



## LA ARGUMENTACIÓN COMO TEMA ESCOLAR. UN ANÁLISIS DE MANUALES

## THE ARGUMENTATION AS SCHOOL SUBJECT. AN ANALYSIS OF MANUALS

**Nora Beatriz Forte<sup>1</sup>**

fortenora@hotmail.com

**María Cecilia Gaiser<sup>2</sup>**

mariaceciliagaiser@yahoo.com.ar

Facultad de Ciencias Humanas  
Universidad Nacional de La Pampa. Argentina

### Resumen

La enseñanza de la argumentación como contenido conceptual y procedimental se incluye en la educación escolar con el auge del paradigma comunicativo y, en la Argentina, se consolida a partir de la conquista democrática. En consecuencia, los manuales de Lengua y Literatura ofrecen un campo de exploración para esta incorporación, en particular, los que circularon durante la década de 1990. El corpus seleccionado para esta investigación integra los libros dirigidos al tercer año del nivel secundario, conforme a la estructura educativa vigente en este periodo. La selección de propuestas editoriales se efectuó en virtud de la aceptación e inserción que tuvieron en las escuelas secundarias de la provincia de La Pampa y son los siguientes: Kapelusz, Aique, Ediciones del Eclipse y Club de estudio. Los criterios de análisis consisten en dos aspectos relacionados: el tratamiento conceptual de la argumentación en cada uno de los libros del corpus y el planteo metodológico y didáctico que se advierte en su desarrollo. Se asume como un valor en sí mismo que esos documentos son testimonio de un cambio de paradigma que implicó el tránsito de la oración al texto. Sin embargo, se constata, en el análisis, que algunas de estas propuestas no lograron una construcción articulada entre saberes conceptuales y procedimentales, es decir, el saber hacer (leer/escribir).

**Palabras clave:** Enseñanza de la argumentación - Manual escolar - Material didáctico - Enseñanza secundaria

## Abstract

Teaching argumentation as a conceptual and procedural content –included in school education with the rise of the communicative paradigm– was consolidated in Argentina after the democratic conquest. Consequently, language and literature textbooks, especially those used during the 1990s, offer a field of study in that area. The selected corpus for this research includes third year secondary school books in accordance with the school system in that decade. The choice of editorial proposals was made according to the acceptance and insertion they had in secondary schools in the province of La Pampa, namely, Kapelusz, Aique, Ediciones del Eclipse and Club de estudio. Analysis criteria consist of two related aspects: the conceptual treatment of argumentation in each of the corpus books and the methodological and didactic approach observed in its development. It is assumed as a value in itself that these documents are testimony of a paradigm shift that implied the transition from sentence to text. However, the analysis shows that some of these proposals did not achieve an articulated construction between conceptual and procedural knowledge, that is, the know-how (reading / writing).

**Keywords:** Argumentation teaching - School textbooks - Teaching materials - Secondary education

**Recepción:** 14-12-2019

**Aceptación:** 20-05-2020

## INTRODUCCIÓN

El análisis de manuales escolares, tanto desde una perspectiva sincrónica como diacrónica, es un campo de producción académica activo y prolífico dado que, a pesar de la desacreditación extendida que pesa sobre ellos desde el discurso de la academia, “siguen siendo utilizados masivamente, y las prácticas de muchos docentes se caracterizan por la dependencia profesional de este tipo de materiales” (Negrín, 2009, p. 188),<sup>3</sup> y los mismos docentes reconocen, según relevamientos realizados, que gran parte de lo que hacen en y para las clases provienen de o están “inspirados” en los manuales escolares de sus disciplinas (Herrera de Bett et al., 2004). Si bien estos textos contienen la amplia diversidad de temas que se enseñan en la escuela, quienes participan de su elaboración -expertos en las disciplinas, docentes, pedagogos, didactas- recortan y seleccionan temáticas particulares que se imponen en la agenda escolar según los avances de la ciencia, el impacto de los medios, los requerimientos de la sociedad o las modas. Asimismo, estos equipos técnicos se encargan de la “transposición” de los saberes provenientes de las diferentes disciplinas al campo de la enseñanza (Chevallard, 1998).

Además, estos manuales forman parte de la praxis docente cotidiana y constituyen uno de los componentes del “conocimiento distribuido” (Litwin, 1998) que circula en los contextos de aula natural y los docentes los usan “directamente en sus clases con ejemplares o copias que tienen los estudiantes o indirectamente cuando toman de tales materiales conceptos, textos y actividades didácticas para planificar su trabajo” (Giménez et al. 2014, p. 8).

Entendemos que los manuales escolares son instrumentos pedagógicos que mediatizan el trabajo docente (Sardi, 2006); que constituyen modelos de materialización de las prescripciones curriculares y que, además, en el área específica de la Lengua y la Literatura, configuran tradiciones de enseñanza, no solo de la lectura sino, también, de la escritura. En relación con las «tradiciones de enseñanza de la escritura», Carolina Tosi (2014) señala que se plantean tres momentos significativos en el ámbito escolar argentino y lo sintetiza de este modo:

En una primera etapa, que abarca los libros editados hasta mitad de la década de 1980, se propone la enseñanza de la “composición” y la imposición de modelos a seguir. En segundo término, en los manuales editados a partir del advenimiento de la democracia, se le asigna una gran relevancia a la escritura en proceso y la dinámica de taller literario. En un tercer periodo, el eje lo constituyen la sociabilización de los textos y la enseñanza a partir de proyectos. (p. 58)

La segunda etapa que señala Tosi (2014) es testigo de la enseñanza de la argumentación como contenido conceptual y procedimental, que se incorpora a la enseñanza escolar con el auge del paradigma comunicativo y que, en el escenario argentino, comienza a consolidarse a partir de la conquista democrática.

Tal como sostiene María Cristina Martínez (1999), en este nuevo marco de pensamiento, se concibe la idea de que “los seres humanos somos eminentemente sujetos discursivos que manejamos discursos sociales en una acción comunicativa significativa” (p. 34). Por otra parte, agrega que:

El desarrollo de una competencia discursiva debe facilitar el acceso a la capacidad analítica de los diversos contextos, al reconocimiento de la diversidad discursiva y de las múltiples modalidades argumentativas; la educación debe privilegiar entonces tal competencia con el fin de permitir el desarrollo de estrategias que hagan posible aprender a pensar y seguir aprendiendo. (Martínez, 2001, p. 6)

De este modo, se revela como un núcleo duro de la educación, la importancia de la enseñanza de la argumentación porque es una forma discursiva en la que se ordena la circulación ciudadana de ideas y del pensamiento y una de las prácticas hegemónicas de la escritura científica y académica (Arnoux, Nogueira y Silvestri, 2001). Para Anna Camps (2003),

A menudo se ha subrayado la necesidad de una formación democrática basada en la capacidad de razonar verbalmente; para ello hay que crear en la escuela situaciones que lo permitan y que permitan conocer las condiciones y los recursos verbales para defender la propia opinión, al tiempo que se desarrolla la capacidad de comprensión, que no quiere decir de aceptación, de las opiniones de los demás. (p. 11)

En tal sentido, los manuales de Lengua y Literatura que empezaron a circular en la década de 1990 ofrecen un campo de exploración para la incorporación de la enseñanza de la argumentación como tema escolar. La selección de propuestas editoriales se realizó en virtud de la aceptación e inserción que tuvieron en las escuelas secundarias de la provincia de La Pampa y son las siguientes: *Con palabras III* (autoras: Esther Lorenzini y Lucía F. de Cóccola) editado por Club de Estudio en 1991; *Lengua y Literatura 3. Trabajos de Integración de Gramática y Discurso* (autora: Marta Marín) editado por Aique en 1993; *Para comunicarnos. Lengua y Literatura III* (autoras: Marta Lescano y Silvina Lombardo) editado por Ediciones del eclipse en 1995 y *Lengua 3* (autora Rosario Zerbi de Troisi) editado por Kapelusz, 1995.

En relación con estas consideraciones, nos concentraremos en examinar cómo se desarrolla didácticamente el tema de la argumentación en los textos seleccionados y nuestro objetivo central será describir y analizar estas propuestas editoriales en función de los siguientes criterios de análisis:

- 1) el tratamiento conceptual de la argumentación, es decir, examinar los planteos y desarrollos teóricos;
- 2) la metodología, es decir, el conjunto de estrategias didácticas que se plantean para enseñar el tema;
- 3) la configuración de los destinatarios tanto alumno como docente en los Prólogos, Prefacios o Libro del docente.

Las abordaremos desde una perspectiva historizada, puesto que compartimos el planteo acerca de la importancia de investigar los métodos mediante los que los contenidos vinculados a la lengua, el lenguaje, los tipos de textos, los géneros discursivos se reconfiguran y transponen para construirlos como objetos de enseñanza en los manuales escolares (Giménez et al., 2014). Ello permite, además, revisar si para la enseñanza de un tema novedoso -como fue la argumentación en ese momento– se apostó por la construcción de nuevos abordajes metodológicos o bien, se replicaron las estrategias de enseñanza tradicionales.

Colaborar con el estudio de este tipo de abordajes analíticos de los contenidos que se incorporan en los manuales escolares resulta un campo productivo y significativo, ya que permite reflexionar y construir conocimiento acerca de lo que se pretende que aprendan en la escuela los futuros ciudadanos. Asimismo, el interés por esta problemática radica en que la transformación de los usuarios del lenguaje en lectores y escritores competentes en los distintos formatos discursivos es un objetivo democrático, condición para que los actores sociales tengan acceso a la cultura, al desarrollo del pensamiento abstracto y al despliegue de la imaginación productiva y, de esta manera, ejerzan su ciudadanía de manera activa, crítica y comprometida. En tal sentido, es inobjetable que la enseñanza de las prácticas de argumentación habilita el desarrollo de nuevas habilidades cognitivas, vinculadas con la formalización y el acceso al pensamiento simbólico. Al respecto, Silvestri (2001) sostiene que la argumentación razonada constituye una tercera modalidad de pensamiento, junto con la paradigmática y a la narrativa (Bruner, 1988). Se trata de una modalidad que impone mayores desafíos porque implica tareas y operaciones mentales más complejas y de mayor exigencia cognitiva y discursiva:

La habilidad para producir una argumentación adecuada involucra el dominio de estrategias verbales que harán posible un despliegue convincente de las ideas o creencias en conflicto. En cuanto a las habilidades de comprensión, el conocimiento de los mecanismos argumentativos permite a los destinatarios asumir una actitud crítica ante la manipulación a la que tienden un gran número de discursos sociales persuasivos. El dominio de las habilidades comprensivas y productivas configura la *competencia argumentativa del sujeto* [...]. La competencia argumentativa no se alcanza de modo obligatorio, ya que es producto de un aprendizaje que depende tanto de la importancia que se le asigne en los ámbitos educativos como del lugar que ocupan en una sociedad las prácticas de argumentar, de persuadir y convencer por medios verbales. (Silvestri, 2001, pp. 31, 32)

La experiencia recogida en el trayecto que lleva recorrido la argumentación como tema escolar indica que se trata del tipo de texto más difícil de enseñar y el que provoca mayor resistencia en los estudiantes, justamente por complejidad discursiva y cognitiva inherente. No obstante, como señalan L. Björk y I. Blomstrand (2000), “los estudiantes se dan cuenta rápidamente de que este tipo de texto les ayudará a influir en su entorno y en su sociedad democrática y a saber, por otro lado, cómo la sociedad les influye” (p. 139).

## 1. Nuevos enfoques. Nuevas propuestas

Con anterioridad a la década de 1990, el enfoque formal hegemonizaba tanto los contenidos a enseñar como las metodologías. En este modelo, la enseñanza de la lengua se centraba en la descripción del sistema y las prácticas de lectura y escritura tenían un lugar desagregado del estudio formal, es decir, se asentaba en el presupuesto de que, por el solo hecho de que el alumno estuviera expuesto a la enseñanza del sistema, aprendía lo suficiente y lo necesario para convertirse en un usuario competente de su lengua. De acuerdo con este paradigma, los manuales de Lengua y Literatura que circulaban en los establecimientos educativos pampeanos del nivel secundario – en el Ciclo Básico de las escuelas nacionales, de comercio, normales y técnicas– eran los tradicionales *Castellano 1, 2 y 3*, de Lacau-Rosetti; *Cuadernos de la Lengua I, II y III*, de Rizzo de Sperber / Zaffaroni y *Cuaderno de redacción, sintaxis y ortografía I, II y III*, de Rizzo de Sperber / García. Cada uno de ellos estaba dividido en bloques bien diferenciados. Los de Lacau-Rosetti se centran en el estudio de la Gramática, a partir de un amplio repertorio de cuestiones teóricas y ejercitación y, de manera complementaria, incluyen una sección dedicada a la lectura y explicación de textos. En los de Rizzo de Sperber y Zaffaroni, los contenidos se organizan en tres bloques: en el primero, el análisis gramatical; en el segundo, el análisis literario y dentro de este una sección sobre «composición» y otra sobre «aplicación gramatical»; y, en el tercero, una antología de textos literarios. Por último, en los de Rizzo de Sperber y García, los materiales se organizan en tres secciones correlacionadas con el título de la obra: «Redacción», que contempla la lectura y análisis de diferentes géneros literarios; «Sintaxis» y «Ortografía».

A partir del inicio de la vida democrática, en el país, comenzaron a generarse cambios en el modo de pensar la educación y se promovió una renovación importante en el campo escolar en las distintas disciplinas; incluso se produjo una gran renovación teórica. La década de 1990 es deudora de esos aportes renovadores, pero también de la consolidación del neoliberalismo, de la sanción de la Ley Federal de Educación y de los Contenidos Básicos Comunes (CBC) con su perspectiva instrumentalista en los contenidos del espacio curricular Lengua y Literatura y de la descentralización de la educación, que

consistió en traspasar a las jurisdicciones provinciales la responsabilidad educativa de los niveles inicial, primario y secundario (Tosi, 2018).

Entre los aportes renovadores, se produjo el afianzamiento de determinados lineamientos del paradigma comunicativo y de las perspectivas textualistas, cuyo objetivo fue centrar la atención en el sujeto que se comunica y se promovieron cambios de enfoque en la enseñanza de la Lengua y la Literatura que derivaron en nuevas propuestas editoriales. En tal sentido, los manuales escolares destinados a la enseñanza de la Lengua y la Literatura perfilaban como eje de sus propuestas -al menos en las afirmaciones vertidas en los prólogos y en los libros destinados a los profesores- “la capacitación en el nivel de la competencia comunicativa y, en función de ella, en el de la competencia lingüística que se le asocia” (Lorenzini y Cóccola, 1991, p. 2). Así,

[...] los objetos tradicionales de enseñanza anclados en estructuras “menores” del lenguaje (morfemas, palabras y oraciones) dejan el lugar protagónico a nuevas unidades del lenguaje como son los textos. A diferencia de aquellas, los textos no representan solo unidades morfo-sintácticas o puramente gramaticales (aunque es posible hablar de una sintaxis específica de los textos) sino, y antes que nada, unidades del intercambio lingüístico, de la comunicación social y básicamente, formas que organizan y posibilitan la discursividad social. (Giménez y Subtil, 2015, p. 3)

En este contexto de reforma educativa y curricular, traccionada por el enfoque comunicativo y las perspectivas textualistas que ingresan con fuerza en la agenda escolar, la argumentación se torna un objeto central de enseñanza, ya que en este tipo de discurso se concentra “la esperanza pedagógica de formar sujetos críticos y partícipes en la construcción del discurso público” (Giménez y Subtil, 2015, p. 10) y porque habilita al estudiante para el ejercicio crítico de su ciudadanía y para el desempeño en los estudios superiores. En consecuencia, la argumentación se impone como tema de enseñanza en el nivel medio y se consolida como unidad de estudio presente en las nuevas propuestas editoriales.

Hacia fines de la década de 1980, las casas editoras tradicionales –por ejemplo Kapelusz, Colihue– y otros sellos argentinos que se incorporaron al mercado editorial en los años noventa –como el caso de Ediciones del Eclipse – iniciaron un ciclo de renovación de los enfoques metodológicos y didácticos en cuanto a la enseñanza de la Lengua y la Literatura en el Ciclo Básico de la Educación Secundaria, cuyo corolario fue la proliferación de manuales escolares en una coyuntura histórica marcada por la desvinculación del Estado Nacional en cuanto a su responsabilidad en materia educativa y que significó, entre otras consecuencias, la entrega de la elaboración de materiales y supervisión de los contenidos de la agenda escolar a las empresas editoriales. Al respecto, explica Tosi (2018):

La política editorial de mercantilización pedagógica se vincula con la aplicación de una nueva ideología político-económica y la función del Estado neoliberal que, a través de diferentes acciones, como la aprobación de la Ley Federal de 1993 y el desligamiento en la producción y evaluación de materiales educativos, abrió el juego para el desarrollo de la hegemonía del mercado. Las editoriales quedaron, así, “liberadas a su autocontrol”. (p. 91).

Así, estos libros se convirtieron en mercancías reguladas por las reglas del comercio y por la implementación de diferentes novedades pedagógicas, las cuales garantizaban, en definitiva, una mayor rentabilidad.

En este contexto, y a propósito de las estrategias de difusión de las propias empresas editoriales, empiezan a circular en los establecimientos educativos de la Provincia de La Pampa y, en especial, en Santa Rosa, la ciudad capital, las nuevas propuestas de los sellos argentinos como Kapelusz, Aique, Club de estudio y Ediciones del Eclipse. Para dar a conocer sus productos y colocarlos en el mercado, las empresas organizaban mini talleres destinados a los profesores de Lengua y Literatura de las localidades, con la presencia de las/os autores de los libros y, por otra parte, obsequiaban los libros de textos a través de las/os representantes/promotores zonales o bien, el obsequio se realizaba por medio de las librerías. Los docentes participaban masivamente de estas promociones editoriales y la recepción gratuita de los materiales fomentaba y propiciaba la circulación más extendida de los manuales<sup>4</sup>. Esta particularidad nos permitió delimitar y conformar nuestro corpus de trabajo.

En los prólogos, introducciones o palabras previas, las/os autoras/es de estos libros de textos señalan que sus propuestas surgen a partir de la reflexión sobre la crisis metodológica en que se encontraba la enseñanza de la Lengua. Al respecto, Lorenzini y F. de Cóccola (1991) sostienen que esta crisis estaba motivada por el desequilibrio de la articulación entre epistemología y teoría del aprendizaje y por “la concepción del aprendizaje como producto o resultado, con la consecuente sobrevaloración del acopio informativo por sobre la construcción de un saber y un sentido” (p. 3). Por otra parte, se los presentó como “respuesta al desafío que implica enseñar lengua en la escuela, desde una perspectiva funcional y comunicativa” ya que, de esta manera, se podría promover “el uso del lenguaje en distintas situaciones de comunicación, con el propósito de desarrollar conjuntamente las habilidades lingüísticas de hablar, escuchar, escribir y leer”<sup>5</sup> (Rodríguez, 1996, p. 4). En otras palabras, se buscaba no solo un cambio de actitud frente al desarrollo de la materia Lengua sino, además, replantear qué se enseñaba, cómo se enseñaba y, fundamentalmente, qué y cómo se aprendía.

Con anterioridad, hemos señalado que uno de los ejes temáticos que se introduce en estos manuales escolares es el discurso argumentativo como tipo textual. El tema se desagrega en los ejemplares destinados al tercer año de la escuela secundaria, es decir, para adolescentes de quince años<sup>6</sup> y se presenta en cada uno de los libros



como propuestas diferentes. Sin embargo, el tratamiento de este contenido desde lo conceptual y lo procedimental se reduce al reconocimiento de formatos y no se aborda la argumentación como una dimensión constitutiva del lenguaje.

Al respecto, los estudios sobre la argumentación como tema escolar destacan dos posturas en relación al enfoque de enseñanza (Giménez et al., 2014): a) como propiedad de algunos textos (periodísticos, publicitarios, jurídicos), es decir, un uso discursivo particular motivado por la necesidad del enunciador de cumplir con un objetivo social o lingüístico o b) como dimensión propia del lenguaje, característica de cualquier enunciado independientemente de los fines comunicativos particulares. Según nuestra visión, en una propuesta de enseñanza, estas perspectivas lejos de ser antagónicas, pueden resultar complementarias ya que el discurso escolar debe nutrirse de los planteos más enriquecedores y significativos de los diferentes enfoques teórico-científicos y, por esta razón mayor, puede gozar de un sano eclecticismo. No obstante, y más allá de la perspectiva, consideramos que, como sostienen Pérez y Rogieri (2012), una propuesta para la enseñanza de la argumentación debería encaminarse a:

[...] virar el eje de los estudios contenidistas hacia los procedimientos de reflexión metalingüística [ ] Si podemos operar explícitamente con herramientas conceptuales, será un logro; si no, corremos el riesgo de cambiar planes solo en el registro de rótulos, los nombres, como si hubiera conceptos universales preexistentes e independientes de los estudios sobre el lenguaje, como si solo fuera una cuestión de vocabulario y las teorías nada más que variantes notacionales. (p. 146)

## 2. Análisis y discusión

Los manuales escolares seleccionados se inscriben en lo que Tosi (2018) denomina “modelo enunciativo pedagógico con rasgos provenientes de los medios y de las nuevas tecnologías (MPM)” (p. 114) puesto que se vinculan con las políticas editoriales de la mercantilización pedagógica. Estos textos se presentan como propuestas que han abandonado el enfoque enciclopédico, contenidista y que han generado un espacio propicio donde se jerarquizan las actividades y el desarrollo de habilidades cognitivas por encima del tratamiento de los contenidos.

En tal sentido, se despliegan diferentes escenografías que se configuran sobre la base de tres componentes: el ideológico, cuyo objetivo es satisfacer las demandas de una sociedad democrática (el saber opinar, argumentar); el pedagógico, que responde a las reformas curriculares y el económico, que se manifiesta a través de la libertad del mercado, que conlleva a la necesidad de convencer a los posibles compradores de las virtudes del libro ofrecido.

Con respecto a la organización de la información, en los segmentos explicativos de estos manuales, se eliminan las huellas del discurso aludido. Si se mantienen, aparecen en zonas discursivas marginales, apartadas de los segmentos explicativos. Las zonas enunciativas creadas –fichas teóricas, lexicón, recuadros con notas–, además de distinguirse gráficamente, poseen distintas funciones tales como colaborar en la interpretación orientada del destinatario y clarificar la información. Pero, al estar relegadas a las páginas finales de la unidad o bien a las páginas finales del libro, su funcionalidad se reciente.

A continuación, examinaremos los manuales del corpus teniendo en cuenta la metodología que plantean las autoras para enseñar la argumentación, es decir, qué estrategias didácticas proponen para dosificar el tema; los planteos y desarrollos teóricos que pueden inferirse y, en relación con estas consideraciones, nos detendremos en el modo en que configuran a los destinatarios ya sea en los Prólogos, Prefacios o Libros del Profesor.

### **2. 1. Con palabras III, Club de estudio**

Para el desarrollo los temas, Lorenzini y F. de Cóccola inician las unidades del libro con una historieta. La utilización de este formato apunta a buscar el acercamiento y la identificación (los personajes son adolescentes) y, de este modo, captar la atención del destinatario alumno en dos sentidos: en primer lugar, para recrear una escena cotidiana de intercambio de posiciones y, en segundo lugar, introducir el contenido a enseñar. La unidad se titula “Defendiendo posiciones”– la enseñanza en movimiento–; se trata de una denominación metafórica que se distancia del planteo tradicional academicista de títulos descriptivos y temáticos.

Las autoras abordan el tema de la argumentación desde un planteo práctico, es decir, se inicia con la presentación de una situación comunicativa concreta (aunque ficticia y elaborada *ad hoc*). A continuación, se plantean una serie de consignas formuladas a modo de pregunta y que apuntan a que la respuesta se construya con saberes teóricos propios del tema. No se proponen actividades que indaguen acerca de los saberes previos de los alumnos y, en consecuencia, se presupone que ellos ya disponen de conocimientos sistematizados y conscientes sobre la argumentación o, en caso de que no los tengan, se los remite a un apéndice al final de la unidad para que encuentren allí el breve desarrollo teórico.

Como veremos a continuación, las preguntas están formuladas con terminología propia del tipo textual y se solicitan respuestas en las que se debe aplicar la teoría a la situación práctica planteada:

### 1. Reflexiones sobre la historieta:

- Lean la historieta.
- ¿Cuál es el *punto de partida* de Sebas?
- ¿Qué mecanismo utiliza para convencer a Jorge?
- Y suele pasar que... ¿por qué Sebas cambia de parecer? (p. 141)

En el resto de las actividades se expone la misma lógica puesto que aparece en el enunciado de la consigna el contenido conceptual que se introduce (pruebas, razones, argumentos, punto de partida, esquema de prueba y contraprueba, procedimientos) y las tareas consisten en identificarlo en determinados textos propuestos para tal fin (carta de lectores, nota de opinión, editorial) o en elaborar producciones escritas de carácter intuitivo, ya que no se plantea didácticamente la enseñanza de la escritura de argumentos y contraargumentos. Por ejemplo, cuando solicita que “Redacten las razones que se intercambian la madre y Mariana. El motivo es conseguir el permiso para ir al campamento a San Antonio de Areco que organiza el Centro de Estudiantes de su escuela” (p. 143).

La metodología de enseñanza se asienta en prácticas de aplicación vinculadas a la identificación y el reconocimiento. Por otro lado, si bien se plantean actividades de escritura, se presupone que los alumnos tendrán herramientas para resolverlas de manera autónoma ya que, como mencionamos, no hay un planteo didáctico de la enseñanza de los mecanismos y procedimientos propios de la construcción textual de la argumentación.

Con respecto al tratamiento conceptual, los planteos teóricos no están integrados a la secuencia del desarrollo del tema. Se encuentran indicados mediante una marca gráfica, es decir, un recurso tipográfico especial; específicamente, se utiliza el corchete para encerrar la remisión y el símbolo del parágrafo con la numeración de la sección a la que el alumno debería dirigirse. Estas indicaciones no están explicitadas en el libro para estudiantes, pero sí en el del docente; y tampoco se hace explícita la necesidad de consultar el apartado teórico para aprender sobre el tema. En consecuencia, se presupone y se espera que el alumno no interactúe con el libro de manera autónoma sino con la guía del docente, quien debe dosificar la presentación y la explicación de los siguientes temas: a) la argumentación como tipo discursivo, b) su esquema textual básico y c) los procedimientos argumentativos más comunes.

Las fichas teóricas carecen de referencias a fuentes, rasgo propio de este tipo de materiales (Tosi, 2018). Consisten en explicaciones muy breves, casi telegráficas, de alta densidad teórica y terminológica y de bajo nivel de lecturabilidad por la concentración de nominalizaciones con escaso desarrollo didáctico. Presentan, además, un alto grado de abstracción que presupone una capacidad de formalización cognitiva que puede

no estar en pleno desarrollo en la adolescencia tal como se comprueba en el siguiente fragmento:

Toda argumentación parte de una proposición: declaración que puede ser creída, puesta en duda o refutada. La primera tarea, entonces, para lograr una buena argumentación es formular exactamente la proposición, el objeto de la argumentación. Un problema o circunstancia puede actualizar ese objeto, será su particularización. Una vez establecida esa generalización, se plantea la segunda tarea: organizar las ideas. Para ello, nada mejor que el ejercicio de hesitación, es decir, encontrar las ventajas o desventajas que presenta el problema o suceso. Ya establecida la proposición y desglosadas las pruebas, conviene distribuir el material argumentativo. (1991 p. 160)

A diferencia de los libros de textos de corte academicista, en los que se pone el acento en el desarrollo teórico de los temas seleccionados para su estudio, en este manual, se opera un mecanismo de simplificación. Se intenta clarificar la información y auxiliar al lego en la interpretación de los fenómenos lingüísticos; pero la organización discursiva del saber está relegada a un apéndice y resulta insuficiente para su abordaje. Por lo tanto, es necesaria la intervención activa del profesor con el manual para realizar las trasposiciones didácticas pertinentes ya que, así, podrá asegurarse que los alumnos logren desarrollar los procesos comprensivos involucrados.

La unidad se cierra con un apartado dedicado a la adquisición del sistema y que consiste en una batería de actividades – en la mayoría se propone completar enunciados, establecer comparaciones o justificar afirmaciones – vinculadas con el reconocimiento y uso de oraciones complejas, en especial el sistema de proposiciones adverbiales. En el Libro del Profesor, las autoras justifican esta inclusión cuando afirman:

La segunda parte desarrolla temas gramaticales relacionados con las necesidades expresivas de la práctica discursiva abordada. Si bien se presenta como un apartado, el profesor decidirá los momentos de su inclusión: frente a las dificultades que puedan presentarse en el desarrollo de la primera parte puede acudir a los ejercicios de este segundo apartado. (1991, p. 6)

Es evidente que se parte de dos presupuestos: que el docente conoce la disciplina y que, además, sabe cómo y cuándo articular e integrar contenidos textuales y discursivos con contenidos gramaticales.

Por último, en relación con la configuración de los destinatarios, en el Libro del Profesor, se materializa el cambio de destinatario: se explicitan los recorridos teóricos involucrados en cada una de las fases de la secuencia didáctica y se mencionan las fuentes en el apartado de la bibliografía básica. Sin embargo, esta explicitación no tiene como correlato las referencias directas a las fuentes y/o autores consultados. Por otra parte, el discurso que las autoras elaboran para el docente presenta sugerencias o recomendaciones en

las que realizan indicaciones para concretar la tarea y ponen límites a la multiplicidad de interpretaciones y puntos de vista al proponer las respuestas esperadas a las consignas.

A pesar de estas debilidades, el manual expone un planteo de secuencia gradual de los contenidos y ensaya búsquedas para incorporar el hábito de la producción escrita como uno de los ejes de la formación lingüística y comunicativa de los alumnos. No se puede desestimar el hecho de que se trata de manuales de transición, ya que son los primeros que incorporan como temas de enseñanza, aquellos que se plantean a partir de la reforma educativa de los años noventa, que se asientan en algunos lineamientos del paradigma comunicativo y la perspectiva textualista. Al respecto, Giménez et al. (2014) sostienen que los docentes se anotician de las novedades disciplinares y curriculares que tienen que incorporar al aula de manera abrupta y sin ningún tipo de preparación previa:

Los profesores debieron resolver con celeridad la producción de planes, programas, proyectos, clases, actividades, didácticas, etc. Con nuevos objetos –los textos– que poco o nada conocían. En efecto, en la mayoría de los casos, estas unidades no habían sido objeto de tratamiento en su formación inicial (fuertemente anclada en aspectos normativos y estructurales del lenguaje), al menos con el nivel de actualización que proponía el nuevo documento curricular. (2014, p. 42)

En este escenario, los manuales se convirtieron en la herramienta mediante la cual los docentes estudiaban los nuevos temas de la agenda escolar, al mismo tiempo que los enseñaban.

## **2.2 Lengua y Literatura 3, Aique**

En este manual, la escena enunciativa está organizada en sucesivos trabajos prácticos agrupados en nueve unidades y, como se destaca en el subtítulo del libro, adopta la forma de una carpeta de “Trabajos de Integración de Gramática y Discurso”.

En la unidad destinada al estudio de “El discurso argumentativo”, Marín (1993) propone una secuencia basada en la lectura de textos académicos extraídos de manuales de Historia y de Educación Cívica y la consecuente resolución de guías de comprensión lectora. Sin embargo, no hay activación del tema con la indagación de saberes previos. En la fase siguiente, remite a los estudiantes al apéndice del libro, Vocabulario de Conceptos Teóricos, para que averigüen “qué es un discurso argumentativo” y resuman en el recuadro en blanco, “los conceptos fundamentales” (p. 135).

El primer problema que se visualiza es el hecho de que no aparece en ese glosario ninguna definición de «argumentación» y menos aún de la noción de “discurso argumentativo” que figura en el título de la unidad. Las únicas referencias halladas son las siguientes:

**Discurso:** modalidad que adopta un texto.

**Discurso**, tipos de: el alocutor construye un texto para comunicar el mensaje. Pero ese mensaje adopta distintos aspectos según las intenciones del alocutor, sus características culturales e ideológicas y la situación comunicativa en se encuentre. Estas formas que pueden adoptar los textos reciben el nombre de modalidades discursivas o tipos de discurso. Los más frecuentes en nuestra cultura son: discurso narrativo, descriptivo, poético, periodístico, publicitario, político, científico, epistolar (carta). (p. 206)

Con estas imprecisas referencias, el alumno debe inferir lo solicitado para luego seleccionar las respuestas correctas que permitirían caracterizar el discurso argumentativo, cuidando de no confundirlas con las características de otros discursos. En las consignas 4 y 5 de la unidad (p. 136), se propone lo siguiente:

4 Entre las características siguientes subraya solo lo que creas que son propias del discurso argumentativo.

Exposición de ideas	Expresión de sentimientos
Narración de hechos	Desarrollo de razonamientos
Aporte de antecedentes	Enunciado de consecuencias
Enunciado de causas	Fundamentación de ideas
Uso del diálogo	Uso de muchas figuras del discurso

5 Observa lo que subrayaste en el punto 4. ¿Para qué sirven esas características? Subraya la respuesta correcta.

- Emocionar al alocutario
- Embellecer el lenguaje
- Demostrar conocimiento
- Convencer al alocutario

La elección de las supuestas características del discurso argumentativo proporcionaría las pistas para construir de manera independiente y autónoma una noción de texto argumentativo que sirva para identificar el fragmento de texto seleccionado en la consigna N° 6 que, se supone, se trata de un texto argumentativo.

En efecto, tal como se infiere en el enunciado de las consignas, no se reserva un espacio para la sistematización de conceptos, sino que, el objetivo se reduce a indagar los “pareceres” o “creencias” de los alumnos para que esas reflexiones intuitivas resulten útiles para identificar cuáles de las frases presentadas se asocian al “discurso argumentativo”. La misma plantilla de consignas se aplica a la lectura de otros fragmentos de textos.

Los apartados siguientes tienen como objetivos el reconocimiento del sistema de proposiciones adverbiales (causales, consecutivas, condicionales y concesivas) y el análisis de oraciones con este grado de complejidad, extraídas de los textos leídos en la unidad. La incorporación de los contenidos de gramática oracional no se presenta integrada al tipo de texto que se pretende enseñar. Se trata de un contenido necesario

para aprender a argumentar porque ese tipo de subordinadas resultan operativas para reflexionar sobre los modos de construcción textual y ofrecen herramientas procedimentales para desarrollar el “saber hacer” de la escritura de los argumentos. Sin embargo, a diferencia de lo que ocurre con el manual de Lorenzini y F. de Cóccola (1991), en el de Marín (1993), la autora explicita las razones para la incorporación de la enseñanza de contenidos gramaticales propios de la oración compleja.

La unidad se cierra con: a) un trabajo práctico de aplicación inespecífico: se muestran cinco fragmentos de textos sin ninguna consigna; b) un trabajo práctico de producción de textos; más impreciso aún, porque sin ninguna recomendación previa, se sugieren temas para escribir un texto argumentativo en el cual deben utilizarse proposiciones subordinadas y c) un trabajo de apoyo para la identificación de estructuras sintácticas. Posiblemente, esta ausencia de propuestas de consignas implicaría delegar al docente la tarea de construir actividades que no se distanciarían de las formuladas con anterioridad.

El abordaje reduce la enseñanza de la dimensión argumentativa del lenguaje a una excusa para incorporar contenidos gramaticales, estrategia que entronca con las metodologías, tal vez, más cuestionadas en el ámbito de la Didáctica de la Lengua y la Literatura<sup>7</sup>.

Respecto del tratamiento conceptual, en esta propuesta, los abordajes teóricos se ubican en un apéndice al final del libro y están reducidos a un listado de términos técnicos que se supone vinculantes, pero descontextualizados y cuyo único hilo vertebrador es el abecedario. Esta elección escamotea la complejidad del objeto de estudio y oculta el enfoque teórico que se adopta para la explicación de los fenómenos del lenguaje. Desdibujar los contornos del enfoque, esto es, no explicitar el punto de vista respecto del lenguaje, la naturaleza de la construcción del objeto de estudio y las categorizaciones correspondientes es presentar una propuesta para el aula cuyo rasgo definitorio es la simplificación de las explicaciones y la ausencia del anclaje epistemológico de la propuesta.

En cuanto a la configuración de los destinatarios, por un lado, este manual no despliega ningún tipo de prólogo o presentación que configure al destinatario docente y en el que se expongan los lineamientos teóricos y metodológicos para el abordaje de los temas de enseñanza y, por otra parte, tampoco se perfila la construcción del destinatario alumno puesto que no se exponen los objetivos del texto y la dinámica de trabajo para manipular el manual.

### **2.3. Lengua 3. Para leer, escribir y reflexionar a partir del error, Kapelusz**

Según apunta Zerbi de Troisi (1995) en una nota preliminar, este manual está organizado en dos partes: en la primera, el objetivo es escribir textos con diferentes formas y funciones, conforme a distintas situaciones comunicativas; en la segunda parte, la

propuesta es leer lo escrito en la primera parte para reconocer “los errores y reescribir los textos”. Ello significa que la tarea de articular la reflexión metalingüística con la práctica de escritura es una responsabilidad del docente.

Por otra parte, es interesante el modo en que la autora programa el acercamiento a la noción de argumentación. Parte de la realización de dos actividades previas. En la primera propone la lectura de fragmentos de textos, frases y titulares de textos periodísticos con el objetivo de seleccionar al menos un tema para “Argumentar oralmente” (1995, p. 62). Proporciona una serie de indicaciones para guiar la actividad mediante un repertorio léxico propio del campo de la argumentación:

- Respetar la opinión del otro.
- Pedir que se fundamente toda afirmación.
- Toda posición tiene su refutación; por lo tanto, plantearla adecuadamente [ ]
- Dar pruebas para nuestras proposiciones.
- Ofrecer contrapruebas que invaliden las pruebas ajenas.
- Extraer conclusiones sobre la base de lo expuesto que lleven a confirmar lo planteado al comienzo.
- Clarificar las intervenciones que resulten confusas.

Al igual que el manual de Club de estudio, en el de Kapelusz, se incorporan enunciados con alta densidad terminológica que se corresponden con el léxico propio del campo de la argumentación, pero sin contemplar la definición de cada uno de ellos. Esto presupone que queda a criterio del docente resolver las intervenciones necesarias para trabajar en la reposición de la teoría no explicitada.

En la segunda actividad, se indica la búsqueda en diarios y revistas de textos argumentativos tales como cartas de lectores, solicitudes, editoriales y artículos de opinión con el objetivo de determinar los momentos de la secuencia argumentativa. En ninguna sección del módulo de trabajo, aparecen fichas en las cuales se caractericen estas clases de textos; esto implica que los destinatarios alumnos deberían disponer de las herramientas necesarias para la identificación de cada uno de los formatos textuales.

Las actividades siguientes consisten en la lectura de notas de opinión con la intención de identificar los momentos de la argumentación y la marcación de los organizadores discursivos. Como actividad final, se propone la escritura de textos argumentativos a partir de esquemas o plantillas prefijadas (p. 74):

**Escribimos un texto argumentativo que tenga la siguiente organización:**

- |                  |   |
|------------------|---|
| Punto de partida | (encuesta realizada en el curso)                      |
| Proposición      | - “Los ídolos de nuestro curso pertenecen al ámbito ” |
|                  | “Nuestros ídolos no van al descenso “                 |
|                  | [...]   |



Demostración o argumentación	Explicaciones
	Ejemplificaciones
	Citas
	Generalizaciones
	Conclusión

En el cierre del módulo de trabajo, aparece una sección cuyo título es “Sistematización de conocimientos lingüísticos” en la que se colocan tres globos, donde se exponen consideraciones acerca de la argumentación: “Argumentar es presentar pruebas para defender una afirmación / Argumentar es tratar de ganar la adhesión del oyente a la proposición que el emisor expone / Argumentar es persuadir de manera lógica [...]” (p. 75). Cada globo está acompañado de una imagen que remite a cada una de las definiciones apuntadas; por ejemplo, aparece una escena de juicio oral y en otra, un televidente deslumbrado por el contenido de una publicidad. Evidentemente, en la propuesta está implícito el enfoque comunicativo y la intencionalidad que se anticipa en la nota que funciona como prólogo del libro. En la formulación de la propuesta, la autora afirma: “[...] nos proponemos manipular, leer y escribir mensajes con distintas formas y funciones [ ] elaborar mensajes adecuados a la situación comunicativas en que son emitidos” (Zerbi de Troisi, 1995, p. 1). En cierto sentido, el objetivo se cumple porque se pautan consignas en las que se prioriza la escritura de diferentes formatos textuales.

En cuanto a la configuración del destinatario docente, su rol no aparece explícito, es decir, está desdibujado ya que no hay prólogo ni presentaciones en los cuales se lo construya como uno de los destinatarios del manual. Hay una “Nota” inicial que está dirigida a los alumnos, en la que se proporcionan indicaciones respecto de los objetivos del libro. A diferencia de los otros manuales examinados, en este, el enunciado de las consignas se construye mediante la primera persona plural, con valor condescendiente. Siguiendo a Tosi (2018), el uso de esta forma muestra que el proceso de aprendizaje surge de la colaboración mutua entre locutor-autor y destinatario-alumno; no solo reduce la asimetría con el alumno sino que, además, se asume como partícipe del conjunto de acciones atribuidas al lector.

#### **2.4. Para comunicarnos. Lengua y Literatura III, Ediciones del Eclipse**

Lescano y Lombardo (1995) destinan dos unidades para el tratamiento del tema. En el inicio de la Unidad 4, proponen una actividad lúdica y descontextualizada para resolver una posible definición teórica de la argumentación, como si se pudiera, a partir de una serie de globos con enunciados supuestamente “reales”, construir una síntesis explicativa respecto de los elementos básicos de la argumentación. Luego, se expone una serie de interrogaciones relativas a “los momentos de la argumentación” a modo

de presentación del tema. Sin embargo, esas preguntas generales y sin ningún tipo de especificidad se transforman en especies de plantillas aplicables a cualquier texto que responda a la dimensión argumentativa, por el solo hecho de presentar opiniones, sin atender a los distintos grados de complejidad que conllevan. En tal sentido, desfilan una publicidad, historietas, una nota periodística y un relato literario. El abordaje de cada texto se realiza mediante la formulación de preguntas y espacios en blanco que los alumnos deben completar a modo de ficha con casilleros vacíos:

¿Qué hecho da origen al texto?

¿Qué frase declara la opinión del emisor?

¿Qué argumentación utiliza para demostrar su opinión?

¿Qué busca el emisor a través de su discurso? (p. 4/2)

Las autoras asocian cada una de estas preguntas con los diferentes momentos de la argumentación: punto de partida – aseveración o tesis – argumentación – conclusión. La unidad siguiente está focalizada en el discurso periodístico, concretamente, nota y editorial. Sobre este corpus, se aborda la comprensión lectora, pero ocurre lo mismo que en el anterior: se aplican las mismas preguntas a modo de plantilla para los distintos textos. Al respecto, Pérez y Rogieri (2012) sostienen que: “La argumentación resulta un tipo, un tipo en el paradigma tipo-ejemplar: el contenido conceptual manifiesta el primero; el procedimental, el último” (p. 157). El tema se agota en la presentación de las partes del texto argumentativo y su posterior identificación en otros textos; es decir, se trata de una aplicación casi mecánica de una plantilla para la identificación, en este caso de un texto argumentativo.

En *Para comunicarnos III* no hay desarrollo teórico sobre la argumentación ni tampoco sistematización de saberes sobre el tema: solo una breve mención de estrategias argumentativas «relegadas» a un glosario al final del libro. Allí solo se muestra una enumeración de los recursos que se presupone que el docente debe reponer, puesto que, en el libro, no están explicados. Cabe destacar, además, que esta propuesta no contempla la adjunción de un fascículo o libro para el docente.

Por último, destacamos que, en el mismo nivel de superficialidad, se yuxtaponen en la Unidad 5 contenidos relativos al uso de verbos tanto desde el punto de vista morfológico (número y persona) como textual (mundo comentado/mundo narrado), clases de oraciones según la actitud del hablante, conectores y proposiciones coordinadas. La actividad final de “producción” es coherente, en verdad, con el desarrollo del tema: se plantea la redacción de un texto argumentativo de manera totalmente simplista y reduccionista a partir de la respuesta a la serie de preguntas que se trabajaron en los textos modélicos.

Si el objetivo era comprender y producir textos argumentativos, según se expresa en el prólogo, esa metodología aplicacionista no lo garantiza ni lo promueve. La dimensión argumentativa del lenguaje se diluye en un entramado de espacios vacíos para completar sin ninguna orientación y sistematización de los saberes básicos sobre el tema y en plantillas de aplicación indistinta a diferentes tipologías textuales.

## CONCLUSIONES

Como observamos, el tratamiento didáctico de la argumentación en los manuales escolares seleccionados es disímil, oscila entre desarrollarlo de modo integrado a una práctica de escritura o bien plantearlo desde un punto de vista aplicacionista. En el primer caso, se ensaya un intento de construir planteos didácticos cuyo punto de partida es una práctica y no una sección teórica y secuenciación de contenidos, procesos comprensivos, análisis de producciones, reflexión gramatical y metalingüística e integración en un proyecto de escritura. En el segundo caso, el modelo tradicional sigue permeando las nuevas propuestas ya que el núcleo radica en un saber lingüístico y el resto del planteo se completa con una sumatoria acumulativa de actividades/ejercicios de reconocimiento y aplicación que no resultan significativos si el objetivo es el desarrollo de la competencia comunicativa de los alumnos.

La enseñanza del texto argumentativo en las propuestas de Aique y Ediciones del Eclipse no se presenta vinculada a un proyecto de escritura. Se la integra como temática o campo del saber a desarrollar en el aula de Lengua por su carácter de saber significativo y socialmente válido, pero no es concebida por las autoras como un cuerpo de conocimientos que permiten mejorar, incrementar o profundizar las competencias de comprensión lectora, producción escrita y reflexión metalingüística. Pareciera que queda a criterio de cada docente dedicarle tiempo al desarrollo de la praxis argumentativa o solo presentarla como un tema más del programa de estudio.

En estos manuales, la argumentación, como tema propio del aula de Lengua, se atomiza y queda reducido al reconocimiento de estructuras esquemáticas y de estrategias en textos preparados y seleccionados para tal fin. La dimensión argumentativa<sup>8</sup> del lenguaje padece la misma suerte de la gramática: se ha operado sobre estas un proceso de simplificación en su enseñanza cuyo único objetivo es el reconocimiento y aplicación de formatos preestablecidos y/o modelos cristalizados que desatienden por completo la diversidad de estructuras y de clases de textos que forman parte de la dimensión argumentativa del lenguaje. De este modo, los contenidos de tipo textual/discursivo que irrumpieron en los libros de texto y desplazaron y/o eliminaron los contenidos gramaticales, quedaron presos de la misma metodología de etiquetado y automatismo irreflexivo que deriva en un aprendizaje momentáneo, carente de significatividad y

que, por lo tanto, se olvida fácilmente. La otra problemática que se anexa a la anterior consiste en que, como ocurre en la mayoría de las regiones del interior del país, en La Pampa, la enseñanza de la Lengua y la Literatura en la educación secundaria está a cargo de docentes con formación diversa: profesores/as en Letras o títulos equivalentes, en menor número, y profesores en Enseñanza Primaria, la mayoría. Este hecho empírico de docentes que están a cargo de la enseñanza de la Lengua y la Literatura en el nivel secundario sin formación específica, sumado a la simplificación o hiperreducción de la dimensión epistemológica de la disciplina que se opera en esos manuales deja el camino liberado para el vaciamiento de contenidos específicos del área. Si bien los manuales son un recorte, ese recorte debería ser integral y presentar los saberes lingüísticos, en este caso particular, sobre la argumentación con atención a sus múltiples aristas -discursivas, textuales, gramaticales- y ofrecer un modo probable de construcción de corpus de textos legibles en la escuela secundaria con el fin de construir modos especializados de leer textos complejos, comprender su forma de elaboración, es decir, sus modos de construcción gramatical-textual y desarrollar estrategias de escritura a fin de que más allá de la formación diversa de los educadores, la práctica discursiva resulte aprendida de manera significativa y, en consecuencia, útil para el desempeño comunicativo del alumno en las distintas esferas de la vida.

Si bien en la década de 1990, la argumentación se presenta como una novedad en los contenidos curriculares del área de lengua y literatura, esta innovación no tiene como correlato un cambio de rumbo en las metodologías de enseñanza; en consecuencia, el tema queda reducido a lo procedimental mecánico: la descripción de formatos textuales esquemáticos y el posterior reconocimiento de partes fijas y replicables en diferentes tipos textuales, descontextualizados y en cualquier soporte. En estos libros escolares se advierte: a) la enseñanza de la argumentación está centrada, casi de manera excluyente, en el reconocimiento de “lo dicho”, es decir, en la información explícita del texto respecto de determinada temática y se desdibuja la relevancia, el potencial argumentativo y la interpretación de lo que no está dicho (posturas ideológicas, representaciones sociales, prejuicios, entre otros); b) el énfasis en los procesos mecánicos de tipo identificatorio mediante la técnica de la marcación de elementos en detrimento de las tareas de interpretación de las cadenas de inferencias y supuestos; c) la argumentación se presenta como un efecto o función de algunos discursos singulares, antes que como un rasgo que está inscripto “en” cualquier uso de la lengua, d) se considera argumentativo a aquel texto que manifiesta una postura personal de un sujeto enunciador sobre determinada problemática, en detrimento de la concepción de la argumentación como la dimensión en la que se ponen en juego debates entre dos o más puntos de vista y e) falta de atención a los saberes y pensamientos de los estudiantes en tanto sujetos activos en la construcción del conocimiento (Giménez et al., 2014; Giménez y Subtil, 2015).

Por ejemplo, en Lescano y Lombardo (1995), se yuxtaponen los temas y se propone un estilo de explicación y ejercitación similar, como si fuera el mismo trabajo cognitivo el reconocimiento de una estrategia argumentativa en un ejemplo de laboratorio y el que se exige para la producción de un texto que incorpore, de manera reflexiva, esas estrategias en el despliegue argumentativo autónomo.

En cambio, los planteos de Lorenzini y F. de Cóccola (1991) y de Zerbi de Troisi (1995) contemplan la presentación y el desarrollo del tema teórico con las conceptualizaciones y terminología específica respectivas, articulado con la propuesta de producción de un texto argumentativo por parte de los estudiantes, con las orientaciones didácticas para su elaboración. Asimismo, proponen la integración de aquellos contenidos gramaticales necesarios para el despliegue de los modos de construcción del discurso argumentativo escrito y formal. En estos libros, se observa un planteo sistemático de la argumentación, sostenido en la construcción de secuencias didácticas elaboradas para tal fin.

Para finalizar, si bien el planteo de la praxis argumentativa no está presente en la mayoría de los manuales escolares, es también responsabilidad de los docentes<sup>9</sup> leer de manera crítica y autónoma las diferentes propuestas editoriales que orientan su trabajo en las aulas para, de este modo, diseñar proyectos de enseñanza que integren las prácticas de lectura y producción de textos argumentativos con la selección de los contenidos propios de la argumentación correspondientes, ya sea los referidos al estudio específico de la tipología textual, ya sea aquellos que se adecuan al nivel de escolarización y a la edad de los aprendices.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Arnoux, E.; Nogueira, S. y Silvestri, A. (2001). La escritura producida a partir de la lectura de textos polifónicos: evaluación del desempeño en grupos con diferente entrenamiento escolar previo. En M. C. Martínez (Ed. y Comp.), *Aprendizaje de la argumentación razonada. Desarrollo temático en los textos expositivos y argumentativos* (pp. 49-78). Universidad del Valle.
- Björk, L e Blomstand, I. (2000). *La escritura en la enseñanza secundaria. Los procesos del pensar y del escribir*. Graó.
- Bruner, J. (1988). *Realidad mental y mundos posibles*. Gedisa.
- Camps, A. (Comp.) (2003). *Secuencias didácticas para aprender a escribir*. Grao.
- Carbone, G. (2003). *Libros escolares. Una introducción a su análisis y evaluación y evaluación*. Fondo de Cultura Económica.
- Chevallard, Y. (1998). *La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado*. Aique.

- Choppin, A. (2001). Pasado y Presente de los Manuales Escolares. *Revista Educación y Pedagogía*, XIII(29-30), 209-229.
- Douglas, S.; Lopez, E. y Padilla, C. (marzo de 2011). *¿Pensar críticamente y argumentar para construir conocimiento? Reflexiones docentes*. Ponencia presentada en el I Encuentro Provincial de Docentes de Letras. Facultad de Filosofía y Letras, UNT.
- Escolano Benito, A. (2001). Sobre la construcción histórica de la Manualística en España. *Revista Educación y Pedagogía*, XIII (29-30), 13-24.
- Giménez, G. y Subtil, C. (2015). Enseñar a argumentar en la escuela. Un estudio a través de los manuales escolares. *Cuadernos de Educación*, XIII (13), 1-13.
- Giménez, G.; Stancato, C.; Subtil, C.; Colafigli, L.; Reinaldi, A.; Cacciavillani, C. y Maina, M. (2014). *Opinar y decir lo propio. Estrategias para enseñar a argumentar en la Escuela*. Recuperado de <http://hdl.handle.net/11086.1/861>
- Herrera de Bett, G.; Alterman, N. B. y Giménez, G. (2004). Formación docente y Producción Editorial. Condiciones de accesibilidad y consumo de textos. *Cuadernos de Educación*, (1), 55-65.
- Litwin, E. (1998). El campo de la didáctica: la búsqueda de una nueva agenda. En A. Camilloni, M.C. Davini, G. Edelstein, E. Litwin, M. Souto y S. Barco, *Corrientes didácticas contemporáneas* (pp. 91-116). Paidós.
- Martínez, M.C. (1999). *Comprensión y producción de textos académicos: expositivos y argumentativos*. Universidad del Valle.
- Martínez, M.C. (2001). La toma de conciencia para mover montañas. En M.C. Martínez (Ed. y Comp.), *Aprendizaje de la argumentación razonada*. (pp. 9-11). Universidad del Valle.
- Negrin, M. (2009). Los manuales como objeto de investigación. *Educación, Lenguaje y Sociedad*, 6(6), 187-205.
- Palisa Mujica de Lacau, M. H. y Manacorda de Rosetti, M. (1964<sup>2</sup>). *Castellano 1*. Kapelusz.
- (1967<sup>3</sup>). *Castellano 2*. Kapelusz.
- (1965<sup>3</sup>). *Castellano 3*. Kapelusz.
- Perez, L. y Rogieri, P. (2012). Estudios gramaticales y estudios de argumentación. Acerca de la tensión discurso teórico/discurso pedagógico en el Área de Lengua. En N. Múgica (Comp.), *Estudios del Lenguaje y enseñanza de la Lengua* (pp.141-162). Homo Sapiens.
- Rizzo de Sperber, E. y Zaffaroni, L. (1970). *Cuaderno de la Lengua I*. Estrada.

- (1971). *Cuaderno de la Lengua II*. Estrada.
- (1972). *Cuaderno de la Lengua III*. Estrada.
- Rizzo de Sperber, E y García, T. I. (1981). *Cuaderno de redacción, sintaxis y ortografía I*. Estrada.
- (1983). *Cuaderno de redacción, sintaxis y ortografía II*. Estrada.
- (1984). *Cuaderno de redacción, sintaxis y ortografía III*. Estrada.
- Samacá Alonso, G. (2011). Los manuales escolares como posibilidad investigativa para la historia de la educación: elementos para una definición. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, 16, 199-224.
- Sardi, V. (2006). *Historia de la enseñanza de la lengua y la literatura. Continuidades y rupturas*. Libros del Zorzal.
- Silvestri, A. (2001). Dificultades en la producción de la argumentación razonada en el adolescente: Las falacias del aprendizaje. En M.C. Martínez (Ed. Y Comp.), *Aprendizaje de la argumentación razonada*, (pp. 29-48). Universidad del Valle.
- Tosi, C. (2014). Representaciones sobre la escritura y su enseñanza en propuestas editoriales para el secundario. Un recorrido entre 1960 y 2010. *Traslaciones*, 1 (2), 88-99.
- Tosi, C (2018). *Escritos para enseñar. Los libros de texto en el aula*. Paidós.

## **CORPUS DE TRABAJO**

- Lescano, M.; Lombardo, S. (1995). *Para comunicarnos. Lengua y Literatura III*. Ediciones del eclipse.
- Lorenzini, E. y Fortunato de Cóccola, L. (1991). *Con palabras III*. Club de Estudio.
- Marín, M. (1993). *Lengua y Literatura 3. Trabajos de Integración de Gramática y Discurso*. Aique.
- Zerbi de Troisi, M. R. (1995). *Lengua 3*. Kapelusz.

<sup>1</sup> **Nora Beatriz Forte.** Doctora en Letras, Universidad Nacional Tucumán; Profesora en Letras, Universidad Nacional de La Pampa. Actualmente es Titular de Gramática I y Adjunta en Literatura en Lenguas Romances, en la Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional de La Pampa. Es co-Coordinadora de la Cátedra UNESCO, sub-sede La Pampa. Ha dirigido el proyecto de investigación “Estudio del léxico en el habla del santarroseño (Segunda Etapa)” (2011-2014) y co-dirigido los proyectos “De sujetos, prácticas y saberes en el aula de Lengua y Literatura” (2013-2015) y “Gramática y escritura en la escuela secundaria. Aportes didácticos” (2017-2019). Es coautora de “La alteridad y la intimidad. Estudios argentinos de literatura francesa y francófona”. EdULPam, 2009; “Travesías literarias. Itinerarios de lectura, teoría y crítica”. EdULPam, 2009 y de “Umbral para un diálogo. Lengua y Literatura en la escuela secundaria”. EdUNLPam, 2017 y “La escritura en ámbitos jurídicos y administrativos: un abordaje didáctico”. Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras, UBA, 2018.

<sup>2</sup> **María Cecilia Gaiser.** Doctora en Letras por la Universidad Nacional de La Plata y Profesora en Letras por la Universidad Nacional de La Pampa. En la UNLPam desempeña tareas docentes como JTP en las materias Gramática I, Práctica II y Taller I. Anteriormente fue Becaria Interna Doctoral de CONICET, co-directora del proyecto “Estudio del léxico en el habla del santarroseño” (Segunda Etapa). Se desempeña como Secretaria de Redacción de *Anclajes*, Revista del Instituto de Investigaciones Literarias y Discursivas, Departamento de Letras, Facultad de Ciencias Humanas (UNLPam). Registra participaciones como expositora en diversas reuniones científicas. Ha publicado varios artículos en revistas de la especialidad relativos al tema de la enseñanza de la escritura y la enseñanza de la gramática. Es autora del libro/tesis doctoral “Incidencia de la reflexión metalingüística en el mejoramiento de las prácticas de escritura en el nivel universitario: el rol del conocimiento gramatical”. EdUNLPam, 2017 y es coautora de “Umbral para un diálogo. Lengua y Literatura en la escuela secundaria”. EdUNLPam, 2017.

<sup>3</sup> Con respecto a los textos que circulan en el ámbito escolar, Samacá Alonso (2011) reseña las tipologías que han realizado investigadores como Alain Choppin (2001) y Agustín Escolano Benito (2001). Por un lado, se encuentran los textos que están concebidos específicamente para el ámbito escolar -los «libros escolares» propiamente dicho- y, por otro, aquellos libros “que adquieren esa dimensión por el uso que la escuela hace de ellos, pero que no fueron pensados ni producidos para esta” (p. 204). Dentro del primer grupo, se incluyen los manuales (libros de textos cuyo objetivo es servir de apoyo escrito para la enseñanza de una disciplina determinada); las ediciones clásicas (por ejemplo, las colecciones de obras de la literatura que poseen secciones con actividades para trabajar en los diferentes niveles educativos) y las obras de referencia (por ejemplo, diccionarios, enciclopedias). Retomando la definición propuesta por Gabriela Ossenbach y Miguel Somoza (2001), Samacá Alonso (2011), señala que los «manuales escolares» se caracterizan por presentar determinados atributos, entre los cuales, se destacan: “1. La intencionalidad explícita del autor o editor de que la obra sea usada en el ámbito escolar; 2. Los contenidos deben ser expuestos sistemáticamente; 3. Los contenidos deben estar adecuados pedagógicamente, ajustándose a un determinado nivel de complejidad y maduración intelectual y emocional de los estudiantes [...]” (p. 205). El estudio de la tipología «manuales escolares», sus rasgos particulares -sus especificidades y restricciones- y su desarrollo en la tradición escolar argentina excede los intereses de este trabajo. Para más detalles y profundidad en la temática remitimos a las investigaciones de Carbone, 2003; Negrín, 2009; Giménez et al. 2014 y al estudio reciente de Tosi, 2018.

<sup>4</sup> La casi totalidad de los profesores de Lengua y Literatura que ejercían su profesión en las escuelas secundarias de la provincia de La Pampa eran docentes egresados de la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional de La Pampa. El Profesorado en Letras incluye en su plan de estudio la lingüística textual y los estudios del discurso a partir de la modificación realizada en 1983; por lo tanto, los docentes recibidos con planes anteriores conocieron las nuevas perspectivas y enfoques a través de los manuales escolares que empezaron a circular a fines de los años ochenta.

<sup>5</sup> El destacado corresponde a los autores del texto.



<sup>6</sup> Recordemos que antes de la implementación de la Ley Federal de Educación (1993), el sistema educativo argentino estaba organizado en tres niveles: nivel inicial o jardín de infantes (incluía a niños y niñas de 5 años), nivel primario (que abarcaba de primero a séptimo grado, es decir, desde los 6 a los 12 años de edad) y nivel medio (que comprendía de primero a quinto año, es decir, desde los 13 a los 17 años de edad). Con respecto a la obligatoriedad, la Ley 1420 solo señala al respecto: “La enseñanza primaria se dividirá en seis ó más agrupaciones graduales, y será dada sin alteración de grados en escuelas Infantiles, Elementales y Superiores, dentro del mismo establecimiento ó separadamente.” (art.9.).

<sup>7</sup> Este es el mismo caso de, por ejemplo, en la enseñanza de la literatura, utilizar un soneto de Sor Juana, uno de Petrarca, un poema de O. Gironde, uno de J.L. Borges y uno de W. Whitman para reconocer adjetivos.

<sup>8</sup> Tal como sostiene Giménez et al. (2014): la argumentación no es una propiedad contingente que se materializa solo en algunos textos, tal como en general aparece presentada en los manuales escolares, sino que todo uso de la lengua es intrínsecamente argumentativo.

<sup>9</sup> Padilla, Douglas y López y (2011) expresan que la mayoría (84%) dice implementar estos contenidos en clase, no obstante, esta misma mayoría no puede especificar cómo lo hace ni mediante qué actividades pedagógicas. Entre los docentes que responden, la mayoría evidencia el desarrollo de la argumentación desde la oralidad, en detrimento de la lectura y escritura.