



Enseñar y aprender a argumentar a lo largo de la escolaridad: desafíos actitudinales, epistémicos, colaborativos y situados

Teaching and Learning to Argue throughout Schooling: Attitudinal, Epistemic, Collaborative and Situational Challenges

Constanza Padilla

INVELEC-CONICET, Facultad de Filosofía y Letras
Universidad Nacional de Tucumán
San Miguel de Tucumán, Argentina
padillaconstanza@gmail.com

Artículo recibido: 20-03-2020
Artículo aceptado: 14-04-2020

RESUMEN

Desde hace varias décadas, diferentes campos disciplinares abordan el estudio de la argumentación, desde diversos enfoques, los cuales -más allá de sus divergencias-, contribuyen a configurar un mapa de los complejos aspectos implicados en esta temática, que exige un tratamiento interdisciplinario. El mayor problema radica en la escasa relación entre estos estudios teóricos y el ámbito educativo, o más bien en la "aplicación" de algunos enfoques (retóricos y/o lógicos), en detrimento de otros (dialógicos y dialécticos), que habilitan el planteamiento de su dimensión epistémica y colaborativa. Tanto estos enfoques, como otros que enfatizan la relevancia de las dimensiones actitudinal, emocional, ética y situada, son indispensables para entender la complejidad de la argumentación y de su posible enseñanza y aprendizaje. En este artículo, consideramos algunos de estos aportes teóricos y empíricos que contribuyen a analizar las condiciones de posibilidad de una enseñanza sistemática de la argumentación a lo largo de la escolaridad.

PALABRAS CLAVE: aprendizaje, aportes interdisciplinares, argumentación, dimensión actitudinal, dimensión colaborativa, dimensión epistémica, dimensión ética, dimensión situada, enseñanza.

ABSTRACT

For several decades now, different disciplinary fields have been focusing on the study of argumentation, from different approaches, which - beyond their divergences - contribute to the configuration of a map of the complex aspects involved in this subject that calls for an interdisciplinary treatment. The biggest problem lies in the scarce relationships between these theoretical studies and the educational field, or rather in the "application" of some approaches (rhetorical and/or logical), to the detriment of others (dialogical and dialectical) more aligned with the epistemic and collaborative dimensions of arguing. Both these approaches, as well as others that emphasize the relevance of the attitudinal, emotional, ethical and situated dimensions, are indispensable for understanding the complexity of argumentation and its possible teaching and learning. In this article, we consider some of these theoretical and empirical contributions that contribute to analyzing the conditions of possibility of a systematic argumentation pedagogy throughout schooling.

KEYWORDS: learning, interdisciplinary contributions, argumentation, attitudinal dimension, collaborative dimension, epistemic dimension, ethical dimension, situated dimension, teaching.

1. INTRODUCCIÓN

Desde hace varias décadas, las agendas de discusión de diferentes campos disciplinares manifiestan su interés por los fenómenos argumentativos e incluyen su estudio, desde diversos marcos conceptuales, recurriendo a distintas expresiones terminológicas, tales como el propio término *argumentación*, o *pensamiento crítico*, *discusión crítica*, *razón dialógica*, *lógica informal*, *diálogo crítico* y *razonamiento colaborativo*, entre otros. Estos enfoques, más allá de sus numerosas divergencias, contribuyen a configurar un mapa de los diversos y complejos aspectos teóricos y prácticos implicados en esta temática, que sobrepasa los límites de un solo campo del saber y exige un tratamiento interdisciplinario.

El mayor problema radica en la relación entre estos profusos estudios teóricos sobre la argumentación y el ámbito educativo. Si bien un objetivo que se plantea explícitamente a lo largo de toda la escolaridad (aunque en escasa medida en el nivel primario) es la formación de sujetos críticos, en los hechos es una cuestión pendiente, que se evidencia notablemente en el nivel universitario, en donde los estudiantes manifiestan diversas dificultades a la hora de razonar sistemática y críticamente. A pesar de que hay diversas investigaciones didácticas en curso en diferentes disciplinas, estas no han tenido todavía el suficiente impacto en las prácticas áulicas, sobre todo en el caso de los países latinoamericanos y, en particular, en la Argentina. Se encuentran propuestas muy valiosas pero, en muchos casos, son experiencias aisladas que no se mantienen en el tiempo y no se generalizan, debido a la falta de articulación de políticas educativas nacionales.

Todo esto nos lleva a preguntarnos qué tan generalizada está la enseñanza sistemática de la argumentación en la escuela primaria y secundaria, y/o qué tan efectivas son las estrategias didácticas que se implementan.

En cuanto a estas estrategias, el impacto de las diferentes perspectivas teóricas sobre argumentación en las prácticas de enseñanza es muy desigual. En tal sentido, tanto las propuestas editoriales como las investigaciones didácticas dan cuenta de una mayor presencia de los enfoques retóricos (Perelman et Olbrecht-Tyteca, 1958), en el caso del área curricular de Lengua y Literatura, y de los aportes de la lógica sustancial (Toulmin, 1958), en el caso de la educación científica (Biología, Química, Física, entre otras). En cambio, es menos frecuente encontrar investigaciones y propuestas que recurran a los enfoques dialécticos (Van Eemeren, Grootendorst and Snoeck Henkemans, 2002) y/o dialogales (Plantin, 2007), que permiten focalizar en la dimensión

dialógica de la argumentación y habilitar el planteamiento de su dimensión epistémica (Leitao, 2007) y colaborativa (Baudrit, 2007).

Tanto estos aportes, como otros que enfatizan la relevancia de las dimensiones actitudinal (Paul y Elder, 2003), emocional (Plantin, 2014; Nussbaum, 2001, 2016), ética (Maliandi, 1997, 2006) y situada, en la doble vertiente de las diferencias disciplinares (McPeck, 1990; Di Fabio, 2005) e interculturales (Plantin, 2005; Reygadas, 2015; Yama, 2018), son indispensables para entender la complejidad de la argumentación y de su posible enseñanza y aprendizaje.

Con respecto a esta múltiple dimensionalidad de las prácticas argumentativas, en este artículo, rescatamos algunos aportes teóricos y empíricos, que consideramos especialmente relevantes, ya que contribuyen a visualizar los desafíos centrales y aún pendientes que plantean las prácticas de enseñanza y aprendizaje de la argumentación a lo largo de la escolaridad, a la vez que proporcionan orientaciones para pensar propuestas de cambio en distintos contextos, tanto institucionales, como sociales y familiares.

En relación con esto, el objetivo que vertebra la consideración de estas contribuciones es la discusión acerca de la necesidad y de las condiciones de posibilidad de una enseñanza sistemática de la argumentación, en tanto medio fundamental para la formación de ciudadanos críticos y para el aprendizaje de los contenidos disciplinares, reconociendo, particularmente, que las prácticas argumentativas se legitiman de diferente modo en los diversos dominios del saber, lo que nos permite plantear el concepto de *argumentación situada* (Doury y Plantin, 2016; Padilla, 2016).

2. PUNTO DE PARTIDA: LA DIMENSIÓN ACTITUDINAL DE LA ARGUMENTACIÓN

Uno de los teóricos que más ha enfatizado la necesidad de superar las limitaciones de un enfoque reduccionista de la argumentación, limitado en gran medida al estudio de sus aspectos cognitivos, es Richard Paul -figura emblemática del movimiento *pensamiento crítico*¹-, quien plantea la necesidad de atender a las *características*

¹ El movimiento *critical thinking* surgió en los Estados Unidos en los años 60, en el marco de la Psicología cognitiva y, a partir de la década del 80, se aplicó al campo pedagógico, a través de diversos programas para *enseñar a pensar*. 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 transformó notablemente sus conceptualizaciones y metodologías (Ennis, 1962; McPeck, 1981; Paul, 1984, 1991; Paul y Elder, 2003, entre otros); en particular, por la evolución desde una perspectiva monológica hacia una perspectiva dialógica; por la superación de su visión objetivista o neutra hacia una visión intersubjetiva e intercultural, y por la atención a los aspectos actitudinales, no considerados en los primeros planteamientos.

*intelectuales*² (Paul, 1984, 1991; Paul y Elder, 2003), en tanto rasgos mentales que permiten transformar el *pensamiento egocéntrico* en un *pensamiento amplio*. El primero lleva al uso de técnicas para mantener los prejuicios más arraigados, con la finalidad de “vencer” a los demás, imponiendo los propios puntos de vista. El segundo, en cambio, trasciende estos sesgos, apuntando a evaluar dialécticamente –desde el respeto a las *visiones de mundo*–, tanto los argumentos propios como los contraargumentos (Paul, 1984).

Dos de estas características se destacan porque constituyen condiciones habilitantes indispensables para promover prácticas argumentativas genuinas (dialógicas y epistémicas): el *coraje intelectual*, que plantea la necesidad de reflexionar imparcialmente sobre puntos de vista hacia los cuales tenemos fuertes emociones negativas, y la *empatía intelectual*, que nos exige ponernos en el lugar de los demás para intentar entender sus puntos de vista. El *coraje*, entonces, impone las condiciones de posibilidad de la *empatía*, en tanto es imposible comprender las posturas ajenas, si no somos capaces de gestionar estas “fuertes emociones negativas” ante perspectivas muy divergentes de las nuestras, para intentar analizarlas “imparcialmente”.

En el campo educativo, algunas investigaciones didácticas plantean la centralidad de la *comprensión empática* (Rogers, 2008)³ para explicar el concepto de *acompañamiento*, como una postura educativa específica. Es el caso de una investigación llevada a cabo con estudiantes del nivel primario con dificultades en el área de las matemáticas, implementada con muy buenos resultados, mediante un dispositivo didáctico de ayuda en el marco de debates sociocognitivos (Émery, 2017). El concepto de *comprensión empática*, vertebrador de esta investigación, implica cuatro fases: comprender lo que el otro dice (si hay ambigüedades, pedirle que reformule lo dicho); comprender por qué lo ha dicho (lo que implica poder contextualizar estos dichos, a partir del conocimiento del otro); interpretar el mensaje más allá de lo dicho explícitamente, y comunicar lo que se ha entendido para asegurarse la interpretación adecuada o, de lo contrario, para solicitar una reformulación y clarificar los propósitos comunicativos (Maccio, 2008). Todo esto supone un proceso de *escucha activa* (Émery, 2017), con el objetivo de evitar la tendencia a juzgar, evaluar, aprobar o desaprobar, en un esfuerzo del docente por dejar de lado sus propios sentimientos o juicios de valor, a fin de ayudar a cada estudiante a clarificar sus puntos de vista (Rogers, 2008).

² Paul y Elder (2003) describen las siguientes características intelectuales: *independencia, curiosidad, coraje, humildad, empatía, integridad, perseverancia, confianza en la razón e imparcialidad*.

³ Este es un concepto central en el pensamiento de Carl Rogers (1902-1987), psicólogo humanista que hizo importantes contribuciones a la educación, desde una postura no directiva, centrada en las potencialidades del estudiante.

Al mismo tiempo, la *comprensión empática* debe complementarse necesariamente con otros pilares de la doctrina rogeriana: la *consideración positiva incondicional* y la *congruencia*. La primera exige la aceptación *a priori* del otro, sin juicios de valor, sin condiciones, sea cual fuere su actitud hacia nosotros, dando crédito a sus potencialidades y partiendo de ellas para ayudarlo a avanzar. La segunda permite instaurar un clima de confianza recíproco, basado en la percepción de autenticidad del docente, lo que implica una coherencia entre lo que dice y lo que piensa. En tal sentido, el estudiante debe percibir esta coherencia para no dudar de la palabra y de las intenciones del docente y, de este modo, poder comprometerse en un proceso de aprendizaje genuino (Émery, 2017).

Estos planteamientos se relacionan con otras nociones afines e indispensables para fundar la relación pedagógica, no solo entre docente y estudiante, sino también entre los estudiantes (como retomaremos en el próximo apartado), tales como el concepto de *postura dialógica* (Boyd and Markarian, 2011), en el marco de los estudios sobre *enseñanza dialógica* (Dysthe, 1996; Wells, 2006, entre otros).

Con respecto al concepto de *postura dialógica* (Boyd and Markarian, 2011)⁴, implica particularmente una dimensión actitudinal, que puede no expresarse de modo transparente, a través de una configuración lingüística específica. Por ejemplo, una pregunta de tipo abierta como, “¿por qué usted piensa x?”, podría hacernos suponer que es una *pregunta auténtica*, dentro un modelo dialógico de enseñanza⁵. Sin embargo:

(...) una pregunta que parezca "dialógica" puede estar al servicio de un docente con una postura monológica, porque este solo se preocupa por cuán estrechamente concuerda la respuesta del estudiante con alguna posición sancionada por la escuela o predeterminada por el maestro. Por el contrario, es igual de factible que un maestro haga una pregunta cerrada externamente “mala” que funciona dentro del contexto de una clase dialógica y al servicio de una postura dialógica del maestro. Tal pregunta en un contexto así, a pesar de sus apariencias externas, puede producir una discusión extensa, una charla elaborada y una construcción conjunta de conocimiento entre los participantes de la clase (Boyd and Markarian, 2011: 3).⁶

⁴ Este concepto es postulado, a partir de los aportes fundacionales de Robin Alexander (2006) y de Paulo Freire (Shor y Freire, 1987), en cuanto a la *enseñanza dialógica* y al *maestro dialógico*, respectivamente.

⁵ Según Dysthe (1996), una *pregunta auténtica* es aquella que no busca una respuesta predeterminada, de control evaluativo, sino que invita a pensar, a buscar diferentes respuestas posibles a los *problemas auténticos* que se plantean -a partir de las experiencias personales o de diversos aspectos de la realidad-, en un contexto dialógico que no involucra solo al docente y al estudiante, sino que se abre al diálogo entre pares, en lo que denomina la *multivocalidad*. En este contexto, los estudiantes logran pensarse como interlocutores válidos y llegan a comprometerse en los procesos de aprendizaje, articulando activamente estos intercambios orales, con tareas de lectura y escritura.

⁶ “(...) a question to appear ‘dialogic’ yet in the service of a teacher with a monologic stance, (...) only truly care about how closely the student’s response aligns with some school-sanctioned or teacher-predetermined position. Conversely, it is just as feasible for a teacher to ask an outwardly ‘bad’, closed

Por ello, estos autores plantean que la *postura dialógica* alude más bien a cómo los patrones de conversación pueden abrir el espacio discursivo para la exploración y para la manifestación de opiniones variadas, habilitando o no la discusión de la toma de decisiones del docente y de los estudiantes sobre los contenidos de estudio. En tal sentido, la investigación reportada permite apreciar los logros de un docente de nivel primario con *postura dialógica*, puesta en evidencia en el desempeño de sus estudiantes en una breve exposición -al finalizar el año escolar-. Esta postura lo ha llevado a tomar decisiones intencionales sobre cómo presentar y discutir los contenidos de estudio a lo largo del año, invitando a los estudiantes a explorar y profundizar las comprensiones conceptuales sobre el tema, alentándolos a articular (movilizar, transformar o excluir) lo que ya saben (los conocimientos cotidianos previos), con el discurso de la educación formal (los conocimientos escolares), desde un posicionamiento interpretativo. En este contexto, los estudiantes pudieron desafiar y ser desafiados, sin que esto fuera interpretado como una amenaza a la propia imagen, sino más bien como una manifestación de confianza y colaboración. Todo ello se puso de manifiesto en las respuestas elaboradas y sustanciales de los estudiantes, que fueron posibles, gracias a la postura epistemológica y ontológica del docente, que les permitió darse cuenta de los modos de interacción valorados y esperados en esta comunidad de aprendizaje.

En contraste con estas experiencias llevadas a cabo con niños de nivel primario, que muestran resultados positivos cuando se promueven los aprendizajes desde la discusión de puntos de vista en contextos dialógicos con especial atención a los aspectos actitudinales implicados en la relación pedagógica, diversas investigaciones didácticas desarrolladas en el nivel secundario y universitario, en el campo de la educación científica, dan cuenta de las dificultades de los estudiantes en sus prácticas argumentativas orales y escritas (Bravo y Jiménez-Aleixandre, 2010; Buty et Plantin, 2008; Crujeiras-Pérez and Jiménez-Aleixandre, 2017; Jiménez-Aleixandre et Díaz de Bustamante, 2008, entre otros), entre las cuales se destacan los problemas para gestionar los aspectos afectivos y sociales en debates sobre temas controvertidos de la sociedad actual (las cuestiones socio-científicas), que implican diferentes valoraciones éticas (Ruiz, Solbes y Furió, 2013). Es el caso de una investigación llevada a cabo en diferentes cursos del nivel secundario español, en clases de física y química:

Se ha observado cualitativamente la influencia de aspectos afectivos y sociales en los debates. En algunos debates, la actividad era interpretada como un tipo de concurso competitivo en el que se debía imponer la opción personal. Esto hacía

question that is functioning within the context of a dialogic classroom and in the service of a dialogic teacher stance. Such a question in such a context, despite its outward appearances, may nevertheless produce extended discussion, elaborated talk, and a joint construction of knowledge among class participants". La traducción es nuestra.

que, a menudo, se utilizaran descalificaciones, se hicieran afirmaciones sobre hechos o datos deliberadamente falsos o no se permitiera que el compañero se explicara. En general, la participación en el debate era poco ordenada, con intervenciones simultáneas e interrupciones, sin respetar el turno de palabra. Aparecen refutaciones pero sin fundamentar; se exponen posiciones contrarias, pero no se intenta convencer razonando al interlocutor (...)

Una de las cosas que más nos sorprendió es que en algunos casos los alumnos o alumnas que presentan una argumentación de mayor calidad, en vez de convencer al resto de compañeros, consiguen el efecto contrario: el resto del grupo se posiciona en contra, lo que pone de manifiesto que la argumentación ha de formar parte de una comunicación en la que desempeña un papel importante la capacidad de persuasión (Simpson, Kobala, Oliver and Crawley, 1994). (Solbes, Ruiz y Furió, 2010: 71-72).

Asimismo los autores destacan, como resultado del estudio, el bajo nivel de competencia argumentativa puesto de manifiesto por los estudiantes en los debates. Esto revela, por un lado, sus dificultades para abordar tareas complejas que requieren de argumentaciones y, por otro lado, confirma la escasa o nula atención que se dedica a estas prácticas a lo largo de la escolaridad, las cuales requieren de otras competencias "previas" que el sistema educativo no promueve. En tal sentido, los autores concluyen:

(...) potenciar las competencias argumentativas no es tarea de un día ni de un par de actividades aisladas, sino que requiere de una planificación a largo plazo con unos objetivos pautados según su dificultad para ser conseguidos (Solbes, Ruiz y Furió, 2010: 74).

Como vemos -y como ya anticipamos-, la importancia de la dimensión actitudinal en la dinámica del aula -tanto en la relación entre pares, como entre docente y estudiantes-, es fundamental para abrir u obturar las posibilidades de desarrollo de prácticas argumentativas genuinas (dialógicas y epistémicas).

A esta conclusión hemos llegado también, a partir de los resultados de encuestas realizadas por nuestro equipo de investigación a estudiantes del nivel secundario y universitario, en las cuales indagamos, entre otros aspectos, las causas de la participación o no de los estudiantes en las clases, y la explicitación o no del desacuerdo ante el docente, con el objetivo de explorar contextos educativos que favorecieran o no interacciones argumentativas como posible medio de aprendizaje (Padilla, 2008a).

Algunos testimonios estudiantiles son sumamente ilustrativos, desde el punto de vista cualitativo:

- 1) Es sabido por todos que si uno se atreve a contradecir a un profesor lo más probable es que el alumno no apruebe la materia, quede "marcado" y que el rumor de ese desacuerdo llegue a oídos de otros profesores.
- 2) (...) se corre la voz sobre cuál profesor toma las diferencias como un aporte y cuál como una amenaza a su autoridad.
- 3) Prefiero callar porque el discurso que circula en la facultad contrariamente a lo que se pretende, no admite réplicas (...) prefiero evitar el choque.

- 4) Opiné y ella tuvo una muy mala actitud, diciéndome que me calle la boca, que ella era la profesora. Así que desde ese día no opino más.
- 5) (Los profesores) están en posición de cierta omnipotencia (...) y no dan lugar a cuestionamientos (...)
- 6) No lo dije; no hay que olvidarse que el que califica y en última instancia el que tiene la última palabra es el profesor.
- 7) Me da la impresión de que al docente, le cuesta aceptar el conflicto que le suscitan las preguntas fuera de "libreto" o cuando el alumno quiere posicionarse en otro marco teórico diferente al del docente.

Frente a estos testimonios, se disparan varias preguntas con respecto a las prácticas de enseñanza aún vigentes en las aulas: ¿en qué medida los docentes propician espacios para el uso de la palabra, para la discusión crítica que implica aceptar el desacuerdo, fundamentar los puntos de vista y evaluar las argumentaciones propias y ajenas? ¿En qué medida no se constituyen en los agentes que impiden el desarrollo del pensamiento crítico, avalando prácticas académicas que se limitan a la reproducción "dogmática" del conocimiento y no a una construcción genuina o transformación de los saberes disciplinares? ¿Qué códigos implícitos de la cultura escolar y universitaria van internalizando los estudiantes, por ejemplo, en cuanto a qué se puede decir y a quiénes o, por el contrario, qué callar y ante quiénes?

En relación con todos estos planteamientos que interpelan acerca del lugar de la dimensión actitudinal de las prácticas argumentativas en las aulas, consideramos de gran relevancia los aportes del filósofo argentino Ricardo Maliandi (1997), con respecto a su propuesta teórica de una *ética convergente*, inspirada en diferentes enfoques, configurados a partir del *giro lingüístico* y del *giro pragmático* en Filosofía, tales como la *ética discursiva* (con las líneas de la *Pragmática trascendental* de Apel y de la *teoría de la acción comunicativa* de Habermas) y la *ética axiológica* (Scheler, Hartmann)⁷.

Para elaborar su propuesta, Maliandi parte del concepto de *razón dialógica* (recuperado de la tradición socrática y aristotélica), el cual pone de relieve un carácter esencial de la razón, resumible en la tesis: "razonar implica dialogar" (Maliandi, 1997: 101). Esto lo lleva al planteamiento de la bidimensionalidad de la razón que involucra dos funciones básicas: la *fundamentación* (capacidad de dar "razones") y la *crítica* (la conciencia de los límites de las "propias razones" y la 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 otros⁸, lo que a la vez pone de manifiesto otro concepto que se deriva de lo crítico,

⁷ Véase Maliandi (1997), particularmente los capítulos XI ("Razón dialógica"), XII ("La pragmática trascendental de Karl-Otto Apel") y XIII ("El trilema de Aristófanes y los presupuestos normativos del diálogo crítico").

⁸ Nótese, sin embargo, que Maliandi vincula estrechamente el concepto de lo crítico con el sujeto que razona, en relación con la conciencia de las limitaciones de sus "propias razones". De allí que el foco no

el concepto de *conflictividad*⁹, como uno de los principios de su *ética convergente*, en tensión constante con el concepto de *consenso (o validez intersubjetiva)*¹⁰.

Esto le permite plantear tres posturas distintas en un discurso argumentativo, correspondientes a tres grados ascendentes de lo que él denomina *convergencia crítica* (Maliandi, 1997):

- a. La postura *estratégica* (con una perspectiva egocéntrica consciente, no consciente o semiconsciente), en la cual la argumentación es persuasiva, retórica y apunta a forzar la opinión del oponente, imponer su propio punto de vista o refutar el contrario.
- b. La postura *comunicativa divergente* (con subsistencia del egocentrismo), en la cual 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.
- c. La postura *comunicativa convergente*, donde el interlocutor no aparece ya como oponente, sino como co-operador en la tarea de abordar un problema; es decir, ya no se enfrentan los interlocutores entre sí, sino que ambos establecen una alianza para resolver tal 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.

En tal sentido, apunta Maliandi: “El diálogo crítico solo 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).

Sin duda, la *postura comunicativa convergente* es un objetivo muy desafiante para la formación de ciudadanos y estudiantes críticos, teniendo en cuenta que los intercambios comunicativos reales recurren con mucha mayor frecuencia a las clásicas *falacias*¹¹, o a lo que Maliandi (1997) describe, con una analogía muy gráfica, como modos defensivos (*liebre* y *erizo*) y ofensivos (*tigre* y *araña*) de pseudo-argumentación.

La *liebre* se escabulle eludiendo la confrontación de puntos de vistas y

esté puesto en el otro (objeto de posibles críticas), sino fundamentalmente en uno mismo, y es esto lo que permitiría a contribuir a los avances dialécticos, como veremos en el siguiente apartado.

⁹ El concepto de *conflictividad* es recuperado de la *ética axiológica* (Scheler y Hartmann). Cfr. Maliandi (1997)

¹⁰ El concepto de *consenso o validez intersubjetiva* es tomado de la *ética discursiva* (Apel y Habermas). Cfr. Maliandi (1997).

¹¹ O a las *violaciones* de las *reglas de una discusión crítica* (van Eemeren, Grootendorst and Snoeck, 2002)

deslizándose velozmente a perspectivas distintas. El *erizo* levanta una pared (las “púas argumentativas”) para que nadie se le acerque e intente desafiar sus puntos de vista. El *tigre* es el predador que ve en el interlocutor una presa a quien hay que devorar implacablemente, por lo cual el tema de discusión pasa a segundo plano. La *araña* es la variante ofensiva más sutil que “envuelve” al oponente en 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).

Por otro lado, en la tensión entre *dilemas* y *convergencias*, Maliandi (2006) plantea la imperiosa necesidad, en las sociedades democráticas, de garantizar los *principios de equidad discursiva* en las interacciones argumentativas, en los términos de un *equilibrio de poder* y de una *reciprocidad discursiva*, ya que: “solo la simetría entre los participantes o una adecuada compensación de las asimetrías inevitables podrá conducir a soluciones razonables” (Maliandi, 2006: 240).

Algunos aportes de la Psicología que otorgan centralidad a la dimensión actitudinal de las prácticas comunicativas son congruentes con los planteamientos de Maliandi. Es el caso de la *Teoría de la Asertividad* (Castanyer, 1997) que entiende este concepto como la expresión de una adecuada autoestima, a partir del cual se postulan *estilos de conducta* -en tanto tendencias que no se dan en forma pura en la vida real-, atendiendo a tres dimensiones de la acción humana (comportamiento externo, factores cognitivos y factores afectivo-conativos). Sintéticamente, podemos apuntar los siguientes rasgos:

1. *Tendencia no-asertiva*. Carece de habilidad para defender sus derechos y expresar sus sentimientos y opiniones. Respeta a los demás, pero no a sí mismo (personalidad inhibida e insegura, con baja autoestima). Ante los conflictos predomina una actitud de *huida* o evasión para no afrontar el problema, lo que genera luego sensación de frustración. Sus manifestaciones externas son: bajo volumen de voz, falta de fluidez verbal, bloqueos, vacilaciones, silencios, exceso de muletillas; huye al contacto ocular; cara y postura tensa, y manos nerviosas.

2. *Tendencia agresiva.* Tiende a acentuar la defensa de los derechos e intereses individuales. A veces no tiene en cuenta los derechos de los demás. Frente a situaciones conflictivas opone una *lucha* violenta (verbal o incluso física). A veces esta agresividad es consecuencia de sentirse vulnerable ante los “ataques” de los demás. Otras veces responde a un patrón de pensamiento rígido y radical (divide al mundo en “buenos” y “malos”; no hay matices de valoración). Sus manifestaciones externas son: volumen elevado de voz, verborrágico, precipitado; estilo tajante, marcado por amenazas; expresión facial tensa, contacto ocular desafiante, manos tensas y una posición que invade el espacio de los demás.
3. *Tendencia asertiva.* Tiene capacidad para aseverar con razones, sin agredir, amenazar, ni castigar a los demás. Mantiene sus propios derechos, haciéndose respetar, pero respeta también a los demás. No manipula ni se deja manipular. Trata de resolver los conflictos con un razonamiento deliberado, gestionando sus sentimientos, emociones y ansiedades. Sus manifestaciones externas son: lenguaje fluido, claro, con velocidad y tono adecuados, sin bloqueos; expresión facial, gestual y postural armónica; contacto ocular directo, pero no desafiante.

Como vemos, el docente no puede permanecer indiferente ante los *estilos de conducta* de sus estudiantes, en los que se ponen en juego, cuestiones afectivo-emocionales muy complejas de gestionar en las dinámicas áulicas.

Al respecto, si retomamos el entramado conceptual tejido hasta el momento en cuanto a las cuestiones actitudinales implicadas en las prácticas argumentativas, el compromiso del docente es ineludible, en tanto agente fundamental para favorecer u obstaculizar estas interacciones, con una postura dialógica, empática y convergente-crítica. En tal sentido, el clima de confianza recíproca que pueda favorecer (o por el contrario, un clima hostil, competitivo o individualista) tendrá consecuencias decisivas en los procesos de aprendizaje de sus estudiantes; es decir, su rol es fundamental para promover o clausurar las potencialidades epistémicas de la argumentación en las aulas.

En relación con esto, desde hace quince años, nuestro equipo desarrolla ciclos de investigación-acción en una asignatura de Humanidades de primer año de una universidad pública argentina¹², en la cual se prioriza el trabajo con las

¹² Algunas publicaciones que dan cuenta de estas investigaciones son: Padilla (2008 b), Padilla (2012), Padilla, Lopez y Douglas (2014), entre otras.

prácticas argumentativas cotidianas y académicas, como medios fundamentales para los aprendizajes disciplinares, sin descuidar la atención a la dimensión actitudinal de estas prácticas. Testimonios recurrentes de los estudiantes, al finalizar el cursado, dan cuenta de la importancia que ellos otorgan a lo aprendido durante el año, en relación con la argumentación:

- Aprendí muchísimo sobre cómo argumentar y exponer mejor todo lo que tenemos dentro (...)
- Aprendí a valorar opiniones y no “cerrarme” en mi propia idea (...)
- Es de suma importancia haber podido aprender a argumentar consciente y críticamente, que es una capacidad necesaria para el estudio de una carrera universitaria (...)

En tal sentido, podemos decir que estamos favoreciendo algunos cambios cualitativos significativos en los estudiantes, que no se reducen solo a una instrumentación lingüística o a una instrucción académica disciplinar. Hemos comenzado a propiciar contextos para el desarrollo de un pensamiento independiente y un diálogo crítico, a partir de prácticas dialógicas de enseñanza que priorizan la participación activa de los estudiantes, a través de la libertad para el uso de la palabra, la problematización, la discusión de puntos de vista, en el marco de un *pensamiento crítico amplio* (Paul, 1991) y de una *postura comunicativa convergente* (Maliandi, 1997).

3. POTENCIALIDADES EPISTÉMICAS DE LA ARGUMENTACIÓN

En relación con los ciclos de investigación-acción recién referidos, un concepto central que nos ha permitido articular los aportes de las llamadas *teorías de la argumentación* –particularmente, los enfoques dialécticos y dialogales-, con investigaciones pedagógicas y psicológicas sobre enseñanza de las prácticas argumentativas, es el de *potencial epistémico de la argumentación* (Leitão, 2007; Muller Mirza, 2008; Muller Mirza et Perret-Clermont, 2009).

Al respecto, la psicóloga brasileña Selma Leitão (2007) considera que, si se concibe la argumentación desde una perspectiva dialógica y dialéctica¹³ es posible postular su *dimensión epistémica*, por cuanto es “un recurso privilegiado de mediación en los procesos de construcción de conocimiento” (Leitão, 2007: 3)¹⁴. Este papel

¹³ La autora se inscribe en la línea del dialogismo bakhtiniano que enfatiza la dimensión histórico-cultural e inherentemente dialógica del psiquismo humano, y toma aportes de las primeras formulaciones de la *Pragma-dialéctica* (van Eemeren, Grootendorst, Snoeck, Blair, Johnson, Krabbe, Plantin, Walton, Willard, Woods and Zarefsky, 1996).

¹⁴ Leitão y su grupo de investigación de la Universidad Federal de Pernambuco desarrollan interesantes propuestas didácticas sobre enseñanza de la argumentación, desde su modelo de *debate crítico en la escuela*. Véase en este volumen el artículo de una integrante de su equipo (Sylvia De Chiaro) y De Chiaro (2006).

mediador, según la autora, puede ser observado en dos niveles:

- a) En los procesos de revisión de las propias perspectivas (ante la confrontación con otras divergentes), lo que puede permitir transformaciones cognitivas, ya sea buscando argumentos más sólidos para el propio punto de vista o modificándolo cuando se reconoce y se acepta que otros puntos de vista son más consistentes.
- b) En los procesos autorreguladores del pensamiento que posibilitan la autorreflexión sobre los límites del propio conocimiento¹⁵.

En cuanto a los enfoques que sirven de base para la conceptualización de esta *dimensión epistémica* de la argumentación, es relevante remarcar los avances producidos al interior de la *Pragma-dialéctica* (van Eemeren, Grootendorst and Snoeck, 2002), a partir de las reformulaciones de sus primeras teorizaciones. En un primer momento, con el propósito de superar las limitaciones de las perspectivas eminentemente retóricas, centradas en la dimensión persuasiva de la argumentación desde el principio de la *eficacia* (Perelman et Olbrecht-Tyteca, 1958)¹⁶, la *Pragma-dialéctica* focaliza su atención en la argumentación como una discusión crítica, cuyo propósito es contribuir a la resolución de diferencias de opinión desde el principio de la *racionalidad*¹⁷. Para ello, propone una descripción ideal de la interacción de los interlocutores (proponente y oponente) que buscan resolver un desacuerdo, atendiendo a las *diez reglas de la discusión crítica* que regulan esta interacción y a las *violaciones* de estas reglas (reinterpretación de las *falacias tradicionales*) que ponen en peligro la validez de la argumentación. En cambio, en las últimas formulaciones, la teoría busca tender puentes entre *racionalidad* y *eficacia*, a través del concepto de *grados de razonabilidad* (van Eemeren, 2011), en donde los contextos de interacción cobran una importancia crucial. En tal sentido, ha incorporado la noción de *maniobra estratégica*¹⁸ (van Eemeren, 2011), que da cuenta de los continuos esfuerzos que los interlocutores realizan en las interacciones cotidianas reales, para mantener el equilibrio entre la razonabilidad y la eficacia, a través de una planificación inteligente y hábil, que permita resolver las diferencias de opinión, en favor de la “propia causa”, sin traicionar los estándares críticos de razonabilidad.

Al respecto, es pertinente recuperar algunos datos de la investigación reseñada

¹⁵ Nótese la congruencia de estos planteamientos con el concepto de *razón dialógica* de Maliandi (1997).

¹⁶ Esta conceptualización está más relacionada con la *postura estratégica*, descrita por Maliandi (1997).

¹⁷ Este planteamiento es más cercano a las *posturas comunicativas divergente y convergente*, descritas de Maliandi (1997).

¹⁸ Si bien este concepto es elaborado por van Eemeren and Houtlosser (1997), es en van Eemeren (2011) donde se desarrolla extensamente este nuevo aporte de la teoría.

en el apartado anterior:

Una de las cosas que más nos sorprendió es que en algunos casos los alumnos o alumnas que presentan una argumentación de mayor calidad, en vez de convencer al resto de compañeros, consiguen el efecto contrario: el resto del grupo se posiciona en contra, lo que pone de manifiesto que la argumentación ha de formar parte de una comunicación en la que desempeña un papel importante la capacidad de persuasión (Simpson, Kobala, Oliver and Crawley, 1994) (Solbes, Ruiz y Furió (2010: 71-72).

De estos datos se infiere la importancia de promover en los estudiantes, no solo una argumentación sólida, desde el punto de vista lógico, sino también sensibilizarlos acerca de la relevancia de elaborar estrategias de comunicación eficaces, desde el punto de vista retórico, para movilizar posibles transformaciones cognitivas en los participantes de una discusión (o a través de un discurso escrito), que podrían favorecer avances dialécticos conjuntos.

Por otra parte, si retomamos algunos testimonios de la encuesta realizada a estudiantes secundarios y universitarios (Padilla, 2008a)¹⁹, encontramos que varios de ellos ponen en evidencia el obstáculo que interpone el docente para el desarrollo de una discusión crítica, en un contexto como el escolar y académico, que debería ser el privilegiado para promover una *comunicación convergente* (Maliandi, 1997). Esto implica, sin duda, una violación a la *Regla de la libertad -Regla 1-* (“Las partes no deben impedirse unas a otras el presentar puntos de vista o el ponerlos en duda”, van Eemeren, Grootendorst y Snoeck, 2006: 128), que es transgredida cuando se rechaza la discusión de una tesis o se la sustrae de la crítica por considerársela un axioma incuestionable. También puede eliminarse al interlocutor como participante válido de la discusión, a través del descrédito de su competencia, su objetividad o su credibilidad.

En este sentido, en algunos casos, el profesor evade algún interrogante o da una respuesta que no está en concordancia con lo formulado. En otros casos extremos, los docentes detentan posturas autoritarias, intentando suplir con estas prácticas, el rol no mantenido con el saber. En los testimonios, se encuentran frecuentes referencias a distintos comportamientos inapropiados de los docentes: escudarse en su rol de “autoridad” para fundamentar una respuesta ante el cuestionamiento del alumno (“es así porque yo lo digo”); no dar lugar a la participación de los estudiantes y, en consecuencia, no crear las condiciones necesarias para el debate. A veces, bajo una pretendida participación, se otorga la palabra al alumno, pero se impone luego el punto de vista del docente, arriesgándose el estudiante a que en el futuro estas opiniones contrarias produzcan consecuencias no deseadas (“que quede *marcado* y que el rumor

¹⁹ Incluidos en el apartado anterior.

de ese desacuerdo llegue a oídos de otros profesores”; “no hay que olvidarse que el que califica y en última instancia el que tiene la última palabra es el profesor”).

Relacionado con esto, es el *Modelo dialogal* de Plantin (2007) el que enfatiza la necesidad de evaluar las argumentaciones, en sus contextos interaccionales concretos, a través de la consideración conjunta de la racionalidad y emotividad, implicadas en las prácticas argumentativas “reales”, mediante la articulación de los conceptos de *logos*, *ethos* y *pathos* de la Retórica Clásica. De este modo, plantea una cierta *visión agnóstica* de la argumentación con respecto al propósito de llegar necesariamente a un acuerdo entre posiciones diferentes. En tal sentido, señala:

(...) es un hecho empírico que la argumentación puede servir también para producir o incrementar los desacuerdos más que para resolverlos. Llamaremos aquí *falacia del consenso* a la tendencia a constituir en términos absolutos la exigencia de consenso (Plantin, 2012: 283).

La teoría de las interacciones invita a prestar atención, más allá de la mera persuasión, a fenómenos como la co-construcción de conclusiones durante el encuentro efectivo con el otro, así como a una función fundamental de la argumentación: ofrecer palabras a los conflictos, permitir la expresión y la profundización de las diferencias (Plantin, 2011: 60).

Esta perspectiva es retomada y enfatizada en publicaciones más recientes (Doury y Plantin, 2016), a través de una mirada integradora de los diversos estudios sobre la argumentación, en su triple tradición investigativa (lógica, retórica y dialéctica), y de un *enfoque comprensivo* de la argumentación que considera, a la vez, tanto el sentido que los interlocutores otorgan a sus prácticas argumentativas, sus saberes y sus intenciones más o menos explícitas, como la importancia de abordar los “datos en bruto” de la realidad, desde el punto de vista de su construcción argumentativa, analizando no solo la puesta en palabras y en argumentos, sino también la situacionalidad de la argumentación, desde un enfoque lingüístico que recupera perspectivas del análisis del discurso y del análisis de las interacciones, en particular, a partir de la noción bajtiniana de *dialogismo* (Bakhtine, 1984). Relacionado con esto, Doury y Plantin (2016) explicitan la relevancia de la construcción de los datos argumentativos, a partir de un principio organizador, la *pregunta argumentativa*, que permite encuadrar bajo un formato común discurso y contradiscursos, en una suerte de *red* o *mapa argumentativo*.

Asimismo, con respecto a la consideración de esta dimensión situacional de la argumentación, plantean explícitamente no solo la importancia de integrar las dimensiones afectivas y emocionales dentro de una teoría de la argumentación, sino también de considerar las variaciones que esta asume en los diferentes ámbitos del saber, lo que pone en evidencia su ambición epistémica, bajo la forma de lo que denominan la *subjetividad epistémica* (proceso intersubjetivo que se tiene en cuenta en

los procesos guiados de construcción de conocimientos), en su doble vertiente de *argumentar para aprender* y de *aprender a argumentar* (Doury y Plantin, 2016), como lo demuestran las investigaciones didácticas innovadoras en educación científica, que ponen foco en las prácticas argumentativas orales y escritas²⁰ como medio de aprendizaje.

Como podemos observar, la vinculación de la argumentación con los procesos de aprendizaje está presente, de manera más o menos explícita en los enfoques dialécticos y dialogales, de modo muy congruente con las teorías cognitivas del aprendizaje, tanto en la vertiente sociocultural (Vygotsky, 1979), como en los enfoques socio-cognitivos, afiliados al constructivismo piagetiano (Piaget, 1979). Tal es el caso de los aportes de Anne-Nelly Perret-Clermont y sus seguidores (Perret-Clermont, 1979; Lerner, 1992; Perret-Clermont et Nicolet, 2001; Muller Mirza, 2008; Muller Mirza et Perret-Clermont, 2009), con respecto al concepto de *conflicto socio-cognitivo*²¹, que confiere un papel central a las interacciones sociales en la construcción de conocimientos. En tal sentido, esta noción da cuenta de la potencialidad de la discusión oral, en tanto confrontación de puntos de vista en grupos de pares con diferentes grados de avances cognitivos, en los que todos podrían potencialmente beneficiarse, aunque ninguno de los participantes tenga la respuesta adecuada:

Es tan beneficioso el conflicto que se establece con un punto de vista superior al propio como el que se produce con un punto de vista menos avanzado o del mismo nivel pero que representa la centración opuesta. En efecto, en ciertos momentos del desarrollo, los esfuerzos por resolver la situación conflictiva y llegar a un acuerdo conducen a todos los participantes a construir nuevas coordinaciones entre las diversas centraciones que están en juego. Estos resultados muestran que la gama de situaciones de colaboración interindividual que contribuyen al progreso del conocimiento es más amplia de lo que sospechaba Vygotsky (1979) cuando -al definir la zona de desarrollo próximo - proponía determinar el nivel de desarrollo potencial "a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con otro compañero más capaz" (...). Estos conflictos son productivos para el avance cognoscitivo porque (...) facilitan la toma de conciencia por parte del niño de las respuestas distintas de la suya y lo obligan a descentrarse de su respuesta inicial, porque la respuesta diferente del compañero es portadora de información y atrae la atención del sujeto hacia otros aspectos pertinentes de la tarea que él no había considerado y porque la necesidad de llegar a un acuerdo incita a incrementar la actividad intelectual. (Lerner, 1992: 8-9)

²⁰ Varias de estas investigaciones trabajan con el concepto de *prácticas epistémicas* (Jiménez-Aleixandre & Díaz de Bustamente, 2008), para dar cuenta del conjunto de actividades asociadas a la producción, comunicación y evaluación del saber que favorece los procesos de apropiación de la cultura científica. La *producción* articula el saber propio, dando sentido a las regularidades de los datos; la *comunicación* permite producir relaciones y persuadir a los otros miembros de la comunidad, y la *evaluación*, coordina la teoría con las pruebas empíricas y confronta las conclusiones propias o de otros con estas pruebas.

²¹ Este concepto explicita y desarrolla el germen "social" del concepto piagetiano de *conflicto cognitivo*, invisibilizado por algunos críticos del pensador ginebrino.

Diversos estudios se han ocupado de investigar la relación entre estos conflictos socio-cognitivos y los procesos de aprendizaje en contextos colectivos, focalizando en la potencialidad epistémica de las discusiones entre pares, aunque sin adherir explícitamente –en muchos casos- a alguna teoría de la argumentación en particular.

Se destacan, al respecto, las investigaciones de Céline Buchs y su equipo (Buchs and Butera, 2004; Buchs, Darnon, Quiamzade, Mugny et Butera, 2008; Butera, Darnon, Buchs et Muller, 2006; Butera, Mugny et Tomei, 2000; Butera and Buchs, 2019; Darnon, Buchs and Butera, 2002), quienes estudian el potencial de los conflictos socio-cognitivos, en función de los contextos socio-relacionales, con el objetivo de indagar las condiciones que hacen que estos conflictos sean constructivos, ineficaces o perjudiciales para el aprendizaje.

Para ello, parten de la distinción entre lo que denominan *regulación epistémica* (o regulación del conflicto socio-cognitivo) y *regulación relacional* (Buchs et al, 2008). La primera se observa cuando los estudiantes se centran en resolver una tarea y las confrontaciones que surgen se orientan hacia este objetivo, de modo tal que favorece los aprendizajes. En cambio, en la *regulación relacional*, los alumnos se centran exclusivamente en la comparación social de las habilidades con sus pares, dando como resultado actitudes de complacencia o confrontaciones competitivas.

Estas regulaciones relacionales son generalmente menos beneficiosas para el aprendizaje que las regulaciones epistémicas porque no se centran en la búsqueda de una solución adecuada que promueva los aprendizajes, sino en el deseo de demostrar capacidad ante los pares, para evitar ser considerado incompetente. De este modo, esta regulación se focaliza en la defensa de la identidad o la autoestima, ya que el estudiante se siente amenazado o minusvalorado, en comparación con las habilidades de los demás compañeros. Por ello, esta búsqueda de reconocimiento puede tener prioridad sobre la actividad epistémica propiamente dicha y producir efectos nocivos sobre el rendimiento, el aprendizaje y las relaciones interpersonales.

En relación con esto, diferentes investigaciones de este equipo han mostrado que las regulaciones relacionales cancelan los posibles beneficios de las confrontaciones, pues conducen a un peor funcionamiento socio-cognitivo, incluso más perjudicial que el que se desarrolla en contextos libres de conflictos (Butera, Mugny et Tomei, 2000). En varios casos, los estudiantes focalizan la atención en estrategias defensivas (Darnon, Buchs & Butera, 2002) o en estrategias competitivas (Butera, Darnon, Buchs et Muller, 2006) que interfieren en los aprendizajes complejos.

Estos estudios confluyen en la pregunta acerca de los grados de impacto que tienen estos diferentes contextos interaccionales en los procesos de aprendizaje. En tal sentido, en consonancia con otras investigaciones (Sarrazin, Tessier et Trouilloud, 2006), plantean la relevancia fundamental del *clima motivacional* que puede instaurar el docente en el aula, para predecir los efectos de las confrontaciones entre los estudiantes.

En estudios más recientes (Butera and Buchs, 2019), se han retomado estos planteamientos, desde la teoría de la *interdependencia social*, entendida como el mecanismo mediante el cual los resultados de cada sujeto en un grupo se ven afectados por las acciones de los otros miembros del grupo. Al respecto, ofrecen evidencias acerca de cómo la interdependencia positiva, que requiere que todos los integrantes del grupo contribuyan a un objetivo común para lograr objetivos individuales, favorece los aprendizajes, el ajuste psicológico y social, y las relaciones positivas, en comparación con los métodos competitivos e individualistas.

Asimismo, recuperan investigaciones desde el enfoque del *aprendizaje colaborativo* (Baudrit, 2007; Roschelle and Teasley, 1995), que valora los beneficios de la discusión de puntos de vista divergentes en grupos de estudio, solo si las capacidades de los estudiantes (tan fáciles de amenazar), no se ponen en duda (Buchs *et al*, 2008). En esta dirección, Baudrit (2007) focaliza en los conceptos de *intersubjetividad* y *comprensión mutua*, al plantear que la comprensión del punto de vista del otro parece ser indispensable para llevar adelante una actividad colectiva que permita resolver un problema conjunto.

Como vemos, los hilos conceptuales que hemos ido construyendo se entrelazan fuertemente, al intentar entender la complejidad de la multidimensionalidad de las prácticas argumentativas y de los fuertes desafíos que caben a los docentes, para que sus estudiantes puedan beneficiarse de las potencialidades epistémicas de estas prácticas.

De este modo, las investigaciones recién consideradas nos interpelan como docentes, en tanto nos plantean el desafío de convertirnos en agentes promotores de un *clima motivacional* que potencie las confrontaciones entre pares, desde una interdependencia positiva, que involucra indefectiblemente una intercomprensión empática.

4. CONCLUSIÓN

Como planteamos en la introducción de este artículo, a pesar de la importante producción científica de las últimas décadas en relación con estudios teóricos y empíricos sobre argumentación, desde diferentes campos disciplinares, hasta la actualidad esta profusa producción tiene una escasa relación con las prácticas áulicas a lo largo y ancho de toda la escolaridad.

Sin duda, no se trata de “aplicar” teorías más o menos sofisticadas al ámbito educativo. Los procesos de transposición didáctica son complejos y es mucho el camino por recorrer todavía en relación con la producción de conocimiento didáctico, adecuado a los diversos dominios disciplinares.

En relación con esto, en estas reflexiones, hemos considerado fundamental la necesidad de que las propuestas didácticas no solo recuperen aportes de las perspectivas lógicas y retóricas de la argumentación –necesarias, pero no suficientes para entender la complejidad de los fenómenos argumentativos-, sino también de las perspectivas dialógicas y dialécticas, que habilitan el planteamiento de su dimensión epistémica y colaborativa. En congruencia con estas, hemos planteado también la relevancia de otros enfoques que ponderan la importancia de las dimensiones actitudinal, emocional, ética y situada, indispensables para analizar las condiciones de posibilidad de la enseñanza y aprendizaje de las prácticas argumentativas, en diferentes contextos educativos.

Entre los aportes teóricos y empíricos considerados, hemos entrelazado, particularmente, los relacionados con las dimensiones *actitudinal* y *epistémica* de la argumentación, a través de un entramado conceptual de diferente procedencia disciplinar (filosofía, psicología, pedagogía, ciencias del lenguaje y educación científica, entre otras), que ha permitido apreciar que los principales desafíos pendientes en relación con las prácticas de enseñanza y aprendizaje de la argumentación están, precisamente, en la articulación entre estas dos dimensiones vertebradoras, de las que se desagregan las restantes dimensiones analizadas (*ética, emocional, colaborativa y situada*).

Para ello, hemos considerado conceptos diversos y desafiantes para entender lo que se pone en juego en la relación pedagógica -no solo entre docente y estudiante, sino entre los pares-, tales como los de *comprensión empática, postura dialógica, convergencia crítica, asertividad, razonabilidad, clima motivacional, consideración positiva incondicional y congruencia*.

En relación con este entretejido teórico, un concepto que nos ha parecido particularmente potente es el de *conflicto socio-cognitivo*, en especial, en las relecturas que se han realizado sobre este concepto, más recientemente, en investigaciones centradas en estudiar sus relaciones con los procesos de aprendizaje en contextos colaborativos. Al respecto, la distinción entre *regulación epistémica* y *regulación relacional*, ha permitido apreciar hasta qué punto es indispensable que el docente se preocupe y se ocupe del *clima motivacional* que se respira en las aulas, teniendo en cuenta que estos estudios han puesto de manifiesto en qué medida el predominio de *regulaciones relacionales* en las discusiones entre pares, tanto en su variante de defensiva como competitiva, puede cancelar los posibles beneficios de las confrontaciones. En cambio, la *interdependencia positiva* que se pone en juego en las *regulaciones epistémicas* -que implica que todos los integrantes del grupo aportan a un objetivo común, para lograr al mismo tiempo objetivos individuales-, contribuye decisivamente a la construcción de nuevos aprendizajes, en un contexto de relaciones positivas, basadas fundamentalmente en la intercomprensión empática.

En síntesis, estos hilos conceptuales, entramados fuertemente, contribuyen a entender la naturaleza multidimensional de la argumentación y a visibilizar los fuertes compromisos que deben asumir los docentes en sus aulas para favorecer las potencialidades epistémicas de las prácticas argumentativas, que permitan a los estudiantes la discusión de variados puntos vista, tratando de evitar las polarizaciones extremas y favoreciendo, en cambio, la exploración de los múltiples matices que puede tener un tema de estudio, en un clima de interdependencia positiva que promueva las regulaciones epistémicas y ayude a gestionar las regulaciones relacionales. Es decir, el docente tiene un rol fundamental en la regulación de los múltiples aspectos que implica la dimensión actitudinal de la argumentación, tales como el *coraje* y la *empatía intelectual* que involucra el fuerte control de las emociones y la *asertividad* que contribuye a construir una identidad argumentativa positiva.

En tal sentido, sería deseable que ayudemos a nuestros estudiantes a superar los sesgos del *pensamiento egocéntrico*, resumible en estas afirmaciones:

- Yo tengo la razón, vos no existís (Rubén Montiel, 19 años)
- Yo tengo la razón, tú estás equivocado (Raimón Samsó, *El país*)²²

²² Estas afirmaciones constituyen los títulos de dos artículos de opinión sobre argumentación. El primero está disponible en: <https://www.abc.com.py/edicion-impresa/suplementos/periodismo-joven/yo-tengo-la-razon-vos-no-existis-1229531.html> . El segundo fue publicado en el diario *El País* (19/1/2014).

Y contribuyamos a promover un *pensamiento amplio*, sintetizable en la siguiente opinión:

Siempre digo una frase: “No hay nada peor que tener razón. Es aburrido, a mí me gusta entrar en una conversación convencido de algo y después de oír a 5 o 6 personas, descubrir que estaba equivocado. Entonces: aprendí, gané, tengo más, me liberé de carga inútil”. (Pancho Ibañez, *La Nación*, 23/1/2018)

REFERENCIAS

- Alexander, R.J. (2006). *Towards dialogic teaching: Rethinking classroom talk*. 3ra. ed. Cambridge: Dialogos.
- Bakhtine, M. (1984). *Esthétique de la création verbale*, Paris: Gallimard.
- Baudrit, A. (2007). *L'apprentissage collaboratif. Plus qu'une méthode collective?* Bruxelles: De Boeck Supérieur.
- Boyd, M.P. and Markarian, W. (2011). “Dialogic teaching: talk in service of a dialogic stance”. *Language and Education* 25/6, 515-534
- Bravo, B., y Jiménez Aleixandre, P. (2010). “¿Salmones o sardinas? Una unidad para favorecer el uso de pruebas y la argumentación en ecología”. *Alambique. Revista de Didáctica de las ciencias experimentales. Argumentar en ciencias* 63, 19-25.
- Buchs, C. and Butera, F. (2004). “Socio-cognitive conflict and the role of student interaction in learning”. *New Review of social Psychology*, I-II/3, 80-87.
- Buchs, C., Darnon, C., Quiazade, A., Mugny, G. et Butera, F. (2008). “Conflits et apprentissage. Régulation des conflits sociocognitifs et apprentissage”. *Revue française de pédagogie* 163, 105-125.
- Butera, F., Darnon, C., Buchs, C. et Muller, D. (2006). “Les méfaits de la compétition: comparaison sociale et focalisation dans l'apprentissage”. En: R. Joule et P. Huguet, *Bilans et perspectives en psychologie sociale* (p. 15-44), Grenoble: PUG.
- Butera, F., Mugny, G. et Tomei, A. (2000). “Incertitude et enjeux identitaires dans l'influence sociale”. En: J. Beauvois, R. Joule et J. Monteil, *Perspectives cognitives et conduites sociales* (pp. 205-229), vol. 7. Rennes: Presses Universitaires de Rennes.
- Butera, F. and Buchs, C. (2019). “Social Interdependence and the Promotion of Cooperative Learning”. En: K. Sassenberg and M. Vliek *Social psychology in action. Evidence-based interventions from theory to practice* (pp. 111-128), Cham: Springer Nature Switzerland.
- Buty, C., et Plantin, C. (2008)(Eds.). *Argumenter en classe de sciences. Du débat à l'apprentissage*. Lyon: Institut National de Recherche Pédagogique.
- Castanyer, O. (1997). *La asertividad. Expresión de una sana autoestima*, Bilbao: Desclee de Brouwer.
- Crujeiras-Pérez, B. and Jiménez-Aleixandre, P. (2017). “High school students' engagement in planning investigations: findings from a longitudinal study in Spain”. *Chemistry Education Research and Practice* 18, 99-112
- Darnon, C., Buchs, C. and Butera, F. (2002). “Epistemic and relational conflicts in sharing identical vs complementary information during cooperative learning”. *Swiss Journal of Psychology*, 61, 139-151.
- De Chiaro, S. (2006). *Argumentação em sala de aula: um caminho para o desenvolvimento da autorregulação do pensamento*, Tese de Doutorado – Curso de Pós-Graduação em Psicologia Cognitiva, Universidade Federal de Pernambuco, Recife.
- Di Fabio, H. (2005). “El *critical thinking movement* y la educación intelectual”. *Estudios sobre Educación* 9, 167-187.
- Doury, M. y Plantin, C. (2016). “Un enfoque lingüístico e interaccional de la argumentación”. *Traslaciones. Revista Latinoamericana de lectura y escritura*, 3/6, 11-46.
- Dysthe, O. (1996). “The multivoiced classroom: Interactions of writing and classroom discourse”. *Written Communication* 13/3, 385–425.
- Eemeren, F. van (2011). *Strategic Maneuvering in Argumentative Discourse*. Amsterdam: John Benjamins Publishing.
- Eemeren, F. van, Grootendorst, R., Snoeck, F., Blair, A., Johnson, R., Krabbe, E., Plantin, C., Walton, D., Willard, C., Woods, J., and Zarefsky, D. (1996). *Fundamentals of argumentation theory: A handbook of historical backgrounds and contemporary developments*. Mahwah, NJ:

- Erlbaum.
- Eemeren, F. van, and Houtlosser, P. (1997). "Rhetorical rationales for dialectical moves". En: J. Klumpp (Ed.), *Proceedings of the Tenth NCA/AFA Conference on Argumentation* (pp. 51-56). Annandale, VA: Speech Communication Association.
- Eemeren, F. van, Grootendorst, R. and Snoeck, F. (2002). *Argumentation: Analysis, Evaluation, Presentation*, Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- (2006). *Argumentación. Análisis, evaluación, presentación*, Buenos Aires: Biblos.
- Émery, P. (2017). *Débats sociocognitifs étayés: étude de l'effet d'un dispositif d'aide aux élèves en difficulté en mathématiques au cycle 3 dans le cadre des activités pédagogiques complémentaires*. Rouen: Université de Rouen-Normandie
- Ennis, R. (1962). "A Concept of Critical Thinking". *Harvard Educational Review*, 32/1, 81-111.
- Jiménez Aleixandre, P., et Díaz de Bustamante, J. (2008). « Construction, évaluation et justification des savoirs scientifiques. Argumentation et pratiques épistémiques ». En : C. Buty et C. Plantin (Eds.) *Argumenter en classe de sciences. Du débat à l'apprentissage* (pp. 43-74), Lyon: Institut National de Recherche Pédagogique.
- Leitão, S. (2007). "La dimensión epistémica de la argumentación". En E. Kronmüller y C. Cornejo (Eds.). *Ciencias de la Mente: Aproximaciones desde Latinoamérica* (pp. 5-32). Santiago de Chile: J. Sáez.
- Lerner, D. (1992). "La enseñanza y el aprendizaje escolar. Alegato contra una falsa oposición". En: A. Castorina, E. Ferreiro, M. Kohl y D. Lerner (eds.) *Piaget-Vigotsky: contribuciones para replantear el debate* (pp. 69-117), Buenos Aires: Paidós.
- Maccio, C. (2008). "Les fondements de l'attitude rogérienne". En: J. Rohart (dir.), *Carl Rogers ou l'action éducative* (p. 1335-1350), Lyon: Chronique sociale.
- McPeck, J. (1981). *Critical Thinking and Education*. New York: St.Martin's.
- (1990). *Teaching critical thinking*. London: Routledge.
- Maliandi, R. (1997). *Volver a la razón*. Buenos Aires: Biblos.
- Maliandi, R. (2006). *Ética: dilemas y convergencias*. Buenos Aires: Biblos.
- Muller Mirza, N. (2008). "Le rôle central des interactions sociales dans le développement de la pensée et de la construction de connaissances". En C. Buty y C. Plantin (Eds.) *Argumenter en classe de sciences. Du débat à l'apprentissage* (pp. 8-16), Lyon: Institut National de Recherche Pédagogique.
- Muller Mirza, N., and Perret-Clermont, A. (2009) (eds.). *Argumentation and Education. Theoretical Foundations and Practices*. New York: Springer.
- Nussbaum, M. (2001). *Upheavals of Thought: The Intelligence of Emotions*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Nussbaum, M. (2016). *Anger and Forgiveness: Resentment, Generosity, Justice*. Oxford: Oxford University Press.
- Padilla, C., coord. (2008a) "Factores que influyen en el desarrollo del pensamiento crítico: representaciones estudiantiles". En: C. Padilla, S. Douglas y E. Lopez (Eds.), *Lectura y escritura críticas: perspectivas múltiples*. Tucumán: Cátedra UNESCO, subsede Tucumán, UNT.
- Padilla, C., coord. (2008b). "Propuestas para la promoción del pensamiento crítico: el Taller de comprensión y producción textual". En: C. Padilla, S. Douglas y E. Lopez (Eds.), *Lectura y escritura críticas: perspectivas múltiples*. Tucumán: Cátedra UNESCO, subsede Tucumán, UNT.
- Padilla, C. (2012). "Escritura y argumentación académica: trayectorias estudiantiles, factores docentes y contextuales". *Magis. Revista Internacional de Investigación en Educación*, 5/10, 31-57.
- Padilla, C. (2016). "Prólogo". *Traslaciones. Revista Latinoamericana de lectura y escritura*, 3/6, 5-10.
- Padilla, C., Lopez, E. y Douglas, S. (2014). "Investigar, leer y escribir en la universidad: recorridos de estudiantes ingresantes de Humanidades". *Enunciación*, 19/1, 65-80.
- Paul, R. (1984). "Critical thinking: Fundamental to education for a free society". *Educational Leadership*, 42/1, 4-14.
- Paul, R. (1991). "Teaching Critical Thinking in the Strong Sense". En: A. Costa (ed.) *Developing Minds. A resource book for teaching thinking* (pp. 77-84), Alexandria, Virginia: ASCD.
- Paul, R. y Elder, L. (2003). *Mini guía para el Pensamiento Crítico*. Fundación para el Pensamiento Crítico. En: <https://www.criticalthinking.org/resources/PDF/SP-ConceptsandTools.pdf>
- Perelman, Ch. et Olbrechts-Tyteca, L. (1958). *Traité de l'argumentation. La nouvelle rhétorique*. Paris : PUF.

- Perret-Clermont A. (1979). *La construction de l'intelligence dans l'interaction sociale*. Genève : Peter Lang.
- Perret-Clermont A. et Nicolet, M. (Eds.) (2001). *Interagir et connaître*. Paris: L'Harmattan.
- Piaget, J. (1970). *Psychologie et épistémologie*, Paris: Société Nouvelle des Éditions Gonthier.
- Plantin, C. (2005). *L'argumentation. Histoire, théories, perspectives*. Paris: PUF.
- Plantin, C. (2007). "Argumentation Studies and Discourse Analysis". En: T. van Dijk (Ed.) *Discourse Studies*, (pp. 277-301). "Benchmark in Discourse Studies" Vol. IV. London: Sage Publications.
- Plantin, C. (2011). "No se trata de convencer, sino de convivir. L'ère post-persuasion", *Rétor*, 1/1: 59-83.
- Plantin, C. (2012). "La normalidad del desacuerdo". *Praxis Filosófica. Nueva serie* 35, 283-301.
- Plantin, C. (2014). *Las buenas razones de las emociones*, Buenos Aires: Universidad Nacional de Moreno.
- Reygadas, P. (2015). *El arte de argumentar. Sentido, forma, diálogo y persuasión*, México: Universidad Autónoma de la Ciudad de México.
- Rogers, C. (2008). "L'élève au centre des apprentissages". En: J. Rohart (dir.), *Carl Rogers ou l'action éducative*, Lyon: Chronique sociale.
- Roschelle, J. y Teasley, S. (1995). "The construction of shared knowledge in collaborative problem solving". En: C. O'Malley, (ed.), *Computer Supported Collaborative Learning* (pp. 69-97), Heidelberg: Springer-Verlag,
- Ruiz, J., Solbes, J. y Furió, C. (2013). "Debates sobre cuestiones sociocientíficas. Una herramienta para aprender física y química". *Textos de Didáctica de la Lengua y de la Literatura* 64, 32-39.
- Sarrazin, P., Tessier, D. et Trouilloud, D. (2006). "Climat motivationnel instauré par l'enseignant et implication des élèves en classe: l'état des recherches". *Revue française de pédagogie* 157, 147-177.
- Simpson, R., Kobala, T., Oliver, J., Crawley, F. (1994). "Research on the affective dimension of science learning". En: D.Gabel (ed.): *Handbook of Research on Science Teaching and Learning* Nueva York: McMillan Pub.
- Shor, I., and P. Freire (1987). "What is the 'dialogical method' of teaching?". *Journal of Education* 169/3, 11-31.
- Solbes, J., Ruiz, J. y Furió, C. (2010). "Debates y argumentación en las clases de física y química". *Alambique. Didáctica de las Ciencias Experimentales* 63, 65-75.
- Toulmin, S. (1958). *The Uses of Argument*, Cambridge: Cambridge U. Press.
- Vygotsky, L. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica.
- Wells, G. (2006). "Monologic and dialogic discourses as mediators of education". *Research in the Teaching of English*, 41/2, 168-175.
- Yama, H. (2018). "Thinking and Reasoning across Cultures". En L. Ball and V. Thompson (eds.), *The Routledge International handbook of thinking and reasoning* (pp. 624-638), Oxon, UK and New York: Routledge.

CONSTANZA PADILLA es Doctora en Letras por la Universidad Nacional de Tucumán (UNT, Argentina). Profesora Titular de Lengua Española I, Taller de comprensión y producción textual y Psicolingüística (UNT). Investigadora Independiente del CONICET y vicedirectora del INVELEC (Instituto de Investigaciones sobre el Lenguaje y la Cultura, unidad ejecutora CONICET-UNT). Representante de la subsección Tucumán de la cátedra UNESCO. Directora del Doctorado en Letras de la UNT. Directora del Proyecto del PIUNT (2018-2022): Potencialidades epistémicas de la lectura, escritura y oralidad en contextos educativos: Perspectivas y prácticas de estudiantes y docentes (SCAIT, UNT). Línea de investigación: lectura, escritura y argumentación en los diferentes niveles educativos.

AGRADECIMIENTOS: Agradezco a las siguientes instituciones por el financiamiento de estas investigaciones: CONICET (Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Tecnológicas) y SCAIT (Secretaría de Ciencia, Arte e Innovación Tecnológica de la Universidad Nacional de Tucumán).