



(Im)Posibilidades de enseñanza de la argumentación en la escuela

(Im)Possibilities of teaching argumentation in school

Eduardo Lopes Piris

Departamento de Letras y Artes
Universidade Estadual de Santa Cruz
Ilhéus, Brasil
elpiris@uesc.br

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

RESUMEN

En Brasil, la enseñanza de argumentación en la educación primaria y secundaria es entendida como la enseñanza de ensayo argumentativo, pues tal práctica fue institucionalizada por un Decreto presidencial que determinó la exigencia de un ensayo en lengua portuguesa en los exámenes de ingreso a la educación superior. Discuto las condiciones que favorezcan a la escuela a enseñar a sus educandos a argumentar, a tomar la palabra en la esfera pública para presentar, justificar, sostener, rechazar y (re)evaluar argumentos en situaciones de conflicto de perspectivas sobre una cuestión argumentativa. Presento una propuesta de enseñanza de la argumentación en situación concreta de interacción con orientaciones para desarrollar las capacidades y competencias argumentativas en el marco de la educación emancipatoria del ser humano, con el fines de superar el modelo de capacitación para redacción de ensayo argumentativo, una práctica de legitimación del régimen de exclusión en el sistema educativo brasileño.

PALABRAS CLAVE: argumentación, capacidades argumentativas, competencias argumentativas, educación ciudadana, enseñanza de la argumentación, lengua materna, literacidad crítica, situación argumentativa.

ABSTRACT

In Brazil, the argumentation teaching in primary and secondary education is understood as the teaching of argumentative essay, since such practice was institutionalized by a presidential decree that determined the requirement of a Portuguese language essay in the entrance exams to higher education. Thus, I discuss the conditions that favor the school to teach its students to argue, to take the floor in the public sphere to present, justify, sustain, reject, and (re)evaluate arguments in situations of conflict of perspectives on an argumentative issue. I present a proposal for argumentation teaching in a specific situation of interaction with orientations to develop argumentative capacities and competences in the framework of emancipatory education of the human being, in order to overcome the training model for writing argumentative essay, a practice of legitimization of the exclusion regime in the Brazilian education system.

KEYWORDS: argumentation, argumentation teaching, argumentative capacities, argumentative competences, argumentative situation, citizenship education, critical literacy, mother language.



1. INTRODUCCIÓN

En Brasil, la enseñanza de argumentación en la educación básica¹ se ha entendido tradicionalmente como la enseñanza del ensayo argumentativo, cuya práctica, también tradicionalmente, se ha producido a partir del 9º año de la educación fundamental, salvo el caso de prácticas docentes y colecciones didácticas que se presentan como excepción a esta gran tendencia. A pesar de toda la tradición de la enseñanza de las bellas letras, podemos decir que el ensayo argumentativo, como se conoce hoy, está institucionalizado en la educación brasileña desde 1977, debido a un Decreto presidencial que determinó la inclusión de la exigencia de un ensayo en lengua portuguesa en los exámenes de ingreso a la educación superior, causando un efecto retroactivo sobre la enseñanza de la lengua materna en la educación básica.

La problemática que pretendo abordar en este texto es precisamente sobre la imposibilidad de la escuela –por medio de este modelo de enseñanza del ensayo argumentativo, cultivado por la tradición escolar de que argumentar corresponde a la habilidad de escribir bien– de enseñar a sus educandos y educandas a argumentar; es decir, a tomar la palabra en la esfera pública para presentar, justificar, sostener, rechazar y (re)evaluar posiciones en situaciones de declarada disputa de sentidos, caracterizada por el conflicto de perspectivas sobre una cuestión.

Por fin, presento algunas orientaciones que considero imprescindibles para organizar la enseñanza de la argumentación en la escuela, capaz de promover la educación emancipatoria del ser humano y, de esta manera, superar el modelo de capacitación para la redacción de ensayos argumentativos, una práctica meramente escolar constituida desde su movimiento fundador, para legitimar el régimen de exclusión de las mayorías tratadas como minorías en el sistema educativo brasileño.

2. FACTORES QUE OBSTACULIZAN LA PRÁCTICA ARGUMENTATIVA EN LA INSTITUCIÓN ESCOLAR

Antes de empezar a discutir los factores que dificultan la enseñanza de la argumentación en la escuela, es necesario ubicar la naturaleza de este objeto de enseñanza-aprendizaje. Se trata aquí de abordar la argumentación como una práctica social de lenguaje, en que los sujetos que participan de una situación dada de comunicación

¹ En Brasil, la educación básica se organiza en tres ciclos, con cinco años para la educación fundamental 1 (que incluye el primer año orientado a la alfabetización), cuatro años para la educación fundamental 2 (las asignaturas son dictadas por profesores de cada área) y tres años para la educación secundaria.

argumentativa –dispuestos en una situación de interacción, constituida por las condiciones socio-histórico-culturales e ideológicas de su tiempo– disputan sentidos acerca de una cuestión argumentativa de fondo epistémico (¿qué necesitamos o qué queremos saber?) o pragmático (¿qué necesitamos o qué queremos hacer?), presentando razones con vistas a llegar a un consenso o incluso a un consenso sobre el disenso.

Sin la pretensión de agotar los problemas alrededor de la enseñanza de argumentación en la escuela, discuto aquí tres elementos que obstaculizan las prácticas argumentativas: la escuela como Aparato Ideológico de Estado, algunas prácticas escolares a las que se consideran como enseñanza de la argumentación, y las intervenciones externas que amenazan lo poco que queda de las libertades democráticas en la escuela.

2.1. La escuela como Aparato Ideológico del Estado

La implementación de la enseñanza de la argumentación –en esta concepción crítica y democrática del término– se presenta como una contradicción en el sistema educacional tal como lo conocemos, una vez que la escuela es una institución que se somete a las coerciones impuestas por los modos de producción de la economía, es decir, en términos althusserianos, la escuela es un Aparato Ideológico del Estado (AIE) que se inscribe en los procesos de reproducción de las condiciones materiales de producción económica del capital y bienes de producción y de consumo. Cuando nos lamentamos sobre las dificultades que encontramos en enseñar argumentación en la escuela, debemos considerar que una práctica de lenguaje calcada en la libertad y en la criticidad, seguramente, encontrará barreras en el interior de una institución constituida para domesticar –por la ideología y/o represión– sujetos para servir solamente como mano de obra para el sistema. De este modo, lo que se observa en la escuela como indisciplina es una de las posibles maneras de materialización de esta contradicción señalada por la tensión entre opresión y resistencia: las tensiones entre los intervinientes de la relación pedagógica –cuerpo gestor, docentes y discentes–, son síntoma de la lucha de clases en el interior del AIE escolar. Es en este sentido que, para Althusser:

[...] los aparatos ideológicos de Estado funcionan masivamente con la ideología como forma predominante pero utilizan secundariamente, y en situaciones límite, una represión muy atenuada, disimulada, es decir simbólica. (No existe aparato puramente ideológico.) Así la escuela y las iglesias «adiestran » con métodos apropiados (sanciones, exclusiones, selección, etc.) no sólo a sus oficiantes sino a su grey (Althusser, 2003: 27).

Se entiende que, para Althusser (2003: 24), los AIE son «cierto número de realidades que se presentan al observador inmediato bajo la forma de instituciones distintas y especializadas ». Lo que interesa señalar aquí es que la calificación de la mano de obra no se reproduce en la institución que compra la mano de obra –la industria, el comercio, etc.– sino en la escuela, donde, en los términos de Althusser (2003: 14), se aprende técnicas de leer, escribir y contar, así como normas de buen comportamiento, normas del orden establecidas por la dominación de clase, lo que garantiza, entonces, el desarrollo de la enseñanza de esas habilidades, pero bajo las normas que aseguran la sujeción a la ideología dominante.

Estos métodos, de los cuales las instituciones disponen para disciplinar a los sujetos, Foucault los trata como procesos de objetivación y subjetivación, los cuales, según Fonseca (2003: 29-30), inciden sobre el individuo: la objetivación transforma ese individuo en un objeto dócil-y-útil, mientras la subjetivación sujeta el individuo a una determinada identidad, con la cual él se identifica y pasa a reproducir los discursos y las prácticas reconocidas y legitimadas por una determinada institución.

En este sentido, se conoce bien el término «educación bancaria », creado por Paulo Freire para nombrar la concepción de educación preocupada solamente en domesticar las clases trabajadoras para servir a los intereses de las élites económicas (respectivamente, oprimidos y opresores, según Freire). En la «educación bancaria », educar significa depositar, transferir y transmitir valores y conocimientos (Freire, 2015: 73), de modo que se expone la relación educador-educando a una contradicción, en la cual el educador refleja la sociedad opresora, cultivando el silencio de los educandos, embotando su creatividad y su criticidad. De este modo, para superar este modelo, es necesario promover la formación crítica de educadoras y educadores, educandos y educandas, puesto que, como afirma Freire (2015: 76), «existe un sinnúmero de educadores de buena voluntad que no se saben al servicio de la deshumanización al practicar el “bancarismo” ».

De este modo, pregunto ¿por qué aún no salimos del modelo del ensayo argumentativo que solamente apunta a entrenar educandos y educandas para los exámenes? ¿Por qué no se enseña a argumentar, sistemáticamente, desde los años iniciales de la educación fundamental? ¿Por qué los documentos que rigen de la educación no mencionan la enseñanza de la argumentación? ¿Por qué nosotros mismos no argumentamos y, en ocasiones, nos callamos ante determinadas situaciones opresoras?

De acuerdo con la línea de raciocinio que desarrollo aquí, esto ocurre porque, según Freire (2015: 93): «Ningún “orden” opresor soportaría el que los oprimidos empezasen a decir: “¿Por qué?”. Nuestro contexto de educación se configura como práctica de la dominación que acomoda aprendices al mundo de la opresión y, por lo tanto, de manera general, imposibilita prácticas pedagógicas orientadas para la toma genuina del turno de palabra por parte de aprendices, cimiento para la enseñanza de la argumentación, puesto que la escuela será frecuentemente interpelada a contestar a los «por qué» , no sólo relacionados con los contenidos programáticos, con los saberes institucionalizados, sino también con la organización de los procesos de construcción de dichos saberes, lo que toca directamente a los poderes que legitiman quiénes están autorizados a determinar qué y cómo se debe aprender. Nuevamente, es en este sentido que podemos entender que la práctica crítica y democrática de la argumentación en la escuela en cuanto Aparato Ideológico de Estado denuncia la contradicción, una contradicción reveladora de las luchas de clase.

Sobre los sujetos que intervienen en la educación, es especialmente importante meditar sobre la relación educador(a)/educando(a). En este sentido, Maria Teresa Estrela (1994) crea el término «relación pedagógica», comprendiéndolo dentro de la relación entre saber y poder:

La relación pedagógica comienza por establecerse a través de las conexiones diferentes que los intervinientes tienen con el saber y los papeles que mutuamente se atribuyen en función de esas conexiones, lo que implica una relación originaria de saber-poder (Estrela, 1994: 36).

Entre algunas características que afectan la relación pedagógica, Estrela (1994: 48) señala la «asimetría, derivada de la superioridad del status de quien detenta el saber y está encargado de su transmisión, en relación con aquel que supuestamente no lo detenta y debe apropiarse de él». En sus términos:

Ahora bien, la relación pedagógica, ligada a la posesión de un saber que es detentado por unos y no detentado por otros –quienes deberían apropiarse de él–, origina siempre una relación de superioridad-inferioridad (Estrela, 1994: 49).

Atenta a esas inquietudes, Soraya Pacífico (2016) reclama el lugar legítimo de la argumentación en la enseñanza escolar o –en sus términos–, sobre el «derecho de argumentar», planteando si todos los sujetos tienen lugar legitimado en la escuela para el ejercicio de la argumentación y en qué situaciones se autoriza argumentar en clase; es decir, con qué finalidad se argumenta en clase. Los planteamientos de Pacífico (2016) nos permiten indagar si lo que la escuela dice que es enseñanza de argumentación corresponde a una práctica de lenguaje concreta o a una simulación de

argumentos que tiene por objetivo la conducción de los contenidos de la clase. Hagamos una breve reflexión sobre esas prácticas de enseñanza que simulan enseñar argumentación.

2.2. Prácticas escolares que se consideran como enseñanza de argumentación

Vengo observando, en relatos de experiencias en aula, seguimiento de prácticas docentes supervisadas, lectura de programa de asignaturas en la enseñanza básica, estudio de los documentos que rigen la enseñanza, análisis de manuales didácticos, evaluación de tesis de maestría, que la labor de la escuela con argumentación consiste en inculcar técnicas de redacción y domesticar la toma y uso de la palabra mediante tres prácticas cotidianas: (1) actividades de construcción de repertorio, conocidas como clases de lectura; (2) prácticas de escritura, con base en modelos de redacciones consideradas ejemplos de éxito en concursos; (3) clases dialogadas o debates simulados en los que el/la docente impone su punto de vista, reafirmando la asimetría en la relación saber-poder.

Sobre la literatura concerniente a la enseñanza de la lectura, la producción textual y la oralidad en la escuela, lo que pretendo destacar aquí es que las actividades pedagógicas mencionadas anteriormente no contribuyen a la enseñanza de la argumentación como práctica de lenguaje dirigida a la educación emancipatoria, puesto que todas presentan el mismo problema en común: el objetivo de enseñanza limitado a la aprehensión de contenidos específicamente direccionados para el desarrollo de habilidades alejadas de las prácticas sociales de lenguaje; es decir, del contexto concreto de comunicación del cual educandos y educandas pueden y deben participar.

Ilustro esa problemática discutiendo, rápidamente, cada uno de esos tres tipos de actividades escolares. En primer lugar, es necesario comprender que las actividades de lectura de textos-base realizadas en clase para el listado de argumentos reproducen el tradicional ejercicio escolar de construcción de repertorio, cuyo contenido puede (y termina siendo) recuperado por los/las estudiantes en su producción textual (el mismo principio se encuentra en los textos motivadores presentados en las pruebas de redacción del examen nacional brasileño ENEM). Se trata, nuevamente, de una práctica escolar que repite la equivocada idea de que educandos y educandas están desprovistos de conocimientos y desprovistos para elegir sus fuentes de información, lo que contribuye al mantenimiento de la ideología de la educación bancaria.

Para superar este tipo de concepción de enseñanza-aprendizaje, entiendo que la planificación de las clases de lectura, con vistas a la enseñanza de la argumentación

en el marco de la educación emancipatoria, debe considerar que educandos y educandas también puedan preparar la discusión en clase, investigando e indicando textos auténticos sobre la cuestión, sobre todo una cuestión polémica y, por lo tanto, argumentativa. La selección de textos que apoyan la argumentación y también la contraargumentación está asociada a la posición ideológica y al lugar de decir de quien elige los textos que circulan en clase. Por lo tanto, posibilitar el diálogo y la discusión con las fuentes elegidas por los/las propios/as educandos/as puede ser, además de un gesto democrático, una posibilidad de discusión sobre las ideologías vehiculadas en esos textos, los métodos de selección de información, los tipos de fuentes buscadas, los argumentos y los tipos de argumentos (no) explotados, etc. En definitiva, se trata de planificar la enseñanza de la lectura para la interpretación de sentidos posibles de un texto en su contexto de producción y también de los sentidos que ese texto puede asumir cuando es retomado –como cita de autoridad, por ejemplo–, por estudiantes en una situación argumentativa concreta. En esta perspectiva, la actividad escolar de la lectura como creación de repertorio puede dar lugar a la práctica de la lectura argumentativa, es decir, “una lectura crítica que se realiza al observar la producción de un contra-discurso”, confrontando perspectivas y “produciendo secuencias contra-discursivas en las cuales se verifica la recuperación del discurso del otro” (Grácio, 2013: 51).

Por otro lado, la enseñanza de la escritura del ensayo argumentativo con base en estructuras fijas y en modelos considerados ejemplo de éxito en concursos es una práctica que viene repitiéndose en la escuela brasileña, por lo menos, desde 1977, cuando el Decreto brasileño nº 79.298 del 24 de febrero de 1977 obligó a las instituciones federales a incluir, en sus exámenes de ingreso a la universidad, la prueba de redacción en lengua portuguesa. Sobre esto, Magda Soares (1978: 54) ya alertaba que esta obligatoriedad acarrearía “la inclusión de la enseñanza sistemática de la escritura en las escuelas”. Sin embargo, afirma que ese efecto no promoverá la mejora del desempeño lingüístico de los candidatos a las vacantes de la universidad, a causa, fundamentalmente, de la heterogeneidad social y lingüística, puesto que:

[...] la escuela se niega a reconocer la distancia entre el patrón lingüístico que utiliza, enseña y exige, y los patrones lingüísticos de los estudiantes de diferentes entornos socioeconómicos. [...] Esto da como resultado un fracaso escolar, en general, y particularmente un fracaso en la escritura. (Soares, 1978: 54).

Esa práctica mecanicista de visión utilitarista del aprendizaje de una habilidad responde enteramente a la demanda de reproducción de la mano de obra a la que se refiere Althusser (2003: 14): en la escuela se aprenden técnicas de leer, escribir y contar. Esta

perspectiva ideológica de enseñanza, se contrapone a la postura de Paulo Freire, quien afirma que «*formar* es mucho más que simplemente adiestrar al educando en el desempeño de destrezas » (Freire, 1997: 16).

Por último, las clases dialogadas o los debates simulados vienen presentándose como una posibilidad de enseñanza-aprendizaje de argumentación en la modalidad oral de la lengua. Es muy importante y productivo el trabajo que viene desarrollando en Brasil el grupo de investigación liderado por Selma Leitão sobre la enseñanza de la argumentación en la escuela «como un recurso privilegiado en los procesos de construcción del conocimiento y en el desarrollo del pensamiento crítico-reflexivo» (Leitão, 2011: 13). También, según Leitão (2011: 17-18), para entender qué aspectos de esos procesos se favorecen con la argumentación es necesario comprender el papel que la oposición ejerce en la argumentación y, de esta manera, en la reflexión y la construcción del conocimiento; los mecanismos de reflexión y construcción del conocimiento que operan en la argumentación, y los distintos resultados a los que se pueden llegar con la argumentación.

Evidentemente no se trata aquí de criticar la importante investigación del grupo de la Profesora Selma Leitão. Pretendo simplemente señalar el problema de la imposición del punto de vista del/de la docente en las clases dialogadas y en los debates y, por lo tanto, la persistencia de la asimetría en la relación saber-poder entre docentes y discentes. Para ello, comento uno de los ejemplos que Leitão (2011) presenta, destacando uno de los mecanismos de aprendizaje y de reflexión que operan en la argumentación descritos por la autora, a saber: el mecanismo de revisión de perspectivas, en que el proceso de negociación entre puntos de vista divergentes genera la argumentación y también un mecanismo de aprendizaje que favorece en los individuos el paso de antiguas para nuevas concepciones sobre el tema discutido (cf. Leitão, 2011: 24). En lo que se refiere al modelo teórico, me parece muy coherente la descripción del proceso cognitivo. Sin embargo, lo que discuto es el ejemplo de este mecanismo extraído de un seminario presentado por estudiantes del octavo año en una clase de Historia sobre la esclavitud:

1. Profa.: ¿Qué opinas de esta historieta?
2. Estudiante 1: Estos son los inicios de la esclavitud...ahí estos son los portugueses..
3. Estudiante 2: Entonces... es interesante, porque podemos ver el punto de vista de la historieta,
4. no solo porque es lindo, cierto ...sino porque da la visión del comienzo de ...
5. la esclavitud ...
6. Profa.: Gracias .. ¡Solo quería hacer una observación! En mi opinión, creo
7. esta caricatura totalmente esclavizante y prejuiciosa ... creo que sirve mucho
8. más para denigrar la imagen de los negros que para elevar su autoestima como

9. personas ... [...] así que creo que esta historieta lleva lo que todavía hacemos,
10. desafortunadamente; sonreír ante la pregunta ...
11. Estudiante 2: ¡es humor negro!

(Leitão, 2011: 26)

El comentario de Leitão (2011: 26) destaca «cómo el punto de vista del Estudiante 2 (líneas 3-5) [...] –cuando es desafiado por el contraargumento del maestro en las líneas 6-10 [...]– en este caso cambia drásticamente (línea 11) ». Además de la reproducción del prejuicio que se puede observar en las expresiones enunciadas por la profesora y por los alumnos (“denigrar” y “humor negro”) y que se dejó en segundo plano por el comentario de Leitão, lo que se puede notar allí es la imposición del punto de vista de la profesora sobre el punto de vista de los alumnos (“¡Solo quería hacer una observación!”) y la adhesión del Alumno 2 al tópico que la profesora inserta en el enunciado en (10).

Ese ejemplo que presenta Leitão (2011) es solamente una muestra de las dichas clases dialogadas, en las que el/la docente orienta la discusión de un tema, de acuerdo con su posición ideológica y su lugar de habla, solicitando la participación de sus alumnos solamente para completar los huecos de su enunciación con los sentidos previamente orientados y determinados como los más adecuados o correctos: se trata entonces de un ejercicio tradicional de completar huecos y no de una práctica de argumentación concreta.

Una vez que se hizo este breve recorrido, podemos comprender que hay trabas de todo tipo que complican el desarrollo sistemático de la enseñanza de la argumentación en la escuela y que las pocas iniciativas e intentos todavía se restringen a la enseñanza de técnicas de lectura y escritura, lo que favorece, de manera directa o inconsciente, el mantenimiento del ideario de educación bancaria y deshumanizadora.

2.3 Intervenciones que amenazan las libertades democráticas de la escuela

La escuela, a pesar de todas sus contradicciones, es la institución que cultiva el conjunto de valores que compone la visión del régimen democrático, que se responsabiliza por enseñarlos y mantenerlos vivos de una generación a otra de un país; en definitiva, que prepara para el ejercicio de la ciudadanía. Con todo eso, la escuela además sufre ataques de fuerzas sociales reaccionarias a través de intervenciones como las del Programa *Escuela sin Partido*, cuyo objetivo estratégico es privilegiar la transmisión de conocimientos técnicos en detrimento de la construcción de saberes mediante procesos reflexivos (práctica que se apoya en discursos como «¿para qué voy a utilizar la filosofía

en mi vida? » , que, consecuentemente se orienta a silenciar la producción y circulación de discursos que pueden deslindar la propia contradicción de este modelo de escuela que, en lugar de formar ciudadanos, convierte profesores en tecnócratas y estudiantes en mano de obra barata para el sistema y, de este modo, aleja del proceso de enseñanza-aprendizaje de su propia dimensión educativa. Al respecto, Gaudêncio Frigotto (2017: 31) afirma que «la función docente del acto de enseñar implica el acto de educar », es decir:

[...] a través de la confrontación de cosmovisiones, concepciones científicas y métodos pedagógicos, desarrollar la capacidad de leer críticamente la realidad y convertirse en sujetos autónomos. (Frigotto, 2017: 31).

Esa visión de la función docente está combatida frontalmente por el Proyecto de Ley 867/2015, una de las formas del Programa *Escuela sin Partido*, el cual, según Frigotto (2017: 31), establece una nueva función: «alentar a los estudiantes y sus padres a que se conviertan en denunciadores». En esta misma línea, en otro artículo de la misma colección, Fernando de Araújo Penna (2017) analiza el discurso del Programa *Escuela sin Partido*, señalando cuatro elementos fundamentales: una concepción de escolarización, en vez de educación; un proyecto de descalificación del profesor; desarrollo de estrategias discursivas fascistas y defensa del poder total de los padres sobre los hijos.

Focalizando solamente en el tema del discurso que polemiza de manera antagónica los sentidos de la educación *versus* escolarización, podemos comprender como el Programa *Escuela sin Partido* reproduce los discursos de que (1) el profesor no es educador; (2) el profesor no puede hablar sobre la realidad del alumno, y (3) el profesor no puede movilizar valores. Detallemos:

De acuerdo con Penna (2017: 36), la estrategia que está en la base de la primera característica del discurso de la escolarización es la de dissociar el acto de educar del acto de instruir, para, entonces, defender la tesis de que «el acto de educar sería responsabilidad de la familia y la religión; entonces el maestro tendría que limitarse a instruir, lo que en el discurso de la escuela sin partido es equivalente a impartir conocimiento neutral, sin movilizar valores y sin discutir la realidad del alumno».

La segunda característica, presente en el art. 3º do PL nº 867/2015, es la prohibición de la llamada «práctica de adoctrinamiento político e ideológico en el aula». Según Penna (2017), el propio Proyecto de Ley no enuncia la definición de dicha práctica, pero la página web Programa *Escuela sin Partido* presenta comandos como «Agarrar *in fraganti* al adoctrinador» y «Planifica tu denuncia», por medio de los cuales

explica «al alumno como hacer su denuncia tomando nota del día, horario y cosas del tipo» para «reconocer al profesor adoctrinador» (Penna, 2017: 37). Es en este sentido que Penna (2017) afirma que el Programa *Escuela sin Partido* estimula a los alumnos y sus padres a que sean denunciadores, instalándose un clima general de denuncias contra el profesor-educador.

Además de admitir los oprimidos para el régimen de control y su propio autocontrol, ese discurso reproduce y hace circular disociaciones “entre lo que es materia y lo que está sucediendo en el mundo, en la realidad del alumno” y “entre ideología y neutralidad” (Penna, 2017: 37), como si en la neutralidad no fuera la materialización de la ideología de la deshumanización. Y, sobre esto, cito a Paulo Freire:

La neutralidad frente al mundo, frente a lo histórico, frente a los valores, refleja simplemente el miedo que tiene uno de revelar su compromiso. Este miedo, casi siempre, resulta del hecho de que los que se dicen neutros están «comprometidos» contra los hombres, contra su humanización. Están «comprometidos» consigo mismo, con sus intereses o los intereses de grupos a los cuales pertenecen. Y como éste no es un verdadero compromiso, asumen la neutralidad imposible. (Freire, 1976).

Por fin, la tercera característica de ese discurso de la escolarización es, según Penna (2017: 37-38), “la prohibición de movilizar valores de cualquier naturaleza”, o sea, “el maestro aplica, imparte conocimiento, no discute valores, no puede hablar sobre la realidad del alumno”.

Esa concepción de escolarización diseminada por los idealizadores y apoyadores del Programa *Escuela sin Partido*, al hacer circular discursos como “el profesor no es educador”, “el profesor no puede hablar sobre la realidad del alumno” y “el profesor no puede movilizar valores”, se presenta, de este modo, como un gran elemento obstaculizador para la implementación de la argumentación en la escuela, porque es fundamental en la actividad de construcción de puntos de vistas diferentes que el educador y la educadora, como mediadores, movilicen valores y discutan la realidad de educandas y educandos mediante, por ejemplo, un debate sobre temas que despierten algún grado de polémica. Además, la argumentación no se apoya exclusivamente en técnicas argumentativas, pues sus pruebas también se construyen por medio de imágenes que los argumentadores construyen de sí mediante el discurso, mediante las pasiones que el discurso despierta, mediante valores y juicios de valor que se construyen y mantienen el raciocinio argumentativo; es decir, es inherente al acto de argumentar que se discutan los valores que se ponen en disputa.

3. ENSEÑANZA DE LA ARGUMENTACIÓN EN LA EDUCACIÓN EMANCIPATORIA

Pasemos a la discusión de algunos criterios que podrían adoptar educadores y educadoras para la enseñanza de la argumentación en la perspectiva de la educación emancipatoria, tal como la defiende Paulo Freire (2015) y defendida por expertos del área de la enseñanza de lengua portuguesa como João Wanderley Geraldi (2002) y Angela Kleiman (2008).

En primer lugar, como ya discutimos anteriormente, es necesario romper con la asimetría de saber-poder que la institución escolar impone a la relación pedagógica entre docentes y discentes. En este sentido, Freire (2015: 78) afirma que no es posible romper con los esquemas verticales característicos de la educación bancaria sin superar la contradicción entre el educador y los educandos. Para esa superación, el diálogo es una idea que se destaca en el pensamiento de Freire, puesto que se convierte en un presupuesto que sostiene el célebre enunciado «el educador ya no es sólo el que educa sino aquel que, en tanto educa, es educado a través del diálogo con el educando, quien, al ser educado, también educa» (Freire, 2015: 85).

Otra formulación fundamental de Freire es la de concebir el hombre como ser inacabado, pero consciente de ello, en permanente movimiento de búsqueda por *ser más* (2015: 92). En tal sentido, reafirmando el presupuesto de la historicidad de los hombres, Freire señala que los hombres son seres inacabados que viven una realidad histórica también inacabada; es decir, no permanente, no dada *a priori*, pero siempre pasible de transformación. De esta manera, la educación que asume la práctica problematizadora propone a educadoras, educadores, educandas y educandos su propia situación como problema, como objeto de su acto de conocimiento. De este modo, para la educación problematizadora, «la importancia radica en que los hombres sometidos a la dominación luchan por su emancipación» (Freire, 2015: 93).

Considerando que no se puede argumentar sin la práctica del diálogo (en la acepción de Freire) y la percepción de nuestra condición de seres históricos en transformación, la enseñanza de argumentación en la escuela como práctica social del lenguaje nos exige la reflexión-acción sobre la construcción de posiciones de resistencia en el seno de la institución escolar.

Para ello, evidencio tres puntos que deberían considerarse en la organización de las prácticas docentes: (1) el compromiso de la educadora y del educador con la clase social a que pertenecen las educandas y los educandos; (2) la enseñanza de la argumentación mediante prácticas de lenguaje; (3) una concepción de argumentación

que sostenga la práctica argumentativa en la escuela. Pasemos a considerar cada uno de estos tres importantes aspectos para la enseñanza de la argumentación en la escuela.

3.1. Enseñar es asumir un compromiso social

Geraldi (2002: 40) se hace eco de las ideas de Paulo Freire, afirmando que “toda metodología de enseñanza articula una opción política con los mecanismos utilizados en el aula”. Es necesario aclarar que no se trata aquí de una política partidaria, sino de la máxima aristotélica de que el hombre es un animal político, puesto que nuestras opciones, decisiones y acciones poseen carácter político, en tanto influyen, determinan y generan cambios sociales que favorecen la condición de vida de unos o de otros. Específicamente en la institución escolar, educadoras y educadores, cuando eligen determinados contenidos, temas o metodologías en detrimento de otros, asumen de forma deliberada o no, posiciones políticas, que son necesariamente ideológicas. En la práctica docente, esa/ese profesional es, necesariamente, interpelado/a a producir discursos sobre las variedades lingüísticas de la lengua materna, la diversidad cultural que se manifiesta en esa lengua, los hechos cotidianos y los temas polémicos.

Por este motivo, educadoras y educadores, que tienen como objetivo la formación de sujetos que puedan promover una transformación social mediante el lenguaje, planifican cursos y clases, extrapolando los objetivos y los contenidos de la educación bancaria impuestos por el documento oficial más reciente, hasta ahora, que orienta la educación en Brasil –la Base Nacional Común Curricular (BNCC)– y cobrados en los exámenes de larga escala. De este modo, la educadora y el educador comprometido con su papel social –que es un compromiso con el mundo, con la humanización, con la historia (Freire, 1976)– se cuestiona: «¿para qué enseñamos lo que enseñamos?» (Geraldi, 2002).

En esta perspectiva, Geraldi (2002: 44) orienta que “es necesario romper el bloqueo del acceso al poder, y el lenguaje es uno de sus caminos. Si sirve para bloquear, y nadie lo duda, también sirve para romper el bloqueo”. Para que esto ocurra, no toda concepción de lenguaje se alinea a un proyecto de educación emancipatoria, puesto que la planificación de enseñanza que concibe la lengua, no como un sistema abstracto o conjunto de normas prescriptivas, sino como una práctica social de lenguaje propicia experiencias de lenguaje como forma de interacción situada socio-histórico-culturalmente y como práctica constitutiva de la subjetividad. Es decir, mediante el lenguaje, el individuo se constituye como sujeto de su decir y construye la imagen del

«otro» y también se construyen los valores que sostienen su posición ideológica y sus argumentos. Inscribir, de hecho, esa concepción de lengua y lenguaje en la institución escolar es promover un gran punto de ruptura en la continuidad del discurso de una enseñanza tradicional y de la educación bancaria. Esta es una de las razones por las cuales podemos decir que enseñar es asumir una posición política.

Consecuentemente, parece innegable que, de acuerdo con Geraldí (2002: 45), «una concepción diferente del lenguaje construye no solo una nueva metodología, sino principalmente un “nuevo contenido” de enseñanza». Para contraponer la educación bancaria, la enseñanza de la argumentación en clases de lengua materna exige una nueva metodología y nuevos contenidos, lo que implica prescindir de actividades de lectura como construcción de repertorios, redacción de textos argumentativos y clases mediadas que se consideran debates. De este modo, el eje organizador de una planificación de enseñanza direccionado hacia la argumentación no es la gramática o el género textual, sino una práctica social del lenguaje. Se trata entonces de una inversión de prioridad en la elección de la metodología y de los contenidos escolares –necesaria para la educación emancipatoria– que convoca a la educadora y al educador a confrontar la deshumanización propugnada por la educación bancaria y por los sistemas de control del hacer pedagógico producidos en la propia escuela.

3.2. Enseñar argumentación mediante prácticas de lenguaje

En la perspectiva de la educación emancipatoria, propongo inscribir la enseñanza de la argumentación en el ideario de una pedagogía de lenguas orientada por la didactización de las prácticas de lenguaje, de modo que educandas y educandos puedan desarrollarse y perfeccionar sus capacidades argumentativas (cf. Azevedo, 2019) en el contexto escolar, participando de situaciones argumentativas concretas, mediante géneros orales, escritos y multimodales, así como valorar el cultivo del debate de opiniones divergentes, del respeto al otro, de los ideales democráticos contra el prejuicio, el racismo, el machismo, la violencia, el totalitarismo, el fascismo y el nazismo, porque en los espacios en los que circulan las ideologías de la intolerancia no hay lugar para la argumentación.

La noción de prácticas de lenguaje no es reciente. En 1984, Geraldí (2002) publicó la primera edición de la colección de artículos intitulada *O texto na sala de aula*, con el objetivo de invitar a docentes en formación (inicial o continua) a reflexionar sobre la enseñanza de la lengua materna. Alineado a una concepción de escuela democrática inspirada en Freire, que venía fortaleciéndose en Brasil desde el final de la última

dictadura militar (1964-1985), Geraldi (2002) propone que la enseñanza de lengua materna articule las prácticas de lectura y producción de textos orales y escritos con la práctica de análisis lingüístico, de modo que la planificación de la enseñanza considere la reflexión sobre la lengua a favor de la lectura y de la producción textual en situación concreta de interacción.

Podemos comprender las prácticas de lenguaje, como las propone Geraldi (2002), pero también como las que presentan Cassany, al postular que “aprender a escribir un texto es aprender a desarrollar la práctica social correspondiente” (2006: 21), y también Schneuwly y Dolz (2004: 72), cuando afirman que el concepto de prácticas sociales se orienta “a las dimensiones particulares del funcionamiento del lenguaje en relación con las prácticas sociales en general, teniendo el lenguaje una función de mediación en relación a estas últimas”.

No propongo la filiación a un cuadro teórico específico, pero insisto en la idea de que llevar las prácticas sociales de lenguaje a la escuela significa explotar en clase las especificidades de la situación de comunicación que provee el cuadro enunciativo de la interacción argumentativa y, sobre todo, considerar la acción que efectivamente se realizará en el proyecto de comunicación, lo que es distinto de las actividades formales sobre la estructura y la organización de géneros textuales.

Tomemos, por ejemplo, el caso muy común de la producción del artículo de opinión, tomado como enseñanza de un género argumentativo. La actividad se presenta como práctica innovadora, pero, de hecho, ocupa el lugar de la redacción del texto argumentativo, reproduciendo, por lo tanto, la tradicional práctica de la redacción escolar. En este caso, la producción del artículo de opinión se debe inscribir en la práctica de lenguaje periodístico, cuya finalidad es presentar al público lector una opinión, entre otras, sobre un determinado tema en cuestión, estableciendo o dando continuidad a un debate que contribuirá a la formación de la opinión pública, instaurando los lugares sociales de habla que, compartidos y reconocidos socialmente, deben asumir sus interlocutores (el autor del artículo y su lector), adecuándose a las normas de construcción discursiva impuestas por la materialidad de sus propios recursos mediáticos (radio, diario, fanzine, blog, webdiario, videos disponibles en plataformas online) y por las coerciones sociohistóricas (¿en qué momento histórico es (im)posible discutir, por ejemplo, el derecho al aborto o el derecho al casamiento entre personas del mismo sexo?) e ideológicas (¿qué es (im)posible de decir sobre el aborto o el casamiento homoafectivo, a partir de una o de otra perspectiva ideológica?).

Con base en esta propuesta, podemos concebir la didactización de las prácticas del lenguaje sobre argumentación que sean más próximas a situaciones concretas vividas socialmente, que demanden de educandas y educandos la toma de la palabra en la esfera pública para presentar, justificar, sostener, rechazar y (re)evaluar posiciones en situaciones de declarada disputa de sentidos, caracterizada por el conflicto de perspectivas sobre una cuestión argumentativa.

Por lo tanto, en este cuadro, planificar la enseñanza de la argumentación mediante prácticas de lenguaje significa dejar de reproducir la valoración excesiva de contenidos de los currículos normativos (que no es lo mismo que planificar sin contenidos) y asumir que el eje organizador de la enseñanza es la acción que se concretiza mediante el lenguaje. La misma posición ante la organización de la enseñanza del lenguaje se puede encontrar en el marco de la Literacidad Crítica, como bien explica Kleiman (2008: 508):

Cuando la práctica social estructura las actividades del aula, el eje de planificación es la acción. [...] Es la necesidad de actuar lo que determina el género que se movilizará y, por lo tanto, se enseñará, no viceversa. Al actuar a través del lenguaje en diferentes situaciones sociales, los géneros se movilizan de acuerdo con las necesidades inmediatas de comunicación, así como de acuerdo con los determinantes macro-sociales. Y, de hecho, la familiaridad con otros géneros puede ser necesaria para tener buenos argumentos y, por lo tanto, escribir un artículo de opinión sobre el tema que movilice a la comunidad local, pero el objetivo de estas diversas acciones no debe ser obtener buenos argumentos para el artículo de opinión, sino la actividad, ya sea una movilización dentro del aula, escuela, barrio o ciudad.

Si la didactización de una situación argumentativa se restringe a los objetivos de enseñanza-aprendizaje de un género argumentativo o de algunas capacidades argumentativas, es posible que ella llegue a ser un ejercicio razonable de argumentación, pero estéril en cuanto a la motivación proporcionada por los objetivos de comunicación asociados a una acción concreta en el grupo social. En definitiva, tratándose de la organización de la enseñanza de la argumentación, la educadora y el educador deben considerar que las prácticas de lenguaje no están aisladas de aquello que se hace mediante el lenguaje, bajo el riesgo de reproducir la artificialidad que tanto viene alejando el interés de educandas y educandos por la asignatura de la lengua materna.

3.3 Una concepción de argumentación adecuada a las prácticas del lenguaje

El tercer aspecto para la organización de la enseñanza de la argumentación en la escuela está relacionado con la elección de una concepción de argumentación

adecuada al desarrollo de las prácticas de lenguaje en la escuela, lo que demanda la construcción de conocimiento teórico y práctico de la argumentación. Enseñar a argumentar no significa simplemente hablar de argumentación en clase, con ejercicios de identificación de argumentos, técnicas argumentativas y factores lingüístico-textuales de la argumentación, así como actividades de lectura y escritura de textos argumentativos (escritos, orales o multimodales), sino fundamentalmente, integrar esas actividades escolares a una planificación de enseñanza que contemple y priorice la didactización de situaciones de comunicación en que educandas y educandos articulen esos conocimientos sobre argumentación con la práctica de argumentar.

Con el fin de comprender la necesidad de elegir un modelo de argumentación que se adecue a la enseñanza de la teoría y de la práctica argumentativa, concentremos nuestra atención en la naturaleza de la argumentación. Plantin (2012: 99), en su estudio sobre argumentación teológico-jurídica en el Islam, trabajo inscripto en la perspectiva de la argumentación comparada, resalta muy bien que la argumentación es cultural, señalando que existen muchos modelos argumentativos, además del modelo greco-latino y de sus desarrollos contemporáneos. Según Plantin (2012: 99), la perspectiva comparada de la argumentación exige un esfuerzo de «etnodescentración» del analista, lo que nos exige «renunciar a ciertas intuiciones elementales de universalidad, que no son más que una generalización de una visión particular de la argumentación» (Plantin, 2012: 100). Sin embargo, explica el autor que, para comparar distintos modelos culturales de argumentación, es necesario comparar el siguiente universal antropológico-lingüístico:

[...] el hecho de que las personas tienen unos intereses, unos proyectos, que expresan en puntos de vista, que a veces están en desacuerdo respecto de un tema y que manifiestan sus diferencias dentro de comportamientos lingüísticos y significantes organizados interaccionalmente. (Plantin, 2012: 100)

De este modo, Plantin (2012: 100) señala la propia naturaleza de la argumentación al postular que «no puede haber grupos sociales sin práctica de la discusión y que estas prácticas producen siempre, con variantes, un saber consciente de la discusión».

Sobre esto, Grácio (2009: 102) destaca el impacto que las múltiples representaciones sobre la idea de argumentación producen sobre el propio acto social de argumentar, presentando:

[...] una base descriptiva que tenga en cuenta los datos empíricos sobre cómo los actores sociales representan el argumento y cómo estas representaciones influyen en sus propias prácticas argumentativas, dejando abierta una posible forma de pensar sobre las competencias argumentativas y qué hacer para promoverlas desde un punto de vista didáctico.

El modo como se percibe la argumentación impacta en la manera de entender cómo se argumenta y cómo puede enseñarse la argumentación. Si se entiende que argumentar es movilizar argumentos para consagrarse vencedor, se está encarando la argumentación como una competición o guerra; al otro, como enemigo; los argumentos, como armas; es decir, una disputa sobre la posesión de la razón que resulta en callar y aniquilar al oponente. Esa es, de hecho, una de las visiones sobre el acto de argumentar que, consecuentemente, influencia las prácticas argumentativas para la construcción de interacciones intersubjetivas no solamente intensas, sino beligerantes y malevolentes. Lejos de querer negar o «higienizar» las raíces agonísticas de la retórica (cf. Nicolas, 2018), no es esa visión de la argumentación, la que propongo para que circule en la escuela, que sirva de base para el desarrollo de las capacidades argumentativas. Tampoco podemos concebir la argumentación como una armonía de palabras, puesto que las interacciones argumentativas que ocurren en la sociedad no se desenvuelven de esta manera. Loïc Nicolas (2018: 193) critica la forma como la Modernidad reemplazó la figura del adversario por las de cooperadores o *partners* (de discusión, negociación) y competidores, pues, para él, el pensamiento liberal conduce a un cambio de paradigma en la relación entre los sujetos de la argumentación, deslizando lo que es propio del campo político para el campo económico. Con base en Nicolas (2018), podemos entender que la relación intersubjetiva que se proyecta en una interacción argumentativa no estaría asentada en la polarización amistad *versus* enemistad, en la cual se argumenta con cooperadores o con enemigos, sino en la proyección de la figura del adversario, eso porque «la confrontación agonista no es un riesgo para la democracia, sino, por el contrario, su condición de existencia» (Nicolas, 2018: 193).

Una vez que hemos comprendido que la argumentación se caracteriza por la confrontación democrática de perspectivas sobre saberes y prácticas, es necesario entender que existen varios modelos teóricos de argumentación. Uno de ellos es el modelo dialogal de la argumentación, en el cual, según Plantin (2012: 58), «la situación argumentativa típica se define por el desarrollo y la confrontación de puntos de vista en contradicción, en respuesta a la misma pregunta», o una cuestión, de modo que un aspecto fundamental de la argumentación es el de articular dos discursos contradictorios (Plantin, 2012: 59). En esta misma perspectiva teórica, Grácio (2013: 36-37) afirma que, a diferencia de la argumentatividad que es inherente a los discursos – es decir, una «*fuerza proyectiva* inherente al uso de la lengua», una «*fuerza configurativa* inherente al discurso» y también una «*fuerza conclusiva* que corresponde al proceso de raciocinio puesto en acción en el discurso»–, la argumentación consiste en una «interacción basada en una situación argumentativa», cuyas características

esenciales son: (1) la existencia de una oposición entre discursos; (2) la alternancia de turnos de palabras polarizados sobre un tema controversial; (3) una posible progresión más allá del díptico argumentativo inicial.

También es necesario subrayar que, según Ruth Amossy (2018), la argumentación no se confunde con la idea de demostración construida mediante raciocinio lógico, ya que, en cuanto hecho de discurso, la argumentación está asociada a la práctica del lenguaje en contexto, resultado de una situación concreta de enunciación. De este modo, aunque sepamos que los argumentadores trabajan arduamente para construir sus argumentos y su línea de argumentación, un abordaje discursivo se aleja de las perspectivas que conciben la argumentación como un juego de estrategias diseñadas por un orador plenamente consciente de los usos que hace de los recursos del lenguaje para vencer a su oponente o persuadir a su oyente. En este sentido, Amossy entiende que la argumentación en el discurso «relaciona el discurso con un lugar social y marcos institucionales».

De este modo, para sostener la enseñanza de la argumentación, en lugar del mecanicismo de las clases sobre ensayo argumentativo y de los exámenes de gran escala, y de su utilitarismo subyacente que revela la latencia de la ideología de la educación bancaria, y para promover prácticas de enseñanza capaces de desarrollar las capacidades argumentativas de educandas y educandos y crear condiciones para su empoderamiento, es necesario extrapolar la propia concepción de argumentación, abordándola en perspectiva discursiva; es decir, considerando las condiciones de emergencia de ciertos discursos en un contexto sociohistórico dado y, al mismo tiempo, las estrategias de construcción de la persuasión y de la adhesión a la posición ideológica que esos discursos construyen y circulan en las más variadas prácticas discursivas.

Además de elegir una concepción de argumentación adecuada a la enseñanza de la lengua, basada en las prácticas del lenguaje, es necesario definir el lugar de las capacidades argumentativas en la enseñanza de la argumentación, pues, de ese modo, podemos identificar los aspectos del desarrollo de educandas y educandos en términos de argumentación y, de este modo, ampliar las condiciones de planificación de su enseñanza. De este modo, apoyándose en la *Nueva Retórica* de Perelman, en los estudios discursivos de Foucault, en la psicología histórico-cultural de Vygotsky y en los modos de concebir y gestionar el aprendizaje de Meirieu, Isabel Azevedo (2019: 174) concibe el proceso de desarrollo de los sujetos en prácticas de lenguaje argumentativas como:

[...] un proceso interpersonal, oriundo de las relaciones sociales, pero que constituye cada sujeto [a través de] la internalización del proceso interpersonal y la incorporación de un sistema de comportamiento culturalmente reconstituidos, que pasa por una reconstrucción psicológica para transformarse en un proceso intrapersonal potente, capaz de subsidiar el sujeto en otras prácticas del lenguaje.

La vivencia de educandas y educandos en distintas, diversas y recurrentes situaciones argumentativas es lo que les proporciona la integración a un determinado modelo cultural de argumentación, al mismo tiempo en que las/los constituye en cuanto sujetos que se muestran capaces de participar de estas práctica argumentativas compartidas y reconocidas sociohistóricamente. De ese modo, Azevedo (2019: 175) define la noción de capacidad argumentativa sobre la base de tres aspectos constitutivos, a saber, una condición humana; una acción de lenguaje; una expresión discursiva:

- una **condición humana** (actividad cognitiva y social) que interrelaciona el lenguaje verbal y la reflexión sobre los objetos del mundo (construcción mental), sin el privilegio de la segunda sobre la primera— como se vio enfatizado durante muchos siglos. (Azevedo, 2019: 174).
- una **acción del lenguaje** [...] que resulta de una oposición discursiva y genera interdependencia entre los sujetos no sólo por la alternancia de turnos, sino sobre todo por la polarización de posiciones enunciativas (posibilitando la asunción *ethos*). (Azevedo, 2019: 177).
- una **expresión discursiva**, que se apoya sobre un ya dicho, pero que representa un acontecimiento particular, marcado históricamente y por las relaciones de poder establecidas socialmente— y que se alinea a las reglas que establecen las condiciones para su manifestación y comprensión, lo que implica la articulación de raciocinios y de emociones. (Azevedo, 2019: 179).

Esos tres aspectos constitutivos revelan la complejidad de la noción de capacidad argumentativa, puesto que evidencian tanto la dimensión socio-cognitiva (y no solamente cognitiva), como la dimensión pragmática (acción de lenguaje caracterizada por la polarización de posiciones enunciativas) y la dimensión discursiva (la historicidad y las relaciones de poder) de las capacidades argumentativas, exigiendo de la educadora y del educador la movilización de saberes procedentes de distintos campos disciplinares sobre el funcionamiento de la argumentación, los cuales deberían integrar los programas de formación docente (inicial o continua). En ese sentido, es necesario investigar las numerosas temáticas que se vislumbran, a partir de la articulación entre las dimensiones socio-cognitiva, pragmática y discursiva de las capacidades argumentativas de construir, presentar, justificar, sostener, rechazar, evaluar y reevaluar posiciones, perspectivas o puntos de vista, en las más distintas posibilidades de situación argumentativa y contextos sociohistóricos de su aparición.

4. PRÁCTICAS ARGUMENTATIVAS EN LA ESCUELA

Argumentación, enseñanza, prácticas de lenguaje, empoderamiento y educación emancipatoria son palabras-clave que vienen conduciendo esta propuesta de enseñanza de la argumentación en una escuela verdaderamente democrática y en clases de lengua materna que movilicen educandas y educandos para la acción por el lenguaje, despierten el sentido de compromiso de educadores y educadoras con la sociedad y con el mundo y, finalmente, posibiliten experiencias de humanización para todos los que interactúan en la relación pedagógica. De este modo, luego de haber desarrollado las consideraciones acerca de los factores que obstaculizan y viabilizan la enseñanza de argumentación en la escuela, es importante concluir esta reflexión con la presentación de un relato de experiencia que tuve como profesor de lengua portuguesa de la Educación Básica entre los años 2000 y 2008.

Desde 2000 iniciaba el año lectivo proponiendo a las educandas y educandos que designaran a su representante del curso, en el caso de que no lo hubieran hecho en otra asignatura. Algunas veces ocurría que un grupo pedía para hacer esta designación, puesto que el representante había sido seleccionado arbitrariamente por algún docente.

En mi primera experiencia en el 2000, en la Escola Municipal de Ensino Fundamental Profa. Maria Aparecida de Oliveira (barrio Vila Nova, ciudad de São Roque, provincia de São Paulo, Brasil), organicé una votación simple. Pregunté a quien le gustaría postularse como representante del grupo y gran parte de los alumnos respondió positivamente. Entonces escribí sus nombres en la pizarra, empecé la votación y cada estudiante eligió abiertamente un nombre. El resultado de la votación sorprendió a estudiantes y docentes, puesto que la mayoría del grupo eligió a dos alumnos que siempre estaban al fondo del salón y que estaban clasificados como indisciplinados. Anticipándome a los cuestionamientos, les avisé que estábamos delante del resultado de una elección democrática y, si estábamos delante de un problema, tendríamos que comprender el fenómeno, en lugar de romper el acuerdo celebrado colectivamente.

En aquel momento, interpreté que la mayor parte del grupo no se sentía representada por la compañera que se había elegido, puesto que, en primer lugar, fue una votación con efusivas declaraciones de voto, seguidas de gritos, silbidos y aplausos y, en segundo lugar, averigüé que las funciones de la «representante» de clase estaban limitadas a auxiliar a los docentes en tareas de clase, como buscar tiza en la secretaría, escribir la lección en la pizarra, borrar la pizarra y tomar nota de los nombres de los

alumnos indisciplinados mientras el docente estaba fuera del aula. Comprendí aquel día que estaba delante de una tarea más grande de lo que imaginaba, puesto que ya estábamos en el año 2000 y la práctica de utilizar un estudiante como auxiliar de clase aún se manifestaba de manera viva; una práctica que me era familiar desde los años 1980, cuando era estudiante de educación fundamental. En aquel período, vivíamos el final de la dictadura militar y el período de transición para el régimen democrático. En mi interpretación, mis profesoras reproducían en clase (probablemente sin saber) la práctica de la delación, del control y de la represión existente en la sociedad en aquel período histórico. La elección del «monitor de clase » (que es muy distinta a la del representante de clase) no se daba mediante la elección directa por el voto de los estudiantes, sino por la indicación docente, tal como ocurría con la elección de los gobernadores e intendentes de grandes capitales en el régimen militar: mediante designación del presidente de la república. Al constatar que esa práctica –y consecuentemente ese modo de encarar el funcionamiento de la sociedad–, aún estaba vigente en el año 2000, comprendí que la reproducción de esa práctica antidemocrática precisaba dar lugar a una experiencia democrática, para que las educandas y los educandos pudieran vivenciar formas de organización social, en las que su voz tuviera fuerza y debiera escucharse y, de este modo, formar ciudadanos comprometidos con los valores democráticos y resistentes a los valores inculcados por la represión y censura todavía latentes en nuestra sociedad.

Entonces, pasé los siguientes años perfeccionando las clases en el sentido de elaborar la discusión sobre la idea de representatividad y sofisticar el proceso de elección del representante de clase, creando votación con balotaje, funciones para aquellos que no se postularon, momentos de construcción y de discusión de propuestas para democratizar el contrato pedagógico, mejorar la infraestructura de la clase y de la escuela, e implementar nuevas actividades y proyectos en la escuela.

El proceso de maduración de esa propuesta de enseñanza llegó hasta los años 2007 y 2008, cuando impartí la asignatura lengua portuguesa en la Escola Municipal Antônio Fenólio, (barrio Pirajussara, ciudad de Taboão da Serra, provincia de São Paulo). Empecé como siempre preguntando al grupo si ya tenían representante de clase elegido. La respuesta fue la de siempre: algunos grupos tenían un monitor indicado por un profesor u otros grupos ni siquiera habían tenido esta experiencia autoritaria. A todos los grupos, a quienes les dicté clases, les pregunté si les gustaría elegir al representante y todos dijeron que sí. No se trataba de una simple formalidad, sino de investigar si esta voluntad estaba presente en el espíritu de cada grupo. De este modo, sabiendo que existía el deseo por prácticas democráticas, les preguntaba a quiénes les gustaría

postularse como representante del grupo. Como era costumbre, muchos se manifestaban interesados en participar, pero, en aquella oportunidad, les dije que quien se postulara debería pasar adelante, ocupar la tribuna por hasta treinta segundos y decir por qué quería ser representante. El miedo de hablar en público hizo que muchos desistieran, lo que me llevó a un movimiento de motivación y convencimiento para que permanecieran en la postulación. Una vez que tuvimos un número satisfactorio (de seis a ocho) de candidaturas, proporcioné orientaciones acerca de cómo hablar de sí mismo para el público, haciendo preguntas:

- ¿Puedo empezar a presentar mis propuestas sin decir buenos días y mi nombre?
- ¿Qué pensarían ustedes, como electores, si presento mis propuestas sin una sonrisa o con la cara cerrada?
- ¿Sería una buena estrategia presentar propuestas criticando a los demás alumnos?
- ¿Puedo empezar a hablar diciendo «adiós y gracias » , luego presentar las propuestas y, por fin, decir, «hola, ¿qué tal? » ?
- ¿Qué dirían si les dijera que, si me eligen, hablaría a la directora para que la cancha de deportes esté disponible apenas para los varones?
- ¿Qué les parecería si dijera «Si me eligen, voy a tomar nota de todos los alumnos que hagan desorden en el aula porque eso molesta en la clase» ?

Para cada pregunta de este tipo, las/los estudiantes tenían una respuesta, demostrando que sabían lo que un candidato a representante de clase debe y no debe decir y también la manera cómo decirlo, o sea, sabían – sin darse cuenta – nociones retóricas fundamentales como las de *ethos*, *pathos*, *logos*, *doxa*, *topoi*, *inventio*, *dispositio*, etc. Demostraron también que sabían qué querían y qué no querían de la escuela y qué esperar de su representante de clase.

Después de esta sensibilización, organizamos a los alumnos en grupos, en los cuales cada estudiante tendría una función específica a desarrollar en la coordinación de la campaña de su candidatura: presentar, discutir y madurar propuestas; organizar las ideas; ayudar a preparar el/la candidata/a para su presentación en treinta segundos. La posibilidad de que la votación terminara en empate eran grande, pues probablemente cada grupo votaría a su propio candidato. Por este motivo, decidimos que el grupo elegiría dos representantes (no se trataba de un representante y su vice, sino de una dupla que actuaría conjuntamente) en el régimen de votación con segunda vuelta, pasando al balotaje la mitad de las candidaturas que obtuvieran la mayor cantidad de

votos, ocasión en que cada estudiante podría votar a dos candidatos/as.

Dos observaciones sobre esta etapa del proyecto. En primer lugar, vale subrayar que las normas de la elección se construyeron y se testaron colectivamente en el diálogo entre educador y educandas y educandos, que tuvieron la oportunidad de participar no solo de una disputa, sino también discutir y establecer las normas de esta disputa y los valores que estaban en juego. Después de este proceso, ningún estudiante volvería a aceptar que un profesor hiciera una indicación ascendente y autoritaria de un monitor de clase que, de hecho, sería auxiliar del profesor y delator del grupo. En segundo lugar, las normas eran acordadas y dictadas por los estudiantes para que el profesor las escribiera en la pizarra: se trataba de una actividad de producción textual construida mediante la práctica de escritura colaborativa.

Después del resultado de la primera vuelta, pasábamos a la dinámica del balotaje. En esta etapa, los grupos se realineaban, buscaban nuevas alianzas, había espacio para disidencias, nuevos arreglos y libertad para quienes no quisieran colaborar directamente con ninguna de las candidaturas vencedoras. El balotaje movilizaba, generalmente, cuatro grupos y la tarea comunicativa se repetía, lo que no significa que la práctica se repetía, porque era necesario reevaluar y redimensionar las propuestas, la imagen de la candidatura y de su nuevo auditorio; en definitiva, del discurso.

Sobre la base de este relato de experiencia, el proyecto de enseñanza de argumentación podría organizarse en las siguientes etapas:

1. conquistar la adhesión del grupo al proyecto; puesto que, ante todo, las educandas y los educandos necesitan estar comprometidos/as con el objetivo de la acción propuesta; es decir, es condición imprescindible que el proyecto no sea solamente sugerido y presentado por el/la docente, sino también discutido, compartido, (re)ajustado, perfeccionado y articulado con el grupo, de manera tal de superar los indeseados efectos de la falta de interés de los/las estudiantes por las clases resultantes de acciones unidireccionales, tales como motivación del grupo, concientización de los alumnos, presentación del proyecto de producción textual o de la situación de comunicación, en el que es siempre el profesor que señala el proyecto hacia los alumnos, descuidando el principio fundamental del diálogo de Paulo Freire en clase;
2. definir con las educandas y los educandos cuál es la situación de comunicación –la elección de representantes de clase, en el caso de ese relato de experiencia–, pues debemos considerar que la argumentación se desarrolla en una situación argumentativa, apoyada en una cuestión argumentativa e inscrita en un cuadro

socio-teórico comunicativo;

3. explotar el contexto social de la situación comunicativa, discutiendo, en caso de elección de representantes de clase, la idea de representatividad, ilustrando, por ejemplo, que la función de los concejales municipales es representar los intereses de la población de la ciudad en lugar de sus intereses individuales;
4. identificar los factores que componen la escena de enunciación definida por el género discursivo movilizado en la situación de comunicación, puesto que una vez que los/las estudiantes participan de una interacción argumentativa concreta, es necesario que se pregunten: ¿Qué género se solicita en el tipo de interacción que se propone en el proyecto? ¿Cuál es la finalidad del género elegido? ¿Para qué sirve ese género en la interacción social? ¿Qué papeles sociales asumen los interlocutores cuando se comunican mediante ese género? ¿Dónde circula socialmente este género?
5. realizar la primera interacción argumentativa, etapa en la cual la educadora y el educador pueden sondear las capacidades argumentativas ya adquiridas y readecuar las actividades previstas en el proyecto;
6. preservar la integridad de los registros de las producciones textuales (escritas y orales) de los/las estudiantes, porque se trata de material que será utilizado por ellos en su (auto)evaluación formativa, en el sentido de estudiar el desarrollo de la interacción argumentativa y perfeccionar sus capacidades argumentativas;
7. organizar una secuencia de actividades, a partir del conjunto de textos producidos en la primera interacción argumentativa programada en el proyecto, para sistematizar conocimientos sobre argumentación y perfeccionar sus capacidades argumentativas, de acuerdo con lo previsto en la planificación pedagógica anual;
8. realizar la segunda interacción argumentativa para que los/las estudiantes retomen la situación argumentativa –comunicativa y enunciativa–, movilizando los conocimientos construidos en la secuencia de actividades y, al mismo tiempo, ejerciendo la argumentación, para alcanzar el objetivo general del proyecto de comunicación, que es elegir los/las representantes de clase;
9. organizar la (auto) evaluación de la participación discente y docente en el proyecto.

Actividades escolares como la producción de artículos de opinión para el periódico de la escuela o la elección del/de la representante del curso son ejemplos que muestran de qué manera la toma de palabras en la esfera pública puede darse mediante distintos géneros, asumir distintas configuraciones enunciativas, atender a numerosos propósitos e integrar diversos proyectos de enseñanza de la argumentación y reafirmación de las prácticas democráticas en la escuela y en la sociedad en general. Como señalan Dolz, Schneuwly y de Pietro (2004: 251), «cualquiera que sea la forma, el debate parece ser un lugar de construcción interactiva, un motor del desarrollo colectivo y democrático». No nos desarrollamos solos, sino con el otro, en grupo.

5. CONSIDERACIONES FINALES

A partir de todo lo expuesto, podemos decir que la argumentación no se aprende en un determinado período del proceso de escolarización, puesto que es necesario, antes, construir una cultura de la argumentación en la escuela, en la que ella debería despojarse de los procesos de control de construcción del discurso. En las luchas sociales, la interacción argumentativa se caracteriza, muchas veces, por la asimetría de poder entre los argumentadores, de modo que la producción del consenso o del disenso se ve sometida a las coerciones impuestas por las normas de construcción del discurso. Por ello, las clases de análisis argumentativo de discursos que materializan las fuerzas sociales de represión y de resistencia (incluso los discursos de/sobre enseñanza de la argumentación) pueden contribuir tanto a la construcción de saberes sobre las formas más veladas de represión, como promover el empoderamiento de los agentes de las más distintas formas de resistencia a las prácticas hegemónicas, opresoras y excluyentes que se perpetúan socio-históricamente.

La enseñanza de la argumentación en la escuela solo alcanza sus objetivos de formar sujetos de espíritu crítico, autónomo, solidario y democrático, si, de hecho, consigue denunciar y desterrar la ideología de mercado de la educación bancaria y se compromete con el fortalecimiento de los valores de la educación emancipatoria del ser humano, comprendiendo que los participantes de la relación pedagógica son sujetos involucrados en el proceso de educación, no de individuos, sino de un pueblo.

Traducción: Raquel da Silva Ortega
(Universidade Estadual de Santa Cruz)

REFERENCIAS

- Althusser, L. (2003). "Ideología y aparatos ideológicos del Estado". En *Ideología y aparatos ideológicos del Estado. Freud y Lacan* (pp. 7-66). Buenos Aires: Nueva Visión.
- Amossy, R. (2018). *A argumentação no discurso*. São Paulo: Contexto.
- Azevedo, Isabel Cristina Michelan de. (2019). "Confluencias y distinciones entre las nociones de capacidad y competencia argumentativas". En: M. A. Vitale et al. (Eds.). *Estudios sobre discurso y argumentación* (pp. 167-193), Coimbra: Grácio Editor.
- Cassany, D. (2006). *Taller de textos. Leer, escribir y comentar en el aula*. Paidós: Barcelona.
- Dolz, J., B. Schneuwly y J. F. de Pietro. (2004). "Relato da elaboração de uma sequência didática: o debate público". En: J. Dolz y B. Schneuwly (Eds.). *Gêneros orais e escritos na escola*, (pp. 247-278), Campinas: Mercado de Letras.
- Estrela, M. T. (1994). *Relação Pedagógica, Disciplina e Indisciplina na Aula*. Porto: Porto Editora.
- Fonseca, M. A. (2003). *Michel Foucault e a constituição do sujeito*. São Paulo: EDUC.
- Freire, P. (1976). *Educación y cambio*. Buenos Aires: Búsqueda.
- Freire, P. (1997). *Pedagogía de la autonomía: saberes necesarios para la práctica educativa*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno.
- Freire, P. (2015). *Pedagogía del oprimido*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno.
- Frigotto, G. (2017). "A gênese das teses do Escola sem Partido: esfinge e ovo da serpente que ameaçam a sociedade e a educação". En: G. Frigotto (Ed.). *Escola «sem» partido: esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira* (pp. 17-34), Rio de Janeiro: UERJ.
- Geraldi, J. W. (2002). "Unidades básicas do ensino de português". En: J. W. Geraldi (ed). *O texto na sala de aula* (pp. 59-79), São Paulo: Ática.
- Grácio, R. A. (2009). "Com que é que se parece uma argumentação? Representações sociais do argumentar". *Comunicação e Sociedade* 16, 101-122.
- Grácio, R. A. (2013). *Perspetivismo e Argumentação*. Coimbra: Grácio Editor.
- Kleiman, A. (2008). "Os estudos de letramento e a formação do professor de língua materna". *Linguagem em (Dis)curso* 8/3, 487-517.
- Leitão, S. (2011). "O lugar da argumentação na construção do conhecimento em sala de aula". En: S. Leitão y M. C. Damianovic (Eds.). *Argumentação na escola: o conhecimento em construção* (pp. 13-46), Campinas: Pontes.
- Nicolas, L. (2018). "Usar o discurso para perturbar consenso: ou, levar a sério a retórica (e as suas raízes agonísticas)". En: R. A. Grácio y M. Olímpio-Ferreira (Eds.). *Contingência, incerteza e prudência: caminhos da retórica e da argumentação* (pp. 175-197), Coimbra: Grácio Editor.
- Pacífico, S. M. R. (2016). "O direito à argumentação no contexto escolar". En E. Lopes Piris y M. Olímpio-Ferreira (Eds.). *Discurso e argumentação em múltiplos enfoques* (pp. 191-212), Grácio Editor: Coimbra.
- Penna, F. A (2017). "O Escola sem Partido como chave de leitura do fenômeno educacional". En: G. Frigotto (Ed.). *Escola «sem» partido: esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira* (pp. 35-48), Rio de Janeiro: UERJ.
- Plantin, Ch. (2012). *La argumentación: historia, teorías, perspectivas*. Buenos Aires: Biblos.
- Schneuwly, B. y Joaquim Dolz (2004). "Os gêneros escolares – das práticas de linguagem aos objetos de ensino". En: J. Dolz y B. Schneuwly (Eds.). *Gêneros orais e escritos na escola* (pp. 71-91), Campinas: Mercado de Letras.
- Soares, M. B. (1978). "A redação no vestibular". *Cadernos de Pesquisa* 24, 53-56.

EDUARDO LOPES PIRIS es doctor en Letras por la Universidad de São Paulo (Brasil) y profesor en la Universidad Estatal de Santa Cruz, universidad, donde dirige tesis de posgrado sobre enseñanza de la argumentación. Dictó asignaturas en los cursos de Doctorado en la Universidad de Buenos Aires y la Universidad Nacional de Tucumán (Argentina), así bien en la Universidad Federal de Sergipe y Universidad de São Paulo (Brasil).