

***LA ARGUMENTACIÓN EN EL AULA: UNA PROPUESTA
ANALÍTICA***

ARGUING IN CLASSROOM: AN ANALYTICAL PROPOSAL

Mercedes Cubero, Andrés Santamaría, Alejandro Barragán

Universidad de Sevilla

Recibido: 11/05/2016 - **Aceptado:** 21/09/2016

Formato de citación: Cubero, M.; Santamaría, A.; Barragán, A. (2017). “La argumentación en el aula: una propuesta analítica”. *Aposta. Revista de Ciencias Sociales*, 72, 78-100, <http://apostadigital.com/revistav3/hemeroteca/mcubero.pdf>

Resumen

Se hace una propuesta de análisis con objeto de identificar y describir distintos modos de argumentación en el aula. Esta propuesta se sustenta en una visión retórico-argumentativa del pensamiento y en la defensa de la existencia de una heterogeneidad de estas formas de argumentar. Se presentará cuáles pueden ser algunos de los modos predominantes de argumentar de docentes y estudiantes, cómo se relacionan, qué dificultades tienen los estudiantes con determinados modos de argumentar, o los puentes que los docentes pueden trazar ante tales problemas. Se mostrarán algunos extractos de transcripciones obtenidas durante observaciones etnográficas en un aula de educación de personas adultas. Se tratará de constatar que las distintas formas de argumentar no se distribuyen de igual manera entre la profesora y las alumnas.

Palabras clave

Argumentación, discurso, acto discursivo, educación de personas adultas.

Abstract

Our aim is to make an analytical proposal to identify and describe different ways to argue in classroom. This proposal is based on a rhetorical-argumentative perspective of thinking and it is based on the defence of heterogeneous forms of argumentation. It will show which are the ways of argumentation of teacher and students, how do they interact, what are the difficulties that students have, or which are the “bridges” that teachers “build” to give solutions to those problems. We will present examples of transcripts obtained during the ethnographic observations of an adult education classroom. It will show that the use of the different ways of argumentation was not distributed equally between teacher and students.

Keywords

Argumentation, discourse, discursive act, adult education.

1. INTRODUCCIÓN

Nuestro objetivo es hacer una propuesta de análisis que posibilite identificar y describir distintos modos de pensamiento verbal a través del uso de ciertos indicadores discursivos que den cuenta de sus características. Tal propuesta se sustenta en dos consideraciones fundamentales. La primera es la defensa de la existencia de distintas formas de pensar en un mismo individuo (Cubero, de la Mata & Cubero, 2008; Santamaría, Cubero & de la Mata, 2010); la segunda es la interpretación de dichas formas de pensar en términos de diferentes modos de argumentación (Billig, 1996, 2001; Bruner, 1986/1988, 2001; Scribner, 1977). Todo ello tiene cabida en una visión instrumental del pensamiento verbal, para la que éste está mediado a través del lenguaje (Vygotski, 1934/1986).

Tales consideraciones dan sentido a la propia estructuración de este trabajo. Así comenzaremos presentando cómo tanto desde perspectivas teóricas –como las de la psicología cultural (Scribner, 1977; Bruner, 2001, 2002), o la psicología constructivista social (Billig, 1996, 2001)– como aplicadas a la educación (Bruner, 1997/1997; Cros,

2003, 2006), se defiende una visión argumentativa del pensamiento. Seguidamente haremos referencia al papel que juegan los distintos modos de argumentar en un escenario privilegiado para tales fines, la escuela. En este contexto, nos cuestionaremos cuáles son los modos predominantes de argumentar de docentes y estudiantes, cómo se relacionan, qué dificultades tienen los estudiantes con determinados modos de argumentar, o sobre los puentes que los docentes pueden trazar ante tales problemas. Todo ello sin perder de vista que nuestra contribución principal es de carácter analítico y está relacionada con el hecho de estudiar dicha temática de un modo determinado; éste es, a través del análisis de las funciones primitivas del acto discursivo propuestas por Jerome Bruner (1995, 1996). Por ello, indagaremos sobre los tres marcos primitivos formulados por dicho autor: intersubjetividad, instrumentalidad y normatividad. Para finalizar, mostraremos ejemplos de cómo éstas distintas formas de argumentar se despliegan y relacionan de forma natural en el transcurso de una actividad de lectura-debate en un aula de educación de personas adultas. Así mismo, daremos cuenta de quiénes y cómo las utilizan e incluso por qué éstas aparecen.

2. ANTECEDENTES Y BREVE FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

En este apartado empezaremos presentando la visión de argumentación en la que se basa este trabajo, sus características y estructura.

2.1. TIPOS DE PENSAMIENTO COMO MODOS DE ARGUMENTACIÓN

Para los psicólogos culturales clásicos (Luria, 1962/1980; Scribner, 1977) como para los contemporáneos (Bruner 1995, 1996, 2001), es posible llegar a conocer la forma en la que pensamos a partir del análisis del modo en el que argumentamos. En esta misma línea, Michael Billig, dentro de la corriente del constructivismo social (1996, 2001), sostiene que la “estructura de la forma en que argumentamos revela la estructura de la forma en que pensamos” (1996: 111).

En este contexto abordaremos la argumentación no tanto desde su dimensión lógica o analítica, sino más bien desde una perspectiva retórica y dialéctica (Vega, 2003). Así, concebimos la argumentación como la articulación de intervenciones dentro de una

conversación dirigida a convencer a los otros (Tindale, 1999, 2004; Walton, 1996a, 1996b). En este mismo sentido se expresa Luis Vega (2003) cuando dice que una argumentación es un modo de explicar y justificar algo ante alguien en el curso de un debate o de una simple conversación con una clara finalidad de persuadir, seducir o convencer. Pero, además, podríamos decir que la argumentación, vista desde la perspectiva de la lógica informal o la retórica, tiene una clara dimensión situada y normativa. Situada porque ésta se genera en determinados marcos y contextos de discurso que la condicionan haciendo más probable la aparición de una u otra forma de argumentar. Normativa porque los fines de dicha actividad –convencer– implican acciones que están necesariamente adscritas a determinadas condiciones, normas y valores establecidos.

Una vez presentada la visión sobre la argumentación con la que trabajaremos resulta necesario abordar la estructura de dicha argumentación para más tarde, en el siguiente apartado, referirnos a la caracterización de los dos modos prioritarios, aunque no únicos, de argumentar.

En cuanto su la estructura, Michael Billig (1996) propone la bien conocida arquitectura de los argumentos basada en tres principios básicos: (a) siempre que argumentemos es posible encontrar un contra-argumento; (b) los argumentos y contra-argumentos pueden estar en un plano social o individual indistintamente; (c) en toda argumentación se produce una tensión entre la tendencia a la particularización de los hechos y la tendencia a la generalización de los mismos. Este tercer principio es especialmente interesante para nosotros ya que se constituye en la base de la heterogeneidad de pensamiento antes mencionada. Para argumentar de modo generalizado es imprescindible el uso de categorías abstractas, organizadas jerárquicamente y basadas en significados de los signos descontextualizados; mientras que hacerlo de modo particularizado se asocia al uso de significados de los signos contextualizados adquiridos en la actividad práctica, concreta y cotidiana. Pero estos tipos de estrategias lejos de ser incompatibles, son complementarias y coexisten en un mismo discurso, como hemos señalado al defender la multiplicidad cognitiva. Ello nos lleva a confirmar la perspectiva heterogénea del pensamiento antes descrita y abre las puertas a abordar la distinción entre los distintos

modos de argumentar que, desde la visión defendida hasta ahora, constituyen distintos modos de pensar.

En este sentido, dentro de los estudios sobre argumentación, Stephen Toulmin (Janik & Toulmin, 1972/2001) defiende que existen diferentes formas de argumentar, aquellas ligadas a situaciones generales, cuya validez reside en la forma deductiva del argumento; o bien aquellas ligadas a situaciones particulares, cuya validez reside en el contenido del mismo. Estos autores diferencian entre argumentos analíticos y substanciales. En los primeros la conclusión no trasciende el contenido de las premisas, mientras que en los segundos se infiere a partir de los casos particulares una conclusión no contenida en las premisas. No es de extrañar, por tanto, que la argumentación analítica o teórica sea de carácter lógico-formal y esté basada en tesis preexistentes, por lo que es usada por quienes hacen ciencia y se constituye en objetivo a alcanzar en la escuela. La argumentación práctica o substancial, sin embargo, no se mide en base a criterios de corrección, sino de relevancia o irrelevancia, fortaleza o debilidad (Rodríguez, 2004), siendo la forma primordial que adoptan las conversaciones informales y cotidianas. Frente a la valoración de la primera, y precisamente por ello, ésta segunda forma de argumentar es interpretada como la enemiga a combatir y desterrar de las aulas.

2.2. CARACTERIZACIÓN DE LOS DIFERENTES MODOS DE ARGUMENTAR

De modo coherente con las propuestas de los teóricos de la argumentación, presentadas en el punto anterior, desde la Psicología Cultural de corte vygotskiano, se dan prueba de la existencia de diversas maneras de argumentar, usando diferentes terminología para ello. Así, teóricos tan relevantes como Alexander Romanovich Luria (1962/1980) muestra la existencia del *razonamiento teórico y práctico* o *situacional*. Del mismo modo, han aludido a la diferenciación entre *argumentación teórica y empírica o funcional* (Scribner, 1977) o a *modo de pensamiento o argumentación proposicional y narrativo* (Bruner, 1986/1988, 1996, 2002). Este último defiende estos modos de conocer, convencer y construir la realidad “tienen principios funcionales propios y sus propios criterios de corrección, pero que difieren fundamentalmente en sus

procedimientos de verificación” (1986/1988: 23), Así, la argumentación o el pensamiento paradigmático o proposicional persigue formular enunciados en los que se expresan las causas generales de los eventos, a partir del uso de términos descontextualizados. Todo ello en pos de la búsqueda de la *veracidad*. La argumentación narrativa o sintagmática, sin embargo, se ocupa de construir relatos utilizando personajes y situaciones cotidianas o concretas, buscando la validez en la *verosimilitud* de los relatos, en el parecido de éstos con la realidad. Estas modalidades de funcionamiento cognitivo pueden usarse como medios para persuadir o convencer a una audiencia real o potencial, pero convencen de modos, e incluso a veces, de contenidos, diferentes. Por ello son complementarias y, en ningún caso, reducibles entre sí (Mattingly, Lutkehaus & Throop, 2008).

Además de en los procedimientos de verificación que usan, éstos difieren en la estructura elegida para ser presentados. Así, una argumentación proposicional moldea la construcción de significados mediante la red estructurada de reglas simbólicas, sintácticas y conceptuales. Se organiza como una secuencia de enunciados lógicos que adoptan la forma típica en la que se expresa una relación causal (Santamaría, *et al*, 2010). También, la manera de organizar los enunciados, en una proposición, refleja leyes o formulaciones generales aplicables a un conjunto amplio de situaciones y tendentes a la búsqueda de una verdad universal, por lo que la verificación se realiza mediante pruebas formales y empíricas. Así, podríamos decir que esta argumentación tiene una orientación vertical que pone en relación un caso concreto con categorías generales. Este uso de taxonomías nos aleja del caso concreto y nos proporcionan cierta independencia del contexto (Scribner, 1977, Bruner, 1996, 2002). En este sentido, Smorti (2001) señala que la argumentación proposicional es nomotética; es decir, usa categorías y construcciones preestablecidas y generales en un intento de búsqueda de procesos causales e invariables. Por ello puede ser verificada mediante la falsabilidad. Así, una proposición es científica sí, y solamente sí, se pueden imaginar circunstancias en las que sería falsa.

Sin embargo, la comprensibilidad de una narración se basa en lo que los interlocutores toman como posible o verosímil en la vida (Mattingly *et al*, 2008). Las historias, por tanto, ofrecen una interpretación de los acontecimientos, más que una explicación. Por

ello, la argumentación empírica parte, para explicar y/o convencer, de los datos concretos de la experiencia personal del hablante y de relaciones particulares entre los eventos. Lo importante aquí es situar la explicación en el tiempo y espacio de la experiencia del hablante. La argumentación empírica se rige por las reglas propias de una narración.

No podemos dar por concluido este punto sin hacer una aclaración fundamental, aunque ésta, por cuestiones de espacio, sea muy breve. A pesar de este modo dicotómico de presentar las formas de argumentar, hemos de recordar, en términos de Michael Billig (1996) o Cheryl Mattingly, *et al* (2008), que sólo representan los extremos de un continuum en la tensión entre las estrategias generalizadoras y particularizadoras presentes en toda argumentación. Por ello, existen, también, distintas formas de combinar dichas estrategias que, como abordaremos en apartados posteriores, son consecuencia, por un lado, del dominio que un individuo tenga de las mismas y, por otro, del reconocimiento de cuáles sean más adecuadas o tengan más poder persuasivo (Bruner, 1996), lo que Wertsch (1991/1993, 1998/1999) denominaría patrones de privilegiación.

Dicho reconocimiento sobre la pertinencia de unas formas de argumentar u otras nos conduce directamente a la relación entre los modos de argumentar y los escenarios o contextos de actividad en los que surgen y tienen significado (Wertsch, 1991/1993, 1998/1999, 2002). Y es que como hemos defendido, la argumentación está cultural y contextualmente *situada*, es decir tiene su razón de ser en un determinado contexto y ante determinados individuos y no otros (Bruner, 2002; Cubero, de la Mata & Cubero, 2008; Santamaría *et al*, 2010; Wertsch, 2002). Ello justifica que, desde un punto de vista ontogenético, el acercamiento del individuo a la argumentación proposicional empiece con su incorporación a las instituciones escolares que es donde se potencia y se premia este modo de argumentar (Bruner, 1996/1988, 1997/1997; 2001; Cubero *et al*, 2008; Cubero, & de la Mata, 2001; Luria, 1962/1980; Scribner, 1977; Vygotski, 1934/1986). Pero además de situada, la argumentación tiene una dimensión *normativa* (Bruner, 1996; Vega, 2003), ya que los contextos o prácticas culturales en las que ésta tiene lugar “imponen” ciertas normas y valores a las que debe ajustarse la argumentación para alcanzar su poder persuasivo, objetivo último de ésta.

3. LA PROPUESTA ANALÍTICA: LAS FUNCIONES PRIMITIVAS COMO HERRAMIENTAS PARA IDENTIFICAR Y DESCRIBIR LOS DISTINTOS MODOS DE ARGUMENTACIÓN

Una vez presentada nuestra visión sobre la argumentación, su estructura y la caracterización de sus tipos, así como justificar como éstos están necesariamente situados en escenarios concretos de interacción y condicionados por los valores y normas de dichos escenarios, creemos estar en disposición de presentar nuestra propuesta de análisis.

Para Bruner (1995, 1996), cuando aprendemos, construyendo significados a través de una argumentación, ubicamos expresiones, eventos y actos en *marcos estructurados* que permiten relacionar aspectos nuevos con lo que ya conocemos. En este sentido, habla de tres *marcos o funciones primitivas* que posibilitan tales relaciones y que son constitutivos de toda acción humana: *intersubjetividad, instrumentalidad y normatividad*. Primitivos éstos que adquieren diferentes formas en función de los contextos de actividad en los tengan lugar las acciones humanas y que, debido a la relación entre contextos de actividad y modos de argumentación, antes mostrada, van a diferir en los distintos modos de argumentar. De ahí nuestra propuesta de usar tales primitivos como herramientas para caracterizar y diferenciar los distintos modos de argumentar. Entremos a describir cada uno de éstos, así como a proporcionar algunos de intentos previos de abordar el estudio de la argumentación a través de los tres primitivos, aunque no sean de manera integrada.

Así, se habla de *intersubjetividad* cuando en una situación determinada, dos o más interlocutores comparten, al menos, algún aspecto de sus definiciones y, además, saben que lo comparten. Si no existe intersubjetividad, ni modo de crearla, no sólo la argumentación, sino la simple conversación se hace imposible. Dicho de otro modo, para que los alumnos usen la argumentación, con las consecuencias positivas demostradas que ello tiene para el aprendizaje de los mismos (OCDE, 2011), al menos deben compartir entre ellos y el docente ciertos aspectos sobre el significado de los referentes de los que se habla, la meta de la actividad, etc., aunque no compartan el

mismo punto de vista sobre lo que se argumenta. En este contexto, algunos autores (Cubero, Cubero, Santamaría, De La Mata, Ignacio y Prados, 2008) han analizado los procesos de enseñanza y aprendizaje desde la perspectiva de la construcción conjunta de significados, a través del estudio de cómo argumentan docentes y estudiantes en el aula. En concreto, han identificado en el habla de profesores y alumnos universitarios una serie de mecanismos discursivos que favorecen la creación y el mantenimiento de la intersubjetividad en la interacción cuando éstos están argumentando, y que son considerados por los docentes claves para la consecución del aprendizaje de los alumnos. Los más frecuentemente usados fueron: el uso de formas plurales, preguntas retóricas, preguntas de continuidad, preguntas explicadas, justificaciones de los porqués, parafraseado reconstructivo y recapitulación.

La *instrumentalidad* incide en la relación medios-fines que impregna toda la conducta intencional de los seres humanos. Como expusimos previamente, los modos de argumentar que median las acciones humanas son variados y la selección de uno u otro va a depender, según Bruner (1996), básicamente de dos factores: el grado de maestría en el uso de un determinado argumento y del objetivo que persiga el agente. Objetivo que va a depender, en gran medida, del contexto de actividad en el que tenga lugar la acción humana y de los patrones de privilegiación de los modos de argumentar en dicho contexto histórico-cultural (Wertsch, 1991/1993, 1998/1999). En esta línea, autores como José Antonio Sánchez, (1997) han analizado distintos tipos de instrumentalidad a través de las diferencias entre el grado de contextualización-descontextualización de los significados de los signos empleados por los interlocutores para argumentar. Otros (Cubero & de la Mata, 2001) diferencian los distintos tipos de instrumentalidad en función de los modos de identificar un referente, en términos de Wertsch (1986/1988). Éstos irían desde las expresiones referenciales deícticas o comunes –que se caracterizan por usar significados de los signos altamente contextualizados–, hasta expresiones referenciales informativas de contextos –fuertemente descontextualizadas–.

Si al presentar la intersubjetividad y la instrumentalidad se nos antojaba fundamental referir la importancia del contexto de actuación, la *normatividad*, implica, precisamente, traer a un primer plano los escenarios de actividad, plagados de sus obligaciones, compromisos y expectativas, en los que tiene lugar las acciones humanas. Lo que Vega

(2003) denomina dimensión normativa de toda argumentación. Como en los casos anteriores, existen intentos por analizar este primitivo en actuaciones concretas. Sánchez (1997), por ejemplo, contrasta formas de normativas basadas en sistemas cotidianos de valores y creencias, con las basadas en sistemas ideológicos, políticos generales. En la misma línea, Mercedes Cubero, David Rubio y Alejandro Barragán (2005) analizan la normatividad en función de los criterios de validación del conocimiento expuestos por Bruner (1986/1988): veracidad y credibilidad. En una perspectiva coherente con la anterior, próxima a las aportaciones de la psicología discursiva, se han analizado los instrumentos de mediación que se emplean en el discurso en el aula para legitimar el conocimiento científico o disciplinar (Cubero, Cubero y Barragán, 2004; Prados y Cubero, en prensa). Para ello se observaron las invocaciones, o recurso consistente en expresar enunciados que se apoyan y toman como referencia diferentes elementos del conocimiento académico y/o la experiencia personal de los hablantes.

En consecuencia, en cada uno de los dos modos de argumentación los primitivos adoptan formas bien diferenciadas, como analizaremos a continuación.

4. MODOS DE ARGUMENTAR EN UN AULA DE EDUCACIÓN DE PERSONAS ADULTAS

Para describir y analizar las características de los distintos modos de argumentación a través del estudio de los marcos primitivos, hemos observado y grabado un aula de Educación de Personas Adultas. Más específicamente, una unidad didáctica compuesta por siete sesiones (14 horas) en las que una profesora y 13 alumnas (de entre 63 a 72 años) del nivel de neo-lectores leían el libro “Historia de una maestra” y debatían sobre el mismo. Para este trabajo hemos transcrito y analizado los momentos de debate y de ellos presentaremos ejemplos sobre los modos de argumentar que hemos podido identificar que usan los distintos participantes del aula.

4.1. ARGUMENTACIÓN PROPOSICIONAL

Para empezar decir que la argumentación proposicional identificada en los debates sólo fue proferida por la profesora, lo cual resulta coherente con todo lo previamente dicho,

puesto que la experiencia de las alumnas en estos contextos formales es escasa y, por tanto, también el dominio de las herramientas privilegiadas en dichos contextos, la argumentación proposicional.

Creemos coherente afirmar que, en la argumentación proposicional, la búsqueda de *intersubjetividad*, o el mantenimiento de la misma, puede constatarse en cómo los enunciados proferidos son producto de la generalización de la experiencia.

Profesora: “... *la leche de vaca sin hervir no es muy buena para los niños...tienen bacterias que son muy perjudiciales para la salud.*”

Profesora: “... *para los niños es mejor la jornada partida porque madrugan menos y tienen menos horas seguidas de estar en una clase, por lo que sube la concentración y el rendimiento...*”

En estos enunciados no se habla de una experiencia particular del hablante. Lo que no significa que la profesora no sea capaz de elaborar argumentaciones concretas y particulares, como más tarde ejemplificaremos, sino que frente a la posibilidad de argumentar basándose en la experiencia personal y particular, opta por un juego de herramientas diferente (Wertsch, 1991/1993, 1998/1999), que tiene en la generalización su principio organizador (Billig, 1996). Tal generalización es coherente con el hecho de que el sujeto de la enunciación sea indeterminado; es decir, que no se especifique la autoría de los argumentos (Bajtín, 1986).

Además, hemos observado que una de las características de estos enunciados es que siempre, de modo más o menos implícito, incluyen el porqué. La leche tiene que ser hervida *porque* tiene bacterias o la jornada partida es mejor *porque* los niños no madrugan. Éste es un intento de crear intersubjetividad a través de la búsqueda de argumentos analíticos cuya validez reside en la forma deductiva del argumento (Janik y Toulmin, 2001). En definitiva estamos queriendo decir que el contenido de lo que se comparte son esquemas generalizados de conocimiento.

En relación a la *instrumentalidad*, el hablante usa signos con un significado descontextualizado. Otro criterio diferenciador de estos modos de argumentar, como señalamos, es la perspectiva referencial. En este caso, encontramos enunciados en los que pueden identificarse una perspectiva referencial informativa de contexto (Wertsch, 1986/1988). La profesora introduce una forma de referirse a un objeto o evento que no resultaría obvia para alguien que no estuviera inmerso en esta situación discursiva (p. ej.: “... *la jornada partida...*”). Íntimamente relacionado con lo anterior, usa un sujeto del enunciado genérico; es decir, las personas de las que se habla o que ejecutan las acciones que se describen en el enunciado son inespecíficas.

Como ya argumentamos creemos posible, e incluso enriquecedor, analizar la *normatividad* a través de los mecanismos utilizados en el discurso para legitimar el conocimiento (Cubero *et al*, 2004; Cubero, R., *et al*, 2008). Partiendo de tal perspectiva podríamos decir que los sistemas proposicionales se caracterizan porque de forma implícita o explícita adquieren la fuerza retórica o persuasiva en función de que se adscriban a una ideología o teoría científica general. Tanto el uso correcto de la leche, como las recomendaciones para un mejor rendimiento escolar son conocimientos aprendidos como consecuencia de estudios que confirman la adecuación de estas pautas de conductas como saludables. Por tanto, la validez de estos argumentos analíticos o teóricos (Janik y Toulmin, 2001) se mide en base a criterios de corrección (Rodríguez, 2004).

4.2. ARGUMENTACIÓN NARRATIVA

En nuestras observaciones etnográficas en clase, sólo en alumnas, el marco simbólico compartido se instauró a través de enunciados en los que se presentan experiencias cotidianas.

Alumna 1: “... *hay un maestro de adultos en el centro de adultos de (...)* que estudió cura y luego lo dejó ... se salió después y él dice que era para estudiar porque era la única salida para poder estudiar.”

Alumna 7: “...mira los pantalones los pantalones de ese hombre era así de anchos (hace un gesto de medir) bueno pues toda toda la ropa de ese hombre la pedí yo..., me hice una falda.”

Tanto en el caso de la historia del cura, o en aquella que una mujer narra cómo se hizo una falda de un pantalón de un señor, tienen como base sobre la que se mantiene o construye la *intersubjetividad*, las experiencias reales, o cuando menos verosímiles, que pueden ser compartidas por el interlocutor y su audiencia. Podemos aceptar que un cura usara la profesión de sacerdote para adquirir estudios y una vez conseguido dejase los hábitos. De igual forma vemos plausible que una señora se haga una falda de un pantalón. Así, no se intenta generalizar, sino todo lo contrario. En este caso, además, la voz de las autoras queda recogida claramente haciendo el relato como algo propio. Por ello, desmentir esas historias estaría invocando a la falsedad, no sólo del argumento, sino del propio hablante. Lo que hace que el argumento, de forma indirecta, adquiera una carga emocional activa haciéndolo más válido y difícil de refutar.

El porqué está también presente en la narración, pero a diferencia de la argumentación proposicional, no busca relaciones causales, sólo se pretende crear un relato que adopte una forma lo suficientemente real como para que sea creíble o verosímil. Verosimilitud que se intenta conseguir añadiendo intensidad emotiva, detallismo, privacidad, estilo directo, etc. (Cubero *et al*, 2008).

En relación con la *instrumentalidad*, observamos cómo en estos ejemplos los argumentos se construyen básicamente usando signos con significados contextualizados. Vemos como incluso una de las alumnas opta por hacer un gesto con la mano para expresar lo que quiere decir, acercándose lo más posible a la perspectiva referencial deíctica. Lo que no implica que sea la única perspectiva usada, estos discursos se caracteriza por el uso frecuente de perspectivas referenciales comunes (p.ej.: “...cura...”; “...ropa...”; “...falda...” (Wertsch, 1986/1988).

En cuanto al grado de descontextualización del significado de los signos podríamos decir, siguiendo la propuesta de Billig (1996, 2001), que en estos ejemplos los argumentos se sitúan en la particularización o en la “*particularidad genérica*” (Bruner,

2001). Las alumnas emplean signos que remiten a eventos concretos y particulares de su experiencia cotidiana. Hablan de una mujer en concreto, de un cura específico, etc. Centran la base de sus argumentos en una situación específica, localizando la acción en un escenario espacio-temporal concreto, lo que nos recuerda la “estructura temporal” inherente a toda narración (Bruner, 1995, 2002). Además, los personajes implicados en los enunciados, de los que se hablan y quienes realizan las acciones, son próximos, incluso a veces el propio hablante.

Por último, podemos observar cómo estos ejemplos están constituidos a partir de *sistemas cotidianos de creencias y valores*, principalmente basados en invocaciones a la experiencia individual del hablante, la experiencia del grupo-aula, o la experiencia cultural del hablante o grupo, quienes crecieron en Andalucía y, por su edad, durante la postguerra española en la que tanto las posibilidades económicas como las de acceder a estudios superiores eran muy escasas. O lo que es lo mismo, las argumentaciones sustanciales o prácticas (Janik y Toulmin, 2001) proferidas por las alumnas se miden en base a sus conocimientos y expectativas sobre cómo funcionan, o mejor dicho funcionaban, las cosas en el contexto personal-cultural particular en el que se desarrollaron. Recordemos que gran parte de la fuerza retórica del enunciado está en que el oyente se pueda identificar con ese sistema de valores. Al poner como ejemplo experiencias vitales propias o conocidas se está insuflando de realidad el discurso, está adquiriendo mayor relevancia y fortaleza la argumentación (Rodríguez, 2004), ya que la validez de una narración reside en su contenido (Janik y Toulmin, 2001).

A continuación analizaremos enunciados que no se pueden enmarcar dentro de los modos de argumentar descritos, sino que comparten características de ambas formas de argumentación y que, por tanto, se encuentran en puntos intermedios del continuum generalización-particularización. Hemos identificado dos tipos.

4.3. ARGUMENTACIONES NARRATIVAS CON GENERALIZACIÓN

Este modo de argumentar está más ligado al pensamiento narrativo, puesto que el relato es el centro de su argumentación y la posterior generalización está referida y depende de éste.

Profesora: “... bueno, pero podrías hacerlo (ir de viaje) si quisieras podrías hacerlo si tú quisieras independientemente de que puedas o no, pero antes, una mujer viuda ni siquiera podía salir a la calle.”

Profesora: “... claro porque el amor, yo creo que ella lo que intenta es ser realista ¿no? yo creo que ella intenta contar las cosas como las recuerda y entonces yo creo que realmente hay muchas parejas que están enamorados pero no han tenido un amor pasional.”

En los dos ejemplos seleccionados, la primera parte del discurso es semejante al usado en el sistema narrativo, sin embargo, encontramos una finalización con características propias de la argumentación proposicional. Es decir, ya no se refiere a la alumna con la que está hablando, sino a un grupo de mujeres, ni a la protagonista de la novela sobre la que están debatiendo, sino parejas sin amor pasional.

En cuanto a la instrumentalidad observamos, también en el inicio, referencias a personas conocidas y concretas, donde el referente es deíctico. Se habla de una persona, haciendo referencia al “tú” o al “ella”. De igual forma, vemos que se emplean signos que remiten a objetos o eventos concretos y particulares de la experiencia cotidiana del hablante o de su audiencia (p.ej.: “...pero antes, una mujer viuda ni siquiera podía salir a la calle”). Esto está íntimamente relacionado con la cercanía de los personajes implicados en el enunciado, la alumna y la maestra del libro. Sin embargo, en la parte final de la argumentación, la profesora opta por cambiar la perspectiva referencial, pues de una perspectiva referencial deíctica (con marcadores como “tú” o “ella”) se pasa a una perspectiva referencial común (p. ej.: “...una mujer viuda...”) y, en el segundo ejemplo, a una informativa de contexto (“... amor pasional...”). Tal sucesión de cambios en los modos de referirse a los objetos, personas o eventos implica, a su vez, un cambio en el estilo argumentativo (Wertsch, 1998/1999, 2002). Esto también se observa en el grado de descontextualización de los significados de los signos que se usa, así como en los personajes implicados en el enunciado.

En estas argumentaciones también hemos encontrado diferencias en relación a la normatividad. Pero se ha observado diferencias dentro de las características de una normatividad propia de argumentación particular o narrativa. Como muestra podríamos decir que, en el primer ejemplo, la profesora deja de validar su argumento a través de una experiencia hipotética (“...podrías hacerlo...”) para hacerlo a raíz de la experiencia cultural (“...pero antes, una mujer viuda ni siquiera podía salir a la calle”).

Este estilo de argumentación es uno de los modos en los que la profesora usa el discurso narrativo. Ella no se limitaba a emplear argumentos narrativos como instrumento de persuasión (Mattingly *et al*, 2008), sino que además se distanciaba de la realidad concreta incluyendo la misma en categorías de significados más descontextualizadas (otra posibilidad será analizada más tarde). Por ello, ésta podría ser considerada como una forma pedagógica de desligar el significado de los signos del aquí y el ahora, en un intento de conectarlo con una realidad menos concreta, para así familiarizar a sus alumnas con el modo de discurso privilegiado en los escenarios de actividad más formales, la argumentación proposicional, en los que éstas no son diestras aún por su escasa formación educativa.

4.4. ARGUMENTACIONES PROPOSICIONALES CON PARTICULARIZACIÓN

En esta ocasión se parte de argumentos y personajes contruidos con signos cuyos significados están descontextualizados, para concluir con una ejemplificación de la regla presentada previamente.

Profesora: “... la historia siempre la escriben las personas que ganan entonces, aquí ganó la dictadura y para nosotras la república era mala...”

Profesora: “... aunque en la actualidad hay muchas más posibilidades proporcionadas por las propias instituciones educativas aún queda mucho para la igualdad de oportunidades para ricos y pobres, por

ejemplo los padres de un vecino de mi pueblo no les pueden costear vivir en Sevilla para que estudie una carrera.”

Como podemos comprobar en los inicios de los enunciados, la profesora opta por crear intersubjetividad a través de esquemas generales de conocimiento. El argumento se centra en un razonamiento de carácter deductivo, que va más allá de un determinado momento y lugar. Lo mismo ocurre con el sujeto de la enunciación. De hecho, “*la historia siempre la escriben los ganadores*” es una frase conocida y que establece una condición ideológica en algo que debería ser tan objetivo como los hechos acontecidos en un determinado momento histórico. Sin embargo, la profesora opta por cerrar su argumento usando para ello experiencias vitales (“... *para nosotras la república era mala...*”).

En el análisis de la instrumentalidad ocurre igual: volvemos a observar una clara distinción entre la primera parte del enunciado y la última. Al observar la perspectiva referencial vemos que la profesora usa expresiones referenciales informativas de contexto. Esto está íntimamente relacionado con el grado de descontextualización del significado de los signos. La profesora opta por significados de los signos generales y descontextualizados (Billig, 1996; Wertsch, 1991/1993, 1998/1999) (p. ej. “... *instituciones educativas...*”). Sin embargo, en el final de los enunciados ocurre lo contrario (“*los padres de un vecino de mi pueblo...*”). En relación a la perspectiva referencial vemos cómo el discurso está plagado de expresiones referenciales comunes. La principal diferencia la encontramos en el grado de descontextualización del significado, ya que se usan referencias concretas y específicas (“...*aquí...*”; “...*Sevilla...*”). El discurso se particulariza, lo que queda reflejado en los personajes implicados en el enunciado.

Visto lo anterior podríamos interpretar que el tipo de argumentación que utiliza la profesora responde a un intento, por su parte, de concretar premisas y conceptos generales en momentos y lugares determinados. Para ello la profesora parte de sistemas ideológicos y políticos generales para luego transformarlos en sistemas de valores cotidianos. Así, en el primer enunciado observamos cómo de una invocación al conocimiento formalizado (...) cambia a la invocación de la experiencia cultural del

grupo (...). En el segundo enunciado vemos también cómo de un argumento general (...), la profesora cambia a validar esa afirmación usando la experiencia personal del hablante (...).

Este tipo de argumentación se encuentra más cerca de la argumentación proposicional que de la narrativa. La profesora no sólo quiere que su enunciado sea algo basado en la “verdad”, como principio general de conocimiento, sino que busca la empatía y la complicidad de la audiencia haciéndola participe de su enunciado por medio de una experiencia grupal o personal. Lo que, en cierto sentido, puede ampliar la fuerza retórica y persuasiva de un argumento proposicional.

5. ÚLTIMOS APUNTES

En este último punto nos gustaría concluir brevemente en relación a dos aspectos. El primero tiene que ver con el estudio referido, el segundo con algunas valoraciones sobre nuestra propuesta analítica.

En relación al primer aspecto debemos comenzar argumentando que el aprendizaje es un proceso comunicativo que implica fundamentalmente la socialización de los alumnos en nuevos modos de argumentar (Cubero & de la Mata, 2001; Cubero, *et al*, 2004). Así, en el caso que nos ocupa, la incorporación de los adultos a la escolarización tardía, les exige el uso de una nueva forma de argumentación, la proposicional. Sin embargo, esta adquisición no está exenta de dificultades. Creemos que la profesora, consciente de las mismas, intenta andamiar la adquisición de dichas formas y de sus patrones de privilegiación a través del uso de estas dos formas mixtas de argumentar. Por tanto, a pesar de que domina las formas de argumentar características de los contextos más formales, usa éstas junto con otras para facilitar la incorporación de sus alumnas a un nuevo escenario de actividad con herramientas semióticas nuevas.

Sin embargo, no queremos simplificar el uso de estas formas mixtas de argumentación como meros andamios para la adquisición de formas argumentativas proposicionales y con ello la facilitación del aprendizaje en contextos escolares. El discurso de la profesora, como el de todo docente, o incluso todo hablante en general, tiene un doble

objetivo, asegurarse la comprensión y convencer a su auditorio (Cros, 2003, 2006). Y, podemos pesar que ella, utiliza todos los recursos a su alcance para conseguir dichos objetivos. Por lo tanto, usa recursos que se mueve en el continuum particularización-generalización (Billig, 1996, 2001) y que le permiten tanto convencer de la credibilidad o/y la verdad de lo que defiende. Ya que dependiendo del contenido o del momento de la argumentación unos u otros recursos pueden tener más poder persuasivo. Esta heterogeneidad de formas de argumentación no está, sin embargo, al servicio de las alumnas que, debido a su incipiente participación en los contextos formales, aún no dominan, ni se han apropiado, de los patrones de privilegiación de dichos escenarios de actividad (Wertsch, 1991/1993).

No creemos ir muy lejos en nuestras argumentaciones si, a partir de los datos presentados, suponemos que los retos a los que se enfrentan estas alumnas para la adquisición de nuevas formas de argumentar no distan mucho de las que deben superar los estudiantes de primaria e inicio de la secundaria.

En relación a los objetivos propuestos, podemos concluir que las funciones primitivas del acto discursivo se nos presentan como buenas herramientas para realizar un análisis pormenorizado de las características y propiedades de los distintos tipos de argumentación. De hecho la intersubjetividad, la intrumentalidad y la normatividad posibilitan criterios de análisis que identifican cada modo de argumentación por cómo son y no por lo que distan de la argumentación proposicional. Considerada ésta como la forma de argumentar por excelencia, aunque como hemos ejemplificado no tenga que ser siempre la más persuasiva per se.

6. BIBLIOGRAFÍA

Bajtín, M. (1986). *Speech genres and other late essays*. In. Carolyn Emerson y Michael Holquist. Austin, University of Texas Press.

Billig, M. (1996). *Arguing and Thinking: a rhetorical approach to social psychology, revised edition*. Cambridge, Cambridge University Press.

Billig, M. (2001). "Arguing". In W. Peter Robinson & Howard. Giles (Ed.), *The New Handbook of Language and Social Psychology* (241-251). Chichester: John Wiley.

Bruner, J. (1986/1988). *Realidades mentales y mundos posibles*. Barcelona, Gedisa.

Bruner, J. (1995). "Meaning and Self in Cultural Perspective". In David. Bakhurst & Christine Synowich (Eds.), *The social self* (pp. 18-30). Londres, Sage.

Bruner, J. (1996). "Frames for Thinking. Ways of making meanings". In David. Olson & N. Torrance, Nancy (Eds.), *Modes of Thought. Explorations in culture and cognition* (95-105). Cambridge, Cambridge University Press.

Bruner, Jerome (1997/1997). *La educación, puerta de la cultura*. Madrid, Aprendizaje Visor.

Bruner, J. (2001). "Self-making and world-making". In Jens. Brockmeier & Donal. Carbaugh (Eds.), *Narrative and identity: Studies in autobiography, self and culture* (25-37). Amsterdam, Netherlands: John Benjamins Publishing Company.

Bruner, J. (2002). *Making Stories: Law, Literature, Life*. Harvard, Harvard University Press.

Cros, A. (2003). *Convencer en clase. Argumentación y discurso docente*. Barcelona, Ariel Lingüística.

Cubero, M. y De La Mata, M. L. (2001). "Activity setting, ways of thinking and mode of discourse: an empirical study". In Seth. Chaiklin (Ed.), *The theory and practice of Cultural-historical Psychology* (pp. 218-238). Aarhus, Aarhus University Press.

Cubero, M., De La Mata, M. L. y Cubero, R. (2008). "Activity settings, discourse modes and ways of thinking: on the heterogeneity of verbal thinking". *Culture and Psychology*. 14-4, 403-430. doi:10.1177/1354067X08092640.

Cubero, M.; Rubio, D. y Barragán, A. (2005). "Cultura y Cognición. La naturaleza heterogénea del pensamiento". *Avances en Psicología Latino-Americana. Monográfico Psicología Histórico-Cultural de la Mente*, 23, 119-140.

Cubero, R.; Cubero, M.; Santamaría, A.; De La Mata, M. L.; Ignacio, M^a J. y Prados, M^a P. (2008). "La educación a través de su discurso. Prácticas educativas y construcción discursiva del conocimiento en el aula". *Revista de Educación*, 346, 71-105.

Janik, A. & Toulmin, S. (1972/2001). *La Viena de Wittgenstein*. Madrid, Taurus.

Luria, A. R. (1962/1980). *Los procesos cognitivos. Análisis sociohistórico*. Barcelona, Fontanella.

Mattingly, Ch.; Lutkehaus, N. C., & Throop, C. J. (2008). "Bruner's Search for Meaning: A Conversation between Psychology and Anthropology". *Ethos*, 36, 1-28. doi: 10.1111/j.1548-1352.2008.00001.x.

OCDE (2011). *Education at glance*. www.oecd.org/edu/eag2011.

Rodríguez, L. I. (2004). "El Modelo argumentativo de Toulmin en la escritura de artículos de investigación educativa". *Revista Digital Universitaria*. 31 de enero de 2004, <http://www.revista.unam.mx/vol.5/num1/art2/art2.htm> [Consulta: 01 de febrero de 2008].

Rommetveit, R. (1979). "On the architecture of intersubjectivity". In Ragnar. Rommetveit & Rolv Mikkel Blakar (Eds.), *Studies of language, thought and verbal communication* (pp. 93-107). Londres, Academic Press.

Sánchez, J. A. (1997). *Psicología de la comunicación*. Proyecto Docente. Universidad de Sevilla.

Santamaría, A.; Cubero, M. y De La Mata, M. L. (2010). "Thinking As Action: Theoretical and Methodological Requirements for Cultural Psychology". *Theory & Psychology*, Vol. 20, Nº. 1, 76-101. doi:10.1177/0959354309350244.

Scribner, S. (1977). "Modes of Thinking and Ways of Speaking". In Philip N. Johnson-Laird & Peter Cath Wason (Comps.), *Thinking: Readings in Cognitive Science* (483-500). N.Y., Cambridge University Press.

Smorti, A. (1998/2001). El pensamiento narrativo: Construcción de historias y desarrollo del conocimiento social. Sevilla. Mergablum, Edición y Comunicación S.L.

Tindale, Ch. W. (1999). *Acts of Arguing: A Rhetorical Model of Argument*. N.Y., State University of New York Press.

Tindale, Ch. W. (2004). *Rhetorical Argumentation: Principles of Theory and Practice*. London, Sage.

Vega, L. (2003). *Si de argumentar se trata*. Barcelona, Montesinos.

Vygotski, L. S. (1934/1986). *Thought and language* (Alexander Kozulin, Trans.). Cambridge, MA, MIT Press. (Original work published 1934).

Walton, D. N. (1996a). *Argument structure. A pragmatic theory*. Toronto, Toronto University Press.

Walton, D. N. (1996b). *Argumentation Schemes for presumptive reasoning*. Mahwah, Lawrence Erlbaum Associates.

Wertsch, J. V. (1985/1988). *Vygotski y la formación social de la mente*. Barcelona, Editorial Paidós.

Wertsch, J. V. (1991/1993). *Voces de la Mente*. Madrid, Aprendizaje Visor.

Wertsch, J. V. (1998/1999). *La mente en acción*. Buenos Aires, Aique.

Wertsch, J. V. (2002). *Voices of collective remembering*. Cambridge, Cambridge University Press.

* * *

Mercedes Cubero es doctora en psicología y profesora titular en el Departamento de Psicología Experimental de la Universidad de Sevilla (España), así como miembro fundadora del Laboratorio de Actividad Humana (HUM-327), grupo de investigación de la Junta de Andalucía. Su investigación está centrada en el estudio de la relación entre prácticas socioculturales, modos de discurso y pensamiento, pensamiento narrativo y proposicional, formación de conceptos y argumentación y discurso en el aula. Su más reciente investigación tiene que ver con los procesos de construcción cultural de los conceptos y la identidad, así como sobre memoria autobiográfica y construcción del género.

Andrés Santamaría es doctor en psicología y profesor titular en el Departamento de Psicología Experimental de la Universidad de Sevilla (España), así como miembro fundador del Laboratorio de Actividad Humana (HUM-327), grupo de investigación de la Junta de Andalucía. Su investigación está centrada en el estudio de la relación entre los recuerdos autobiográficos y la construcción de la identidad desde una perspectiva sociocultural y narrativa. Su más reciente investigación tiene que ver con el estudio de la relación entre memoria autobiográfica y modelos culturales del self, y está especialmente centrada en el análisis de la construcción narrativa de la identidad personal, profesional/docente, de género, de frontera, de aprendiz, en distintos escenarios y prácticas.

Alejandro Barragán es doctor en psicología por la Universidad de Sevilla desde 2010, con el trabajo titulado “Modos de pensamiento verbal y géneros discursivos. Un estudio sobre la argumentación en Educación de Adultos”. Ha trabajado sobre la influencia de las prácticas de Educación de Personas Adultas en la cognición. En la actualidad trabaja como terapeuta en la consulta “Constructo Positivo”. Asimismo es colaborador habitual de Psicólogos sin Fronteras.