere informarse sobre un tema que desconoce y que no se discute, que leer un texto argumentativo en el que el fin último que persigue el enunciador es convencer al destinatario o al menos movilizar sus esquemas de pensamiento, con respecto a un tema que se presta a la discusión.

Pensemos, por ejemplo, que antes el hecho de que la Tierra fuera redonda era un tema discutible y en este sentido seguramente habría quienes la consideraran redonda. Otros, en cambio, la creerían en forma de plato (sostenida por elefantes, dirían algunos; sobre tortugas, habrán dicho otros); otros más no habrán opinado, etc. Recordemos que a cada una de las posturas con respecto a un tema las llamamos puntos de vista o tesis.

En la actualidad, esta controversia ha pasado a la historia; ya nadie discute la forma de la Tierra, es decir, constituye una premisa. En la siguiente historieta de Quino, vemos justamente la vigencia de esa premisa y cómo “la puesta en discusión” es sobre qué está sostenida.

El hecho de que se instaure como un tema no discutible que *la tierra es redonda* ha permitido que se escriban textos que parten de esta premisa (*La Tierra es una inmensa esfera con un pequeño achatamiento en los polos y un ensanchamiento en el Ecuador...*), como encontramos en los textos expositivos.

Si leer cualquier texto significa, como vimos, un gran desafío intelectual, más aún es el que nos plantea el abordaje de un texto argumentativo en el que tenemos que tener en cuenta quién enuncia el texto, desde qué postura, etc.

A esto se suma el hecho de que muchas veces este tipo de textos no responde a un esquema fijo de *tesis, argumentos y conclusión* –y ésta parece ser más la excepción que la regla– sino que además muchas veces la tesis puede estar implícita y es el lector el que tiene que reconstruir las diferentes categorías. Para exemplificar la tarea del lector tomemos la conocida tira de humor gráfico de Quino, en la que la empleada doméstica, haciendo gala de una gran destreza

y llevando al extremo el pedido de la señora de la casa, ordena pieza por pieza el mismísimo *Guernica*.

Hay textos que se presentan como un rompecabezas y como tal exigen al lector que despliegue todas sus habilidades en la reconstrucción de la tesis y demás categorías argumentativas. Para esto, desde luego, deberá seguir las pistas que le proporciona el texto (verbos, adjetivos, conectores, etc.).

Tener en cuenta esta idea es sumamente importante en términos didácticos, puesto que a menudo se exige –sobre todo en la escuela– que los estudiantes marquen (subrayen) la tesis en el texto; tarea casi imposible de cumplir por lo anteriormente expuesto.

Veamos cómo debería operar un lector con un texto de estas características o más bien con cualquier texto argumentativo. Tomamos los siguientes textos:

Matar pajaritos. El lector arrepentido

Por Mex Urtizberea

Crecimos matando pajaritos en nuestro tiempo libre. Cazando sapos en las zanjas para llevarlos a la escuela y allí adormecerlos con cloroformo, abrirlos al medio todavía vivos para ver cómo funcionaban sus órganos, y después tirarlos a la basura. A veces era un conejo el que disecábamos, y la fiesta era aún más emocionante.

Crecimos dándoles de fumar a los escuerzos hasta que explotaran, para comprobar si era cierto que los escuerzos fuman como escuerzos. Clavando con alfileres a los insectos, incluso a mariposas, sobre un cartón o un telgopor para presentarlo como si fuera un cuadro, en la materia Ciencias Naturales. Atándoles, en las tardes de aburrimiento, un cordón al cuello a los gatos para revolearlos varias vueltas en el aire y estamparlos contra alguna pared.

Crecimos pícaros tiranos de la naturaleza, amos y señores, atormentadores de ella para divertirnos como niños, con una maldad masculina permitida, aceptada, que nunca sintió vergüenza de ser tal, sino que más bien se manifestaba con orgullo. (Algún que otro caso de excepción puede haber: alguien me cuenta, conmovido, que de chico una vez alcanzó de un disparo de aire comprimido al pajarito elegido y, cuando corrió a buscar su trofeo, el pájaro no estaba muerto, sino herido y temblando. Verlo temblar, inocente sobre la tierra, le sacó las ganas para siempre de lastimar porque sí. Acaso la imagen le reveló que todos los seres vivos somos sinónimos, principalmente en el dolor.)

Crecimos matando pajaritos. Después nos hicimos adultos. Dejamos por fin de jugar con la naturaleza. Y nos dedicamos a ella con seriedad: talamos bosques indiscriminadamente; contaminamos ríos con total naturalidad; cazamos animales en extinción por hobby; depredamos mares porque se nos antojó; instalamos mineras que envenenan, o firmamos el permiso para que se instalaran; perforamos la capa de ozono; nos desentendimos del calentamiento global; cambiamos el clima; derretimos glaciares; empetrolamos pingüinos y privatizamos lagos para que fueran la pileta de natación de algunos privilegiados.

Pero crecen ahora, afortunadamente, las nuevas generaciones con una conciencia ecológica que resulta de lo más esperanzador, con una sensibilidad frente a la naturaleza que nadie se hubiera animado a tener en otras épocas; crecen también las nuevas generaciones de docentes que no se cansan de hacer hincapié, desde el aula, en la urgencia de respetar el medio ambiente.

Crecen ahora estas nuevas generaciones, y es como si aunaran sus voces para tararear sin cesar aquello que escribió María Elena Walsh: *Al que mata a los pajarillos/le brotará en el corazón/una bala de hielo negro/y un remolino de dolor.*

La Nación, 14 de diciembre de 2007

Antes de plantear el análisis de este texto, hay que tener en cuenta que todo texto argumentativo se inscribe en un espacio dialógico, es decir, responde en mayor o menor medida a un objeto sobre el que se discute y sobre el que el enunciador plantea su postura. Plantearlo en estos términos implicaría aceptar que todo texto argumentativo es por naturaleza polémico; de hecho lo es, pero conllevaría dificultades a la hora de enseñar a leer argumentativamente. Es por esto; es decir, por razones estrictamente didácticas, que adherimos a las tres formas de organización predominante que mencionábamos anteriormente (justificativa, polémica y deliberativa; ver capítulo 2.2), las cuales deben entenderse como guías en el momento de abordar un texto y no como moldes rígidos al que deben ajustarse los textos.

Cabe recordar además, con respecto a las categorías que conforman cada una de estas formas de organización, que muchas veces no están explicitadas y es el lector el que debe inferirlas.

Hechas las salvedades del caso, ahora sí nos abocamos al análisis del primer texto propuesto.

Texto 1: *Matar pajaritos*

En primer lugar, debemos preguntarnos cuál es el objeto de discusión que se plantea. Su reconocimiento es imprescindible para poder determinar con exactitud cuál es la tesis que sostiene el enunciador.

En este texto, no se discute si se daña o no a la naturaleza. En realidad, el enunciador trata el daño a la naturaleza como una premisa y lo que se plantea como **objeto de discusión** es la responsabilidad que le cabe al ser humano en ese daño.

Ante este objeto, la **postura o tesis (implícita)** que sostiene el enunciador es que el ser humano desde pequeño, no sólo el adulto, daña la naturaleza. Recordemos que una tesis debe ser respaldada por una serie de argumentos porque, de lo contrario, se queda en la mera opinión, carece de rigurosidad y no estaríamos en presencia de una argumentación.

¿Cuáles son los argumentos que sostienen esta tesis? Es decir, ¿en qué se basa el enunciador para emitir su postura? Pues bien, señala las atrocidades que comenten los humanos desde pequeños con los animales y posteriormente, las que cometen a gran escala siendo adultos con los demás recursos naturales. Para esto recurre a argumentos que se sustentan en numerosos ejemplos (desde matar pajaritos, hasta talar bosques indiscriminadamente, contaminar ríos con total naturalidad, etc.), para concluir diciendo que si bien el ser humano atenta contra la naturaleza es tarea de la escuela crear en los niños una conciencia ecológica.

Con respecto a la presencia de voces, podemos distinguir dos, además de la del enunciador: la del niño que se arrepintió de su conducta ante el dolor de su víctima (...*alguien me cuenta, conmovido, que de chico una vez alcanzó de un disparo de aire comprimido al pajarito...*) y la de Ma. Elena Walsh.

En relación con la primera, podemos decir que se trata de una voz que polemiza con el enunciador puesto que éste asegura que el cometer abusos contra los animales era considerado un motivo de orgullo.

Muchas veces, las voces –sobre todo las polémicas– pueden adquirir el status de tesis adversas. En este sentido, habrá que evaluar si se oponen a la tesis propuesta o si sólo polemizan con el enunciador en aspectos secundarios del objeto que se discute. En este caso, sólo es una voz polémica.

En relación con la segunda voz que se presenta –la de Ma. Elena Walsh–, ésta actúa sosteniendo la tesis que se propone y, por lo tanto, se trata de una cita de autoridad.

Esquemáticamente:

Objeto de discusión: cuidado de la naturaleza

Tesis: El ser humano (niño o adulto) daña la naturaleza

Argumentos:

- atentado contra animales (pájaros, mariposas, sapos y conejos), siendo niños.
- atentado contra bosques, mares, clima y atmósfera (explotación indiscriminada de recursos), siendo adultos.

Conclusión: La condición del ser humano como depredador puede revertirse y de hecho está cambiando con las nuevas generaciones de niños y de docentes que fomentan el cuidado a la naturaleza.

Para destacar:

- A veces el título da una orientación acerca de la tesis del enunciador pero no siempre ocurre así. Por lo tanto, no puede equipararse la tesis con el título. En este caso, el título, como nos damos cuenta luego en la lectura del texto, es un argumento que se esgrime para sostener la tesis. Además, el enunciador, al ponerlo como título, juega con la imprevisibilidad de las expectativas lectoras.
- Como ya dijimos, todo texto argumentativo se inscribe en un contexto polémico, más allá de su posible estructura justificativa. En tal sentido, en este texto, que es predominantemente justificativo, la postura del enunciador (el ser humano adulto/niño daña la naturaleza) podría hacerle frente a una postura que sostuviera que sólo los seres humanos adultos hacen daño a la naturaleza.
- Se debe tener en cuenta que la tesis del enunciador es una toma de posición con respecto al objeto. El hecho de que este enunciador afirme que el ser humano daña el ambiente no implica que considere que sea correcto lo que se hace, es decir que sea la finalidad con la que escribe el texto.

Texto 2: *Ante una tesis de Argibay*

Como hicimos en el caso anterior, lo primero que debemos hacer para analizar un texto argumentativo es determinar cuál es el *objeto de discusión*. En este caso puntual vemos que se discute quién es el culpable del auge de la inseguridad.

El enunciador presenta –y así parcialmente lo anticipa desde el título– dos tesis con respecto a ese objeto. Para algunos –y esa postura les adjudica a los manifestantes en Plaza de Mayo– la responsabilidad recaería sobre los jueces y el gobierno, fundamentalmente. Para otros, en cambio –y en este sentido se refiere concretamente a la postura de la ministra Argibay– la responsabilidad recae en la pobreza y en el poder persuasivo de los medios que generan un “clima de inseguridad”.

Se configuran entonces, dos tesis distintas: la de los manifestantes y la de la ministra de Justicia. Ahora bien, ¿cómo sustentan estas posturas? Con respecto a la tesis de los manifes-

tantes (**Tesis 1**), los argumentos que esgrimen se refieren a la benevolencia de las penas que se les infringen a los delincuentes. Esto es, son tan leves que *entran por una puerta y salen por la otra*; lo cual lleva a una cadena de causalidades que pueden resumirse en: impunidad, reincidencia y temor de los ciudadanos. Con respecto a la tesis de la ministra (**tesis 2**), el argumento que esgrime es que los medios generan una falsa sensación de inseguridad al reproducir los delitos que se cometen a diario.

Es importante notar que en la presentación de las tesis, el enunciador toma distancia y simplemente se muestra “neutral”, como quien intenta evaluar ambas posturas sin adherir a ninguna de ellas. Recién a medida que va avanzando el texto nos damos cuenta de que no está de acuerdo con ninguna de ellas y por eso, las **refuta** con una afirmación categórica: *ambas caen en la trampa del unilateralismo*, en la medida que observan sólo uno de los factores que provocan la inseguridad.

Recordemos que esta forma de presentar un punto de vista, es decir, la de exponer las diferentes perspectivas sin manifestar adhesión por ninguna y a medida que se desenvuelve el texto conocer cuál es la postura del enunciador, es lo que denominamos estrategia deliberativa. En este caso, como apuntábamos en el capítulo X, la tesis coincide con la conclusión del texto.

Ante una tesis de Argibay

Por Mariano Grondona

En un reportaje radial, la ministra de la Corte Suprema Carmen Argibay acaba de criticar a los ciudadanos que se manifestaron el miércoles último en Plaza de Mayo y en las principales ciudades del país para protestar por la inseguridad, diciendo que “nunca los vimos marchar contra el hambre y la pobreza”. Durante el acto en Plaza de Mayo, como se recordará, hablaron el rabino Sergio Bergman y el padre Guillermo Marcó.

Cuando se discute sobre el auge de la inseguridad que padecemos los argentinos, dos tesis parecen enfrentarse. Una de ellas reclama una mayor presencia del Estado en la lucha contra el delito, haciendo notar que los autores de hechos aberrantes entran por una puerta de la cárcel y salen por la otra, lo cual genera un clima de impunidad que alienta a reincidir a los delincuentes y que acrecienta el temor de los ciudadanos. La otra sostiene que la difusión del delito es hija del hambre y de la pobreza siendo éstas y no la pasividad de los jueces y del Gobierno, por lo tanto, la causa principal de la inseguridad. En cierto modo, la primera tesis se reflejó en la indignación de los manifestantes de Plaza de Mayo. En la segunda tesis milita desde el otro extremo la ministra Argibay, quien intentó minimizar además el problema al decir que “la inseguridad es exagerada e inflada por los medios de comunicación”.

¿Nos hallamos entonces ante el choque entre dos interpretaciones sobre el auge de la inseguridad, una “dura” y otra “blanda”? Mientras la “línea dura” se alarma ante la multiplicación de los delitos que desembocan con frecuencia en el asesinato de policías y de ciudadanos comunes, la “línea blanda”, al poner la mirada sobre otros abismos como el deterioro social que también afecta a un número creciente de argentinos, llega a sostener en cambio que los medios de comunicación son en cierto modo cómplices de la “sensación de inseguridad” que nos golpea, al exagerarlos con olvido del deterioro social.

En la medida en que tanto la línea dura como la línea blanda exageren sus argumentos, empero, ambas corren el riesgo de caer en la trampa del unilateralismo, porque es evidente que nuestra sociedad padece el movimiento de pinzas de los dos males que ellas denuncian porque tenemos, en suma, demasiados delincuentes y demasiados pobres.

Pero simplificar los problemas es típico de las ideologías. Si alguien insiste en hacerlo, es que quiere enfatizar la culpa del "otro", esto es del adversario ideológico, para aliviar su propia culpa. Hay dos culpas concurrentes por el auge de la delincuencia. Una es la impunidad y la otra es el deteriorio social. En la raíz de ambas gravita sin embargo una sola causa principal: la inacción del Estado.

La Nación, miércoles 25 de marzo de 2009

Objeto de discusión: Causas del auge de la inseguridad

Tesis 1: Pasividad de los jueces y del gobierno (manifestantes)

Argumentos: los delincuentes no cumplen penas ejemplarizadoras

- impunidad - reincidencia - temor de los ciudadanos - multiplicación de delitos -

Tesis 2: la pobreza y la influencia de los medios de comunicación (Argibay)

Argumentos: son los medios de comunicación los que generan una sensación de inseguridad

Refutaciones de estas tesis: Ambas caen en la trampa del unilateralismo (entendida como unicausalidad: una sola causa de la inseguridad, vista en el grupo ideológico opuesto)

Tesis propuesta/Conclusión: El Estado es responsable de la inseguridad (enunciador). Tanto la impunidad como el deterioro social son consecuencias de la inacción del Estado (es decir, la causa "primera" es la inacción del Estado que produce tanto impunidad como deterioro social, los que a su vez producen mayor inseguridad).

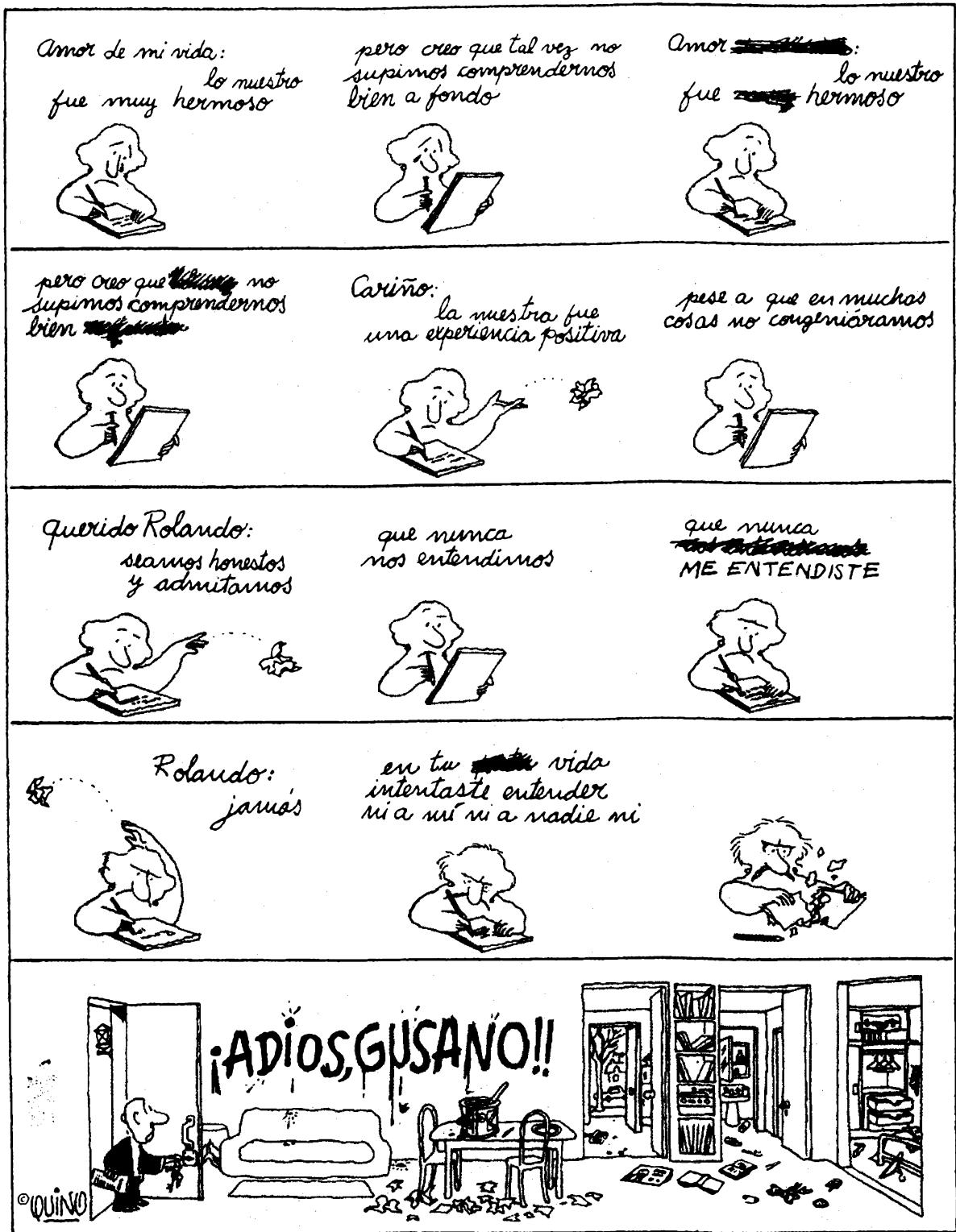
Capítulo 6

¿Cómo escribir un texto argumentativo?

La tarea de escribir no es nada simple. Lo prueban el pánico que todos experimentamos alguna vez ante la hoja en blanco o el monitor vacío; y sobre todo, los tachones y el sinnúmero de borradores tirados a la basura o a la papelera de reciclaje.

La escritura, como un proceso arduo de elaboración y de reescrituras, no se discute en la actualidad. Sin embargo, este hecho, que en este momento es una premisa, llevó años de largas investigaciones que procuraban derrumbar posturas que desafiaban lo que el sentido común y la experiencia de los “escritores” ponían en evidencia cada vez que se enfrentaban con la no siempre satisfactoria tarea de escribir.

Pero quién mejor que Quino para graficar con gran maestría este proceso. Para ello, recurrimos una vez más a sus historietas.



© 2011, Joaquín S. Lavado -Quino- se publica con la debida autorización.

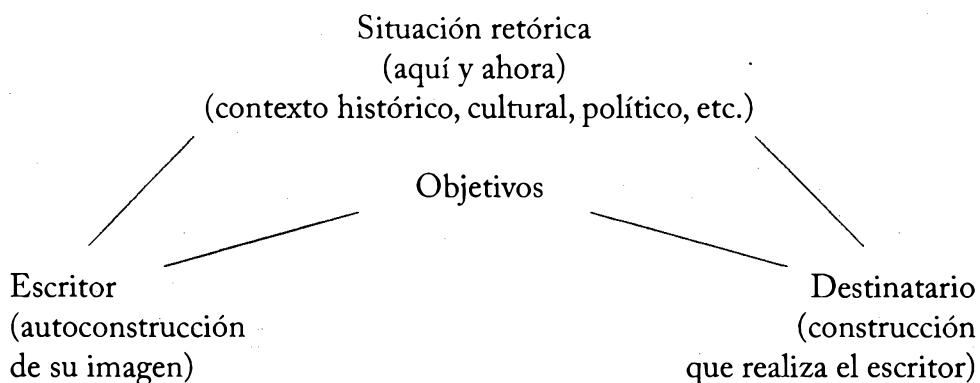
(Quino, 1996: 44)

Esta historieta pone en evidencia algunas cuestiones clave que vienen remarcando los modelos más actuales de la producción escrita, tales como el de Flower y Hayes (1996) y el de Scardamalia y Bereiter (1987, 1992)¹³.

¹³ Para una revisión de estos modelos, puede consultarse Padilla, Douglas y Lopez (2007)

En primer lugar, cabe destacar cómo Quino plantea el *problema retórico* (Flower y Hayes, 1996) que incluye no sólo la *situación retórica* y un *destinatario* que insta al escritor a escribir (que es construido mentalmente por el escritor mismo), sino también los *propios objetivos* que se plantea el escritor. A la vez, estrechamente relacionado con estos propósitos está la construcción mental que se hace el escritor mismo con respecto a la *imagen* que quiere mostrar en su texto.

Esquemáticamente, el problema retórico incluye:



En la historieta podemos apreciar cómo se va dando la transformación de las imágenes de *escritor* y *destinatario*, por la modificación que se va operando también de los objetivos que mueven a la enunciadora a escribir. Al parecer, al comienzo el personaje que escribe la carta (supongamos Doña Rosa) tiene como propósito terminar una relación de largos años, en buenos términos, valorando todo lo positivo que significó. Por ello es que en esa reconstrucción que ella hace de la historia de esta relación, su destinatario (Rolando) se construye primero como *Amor de mi vida*, y ella se autoconstruye como una mujer que lamenta tener que tomar esta decisión, con expresión compungida y una lágrima en la mejilla, reconociendo que esa relación fue *muy hermosa*. Pero luego, a medida que avanza el proceso de escritura todo va modificándose. El destinatario pasa gradualmente de ser nombrado como *Amor*, luego como *Cariño*, más adelante como *Querido Rolando*, luego *Rolando* y finalmente como *GUSANO*. Por su parte, Doña Rosa va modificando también su autoimagen, que puede ser reconocida en el cambio de la expresión del rostro (cejas, mirada, boca), de modo tal que en la penúltima viñeta se la ve furiosa, fuera de sí, rompiendo el papel de la carta. Asimismo, hasta el formato textual es modificado: comienza escribiendo una carta de despedida de tipo argumentativo, en donde intenta hacer prevalecer lo racional y termina escribiendo un graffiti, en donde ya los argumentos sobran porque se ha desbordado el componente emocional.

Veamos ahora qué otras cuestiones fundamentales debemos tener en cuenta, al escribir un texto argumentativo.

Para hacerlo, tendremos en cuenta los procesos de escritura, recursivos y jerárquicos que plantean Flower y Hayes (1996):

PLANIFICACIÓN

Generación de ideas

- Explorar la cuestión:
- Considerar diversas posiciones sobre el objeto de discusión

1 Informarse acerca de cuáles son los diversos puntos de vista sobre el tema que se quiere abordar y acerca de cuáles son los argumentos que sostienen estos puntos de vista o tesis. Para ello, puede buscarse información en medios impresos y por Internet (textos mediáticos, libros, etc.). Se puede ingresar en un buscador palabras clave que permitan acceder a textos que traten sobre la temática. Pero también es muy importante hablar con personas que puedan tener diferentes puntos de vista sobre el tema. Discutir es el modo más eficaz para clarificar nuestras ideas y para descubrir nuestros propios errores. Por otra parte, nos permite ponderar puntos de vista diferentes, tener en cuenta alternativas que no habíamos considerado con anterioridad y capitalizar lo que aprendieron otros.

2 Luego de relevar los puntos de vistas y los argumentos, es conveniente evaluar su grado de razonabilidad, teniendo como referencia las diez reglas de la discusión crítica (Van Eemeren *et al.*, 2006). En tal sentido, debemos buscar la consistencia de nuestros argumentos, a través de la carga de la prueba, y en el caso de las posturas opuestas a las propias, privilegiar el cuestionamiento a los argumentos y no el ataque a la persona del adversario.

3 Antes de hacer una primera formulación de la tesis propia y de los posibles argumentos, es necesario determinar los posibles lectores (destinatarios) y el objetivo general que nos proponemos. Pensar en cuán conscientes o informados pueden estar los lectores sobre la problemática que hemos estado investigando, de modo que si no son conscientes de la misma, el objetivo global del texto será propiciar una toma de conciencia, y si tienen una posición formada, será mover a una reflexión o cambio de postura.

4 A partir de lo anterior:

- Buscar analogías y ejemplos que puedan funcionar como argumentos.
- Establecer relaciones causales, tratando de no reducir estas relaciones a una unicausalidad sino tratando de ponderar diferentes causas (policausalidad) para diferentes efectos, examinando los supuestos que permiten establecer las conexiones entre esas causas y esos efectos.
- Tratar de abrir nuestras perspectivas buscando ejemplos, analogías o relaciones causales que no se reduzcan sólo a nuestra realidad más próxima sino también a otras coordenadas espaciales y temporales (datos históricos, datos de otros países, etc.).
- Analizar con detenimiento los supuestos o premisas para evaluar qué grado de acuerdo puede haber con respecto a ellas, teniendo en cuenta los destinatarios a quienes se dirige el texto.
- Decidir en qué caso será conveniente utilizar argumentos de autoridad; evaluar con detenimiento los criterios a tener en cuenta para seleccionar una autoridad y para elegir la cita concreta que servirá como soporte argumentativo.

5 Decidir si incluir o no los puntos de vista diferentes al propio. En caso de incluirlos, elaborarlos y tratar de determinar con claridad los argumentos que los sostienen. Decidir de qué manera incluirlos y refutarlos en el propio texto, sin transgredir las reglas de la discusión crítica; por ejemplo, cuidarnos de no caer en ataques al adversario (*argumentum ad hominem*) sino de señalar las inconsistencias de sus argumentos, como ya señalamos.

6 Revisar y reconsiderar los argumentos propios. En el caso de los ejemplos, reconsiderar si éstos son más o menos representativos en cantidad y calidad; si las analogías son relevantes o forzadas; si las citas de autoridad son pertinentes y cualificadas o no lo son suficientemente. A

veces podrá ocurrir que no se encuentren suficientes ejemplos, entonces quizás haya que cambiar de enfoque, o hasta incluso de opinión. Por otra parte, buscando la autoridad pertinente podría encontrarse que la mayoría de las autoridades tienen una postura opuesta a la propia, o que las personas mejor informadas sobre el tema tienen muchas discrepancias sobre ese tema. Si hay dudas, revisar y reconsiderar, las veces que sea necesario, los propios puntos de vista y argumentos. Darse tiempo; a veces es necesario que las ideas maduren.

Organización y jerarquización de las ideas

Organizar el texto de modo que se trate todo lo que necesita ser tratado:

- Realizar un esquema con las ideas fundamentales del texto, tratando de identificar claramente: el objeto de discusión, la tesis propuesta y la o las tesis adversas; los argumentos y la conclusión.
- Si el objeto de discusión constituye un problema instalado en el contexto actual, determinar con claridad la relevancia (social, política, educativa, cultural, etc.) del mismo. ¿Por qué es importante tratar este problema en este momento?
- Si se plantea un problema, es fundamental que se proponga una solución o soluciones posibles que deberán ser tratadas argumentativamente para que favorezcan el acuerdo de los lectores.
- Si el objetivo es evaluar algunos argumentos a favor o en contra de una determinada tesis, es conveniente explicitar de entrada los alcances del texto en cuanto a sus objetivos. De lo contrario, el texto no parecerá concluyente.
- Determinar a qué valores o premisas se puede acudir para crear esa base de acuerdo fundamental para compartir con los destinatarios y que garantice mínimamente una lectura completa del texto por parte de los lectores y no la suspensión de la misma porque de entrada se han planteado las divergencias de modo muy frontal, sin modalizaciones ni atenuaciones.
- Desarrollar la argumentación del modo más conveniente. Si bien es importante que dicha argumentación sea lo más completa posible, no es menos cierto que también es fundamental que sea concisa, porque el efecto en los destinatarios será mayor cuanto más claro y preciso sea el planteamiento. En tal sentido, un argumento bien desarrollado es más efectivo que dos o tres apenas esbozados. Del mismo modo, si hay muchos argumentos posibles, es importante elegir y concentrarse en los que favorecen mejor la tesis propia.
- Examinar y anticiparse a las posibles objeciones a la propia postura y a los propios argumentos, y pensar en posibles refutaciones a esos planteamientos. Para ello, es fundamental ponerse imaginativamente en la perspectiva de posiciones contrarias, las cuales en una situación concreta de interacción oral, podrían estar efectivamente en boca de voces polémicas.
- En relación con lo anterior, por ejemplo, si se defiende una propuesta no basta con mostrar que la misma soluciona el problema planteado. También es importante mostrar que es mejor que las otras alternativas posibles. Del mismo modo, si se interpreta un texto o un acontecimiento, es fundamental examinar otras interpretaciones alternativas y mostrar que la interpretación propuesta es la más probable.

TEXTUALIZACIÓN

- Escribir el texto, teniendo como guía el esquema elaborado previamente; consultarla constantemente en el proceso mismo de escritura y modificarlo si es necesario.

- Formular una introducción acorde a la extensión total del texto. La introducción no puede ser más larga que el desarrollo.
- En lo posible, explicitar y desarrollar cada argumento en un párrafo.
- Anticiparse a las posibles objeciones con argumentos, puesto que vuelven más convincente la argumentación en la medida en que el destinatario, por un lado, puede ver reflejadas las propias inquietudes, ya planteadas y resueltas, y por otro lado, al hacerlo, el enunciador se construye como idóneo en el tema, de modo tal que predispone positivamente al destinatario.
- No afirmar más de lo que se ha probado. Tratar de evitar las generalizaciones apresuradas, los argumentos *ad populum* que vuelven más vulnerable la argumentación.
- Claridad: muchas veces puede parecer claro lo que estamos expresando mientras que para otros no lo es en la misma medida. Las ideas que para nosotros pueden estar relacionadas, para el lector pueden aparecer desvinculadas. Por ello es muy importante explicar las conexiones entre las ideas mediante el uso adecuado de los *conectores*. Más allá de los *conectores propiamente argumentativos* (*pero, sino, aunque, puesto que, entonces y porque*), podemos considerar también otros que, si bien no son específicos de este tipo textual, van pautando el modo de organización del texto, a modo de pistas que dan cuenta de la lógica argumentativa. Nos referimos a *ordenadores textuales*, tales como: *Para concluir, Por una parte, Por otra, En primer lugar, Un primer argumento*, etc.

REVISIÓN

Examen

Evaluando, a medida que vamos escribiendo, el producto escrito, prestando atención a la congruencia entre lo textualizado, los objetivos propuestos y los posibles destinatarios. Algunas preguntas que podemos formularnos son: ¿Es esto efectivamente lo que quería expresar? ¿Es claro o deja mucho margen a la ambigüedad? ¿Es adecuado expresar esta idea de este modo o debo modalizarla o atenuarla? Al hacer estas preguntas, es sumamente necesario tomar distancia y evaluar lo escrito desde la perspectiva del destinatario.

Revisar local y globalmente el texto a medida que vamos escribiendo. Sin embargo, a veces es conveniente suspender momentáneamente la revisión minuciosa para no frenar la generación del proceso de escritura.

Rehacer partes del texto cuantas veces lo estimemos necesario. No considerarlo un producto final hasta que no estemos conformes con el resultado.

Control

Gestionar los momentos destinados a cada etapa del proceso de escritura, atendiendo a los tiempos globales disponibles, de modo de aprovechar de la mejor manera posible los diferentes procesos de redacción. Puede ocurrir que destinemos demasiado tiempo a la planificación y que luego no tengamos el tiempo suficiente para la textualización y la revisión. De todos modos, como hemos podido apreciar, la etapa de planificación en un texto argumentativo es particularmente importante, para desplegar luego la textualización de manera adecuada y efectiva para los lectores.

Capítulo 7

Argumentación cotidiana y académica

A lo largo de estas páginas hemos considerado un conjunto de cuestiones teóricas que permiten dar cuenta de aspectos clave de lo que denominamos *argumentación cotidiana*; es decir, aquella que llevamos a cabo asiduamente en contextos informales, tales como la familia, el grupo de amigos, el trabajo e incluso los medios de comunicación.

Ahora bien, ¿qué características asume la argumentación en contextos más formales como el académico, en donde el conocimiento científico se construye y se pone a consideración de las comunidades académicas, para su circulación y legitimación?

Al respecto, cabe señalar que lo que llamamos *argumentación académica* asume algunas particularidades en el discurso académico, especialmente en relación con tres cuestiones fundamentales:

- El uso riguroso del *saber ajeno*.
- La articulación entre este *saber ajeno* y el *saber propio*.
- La articulación entre *teoría* y *empiria*.

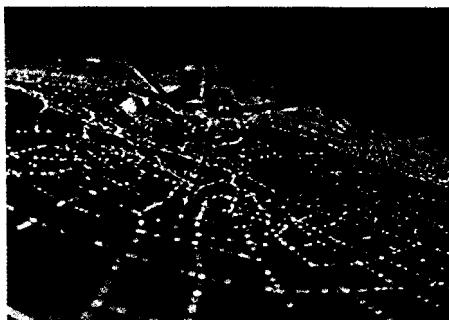
Para explicarlas, podemos recurrir a una analogía ya planteada por Francis Bacon, en 1620, en su obra *Novum organum*.

F. Bacon (1620) *Novum organum*



ACUMULAR CONOCIMIENTO

La hormiga
(empiristas)



PRODUCIR CONOCIMIENTO
La araña
 (racionalistas)



TRANSFORMAR CONOCIMIENTO
La abeja
 (alianza entre facultades experimental
 y racional)

Como podemos apreciar, esta analogía es muy ilustrativa de lo que podríamos considerar distintas posturas frente al quehacer científico:

- La postura de la hormiga, que Bacon asocia a los empiristas, se ocupa casi exclusivamente de recolectar y acumular información. Sin embargo, podríamos hacer una matización en esta analogía porque podríamos encontrarnos con dos tipos de posturas: los que acopian datos empíricos; es decir, los que buscan mucha evidencia, esto es, cantidad representativa de ejemplos de la realidad, y los que acopian bibliografía teórica; es decir, recopilan gran cantidad de argumentos de autoridad, cuyos textos producidos, como consecuencia, son reproducciones de citas de otros autores.
- La postura de la araña, que teje su propia tela, representa la contracara; son los teóricos que confían excesivamente en el poder de su propio razonamiento (los racionalistas, según Bacon) y descreen en gran medida, tanto del aporte de otras autoridades en el tema, como de los datos que aporta la experiencia.
- La postura de la abeja, en cambio, representa el equilibrio entre estas dos posturas extremas. La abeja no acumula ni produce solamente, sino que transforma el polen que recoge en néctar. De modo análogo, el investigador toma los aportes relevantes de las fuentes teóricas, a partir de allí elabora hipótesis que contrasta en la realidad (los datos empíricos), lo cual puede permitirle comprobar teorías o retroalimentarlas con el planteo de nuevos interrogantes. Esta postura, entonces, está sustentada en la idea de que el conocimiento científico avanza sobre la base de la *transformación*, y no de la simple *acumulación y reproducción*, ni de la sola *producción* que ignora las conquistas previas del campo científico.

De allí que, para lograr este equilibrio, sea indispensable:

- Un uso riguroso del *saber ajeno* (Kaiser, 2005), a través del manejo adecuado y honesto de las fuentes bibliográficas (argumentos de autoridad), que en el discurso académico está regulado por restricciones formales, altamente convencionalizadas.
- Una articulación entre teoría y empiria; es decir, entre hipótesis teóricas y contrastación empírica, con pautas estrictas de generalización.
- Una articulación entre el *saber ajeno* y el *saber propio* (consecuencia éste de la articulación teoría/empiria).

En tal sentido, más allá de las diferencias que podemos encontrar en el quehacer científico, ligadas a distintos paradigmas y a distintas tradiciones disciplinarias y académicas, el modo privilegiado de comunicación de ese quehacer es la *argumentación académica* que implica un triple desafío:

- Una *argumentación demostrativa* que exige la articulación entre marco teórico, hipótesis, datos y conclusiones.
- Una *argumentación persuasiva* que busca el modo de comunicar estos resultados más eficazmente, atendiendo a los destinatarios virtuales.
- Una *argumentación dialéctica* que se abre a la consideración de otros puntos de vista, sustentada en una concepción precaria y renovable del conocimiento científico.

Ahora bien, ¿qué características textuales asume la argumentación en el discurso académico escrito? Diversas investigaciones dan cuenta de las *partes canónicas* (Ciapuscio y Otañi, 2002) y de los *movimientos retóricos* (los *moves* de Swales, 1990), que siguen los escritores expertos para cumplir con este triple desafío argumentativo.

Tomaremos como ejemplo el *artículo científico*¹⁴ que se publica en revistas de especialidad. La bibliografía que da cuenta de las peculiaridades de esta clase textual se refiere mayormente al inglés y a las restricciones de formulación bastante estrictas de las *ciencias duras* (biología, física, química, etc.). En cambio, los artículos de *ciencias humanas* (historia, filosofía, literatura, lingüística, etc.) del español han venido manejándose con mayor flexibilidad. Sin embargo, se ha visto en los últimos años una creciente adaptación de éstos a los usos sajones.

Consideraremos, entonces, la estructura más difundida de estos usos que es: *IMRDYC* (*Introducción, Métodos, Resultados, Discusión y Conclusiones*: Day, 1990; Moyano, 2000, entre otros) para observar cómo aparece la argumentación.

En primer lugar, es necesario destacar que el artículo científico, en tanto presenta los resultados de una investigación, pretende exponerlos con la mayor objetividad posible. Sin embargo, el artículo globalmente *pone en juego una serie de relaciones de poder, de prestigio profesional, de búsqueda de un espacio para el investigador dentro de la comunidad científica, de expectativas de reconocimiento y de adhesión a las ideas defendidas en él* (Moyano, 2000: 133). De este modo, veremos el peso de la dimensión argumentativa en este tipo de escrito.

Partes canónicas¹⁵ del artículo científico

- Parte 1: Introducción

Esta parte puede incluir los siguientes segmentos textuales: *definición del problema, antecedentes, justificación, objetivos, limitaciones y alcances del trabajo*.

Swales (1990), por ejemplo, plantea los siguientes *movimientos y pasos optativos*:

- *Establecer el territorio* (afirmar la centralidad del problema; hacer una presentación general del tema; revisar investigaciones anteriores).
- *Establecer el centro* (proponer una postura contraria; indicar una brecha o laguna; formular preguntas o hipótesis; continuar la tradición).
- *Ocupar el centro* (destacar propósitos u objetivos, anunciar la presente investigación, anunciar los principales hallazgos, indicar la estructura del artículo).

¹⁴ Sobre el artículo científico puede consultarse J. M. Swales (1990), R. Day (1990), C. Gnutzmann & H. Oldenburg (1991), E. Moyano (2000), G. Ciapuscio e I. Otañi (2002), entre otros.

¹⁵ La *parte textual* es una unidad funcional mayor que puede estar formada por uno o más *segmentos textuales* (las *movidas* de J. Swales, 1990). Ver en G. Ciapuscio e I. Otañi (2002).

De este modo, el enunciador comienza presentando un objeto de discusión, acerca del cual desarrollará su punto de vista, fundamentándolo con los datos obtenidos en su investigación. Puede tratar de persuadir al destinatario acerca de la necesidad del estudio que presenta, marcando los espacios de vacancia, a partir de una síntesis de lo que ya se ha investigado sobre el tema (antecedentes o estado de la cuestión). Esto es lo que Swales (1990) llama *establecer un nicho*; es decir, ocupar un espacio dentro del entramado del conocimiento científico.

En la presentación de estos antecedentes, puede referir las tesis y argumentos defendidos por otros investigadores, ya sea para marcar las limitaciones de los mismos (a través de *citas polémicas*), ya para respaldar su propio punto de vista en otras investigaciones prestigiosas (por medio de *citas de autoridad*). También puede citar sus propias investigaciones anteriores, dando continuidad a su discurso, a través de *autocitas*. En este diálogo científico es de suma importancia tener en cuenta las *reglas de la discusión crítica* (Van Eemeren et al., 2006), para garantizar una interacción académica, dentro de un clima de respeto por la producción de los otros investigadores.

Todo esto aparece en líneas generales en la parte textual *introducción*. Sin embargo, investigaciones contrastivas realizadas en distintas lenguas han puesto de manifiesto algunas diferencias, por ejemplo, en la elaboración de los *antecedentes* o *estado de la cuestión*. En cuanto a los estilos académicos en el alemán y el español (proyecto ADIEU¹⁶), en aquél, este segmento textual tiene más peso que en los trabajos españoles, y se muestra una crítica más explícita y abierta a las opiniones ajenas. En cambio, el estilo español es más diplomático y atenuado.

Podríamos decir que los autores de habla española, en general (y particularmente los latinoamericanos), prefieren evitar la confrontación con otros puntos de vista y lo logran, o bien, omitiendo posturas contrarias a las suyas, o bien, citándolas pero haciendo numerosas concesiones a la postura del adversario, buscando más los puntos de acuerdo que los de desacuerdo. Además de estas *citas polémicas atenuadas*, estos autores recurren abundantemente a las *citas de autoridad*, buscando apoyar las propias opiniones en autores de reconocido prestigio internacional (especialmente, autores de habla inglesa, lo cual pone de manifiesto el poder hegemónico de estas investigaciones).

Por último, podemos decir que tanto el respaldo en la producción ajena, como en la propia permite conformar y explicitar el *marco teórico*, en tanto constructo conceptual que fundamenta la interpretación de los datos de la investigación, de modo tal que sus principios actúan como *premisas*.

- Parte 2: Metodología

Si bien parecería que esta parte textual es la menos argumentativa por cuanto *se describe* el diseño de investigación (hipótesis, población, corpus, métodos, etc.) y *se explica* cómo se lo llevó a cabo, en realidad tiene un fuerte peso argumentativo puesto que el objetivo de esta sección es mostrar la seriedad del trabajo realizado para volverlo confiable. Se trata, entonces, de dar cuenta acerca del modo de obtención de la evidencia (*la carga de la prueba*) que demuestre que todo el procedimiento ha sido correcto, y por tanto, garantice la honestidad de la investigación.

¹⁶ ver www.sprachlabor.fu-berlin.de/adiue

- Parte 3: Resultados

Algunos autores recomiendan que los *resultados* estén claramente diferenciados de la *discusión*; otros prefieren englobarlos en una misma sección (en general, autores de lengua española). Aquéllos consideran que primero deben *exponerse* los resultados obtenidos del procesamiento de los datos, sin ningún tipo de interpretación, la cual debe ser dejada para la discusión y las conclusiones. De todos modos, la exposición de los resultados tiene un gran fuerza argumentativa, por cuanto los mismos se construyen a partir de *lugares de cantidad* –en el caso de los datos cuantitativos– y *de calidad* –para los datos cualitativos–, que servirán de base para el refuerzo de los argumentos en la *discusión*.

- Parte 4: Discusión

Es aquí donde se explicita con toda su fuerza el desarrollo argumentativo. Se interpretan los resultados obtenidos, a la luz del marco teórico y de los objetivos e hipótesis de la investigación. Se comparan estos resultados con los obtenidos por otros autores, retomando así el *diálogo de la ciencia*, para concluir reforzando la validez de las propias generalizaciones.

- Parte 5: Conclusiones

Pueden incluirse los siguientes segmentos textuales: *resumen de los resultados propios; resumen de resultados anteriores; puntos fuertes y débiles de la propia investigación; cuestiones abiertas y probables soluciones; evaluación e implicación de los propios resultados*. Sin embargo, como muestran algunos estudios contrastivos sobre el tema (Gnutzmann & Oldenburg, 1991; Ciapuscio e Otañi, 2002), no aparecen todos estos segmentos y con la misma funcionalidad en artículos de lengua inglesa, alemana y española. En alemán, hay una tendencia a incluir *conclusiones* breves que sólo resumen los resultados obtenidos, evitando apreciaciones personales. En inglés, si se incluyen todos estos segmentos y se observa, con respecto a los resultados de otras investigaciones, una tendencia polémica que permite reforzar la importancia de los propios resultados obtenidos. En español, se resumen y valoran los propios resultados, y se aprecia una dimensión dialógica (a través de la explicitación de las limitaciones, puntos fuertes e implicaciones) pero de bajo perfil polémico; es decir, se revela una actitud más prudente en la valoración de lo propio y lo ajeno.

Con respecto a las marcas de subjetividad, el alemán las evita (prefiere las marcas de impersonalidad) y el español las prefiere (generalmente, a través de un plural mayestático).

Todos estos datos permitirían hablar de una tendencia en el alemán al predominio de un *estilo expositivo/explanativo*¹⁷ y en el español e inglés, de un *estilo argumentativo*, con una fuerte dimensión polémica en el caso de este último.

Recapitulando, podemos decir que el artículo científico tiene una fuerte dimensión argumentativa porque, si bien el enunciador pretende exponer los resultados de su investigación con la mayor objetividad posible, en el fondo su intención es persuadir al destinatario acerca de la importancia del tema investigado, de la seriedad de la investigación llevada a cabo y de la validez de las conclusiones obtenidas, puesto que, entre otras cosas, está poniendo en juego su propio prestigio profesional y está buscando o defendiendo un espacio en la comunidad científica.

¹⁷ Para las cuestiones relacionadas con el discurso expositivo/explanativo, ver Padilla, Douglas y Lopez (2007).

Por ello, el enunciador presenta el problema de investigación como un *objeto de discusión*, acerca del cual hay diferentes posturas (*estado de la cuestión*) pero refuta las opiniones contrarias marcando las limitaciones de las mismas, o se apoya en otras investigaciones prestigiosas. Luego explicita los conceptos fundamentales del marco teórico, a modo de *premisas* que respaldarán la interpretación de los resultados, los cuales a la vez, actuarán como *lugares* que refuercen los *argumentos* a favor de determinadas *conclusiones*.

La consideración de algunas investigaciones contrastivas ha puesto de manifiesto una tendencia en el alemán al predominio de un *estilo expositivo/explicativo*, y en el español e inglés, de un *estilo argumentativo*, con una fuerte dimensión polémica en el caso de este último. En el alemán parece ser más fuerte el imperativo de la objetividad y por tanto de la impersonalidad; en cambio, en el inglés y el español habría mayor conciencia de la precariedad y pluralidad del conocimiento científico, lo cual lleva a plantear los problemas de investigación como auténticos objetos de discusión que generan desacuerdos, por las distintas posturas epistemológicas que los sustentan y por consiguiente, por los distintos procedimientos de investigación llevados a cabo para contrastar las hipótesis planteadas.

Parte 2
Propuestas de aplicación

EJE TEMÁTICO: ¿RAZONES DE LAS SINRAZONES?

Propuesta nº 1: "Dialoguemos, pero yo tengo razón"

Propuesta nº 2: "¿Razón, dónde estás?"

Propuesta nº 3: Quino y los cavernícolas

PROPIUESTA I

DIALOGUEMOS, PERO YO TENGO RAZÓN

Cuando se intercambian ideas es saludable estar más dispuesto a escuchar a los demás que a imponer la propia postura.

Por Juan Carlos di Lullo - Redacción de *La Gaceta*

La primera definición que el Diccionario de la Real Academia ofrece para la palabra "diálogo" es "plática entre dos o más personas que alternativamente manifiestan sus ideas o afectos"; luego amplía: "discusión o trato en busca de avenencia", e inmediatamente advierte: "... de sordos: conversación en la que los interlocutores no se prestan atención".

Precisamente, el diálogo (o el debate) es la herramienta que las sociedades avanzadas han adoptado para superar sus diferencias y para elevarse sobre el imperio de la "ley de la selva", expresión acuñada para graficar la prevalencia de los intereses de los más fuertes sobre los de los sectores más desprotegidos. Pero se debe tener presente que el solo hecho de dialogar (esto es, de argumentar a favor o en contra de determinada postura) no garantiza la solución de todos los problemas.

La necesidad de argumentar se origina en el desacuerdo. Los seres humanos, en sintonía con nuestra diversidad, no tendemos a la coincidencia sino a la divergencia; a tal punto es así que muchos estudiosos concluyen que la existencia de consensos muy sólidos o permanentes hace pensar en la posibilidad de que alguien (o algún sector) esté imponiendo su punto de vista a los demás.

Una base común

Pero, así como el desacuerdo es indispensable para que haya debate, no es menos cierto que este se vuelve estéril si no existe el menor punto de contacto entre los interlocutores; debe haber una base común o un objetivo compartido para que el intercambio de posiciones tenga sentido. Si no existe una verdadera vocación de "discutir en busca de avenencia", como define el diccionario, fatalmente se caerá en la acepción siguiente: el diálogo de sordos. Es necesario, entonces, el debate. Pero es importante también tener en cuenta que no siempre el que gana una discusión tiene razón o –en simetría– el que la pierde está equivocado. Muchas veces se impone en el debate el más habilidoso, el más experimentado a la hora de presentar sus argumentos o, simplemente, el que es dueño de una personalidad más fuerte.

Una aparente encrucijada

El ejercicio democrático, saludablemente recuperado en nuestro país hace ya un cuarto de siglo, propone un remedio a esta aparente encrucijada: el acatamiento a la regla de la mayoría en el proceso de las decisiones. Pero aquí también conviene evitar las posiciones extremas: la mayoría no garantiza la infalibilidad, aunque las decisiones adoptadas por la mayoría deben ser obedecidas porque son legítimas dentro del sistema.

En la historia de las democracias no son pocos los pronunciamientos mayoritarios que el transcurso del tiempo se encargó de demostrar que estaban equivocados, aunque este hecho de ninguna manera pone en cuestión su legitimidad.

Si argumentamos, discutimos y debatimos, debemos hacerlo en la búsqueda de una solución superadora cuyo objetivo sea promover el bienestar general, según el conocido (y poco acatado) mandato constitucional.

De lo contrario, nuestros pedidos de diálogo no serán otra cosa que elegantes invitaciones a discutir un rato, pero sólo si tenemos la certeza de que terminaremos imponiendo nuestro propio punto de vista.

Actividades:

- 1 Relacionen el título de este artículo con alguna de las posturas que plantea Maliandi respecto de la *Ética convergente* (ver parte I, capítulo 1, Aportes de la filosofía).
- 2 Relacionen lo que el enunciador señala como requisitos indispensables para que exista un debate y los conceptos de Maliandi sobre conflictividad y consenso.
- 3 Busquen y analicen algún conflicto que se haya instalado en nuestro país y que no haya podido ser resuelto al no haberse priorizado la búsqueda de una solución consensuada. Evalúen los argumentos sostenidos por las partes y escriban un artículo de opinión en el que se reflejen las posturas divergentes y a la vez escriban su propia postura al respecto.

PROPIUESTA 2

RAZÓN, ¿DÓNDE ESTÁS?

Domingo 5 de agosto de 2007 *La Gaceta Literaria* - Buenos Aires
Por Coriolano Fernández - Profesor de Filosofía de la Universidad de Buenos Aires

Adriana, rectora de un colegio, propone reformar el Reglamento. Mario, que ha sido rector, cuestiona el proyecto. No vamos a tener en cuenta su objeción, argumenta Adriana, porque cuando fue rector no se ocupó del reglamento.

¿Actúa bien Adriana? No. Ha cometido una falacia o sofisma. Sofisma en griego significa artificio, habilidad, intriga. Dice Aristóteles que el sofisma es un saber aparente pero no real. Aparentemente Adriana ha refutado a Mario, pero realmente no es así.

Una falacia, pues, es un mal razonamiento que a primera vista parece un buen razonamiento. La falacia de Adriana se llama *argumentum ad hominem*, o sea, argumento contra el hombre. Argumento equivale a razonamiento y hombre a ser humano.

¿Y en qué consiste? En vez de intentar refutar el aserto de Mario, Adriana menciona yerros de Mario e infiere de ello que lo afirmado por él es falso o no vale como norma. O sea: rechaza una proposición no por lo que la proposición enuncia sino por quién la enuncia.

En forma de esquema: F dice que P es verdadera (o vale normativamente), pero F tiene tales y cuales características negativas; por lo tanto P es falsa (o no vale normativamente).

Desde el punto de vista lógico es falaz, pero es efectivo psicológicamente. Y bien: el *ad hominem* es preferido por gran parte de los debates públicos, especialmente –pero no únicamente– en el ámbito político.

Es el argumento, dije, de gran parte de los debates; pero si dijese “de todos nuestros debates” habría caído yo también en una falacia. ¿Cómo es esto? Atribuir a la totalidad lo que sólo se ha verificado para una parte. Es la falacia de falsa generalización.

Los medievales la llamaron pars pro toto, tomar la parte como si fuera el todo. Se descubre en varios jueces la aceptación de sobornos; entonces es frecuente escuchar que en toda la justicia reina la corrupción. "Que el mundo fue y será una porquería, ya lo sé", dice un tango de Discépolo. En rigor, sólo sabe de algunos malvados episodios y concluye, nada menos, cómo fue y será el mundo. ¿Podríamos bautizarla falacia porteña, dada la veneración de los porteños por el tango Cambalache?

La tercera falacia consiste en refutar una proposición señalando que esta ha sido enunciada por personas o grupos repudiables. Es la falacia de la mala compañía. Cuando alguien expone las deficiencias de una empresa estatal, pueden intentar refutarlo no examinando si las deficiencias son tales sino replicando: "Los liberales dicen lo mismo".

En cierta elección, el derrotado descalificó al vencedor diciendo: "También Hitler ganaba elecciones". Un individuo execrable puede ganar elecciones, pero ello no convierte en execrable a toda persona que gane elecciones. Hay numerosas falacias, mas con el escaso y persuasivo bagaje de las mencionadas, y alguna otra, suelen abordar temas y problemas los participantes en debates. Y también los ciudadanos del común.

En muchos casos quien lanza la falacia cree estar usando un instrumento legítimo. Y el aludido también. Mario puede aducir que Adriana se equivoca porque ella no solucionó otras cuestiones del colegio. A la falacia responde con la falacia.

De tal modo, el auténtico diálogo muere antes de haber comenzado. ¿Y por qué se acude tanto a las falacias en la discusión pública? Una hipótesis –en tanto conjetura refutable– es que los protagonistas de la discusión viven divorciados de los libros.

¿En qué me baso? No citan los autores ni las ideas, ni las frases que se habrían depositado en su espíritu si hubieran ejercido la fruición espiritual de la auténtica lectura y relectura, ese zumo del libro amado que brota espontáneo y fresco, no como el recitado de discursos escritos por asesores.

¿Y de qué se alimentan? De periódicos y revistas, y de las dos pantallas (el monitor y el televisor). Un conocimiento así generado no es profundo; carecerá siempre del espesor de lo que ha sido trabajado lentamente por el pensar. La televisión tiende a eximir del trabajo de pensar. Lejos estoy de desaconsejar la lectura de buenos periódicos, pero justamente cuando son de calidad su índole pide ir más allá hasta recalcar en el libro.

Y sin libros, sin buenos libros, el paradigma del debate es el boxeo (destruir al adversario) y por extensión la lid deportiva. La destrucción toma la forma de descalificación. Entonces el habla no es un acto celebratorio sino crispación, una peripecia exasperada. Ha sido Luis Gregorich quien hace tiempo percibió el discurso crispado del presidente Kirchner.

En su libro Cómo ganar discusiones (O al menos cómo evitar perderlas), el filósofo uruguayo Pablo da Silveira, tras ocuparse de las falacias y temas conexos, propone una ética de la discusión. Pero de esto hablaremos otro día. © LA GACETA.

Actividades:

1. ¿Qué definición de falacia proporciona el texto? En el texto se describen tres tipos de falacia. ¿Podrían explicarlas y ejemplificarlas? Relacionenlas con las reglas y violaciones que plantean Van Eemeren *et al.* (Parte I, capítulo 3).
2. Recordando el planteo de Maliandi sobre los modos de argumentación (Parte I, capítulo 1), ¿la conducta de qué animal se ve reflejada en la concepción de debate visto como una lid deportiva? Busquen en programas de TV ejemplos en los que se vea el empleo de este modo de interacción.

- 3 ¿Cuál es la tesis que sostiene el enunciador en este texto? ¿A qué tipo de argumentos recurre para respaldar su tesis (argumentos de autoridad, mediante ejemplos, por analogía, causales)?
- 4 ¿Cuál es la solución que el enunciador propone para enriquecer los debates y las argumentaciones? Observen la relación causal que se plantea entre leer más o menos libros y leer más o menos periódicos y revistas/ver televisión, y recurrir a las falacias en las discusiones.

PROPUESTA 3**QUINO Y LOS CAVERNÍCOLAS**

Para realizar estas actividades consulte la p. 46 de la primera parte.

Actividades:

- 1 ¿Con qué falacia juega Quino para provocar el efecto humorístico?
- 2 ¿Cómo aparecen manejados por parte de la autoridad la conflictividad y el disenso?
- 3 ¿Qué sucede en comunidades donde se aplica la ley del más fuerte? Busquen situaciones presentes o pasadas en que se aplique esta ley y expliquen qué consecuencias acarrea o acarreó en la vida de los pueblos.

EJE TEMÁTICO: POLARIDADES EN LA VIDA CONTEMPORÁNEA

Propuesta nº 4: "El lector escolar. Consejos para el aula"

Propuesta nº 5: "Esas dolorosas obviedades"

Propuesta nº 6: "El lector abrumado. Juntos, pero separados"

PROPIUESTA 4**EL LECTOR ESCOLAR. CONSEJOS PARA EL AULA**

Viernes 4 de marzo de 2005

Noticias | Opinión | Nota

Por Mex Urtizberea para *La Nación*

No pelearse entre compañeros: "La violencia se debe a peleas internas entre los barrabaras de los clubes. Es lo que está ocurriendo en Racing, Newell's, Gimnasia, Estudiantes y Argentinos Juniors. Se pelean entre ellos. Todo lo arreglan a golpes y cuchillazos".

No ensuciar el aula: "Estados Unidos (el mayor contaminador del mundo) no firmó el Protocolo de Kyoto porque considera que respetar las condiciones que allí se establecen sobre el cuidado del medio ambiente sería negativo para el desarrollo de la economía y el crecimiento de la riqueza de su país".

Respetar a la Bandera: "La justicia federal investiga la venta entre particulares de los picos más altos de la cordillera catamarqueña".

Respetar a los adultos: "Hay cuatro millones de sitios en Internet que ofrecen pornografía infantil; la pornografía infantil mueve en el mundo seis mil millones de euros por año. En lo que va de 2005 el promedio de causas vinculadas con la pornografía infantil en la Capital Federal es de cinco por mes".

No arrojar tizas: "Los hinchas de Colón les arrojaron piedras a sus propios jugadores después de la caída por 2 a 0 ante Arsenal".

Ser prolíjo: "En Irak, un tío del actual presidente norteamericano, George W. Bush, gana millones de dólares con su empresa militar. Su nombre es William H. Y. Bush. Para el presidente, es 'tío Bucky'".

Hacer silencio: "Diversas dependencias oficiales estaban al tanto, desde fines de 2004, del contrabando de valijas con cocaína a España en un avión de la empresa Southern Winds".

No faltar jamás a la escuela: "Más de 1,5 millones de alumnos que se acercaron a los colegios por el inicio del ciclo lectivo tuvieron que regresar a sus casas y colgar los guardapolvos, pues los docentes estaban de paro".

Prestar mucha atención en clase: "Por un error técnico, la Justicia declaró nula la investigación que intentaba determinar cómo Alberto Sobrado, ex jefe de la policía bonaerense, reunió los quinientos mil dólares que tenía depositados en bancos del Caribe".

Devolver los libros a la biblioteca: "Nina Juárez, ex gobernadora de Santiago del Estero, había sido acusada por el cobro indebido de jubilación y sueldo de activo en forma simultánea (500.000 pesos de defraudación a la Anses). Se le dictó la falta de mérito".

La culpa de todo la tiene la escuela, la educación está en crisis, los maestros no exigen a los alumnos, a los alumnos no les interesa nada, no leen, no comprenden lo que leen, no hacen los deberes, estudian de memoria, no estudian.

Corren en el recreo, no participan en clase, tienen faltas de ortografía. Se distraen, se esconden las cartucheras, no hacen caso de lo que les dicen los maestros.

Los maestros se toman licencia por cualquier cosa, son demasiado permisivos con los alumnos, no corrigen todos los días.

La escuela no enseña lo que tiene que enseñar.

La culpa de todo la tiene la escuela...

Actividades:

- 1 Después de la lectura del texto, presten atención al juego de voces que el mismo presenta. Identificar el enunciador de cada una de estas voces. ¿Quiénes dialogan en este texto?
- 2 ¿Cuál es la tesis en este artículo de opinión? ¿Está explícita o sólo puede ser inferida?
- 3 ¿El modo de organización argumentativo resulta convencional, es decir, responde al esquema canónico tesis propuesta/argumentos, tesis adversa/argumentos adversos, conclusión?
- 4 ¿Dónde reside la creatividad de este texto?
- 5 Produczan un nuevo texto en el que reemplace las citas periodísticas por otras actuales del ámbito nacional e internacional
- 6 Expliquen el significado y las implicaciones de la conclusión del enunciador (*La culpa de todo la tiene la escuela*) y expliciten la propia postura con respecto al tema.

PROPIUESTA 5

ESAS DOLOROSAS OBVIDADES

* Los argentinos en su laberinto (Ma. Eugenia Valentíe)

La Gaceta, domingo 2 de agosto de 2009

¿Qué nos pasó a los argentinos? ¿Acaso no éramos "el granero del mundo", "la Argentina potencia"? ¿Qué se hizo de "los invictos guerreros que esgrimieron sus aceros por la santa libertad"? Tal vez nos convenga volver sobre la historia de nuestro país para tratar de entender lo que nos pasa.

Desde la instalación del primer gobierno patrio comenzaron las dificultades y las disputas. Los desacuerdos entre Moreno y Saavedra, entre liberales y populistas, entre los porteños y las provincias; entre los que ansiaban imitar Europa y los que pensaban, ante una realidad distinta, en la necesidad de inventar la Nación Argentina. Sarmiento fue contundente: civilización o barbarie. Estas dualidades trajeron como resultado la inestabilidad de los gobiernos, el caudillismo, la anarquía de los años veinte, la tiranía de Rosas; y el siglo veinte, los continuos golpes militares.

Las oposiciones fragmentaron a la Argentina: unitarios o federales, liberales o populistas, radicales o conservadores, peronistas o antiperonistas, etc. Ahora la mitad de los argentinos protesta porque el FMI no nos quiere prestar más dinero y la otra mitad se queja porque nos prestó demasiado.

Algunos piensan que es necesario llegar al caos para que de él nazca un nuevo cosmos mejor que el anterior. Pero una cosa no produce automáticamente la otra. El caos está peligrosamente cerca de la Nada.

Otros postulan cambios radicales, expulsiones masivas. Recordemos que el eslogan "que se vayan todos" nació en Venezuela y generó el ascenso de Chávez al poder, y su go-

bierno, el profundo cisma que hoy experimentan los venezolanos. También están quienes buscan un líder carismático, un Padre de la Patria que nos resuelva los problemas. Es cierto que en el siglo xx existieron personajes como Gandhi, en la India, o De Gaulle, en Francia, que lograron levantar a sus países desde el imperialismo o la derrota. Pero también tuvimos a Hitler y a Stalin, y es probable que nuestro líder carismático nos depare algunas desagradables sorpresas.

La responsabilidad de lo que nos pasa nos concierne a todos, aunque, naturalmente, en diversos grados. La culpa no es la misma en el caso del gobernante que se enriquece ilícitamente, que en el del desocupado que vende su voto por un bolsón de comida y veinte pesos. En consecuencia, uno de nuestros deberes es la autocritica. Los argentinos tenemos la tendencia a considerar que la culpa la tienen los otros cuando las cosas andan mal. Perón hablaba de "sinarquía", una extraña asociación de comunistas, judíos y masones que conspiraban contra la Argentina. Luego se culpó a los "zurdos", a los judíos, a los norteamericanos, a las empresas multinacionales, al Fondo Monetario Internacional, etc.

Una de las críticas más comunes que se ha hecho a nuestro país, de parte tanto de nativos como de extranjeros, es su falta de aptitud para el consenso, el diálogo, la negociación, todo aquello que es esencial en la política. La Argentina tiene personalidades brillantes, pero, sin embargo, no podemos diseñar un proyecto nacional que sea sostenible y aceptable para la mayoría. Sábato dijo que éramos un país de opositores. Einstein afirmó haber tenido estudiantes argentinos más inteligentes que sus compañeros alemanes, pero que fracasaban en el trabajo en equipo. Y Mafalda afirma, en un chiste de Quino, que debería buscar a un extranjero para que nos gobierne, porque no se debe quitar a un argentino su derecho a hablar mal del gobierno.

Nicolás Shumway, en su libro *La invención de la Argentina*, habla de las "ficciones orientadoras", esos relatos o esos personajes capaces de engendrar creencias, ideas y sentimientos y, sobre todo, de dar una noción de pertenencia a una comunidad.

Los pueblos antiguos tenían sus mitos de fundación y celebraban el prestigio de sus orígenes. Nosotros, además de intentar la sacralización de los próceres, tan discutida actualmente, nos enorgullecemos por la forma en que se integraron a nuestro país inmigrantes de todo el mundo. Pero nos olvidamos de nuestro pecado original, que consistió en discriminar siempre a los primeros dueños de la tierra. Todavía celebramos la Campaña del Desierto, que en realidad fue un genocidio, y no sabemos explicar muy bien por qué ya no hay negros en nuestro país. El exterminio fue la única manera con que supimos superar las dualidades. Ahora debemos buscar otra más civilizada. A través del debate, del diálogo, de la búsqueda de consensos.

No será fácil inventar o reinventar una nueva Argentina.

Necesitamos mucha fe y razón, esperanza y sensatez, buena voluntad e inteligencia, valor para luchar contra la corrupción, la ineptitud y el despilfarro, tanto en gobernantes como en gobernados.

Artículo publicado originalmente en *La Gaceta Literaria* en 2002 e incluido en el libro *Reinventar la Argentina* (*La Gaceta - Sudamericana*, 2003).

Actividades:

- 1 ¿Cuál es el tema de discusión en este artículo?
- 2 ¿Cuál es la tesis de la enunciadora?
- 3 ¿Cuál es su conclusión? ¿Reconocen en el diálogo una herramienta para construir la convivencia?

- 4 Distribuidos en grupos repartan la búsqueda de información de historia argentina, para entender cabalmente el sentido de las dicotomías (imitadores de Europa vs. constructores de la nación, civilización o barbarie, unitarios o federales, radicales o conservadores, liberales o populistas, peronistas o antiperonistas) que el texto plantea. Después de la investigación individual, comparten con sus compañeros el resultado de su búsqueda para enriquecer la comprensión del texto.
- 5 Subrayen las marcas que en el texto permiten introducir otras voces ¿Cuál es la función de la variedad de voces citadas en el texto?
- 6 Seleccionen una de las dicotomías que plantea el texto o bien propongan otra del presente o del pasado en el ámbito nacional o internacional y produzcan un texto en el que expresen su postura con respecto al tema.

PROUESTA 6

EL LECTOR ABRUMADO. JUNTOS, PERO SEPARADOS

Viernes 1 de octubre de 2004

Noticias | Opinión | Nota

Por Mex Urtizberea para *La Nación*

Link corto: <http://www.lanacion.com.ar/641037>

Me siento desbordado, abrumado, sobrepasado: la noticia de que en el país hay 696 partidos políticos me ha provocado una ansiedad irrefrenable.

No puedo pegar un ojo ni probar bocado, pues ¿cómo lograré retener 696 nombres, analizar 696 plataformas, ahondar en el currículum de 696 candidatos, escuchar 696 discursos, creer en 696 promesas, saludar el paso de 696 caravanas, canturrear 696 jingles, prestarles atención a 696 carteles de la vía pública y ver completo en el programa de Mariano Grondona el debate entre los 696 candidatos? ¡El tiempo que resta para las próximas elecciones no nos da lugar para tanto!

Tampoco habrá lugar en las escuelas si cada una de las mesas en las que se vota cuenta con 696 fiscales: no quedará otra opción que realizar la votación en los shoppings, ya que, de todos modos, se necesitará un cuarto oscuro con las dimensiones de un cine para que quepan todas las boletas exhibidas.

Tan acostumbrado estaba yo a las dicotomías, a los opuestos binarios –blanco o tinto, poli o ladron, Menotti o Bilardo, ser o no ser, Tinelli o Pergolini, unitarios o federales, slip o boxer, peronistas o radicales–, que ahora me siento absolutamente perdido entre tantas alternativas. Me ocurre algo parecido cada vez que voy a las heladerías actuales: en mi cabeza sólo existe la posibilidad de pedir vainilla y chocolate o frutilla y limón, y, sin embargo, aparece frente a mis ojos una lista interminable de nuevos gustos para elegir, como granizado de panqueque, cebolla al ron, durazno del cielo tropical, mousse de jengibre, y cientos de opciones más. ¡Qué vértigo da la posmodernidad! ¡Estábamos tan cómodos refugiados al calor del blanco o negro!

Yo que creía que las ideologías habían muerto, me encuentro de golpe con la novedad de que están más vivas que nunca... ¡y de que son 696! A este ritmo, pronto llegaremos a tener en nuestro país 37 millones de partidos políticos. ¡Dios mío! Las elecciones terminarán siempre en empate técnico. Y también los ballotages. ¡Cada ciudadano será presidente de sí mismo!

Estoy confundido; no sé si lograré convencerme a mí mismo de votar por mí mismo. ¿Y si cuando empiezo a gobernar me defraudo porque no cumple lo que me prometí en mi campaña? ¿Podré soportar recibir un cacerolazo que provenga de mí mismo?

Me preocupa la salud mental de los famosos indecisos: si no podían decidirse entre dos o tres opciones, ¿cómo harán para hacerlo entre las cientos que tenemos ahora? O quizás suceda lo contrario: ya no habrá excusas para el voto en blanco ni para la sensación de falta de representatividad, pues hay que ser caprichoso como para no encontrar algún partido con el cual poder identificarse, con todos los que aparecen en danza.

Lo importante de esta nueva realidad es que podamos familiarizarnos con los partidos recién nacidos, comprobar si son mucho más que un sello de goma, darles la bienvenida al sereno mundo de la política y no dejarnos abrumar por su excesivo número: el problema no es que sean tantos, sino que sean los mismos, pero separados.

Actividades:

- 1 Reconstruyan el contexto de producción de este artículo de opinión, observando los índices que provee el texto (fecha, autor, lugar de publicación) para determinar el momento político al que alude.
- 2 A pesar de que el texto hace referencia a una elección pasada, ¿reconocen alguna vigencia en este texto?
- 3 ¿Qué tema ya planteado en el texto de Valentié “Esas dolorosas obviedades” reaparece en este texto? ¿Cuál es la diferencia en el planteo de ese tema en ambos textos?
- 4 En el estilo del texto se percibe un tono lúdico, sin embargo ¿consideran que la opinión del autor con respecto al tema que plantea queda clara? ¿Pueden reconstruirla?
- 5 Escriban un artículo de opinión que tenga un estilo similar al de Mex Urtizberea, sobre algún tema con el que puedan “jugar”, “ironizar”, “frivolizar”, aparentemente, pero sobre el que también tengan una opinión formada.

EJE TEMÁTICO: ¿LEER ES UN PLACER?

Propuesta nº 7: "La experiencia de leer"

Propuesta nº 8: "Elogio de la dificultad"

PROPIUESTA 7**LA EXPERIENCIA DE LEER**

Suplemento Literario *La Gaceta*. Domingo, 18 de junio de 2006

Sebastián Dozo Moreno*

Cierta vez, en una tribu africana, un niño con taparrabo se acercó a un antropólogo y le señaló el libro que el hombre tenía en sus manos. El antropólogo supo que el niño no comprendía qué era lo que él hacía sentado inmóvil durante horas con ese "objeto", así que se dispuso a explicarle lo que significaba el acto de leer.

Primero intentó hacerle entender que un libro no era –como se rumoreaba en la tribu– un remedio para los ojos, y después, con gestos, ademanes, y palabras sueltas que había aprendido en la lengua del niño, se esforzó por iniciar al neófito en los misterios de la lectura. Cuando el antropólogo acabó su lección, el pequeño mostró su dientes blancos y parejos en señal de contento, le arrebató el libro al hombre de ciencia y se lo pegó a un oído, seguro de que oiría las voces que encerraba ese objeto mágico.

Pocas experiencias son tan extrañas como la lectura de un libro. Leer parece algo normal de puro conocido, pero, en realidad, es una experiencia insólita, como que es el contacto de dos inteligencias sin que medien la voz ni el gesto. En este sentido, es válido decir que leer es hacer telepatía. De hecho, tan estrecha es la relación entre el pensamiento y el acto de leer, que la palabra "inteligencia" proviene del latín "intus legere", que significa "leer adentro". Pero leer es mucho más que un suceso intelectual formidable.

"Leer es el placer de los que no pueden viajar en tren", decía Pessoa. De modo que es aunar en una sola experiencia diversos placeres: la sensación de liviano deslizamiento; ser llevado en vilo por una fuerza extraña; alejarse de la propia realidad casi sin sentirlo, y observar por la ventanilla de la imaginación un paisaje huidizo como remedio a la monotonía del vivir. El que lee viaja, no importa dónde se encuentre; y en la estación de cada nuevo capítulo se siente en el rostro la brisa fresca de un nuevo comienzo, y el "¡vámonos!" de un guarda del tren fantasmal.

Pero además de ser una experiencia telepática y un viaje, es una experiencia creativa. Quien lee, crea su propia historia a la par del autor. Por eso decía Borges que hay tantos "Quijotes" como lectores hubo de la obra de Cervantes, y por eso también los escritores deben cuidarse de la vanidad de creerse artífices absolutos. Es el lector el que completa una obra, ya que todo acontecimiento humano genuino es, necesariamente, un suceso co-creador y un punto de encuentro entre dos sensibilidades. (Las experiencias humanas adquieren su valor cierto en el momento de ser compartidas. La filosofía nació en Grecia como diálogo, y la literatura debió empezar cuando una persona le contó un cuento a otra, y no a partir de un monólogo demencial).

Que la lectura es creación conjunta se ve en el "caso Conan Doyle". Cuando Doyle, autor de Sherlock Holmes, mató en un cuento a su célebre personaje, cientos de lectores indignados le enviaron cartas acusándolo de monstruo y filicida. Como es sabido, tal fue la presión de los lectores, que Doyle debió resucitar a Sherlock Holmes diez años después de haberlo precipitado por un acantilado, aun a sabiendas de que su personaje le robaría

la celebridad. Agatha Christie, en cambio, tomó sus recaudos al respecto, y mató a su detective Poirot en el cuento titulado "Telón", que debía publicarse póstumamente para que nadie le pudiera exigir que reviviera al hijo de su ingenio.

Leer es, también, asimilar experiencias de otros en provecho propio: "Leer, leer, vivir la vida que otros soñaron", dijo el poeta, que vale tanto como decir "Soñar la vida que otros vivieron".

Y es, además, una victoria sobre la soledad. "Leemos para saber que no estamos solos", dijo un pensador. El buen lector goza de la compañía del autor de un libro (y de los personajes ficticios, si es obra literaria), pero también disfruta de sí mismo, porque el que lee está en paz, y no precisa agitarse para evadirse del vacío interior. Y si Blas Pascal atribuyó todos los males de la humanidad a que "no sepa el hombre quedarse solo en la propia habitación", entonces es válido decir que todos los males se deben a la escasez de lectores en el mundo, ya que un lector, por definición, es una persona pacífica que sí sabe quedarse a solas consigo misma en su habitación, o donde fuere. Cabe citar los versos de Francisco de Quevedo: "Retirado en la paz de estos desiertos / con pocos, pero doctos libros juntos / vivo en conversación con los difuntos / y escucho con los ojos a los muertos".

Por último, dos razones más en favor del acto de leer. La primera, que si bien Cervantes dice al comienzo de su novela insigne que a Quijote se le secó el cerebro "del poco dormir, y del mucho leer", hay que destacar que el "poco dormir" se menciona primero entre las causas de la locura de Quijote, así que el "mucho leer" pudo ser sólo un agravante de la enfermedad, y no la causa de su desdicha.

Y la segunda razón es que la lectura, además de ser una experiencia telepática, un viaje, un suceso creativo, un encuentro de dos sensibilidades, la derrota de la soledad, un acto en favor de la paz del mundo y una adquisición de experiencias sensibles, también es una experiencia supersensible, muy del tipo de las experiencias narradas por los mediums: basta con que un lector sensitivo abra un libro y lea para que el espíritu del autor le entre por los ojos y tome posesión de él, lenta y conmovedoramente. Por eso dijo el poeta: "Cuando vibres todo entero, soy yo, lector, que en ti vibro". (c) LA GACETA

*Escritor y profesor de Literatura y Filosofía. Colaborador permanente de *La Nación*, de Buenos Aires

Actividades:

- 1 ¿Qué función cumple, a su juicio, la anécdota inicial de este artículo?
- 2 ¿Cuál es la tesis que propone el enunciador con respecto a la experiencia de leer?
- 3 ¿Cuáles son los argumentos con los que sostiene su postura? ¿Son convincentes? ¿Sí, no, por qué?
- 4 Si tuvieran que convencer a alguien acerca de la importancia de la lectura, ¿qué argumentos elaborarían? Escriban un texto en el que expresen su postura sobre el tema.

PROPIUESTA 8

ELOGIO DE LA DIFICULTAD

Clarín, 22 de abril de 2001

Guillermo Martínez

Hay libros arduos cuya lectura se parece a un martirio. Conquistarlos, sin embargo, depara la felicidad de las victorias secretas.

Cada vez que se habla de lectura, maestros, escritores y editores se apresuran a levantar las banderas del hedonismo, como si debieran defenderse de una acusación de solemnidad, y tratan de convencer a generaciones de adolescentes desconfiados y adultos entregados a la televisión de que leer es puro placer. Interrogados en suplementos y entrevistas hablan como si ningún libro, y mucho menos los clásicos, desde Don Quijote a Moby Dick, desde Macbeth a Facundo, les hubiera opuesto nunca resistencia y como si fuera no sólo sencillo llegar a la mayor intimidad con ellos, sino además, un goce perpetuo al que vuelven en sus lecturas de cabecera todas las noches.

La posición hedonista es, por supuesto, simpática, fácil de defender y muy recomendable para mesas redondas porque uno puede citar de su parte a Borges: "Soy un lector hedónico: jamás consentí que mi sentimiento del deber interviniera en afición tan personal como la adquisición de libros, ni probé fortuna dos veces con autor intratable, eludiendo un libro anterior con un libro nuevo..."

Y bien, yo me propongo aquí la defensa más ingrata de los libros difíciles y de la dificultad en la lectura. No por un afán especial de contradicción, sino porque me parece justo reconocer que también muchas veces en mi vida la lectura se pareció al montañismo, a la lucha cuerpo a cuerpo y a las carreras de fondo, todas actividades muy saludables y a su manera placenteras para quienes las practican, pero que requieren, convengamos, algún esfuerzo y transpiración. Aunque quizá sea otro deporte, el tenis, el que da una analogía más precisa con lo que ocurre en la lectura. El tenis tiene la particular ambivalencia de que es un juego extraordinario cuando los dos contrincantes son buenos jugadores, y extraordinariamente aburrido si uno de ellos es un novato, y no alcanza a devolver ninguna pelota. Las teorías de la lectura creen decir algo cuando sostienen el lugar común tan extendido de que es el lector quien completa la obra literaria. Pero un lector puede simplemente no estar preparado para enfrentar a un determinado autor y deambulará entonces por la cancha recibiendo pelotazo tras pelotazo, sin entender demasiado lo que pasa. La versión que logre asimilar de lo leído será obviamente pálida, incompleta, incluso equivocada. Si esto parece un poco elitista basta pensar que suele ocurrir también exactamente a la inversa, cuando un lector demasiado imaginativo o un académico entusiasta lanza sobre el texto, como tiros rasantes, conexiones, interpretaciones e influencias en las que el pobre escritor nunca hubiera pensado.

En todo caso la literatura, como cualquier deporte, o como cualquier disciplina del conocimiento, requiere entrenamiento, aprendizajes, iniciaciones, concentración. La primera dificultad es que leer, para bien o para mal, es leer mucho. Es razonable la desconfianza de los adolescentes cuando se los incita a leer aunque sea un libro. Proceden con la prudencia instintiva de aquel niño de Simone de Beauvoir que se resistía a aprender la "a" porque sabía que después querían enseñarle la "b", la "c" y toda la literatura y la gramática francesa. Pero es así: los libros, aun en su desorden, forman escaleras y niveles que no pueden saltarse de cualquier manera. Y sobre todo, sólo en la comparación de libro con libro, en las alianzas y oposiciones entre autor y autor, en la variación de géneros y literaturas, en la práctica permanente de la apropiación y el rechazo, puede uno darse un criterio propio de valoración, liberarse de cánones y autoridades y encontrar la parte que hará propia y más querida de la literatura.

La segunda dificultad de la lectura es, justamente, quebrar ese criterio; confrontarlo con obras y autores que uno siente en principio más lejanos, exponerse a literaturas antagónicas, impedir que las preferencias cristalicen en prejuicios, mantener un espíritu curioso. Y son justamente los libros difíciles los que extienden nuestra idea de lo que es valioso. Son esos libros que uno está tentado a soltar y sin embargo presiente que si no llega al final

se habrá perdido algo importante. Son esos libros contra los que uno puede estrellarse la primera vez y sin embargo misteriosamente vuelve. Son a veces carromatos pesados y crujientes que se arrastran como tortugas. Son libros que uno lee con protestas silenciosas, con incomprendiciones, con extrañeza, con la tentación de saltar páginas. No creo que sea exactamente un sentimiento del deber, como ironiza Borges, lo que nos anima a enfrentarnos con ellos, e incluso a terminarlos, sino el mismo mecanismo que lleva a un niño a pulsar "enter" en su computadora para acceder al siguiente nivel de un juego fascinante. Y los niños no ocultan su orgullo cuando se vuelven diestros en juegos complicados ni los montañistas se avergüenzan de su atracción por las cumbres más altas.

Hay una última dificultad en la lectura, como una enfermedad terminal y melancólica, que señala Arlt en uno de sus aguafuertes: la sensación de haber leído demasiado, la de abrir libro tras libro y repetirse al pasar las páginas: pero esto ya lo sé, esto ya lo sé. Los libros difíciles tienen la piedad de mostrarnos cuánto nos falta.

Actividades:

- 1 ¿Qué opina el enunciador acerca de la cita de Borges que incluye en su propio texto? (*Soy un lector hedónico: jamás consentí que mi sentimiento del deber interviniera en afición tan personal como la adquisición de libros, ni probé fortuna dos veces con autor intratable, eludiendo un libro anterior con un libro nuevo.*) ¿Qué tipo de cita es (de autoridad o polémica)? ¿Por qué?
- 2 ¿Cuáles son las dos posturas que plantea el enunciador con respecto a la lectura? ¿Cuál es la que él defiende en su artículo?
- 3 ¿Qué analogías establece el enunciador para defender su tesis de la dificultad en la lectura? Explíquenlas.
- 4 Elijan otra analogía que exprese lo que significa personalmente la experiencia de leer.
- 5 ¿Qué relación establece el enunciador entre la dificultad en la lectura y la formación de un criterio de valoración con respecto a lo que se lee, la apertura de ese criterio hacia otros criterios y la conciencia de los límites de nuestras lecturas?
- 6 Busquen en Internet datos biográficos acerca del autor de este artículo. ¿Pueden establecer alguna relación entre su título de grado, su oficio de escritor y su concepción de la lectura?

EJE TEMÁTICO: LOS TIEMPOS QUE CORREN

Propuesta nº 9: "El lector en apuros. San Expedito"

Propuesta nº 10: "La aventura del conocimiento y el aprendizaje"

PROPIUESTA 9**EL LECTOR EN APUROS. SAN EXPEDITO**

Publicado en la ed. impresa: Opinión. Viernes 21 de abril de 2006

Noticias | Opinión | Nota

Por Mex Urtizberea para *La Nación*

Como si uno fuera San Expedito, el santo de los casos urgentes, de los que no pueden esperar ni sufrir más demoras; el santo más venerado últimamente, según indicaron algunos medios que no dudaron en calificarlo como el boom del momento.

Como si uno fuera San Expedito, el santo que recibe los ruegos de los que no pueden seguir siendo postergados, y el tiempo los apremia.

Como si uno fuera San Expedito, constantemente nos están pidiendo velocidad, inmediatez; sin descanso nos apuran con órdenes urgentes.

Adelgace en dos días.

Aprenda inglés en tres días.

Toque el piano en cuatro días.

Anótese en un curso acelerado de yoga.

Realice un curso de lectura veloz.

No pierda el año.

Llame ya, lave rápido, pague rápido, coma rápido, téngalo en el acto, entrega inmediata, urgente.

Cómprese un auto más veloz para llegar más rápido a destino.

Detenga inmediatamente el paso del tiempo con cremas antiarrugas.

Use jabón en polvo acción rápida para lavados cortos.

Navegue a toda velocidad con banda ancha.

Tenga zapatillas con segundero.

No hay tiempo, no pierda el tiempo, gane tiempo, aproveche su tiempo, el tiempo no para, el tiempo vuela, el tiempo apremia, el tiempo es oro, el tiempo es tirano.

Como si uno fuera San Expedito, el santo que no deja para mañana lo que puede hacer hoy, al que se le pide que otorgue su ayuda en el acto porque hay casos urgentes, que no pueden esperar; como si no hubiera cosas verdaderamente urgentes, se nos imparten órdenes para cumplir a las corridas, para que no dejemos de andar a las corridas de acá para allá.

Hágase una escapada, vuela sin escalas, conozca Europa en cinco días.

No pare: ayúdese con suplementos vitamínicos.

Pare de sufrir ahora mismo.

Pronto, detenga la calvicie.

Viva el vértigo de trabajar sin parar.

Compre laxante de acción rápida, no ande tardando en el toilette.

No dé más vueltas, no busque más, muévase de ahí, venga, renueve, apúrese, ofertas de tiempo limitado.

No se quede atrás, no se deje estar, no se detenga, no hay nada que pensar.

Adquiera cámara digital y no espere una hora para el revelado.

Disfrute de más tiempo con sus hijos: regáleles celulares.

Tómese un momento para usted y venga volando a visitar nuestro shopping.

Apresúrese, tenga ahora mismo su parcela en cementerio privado para descansar en paz toda la eternidad.

El tiempo es ya, ahora, inmediatamente, rápido, sin pausa, sin profundizar, de una cosa a la otra, por arriba, más rápido, sin pestañear, sin respirar, contra reloj, expeditivamente, sin ahondar.

Como si uno fuera San Expedito, el santo más venerado últimamente porque los que esperan con verdadera urgencia cada vez son más. Recibimos constantemente órdenes para cumplir ya.

La santa más venerada en estos tiempos es la velocidad.

Actividades:

- 1 ¿Cuál es la tesis en este texto?
- 2 ¿Qué tipo de argumentos se seleccionan prioritariamente para avalar esa tesis?
- 3 ¿A qué estrategia de las planteadas por C. Masseron responde el mismo?
- 4 ¿Por qué podría afirmarse que forma y contenido son análogos en este texto? ¿Con qué recursos lingüísticos logra crear esta sensación de vértigo temporal?

PROPIUESTA 10

LA AVENTURA DEL CONOCIMIENTO Y EL APRENDIZAJE

Alejandro Dolina (Este texto fue extraído de una cadena de mails que lo atribuía a Dolina.)

La velocidad nos ayuda a apurar los tragos amargos. Pero esto no significa que siempre debamos ser veloces. En los buenos momentos de la vida, más bien conviene demorarse. Tal parece que para vivir sabiamente hay que tener más de una velocidad. Premura en lo que molesta, lentitud en lo que es placentero. Entre las cosas que parecen acelerarse figura –inexplicablemente– la adquisición de conocimientos.

En los últimos años han aparecido en nuestro medio numerosos institutos y establecimientos que enseñan cosas con toda rapidez: "...haga el bachillerato en 6 meses, vuélvase perito mercantil en 3 semanas, avívese de golpe en 5 días, alcance el doctorado en 10 minutos..."

Quizá se supriman algunos... detalles. ¿Qué detalles? Desconfío. Yo he pasado 7 años de mi vida en la escuela primaria, 5 en el colegio secundario y 4 en la universidad. Y a pesar de que he malgastado algunas horas tirando tinteros al aire, fumando en el baño o haciendo rimas chuscas, no creo que ningún genio recorra en un ratito el camino que a mí me llevó decenios.

¿Por qué florecen estos apurones educativos? Quizá por el ansia de recompensa inmediata que tiene la gente. A nadie le gusta esperar. Todos quieren cosechar, aún sin haber sembrado. Es una lamentable característica que viene acompañando a los hombres desde hace milenios.

A causa de este sentimiento algunos se hacen chorros. Otros abandonan la ingeniería para levantar quiniela. Otros se resisten a leer las historietas que continúan en el próximo número. Por esta misma ansiedad es que tienen éxito las novelas cortas, los teleteatros unitarios, los copetines al paso, las "señoritas livianas", los concursos de cantores, los li-

bros condensados, las máquinas de tejer, las licuadoras y en general, todo aquello que nos ahorre la espera y nos permita recibir mucho entregando poco.

Todos nosotros habremos conocido un número prodigioso de sujetos que quisieran ser ingenieros, pero no soportan las funciones trigonométricas. O que se mueren por tocar la guitarra, pero no están dispuestos a perder un segundo en el solfeo. O que le hubiera encantado leer a Dostoievsky, pero les parecen muy extensos sus libros.

Lo que en realidad quieren estos sujetos es disfrutar de los beneficios de cada una de esas actividades, sin pagar nada a cambio.

Quieren el prestigio y la guita que ganan los ingenieros, sin pasar por las fatigas del estudio. Quieren sorprender a sus amigos tocando "Desde el Alma" sin conocer la escala de si menor. Quieren darse aires de conocedores de literatura rusa sin haber abierto jamás un libro.

Tales actitudes no deben ser alentadas, me parece. Y sin embargo eso es precisamente lo que hacen los anuncios de los cursos acelerados de cualquier cosa.

Emprena una carrera corta. Triunfe rápidamente.

Gane mucho "vento" sin esfuerzo ninguno.

No me gusta. No me gusta que se fomente el deseo de obtener mucho entregando poco. Y menos me gusta que se deje caer la idea de que el conocimiento es algo tedioso y poco deseable.

¡No señores: aprender es hermoso y lleva la vida entera!

El que verdaderamente tiene vocación de guitarrista jamás preguntará en cuánto tiempo alcanzará a acompañar la zamba de Vargas. "Nunca termina uno de aprender" reza un viejo y amable lugar común. Y es cierto, caballeros, es cierto.

Los cursos que no se dictan: aquí conviene puntualizar algunas excepciones. No todas las disciplinas son de aprendizaje grato, y en alguna de ellas valdría la pena una aceleración. Hay cosas que deberían aprenderse en un instante. El olvido, sin ir más lejos. He conocido señores que han penado durante largos años tratando de olvidar a damas de poca monta (es un decir). Y he visto a muchos doctos varones darse a la bebida por culpa de señoritas que no valían ni el precio del primer Campari. Para esta gente sería bueno dictar cursos de olvido. "Olvide hoy, pague mañana". Así terminaríamos con tanta canalla inolvidable que anda dando vueltas por el alma de la buena gente.

Otro curso muy indicado sería el de humildad. Habitualmente se necesitan largas décadas de desengaños, frustraciones y fracasos para que un señor soberbio entienda que no es tan pícaro como él supone. Todos –el soberbio y sus víctimas– podrían ahorrarse centenares de episodios insopportables con un buen sistema de humillación instantánea.

Hay –además– cursos acelerados que tienen una efectividad probada a lo largo de los siglos. Tal es el caso de los "sistemas para enseñar lo que es bueno", "a respetar, quién es uno", etc.

Todos estos cursos comienzan con la frase "Yo te voy a enseñar" y terminan con un castañazo. Son rápidos, efectivos y terminantes.

Elogio de la ignorancia: Las carreras cortas y los cursillos que hemos venido denostando a lo largo de este opúsculo tienen su utilidad, no lo niego. Todos sabemos que hay muchos que han perdido el tren de la ilustración y no por negligencia. Todos tienen derecho a recuperar el tiempo perdido. Y la ignorancia es demasiado castigo para quienes tenían que laburar mientras uno estudiaba.

Pero los otros, los buscadores de éxito fácil y rápido, no merecen la preocupación de nadie. Todo tiene su costo y el que no quiere afrontarlo es un garronero de la vida.

De manera que aquel que no se sienta con ánimo de vivir la maravillosa aventura de aprender, es mejor que no aprenda.

Yo propongo a todos los amantes sinceros del conocimiento el establecimiento de cursos prolongadísimos, con anuncios en todos los periódicos y en las estaciones del subterráneo.

"Aprenda a tocar la flauta en 100 años".

"Aprenda a vivir durante toda la vida".

"Aprenda. No le prometemos nada, ni el éxito, ni la felicidad, ni el dinero. Ni siquiera la sabiduría. Tan solo los deliciosos sobresaltos del aprendizaje".

Actividades:

- 1 ¿El planteo de Dolina tiene puntos de contacto con el de Mex Urtizberea? ¿Cuáles?
- 2 ¿Cuál es el objeto de discusión en este artículo?
- 3 ¿Cuál es la tesis del enunciador? ¿Con qué argumentos la sostiene?
- 4 ¿Qué critica el autor en los cursos acelerados? ¿Y como contrapartida, qué cursos extraña?
- 5 ¿Cómo se define el aprendizaje a lo largo del texto?

EJE TEMÁTICO: LA LECTURA EN TIEMPOS DE INTERNET

Propuesta nº 11: "Agitadores de la lectura"

Propuesta nº 12: "Surfear, leer o navegar"

Propuesta nº 13: "Este texto es mío, tuyo, nuestro"

Propuesta nº 14: "De qué sirve el profesor"

Los textos que siguen proponen como tema las relaciones entre lectura, Internet y aprendizaje. Por ello les planteamos realizar una lectura individual y luego una lectura comparativa de los textos.

PROPIUESTA II

AGITADORES DE LA LECTURA

Revista Nueva, domingo 8 de marzo de 2009

Sergio Sinay*

Entre la palabra *libro* y la palabra *libre* hay apenas una letra de diferencia, lo cual quizá no es simple casualidad, ya que el libro nos hace libres. No está de más recordarlo en un momento en que se confunde con frecuencia y con ligavidad la *conexión* (un fenómeno tecnológico) con la *comunicación* (un fenómeno que involucra nuestros atributos emocionales, espirituales, psíquicos e intelectuales y que no necesita necesariamente aparatos). Hasta tal punto llega la confusión que un fanático, en nuestro país escribió que, si se puede salvar un disco rígido, para nada importa que se quemen todos los libros del mundo. Eso sí, para comunicar su propuesta se valió de un medio impreso.

Desde que en el siglo xv el alemán Gutenberg inventó la imprenta, el libro no solo se consagró como uno de los más formidables inventos de la humanidad, sino que también empezó a vivir bajo el presagio de que pronto desaparecería, ya fuese porque no interesaría a nadie o porque sería desplazado por otros recursos (la fotografía, la radio, el cine, la televisión, Internet y la computadora).

La mayoría de esos agujeros ha desaparecido, desmentidos por el tiempo y los acontecimientos. Mientras tanto, las grandes historias que perduran, las historias que nos comueven por sus contenidos y por la belleza y la calidad de su narración, las más profundas exploraciones de la experiencia y la existencia humana perduran en forma de libro. También, muchas de las grandes estupideces y las ideologías más perversas se han divulgado a través de ese medio.

Así como (más allá de sus usos útiles) muchas veces las pantallas estrechan nuestros horizontes, nos aislan del mundo, comen nuestro tiempo, aplanan nuestra imaginación y, en el afán de la velocidad, de la multiplicidad, de cosechar la "amistad" de multitudes anónimas y virtuales, van destruyendo nuestra sintaxis, empobreciendo nuestro lenguaje, secando nuestra capacidad de crear metáforas, el libro nos lleva en la dirección opuesta. *El que lee nunca está solo*, decía el Negro Fontanarrosa. Y es así. El que lee conoce gente, la concibe junto con el escritor (un mismo personaje es distinto en la fantasía de cada lector), toma palabras y, procesándolas en su imaginación, ahonda conceptos, funda mundos, se alimenta de ideas y argumentos, se embaraza de temas de conversación que luego comparte o divulga, enriquece su vocabulario, se deleita con el silencioso sonido de las palabras. La lectura fomenta la actividad emotiva, intelectual e imaginativa; las pantallas nos reducen a la pasividad al entregarnos todo dicho o todo visto.

Mientras que la conexión virtual destruye vocablos abreviándolos de un modo patético, el libro es el soporte que conserva, nutre, celebra y enaltece el lenguaje, la más poderosa herramienta de comunicación humana, cuya forma actual fue concebida hace cinco mil años por los sumerios y desarrollada luego a lo largo de la historia de la especie. Quienes en estas semanas de vacaciones han tenido tiempo para la lectura saben bien a qué me refiero. Y pueden conservar, incrementar y contagiar el único vicio que nutre, que mejora la vida y que hasta puede permitir vislumbrar su sentido. El vicio de la lectura.

¿Un libro puede salvar una vida?, le preguntaron a Paul Holdengräber, director de la Biblioteca Pública de Nueva York. *Incluso una sola línea puede hacerlo*, respondió. *Pero para eso hay que leer con humor*. ¿Y qué es leer con humor? *No identificarse con una sola mirada y permitir que todas te cosquilleen, teniendo una mirada golosa y juguetona*. Un fanático es alguien que ha leído sin humor. Holdengräber se llama a sí mismo “agitador de la lectura”, dice que el libro es un tercer pulmón que nos permite respirar el mundo y recuerda que *el libro es algo que se puede tocar, que embrorcha por el tacto*. Y, precisamente en un mundo cada vez más virtual y televisual, su presencia táctil ganará aura. ¡Una biblioteca será el Palacio del Aura! Bienvenidos los agitadores de la lectura.

*Escritor, especialista en vínculos humanos, autor de *La sociedad de los hijos huérfanos* y *Elogio de la responsabilidad*. Su último libro es *Conectados al vacío*.

Actividades:

- 1 Reconstruyan el contexto de producción de este texto, observando los índices que provee (fecha, autor, pequeñas referencias sobre el autor, lugar de publicación, etc.)
- 2 ¿Cuál es el tema del texto y que posición tiene el autor frente a ese tema?
- 3 ¿Qué función cumplen las cursivas en este texto?
- 4 ¿Qué valor le otorga el autor a la lectura? ¿A través de qué recurso polifónico refuerza su planteo?
- 5 ¿Pueden reconocer voces polémicas presentes en el texto?
- 6 Escriban un texto argumentativo que se titule “Libros e internet” o “Libros versus Internet” que manifieste su postura en torno al tema.

PROPIUESTA 12

OPINIÓN

SURFEAR, LEER O NAVEGAR

LA VELOCIDAD CON LA QUE SE ABORDAN LAS PÁGINAS DE INTERNET SE ALEJA EN TIEMPO Y MODO DE LA LECTURA INTENSA DEL PASADO.

Revista Viva del diario Clarín

Por Beatriz Sarlo. Escritora y ensayista

Más información: www.clarin.com

Quienes leen muy velozmente habrán encontrado en Internet la pista de deslizamiento ideal. Un historiador estadounidense estudió, desde la Antigüedad hasta los tiempos modernos, dos tipos diferentes de lectura. La primera fue la lectura intensa en profundidad, que Robert Darnton (ése es el nombre del historiador) atribuía a una etapa del pasado donde no había miles de libros permanentemente a disposición de los lectores. Por el contrario, antes de la invención de la imprenta e incluso dos siglos después, los libros

eran escasos y caros, salvo para los monjes o los nobles que se inclinaban por la cultura. Los campesinos o la gente de pueblo, incluso aquellos pocos que habían aprendido a leer, desafiaban grandes dificultades para acceder a unas decenas de libros. Esos contados volúmenes, entre ellos La Biblia, se leían repetidamente, intensamente, hasta llegar a conocerlos casi de memoria.

Cuando la difusión de máquinas de impresión más ligeras y papel más barato lo hizo posible, nació, junto con un nuevo público, una nueva forma de leer. De la lectura intensa, que agujereaba la página con los ojos, se pasó, durante el siglo XVIII europeo, a la lectura extensiva, que salta de un libro a otro, recorre ávidamente la superficie de la página impresa y la abandona tan rápido como ha llegado a ella. La novela, desde fines del siglo XVIII en adelante, fue el género propio de estos lectores cada vez más veloces y cada vez más sedientos de novedades. Los monasterios y las cortes feudales fueron los espacios de la lectura intensa; las casas burguesas y, crecientemente, las populares, los de la lectura extensiva.

Se amplió el público democráticamente y los ojos de ese público, en vez de taladrar la página hasta extraerle el último de sus sentidos, la recorrían saltando de un sentido a otro, de un personaje y un episodio a otro, de una noticia a otra (ya que los diarios son también producto de esa lectura rápida).

Lo que se hace habitualmente con las páginas de Internet está tan alejado en el tiempo como en el estilo de aquella lectura intensa del pasado, pero también es diferente de la lectura extensiva de los siglos modernos. Hablamos de navegación, pero la palabra navegación que se usa en castellano no es tan apropiada como la palabra inglesa surf, que se usa para la acción de deslizarse sobre las olas y que también significa espuma. Si algo caracteriza el surf es el deslizamiento a una velocidad que es la que mandan las olas y la inmaterial ligereza de la espuma.

Algo de eso nos sucede a los navegantes de Internet, dominados por la tentación de pasar de un enlace a otro, de abandonar una pantalla, como si fuera un momento de la ola, para deslizarnos hacia la pantalla que se construirá enseguida, y de allí a la siguiente, como si la ley de la lectura fuera una ley de pasaje que prohibiera persistir en un mismo lugar. Una variación incesante de la apariencia de la pantalla acompaña, como necesidad y estilo, las formas de la navegación. Se tiene la impresión, sostenida por los efectos técnicos, de que lo mejor siempre está por delante, como si la sucesión de pantallas construyeran un suspenso que no va a resolverse nunca. La navegación es veloz intrínsecamente, así como es inconcebible un surf lento, ya que el surfista caería de su tabla y se interrumpiría su contacto de superficie con la ola.

Umberto Eco aconsejaba a quienes estaban preparando una monografía que fotocopiaran sólo aquello que estuvieran seguros de poder leer al día siguiente. Cualquier investigador sabe que fotocopiar sin ton ni son sirve para muy poco, incluso hay quien piensa (yo, por ejemplo) que es mejor copiar a mano la cita que se va a usar. Sin embargo, cuando se navega en Internet se guarda en la computadora cualquier página por la que se ha pasado buscando algo. Después, la experiencia muestra que la mitad de esas páginas no sirvieron para nada, pero en el momento en que se llegaba a ellas nada nos detenía, porque la velocidad del surf nos lleva a la pantalla siguiente con la fuerza inmaterial de los deseos digitales.

Actividades:

- 1 Identifiquen y expliquen cuáles son los tres tipos de lectura que la enunciadora analiza en este artículo.
- 2 ¿Consideran que la enunciadora hace una valoración de cada uno de estos tipos de lectura? ¿Cuál es esa valoración?

- 3 Siguiendo la propuesta de C. Masseron sobre las estrategias argumentativas: justificativa, polémica y deliberativa, ¿cuál les parece la estrategia predominante y por qué?

PROPIUESTA 13**ESTE TEXTO ES MÍO, TUYO, NUESTRO**

Clarín, 2 de Marzo de 2008

Sociedad. Opinión

Por Beatriz Sarlo

La noticia informaba que profesores ingleses de colegio secundario reclamaron un programa que les permitiera comprobar si párrafos o páginas enteras de los trabajos de sus alumnos habían sido bajados de internet y copiados literalmente. Ya otras veces se han escuchado las quejas de docentes que sospechan de trabajos apócrifos, robados de alguna parte, y se sienten como una viejita ante un cuento del tío. No me explico bien por qué esos temores no eran habituales antes, cuando cualquier alumno de un país con buenas bibliotecas escolares podía copiar párrafos enteros de varios libros. Se dirá que hay menos libros en esas bibliotecas que páginas en la web. Es cierto, pero la estafa era igualmente posible, como sabe cualquiera que haya padecido la tentación de apropiarse de un párrafo ajeno, escrito sobre papel o en pantalla. Se dirá también que las breves acciones de copiar y pegar implican un gasto tan mínimo de energía que aquel estudiante, para quien copiar un párrafo de libro era un esfuerzo sobrehumano, hoy puede terminar su tarea con dos o tres golpes de tecla. Son las pequeñas transgresiones intelectuales que protagoniza un estudiante decidido a ahorrar tiempo para dedicarlo a cosas que juzga más atractivas. Ahora se aprovecha el protoplasma derramado en la web; antes, la confección de machetes laboriosos en letra microscópica era la forma clásica para enfrentar el desafío de una prueba escrita. Como hay nostalgia por lo más insospechable, he escuchado decir que los machetes exigían, por lo menos, que el propio usuario los preparara, lo cual implicaba un trabajo que se parecía al de estudiar. Porque, finalmente, ¿qué era un machete sino el más eficaz resumen de un tema, ordenado y sinóptico? Internet, con su dispositivo de copia y pegado, vuelve nostálgicos a quienes piensan que es la tecnología la que decide a un estudiante a presentar como propio un rutilante apócrifo bajado de la red. Es cierto que internet facilita las cosas, pero se las facilita a todo el mundo que tenga acceso a ella: a los maestros, a los profesores, a los alumnos, a los investigadores.

Los que no tienen acceso a la red, los más pobres, están tristemente condenados a la honestidad intelectual. Sería bastante sencillo imaginar estrategias que no fueran policiales para descubrir a los que se copian. Si los profesores reclaman un programa que haga temblar las pantallas de sus computadoras cuando ingresen un texto supuestamente bajado de internet, es porque necesitan una División de Delitos Informáticos trabajando a su lado. Policía científica al servicio de la relación pedagógica. La fórmula es lamentable por varias razones. La primera es que ese maestro o profesor no se siente capaz de distinguir entre un apócrifo y el texto producido verdaderamente por sus alumnos. Es posible que existan casos límite: chicos que escriban como la mayoría de las páginas de internet, o páginas de internet que (como El Rincón del Vago) estén alimentadas por textos redactados por otros chicos y, por lo tanto, se parezcan a los trabajos que un maestro recibe de sus alumnos. Pero, más allá de esta eventualidad, se espera que los profesores sean capaces de hipotetizar qué tipo y nivel de textos escriben sus alumnos; si eso les resulta complicado es porque no han llegado a conocerlos y, en ese caso, cambiemos de tema, hablemos de que

están agobiados de trabajo, o de que hay demasiados alumnos por curso, o cualquier otro argumento institucional que no va al centro de la cuestión. La segunda razón remite a la extensión del trabajo escrito por un estudiante.

No estamos hablando de monografías universitarias. En la escuela media, lograr que se escriban tres párrafos (unas 400 palabras) que incluyan una cantidad mínima de oraciones subordinadas es un objetivo respetable. Tendría que pensar que todo está perdido si los profesores no pueden leerlos con algún nivel de certeza respecto de su autenticidad. Existen los recalcitrantes habilidosos, es cierto. Pero su performance puede ser impecable por corto tiempo. La tercera razón es que los profesores deberían estar en condiciones de imaginar un tipo de trabajo escrito que obstaculice el cuatrerismo digital de sus estudiantes. Se me ocurren cosas verdaderamente obvias. Que los alumnos hagan lo que quieran con los materiales encontrados en internet pero limitados a un párrafo que sea obligatorio explicar, incluso parafrasear. Ese párrafo puede provenir de cualquier parte (de un libro o de una página web) y los estudiantes deberán demostrar que lo han comprendido y que lo que bajan de la red son las pruebas de esa comprensión. Vuelvo a una vieja idea: la explicación de texto, no la improvisación libre sobre un tema con porciones de web pegadas aquí y allá, sino la demostración de que se ha entendido. No hay nada peor que la libertad fofa de decir lo que "me parece", ni nada más banal que un "yo pienso" que, en realidad, no piensa nada sino que revisita sin saberlo prejuicios y lugares comunes. Con el plagio de la web se paga la manía de llamar a cualquier actividad "investigar". Para "investigar" hay que aprender a leer bien.

Actividades:

- 1 ¿Cuál es el objeto de discusión y la tesis propuesta por la autora?
- 2 ¿Cuál es la postura de la autora con respecto al uso que le dan los estudiantes a Internet y a su posible utilidad educativa? Justifique su respuesta..
- 3 ¿Piensan que el planteo de este artículo es contradictorio con lo planteado en "Surfear, leer o navegar" de la misma autora, o podría interpretarse como la consideración de otra perspectiva sobre el mismo tema?
- 4 ¿Hay tesis adversas? ¿Qué postulan? ¿Las refuta la autora? En caso afirmativo, expliquen las refutaciones.
- 5 Analicen en los siguientes enunciados las marcas (verbos, conectores, etc.) que refieren a distintas voces. ¿Pueden reconocer si esas voces se oponen o apoyan, parcial o totalmente, la voz de la enunciadora?

Se dirá que hay menos libros en esas bibliotecas que páginas en la web. Es cierto, pero la estafa era igualmente posible, como sabe cualquiera que haya padecido la tentación de apropiarse de un párrafo ajeno, escrito sobre papel o en pantalla.

Existen los recalcitrantes habilidosos, es cierto. Pero su performance puede ser impecable por corto tiempo.

PROPIUESTA 14**¿DE QUÉ SIRVE EL PROFESOR?**

Noticias de Opinión: Lunes 21 de mayo de 2007 | Publicado en edición impresa

Por Umberto Eco para *La Nación*

En el alud de artículos sobre el matonismo en la escuela he leído un episodio que, dentro de la esfera de la violencia, no definiría precisamente al máximo de la impertinencia... pero que se trata, sin embargo, de una impertinencia significativa. Relataba que un estudiante, para provocar a un profesor, le había dicho: "Disculpe, pero en la época de Internet, usted, ¿para qué sirve?"

El estudiante decía una verdad a medias, que, entre otros, los mismos profesores dicen desde hace por lo menos veinte años, y es que antes la escuela debía transmitir por cierto formación pero sobre todo nociones, desde las tablas en la primaria, cuál era la capital de Madagascar en la escuela media hasta los hechos de la guerra de los treinta años en la secundaria. Con la aparición, no digo de Internet, sino de la televisión e incluso de la radio, y hasta con la del cine, gran parte de estas nociones empezaron a ser absorbidas por los niños en la esfera de la vida extraescolar.

De pequeño, mi padre no sabía que Hiroshima quedaba en Japón, que existía Guadalcanal, tenía una idea imprecisa de Dresde y sólo sabía de la India lo que había leído en Salgari. Yo, que soy de la época de la guerra, aprendí esas cosas de la radio y las noticias cotidianas, mientras que mis hijos han visto en la televisión los fiordos noruegos, el desierto de Gobi, cómo las abejas polinizan las flores, cómo era un Tyrannosaurus rex y finalmente un niño de hoy lo sabe todo sobre el ozono, sobre los koalas, sobre Irak y sobre Afganistán. Tal vez, un niño de hoy no sepa qué son exactamente las células madre, pero las ha escuchado nombrar, mientras que en mi época de eso no hablaba siquiera la profesora de ciencias naturales. Entonces, ¿de qué sirven hoy los profesores?

He dicho que el estudiante dijo una verdad a medias, porque ante todo un docente, además de informar, debe formar. Lo que hace que una clase sea una buena clase no es que se transmitan datos y datos, sino que se establezca un diálogo constante, una confrontación de opiniones, una discusión sobre lo que se aprende en la escuela y lo que viene de afuera. Es cierto que lo que ocurre en Irak lo dice la televisión, pero por qué algo ocurre siempre ahí, desde la época de la civilización mesopotámica, y no en Groenlandia, es algo que sólo lo puede decir la escuela. Y si alguien objetase que a veces también hay personas autorizadas en Porta a Porta (programa televisivo italiano de análisis de temas de actualidad), es la escuela quien debe discutir Porta a Porta. Los medios de difusión masivos informan sobre muchas cosas y también transmiten valores, pero la escuela debe saber discutir la manera en la que los transmiten, y evaluar el tono y la fuerza de argumentación de lo que aparecen en diarios, revistas y televisión. Y además, hace falta verificar la información que transmiten los medios: por ejemplo, ¿quién sino un docente puede corregir la pronunciación errónea del inglés que cada uno cree haber aprendido de la televisión?

Pero el estudiante no le estaba diciendo al profesor que ya no lo necesitaba porque ahora existían la radio y la televisión para decirle dónde está Tombuctú o lo que se discute sobre la fusión fría, es decir, no le estaba diciendo que su rol era cuestionado por discursos aislados, que circulan de manera casual y desordenada cada día en diversos medios –que sepamos mucho sobre Irak y poco sobre Siria depende de la buena o mala voluntad de Bush-. El estudiante estaba diciéndole que hoy existe Internet, la Gran Madre de todas las enciclopedias, donde se puede encontrar Siria, la fusión fría, la guerra de los treinta años

y la discusión infinita sobre el más alto de los números impares. Le estaba diciendo que la información que Internet pone a su disposición es inmensamente más amplia e incluso más profunda que aquella de la que dispone el profesor. Y omitía un punto importante: que Internet le dice "casi todo", salvo cómo buscar, filtrar, seleccionar, aceptar o rechazar toda esa información.

Almacenar nueva información, cuando se tiene buena memoria, es algo de lo que todo el mundo es capaz. Pero decidir qué es lo que vale la pena recordar y qué no es un arte sutil. Esa es la diferencia entre los que han cursado estudios regularmente (aunque sea mal) y los autodidactas (aunque sean geniales).

El problema dramático es que por cierto a veces ni siquiera el profesor sabe enseñar el arte de la selección, al menos no en cada capítulo del saber. Pero por lo menos sabe que debería saberlo, y si no sabe dar instrucciones precisas sobre cómo seleccionar, por lo menos puede ofrecerse como ejemplo, mostrando a alguien que se esfuerza por comparar y juzgar cada vez todo aquello que Internet pone a su disposición. Y también puede poner cotidianamente en escena el intento de reorganizar sistemáticamente lo que Internet le transmite en orden alfabético, diciendo que existen Tamerlán y monocotiledóneas pero no la relación sistemática entre estas dos nociones.

El sentido de esa relación sólo puede ofrecerlo la escuela, y si no sabe cómo tendrá que equiparse para hacerlo. Si no es así, las tres I de Internet, Inglés e Instrucción seguirán siendo solamente la primera parte de un rebuzno de asno que no asciende al cielo.

La Nación/L'Espresso (Distributed by The New York Times Syndicate)

(Traducción: Mirta Rosenberg)

Actividades:

- 1 ¿Qué función tiene la anécdota inicial del texto?
- 2 ¿Qué postura tiene el enunciador del texto con respecto al tema que plantea el título del texto?
- 3 Consideran que la respuesta que el autor propone al título del texto es la tesis del autor? En caso afirmativo, ¿cuáles son los argumentos que sostienen esa tesis?
- 4 ¿Cuál es la tesis adversa en el texto? ¿Consideran que el enunciador da voz a su adversario? ¿A quién pertenece esa voz polémica?
- 5 ¿Qué sentido aporta la metáfora final?
- 6 ¿Qué opina de la definición que el texto propone de una "buena clase"?
- 7 Ahora, más allá del profesor y en diálogo con él, ¿qué cualidades reconocen como propias de un buen estudiante?

EJE TEMÁTICO: EL PODER DE LA ESCRITURA

Propuesta nº 15: “Para cumplir con la escritura y con la vida”

Propuesta nº 16: “Escribir, esa saludable tarea”

Propuesta nº 17: “No escriba”

PROPIEDAD 15

TRIBUNA

PARA CUMPLIR CON LA ESCRITURA Y CON LA VIDA

11.04.2005 | Opinión. Clarín

Leer y escribir con destreza es un enorme poder sobre el propio destino.

Una forma de erguirse y de convertirse en ciudadano.

Angela Pradelli Escritora y docente. Premio Clarín de Novela

“Scrivo per vendetta”, contestó Ferdinando Camon en 1985 en una entrevista publicada en un número especial del diario Libération de París, en la que 400 escritores respondían la misma pregunta: ¿por qué escribe?

Así contestaba el escritor italiano nacido en Padua en 1935, cuyas obras fueron traducidas a veintiún idiomas:

Escribo por venganza. Todavía, dentro de mí, siento esta venganza como justa, santa, gloriosa. Mi madre sabía escribir sólo su nombre y apellido. Mi padre, apenas un poco más. En el pueblo en que nací, los campesinos analfabetos firmaban con una cruz. Cuando recibían una carta del municipio, del ejército o de la policía (nadie más les escribía), se asustaban y acudían al cura para que se las explicara. Desde entonces sentí a la escritura como un instrumento de poder. Y soñé siempre con pasar del otro lado, poseerme de la escritura, pero para usarla en favor de aquellos que no la conocían: para cumplirles sus venganzas.

¿Rozaremos los argentinos algún día la gloria que da poseer la escritura de la que nos habla el escritor italiano? Según el último Censo Nacional del 2001, en el país hay más de 750.000 personas que no saben leer ni escribir. Algunos de esos campesinos de los que nos habla Camon fueron los inmigrantes que llegaron al país a principios del siglo pasado y muchos de nosotros somos la descendencia de esos italianos que corrían, muertos de miedo, a buscar al cura para que les leyera.

Ya en 1992, en el Congreso de Lectura que se desarrolló dentro del marco de la Feria del Libro de Buenos Aires, los especialistas presentaron la ampliación del concepto de analfabetismo. Según esos criterios, se considera analfabetos a los niños de siete y ocho años que no pueden explicar un texto; a los adolescentes de catorce y quince que no pueden leer las instrucciones de un aparato doméstico y a los jóvenes de la franja de diecisiete y dieciocho que no pueden redactar una carta para pedir trabajo.

Es cierto que las cifras y esa realidad tristísima aplastan. Pero es más cierto que no hay duda de que la escuela debería hacer de la enseñanza de la escritura un acto de justicia.

La escritura de la que hablamos no es la literaria ni tiene pretensiones de ninguna gloria vanidosa. Estamos hablando de la gente y su relación con la escritura más puramente vital,

en el plano social y también en el más íntimo. De mujeres y hombres que, en ejercicio de la lectura y la escritura, se convierten en ciudadanos. Hablamos de escuelas que entrenan todos los días a sus alumnos en la escritura de cartas, noticias, canciones, reseñas, artículos, informes, solicitudes, notas, editoriales, reglamentos, relatos, argumentaciones, guiones, instrucciones...

En el Primer Congreso Internacional de Escritoras que se desarrolló en agosto de 1998, en Rosario, la escritora Yukiko Kato, que había nacido en Sapporo, la ciudad más al norte de Japón, escuchó con interés las ponencias de sus pares. Escritoras que habían viajado desde Sudáfrica, Grecia, Puerto Rico, Estados Unidos. Cada una había planteado la escritura en relación al ejercicio de la libertad y de las conquistas de las mujeres.

Yukiko Kato, a su turno, se refirió a las campesinas chinas, mujeres a las que se les tenía prohibido aprender a leer y a escribir. Campesinas que, privadas de educación y sometidas a la autoridad del hombre, crearon a principios del siglo XVIII un idioma secreto, el nushu, para poder expresarse. Imposibilitadas de escribir, plasmaron los caracteres en los bordados que realizaban en las mangas de los kimonos, en los abanicos. Si se piensa que, en silencio, en secreto, las mujeres analfabetas crearon un lenguaje propio que incluía alrededor de dos mil palabras, no puede dejar de valorarse la dimensión de la necesidad de expresarse.

El nushu se transmitió de madres a hijas y desapareció a mediados del 2004, cuando murió Yang Huanyi, la última mujer que lo había aprendido. Antes de morir, había querido enseñarles a sus hijas, pero ninguna de ellas quiso aprenderlo.

Quien escribe construye con palabras una casa propia donde habitar, que no pocas veces protege de los materiales corrosivos del tiempo.

Siempre estamos aprendiendo a escribir y por eso el proceso de alfabetización no se agota nunca, ya que la escritura es un trabajo arduo que requiere, entre otras cosas, la búsqueda permanente de palabras y modos de decir. Y la escritura es, también, un camino hacia la comprensión. Quien escribe ampliará su conocimiento de los otros y también de sí mismo. Al escribir tenemos la posibilidad de revisar los conceptos cristalizados por los que, no pocas veces, permanecemos estancados en un conflicto.

Me lo dijo una vez un alumno de la escuela nocturna. Les había pedido que escribieran un relato autobiográfico y no les di más que dos o tres pautas de trabajo. Él había elegido contar una historia del abuelo, con el que vivía, se llevaba muy mal y peleaban mucho. Le costó escribir ese relato, lo corrigió durante varias clases. Logró un buen texto en el que se narraba una de las peleas más fuertes entre abuelo y nieto. Todos lo felicitamos cuando lo leyó en clase. Volvimos a hablar de su trabajo al día siguiente, y de su abuelo, que él había convertido en personaje. "No sé bien qué pasó", dijo mi alumno antes de terminar la clase. "Mi abuelo sigue siendo el mismo de siempre, dijo, pero ahora, después de escribir esto, lo quiero más". Al ponerle palabras a lo que nos pasa, a lo que sentimos, a lo que deseamos, descubrimos un costado que nos es revelado por la escritura.

Como Ferdinand Camon, también Emily Dickinson percibe la potencia de la palabra escrita cuando nos advierte que tengamos cuidado con lo que escribimos porque las palabras hacen que las cosas se cumplan.

Para que se cumpla entonces. Escribamos esto ahora, aquí mismo. Que todos puedan ir a la escuela para aprender, que la escuela les enseñe a todos, que el Ministerio de Educación apoye de verdad a los buenos docentes en la inmensidad de su tarea y no al revés. Que, como quería Camon, todos puedan poseer la escritura para pasar del otro lado. Porque los índices de analfabetismo, lejos de ser números dibujados en un papel, son los

hombres y mujeres de carne, huesos y sangre que nunca van a escribir su nombre ni el de sus padres.

Actividades:

- 1 Definan el contexto de producción del texto “Para cumplir con la escritura y con la vida” (fecha, autor, lugar de publicación) e identifiquen la clase textual a la que pertenece.
- 2 ¿Cuál es la tesis de este texto y qué argumentos sostienen esa tesis?
- 3 Después de leerlo, expliquen cuál es la noción de escritura que propone la autora identificando los conceptos con los cuales la relaciona. ¿A qué conceptos aparece vinculada la escritura en el texto? Expliquen.
- 4 De acuerdo al texto ¿cuál es el poder de la escritura y para qué sirve?
- 5 En el texto se señala que, entre otras cuestiones, el analfabetismo incluye *a los jóvenes de la franja de diecisiete y dieciocho que no pueden redactar una carta para pedir trabajo*. Demuestren que la autora se equivoca, al menos con Uds. y “contesten” este aviso aparecido en La Gaceta en la sección clasificados (22/05/05).
ESTOY buscando el mejor Empleado/a de Librería que sepa de ventas y que le gusten los Libros. Contame todo lo que consideres importante para convencerme en carta manuscrita a Poste Restante La Gaceta: “Selección Librería”
- 6 ¿Consideran que la carta de presentación que acaban de redactar es un texto argumentativo? ¿Por qué?

PROPIUESTA 16

ESCRIBIR, ESA SALUDABLE TAREA

Revista de *La Nación*, domingo 3 de enero de 2010

Psicología

Una palabra, una frase, una carta, un diario íntimo, un blog, un libro. El acto de tomar nota de los sentimientos y las experiencias es, según los especialistas, una buena manera de mejorar la calidad de vida, superar los traumas, sobrellevar los dolores.

Casi sin saberlo, Susana calma su ansiedad mientras escribe la lista del supermercado. Pablo aminora la marcha de su obsesión cuando apunta las tareas pendientes. Renata escribe sobre sus desvelos y vence el insomnio. Borges pudo volver a dormir cuando publicó Funes el memorioso. Carlos avanza en su cuento sobre el cáncer que creyó imbatible. Cuando Isabel Allende publicó Paula, comenzó a calmar el dolor por la enfermedad terminal de su hija. La actriz María Valenzuela “sorteo la locura” cuando empezó a anotar en un cuaderno cada paso de la milagrosa recuperación de Malena. El mundo pudo conocer el diario íntimo de Anna Frank. Hoy Lucía tiene un blog donde describe su “amistad de barro y cristal” con la anorexia.

Como la de ellos, miles de historias de ilustres y desconocidos se convierten en fiel testimonio de este ejercicio sanador que gana adeptos en el mundo. En las últimas décadas, distintas investigaciones científicas destacan el valor de la escritura como herramienta terapéutica. No es necesario conocer de reglas o técnicas narrativas. Sólo hace falta una lápiz, un papel y animarse.

“A través de la escritura, las personas atravesadas por situaciones de estrés logran mejorar su bienestar psicológico y físico”, anticipa Mónica Bruder, doctora en Psicología y experta en cuestiones de escritura terapéutica. “Cuando escribimos, liberamos lo que lleva-

mos dentro –explica Bruder–. Hay un desbloqueo emocional intenso, en el que se comprometen el pensamiento, la emoción y la palabra escrita. Así, descubrimos lo inconsciente, revertimos miedos, descubrimos las causas de tantos dolores, sufrimiento y limitaciones.”

¿Por qué necesitó el hombre escribir ya desde la era de las cavernas? ¿Qué recurso o impulso natural lo llevó a explorar e inventar sistemas gráficos?

Un paso decisivo en la evolución del Homo sapiens fue la adquisición de un vínculo entre el pensamiento y los símbolos materiales. La actividad gráfica puede entenderse entonces como una extensión de las facultades cognitivas del ser humano. Parecería imperiosa la necesidad de escribir desde tiempos primitivos.

En un principio no hubo letras, alfabetos ni palabras; había imágenes, dibujos, formas, aparentemente sin sentido, pero indudablemente con una significación. El hombre quería decir algo y necesitaba decirlo por escrito.

Esta idea evolucionó en silencio con la humanidad y hoy es posible certificarlo. Podemos decir que cuando se escribe se “descubre” y en la expresión se devela un “algo” que nos da bienestar.

Intentemos hacer este ejercicio. Imaginemos la siguiente escena, como si fuera una película: un hombre, sentado frente a la mesa, escribe. En ese momento mágico, se fugan del cuerpo la razón y las emociones. La razón la abraza, la contiene. La emoción se resiste, pero la necesita. Se necesitan como opuestos que se atraen. El abrazo corona al hombre, que busca, y en un momento fecundo encuentra y escribe. Las palabras vuelan sobre la hoja, mariposas de todos colores cargan letras de todo tipo. La idea se imprime. Se define el sentimiento, eso que el hombre necesitaba decir. ¿Qué escribió?, ¿qué dijo? Esa es otra película, otro ejercicio. Más adelante.

“El pensamiento es más lento que la emoción –explica Bruder–; así como escribir es más lento que pensar. En este cruce de tiempos del sentir-pensar-escribir, la razón libera las palabras necesarias. Así es como la escritura, el cerebro y el sistema inmunológico se triangulan en busca del bienestar.”

Juan ya no grita cuando pelea con su mujer, le deja mensajes pegados en la alacena. “Aprendí a escribir lo que no podía decir, y tomo menos remedios para la presión”, confiesa, orgulloso, su fórmula, ahora no tan secreta, para seguir casado. “Fue el consejo más sano que recibí de una amiga tan cabrona como yo –detalla Juan–. Ya cansado de discutir en vano, por consejo de su amiga, Juan escribe y se relaja. Es que cuando te detenés a escribir se empieza a relajar ese impulso que parece arrasar todo.”

Cuando Juan deja mensajes en la alacena, calma su ansiedad, su enojo, dice lo que siente. Con lo que escribe: “Estoy enojado”, “vuelvo tarde”, “perdoname”, “me equivoqué”, lo que sea. Juan ya no grita, pero tampoco calla. Escribe, dice, sana.

Por un lado, está lo sanador del acto puro de escribir (“el abrazo de la razón y la emoción”, del que hablábamos hace un instante). Por otro, aún más saludable y beneficioso, aparece el contenido, el mensaje que trae lo que uno escribe (“eso que el hombre de la película quería decir”, y dijo, pero todavía no sabemos).

Así, lo que podríamos llamar “acto” y “producción” irrumpen en la hoja como dos momentos esenciales.

Hay evidencia fisiológica en el “acto”. La escritura puede reducir la tensión arterial e incrementa el nivel de linfocitos circulantes en el torrente sanguíneo; es decir que aumentan las células responsables de la respuesta inmunitaria.

En 1999, un estudio de la Revista de la Asociación Médica Americana, de EEUU, fue el primero en examinar los efectos de la escritura en enfermos. Los investigadores encontraron que los pacientes con asma que habían escrito sobre experiencias tales como

accidentes automovilísticos, abuso físico, divorcio o sexualidad habían logrado mejorar su función pulmonar en promedio en un 19 por ciento. Por otra parte, en pacientes con artritis reumatoidea los síntomas mejoraron en un 28 por ciento.

En la "producción", en materia psicológica, la escritura fuerza al hombre a romper con la tormenta de pensamientos ocultos y recurrentes y lo ayuda a concretar lo que siente. Al conocer, disminuye la incertidumbre, toma conciencia, descubre, libera, comienza a sanar.

¿Qué escribió el hombre de la película? Sólo él lo sabe. Tal vez necesite compartirlo; tal vez no. ¿Cuál sería el argumento de la película que hoy escribiríamos cada uno de nosotros?

En primera persona

Mónica Bruder tuvo la suerte de estudiar y trabajar con James Pennebaker, profesor en la Universidad de Texas y pionero en este campo de estudio; él desarrolló con sus colaboradores distintas técnicas de escritura terapéutica que se vienen utilizando en la investigación clínica.

Pennebaker propone escribir, en primera persona, la situación más traumática que nos haya tocado vivir. Así, comienza la catarsis, el desahogo.

Pennebaker comparte con cientos de profesionales de la salud que "la descarga de las emociones mediante los gritos, el llanto, la risa u otros medios puede mejorar de manera permanente la salud psicológica y física. Es importante que los individuos expresen libremente sus emociones. Guardarse de manera activa los sentimientos puede ser estresante".

"La muerte de un ser querido, el divorcio, la pérdida de trabajo, las enfermedades terminales y otras crónicas, como el asma y la diabetes, suelen ser los eventos traumáticos más recurrentes en la clínica", detalla Bruder.

Cada día, más escuelas de salud mental coinciden con la idea de que una enfermedad física guarda estrecha relación con lo psicológico. Es en este escenario donde la por entonces cuestionada pareja "cuerpo-mente" parece coincidir en un baile armonioso al compás del lápiz. "Con la escritura terapéutica regulamos los procesos mentales, avivamos la actividad creativa y se amplían las posibilidades de hacer productiva la actividad neuronal", señala Bruder. Con las neuronas trabajando a favor del bienestar, el cerebro le ofrece al organismo la energía necesaria para sobrevivir.

La propia Mónica Bruder vivió en carne propia la experiencia más simple y sorpresiva: "Tenía que dar una conferencia en un hospital. Era inevitable que me encontrase en el lugar con alguien con quien estaba profundamente enojada después de una situación límite. Me brotó. Faltaban horas para la conferencia y el sarpullido era algo cada vez más rojo e insopportable. Empecé a escribir en papelitos todo lo que no le debería haber dicho a quien provocó mi alergia. A la mañana siguiente, ya no había comezón ni rastros".

Confesiones a la carta

Así como hoy podemos jugar con la idea de que todo empezó en las cavernas, se registra que desde el Renacimiento muchas personas tomaron el hábito de escribir diarios personales, cartas de amor, experiencias reales o imaginarias. Sin embargo, recién en los últimos 20 años los expertos han comprobado que las personas que escriben acerca de sus experiencias más dolorosas no sólo se sienten mejor, sino que visitan al doctor con menos frecuencia e incluso tienen respuestas inmunológicas más fuertes. Escribir en primera persona parece ser el acto más puro de escritura terapéutica.

Diarios íntimos que devinieron en blogs. Cartas que hoy viajan en e-mails. Libros, autobiografías que siguen apareciendo como ofertas de autoayuda tanto para quien las escribe como para quien las lee.

Los seres humanos han sido capaces de producir grandes obras literarias en momentos conflictivos de su vida. La mayoría de los escritores de profesión, y también los aficionados, parten de sus propias experiencias traumáticas o dolorosas.

Imre Kertész, premio Nobel de Literatura 2002, y sobreviviente de los campos nazis, declaró –en un artículo publicado en LA NACIÓN– cuando obtuvo su premio máximo: “No poseo otra identidad que el escribir. La escritura nos permite tomar conciencia de que no tenemos que ver con nosotros mismos. El hombre actual tiende a olvidar”.

Todos conocemos el valor de la obra de Ana Frank. Los diarios íntimos de aquella adolescente judía, víctima del régimen nazi, que vivió escondida con su familia y otras personas en la parte trasera de una oficina. “Por eso, al final siempre vuelvo a mi diario: es mi punto de partida y mi destino (...) Le prometeré que, a pesar de todo, perseveraré, que me abriré mi propio camino y me tragará mis lágrimas”, escribió en una de sus páginas.

Claro está que la escritura es una herramienta perfecta para las almas con intenciones de resiliencia. Así como los relatos durante y después del Holocausto, los argentinos debemos hacernos cargo de tantos escritos terapéuticos que dejaron muchos sobrevivientes y tantos muertos durante el Proceso militar.

La memoria es otro efecto positivo y fundamental de la escritura terapéutica. Quien escribe adquiere y recuerda información. Cuando uno escribe permite que esa información permanezca viva y latente.

“La mía es una vida de mierda. En realidad, yo escribo porque si no estaría en el Moyaño. En una silla. Hamacándome”, decía quien perdió a su madre en un accidente cuando tenía sólo 8 años. Creció enojada por haber perdido el arrope más seguro. Cuando tenía 20, nació su hija Verónica. Desde ese día, empezó a escribir un libro que, seis años después, la haría famosa.

“Que me tenga, que me tenga mucho. Que se llene de mí. Que me respire. Que me toque. Que me obligue a quererla con toda mi alma y mi cuerpo también. Que me diga «mamita no te vayas». Que me lo diga para que yo me quede”, escribió Poldy Bird en *Cuentos para Verónica*, el segundo libro más vendido después del Martín Fierro.

Poldy quedó viuda a los 36 años. Los libros que siguió escribiendo la mantuvieron en pie. En octubre de 2008, Verónica murió en forma súbita. Fue un ataque cerebral. Entonces Poldy escribió: “Todo lo alumbría su nombre. Porque ella usaba zapatitos de charol con medias blancas...”.

La vida es cuento

Así como Pennebaker propone escribir en primera persona para superar situaciones traumáticas y alcanzar el bienestar psicológico, la doctora Mónica Bruder propone dar un paso más allá. Escribir un cuento con final feliz puede convertirse en una receta terapéutica más creativa, más beneficiosa:

“Se entiende por cuento terapéutico todo cuento escrito por un sujeto a partir de la situación traumática más dolorosa que haya vivido y cuyo conflicto concluye con final «feliz» o positivo; la situación traumática vivida en el pasado se resuelve positivamente en el cuento”, define Bruder.

En todo cuento terapéutico hay un conflicto que se resuelve. La escritura de un cuento terapéutico puede ser comparada con las etapas de un tratamiento psicológico. Cuando uno busca ayuda terapéutica tiene un motivo de consulta, se establece un camino para enfrentar el conflicto y se llega o se debería llegar a una elaboración de esa “cuestión o inquietud” que nos llevó a la terapia. Cuando se escribe un cuento terapéutico hay una introducción, un conflicto, una resolución.

"Los personajes del cuento representan al autor de dicho cuento –explica Bruder–. Los diferentes personajes son los distintos aspectos de ese Yo que escribe. Este juego de persona/personaje ayudaría a provocar este cambio en el bienestar de los sujetos."

Cuando se escribe en tercera persona, suelen aparecer temas que nunca pudieron ser abordados con anterioridad por quien escribe. Poner el nudo del conflicto en la ropa de otro personaje no es lo mismo que cargar con ese traje gris y pesado.

"El conflicto que se resuelve en el cuento terapéutico se presenta como una fotografía, como una condensación de lo vivido traumáticamente por el sujeto y que termina finalmente", asegura Bruder, quien está convencida de que "el cuento terapéutico es afecto".

"Al señalar que el cuento es afecto –explica–, se incluyen tanto los afectos positivos como los negativos. Siguiendo las líneas de investigación actuales de la psicología saludérgica, centrada en la salud y no en la enfermedad, se considera que el final feliz o positivo le permite al sujeto creador de ese cuento conectarse con los aspectos más saludables de su persona."

¿Qué película escribiríamos hoy sobre nuestra vida? ¿Qué cuento? ¿Qué blog, qué diario, qué frase, qué idea? Lápiz y papel siempre a mano. Una palabra escrita puede bastar para sanarnos.

Por Eduardo Chaktoura

Con letra de molde (En un recuadro del texto de la versión impresa)

A los pocos meses de casarse, Paula, la hija de la escritora Isabel Allende, ingresó de urgencia en el Hospital Clínico de Madrid en estado de coma irreversible. Su madre vivió el calvario junto a ella. Allende escribió la novela Paula para liberar su eterno dolor, sus angustias y sus miedos: "Escucha, mamá [...]. Vengo a pedirte ayuda..., quiero morir y no puedo. [...] estoy atrapada. En mi cama sólo está mi cuerpo sufriente desintegrándose día a día [...] pero nadie me escucha. Estoy muy cansada. ¿Por qué todo esto?"

"Escribir me dio la calma, la fortaleza que me salvó de la locura", confiesa la actriz María Valenzuela. En 2003, su hija Malena, entonces con 19 años, sufrió un aneurisma cerebral que la llevó a vivir 13 días en un preocupante coma farmacológico. "Sabía que Malena iba a despertar en algún momento –cuenta Valenzuela–, y ella tenía que saber todo lo que estaba pasando. No quería que en su historia quedara un agujero negro. No quería que la memoria frágil nos traicionara y que tantas cosas que vivimos quedasen en el olvido. Estaba escribiendo para mi princesa."

La entrevista a Poldy Bird publicada por LN R el 28 de octubre pasado permite coronar esta idea de "escribir para salvar vidas". "Escríbía todo lo que iba pasando –recuerda–. Mi cuaderno y yo íbamos juntos a todas partes. Escribía (...) hasta en el baño, que era el único lugar donde me permitía escribir y llorar al mismo tiempo. Cuando lograba dormir, guardaba el cuaderno bajo el colchón, escondido como un tesoro."

Consejos prácticos para escribir

Cualquier momento es válido para volcar sobre el papel esa idea o sentimiento que nos da vueltas en la cabeza y en el resto del cuerpo. No hay contraindicaciones, pero los que necesitan sugerencias para una práctica más precisa y terapéutica, tomen nota:

Encuentre un espacio y tiempo para escribir sin interrupciones.

Prométase escribir un mínimo de 15 minutos diarios, por lo menos durante 3 o 4 días seguidos.

Una vez que empezó, escriba continuamente, sin preocuparse por gramática u ortografía. Si se le acaban los temas, repita lo que ya escribió.

Escriba acerca de:

Temas en los que está pensando mucho, o que le preocupan.

Cosas con las que sueña.

Cuestiones que están afectando su vida de modo no saludable.

Temas que ha venido evitando por días, meses o años.

Escriba con absoluta honestidad.

Para ello, conviene planear deshacerse de lo escrito al terminar. Luego se verá: puede guardarlo, editarlo, borrarlo, quemarlo, romperlo o comerlo (no recomendado).

(Extraído de: Pennebaker, James W., Writing and Health: Some Practical Advice)

Comentarios de lectores

IMPORTANTE: Los comentarios publicados son de exclusiva responsabilidad de sus autores y las consecuencias derivadas de ellos pueden ser pasibles de las sanciones legales que correspondan. Aquel usuario que incluya en sus mensajes algún comentario violatorio del reglamento será eliminado e inhabilitado para volver a comentar.

KrellHoracio

03.01.10 20:35

Hubo un tiempo en que todos eran analfabetos, pero hablaban bien, hay que recuperar la memoria. Hablar y escribir con propiedad son las mejores herramientas, son señales de que se piensa bien. El cerebro piensa con palabras y su calidad, ayudar a razonar y a crear. La mala palabra expulsa a la buena, así como le ocurre a la moneda. Si nos bombardean con mentiras, combatámolas con la lengua. La palabra "¡Hágase!" creó el Universo, es decir que la lengua nos ayuda a hacer y a cambiar. El poder de lo tecnológico –el lenguaje del chat– empobreció el vocabulario. Si se pierden las palabras que designan sentimientos; si olvidamos las palabras amor, justicia, paz, esperanza, no sabremos qué significan y estaremos perdidos.

fercamilo

03.01.10 13:19

En el caso de la escritura, muchas veces funciona como medio de liberación, otras para divertirse y por qué no para saldar viejas deudas. En pocas palabras, podemos honrar la memoria de quien no tuvimos oportunidad... en mi experimento de cuentos brevísimos de doscientas palabras, esta fue mi manera de honrar su memoria: <http://2centenas.blogspot.com/2009/07/9-de-julio.html>

jorgeerre

03.01.10 11:46

Y leer, ambas rutinas son complementarias; y de gente que ha escrito con maestría, Kafka, Malraux, Maquiavelo, etc.; maestros de la pluma, cada cual con su estilo y sus giros idiomáticos

Actividades:

- 1 Reconstruyan el contexto de producción del siguiente texto, observando ciertos índices que le indiquen: fecha, autor, lugar de publicación, enfoque, clase textual a la que pertenece, etc.

- 2 ¿Qué razones se esgrimen para definir la escritura como una tarea saludable?
- 3 ¿Consideran que las citas de autoridad son un recurso argumentativo en este texto? Propongan ejemplos.
- 4 Los comentarios de lectores citados al pie de este artículo ¿manifiestan acuerdo o polémica en relación con lo propuesto en el texto? ¿Qué características tienen estos comentarios?
- 5 Para seguir los consejos del texto, ¿podrían escribir una pequeña excusa o disculpa, que manifieste una argumentación razonada, a la vez que emocionalmente comprometida?
- 6 Si tienen o tuvieran un blog, ¿sobre qué temática estarían escribiendo actualmente? Sugerimos consulten algunos blogs y determinen los temas que aparecen en ellos, explíquen los índices que permiten identificar a los textos publicados como argumentativos (tratan temas polémicos, revelan la postura del autor del blog, dan razones para justificar esa postura, se construyen sobre un estilo o sobre el uso de recursos lingüísticos persuasivos, etc.)

PROPIUESTA 17**NO ESCRIBA**

Por Samuel Schkolnik

Para La Gaceta-Tucumán

25 de julio de 1999 (La Gaceta Archivo)

Plantar un árbol es siempre una buena cosa, tener un hijo puede serlo en algunos casos, pero escribir un libro es casi invariablemente un desatino. Supongamos que todo el mundo acatara la recomendación de legar un volumen impreso; considerando nada más que la población actual, eso sumaría cinco mil quinientos millones de libros. Con el fin de representarnos semejante multitud, convengamos que cada unidad midiera veinticinco centímetros de altura por quince de ancho por tres de espesor. Entonces, resultaría que apilados tapa contra tapa formarían una columna de ciento sesenta y cinco mil kilómetros, vale decir, casi la mitad de distancia que nos separa de la Luna. Alineados a lo largo uno a uno formando un camino como de lajas, se extendería a un millón trescientos setenta y cinco mil kilómetros, lo que alcanzaría para dar casi treinta y cinco vueltas alrededor de la Tierra. (Si en cambio los alineáramos a lo ancho, el camino resultante permitiría rodear nuestro planeta solo veinte veces y media). Si dispusiéramos los libros uno junto a otro para formar con ellos una alfombra rectangular, cubriríamos de ese modo una superficie de algo más de doscientos kilómetros cuadrados, que corresponde aproximadamente al área de la Capital Federal. Si resolvíramos acopiar los libros en forma que se aproxime a un cubo, este contaría con una arista de unos cientos ochenta y cuatro metros, y su volumen sería más del doble de la pirámide de Keops.

Pero tal vez depare una representación más cabal de esa muchedumbre de libros el estimar la probabilidad que le asistiría a un autor cualquiera, de ser leído por alguien determinado. Con el fin de alcanzar esa estimación, supongamos que en ese mundo de escritores todos fueran, a la vez, lectores, y que lo fueran en grado de voracidad, de suerte que dieran cuenta de un libro por día a lo largo de setenta años cada uno. Así, todo habitante habría leído al cabo de su vida veintiún mil novecientos volúmenes. Ahora bien, esa cifra significa aproximadamente una cuatro millonésima parte del total, fracción que expresa la probabilidad que deseábamos establecer. Eso quiere decir que sería más fácil ganar siete veces una lotería como la que se jugaba en Tucumán, que ser leído una sola vez por un lector.

determinado en un mundo donde todos escribieran un libro. O, expresado de otra manera, para que fuese seguro que ese lector leyera un libro dado, sería necesario que viviera –sin dejar de leer– algo más de doscientos cincuenta mil años.

Tenga usted en cuenta que esas cifras de vértigo corresponden solo a la población actual, en el supuesto de que ninguna generación antes que la de hoy hubiera respondido a la máxima de que cada quien escriba su libro. Procure ahora imaginar usted cuál sería el monto de esas cifras, en el caso de que todos los hombres que en el mundo han sido hubiesen adoptado esa costumbre.

Pero si ese cálculo, con ser difícil, resulta posible, el de establecer la cuantía de lo escrito se torna irrealizable si ha de incluir monografías, artículos y papers de toda clase, como los que frenéticamente redactan los miembros de la comunidad académica.

Es claro, sin embargo, que en este último caso, el desatino de escribir goza de la circunstancia atenuante de no ser un acto voluntario, y de que sus autores han de incurrir en él no por gusto ni porque esperen ser leídos, sino por obligación institucional.

Digamos, en suma, que se escribe no para la memoria sino para el olvido, y que un buen ejemplo de esa sinrazón es el escrito que usted acaba de leer.

Actividades:

- 1 ¿Cuál es el tema u objeto de discusión en este artículo?
- 2 ¿Cuál es la tesis que se plantea?
- 3 ¿Qué tipos de argumentos sostienen la demostración de la tesis?
- 4 ¿Qué estrategia argumentativa predomina?
- 5 ¿Consideran que las tesis de “Escribir, esa saludable tarea” y de “No escriba” se contraponen? ¿Por qué?
- 6 ¿Qué dificultad supone la ausencia de lectores?

EJE TEMÁTICO: EL CALEIDOSCOPIO**Propuesta nº 18: "Un Magritte a la criolla"****PROPIUESTA 18****MI CRÓNICA****UN MAGRITTE A LA CRIOLLA**

Viernes 27 de Febrero de 2009 21:03

Por Juan Carlos Di Lullo - Redacción La Gaceta

René Magritte fue un artista belga que nació en 1898 y murió en 1967. Dedicó gran parte de su existencia a la investigación del problema de la representación y la esencia del arte. En una de sus obras más conocidas, titulada "La traición de las imágenes" pintó una pipa y debajo, la leyenda "Ceci n' est pas une pipe" (Esto no es una pipa). La aparente contradicción entre la sentencia y la imagen mueve a reflexionar sobre la relación entre el objeto y su representación.

Más de cuatro décadas después de la muerte del artista, el verborrágico dirigente agropecuario Alfredo De Angeli encabezó la toma de una entidad bancaria de su provincia para exigir la reprogramación de las deudas a algunos productores rurales. Al pintoresco dirigente se lo vio ofuscado cuando algunos periodistas (muy pocos) calificaron a la acción como una toma. "Esto no es una toma", repetía ante los micrófonos amigos mientras en segundo plano se podía observar a los productores, mate en mano, entre los escritorios de la invadida sucursal. De Angeli, apoyándose en la benevolencia de la mayoría de los comunicadores (que se refirieron a la toma con amables eufemismos como "presencia de un grupo de productores en una entidad bancaria" o "protesta de empresarios desesperados por la falta de respuestas"), declaró que la acción no tenía nada que ver con el anunciado encuentro entre los integrantes de la mesa de enlace con la ministra de la Producción anunciado cuatro días antes.

Tal vez el tractorazo convocado en Gualeguaychú simultáneamente con la toma que no era toma sea redefinido mediáticamente como "paseo urbano de maquinaria agrícola" por el Magritte litoraleño y no como un elemento de presión más sobre la reunión largamente exigida pero devaluada de antemano por la dirigencia rural.

Se sugieren otras definiciones con su correspondiente eufemismo periodístico ante la posibilidad de que se agrave el conflicto:

- "Este no es un corte de ruta" ("situación pasiva de vehículos sobre la calzada")
- "Esto no es un escrache" ("señalamiento expresivo de un adversario político")
- "Esto no es desabastecimiento" ("consecuencia no deseada de una protesta legítima")
- "Esta no es una traición" ("voto no positivo")

Comentarios de lectores

calamo | 27/02/2009 08:58:07 p.m.

El gobierno kirchnerista también es víctima de la traición de las imágenes, quizá la más flagrante es la que reza que son democráticos o aquella que los presentaba como la nueva izquierda cuando su imagen muestra claramente nepotismo (no solo la pareja presidencial, hablemos de Capitanich y el escándalo de hoy, por ejemplo), autoritarismo y ambición. La imagen de la "redistribución" choca aún más violentamente con la opulencia de sus propiedades y sus múltiples testaferros. Claro, el problema es que nosotros, los argentinos,

la Europa de América, estamos rodeados de surrealistas... Pasaremos necesidades, pero debidamente entretenidos por los actores de nuestra realidad.

cosme fulanito | 27/02/2009 01:24:43 p.m.

A ver si se me ocurre alguno: "este artículo no es oratoria kirchnerista"

sasquacht | 27/02/2009 11:48:54 a.m.

Señor Di Lullo: igualmente, el enunciado no se corresponde con la apariencia de la realidad en casos como los que siguen: "esto no es autoritarismo" ("gobierno con carácter"); "Esto no es inflación" ("INDEC"); "Esto no es atentatorio contra el poder adquisitivo popular" ("quita de subsidios energéticos"); "Esto no es un gobierno histérico y sordo al pueblo" ("aparente perfil centro izquierdo de los K"); "Esto no es una estupidez" ("reestatización de aerolíneas pagando 890 millones a la empresa que cobró 900 millones en subsidios para desmantelarla"). Ya ve usted, estimado Di Lullo, que lo que hizo Magritte no fue nada nuevo, sólo usó una vez más el lenguaje para modificar la realidad, tal como lo hacemos todos. Tan versátil es la realidad que al dibujar una pipa podemos negar que lo sea (es el dibujo de una pipa, no una pipa) y al vivir en un régimen dictatorial (Alperovich, Kirchner, Amin Dada, Saadi) ¿qué diferencia cabe? podemos decir que hay democracia.

me llora el nene | 27/02/2009 10:53:15 a.m.

No somos golpistas. Sólo intentamos persuadir al gobierno mediante el uso de la fuerza que incline la balanza en favor de nuestros intereses económicos o de lo contrario abandone el ejercicio del mandato constitucional, para que asuman personas decentes y más afines a nuestra sana idiosincrasia occidental y cristiana.

robo copatel | 27/02/2009 10:20:44 a.m.

Muy bueno, Juan Carlos!! Y aunque no lo decís en la columna, vas más allá del planteo de Magritte para tocar otra sacrosanta institución argentina: el eufemismo. Por favor, seguí así. Y planteate seriamente.

chinlu | 27/02/2009 09:19:35 a.m.

Excelente Di Lullo, es una lograda metáfora del pensamiento negador argentino o de una gran parte de los habitantes de este territorio, mandatarios y mandantes.

corsario de color | 27/02/2009 07:29:30 a.m.

Este no es un golpe de mercado. Este no es un golpe mediático. Este no es golpe de los grandes intereses oligopólicos. Esta nos es una UTE(Duhalde, Solá, De Narvaez, Macri). Esto no es chillar por chillar(Carrió). Esto no es culpa mía (Romero, por Tartagal). Esto no es exceso de velocidad!!!. Esto no es una Empresa Constructora Particular. Estos no son Jueces puestos por mí. Esto no compra votos ni voluntades (bolsones). Esto...¿qué era esto?

donrigoberto | 27/02/2009 06:55:40 a.m.

muy bueno Di Lullo!

Actividades:

- I ¿Pueden reconstruir el contexto de producción del texto y evocar el conflicto político al que alude?

- 2 ¿Cuál es el objeto de discusión en este artículo? ¿Y cuál es la postura asumida por el enunciador del texto?
- 3 Expliciten algún sentido argumentativo en la construcción icónico-lingüística que propone Magritte y explique cómo Di Lullo construye la analogía.
- 4 A la luz de los comentarios de los lectores, ¿consideran que el recurso de la analogía fue eficaz desde un punto de vista argumentativo? ¿Por qué?
- 5 Después de leer los comentarios de los lectores, identifiquen la postura de cada uno de ellos en torno al planteo del enunciador.
- 6 ¿Cómo evalúa el nivel de la polémica que se ha instaurado, consideran que cada uno fundamenta su opinión con argumentos razonables?
- 7 Diario en mano, les proponemos elegir algún conflicto actual, al que puedan rastrear porque se ha instalado en la sociedad como problema. Una vez seleccionado e investigado el problema, les proponemos exponer su punto de vista en un artículo de opinión en el que puedan argumentar apelando a recursos como las analogías, los ejemplos, las citas de autoridad y polémicas, los argumentos causales, entre otros.

EJE TEMÁTICO: HABLEMOS DE DROGA**PROPUESTA N° 19****CARTAS DE LECTORES, EDITORIALES Y ARTÍCULOS DE OPINIÓN SOBRE LA DESPENALIZACIÓN DE LA TENENCIA DE DROGA PARA CONSUMO PERSONAL**

- 1 Las cartas de lectores se definen discursivamente en la interacción de tres tipos de discurso: el epistolar, el argumentativo y el periodístico. ¿Podrían describir las características que cada tipo de discurso revela en una carta de lector?
- 2 Las cartas que siguen instalan una polémica en torno al tema de la despenalización de la droga, el análisis¹⁸ pretende destacar la postura de cada enunciador en torno al tema y algunos de los recursos que son utilizados para argumentar.
- 3 Despues de leer las cartas de lectores, las noticias, los artículos de opinión y editoriales seleccionados en torno al tema, ¿podrían escribir, en una carta de lector o en un artículo de opinión, su punto de vista sobre el tema de la despenalización de la tenencia de droga para consumo personal?

Carta N° 1¹⁹**Despenalización (1)**

La Gaceta, martes 1 de septiembre de 2009

Durante los últimos días, mi cerebro fue bombardeado por opiniones diversas acerca de si la despenalización del uso de drogas es correcta o no. Aún no leí ni escuché sobre el rol que cumple el Estado en este tema. Lo que nunca se dijo es que la sociedad, el pueblo los eligió y les paga para que en la Argentina ni se comercialice droga ni se dañe a nuestros hijos. Señores gobernantes, jueces, fiscales, Policía, ¡manos a la obra!

Pablo Jorrat Tula

pabloestevanjorrat@hotmail.com

- **Objeto de discusión:** *El rol del estado en el tema de la despenalización de la tenencia de droga para consumo personal.*
- **Tesis propuesta:** *El estado debe tener un rol activo en la lucha contra la despenalización y el comercio de droga.*
- **Argumentos:** *Las autoridades son elegidas para proteger nuestro bienestar y el de nuestros hijos.*
(Premisa implícita: Las drogas son nocivas.)
- **Conclusión:** *Las autoridades correspondientes a cada sector en el que les toque desempeñarse deben actuar.*
- **Estrategia: justificativa**
- **Postura:** *en contra de la despenalización de la droga*

Encontramos como parte de la argumentación la apelación al recurso de la metáfora “mi cerebro fue bombardeado por diversas opiniones”, para contrastar con ello el hecho de que la

¹⁸ La selección del corpus pertenece al estudiante de “Taller de comprensión y producción textual, área Letras” Pablo Zelarayán, autor de la ponencia: “Argentina: ¿Sociedad determinada por las voces e ideas de unos pocos?”

¹⁹ Las cartas nº 1 y 2 fueron extraídas de http://www.lagaceta.com.ar/nota/341962/opini%C3%B3n/Cartas_lectores_.html

única opinión que no escuchó fue la del Estado. Esta técnica argumentativa es especialmente destacable por su función persuasiva.

Carta N° 2 Despenalización (II)

La Gaceta, martes 1 de septiembre de 2009

Estoy de acuerdo con la despenalización del consumo privado de droga. No hay que ser tan hipócritas y querer cortarse las venas por la sabia decisión de la Corte Suprema de Justicia de la Nación. Penar a los consumidores no arregla en nada su situación de adicción; ellos necesitan atención médica inmediata y el Gobierno debe garantizarla. La despenalización no favorece a los traficantes de estupefacientes, pues a este flagelo se le dará más atención, en vez de estar persiguiendo a los consumidores que son las pobres víctimas de estos inescrupulosos personajes. Así es que los gobernantes, como buenos ciudadanos, acaten las decisiones sabias y pónganse a trabajar. Mejoren la atención sanitaria y ejerzan el poder de policía que se les confirió.

Daniel Edgardo Díaz
 danieledgardodiaz59@hotmail.com

- **Objeto de discusión:** *La despenalización del consumo privado de drogas*
- **Tesis propuesta:** *La decisión de la justicia de despenalizar el consumo privado de drogas es "sabia".*
- **Argumentos:** *Las consumidores son pobres víctimas.*
La atención recaería en los traficantes.
- **Tesis adversa:** *Se debe penalizar a los consumidores*
- **Contraargumentos:** *La despenalización daña la sociedad en varios aspectos.*
La despenalización favorece a los traficantes.
- **Conclusión:** *Mejorar la atención sanitaria y policial asumiendo bien el rol que se les confirió.*
- **Estrategia:** *polémica*
- **Postura:** *a favor de la despenalización del consumo privado de droga.*

En los argumentos de la tesis propuesta encontramos un **argumentum ad hominem**: “*No hay que ser tan hipócritas y querer cortarse las venas*”. Como vemos, se utiliza una hipérbole (exageración en las metáforas) para representar la actitud de los adversarios, denostada por el enunciador de la carta.

También puede reconocerse el empleo de un **argumentum ad misericordiam**: “*a este flagelo se le dará mayor atención en vez de estar persiguiendo a los consumidores que son las pobres víctimas de estos inescrupulosos personajes.*”

Carta N° 3²⁰ Consumo de marihuana

La Gaceta, domingo 11 de octubre de 2009

La despenalización parcial del consumo de marihuana equivale a decirle al adicto: “drógate tranquilo; es tu vida; si te agarran argumenta que es para consumo personal y zafás”. Y al narco sería como decirle: “muchachos, les abrimos un frente para que vendan sus drogas

²⁰ Fuente: http://www.lagaceta.com.ar/nota/347664/opinion/cartas_lectores.html

con más facilidad". Y si a esto le agregamos los dichos del juez Zaffaroni, que afirmó que no es ilegal tener una macetita de marihuana en el balcón de la casa porque así se alejaría a los grandes traficantes, directamente llegamos al colmo del absurdo. Pues con este tipo de sugerencias sería como pretender curar una diarrea dándole al enfermo un laxante. ¿Acaso quieren, en nombre de la privacidad, dopar a un país y a su juventud? De tanto proteger la libertad privada, a ningún juez se le ocurrió que un tipo que consume en su intimidad, esa adicción crecerá hasta perderlo por completo. Luego comenzará a inducir al consumo a otras personas y, en casos más graves, saldrá a la calle a robar o a agredir para conseguir más drogas. Sus acciones privadas tomarán peligroso estado público. ¿Cómo creen que al adicto le van a proteger su libertad de conciencia si, al mismo tiempo, le dan vía libre a un consumo que lo torna más dependiente de tóxicos que, de a poco, lo van suicidando? Este tipo de razonamiento es un descarado insulto a nuestra inteligencia. A riesgo de parecer afecto a teorías conspirativas, no me extrañaría que todo esto sea parte de un manejo de oscuros intereses económicos y políticos foráneos que pretenden transformar a nuestra Argentina en un país intoxicado. Con estas leyes pretendidamente progresistas, nuestro país sigue en franco retroceso y degradación.

Leandro Luis Cruz
 Huayna Cápac 623
 Tafí del Valle - Tucumán

- **Objeto de discusión:** *Despenalización de la tenencia de marihuana para consumo personal.*
- **Tesis propuesta:** *No debe despenalizarse la tenencia de marihuana para consumo personal.*
- **Argumentos:**
El consumo privado tiene consecuencias: genera adicción, incita a delinquir, puede involucrar a terceros.
La sociedad se seguirá perdiendo en nombre de la libertad privada.
La forma de razonar de la corte suprema es un insulto a la inteligencia de la sociedad.
- **Tesis adversa:** *La libertad privada es un derecho que protege las decisiones personales.*
- **Contraargumentos:** *se afirma en la voz polémica de Zaffaroni que no es ilegal tener una macetita de marihuana en el balcón de la casa, alejando con ello a los traficantes, y dejando libertad de conciencia al individuo.*
- **Refutaciones de los contraargumentos:**
Utiliza el recurso de la pregunta retórica y de la analogía para rebatir los contraargumentos: ¿Cómo creen que al adicto le van a proteger su libertad de conciencia si, al mismo tiempo, le dan vía libre a un consumo que lo torna más dependiente de tóxicos que, de a poco, lo van suicidando?
Equipara la propuesta por medio de una analogía a "que a un enfermo de diarrea se lo intente curar con un laxante".
Apela, también, al recurso de la ironía: "drógate tranquilo, es tu vida, si te agarran argumen-ta que es para consumo personal"; y al narco sería como decirle: "vendan sus drogas con más facilidad".
- **Conclusión:** *Con estas nuevas leyes pretendidamente progresistas, el país seguirá en franco retroceso y degradación.*
- **Estrategia:** *polémica.*
- **Postura:** *en contra de la despenalización de la droga.*

Carta N° 4²¹

No a la despenalización

3 de febrero de 2009

Personalmente creo que la despenalización del consumo de droga, generará la legalización de la venta, por lo tanto será legal ser narcotraficante, ya que de dónde sacaran los drogadictos para consumir sino de mano de los narcos, ¿o acaso será el Gobierno el que les proveerá las drogas? Esto sería aún más denigrante y descalificante para el Gobierno. Si aplicamos el principio de que son libres de drogarse, ya que se destruyen a sí mismos, por lo tanto (teóricamente no le hacen mal a otros) entonces no se puede cobrar multa al motociclista que circule sin casco ni al automovilista que circule sin cinturón de seguridad. Pero si se tiene en cuenta que en la mayoría de los casos un drogadicto roba, asesina, viola y comete atropellos contra terceros, entonces ya no son dueños de drogarse, porque afectan derechos de terceros, entonces sería una aberración Jurídica despenalizar el consumo de drogas, ya que es una forma de ponerle algún freno a este flagelo de la sociedad.

Patricio Llanos
 patriciollanos@yahoo.com.ar

- **Objeto de discusión:** *Despenalización de la tenencia de droga para consumo personal.*
- **Tesis propuesta:** *No se debe despenalizar la tenencia de droga para consumo personal.*
- **Argumentos:**
 - La despenalización legalizará la venta y en consecuencia a los narcotraficantes.*
 - En la mayoría de los casos un drogadicto perjudica a terceros (roba, viola, asesina, delinque).*
 - Penalizar significa poner freno al flagelo.*
- **Tesis adversa:** *Son libres de drogarse.*
- **Contraargumentos:**
 - Es su vida privada.*
 - No dañan a otros.*
- **Refutaciones de los contraargumentos:**
 - Apelando a la libertad privada no podría multarse a quien no lleva caso o no usa cinturón (analogía).*
 - En la mayoría de los casos un drogadicto perjudica a terceros (roba, viola, asesina, delinque).*
- **Conclusión:** *Despenalizar el consumo de drogas es una aberración jurídica. La penalización es una forma de ponerle algún freno a este flagelo.*
- **Estrategia:** polémica.
- **Postura:** en contra de la despenalización de la droga.

Carta N° 5²²

Despenalización del consumo de drogas

Río Negro. Domingo 23 de noviembre de 2003

El consumo de drogas enferma, esclaviza, prostituye y mata tras una lenta agonía al adicto, destruye su entorno familiar y a todos los que lo aman; por ende, transmite graves consecuencias materiales, éticas y morales al conjunto de la sociedad. Por eso, cuando

²¹ Fuente: http://www.diariodecuyo.com.ar/foros/new_opiniones.php?foros_id=160

²² Fuente: <http://www.rionegro.com.ar/arch200311/23/cartas.php>

trasnochados ideólogos hablan de despenalizar 'el consumo de drogas' nos damos cuenta de que hay mensajes que no cierran, de que la lucha en este campo es desigual y confusa, de que el enemigo sutilmente cabalga sobre supuestas causas justas y de que, sin lugar a dudas, de prosperar esta ley se vería beneficiado el narcotráfico, ya que sería casi imposible discernir si la droga que alguien tiene es para consumo o comercialización.

Aceptado ya legalmente el 'consumo de drogas', como pretenden estos mensajeros del infierno, con su presencia admitida en la vida social del país, entonces sí se les haría –a los personeros de la mentira y las libertades sin límites– mucho más fácil luchar en favor de la libre venta de estupefacientes, aduciendo que 'despenalizado el consumo de drogas', amparados por el personalísimo derecho de disponer de sí mismos, irían por más y dirían: '¿Por qué tienen que correr riesgos innecesarios los que quieran drogarse, consiguiendo estupefacientes en un circuito clandestino, fuera de la ley, altamente peligroso y duramente penalizado?'

Para estos pseudo-ideólogos de la despenalización y del todo vale, la repulsa de un pueblo que quiere luchar con dignidad y firmeza contra este flagelo que se está llevando a nuestros hijos. Para el drogadicto, toda la comprensión del mundo y la ayuda necesaria para su total rehabilitación y reinmersión en la sociedad. Pero, de no cumplir con las pautas trazadas, que no espere que el derecho individual y la libertad de las personas puedan pasar sobre los derechos y los intereses del conjunto de la sociedad.

Antonio Capitani

Benito Salinger

PD: Luchemos contra este pasaporte al infierno. Infórmese sobre la figura del denunciante con identidad reservada en la Justicia Federal, tel. (02941) 437001. Drogas Peligrosas, tel. (0299) 4792285. Servicio Social del Hospital de Allen, tel. (02941) 453650.

- **Objeto de discusión:** *Despenalización del consumo de drogas.*
- **Tesis propuesta:** *No se debe despenalizar el consumo de droga, ya que ella trae múltiples problemas a la sociedad.*
- **Argumentos:** *Despenalizar es igual a permitir que el consumo enferme y destruya al individuo y a la sociedad.*
Este flagelo se está llevando a nuestros hijos.
- **Tesis adversa:** *El individuo tiene derecho de hacer de su vida privada lo que más le guste.*
- **Contraargumentos:** *Un consumidor, no es delincuente, por el solo hecho de consumir.*
- **Refutaciones de los contra argumentos:** *Los derechos de unos pocos, no tienen que pasar los derechos del conjunto de la sociedad. Además, el autor ironiza y ejemplifica: al despenalizar el consumo, sería justo también la libre venta de estupefacientes.*
Argumentum ad hominem "mensajeros del infierno", "pseudo ideólogos del todo vale", "trasnochados ideólogos", dirigido a quienes están a favor del consumo de marihuana en la Corte Suprema de Justicia, aduciendo además que: el "enemigo" cabalga sobre supuestas causas justas.
- **Conclusión:** *Al drogadicto hay que ayudarlo en su rehabilitación y reincisión social. Pero que no prevalezcan los derechos individuales sobre los del conjunto de la sociedad.*
- **Estrategia:** *polémica.*
- **Postura:** *en contra de la despenalización de drogas.*

Y al final, el enunciador de esta carta, como posdata exhorta a la sociedad utilizando una metáfora para sentenciar el flagelo de la droga: "Luchemos contra este pasaporte al infierno".

Carta N° 6²³

Despenalización

Señor Director:

El Consorcio de Médicos Católicos de Buenos Aires expresa su total desconcierto y tristeza ante la reciente resolución de la Corte Suprema de Justicia de la Nación, que, ante un caso concreto de tenencia de drogas, despenalizó a los acusados y declaró inconstitucional un artículo de la ley sobre drogadicción que pena a los que poseen droga, aun en pequeñas cantidades.

Es inadmisible que el más alto Tribunal de Justicia de la Nación no tenga en cuenta los profundos valores que se están atacando cuando se resuelve que tener droga es algo que no tiene importancia y que no debe ser penado. Desde luego, el tenerla es para consumirla. Consumirla es muy dañoso para la salud física y psíquica de quien la ingiere, la fuma o se inyecta. Debe importar entonces a la sociedad y a los tribunales que la representan –y la deben defender– que no se permita algo que es perjudicial para la persona. Es realmente paradójico que haya sido firmada por unanimidad por quienes son responsables de administrar justicia.

La Justicia debe basarse en la razón que hace defender la verdad. Siempre debe promover la libertad, para ayudar a buscar el bien. Si la Justicia no está de acuerdo con la verdad y con el bien, no es Justicia.

La Nación. 2009

Dr. Alejandro Nolazco Presidente Dr. Antonio Catalán Pellet Secretario

www.medicoscatólicos.org.ar

- **Objeto de discusión:** *Despenalización de la tenencia de droga para consumo personal.*
- **Tesis propuesta:** *La decisión de la justicia de despenalizar la tenencia de droga para consumo personal es errada.*
- **Argumentos:**
 - La justicia debe basarse en la razón que hace defender la verdad.*
 - La libertad debe ser promovida para buscar el bien.*
 - La droga no es inocua, la droga perjudica la salud física y psíquica de la persona, por lo tanto no debe despenalizarse.*
- **Tesis adversa:** *La tenencia de droga para consumo personal no debe ser penada en los ámbitos privados.*
- **Argumentos de la tesis adversa:** *El consumo privado en pequeñas cantidades no tiene importancia.*
- **Refutaciones:** *Se atacan profundos valores cuando se resuelve que tener droga es algo que no tiene importancia y que no debe ser penado.*
- **Conclusión:** *La justicia no es verdadera justicia porque no está de acuerdo con la verdad ni con el bien.*
- **Estrategia:** *polémica.*
- **Postura:** *En contra de la despenalización de la droga.*

Texto 7

La corte consideró inconstitucional castigar el consumo privado de drogas

Lea la siguiente información periodística para contextualizar los textos acerca de la despenalización de la tenencia de marihuana para consumo privado.

²³ Fuente: http://m.lanacion.com.ar/1173875-cartas-de-lectores?camp=nota_recom

Martes, 25 de agosto de 2009. Página 12

<http://www.pagina12.com.ar/diario/ultimas/20-130579-2009-08-25.html>

La Corte consideró inconstitucional castigar el consumo privado de drogas

La Corte Suprema de Justicia de la Nación declaró que es “inconstitucional” castigar el consumo de drogas de una persona adulta si lo hace en un ámbito privado y sin peligros para terceros. Además, la Corte resolvió “exhortar a todos los poderes públicos a asegurar una política de Estado contra el tráfico ilícito de estupefacientes y a adoptar medidas de salud preventivas”.

La Corte Suprema de Justicia dictó una despenalización parcial del consumo de marihuana, limitándolo al ámbito privado y siempre y cuando no participen menores de edad.

El máximo tribunal se pronunció, tal como se venía anunciando, en la causa “Arriola”, en el que dos vendedores de drogas fueron condenados pero cinco consumidores quedaron a salvo de cualquier persecución penal.

Además, la Corte resolvió “exhortar a todos los poderes públicos a asegurar una política de Estado contra el tráfico ilícito de estupefacientes y a adoptar medidas de salud preventivas, con información y educación disuasiva del consumo, enfocada sobre todo en los grupos más vulnerables, especialmente los menores de edad”.

El fallo establece que el consumo de marihuana en el ámbito de la intimidad está protegido por el artículo 19 de la Constitución Nacional, que establece que “las acciones privadas de los hombres que de ningún modo ofendan al orden y a la moral pública ni perjudiquen a un tercero están sólo reservadas a Dios y exentas de la autoridad de los magistrados”.

La Corte dejó a salvo de una condena penal a cinco jóvenes rosarinos identificados en el expediente como Gustavo Fares, Marcelo Acedo, Mario Villarreal, Gabriel Medina y Leandro Cortejarena, consumidores todos ellos de marihuana provista por Sebastián Arriola y Mónica Vázquez, integrantes de una presunta red cuyos cabecillas fueron condenados.

Para los jueces, en el caso en particular “no había peligro para terceros, ni adicción demostrada, ni evidencia alguna acerca de que tuvieran intenciones de comercializarla”.

En resumidas cuentas, el fallo sostiene que el consumo de marihuana en el ámbito privado no puede ser penado si el consumidor es mayor de edad.

Si bien el fallo fue emitido por unanimidad, sólo dos jueces, Elena Highton de Nolasco y Juan Carlos Maqueda, unificaron fundamentos, en tanto el resto de los ministros, Ricardo Lorenzetti, Carlos Fayt, Enrique Petracchi, Carmen Argibay y Raúl Zaffaroni se pronunciaron cada uno por su propio voto.

Los jueces coincidieron en declarar la “inconstitucionalidad de la pena de la tenencia para el consumo en privado”, argumentando que “se debe proteger la privacidad de las personas adultas para decidir cuál es su conducta y, en el caso, si desean tener o consumir drogas”.

Los jueces se pronunciaron sólo sobre la sustancia “marihuana”, y, aunque los votos de Highton y Maqueda hacen alusión a otras drogas ilícitas, no se fijó un criterio que las abarque, al menos en este fallo.

La sentencia declara la inconstitucionalidad –por violatoria del derecho a la intimidad– de un artículo de la ley 23.737, de Drogas, que castiga con un mes a dos años de prisión la tenencia para consumo personal de escasa cantidad de droga.

Voceros del tribunal aclaron que la Corte “no se expidió ni legitimó el consumo con ostentación hacia terceros, ni aquel con intención de comercializar, y sólo se refirió a la marihuana”.

Del mismo modo, tampoco se pronunció sobre los alcances de la expresión “escasa cantidad”, aunque en el caso se trató de cinco personas que tenían un máximo de tres cigarrillos de marihuana cada uno.

“No cabe penalizar conductas realizadas en privado que no ocasionen peligro o daño para tercero. Los argumentos basados en la mera peligrosidad abstracta, la conveniencia o la moralidad pública no superan el test de constitucionalidad”, explicó el tribunal mediante un comunicado.

Los voceros aclararon que “no se consagró un permiso legal para consumir indiscriminadamente”, así como tampoco “se adoptaron posiciones sobre la conveniencia de la sanción penal del consumo de drogas o su despenalización”.

La Corte regresó así a lo que estableció en 1986, durante el gobierno de Raúl Alfonsín, en el denominado “Fallo Bazterrica”, pues su protagonista fue Gustavo Bazterrica, ex guitarrista de los rockeros Charly García y Miguel Abuelo.

Aquella formación de la Corte modificó el criterio que la Corte, durante la última dictadura, había establecido en los casos “Colavini” y “Valerio”, que mantuvo la figura delictiva sobre la tenencia de escasas cantidades de droga para consumo personal.

En 1990, la Corte menemista coincidió con el fallo de la dictadura y sancionó el fallo “Montalvo”, que volvió a penalizar la tenencia para consumo.

Si bien ese criterio rigió hasta hoy, lo cierto es que la Cámara Federal porteña y otros tribunales del país consideraban que la tenencia para consumo personal no debía ser considerada delito.

Texto 8

La Criminología Cosmética de la Intolerancia

- 1 ¿Qué marcas es importante identificar para reconstruir el contexto de producción del texto que sigue?
- 2 ¿Podrían explicar el sentido del título “La criminología cosmética de la intolerancia”?
- 3 ¿Cuál es la tesis en este artículo de opinión? ¿Qué argumentos la sostienen?
- 4 Reconocen la presencia de voces en el texto: ¿quién habla en contra de la postura del enunciador? ¿Qué marcas les permiten identificar esas voces polémicas?

1 de diciembre de 2009, Página 12

Por Gabriel Elías Ganón*

<http://www.pagina12.com.ar/busador/resultado.php?q=consumo+de+marihuana>

Permalink: <http://www.pagina12.com.ar/diario/sociedad/subnotas/136234-43889-2009-12-01.html>

La Criminología Cosmética de la Intolerancia

Al trote militar tras el discurso de ley y orden de Marcelo Tinelli, Jorge Rial y las “Abuelitas de Punta del Este” –Mirtha Legrand y Susana Giménez–, que han pedido desde la pena de muerte hasta la organización de marchas sin provocar caos vehicular (revista Barcelona), el ministro de Seguridad bonaerense, Carlos Stornelli, insiste en implementar su mágico plan de reducción del delito mediante su versión argenta de la “Tolerancia Cero”. Así, sin sustentos empíricos, pero con ritual acero, el ministro recorre la radio y la TV con desparpajo y sin tapujos, porque ningún reportero le pide rendición de cuentas por el contundente fracaso de su gestión hasta la fecha ni sobre las bases metodológicas de su “nueva” propuesta. De tal manera, su voluntarismo místico se autocomplacé con la enunciación ceremonial de lemas vacíos y de sentido común popular, más propio de un opinólogo de bar que de un importante miembro del gabinete, cuando manifiesta: “La policía tiene que ganarle la calle

a la delincuencia, estamos en guerra contra la droga, la madre de todos los delitos, por eso hemos efectuado miles de procedimientos". Sin embargo, su continuo diseño de políticas públicas, en la emergencia que absorbe lo peor del discurso policial más antidemocrático y regresa poderes discretionales a la mejor "maldita policía" del mundo, hace agua por donde se lo mire. Para dar sólo un ejemplo: durante el año 2008, la Policía Bonaerense realizó alrededor de 10 mil operativos, secuestró 786,153 kilos de estupefacientes (677,420 en marihuana; 102,536 de cocaína y el resto en otras drogas y pasta base) y detuvo a siete mil personas, a razón de 67 gramos de marihuana y 9 gramos de cocaína por procedimiento. Así se demuestra que sus estridentes declaraciones implican una pírrica victoria, porque tan sólo 900 personas perdieron su libertad (en su mayoría pequeños traficantes varones jóvenes, en menor medida mujeres y discapacitados). Estos números reflejan que la policía continúa desplegando acciones de hostigamiento contra los jóvenes consumidores en la vía pública y que a pesar de lo que el ministro dice, su policía sólo es eficiente para la represión de los eslabones más débiles de la cadena de comercialización. En este contexto, la reforma propuesta en el caso de encontrar apoyo legislativo no mejorará su gestión, pero sí aportará bastante a la devaluación del estado de derecho. En semejante coyuntura no es fruto de la casualidad que el nuevo plan de Stornelli concorra con la filosofía que empapa los poros y las palabras de las divas y personajes de la farándula. Para ellos, que viven lejos de las calles peligrosas, el delito y la delincuencia no son más que un problema social superficial. De este modo, no pueden más que interpretarlos como una arruga que el cirujano puede quitarles en un santiamén o con un tratamiento cosmetológico adecuado. Las razones son bien antiguas y parecidas a las que esgrimen hoy para imponer estas leyes o, quizás más temprano que tarde, la pena de muerte. Bajo esta lógica se pronunció ante las cámaras la diva televisiva Susana Giménez luego del crimen de su florista: "El que mata tiene que morir... Hay que terminar con todas esas estupideces de los derechos humanos". Poco importa si las medidas a tomar serán o no efectivas: lo que se persigue no es otra cosa que sensibilizar intencionadamente a la opinión pública para construir un estado de pánico moral que legitime la "dura" respuesta punitiva. De esta manera, todo parece muy fácil y queda reducido a acciones tan rápidas y efectivas que alejarían/ocultarían los desechos humanos de las calles como se extirpan las arrugas o los lunares en el quirófano. Su praxis de acción simplificadora de la realidad revierte la causalidad del delito, y en lugar de pensar que el delito es una consecuencia de la complejidad social se piensa al delito y sus autores como indeseables a extirpar con rapidez. De este modo, trata tanto al delito como a la pobreza/injusticia social como un fenómeno natural desvinculado de las transformaciones económicas, culturales y sociales. Por error o ignorancia se pone el énfasis en lemas livianos y frases hechas, de las cuales la preferida viene siendo la relación entre delito y consumo de estupefacientes. Esta afirmación, que carece de sustento empírico, resulta de suma utilidad para explicar el delito en forma simple. Sin embargo, eligen recorrer este camino quienes no saben, no quieren o no pueden pensar en programas de prevención del delito que modifiquen verdaderamente la realidad para reducir a corto, mediano y largo plazo los nocivos efectos del delito.

*Defensor general de San Nicolás. Profesor de Criminología y Control Social de la Universidad Nacional de Rosario.

Texto 9: "¿Droga despenalizada?"

Texto 10: "La droga, una amenaza que crece"

Texto 11: "Prevención, eficaz contra las drogas"

- 1 Reconstruyan los contextos de producción del artículo de opinión y de los dos editoriales que siguen.
- 2 En los tres textos se alude a la prevención, ¿pueden reconocer un abordaje diferente en ellos?
- 3 ¿Tiene el periodista Cecchi legitimidad como enunciador para afirmar que *El opio tiene riesgos infinitamente menores que el tabaco porque nunca provocó ni un cáncer y porque no agrede órganos del cuerpo humano?*
- 4 ¿Cómo se demuestra en el artículo “El niño precisa educación, no manipulación” la afirmación *Las diferencias entre el alcohol y el opio son diferencias que se sostienen en una fe como la religiosa?*
- 5 Identifiquen las premisas de las que se parte en el artículo *¿Droga despenalizada?* y en la nota editorial *Prevención, eficaz contra las drogas (La Nación)*.

Texto 9

¿Droga despenalizada?

Martes 2 de junio de 2009

Por Rolando Hanglin

Especial para Lanacion.com

La idea de despenalizar el consumo de drogas se basa en el siguiente criterio: el adicto es un enfermo, y por lo tanto no se lo debe perseguir sino curar, como se cura a un diabético o a un engripado. En principio, indiscutible.

Si llevamos la mirada a la vida práctica de todos los días, vemos que, según los curas de las villas, “la droga está despenalizada de hecho en las villas de todo el Gran Buenos Aires”. Y esto abarca el consumo, la tenencia, la venta, el acopio, la comercialización y transporte por mayor, entre otros. Todo esto se hace a la luz del día.

En las últimas semanas, vecinos de distintos barrios (desde Villa Urquiza hasta Constitución, desde Monserrat hasta Olivos) vienen denunciando que la droga circula abiertamente por las calles, con puestos de venta en las esquinas e incluso señales indicadoras, sin que los *dealers* se esfuercen mucho por disimular el sitio donde comercian y reponen mercadería, que suele ser un kiosco o pequeña tienda.

Yo pertenezco a la generación del 60 y viví los años del Flower Power y la marihuana. No tengo ningún prejuicio contra la “hierba”. Al contrario, siempre he pensado que no generaba adicción. Pero pasaron 50 años desde aquel entonces. Dicen que la marihuana actual es transgénica (lo ignoro, porque más bien estoy en la edad del coñac) y lo peor es que las drogas en circulación van mucho más allá del consabido porro. Ahora estamos invadidos por el paco, droga de poder atómico que aparece asociada a violentos asesinatos. Que está matando a miles de niños y adolescentes de las barriadas humildes.

Estamos hablando también del éxtasis, sustancia de laboratorio que circula masivamente en el ambiente de los discos. Parece ser que los angelicales patrones de algunos boliches cortan el agua, en las canillas del baño, para que las niñas y niños compren agua mineral, ya que el XTC genera una sed inagotable y es incompatible con el alcohol. O sea: algo hay que vender. De todos modos, se producen graves daños neurológicos.

O sea: ya no se trata de las inocentes consignas de algunos jóvenes descalzos y peludos, acompañadas de chiquilinas con el pelo afro y camisetas sin corpiño, haciendo la “v” de la paz. Estamos ante otra cosa: aquí tallan los carteles, los sicarios, los pistoleros, y sobre todo la muerte.

Vemos que los países del Primer Mundo, aquellos que nos deslumbraban en los años 60 por su actitud liberal ante las fumatas de una Veruschka o un Peter Fonda, ahora se manejan de otro modo. En la libérrima Suecia está castigada la tenencia de cualquier estupefaciente en cualquier cantidad. Sólo se salva aquel que posea una dosis tan pequeña que no pueda dividirse en dos. En Gran Bretaña es sancionado el consumo de cualquier droga. La más blanda y aceptada de todas, la marihuana, merece en primera instancia una amonestación, y ante la reincidencia, un arresto en la comisaría correspondiente. En Holanda, donde se permite el consumo de hasta 5 gramos de marihuana en los *coffee shops* especiales de los canales de Amsterdam, la tenencia de 30 gramos es castigada con un mes de arresto y una multa de 3350 euros.

¿Y nosotros, justo en el momento en que se produce una peligrosa invasión de paco y éxtasis, consideramos que ha llegado la hora de "despenalizar el consumo"? ¿Para qué? Los que saben aseguran que, cuando se habla de paco, el consumidor se convierte rápidamente en un *dealer*, ya que la necesidad de consumir más y más dosis conduce en un par de meses a vender lo mismo que se consume, para obtener algún dinero ... que antes eran "centavos" y ahora, según parece, "dólares".

En la realidad de la vida, ya no hay mucho que despenalizar. Hace poco leímos en los diarios que un simpático bailarín de disco fue detenido con 15 pastillas de éxtasis en su poder. Los jueces lo encontraron inocente, ya que el ángel danzante aseguró que llevaba aquellas pildoritas para su consumo personal. No importó que los peritos aseguraran: ¡Nadie puede consumir tantas pastillas en una noche, el máximo es dos o tres! Nada: Inocente. A la calle. No es difícil imaginar que aquel émulo de John Travolta llevaba 15 en el bolsillo, guardaba 30 en el auto y atesoraba 200 en su departamento de... ¿Puerto Madero?

Ya está todo despenalizado. Cualquier duda, preguntar a las Madres del Paco.

Para el futuro y en mi condición de hippie viejo, de la que no abjuro, sugiero castigar e impedir toda forma de consumo, venta, acopio, transporte y trasiego de estupefacientes. Del tipo que sean. No disponemos de la sofisticación policial y jurídica necesarias para manejar sutilezas como la droga blanda (*cannabis sativa*, marihuana, hashish o ganja)... son drogas. Nuestro país debe ser hostil a la droga. Abierta y crudamente hostil, sin prejuicios. No nos van a criticar en San Francisco ni en París.

Actividades:

- 1 Determine el objeto de discusión del texto.
- 2 ¿Cuál es la tesis que se sostiene? ¿Hay tesis adversas? ¿Cuáles?
- 3 Expliquen con sus propias palabras cuáles son los argumentos que sostienen la tesis propuesta. Indiquen qué tipos de argumentos utiliza el enunciador (argumentos mediante ejemplos, de autoridad, por analogía, de causalidad).
- 4 Enuncien brevemente la conclusión.
- 5 Identifiquen algunas voces citadas en el artículo e indiquen qué función cumplen en el texto.
- 6 ¿Cómo se construye el enunciador en su discurso y qué efecto agrega esto a su argumentación?

Texto 10

La droga, una amenaza que crece

Miércoles 6 de octubre de 2004
Noticias | Opinión | Nota Editorial I
Link corto: <http://www.lanacion.com.ar/642460>

El tráfico y el consumo de estupefacientes ocasionan lamentables consecuencias en el tejido social y constituyen uno de los males más destructivos que enfrentan hoy las naciones.

Los problemas vinculados con el tráfico, la comercialización y el consumo de estupefacientes se han transformado en una verdadera pesadilla para la sociedad argentina, que sufre a diario las consecuencias del uso de drogas ilícitas. Y constituyen un desafío cada vez más arduo y complejo para las autoridades nacionales, provinciales y municipales de nuestro país.

La Argentina, que desde siempre fue considerada una nación de tránsito para el narcotráfico, se ha transformado desde hace ya tiempo en un país de consumo de estupefacientes y hoy ocupa uno de los primeros lugares en América latina, con un elevado nivel de consumo y con una población de adictos que aumenta sin pausa, de acuerdo con las estadísticas más recientes.

Nada de lo ocurrido en esta materia ha sido producto del azar. Por un lado, las organizaciones criminales transnacionales buscan los países con mayor grado de vulnerabilidad. Nuestro país ha figurado entre ellos, dada la escasa voluntad política evidenciada por las administraciones de las últimas décadas para neutralizar su avance. Esa falta de voluntad se evidenció en la ausencia de estrategias y campañas efectivas para la prevención del consumo de drogas y en la falta de provisión de recursos técnicos y económicos, tendientes a resolver los diferentes problemas y escenarios generados por el narcotráfico.

Así lo reconoció el titular de la Secretaría de Programación para la Prevención de la Drogadicción y la Lucha contra el Narcotráfico (Sedronar), José Ramón Granero, al manifestar que el país no tiene una política definida sobre el tema de las drogas. Tampoco ha habido continuidad en las acciones desplegadas y en muchas ocasiones se ha recurrido a soluciones transitorias y parciales, que terminaron siendo nuevos "parches" en la política oficial.

En cuanto al presupuesto que se le asignó para cumplir con su misión específica, se puede asegurar que la Sedronar ha sido la verdadera "Cenicienta" de las secretarías, sobre todo si se la compara con las otras que también dependen en forma directa de la Presidencia de la Nación, como la Secretaría General, la de Turismo, la de Cultura y la Secretaría de Información del Estado (SIDE). A pesar de sus sucesivos requerimientos para obtener mayores recursos, la Sedronar deberá conformarse en el futuro inmediato –si no hay modificaciones de último momento– con una partida inferior a la que recibió en años anteriores.

En muchas zonas de nuestras fronteras se han conformado verdaderos "coladores", por los cuales ingresa la droga, a pesar de los denodados y valorados esfuerzos que realizan las fuerzas de seguridad, junto con los funcionarios aduaneros, quienes en numerosas ocasiones carecen de los elementos técnicos necesarios para detectar y contrarrestar los sofisticados métodos utilizados por los narcotraficantes.

No obstante esta circunstancia adversa, los resultados obtenidos son en general positivos. Así, por ejemplo, la Policía Aeronáutica ha superado en septiembre último la cifra histórica de cocaína secuestrada cuando intentaba pasar los controles en Ezeiza: 147 kilogramos en 2004. La Gendarmería Nacional ha requisado, en lo que va del año, de 18.958 kilos de marihuana.

Si bien la cantidad de drogas incautada es importante y ha ido en constante aumento durante los últimos años, mucho más significativo es el flujo de estupefacientes que logra ingresar en el país por vía marítima, fluvial, terrestre y aérea. En este último aspecto, cabe destacar –una vez más– la importante cantidad de pistas clandestinas que operan a lo largo y ancho del territorio nacional, aptas para el desembarco de pequeñas aeronaves no identificadas, que transportan mercadería ilícita y que no son controladas adecuadamente en el espacio aéreo por falta de radares.

Es de esperar que los anuncios efectuados desde el Ministerio de Defensa que anticipan la construcción de estos nuevos aparatos, aptos para cubrir esa imperiosa necesidad, así como para otras prestaciones, puedan finalmente concretarse en plazos no muy lejanos.

Para complicar aún más el cuadro de situación, la corrupción se ha hecho carne en un número considerable de integrantes de las fuerzas policiales, quienes por acción u omisión permiten o facilitan la acción de las bandas criminales a cambio de importantes sumas de dinero, que superan holgadamente los montos que perciben como salarios.

Los resultados de esa dolorosa realidad y la suma de tales omisiones y complicidades están a la vista de todos. Nada representa con tanta nitidez el estado de impotencia que parece estar tocando hoy a las puertas de los despachos oficiales como la advertencia formulada recientemente por el gobernador de la provincia de Buenos Aires: “El Estado –dijo el mandatario– está adormecido o narcotizado” en la lucha contra el tráfico de drogas y esa falta de acción “crea una situación de impunidad”.

Más tarde, sus comentarios apuntaron al conurbano bonaerense, que –según dijo– “está perforado por la droga”. Y se refirió con preocupación a la actual tendencia de las familias más pobres a transformarse en pequeños traficantes porque con esa actividad les va mejor que trabajando o estudiando.

Pero existen otras cuestiones vinculadas con los estupefacientes. El gobierno bonaerense relaciona el consumo de drogas ilícitas con el aumento de la criminalidad y la violencia en las calles. En efecto, el Servicio Penitenciario de Buenos Aires realizó este año un trabajo que abarcó a 10.430 detenidos, de los cuales más de la mitad –el 55 %– reconoció consumir drogas, mientras el 41,8 % aceptó estar bajo el efecto de narcóticos en el momento de cometer un delito. Debe advertirse que las consecuencias de la ecuación “drogas-violencia-delitos” no son patrimonio exclusivo de la provincia de Buenos Aires. Por el contrario, esta siniestra fórmula se repite con idénticos resultados en todo el territorio del país.

La existencia de laboratorios clandestinos que procesan y desarrollan drogas, la producción y venta de precursores químicos, la distribución masiva o al por menor de las drogas ilícitas, la ineficacia para controlar el consumo y los mecanismos de lavado de dinero son los elementos que hacen viable este criminal negocio y sus terribles impactos y consecuencias.

En los últimos años ha vuelto a plantearse la necesidad de introducir reformas en la ley 23.737 de estupefacientes. Pero, al mismo tiempo, se han presentado proyectos de ley para despenalizar la tenencia de drogas para consumo personal y otros para promover la reducción de daños, mediante la asistencia sanitaria a usuarios de drogas. También existen iniciativas tendientes a permitir la investigación del uso medicinal de la marihuana.

Más recientemente ha sonado con fuerza la iniciativa legislativa que desfederaliza el delito de tráfico y la venta de droga en pequeñas cantidades, lo que permitiría que la comercialización de estupefacientes de menor cuantía dejara de ser un delito federal y pasase a ser investigado por los jueces provinciales. De todas esas propuestas –algunas positivas, otras desalentadoras– será necesario un estudio exhaustivo, que tome debidamente en cuenta las particularidades de nuestra realidad social.

El tráfico y el consumo de drogas ocasionan graves consecuencias en el tejido social y constituyen una de las amenazas más serias que enfrentan las democracias modernas. Por consiguiente, y a la luz de la situación descripta, se hace imprescindible reivindicar la necesidad de que la lucha contra la drogadicción y el narcotráfico sean encaradas como una política de Estado y no como estrategias aisladas o circunstanciales del gobierno de turno.

Texto II

Prevención, eficaz contra las drogas

Sábado 29 de enero de 2005
Noticias | Opinión | Nota Editorial |
Link corto: <http://www.lanacion.com.ar/674996>

Otra vez la crónica periodística fue la encargada de traer a primer plano las graves consecuencias del consumo de sustancias tóxicas. Un chico de 18 años, que había ido con sus amigos al Gesell Rock, murió el lunes último al aspirar el gas refrigerante de un aerosol que usan los deportistas para calmar los dolores musculares y que, en Brasil, está entre los llamados "lanzaperfumes", drogas de abuso en aerosol, pero cuyo uso adictivo nunca había sido detectado hasta ahora en la Argentina.

Este tristísimo hecho, que debe llamarnos una vez más a la reflexión, contrasta con la buena noticia del lanzamiento de la campaña de prevención contra el consumo de drogas, destinada principalmente a los jóvenes, realizado a mediados de este mes en Mar del Plata y toda la costa atlántica, y que contó con la presencia del secretario de Programación para la Prevención de la Drogadicción y la Lucha contra el Narcotráfico (Sedronar), José Ramón Granero, del intendente de la ciudad, Daniel Katz, y de otras autoridades provinciales.

La iniciativa de la Sedronar –que se denomina "Hablemos" en una clara referencia a la importancia del diálogo en la prevención de las adicciones toda vez que en esta materia el aislamiento y el silencio son muy malos compañeros– busca tener fuerte presencia en los medios publicitarios, en las playas, en los locales bailables, en acontecimientos deportivos y en cualquier otra actividad que atraiga la presencia de jóvenes y adolescentes. También se realizarán conferencias, seminarios y cursos relativos a la prevención de las adicciones, y programas de formación profesional y atención comunitaria que permitan satisfacer las demandas generadas por la comunidad.

Para reafirmar la necesidad y utilidad de implementar este tipo de campañas, hace pocos días se dieron a conocer los resultados de la encuesta Monitoreando el Futuro-Uso y Actitud frente a las Drogas, realizada en 2004 por la Universidad de Michigan, entre 50.000 alumnos de 8°, 10° y 12° grado, pertenecientes a establecimientos educativos de todos los Estados Unidos. Los datos conocidos fueron satisfactorios y alentadores. En efecto, la proporción de estudiantes que utilizaron cualquier tipo de droga en el último año continuó declinando, siguiendo la tendencia insinuada en años anteriores. Así, por ejemplo, en 1996 el 23,6 por ciento de los alumnos encuestados de 8° grado admitió haber consumido sustancias estupefacientes; el 19,5 por ciento lo hicieron en 2000 y el 15,2 por ciento en 2004. En los cursantes del 10° grado se comprobó una situación similar: el 37,5 por ciento en 1996; el 36,4 por ciento en 2000 y el 31,1 por ciento en 2004.

Con relación a la marihuana, de extendido consumo entre los adictos a las drogas, se repitió la misma tendencia. En 1996 la proporción de alumnos de 10° grado que la consumieron alcanzó el 33,6 por ciento de los encuestados; un 32,2 por ciento en 2000 y un 27,5 por ciento en 2004. En tanto, los de 8° grado tuvieron una conducta similar: un 18,3 por ciento

en 1996; un 15,6 por ciento en 2000 y un 1,8 por ciento en 2004. Pero, además, se verificó un aumento significativo de los alumnos que consideraron que consumir marihuana una o dos veces entrañaba un grave riesgo. Una vez más y como se comprobó en años anteriores, cuanto mayor sea el peligro que se percibe por usar drogas, menor es su consumo.

Asimismo, el estudio de la Universidad de Michigan arrojó otros resultados. En efecto, ha sido muy alentador que el consumo del éxtasis, que tuvo su año de apogeo en 2001, continúe declinando y, al igual que en el caso de la marihuana, eso tenga como correlato un incremento entre los consumidores de la noción sobre el peligro y daño que su uso ocasiona. Pero con relación a los inhalantes, su consumo ha crecido en los últimos tres años entre los alumnos de 8º grado, debido a que ha disminuido el número de jóvenes que advierten sobre los riesgos que su utilización ocasiona, entre otros motivos, por la falta de continuidad en las campañas de prevención e información, para alertar sobre los daños que dichas sustancias producen.

Según lo comprobado por la mencionada encuesta, la significativa disminución en el consumo de sustancias estupefacientes debe alentar a las autoridades nacionales, provinciales y municipales así como a las organizaciones no gubernamentales dedicadas a este tema, a seguir desarrollando y apoyando aquellas iniciativas cuya finalidad sea informar y prevenir de manera objetiva y veraz sobre las graves, cuando no irreparables, consecuencias que el consumo de drogas ocasiona.

Texto 12

Jóvenes y desigualdad

- 1 Identifiquen cómo son representados por la televisión los jóvenes en relación con la droga en este artículo.
- 2 ¿Las desigualdades juveniles que la autora enumera, tienen respaldo en algunas voces de autoridad? ¿Cuáles?
- 3 ¿Cuál es el papel de los medios en la construcción cultural de la desigualdad social juvenil y qué estereotipos han tendido a representar hasta ahora?

9 de septiembre de 2009, Página 12

<http://www.pagina12.com.ar/diario/laventana/26-131447-2009-09-09.html>

Jóvenes y desigualdad

Dos miradas críticas sobre los relatos construidos por los medios. Una de un grupo de investigadores de Idaes-Unsam sobre las diferentes representaciones acerca de los jóvenes. Otra, de Juan Pedro Gallardo, argumentando a partir de un reciente estudio del Comfer sobre contenidos de la televisión abierta.

Por Patricia Diez, José Garriga Zucal y María Graciela Rodríguez*

En el trabajo de campo que estamos llevando a cabo con jóvenes del conurbano ha surgido un dato que quisiéramos tomar aquí como punto de partida de una reflexión más amplia.

El dato refiere a una cierta distribución del espectro de boliches bailables de la zona donde habitan, según una organización imaginaria del mismo ámbito que hacen los propios jóvenes. Esta organización imaginaria relaciona, aunque no de modos lineales, clase social con boliche y/o circuitos de diversión.

Concretamente, los jóvenes de sectores medios califican a algunos boliches de "pesados" y sostienen su decisión de no concurrir afirmando que allí se arma "re-kilombo", que hay peleas y consumo de drogas y de alcohol. Dicen preferir otro tipo de boliches porque,

en conjunto, los “pesados” son “de negros”. La inversa también funciona: para los jóvenes de sectores populares, los boliches preferidos por los sectores medios son de “chetos”. Y el “cheto no se la aguanta”.

Que los circuitos de diversión se organicen a partir de delimitaciones nativas relacionadas con la “negritud” o la “chetitud” puede parecer en principio un dato banal. Pero el investigador está obligado a formularse otros interrogantes, que avancen más allá del sentido común. En este caso, nos preguntamos: ¿es que en los boliches “chetos”, los que no serían “de negros”, nadie se droga? ¿No hay peleas ni consumo abusivo de alcohol? ¿O será que hay otro tipo de consumos, sea de alcohol como de drogas, pero que quedan invisibilizados y naturalizados porque se ligan a la “diversión”? Y si es así: ¿qué mecanismos naturalizan estas prácticas en un ámbito y las estigmatizan en otros?

El dato –en apariencia– banal empieza a resultar interesante cuando es puesto en relación con otras investigaciones. Como una foto, que al revelarse comienza a mostrar de a poco otras conexiones. Y esas conexiones hablan más del estado de la cultura actual que de la propia foto. Mariana Alvarez está trabajando con las representaciones televisivas de jóvenes consumidores de drogas. Más allá de que toda consumición es ilegal, la televisión parece seleccionar modos diferentes de enmarcar esta práctica según la clase social de los jóvenes representados: muros descascarados, una intemperie hostil, colores amarronados y primeros planos de rostros pixelados en el caso de los jóvenes de sectores populares; lugares cerrados, colores brillantes y alegres, planos generales de gente bailando, son los elementos del encuadre de las escenas de jóvenes de sectores medios y altos. En ambos casos se trata de una práctica ilegal. Sin embargo, las representaciones difieren en los elementos que las enmarcan. Son representaciones que discriminan por el marco y que van dejando huellas en el imaginario acerca de los vínculos entre consumos, edad y clase social.

Y regresamos entonces al principio, al dato que muestra que los jóvenes que delimitan sus circuitos con la etiqueta de “boliches de negros”, organizan sus salidas y justifican esas calificaciones afirmando que los “negros” se drogan, se pelean, y abusan del consumo de alcohol. Mientras que los “chetos” se divierten. La huella, hecha carne, se convierte en frontera, espacial, pero también social.

¿Qué tipo de mecanismo está jugando allí, en estas representaciones extendidas? Entre las dos investigaciones hay un vínculo, a simple vista imperceptible, pero que aparece y le otorga densidad a la pregunta por la legitimación de la desigualdad por la vía de los discursos mediáticos.

Nos preguntamos entonces si la derogación de la Ley de Radiodifusión heredada de la dictadura, y su reemplazo por una ley de medios aggiornada y democrática, podría incidir de algún modo en este tipo de construcción simbólica. Y la verdad es que sospechamos que las rutinas periodísticas y los géneros narrativos están tan arraigados en el periodismo, que desmontarlos puede llevar décadas. De hecho, otra investigación pone de relieve una cuestión paralela. Es la realizada por Mercedes Mesia sobre la revista THC, dedicada a la difusión de la cultura de la marihuana y posicionada a favor de la despenalización de la droga. A pesar de que podría vislumbrarse cierta tendencia “progresista” en esta publicación, la revista cae en el mismo cliché: los sectores populares son representados como “negros”; y los sectores medios parecen no drogarse, sino sólo exacerbar la diversión.

No estamos postulando una relación lineal, mecánica y unívoca entre el discurso de los medios y las representaciones de los sujetos. Lo que sí nos interesa advertir es la espiral recursiva que se produce entre ambas dimensiones. Porque las formas que va tomando el imaginario sobre la juventud en la sociedad argentina actual, recaen particularmente en

los modos en que los mismos jóvenes perciben y organizan las fronteras en sus prácticas cotidianas. Y viceversa. Nos importa, entonces, señalar el papel legitimador que les cabe a los medios comerciales en esta construcción cultural de la desigualdad social.

* Investigadores Idaes-Unsam

Bibliografía

- ADAM, J. M. (1991) *Les textes: types et prototypes*. París: Nathan
- ALVAREZ, G. (1996) *Textos y discursos. Introducción a la lingüística del texto*. Chile: Universidad de Concepción
- ANSCOMBRE, J. C. y DUCROT, O. (1983) *L'argumentation dans la langue*. Liege: Mardaga
- APEL, K. O. (1991) "Actualidad de la ética discursiva". Entrevista de Ricardo Maliandi. Domingo, 17 de marzo de 1991. *La Nación*. 4a sección, p. 2
- ARNOUX, E. (2002) *La lectura y la escritura en la universidad*. Buenos Aires: EUDEBA
- AUSTIN, J. (1962) *How to Do Things with Words*, Oxford University Press. (Austin, J. 1971, *Cómo hacer cosas con palabras*. Buenos Aires: Paidós)
- AUTHIER-REVUZ, J. (1995) "Hétérogénéité(s) Énonciative(s)". *Langage*. 73: 98-105
- BAKHTINE, M. (1984) *Esthétique de la création verbale*. Paris: Gallimard
- BRINKER, K. (1988) *Linguistische Textanalyse. Eine Einführung in Grundbegriffe und Methoden*. Berlin: Erich Schmidt
- BRIZ, A. (1995) "La atenuación en la conversación coloquial. Una categoría pragmática" en Cortés Rodríguez ed., *El español coloquial: actas del I Simposio sobre análisis del discurso oral*. Almería: Universidad de Almería
- CHARAUDEAU, P. (1992) *Grammaire du sens et de l'expression*. Paris: Hachette
- CHARAUDEAU, P. y Maingueneau D. (2005) *Diccionario de análisis del discurso*. Buenos Aires: Amorrortu
- CIAPUSCIO, G. y OTAÑI, I. (2002) "Las conclusiones de los artículos de investigación desde una perspectiva contrastiva", *R.I.L.L.* nº 15 (*Revista del INSIL*), Tucumán, INSIL, UNT
- CIAPUSCIO, G. (1994) *Tipos textuales*. Buenos Aires: EUDEBA
- (2000) "Hacia una tipología del discurso especializado", *Revista Iberoamericana de discurso y sociedad*. vol. 2, nº 2, junio. Gedisa
- DA DALT DE MANGIONE, E. (2006) "Promoción del pensamiento crítico y las habilidades sociales desde la lógica informal o aplicada. Un estilo de aprendizaje abierto e integrador de contextos", *Congreso Internacional de Estilos de Aprendizaje*. Univ. De Concepción, Chile (4 al 6 de enero de 2006) www.ciea.udec.cl
- DI FABIO, H. (1995) *Comprensión lectora y pensamiento crítico*. Buenos Aires: CIAFIC
- DI STEFANO, M. y PEREIRA, C. (2003) "La enseñanza de la argumentación en el nivel superior. Propuestas y experiencias de trabajo en los niveles de grado y de postgrado", *Actas del Congreso Internacional "La argumentación"*. julio de 2002, Universidad de Buenos Aires, Argentina. Publicación en CD-ROM (2003) (M. M. García Negroni, editora)
- (2004) "La enseñanza de la lectura y la escritura en el nivel superior", *Textos en contexto 6* (P. Carlino, coord.). Buenos Aires: Asociación Internacional de Lectura

- DUCROT, O. (1980) *Le Dire et le Dit*. Paris: Minuit
- (1988) "Argumentación y *topoi* argumentativos", en *Lenguaje en contexto* (edit. B. Lavandera) vol. 1, nº 1/2, septiembre, pp. 63-85
- ENNIS, R. (1962) "A Concept of Critical Thinking", *Harvard Educational Review*, 32(1), 81-III
- (1987) "A taxonomy of Critical Thinking Dispositions and Abilities". En: Baron, B. y Sternberg, R., *Teaching Thinking Skills: Theory and Practice*, New York, W. H. Freeman, 9-26
- FLOWER, L. y HAYES, J. (1996) "La teoría de la redacción como proceso cognitivo". *Textos en contexto I*, Bs. As.: Asociación Internacional de lectura, 73-107. Título original: "A Cognitive Process Theory of Writing", *Theoretical Models and Processes of Reading*, Fourth Edition [1994], Rudell, R.; Rapp Rudell, M. y Singer, H. (eds.)
- FUENTES ROMÁN, I. (2006) "El papel de las emociones en la argumentación" *Nueva Revista del Pacífico*, nº 51. Valparaíso, Chile: Facultad de Humanidades: Universidad de Playa Ancha.
- GARCÍA NEGRONI, María Marta y ZOPPI FONTANA, Mónica (1988) *Análisis lingüístico y discurso político. El poder de enunciar*, Centro Editor de América Latina
- GILBERT, M. A. (2001) *Emotional Messages. Argumentation*, 15.3, 239-249
- GNUTZMANN, Claus y OLDENBURG, Hermann (1991) "Contrastive Text Linguistics in LSP-Research: Theoretical Considerations and some Preliminary Findings". En Schröder, H. *Subject-oriented Texts: Language for Special Purposes and Text Theory*. New York/Berlin, Walter de Gruyter: 101-136
- GOODMAN, K. (1996) "La lectura, la escritura y los textos escritos: una perspectiva transaccional socio-psicolingüística", *Textos en contexto 2*, Buenos Aires: Asociación Internacional de Lectura
- GRILLO, M. C. y Nigro P. (2001) *Las palabras de la lengua*. Buenos Aires: Magisterio del Río de La Plata
- GRIZE, J. B. (1982) *De la logique à l'argumentation*. Geneve: Droz
- (1989) "Signification et contradiction", en Centre de Recherches Sémiologiques, *La négation*.
- (1990) *Logique et langage*. Gap: Ophrys
- (1996) *Logique et communication*. Paris: PUF
- GÜLICH, E. (1986) "Textsorten in der Kommunikationspraxis", *Kommunikationstypologie* (W. Kallmayer ed.), Düsseldorf, Schwann
- HAMBLIN, C. L. (1970) *Fallacies*. London: Methuen
- HEINEMANN, W. y VIEHWEGER, D. (1991) *Textlinguistik. Eine Einführung*. Tübingen: Niemeyer
- HUITT, W. (1995) "Problem solving and decision making: Consideration of individual differences using the Myers-Briggs Type Indicator". *Journal of Psychological Type*, 24, 33-44

- KAISSER, D. (2005) "Acerca del saber ajeno y del saber propio en escritos académicos. Un análisis contrastivo entre textos estudiantiles de Venezuela y Alemania", *Signo y Seña. Instituto de Lingüística*, Fac. de Filosofía y Letras, UBA, nº 14 de dic., 17-35
- KERBRAT-ORECCHIONI, C. (1980) *L'énonciation de la subjectivité dans le langage*. Coll. Linguistique. Paris: Armand Colin
- KRISTEVA, J. (1981) *Le langage, cet Inconnu*. París: Ed. Du Seuil
- LO CASCIO, V. (1998) *Gramática de la argumentación. Estrategias y estructuras*. Madrid: Alianza
- MAINGUENEAU, D. (1989) *Introducción a los métodos de análisis del discurso: problemas y perspectivas*. Buenos Aires: Hachette
- MALIANDI, R. (1997) *Volver a la razón*, Buenos Aires: Biblos
- MARINKOVICH, J. y Morán P. (1995) "La calidad del texto argumentativo en estudiantes de 4 medio: algunos rasgos significativos", *Estudios Filológicos*, 30, 48-56
- MARTÍNEZ, M. C. (2001) "La dinámica enunciativa o la argumentación de la enunciación", *Aprendizaje de la argumentación razonada*, Cali: Universidad del Valle
- (2006) *El desarrollo de la argumentación razonada en Educación Media y en la Universidad*. Cali: Universidad del Valle
- MASSERON, Caroline (1997a) "Pour une didactique de l' argumentation (écrite): problèmes, objets y propositions" (I), *Pratiques* nº 96, diciembre, pp. 7-34
- (1997b) "Pour une didactique de l' argumentation (écrite): problèmes, objets y propositions" (II), *Pratiques* nº 96, diciembre, pp. 35-62
- MAYER, R. y GOODCHILD, F. (1990) *The critical thinker*. Santa Barbara: University of California, Wm. C. Brown Publishers (investigación en estudiantes de Psicología de la univ.)
- MC MILLAN, J. H. (1987) "Enhancing college students' critical thinking: A review of studies" en *Research Higher Education*, 26 (1), 3-29. National Academy Press "How people learn; Brain, Mind, Experience and School"
- MC PECK, J. (1981) *Critical Thinking and Education*, New York, St. Martin's
- MEUNIER, A. (1974) "Modalités et communications", *Langue Française*. nº 21, pp 8-25
- MEYER, B. (1985) "Prose analysis: purposes, procedures and problems", en B. K. Britton y J. B. Black (Eds.), *Understanding expository text*, Hillsdale, N. J.; Erlbaum
- MEYER, M. (1987) *Lógica, lenguaje y argumentación*. Buenos Aires: Hachette
- MOESCHLER, J. (1985) *Argumentation et conversation*, Paris; Hatier/CREDIF
- MOYANO, E. (2000) *Comunicar ciencia. El artículo científico y las comunicaciones a congresos*. Buenos Aires: Univ. Nac. de Lomas de Zamora
- PADILLA, C. (1999) "El status de lo expositivo en tipologías textuales representativas", en *R.I.L.L.* nº 14, (*Revista del INSIL*), pp. 49-79, Tucumán, INSIL, Universidad Nacional de Tucumán

- (2001) "La dimensión pragmática en la comprensión de textos argumentativos: datos de adquisición", *Perspectivas recientes sobre el discurso*. A. Moreno y V. Colwell (editores), AESLA (Asociación Española de Lingüística Aplicada), León: Universidad de León
- (2002) "La variable sexo en el desarrollo de la competencia argumentativa escrita" en *Quaderns de Filologia. Estudis lingüístics*. Valencia: Facultat de Filologia Universitat de València, pp. 75-90
- (2003) "El desarrollo de la competencia argumentativa escrita", *Actas del Congreso Internacional "La argumentación"*, julio de 2002. Universidad de Buenos Aires, Argentina. Publicación en CD-ROM (2003) (M. M. García Negroni, editora)
- (2004) "La comprensión de textos académicos en estudiantes universitarios: el caso de la dimensión polémica", *RASAL (Revista de la Sociedad Argentina de Lingüística)*, año 2004, nº 2, pp. 45-66

PADILLA, DOUGLAS y LOPEZ (2007) *Yo expongo. Taller de prácticas de comprensión y producción de textos expositivos*. Córdoba: Comunicarte

PARODI, G. (2000) "La evaluación de la producción de textos escritos argumentativos: una alternativa cognitivo/discursiva". *Rev. signos*, vol. 33, nº 47, pp. 151-166. ISSN 0718-0934

PAUL, R. (1984) "Critical thinking: Fundamental to education for a free society", *Educational Leadership*, 42(1), 4-14

— (1991) "Teaching Critical Thinking in the Strong Sense", en Costa, A. (ed.) *Developing Minds. A resource book for teaching thinking*, vol. 1. Alexandria, Virginia: ASCD, cap. 16, 77-84

PENNAC, Daniel (2008) *Mal de escuela*. Barcelona: Mondadori

PERELMAN, CHAIM y OLBRECHTS-TYTECA, Lucie (1970) *Traité de l'argumentation. La nouvelle rhétorique*. Paris: PUF. (Trad. esp. *Tratado de la argumentación*. Madrid: Gredos, 1989)

PERONARD, M. (1988) "Estrategias de comprensión de textos argumentativos en estudiantes de 7º y 8º año de EGB", Chile: FONDECYT

PIPKN, M. et al. (2003) "Diseño de indagación de textos argumentativos", *Actas del Congreso Internacional "La argumentación"*, julio de 2002. Universidad de Buenos Aires, Argentina. Publicación en CD-ROM (2003) (M. M. García Negroni, editora)

PLANTIN, C. (1993) "Situation rhétorique", *Verbum* nº 1-2-3. Nancy, pp 241-250

— (1996) *L'argumentation*, Seuil, "Mémo". 1998. *La argumentación*. Barcelona: Ariel

— (1998) "Les raisons des émotions" en M. Bondi (ed.) *Forms of Argumentative Discourse*. Bologna: CLUEB, 3-50

— (2005) *L'argumentation - Histoire, théories, perspectives*. Paris: PUF (Coll. Que Sais-Je?)

— (2007) "Argumentation Studies and Discourse Analysis", en Van Dijk, T. A. 2007 (ed). *Discourse Studies, "Benchmark in Discourse Studies"* Vol. IV. London, Sage Publications. 277-301

— *Les bonnes raisons des émotions. Arguments, Fallacies, Affects* (Propuesto a la editorial)

- REYGADAS, R. P. y HAIDAR, J. (2001) "Hacia una teoría integrada de la argumentación" *Estudios sobre las culturas contemporáneas*. Junio, 2001, vol. VII, nº 013. Universidad de Colina. México. pp. 107-139
- SÁNCHEZ MIGUEL, E. (1993) *Los textos expositivos. Estrategias para mejorar su comprensión*. Madrid: Aula XXI, Santillana
- SCARDAMALIA, M. y BEREITER, C. (1983) "The development of evaluative, diagnostic and remedial capabilities in children's composing", en M. Martlew (Ed.), *The psychology of written language: A developmental approach*, London: Wiley and Sons
- (1984) "Development strategies in text processing", en H. Mandl, N. Stein y T. Trabasso (eds.). *Learning and comprehension of text*. Hillsdale: N. J. Erlbaum
- (1992) "Dos modelos explicativos de los procesos de producción escrita", en *Infancia y aprendizaje*, nº 58, 43-64
- SEARLE, J. (1969) *Speech Acts. An Essay in the Philosophy of Language*, Cambridge University Press
- SIEGEL, H. (1990) *Educating Reason. Rationality, Critical Thinking and Education*, 2a. edic. New York: Routledge
- SLATER, W. y GRAVES, M. (1990) "Investigaciones sobre el texto expositivo: aportes para los docentes", en *El texto expositivo. Estrategias para su comprensión*, Denise Muth (Ed.), Buenos Aires: Aique Grupo Editor (edición en inglés, I.R.A., 1989)
- SWALES, J. (1990) "Genre Analysis". *English in academic and research settings*. Cambridge: Cambridge University Press
- TOULMIN, S. (1958) *The Uses of Argument*. Cambridge, Cambridge U. Press. Traducción 2007, *Los usos de la argumentación*. Barcelona: Península
- TOULMIN, RIEKE y JANIK (1983). *An Introduction to Reasoning*. Macmillan Publishing Company, EEUU) (Toulmin, S. *Introducción al Razonamiento*, 1984)
- VAN DIJK, T. y KINTSCH, W. (1983) *Strategies of discourse comprehension*. New York: Academic Press
- VAN DIJK, T. (1978) *La ciencia del texto*. Barcelona: Paidós Comunicación
- VAN EEMEREN, F.; GROOTENDORST, R. et al. (1993) *Reconstructing Argumentative Discourse*, The University of Alabama Press
- VAN EEMEREN, F. y GROOTENDORST, R. (2002): *Argumentación, comunicación y falacias, una perspectiva pragma-dialéctica*. Chile, Edic. Univ. Catól. de Chile. (Primera edición 1992: LEA, Lawrence Erlbaum Associates, Publishers, Hillsdale, New Jersey Hove and London)
- VAN EEMEREN, F. y HOUTLOSSER, P. (2004) "Une vue synoptique de l'approche pragma-dialectique", Doury, M. et S. Moirand (ed.) *L'argumentation aujourd'hui. Positions théoriques en confrontation*. Paris: Presses Sorbonne Nouvelle
- VAN EEMEREN, F.; GROOTENDORST, R. y SNOECK, F. (2006) *Argumentación. Análisis, evaluación, presentación*, Buenos Aires: Biblos
- WALTON, D. (1996a) *Argument Structure - A Pragmatic Theory*. Toronto Press

- (1996b) *Argumentation Schemes for Presumptive Reasoning*. Lawrence, E. Associates
- WALTON, D. N. (1998) *Ad Hominem Arguments*. Tuscaloosa: University of Alabama Press
- (2000) *Scare Tactics*. Dordrecht: Cluwer
- WERLICH, E. (1975) *Typologie der Texte*. München: Fink
- WOODS, J. & D. WALTON (1992) *Critique de l'argumentation – logiques des sophisms ordinaires*, Kimé
- ZAMUDIO, B. et al. (2005) *Vigencia de la argumentación*. Buenos Aires: Proyecto Editorial

Fuentes documentales para ejemplos

Quino (1973) *Mafalda*. Barcelona: Lumen

Quino (1976) *Bien, gracias, ¿y usted?* Barcelona: Lumen

Quino (1989) *Mafalda inédita*. Buenos Aires: Ediciones La Flor

Quino (1993) *Toda Mafalda*. Buenos Aires: Ediciones La Flor

Quino (1996) *Sí, cariño*. Barcelona: Lumen

Quino (1989) *Potentes, prepotentes e impotentes*. México: Tusquets

Quino (2005) *¡Qué presente impresentable!* Barcelona: Lumen

 presenta cuestiones teóricas y prácticas que pueden ayudar a mejorar la comprensión y la producción de los llamados textos argumentativos.

Estos textos circulan en contextos muy diversos y asumen características particulares, de acuerdo a las diferentes disciplinas y profesiones.

En la vida cotidiana estamos expuestos a distintos tipos de textos argumentativos: artículos de opinión, editoriales, cartas de lectores, publicidades, ensayos, discursos políticos.

Cuando los leemos no sólo importa saber cuál es el tema, sino también quién escribe el texto (enunciador), desde qué postura lo hace (punto de vista o tesis), cómo sostiene esa postura (razones o argumentos), para qué (propósito) y para quién lo escribe (destinatario), en qué contexto histórico, social y cultural lo produce, con quién comparte su postura (argumentos de autoridad), con quién no comparte su posición (tesis y argumentos adversos).

Del mismo modo, escribir textos argumentativos o dialogar argumentativamente nos plantea otros tantos desafíos: expresar con claridad el punto de vista que queremos plantear, respaldar adecuadamente esa tesis con argumentos razonables, llegar a conclusiones convincentes, administrar adecuadamente los aspectos emocionales inherentes a todo intercambio argumentativo.

Para cumplir nuestros objetivos, proponemos al lector el abordaje accesible de las cuestiones teóricas y algunas alternativas didácticas para llevar al aula.

