

María Elena Bitonte / Marta Ángela Camuffo / Zelma Raquel Dumm

En torno a la Interrogación

Propuesta para una didáctica
de la pregunta crítica



UNIVERSIDAD
NACIONAL
DE MORENO

En torno a la interrogación
Propuesta para una didáctica de la pregunta crítica

Universidad Nacional de Moreno

Rector: Lic. Hugo Andrade

Vicerrector: Prof. Manuel Gómez

Directora Gral. del Departamento de Humanidades y Ciencias Sociales: A.S. Marta P. Jorge

Colección: Biblioteca Universitaria

Directora: Lic. Adriana Sanchez

UNM Editora

Director: Lic. Leonardo Rabinovich *a/c*

Staff:

Alejo Cordara

Daniela Ramos Espinosa

Pablo Penela

**En torno a la interrogación
Propuesta para una didáctica de la pregunta crítica**

María Elena Bitonte / Marta Ángela Camuffo / Zelma Raquel Dumm



2014

**UNIVERSIDAD
NACIONAL
DE MORENO**

Bitonte, María Elena

En torno a la interrogación : propuesta para una didáctica de la pregunta crítica /
María Elena Bitonte ; Marta Ángela Camuffo ; Zelma Raquel Dumm. - 1a ed. - More-
no : Universidad Nacional de Moreno, 2014.

138 p. ; 22x15 cm. - (Biblioteca Universitaria)

ISBN 978-987-45575-2-0

1. Lingüística. 2. Educación. I. Camuffo, Marta Ángela II. Dumm, Zelma Raquel
III. Título
CDD 410

Colección: Biblioteca Universitaria

Directora: Lic. Adriana Sanchez

Diseño y Arte de tapa: DG. Alejo Cordara / Prof. Sebastián Hermosa Acuña

Diagramación de interior: Daniela Ramos Espinosa

ISBN: 978-987-45575-2-0

Impreso en Argentina

Queda hecho el depósito que marca la Ley 11.723

© UNM Editora.

Universidad Nacional de Moreno

Av. Bartolomé Mitre N° 1891 – Moreno

Prov. de Buenos Aires – Argentina

TEL. +54 237 466 7186

unmeditora@unm.edu.ar

www.unm.edu.ar/unmeditora/



Libro
Universitario
Argentino



UNIVERSIDAD
NACIONAL
DE MORENO
Editora

Prólogo

¿La pregunta por la cosa?

Roberto Marafioti

“Enseñen a los niños a ser preguntones, para que, pidiendo el porqué de lo que se les manda hacer, se acostumbren a obedecer a la razón: no a la autoridad, como los limitados, ni a la costumbre, como los estúpidos”. Simón Rodríguez (1769- 1854)

A poco de nacer, cuando los seres humanos comienzan a adquirir el lenguaje empiezan a preguntar ¿por qué? Es un recorrido que a veces se vuelve insoportable pero que es, al mismo tiempo, inagotable. Nuestra vida transcurre en medio de preguntas y respuestas. Es más, existen múltiples juegos que desarrollan estas capacidades. Incluso las preguntas se reiteran en el momento final. El Evangelio dice que Cristo, antes de morir preguntó: “Padre, ¿por qué me has abandonado?”

El libro que aquí presentamos no está destinado a hacerse preguntas tan fundamentales sino que intenta advertir que estamos atravesados y tensionados por las preguntas. Por diferentes estilos, formas y objetivos de preguntas.

Parte de la convicción de que si sabemos preguntar estaremos en mejores condiciones para responder.

La universidad es el espacio natural en donde se deben ejercitar hasta sus últimas consecuencias las preguntas, a veces para obtener respuestas y a veces para posponer las respuestas hasta un momento preciso.

No hay pensamiento que no provoque o suponga una interrogación entusiasmada.

No hay pensamiento que no incluya en algún momento de su desarrollo, la duda y la interrogación.

El pensamiento occidental se basó en una respuesta acerca de ¿Qué es X? suponiendo la existencia de X. Esta concepción edifica un modelo de racionalidad que funcionó hasta algún momento y que oportunamente se llamó *proposicionalismo* y que supone la existencia de X. Pero, ¿qué sucede cuando esa existencia carece de certeza, alguien la pone en cuestionamiento o propone otra visión para ese mismo objeto? Es “la pregunta por la cosa”, el título de una pequeña pero fundamental obra de Martin Heidegger que cambió la perspectiva filosófica del siglo pasado. Es allí en donde se muestra la riqueza de conocer los caminos para buscar respuestas que sean no solo convincentes sino también comprobables. Una buena parte de la filosofía del siglo XX se construye sobre la base de esta interrogación y sobre la necesidad de buscar nuevos caminos para alcanzar las certezas y las convicciones.

Pero para que funcione eficazmente es preciso ejercitarse en esta tarea. El ámbito de las comunicaciones sociales es especialmente fértil para este territorio de manera que el trabajo propuesto por Dumm, Bitonte y Camuffo no puede ser más que valorado positivamente en la dirección de brindar a los alumnos que cursan la carrera, elementos que los pongan en condiciones de preguntar y de responder.

El lenguaje no es una herramienta transparente. Las preguntas que oímos que se formulan en los medios están plagadas de presupuestos y de sobreentendidos, es bueno pues aprender a reconocer sus variaciones, sus matices, sus objetivos. Hay preguntas que buscan sus respuestas y hay preguntas que organizan su dirección en un sentido o en otro. De allí la importancia que tiene que los alumnos que manejan herramientas discursivas estén en condiciones de reconocer las variedades que ofrece la lengua.

El capítulo correspondiente a Zelma Dumm parte de las clasificaciones tradicionales sobre las oraciones interrogativas para diferenciar la interrogación como un hecho de lengua de la pregunta como un hecho textual o discursivo, y trata aspectos que se relacionan con la semántica y la pragmática. Otros temas desarrollados son el concepto de foco y las cuestiones acerca de la presuposición. Estos recorridos conceptuales conducen hacia reflexiones asociadas tradicionalmente al campo de la lógica y la filosofía, dado que el principal efecto de la lengua en el campo del conocimiento es el efecto de “referenciación” o dar testimonio de la existencia de las cosas en el mundo. De la descripción de las presuposiciones y la revisión de las máximas conversacionales se llega a

las preguntas retóricas, aquellas que no buscan respuesta; y a las preguntas orientadas, que buscan que el interlocutor formule una respuesta de algún modo inducida. De la gramática a la retórica y el discurso, un amplio recorrido de temas diversos que tienen como eje la interrogación en su esencia.

El capítulo de María Elena Bitonte se centra en las dificultades que plantean la lectura y la escritura en el ámbito académico para tratar de crear una conciencia retórica. Una conciencia que evite la literalidad y se centre en los pliegues y supuestos que tienen las afirmaciones que, en muchas ocasiones, caen en la falta de reflexión o en el dogmatismo. Los pensamientos cancelados pueden aparecer como encarcelados y de lo que se trata es de brindar herramientas para poder indagar para recorrer un camino que tiene un horizonte que a veces no necesariamente supone una certeza incommovible.

Por su parte, Marta Camuffo se centra en la pregunta crítica y allí trabaja con el ordenamiento de ideas centrales y accesorias. El carácter interactivo de la interacción pregunta/respuesta y la incidencia de los conocimientos previos para la resolución de problemáticas. Estos modelos recuperan la tradición socrática que constituye una forma original de construcción del saber.

El objetivo general del texto tiene que ver con los estudiantes pero también apunta a los docentes que trabajan habitualmente en situaciones en las cuales se vuelve imperioso activar las conciencias críticas a partir de brindarles mecanismos para fortalecer sus capacidades.

Para la Universidad Nacional de Moreno es un orgullo que esta publicación esté a cargo de profesores de la institución. Ello marca la vocación de promover un espacio que no se conforma con la formación de los alumnos sino que también tiene entre sus objetivos centrales el incentivar la producción de sus docentes de manera que poder estar en condiciones de medir sus competencias y habilidades.

Prof. Roberto Marafioti
Coordinador de la Carrera de Licenciatura en Comunicación Social
Universidad Nacional de Moreno

ÍNDICE

	Página
Introducción	17
Capítulo 1	21
Enfoques sobre la interrogación: Perspectivas y usos <i>por Zelma Raquel Dumm</i>	
1.1. Introducción	21
1.2. La interrogación desde el punto de vista gramatical	22
1.3. Interrogación y foco	25
1.4. Presuposición e interrogación	27
1.5. Tipos de presupuestos	32
1.5.1. Negación de presupuestos	35
1.6. Las implicaturas conversacionales o presuposiciones pragmáticas	37
1.7. Preguntas que no preguntan o la interrogación retórica: una pregunta que no busca respuesta	38
1.8. La compleja tarea del diseño de cuestionarios	41

1.8.1. Ventajas y desventajas en la formulación de preguntas abiertas o cerradas según la situación comunicativa	43
1.8.2. Las preguntas que orientan la respuesta	44
1.9. La entrevista como insumo del periodismo	46
1.10. Actividades. Textos para pensar	48
1.10.1. Entrevista a Mario Benedetti por Roberto Pereira y Carlos Hakas	48
1.10.2. Entrevista a César Aira por Ernesto Escobar Ulloa	50
1.11. Bibliografía	57

Capítulo 2 **59**

La pregunta en los discursos del saber. Su valor en los procesos de formación de conciencia retórica

por *María Elena Bitonte*

2.1. Prolegómenos	59
2.2. Escribir con conciencia retórica	63
2.2.1. Preguntas que orientan la escritura crítica	66
2.3. ¿Qué preguntas orientan al estudiante en la construcción de su identidad como escritor académico y la de su destinatario?	70

2.3.1. El circuito retórico de discursos académicos	71
2.4. La pregunta en la argumentación	74
2.4.1. ¿Qué te hace decir eso?	75
2.4.2. Descripción del modelo de Stephen Toulmin	77
2.5. Conclusiones	81
2.6. Actividades	82
2.7. Bibliografía	84

Capítulo 3 **89**

La pregunta crítica como estímulo a las prácticas de lectoescritura

por Marta Ángela Camuffo

3.1. Introducción	89
3.2. La pregunta crítica	90
3.3. La pregunta crítica versus la pregunta retórica	92
3.4. La pregunta socrática	93
3.4.1. Orientaciones para la formulación de preguntas a partir del modelo socrático	95
3.5. Cómo discernir Ideas “centrales” a través de preguntas críticas	97

3.6. En torno a las preguntas y las respuestas	98
3.6.1. La pregunta como operador metacognitivo. Relato de una experiencia	99
Caso A: Un suceso curioso: Aseguró haber diseñado una máquina de café parlante	99
Caso B: Maltratan a una nena	103
3.7. Conclusión	109
3.8. Actividades	110
3.8.1. Entrevista	110
3.8.2. Ensayo	112
3.9. Bibliografía	116
Capítulo 4	119
Diseño de actividades para la detección y desmontaje de estereotipos en el aula <i>por María Elena Bitonte y Zelma Dumm</i>	
4.1. Palabras preliminares	119
4.2. Descripción de la investigación	120
4.2.1. Acerca de las variables de la investigación	121
4.3. Marco teórico	121
4.4. Descripción del dispositivo	124

4.5. Análisis de los materiales producidos por los alumnos	125
4.5.1. Primera etapa: Diagnóstico	126
4.5.2. Segunda etapa: Comprobación de la lectura crítica	126
4.5.3. Tercera etapa: Análisis y confrontación de ensayos	127
4.6. Apreciaciones sobre la experiencia y recomendaciones	129
4.7. Conclusión	130
4.8.1. Addenda 1: Las tácticas del estereotipo	131
4.8.2. Addenda 2: Estereotipos, argumentación y pensamiento crítico. Estrategias para la formulación de consignas a partir de la pregunta crítica	132
4.9. Bibliografía	135

En torno a la interrogación
Propuesta para una didáctica de la pregunta crítica

Introducción

Los artículos que integran este volumen parten de una iniciativa del área de la Licenciatura en Comunicación de la Universidad Nacional de Moreno y tienen en común la reflexión epistemológica en torno a la pregunta y el valor epistémico de la interrogación. La propuesta consiste en ofrecer un material de lectura y actividades de interés para docentes y estudiantes universitarios.

La interrogación ha sido abordada metódicamente desde hace siglos, sobre todo en el campo filosófico, que perfeccionó el arte de preguntar sobre las cuestiones inherentes a la vida humana y el cosmos. Como método llegó a desarrollarse en términos de un instrumento esencial del pensamiento, con la *mayéutica* de Sócrates. La pregunta puede considerarse como constitutiva del pensamiento crítico y aún hoy filósofos y teóricos del lenguaje la conciben como una herramienta cognitiva y de descubrimiento de primer orden.

El campo epistémico de la interrogación puede ser visto desde distintas perspectivas. El amplio temario que abordaremos abarca desde la pregunta filosófica, el estudio gramatical de las oraciones interrogativas, sus usos en el discurso periodístico, la interrogación retórica en los discursos políticos, hasta las falacias de la interrogación y los estereotipos en las argumentaciones de la vida cotidiana. Consideramos que se trata de un tópico de interés transversal ya que tiene un valor metodológico sustancial para el estudio de las distintas asignaturas y en especial, para la Licenciatura en Comunicación.

Interrogarse es una facultad inherentemente humana porque solo el hombre ontológica y etnológicamente es capaz de dudar sobre sí mismo, sobre el más allá, sobre su historia, sobre el conocimiento y el mundo que lo rodea. Desde esta perspectiva, es objetivo del libro contribuir al fortalecimiento de las competencias de lectura y escritura de los estudiantes y ofrecer a los docentes, materiales concretos a fin de fomentar la conciencia retórica de los estudiantes, convirtiendo a la pregunta en un verdadero insumo didáctico. De esto se desprenden los siguientes ejes de contenidos desarrollados a lo largo del libro en torno a la interrogación:

- Desde el punto de vista epistemológico (la relación entre pregunta y conocimiento, la pregunta crítica)
- Desde el punto de vista gramatical

- Desde el punto de vista discursivo (implícitos, interrogación y actos de habla)
- Desde el punto de vista semiológico (interrogación e interpretación, restricciones contextuales)
- Desde el punto de vista retórico (la pregunta retórica)
- En la enseñanza de la lectura y la escritura de discursos académicos
- En el proceso de lectura y escritura críticas
- En torno a la identidad del escritor y el lector presupuestos por el texto
- En el discurso argumentativo

Cuatro capítulos integran el volumen: cada uno de ellos invita a recorrer, desde miradas diferentes, el mundo de la interrogación reconociendo los límites de esta aventura, dado que este fenómeno atraviesa las múltiples esferas de la cultura. El primer capítulo, “Enfoques sobre la interrogación: perspectivas y usos”, a cargo de Zelma Dumm, conduce al lector desde un acercamiento gramatical del tema hacia una aproximación más discursiva, ya que comienza con la delimitación de las clases de oraciones y de las interrogativas en particular, esclareciendo conceptos como el de *puesta en foco*, para abrir el juego a otros conocimientos que los lógicos y los lingüistas persiguen por igual y que, en general, se relacionan con los enunciados afirmativos tales como las nociones de *presuposición* y de *referencia*; se recorren algunos procedimientos presuposicionales y entre ellos, el caso de la negación de presupuestos por medio de la *negación metalingüística*. El capítulo avanza también sobre la paradoja de las preguntas que no interrogan (las *preguntas retóricas*); la compleja cuestión del armado de preguntas no orientadas en las entrevistas; las determinaciones que impone la interrogación tanto del tema a discutir como de los términos bajo los cuales se hace. El capítulo cierra su trama con el uso de la interrogación en el discurso periodístico focalizando casos puntuales: dos entrevistas a Mario Benedetti y César Aira.

El capítulo 2, titulado “La pregunta en los discursos del saber. Su valor en los procesos de formación de conciencia retórica”, parte de la asimetría esencial que presupone el acto de preguntar. Quiénes interrogan y cómo lo hacen determina en gran medida el espacio cedido o negociado por los protagonistas durante la interacción comunicativa; pero, expresa también el modelo de enseñanza aprendizaje instituido por los ámbitos educativos y las prácticas pedagógicas instituyentes. Modelo que, probablemente, despoja a los estudiantes de la mirada crítica que les permitiría interrogar a los materiales bibliográficos de estudio. El capítulo cuestiona las prácticas pedagógicas verticales y acartonadas para

establecer nuevos vínculos con el conocimiento y con los modos de apropiación de la cultura académica. En este sentido, recuperar la interrogación como herramienta epistémica orienta la tarea de producción escrita, la organización de las etapas de escritura crítica, la problemática de los *géneros discursivos formales*, así como también la conformación de un *ethos* académico. Esto, en el marco de las perspectivas procesual-cognitiva, socio-cultural y de una redefinición de la noción de *conciencia retórica* a través de Michel Meyer y su idea de *círculo retórico*. Finalmente, el capítulo se cierra con uno de los campos privilegiados de la interrogación: el discurso argumentativo desde la perspectiva de Stephen Toulmin.

En el capítulo 3, “La pregunta crítica como estímulo a las prácticas de lectoescritura”, Marta Ángela Camuffo se introduce en el mundo de la pregunta crítica cuyo origen filosófico remonta al siglo V antes de Cristo, al método de Sócrates. La implementación implacable de la pregunta en el diálogo con los jóvenes atenienses le costaría al filósofo la vida por generar la duda sobre las creencias griegas más arraigadas; es decir, por quebrantar, precisamente, sus preconstruidos culturales. La pregunta crítica persigue el surgimiento del conocimiento, diferenciándose de la pregunta retórica cuyo objetivo principal es, como su nombre lo sugiere, la persuasión del interlocutor. Asimismo, “la pregunta” no puede ser escindida de su par “la respuesta”: el capítulo ahonda tanto en una como en otra, revela sus dificultades y propiedades, a través de numerosos ejemplos. El desarrollo del texto expone el tema y presenta una clasificación de preguntas críticas que apuntan al territorio cognitivo de la “metacognición”.

Por último, “Diseño de actividades para la detección y desmontaje de estereotipos en el aula”, coautoría de María Elena Bitonte y Zelma Dumm, se remonta a trabajos de investigación sobre habilidades retóricas y pensamiento crítico en la argumentación, realizados en el marco de proyectos UBACYT a lo largo de varios años hasta la actualidad. La pregunta que articulaba la indagación era: ¿cómo favorecer a través de preguntas críticas, alguna forma de pensamiento reflexivo y crítico? Los resultados de algunas de esas investigaciones arrojaban un predominio de lugares comunes y estereotipos en la producción argumentativa oral y escrita de los alumnos del CBC de la Universidad de Buenos Aires. A partir de dicho diagnóstico, las autoras diseñaron un dispositivo cuyo objetivo es promover el aprendizaje de estrategias de análisis del discurso centradas, precisamente, en el reconocimiento y desmontaje de estereotipos. Se señala entonces que, incluso en publicaciones de carácter ensayístico y académico, es frecuente observar la presencia de formas estereotipadas tomadas de los discursos de la vida cotidiana y los medios de comunicación social, que

encuentran allí su forma de convalidación y que en lugar de ayudar a la comprensión de fenómenos complejos, tienden a esquematizar la experiencia. La vigencia de estos trabajos reside en que, según lo entienden las autoras, la incorporación de estrategias de análisis del discurso basadas en las preguntas, puede promover una actitud más crítica ante los diferentes discursos sociales.

El material ofrecido en este libro parte de la voluntad de acompañar la praxis pedagógica renovando el compromiso con el conocimiento y el pensamiento crítico a partir de la práctica conciente y sistemática de la interrogación. Intentamos, dadas las dificultades que en los últimos años se han ido profundizando en torno a la escritura académica, proporcionar herramientas de trabajo a estudiantes y docentes revalorizando tanto la producción teórica e intelectual de quienes nos han precedido, como tratando de contribuir a la inauguración de un nuevo porvenir en el aprendizaje significativo de nuestros alumnos.

Profesoras:

María Elena Bitonte, Marta Ángela Cmuffo y Zelma Raquel Dumm

Capítulo 1

Enfoques sobre la interrogación: Perspectivas y usos

Zelma Raquel Dumm

1.1. Introducción

El campo epistémico de la interrogación suele ser visto desde distintas perspectivas del conocimiento; esto es, a partir de diferentes disciplinas que cubren el campo de las humanidades. Lo mismo sucede con otras áreas disciplinares como la filosofía, la lingüística o la sociología.

En el asunto que nos ocupa, los puntos de vista desde los cuales acercarse al tema de las oraciones interrogativas son diversos y, por momentos, los conocimientos se superponen, el léxico se complejiza y los criterios desde los cuales se enfoca la descripción del fenómeno lingüístico no son claros: cómo los usos configuran el discurso periodístico, desde cuándo la interrogación retórica se construyó como recurso estilístico dentro de los discursos políticos o cómo la clasificación gramatical puede desconocer otro uso pragmático de la interrogación, entre otras perspectivas posibles. Cabe estudiar también la interrogación desde el punto de vista filosófico, entendiendo que la Filosofía podría pensarse como aquella disciplina que perfeccionó el arte de preguntar sobre las cuestiones esenciales de la vida humana. Como método propiamente dicho, incidió de forma relevante en el nacimiento de la filosofía clásica griega y llegó a conocerse como la base de un instrumento de pensamiento que se dio en llamar la Mayéutica; sobre todo, practicado por Sócrates y sus discípulos (cfr Camuffo, en este volumen). Este ejercicio del pensamiento sobrevive con distintas suertes hasta la actualidad y hay filósofos del mundo de hoy que propugnan su empleo en tanto herramienta cognitiva de descubrimiento válido para el ejercicio del pensamiento crítico en el ámbito de la ciencia y de la educación.

1.2. La interrogación desde el punto de vista gramatical

Las oraciones han sido clasificadas de distintas maneras dentro de la gramática tradicional, sin que se haya establecido un acuerdo entre los diferentes estudiosos del tema. Como es de esperarse, de estas gramáticas surgen diferentes tipologías, las que responden a criterios según la simplicidad o complejidad de la oración (simples y compuestas); según la calidad psicológica del juicio (exclamativas, de posibilidad, optativas, etc.); según la naturaleza del predicado (atributivas o predicativas). Básicamente, las oraciones pueden ser clasificadas según su constitución o morfología (gramática tradicional) o según su significado óntico (Coseriu), o categorías enunciativas.

Una clasificación típica, como la del gramático español S. Gili Gaya (1961) divide a las oraciones en afirmativas, negativas, exclamativas, interrogativas, de posibilidad, dubitativas, optativas y exhortativas. Los criterios que delimitan un tipo de otro a veces no resultan claros o exactos. Entiende las interrogativas como aquellas oraciones en las que un hablante se dirige a otro para dilucidar sus dudas respecto de la existencia de algo, lo que da un contenido filosófico al tema.

Otras clasificaciones atraviesan las mismas dificultades, pero en todas ellas las oraciones interrogativas están presentes y son identificables para los estudiosos de la gramática castellana. Las oraciones interrogativas tienen rasgos específicos que las diferencian de otros tipos de oraciones. Se dice, en general, que son aquellas que sirven para preguntar; sin embargo, no todas las interrogativas solicitan al interlocutor que proporcione una información ni tampoco esta solicitud tiene siempre forma interrogativa. Por lo tanto, equiparar pregunta a interrogación puede conducir a un error de descripción. Las siguientes frases son un ejemplo de ello:

- a. ¿Quieres decirme a dónde vamos en definitiva?
- b. ¿Te sentís muy generoso por la miseria que me das?
- c. ¿Podrías moverte de ese lugar, que molestás?
- d. ¿Por qué no dejás de comer?
- e. ¿De qué color es el caballo blanco de San Martín?

Todas las expresiones citadas arriba persiguen objetivos que nada tienen que ver con la búsqueda de información. Así, las dos primeras responden a la necesidad del hablante de iniciar una discusión, las dos siguientes tienen fuerte carácter imperativo y la última formulación suele usarse en los juegos lingüísticos con los niños, porque en el enunciado interrogativo se encuentra la respuesta de la pregunta.

En consecuencia, no es conveniente utilizar el sentido de pregunta para las interrogaciones ni tampoco equiparar los usos de los hablantes y sus propósitos con las formas gramaticales, para no confundir estructura gramatical con propósito discursivo. Por lo tanto, podría distinguirse entre la interrogación como un hecho de lengua y la pregunta como un hecho textual o discursivo, aunque ambos términos resulten equivalentes en el habla cotidiana.

Las oraciones interrogativas son pensadas, en general, en su carácter de expresiones incompletas o abiertas que contienen una incógnita; pero que no pueden referirse a varias cosas al mismo tiempo. Puede diferenciarse entre:

- Interrogaciones totales: la respuesta es afirmativa o negativa. Por ejemplo: ¿Tenés dinero suficiente para viajar?¹
- Interrogaciones parciales: aquellas que contienen un pronombre, un adjetivo o un adverbio interrogativo y requieren una respuesta de mayor desarrollo que las anteriores. Por ejemplo: ¿Quién te lo dijo? ¿Qué música te gusta más? ¿Cómo te sentís?
- Interrogaciones disyuntivas: las que presentan una opción de respuesta en la misma formulación. Por ejemplo: ¿Querés venir sí o no? ¿Preferís el vestido blanco o el estampado?

Cuando se define la oración interrogativa en su carácter de estructura abierta desde el punto de vista semántico se indica que la estructura gramatical requiere una respuesta para su completamiento. La **semántica** es, por lo tanto, otra de las perspectivas desde la cual estudiar los enunciados interrogativos, relacionada

¹ Otras respuestas posibles podrían ser también: “Más o menos”, “Según”, “Creo”, “Tengo que ir al cajero”, “Vos dirás”, “¿Por qué me preguntás eso?”. La gramática tradicional no analiza la riqueza de las interacciones verbales porque se limita a una reducción de la lengua que permita la clasificación sencilla de sus expresiones. Su propósito histórico fue la enseñanza normativa más que la investigación del uso lingüístico.

con el campo del significado. La otra perspectiva es la **pragmática** -definida como ciencia que estudia la lengua en uso, según el entorno de enunciación y el contexto en el que se emite el enunciado-; constituiría lo que el conocimiento surgido en el siglo XX ha aportado a los estudios de campo sobre el lenguaje humano. En cambio, el estudio de la forma gramatical de la interrogación resulta ser la perspectiva más tradicional e histórica de enfocar el tema.

Las razones por las cuales un hablante utiliza una fórmula abierta pueden ser muy variadas: expresar dudas, manifestar desconocimiento, proponer una hipótesis, poner objeciones a lo que otro enunciador está afirmando, hacer un pedido de forma muy cortés y educada. Fundamentalmente, una pregunta es una petición de información realizada por medio de una oración interrogativa directa, que presenta una incógnita. Ahora bien, las peticiones pueden no tener una forma interrogativa, por lo que una oración como:

a. Quisiera saber algo más de vos...

podría ser interpretada como un solicitud, un halago o una orden, según la figura tonal empleada y el contexto situacional en que fuera emitida. En el uso del castellano, los hablantes diferencian las interrogativas totales directas de las oraciones enunciativas por una entonación característica: tienen un final tonal descendente—ascendente aunque la melodía puede variar según el dialecto en uso. En su transcripción gráfica esta aparece representada a través de los signos de interrogación que abren y cierran el enunciado, al menos en español, a diferencia del inglés.

Al contrario, las interrogativas parciales no precisan de la entonación como marca distintiva para diferenciarse de las enunciativas, dado que se caracterizan por llevar un pronombre o adverbio interrogativo que indica su carácter. Por esta razón, desde el componente sonoro, su cadencia es muy similar a la de las oraciones enunciativas, con melodía descendente hasta el final.

Por último, cabe aclarar que ninguna de las definiciones presentadas hasta el momento se interesa acerca de por qué las personas utilizan la forma interrogativa en las conversaciones cotidianas ni tampoco desarrollan qué conocimiento posee el hablante respecto del tema acerca del cual pregunta. Así, desde el punto de vista pragmático o sea, del uso de la lengua, se podría denominar a aquellas que solicitan información como 'interrogaciones epistémicas' (relacionadas con el conocimiento). Serían aquellas preguntas reales en las que el locutor interroga porque ignora algo: la hora, el clima, una dirección. Al mismo tiempo, existen

otras formas que se utilizan en las situaciones de examen, en las que el docente pregunta para comprobar el saber del alumno que está siendo evaluado. J. Searle (1969) denomina a unas 'preguntas reales' y a otras 'preguntas de examen'. En las primeras, el hablante desea encontrar la respuesta; en las segundas, quiere comprobar si el otro sabe.

Searle define la interrogación como un intento de obtener información de otro sujeto, por lo que, según el autor mencionado, plantear preguntas es en realidad, una clase especial de petición en la que se pide información o se solicita que el oyente exponga conocimientos. Como veremos, los usos de las formas interrogativas abarcan más que las peticiones.

1.3. Interrogación y foco

El foco de una oración interrogativa está dado en las interrogativas parciales por los pronombres, adjetivos o adverbios interrogativos con los cuales se cuestiona. Suelen estar al comienzo de la oración, pero también es posible otra ubicación:

¿**Quién** te lo dijo?



¿**Qué** carta elegiste?



¿**Cuándo** cenamos?



¿Lo vas a abonar **a crédito**?



¿Ha enfermado **de viruela**?



Cuando se habla del concepto de “puesta en foco” se alude principalmente a aquella información que el hablante quiere subrayar en la transmisión de una información brindada a través de oraciones declarativas. En la siguiente, la estructura sintáctica presenta el circunstancial de lugar en una posición de antelación respecto del núcleo verbal: “**En la mesa** puse tus papeles”, para indicar sobre todo que el hablante pone énfasis en el sitio donde depositó los objetos que busca el oyente. Se trata de señalar aquello que ocupa el primer plano informativo. En una situación de interlocución dialógica el foco será acentuado por una figura tonal propia.

En el caso de las oraciones interrogativas, el foco estaría dado, precisamente, por aquello que se quiere preguntar y esta función la cumplirían los encabezadores interrogativos, si es que están en posición inicial de la oración. Son los adverbios qué, cuándo, dónde, cómo, quién, cuál, dónde.

En las oraciones interrogativas totales el foco abarca toda la estructura sintáctica de la proposición, por ejemplo en la frase: “¿Pasó ya el cartero?” no hay un elemento predominante, porque cada uno de los términos contribuye al sentido de la proposición. El tema del foco se vuelve más complejo si se presta atención a la cuestión de la presuposición. Se define el “foco” como la parte no presupuesta de la oración. Lo presupuesto de una oración es la información compartida por el hablante y el oyente en el momento en que se emite un enunciado en un discurso dado. En el caso de las dos últimas oraciones presentadas como ejemplos para señalar el foco propuesto, se entiende como

presupuesto que va a abonar la cuenta y solo se pregunta la forma; en la última, se presupone la enfermedad pero no la causa.

Las presuposiciones entonces serían aquellos contenidos presuposicionales que tanto el hablante como el oyente consideran verdaderos y comparten como información en el momento del intercambio dialógico. En la pregunta: “¿**Cómo** está de salud tu hermano?” se da por sentado que el oyente tiene un hermano, mientras que en la oración interrogativa: “¿Vas a subir **en bicicleta** hasta allá arriba?” lo que se cuestiona es el uso del medio de transporte y no el viaje en sí mismo. Por tal razón, “en bicicleta” es el foco de la interrogación y está marcado prosódicamente. Esto reconduce al tema de la entonación como marca gramatical distintiva que diferencia las oraciones enunciativas de las interrogativas.

Los aspectos complejos de la interrogación generan nuevas reflexiones en el campo de la lingüística del texto y de la pragmática y estas abarcan siempre tanto las interrogaciones como sus respuestas. Las presuposiciones formuladas en los enunciados interrogativos pueden dar por sentado significados que no se cuestionen en el intercambio dialógico en que se formulan y se acepten sin que el interlocutor consienta con su expresión explícitamente. Esta dificultad hace que confeccionar un cuestionario o plantear una entrevista periodística no sea una tarea sencilla, si es que se busca sostener cierto rigor del raciocinio y no inducir al entrevistado hacia una respuesta ya sostenida desde la pregunta. De hecho, gran cantidad de enunciados son tratados por la interrogación como unidades inanalizables, puesto que no pueden ser descompuestos en enunciados más simples: no es factible realizar preguntas sobre varias cosas al mismo tiempo.

1.4. Presuposición e interrogación

El concepto de presuposición fue entendido muchas veces como un “concepto fantasma”, lo que quiere decir que ha sido definido y redefinido en múltiples ocasiones bajo diferentes formas. Fundamentalmente, fue planteado desde la lógica alemana en el siglo XIX para diferenciar los términos de proposición y presuposición. Así, G. Frege sostiene que mientras la proposición constituye una unidad lingüística con sentido completo que puede ser verdadera o falsa, la presuposición resulta ser lo que es independientemente de lo que pueda ser

pensado como verdadero o falso. Frege distingue tres conceptos para entender el lenguaje: signo, sentido y referencia. Entiende 'signo' como el nombre propio; 'referencia', aquello designado por el signo. El 'sentido' es el modo de darse del signo, estaría asociado a la presuposición: es el tesoro común de pensamientos que tiene la humanidad y resulta de orden transindividual, porque el lenguaje sirve para construir el mundo, más allá de que este sea real o imaginario. Realiza operaciones de referenciación que permite la comunicación y el entendimiento entre los hablantes.

Los lingüistas del siglo XX también se interesaron por este fenómeno del sistema que constituye una lengua, aun cuando pusieron el acento, desde mediados de siglo, en el hecho de que un enunciado no está totalmente determinado por las características de sus propiedades lingüísticas sino que depende del contexto para su correcta interpretación. En consecuencia, los estudios gramaticales no aportan más que un aspecto de la complejidad del estudio del lenguaje. Cualquier oración adquiere significado de acuerdo con la situación de enunciación. La misma frase puede querer decir distintas cosas en distinto contexto o pronunciada con diferente entonación: el significado proviene de la fuerza ilocucionaria empleada.

El fenómeno de la presuposición, en cambio, remite a la idea de que para comprender e interpretar eficientemente un mensaje, el interlocutor debe elaborar informaciones que no se encuentran explícitamente manifiestas en el enunciado. Los estudios lingüísticos actuales trabajan sobre este problema desde dos caminos diferentes: se puede estudiar el tema a partir de las presuposiciones lógicas o semánticas; o según las presuposiciones pragmáticas. En el primer caso, la perspectiva estaría puesta en la microestructura del lenguaje y su capacidad de dar existencia al mundo que nos rodea. De naturaleza intralingüística, resulta ser un acercamiento más acorde al estudio de los textos escritos. En el segundo caso, se estaría hablando de la relación que el texto instauro con el contexto extralingüístico, situándose desde el punto de vista de la macroestructura.

Según el Diccionario de Términos ELE de la Biblioteca Cervantes:

Se entiende por presuposición un tipo de información que si bien no está dicha explícitamente, se desprende necesariamente del enunciado.

El concepto técnico de presuposición procede del campo de la filosofía del lenguaje: S. Levinson (1983) presenta un amplio recorrido histórico sobre la concepción del término. Comprendida en principio como un concepto propio

de la lógica semántica, desde el análisis del discurso se ha indagado en otro tipo de presuposición que escapa al análisis estrictamente lógico, ya que se basa en el conocimiento previo que se da por supuesto y compartido por las personas que participan en el acto comunicativo. Este tipo de presuposición se conoce con el nombre de presuposición pragmática o implicatura.

Dentro del recorrido histórico que presenta Levinson deben señalarse los nombres de G. Frege y B. Russell como aquellos filósofos que dieron inicio a las reflexiones teóricas sobre la correspondencia entre los enunciados aseverativos y la verdad, señalando al proceso de referenciación como un fenómeno propio del lenguaje. Referenciar o referir: del lat. *referre*: dar a conocer, de palabra o por escrito, un hecho verdadero o ficticio, según DRAE. Para el lingüista J. Lyons (1968) la relación que se establece entre las palabras y las cosas es una relación de referencia porque las palabras siempre *refieren* a cosas, en tal sentido podríamos acotar, que existen en el mundo o han existido o estuvieron presentes en la mente humana, los unicornios, las sirenas o los hipogrifos (son seres que si bien no existen en la realidad se representan en otros mundos posibles, como el de la mitología o la ficción).

Otros pensadores -P. Strawson y J. Austin- realizaron aportes de importancia en torno a la reflexión sobre el lenguaje natural humano, al criticar las teorías russellianas de las descripciones y las teorías de verdad semántica. Los aportes de los llamados ‘filósofos del lenguaje’ resultaron tan relevantes para el conocimiento del lenguaje que no pudieron ser desconocidos por los lingüistas de la época.

El francés O. Ducrot retomó esta problemática para afirmar que la presuposición es el acto de presuponer y los presupuestos son tipos particulares de contenidos inscriptos en los enunciados. Tienen las siguientes características: se corresponden con aquellas realidades supuestamente ya conocidas por el destinatario y constituyen una suerte de basamento sobre el que se coloca la información nueva, especie de **voz colectiva** que subyace en los enunciados.

En su obra *El decir y lo dicho* (1972), Ducrot explica que para describir una lengua es necesario interpretar o realizar una descripción semántica de los enunciados. Según este propósito, los enunciados complejos deberían descomponerse en enunciados más simples. Para realizar esta tarea distinguió dos niveles de componentes discursivos que constituyen la significación de un enunciado complejo: los afirmados y los presupuestos. En la siguiente oración se advierten estos dos aspectos:

1. Pedro siguió trabajando el viernes.
2. Pedro trabajó antes del viernes. (Contenido presupuesto)
3. Pedro trabajó el viernes. (Contenido informativo)

Ducrot establece un criterio para diferenciar ambos componentes, que resume así: El enunciado 1 presupone al enunciado 2 y al 3 y además, si se transforma 1 en interrogación, esta también lleva a 2. Por lo tanto, si 1) presupone 2) y 3), la interrogación “¿Pedro siguió trabajando el viernes?” no destruye la presuposición de que Pedro venía trabajando antes del viernes. En consecuencia, la interrogación reafirma el contenido presupuesto que se sigue conservando, pese a su transformación. La interrogación, en cambio, inquiriere sobre el contenido informativo lo que demuestra la importancia epistemológica de la pregunta.

Estas cuestiones teóricas tienen una importancia práctica enorme. Por ejemplo, a la hora de realizar un análisis del discurso es importante notar que las presuposiciones parecen ser indicaciones que el hablante presenta como incuestionables y que se encuentran más allá de toda refutación; aun cuando hablante e interlocutor puedan dudar de las verdades que se enuncian. Por otro lado, no debe pensarse la evidencia como un enunciado que es afirmado por el sujeto hablante; este no afirma nada sino que simplemente enuncia algo como una evidencia que es parte de su vivencia personal y por lo tanto, se exhibe como inobjetable:

- ¿Dónde queda el Zoológico en esta ciudad? (Hay un zoológico en esta ciudad)

Vamos a distinguir ahora dos tipos de procedimientos: los presupuestos y los sobreentendidos. Ducrot sugiere que las presuposiciones son el telón de fondo donde se representan los diálogos entre los diferentes locutores. Todos ellos actúan como si lo que se dijera fuera no cuestionable, así: “...cuando un enunciado implica presupuestos, despliega entre los interlocutores un mundo de representaciones consideradas como evidentes” (2001:15). Utiliza, en cambio, el concepto de “sobreentendido” para aquella reflexión posterior que el segundo interlocutor inicia luego de producido el intercambio dialógico. En la oración: “A Roberto no le disgusta el vino”, puede sobreentenderse que a Roberto le gusta mucho el vino. El sobreentendido agrega siempre un matiz al sentido literal que es explícito. Su comprensión entre hablantes está dada por el

contexto conversacional que rodea el enunciado. El segundo hablante del par puede contribuir al desarrollo del intercambio comunicativo agregando: “La champaña tampoco le disgusta” o, por el contrario, negarse a colaborar con el sostenimiento del punto de vista, no dándose por enterado del sobreentendido.

Recuérdese el siguiente chiste que por su simplicidad da cuenta del fenómeno:

Se encuentran dos psicólogos en la vereda y uno le pregunta al otro:

–¿Todo bien? –y luego se marcha.

El segundo psicólogo se queda pensando: ¿qué me habrá querido decir?

Por lo tanto, mientras algunos lingüistas más ligados a la filosofía del lenguaje prefieren hablar de **implicatura**, definiéndola como una relación lógica entre dos proposiciones P y Q, ligadas por un conector, la implicación $P \rightarrow Q$ es verdadera si solamente no P y no Q es verdadera (Maingueneau, 2002); otros estudiosos como Ducrot, en cambio, prefieren hablar de efectos de sentido. Este autor denomina **presuposición** y **sobreentendido** a dos fenómenos: el primero inscripto en el sistema de la lengua mientras que el segundo se relaciona con el habla porque tiene origen en las circunstancias de producción del enunciado al que se le aplican leyes lógicas y psicológicas generales.

Otros lingüistas -como R. Garner-, quien desarrolló la presuposición dentro de la teoría de la gramática generativa, afirman que la presuposición es una cierta creencia que debe ser aceptada por el interlocutor para que la comunicación pueda realizarse.

Ahora bien, ¿cómo hace un interlocutor para no aceptar el contenido presupuesto que toda pregunta puede llevar consigo? Utiliza un cierto tipo de negación que se llama negación metalingüística, y que desarrollaremos más adelante.

1.5. Tipos de presupuestos

Según Maingueneau, se pueden clasificar a las presuposiciones de acuerdo con diferentes criterios:

1.-La naturaleza de su contenido: a) las **existenciales** son aquellas expresiones que presuponen la existencia de sus referentes (*La luna es un satélite*: la luna existe); b) las presuposiciones **factivas o contrafactivas** inducen a la creencia o no de lo afirmado (*Pierre dice que P*, presupone la verdad de P; en cambio *Pierre imagina que P*, presupone por el contrario la falsedad de P); c) presuposiciones **pragmáticas**, ligadas a las condiciones de éxito del acto de habla, (*Abrió la ventana* presupone que la ventana estaba cerrada en el momento de la enunciación del acto).

2.-La naturaleza del soporte significativo responsable de la presuposición: a) significativo lexical (el ejemplo más claro es el de los verbos transformativos: *Pedro ha cesado de jugar a la ruleta*: Pedro antes jugaba); b) adverbios y conectores (además, pero, encima, también, etc.: *Encima juega fuerte a la ruleta*); c) disposición sintáctica (las oraciones hendidas: *Es Anita la que ha salido* indica que alguien ha salido o *¿Por qué no quieres cobrarme?* presupone que hay una deuda entre los hablantes); d) estructura melódica (presuposiciones ligadas al “foco” del enunciado tales como *¿Enfermó de viruela?*).

Otra clasificación similar de los presupuestos los distingue según dependan, en su significación, de palabras cuya semántica orienta hacia determinado argumento, o según se rijan por construcciones sintácticas:

a. soporte significativa:

1. -léxico

- verbos que indican el pasaje de una situación a otra: comenzar, continuar, terminar

Pedro comenzó a viajar. (No viajaba antes)

“Massa castiga a Scioli. Encuesta: lo eligen más que al gobernador”.
(Perfil, domingo, 14 de julio de 2013)

“No es tiempo de descansar”. (Página 12, 14 de julio de 2013)

- verbos factivos: se supone la verdad de las subordinadas introducidas por estos verbos (saber, lamentar)

María sabía que su marido le era infiel. (Es verdadera la infidelidad del marido)

“Moyano reconoció que el paro es contra la Presidenta”. (El Argentino, 8 de julio de 2013)

- verbos contrafactivos: suponen la falsedad de la subordinada (pretender, imaginar, parecer)

Juan imaginó que iba a conservar el trabajo. (No lo conservó)

“Parecer genuina es una clave de su manera de comunicar que también aparece en Twitter”. (Respecto de Cristina Kirchner, La Nación, 5 de mayo de 2013)

- verbos subjetivos: creer, considerar

Pedro creía en la sinceridad de sus amigos. (Sus amigos lo traicionaron)

“La Presidenta consideró que ‘es la hora de los jóvenes’ y que son ellos a quienes hay que ‘pasarles la posta’”. (Página 12, 14 de julio de 2013)

- conectores: expresan sustracción (excepto, salvo); limitación (solo, únicamente); adición (aun, incluso)

María confiaba en todos excepto en su hermana. (Su hermana no era confiable)

“Cristina aireó las finanzas de Scioli, solo como tregua”. (La Nación, 5 de mayo de 2013)

2-sintaxis

- nominalización: sustantivo derivado de verbo

La intervención de la política produjo una mejora de la economía. (La política intervino...)

“Un muerto tras el descarrilamiento de un tren con químicos”. (La Nación, 6 de mayo de 2013)

“Una carta de un hijo de desaparecidos apropiado por un jefe de la ESMA revela en detalle cómo fue la protección brindada ya en democracia por la Marina, en el país y el exterior, a los responsables de crímenes de lesa humanidad” (Tapa Página 12, 14 de julio de 2013)

- proposiciones relativas y subordinadas (comparativas, condicionales, causales, temporales)

La mujer reía como si nunca hubiera reído antes. (Antes había reído)

“Cuando Cristina pedía acuerdos por la Justicia y criticaba la re-re”. (Clarín, 22 de abril de 2013)

- estructuras hendidas: focalizan la nueva información

Es la cultura de la inseguridad la que incrementa el miedo. (Hay una cultura de la inseguridad que produce el miedo)

“Una multitud homenajeó al Burrito Ortega, el último ídolo que dio River”. (Perfil, 14 de julio de 2013)

- formas interrogativas: la respuesta conserva la intencionalidad de la pregunta

¿Cuándo pasó a ser reconocido públicamente? (Es reconocido públicamente)

¿Pelo invencible, aún contra el daño más extremo? (Publicidad de Pantene, Clarín, 22 de abril de 2013)

b. información que suministra

- presupuesto existencial: implica la existencia en la realidad o la ficción

Hay bebidas en la heladera.

- presupuesto denominativo: considera los comentarios metalingüísticos

Se dice: "Buenas tardes", cuando se saluda.

- presupuesto de orientación argumentativa: guía la interpretación

¡Ese vestido es tan bonito! (Me gustaría comprarlo)

Estas formas permiten la construcción de inferencias lógicas por parte de los hablantes, puesto que ocupan una zona cercana al polo del contenido explícito de información.

1.5.1. Negación de presupuestos

Ducrot desarrolla tres tipos posibles de negación: la polémica, la metalingüística y la descriptiva. La última resulta un derivado de la primera, a partir de la cual el autor representa un estado de cosas sin oponerse a un discurso contrario. En cambio, la negación metalingüística puede caracterizarse como la única que anula el contenido presupuesto pues se ocupa de descalificar el marco instalado en el discurso proporcionado por el primer interlocutor.

- ¿De qué color era el caballo de San Martín?
- San Martín no tenía caballo, tenía burro.

Este tipo de negación exhibe la presencia de dos interlocutores, uno que afirma un contenido y presupone la existencia, en este caso, de una clase de animal, y otro que niega la presuposición y afirma un contenido diferente. La negación polémica, por el contrario, pone en oposición a dos puntos de vista, que luchan entre sí por imponerse.

Carlos es un buen muchacho.

No, no me parece.

La particularidad de la negación metalingüística es que puede rechazar tanto las implicaturas convencionales como las conversacionales. También permite desechar la morfología, el estilo, el registro o la realización fónica de cualquier enunciado.

- ¿Fuiste de tu mamá?
- No, no fui **a lo de** mi mamá. Ahora esa casa es de mi hermano.

Mientras que en el caso de la negación polémica el contenido presuposicional se conserva, en el de la metalingüística se niega porque se rechaza el espacio discursivo que el otro interlocutor intentó imponer, por medio de una aserción o interrogación. Imaginemos el siguiente diálogo entre un conductor famoso de televisión y un periodista provocativo:

-¿Cómo te sentiste cuando la gente te empezó a reconocer por la calle?

-No, en general nadie me presta atención cuando voy por ahí.

La interrogación responde a un punto de vista colectivo (preconstruido cultural) que asocia fama con reconocimiento social, mientras que la respuesta disocia ambos conceptos: no siempre la fama implica que haya una percepción por parte de los demás de la presencia física de la persona en un ámbito público. El entrevistado también niega con su respuesta que haya sentido algo especial, por medio de un enunciado correctivo que niega la presuposición. La descalificación que realiza el segundo hablante de lo “dicho” por el primero le permite escapar de esa especie de trampa que significa aceptar la presuposición del periodista.

1.6. Las implicaturas conversacionales o presuposiciones pragmáticas

Se ha mencionado anteriormente que el término **implicatura** está más ligado a la esfera del pensamiento lógico y a los filósofos del lenguaje. Puede hablarse entonces de dos tipos de implicaturas diferentes: las convencionales o lógicas y las conversacionales o pragmáticas. En un caso, dependen del carácter lógico-semántico de la lengua; en el segundo, son aquellas que el locutor emplea y el interlocutor interpreta en un contexto conversacional dado. De este modo, la capacidad de referir de toda lengua natural es estudiada desde la pragmática como la capacidad de hacer referencia que tienen los hablantes al hablar acerca del mundo. J. Searle desarrolla la idea de que cuando un hablante produce su discurso, realiza al mismo tiempo varias acciones: 1) emite palabras, 2) refiere y predica (actos proposicionales) y 3) hace acciones tales como preguntar, prometer, mandar, etc. (actos ilocucionarios).

P. Grice desarrolla el tema del significado no explícito en el año 1975, en su artículo “Logic and conversation”. Allí afirma que cuando las personas dialogan cumplen con algunas reglas, atendiendo a lo que él denomina como Principio de cooperación, lo que significa que los hablantes colaboran entre sí para que la conversación se desarrolle, en tanto agentes racionales. Según este principio, los hablantes se ven compelidos a participar de la conversación en la dirección en que está siendo llevado el discurso, por lo que se comprometen a cumplir con ciertas máximas o convenciones conversacionales, que son las siguientes:

1. Máxima de la **cantidad**: haga su contribución tan informativa como sea necesario (para los objetivos normales de la conversación). No haga su contribución más informativa de lo necesario.

Juan tiene tres hijos. (Tiene solo tres)

2. Máxima de la **cuantidad**: intente que su contribución sea verdadera (no diga algo para lo cual carezca de evidencia adecuada).

María dijo que el remis pasa a las 7:00. (Es verdad lo que dijo)

3. Máxima de la **relación**: diga cosas relevantes (no se vaya por las ramas, excluya lo superfluo).

No se olvide de agregar sal al preparado. (Receta de comida)

4. Máxima de la **modalidad**: sea claro, breve y ordenado (evite la oscuridad expresiva y la ambigüedad).

Primero ponga el aceite en la sartén. Luego encienda el fuego de la hornalla.

Grice admite que podría haber otras reglas que los hablantes cumplan como por ejemplo la de “Sea educado”. Pero lo más relevante de lo descubierto por Searle consiste en que la violación de alguna de las máximas presentadas más arriba da pie a que el hablante transmita, además del significado literal de su enunciado, un significado adicional. Este sería el origen de la implicatura conversacional.

Si se piensa en algunos ejemplos sencillos para comprender mejor el tema, se verá que es muy común en el intercambio entre hablantes que suceda lo siguiente: cuando alguien le pregunta algo a otra persona y el interpelado no quiere responder, entonces este contesta con un enunciado que no tiene nada que ver con lo que se ha preguntado. Este uso de la implicatura conversacional es muy típico de los intercambios dialógicos entre periodistas y políticos cuando se infringe la máxima de cualidad. Otra posibilidad es la que utilizan otros hablantes de la esfera pública cuando la cantidad de información de la respuesta sobrepasa en demasía, tanto en tiempo como en volumen, lo que se ha preguntado. Esto reduce la posibilidad de una repregunta y se estaría infringiendo la máxima de cantidad.

1.7. Preguntas que no preguntan o la interrogación retórica: una pregunta que no busca respuesta

Es posible caracterizar la interrogación retórica como aquel enunciado que contiene su propia respuesta, por lo que se asemeja a las oraciones asertivas. Si un hablante se pregunta a sí mismo:

¿Por qué será que tengo tanta mala suerte?

O si un político formula la siguiente observación:

¿Quién quiere ponerse en contra de la democracia?

Ambas interrogaciones al ser transformadas en oraciones enunciativas darían lugar a expresiones tales como:

Tengo mala suerte.

Nadie puede oponerse a la democracia.

Ambos casos son interrogaciones retóricas que no pretenden requerir información de un interlocutor; sino que, en el primer ejemplo, se trata de una reflexión expresada en voz alta y en el segundo, la interrogación busca un efecto persuasivo en un discurso político. Por lo tanto, las interrogaciones retóricas difieren esencialmente de las oraciones interrogativas porque no plantean realmente una incógnita, aunque sí ostentan formas de interrogación-tanto a nivel tonal como en su puesta en texto-a partir de signos interrogativos en la apertura y final de oración.

H. Lausberg (1963) profundiza esta línea de pensamiento y sostiene que la interrogación retórica es una formulación cercana a la exclamación por su sentido. Así, se entenderían las oraciones seleccionadas como afirmaciones enfáticas:

¡Qué mala suerte tengo!

¡Cómo oponerse a una democracia!

Las preguntas epistémicas pueden ofrecer dos tipos de preguntas: la que interroga porque el locutor no sabe y aquella que el locutor pregunta a su interlocutor para comprobar si el otro sabe en una situación de enseñanza-aprendizaje, sea o no de evaluación. Habría un tercer tipo de pregunta epistémica en la que el que interroga sabe que el otro conoce la respuesta, pero no se realiza con una finalidad evaluativa. El objetivo de la formulación no es ya la comprobación de la respuesta sino dar relevancia en el propio discurso al tema esbozado en la pregunta, poniéndolo en el primer plano.

F. Kiefer (1981) realiza algunas observaciones que resultan útiles para comprender las actitudes de los hablantes, empleando los términos de “estados cognitivos”. Desde esta perspectiva, formular una interrogación sería presentar un enunciado de estructura abierta para obligar a la memoria a completarla con un conocimiento ya sabido, pero que no estaba presente en el hilo del discurso. Así, para el político, la interrogación retórica buscará producir un efecto persuasivo reforzado por traer al presente un tema; mientras que en el ejemplo anterior, del hablante falto de fortuna, el propósito de la enunciación resultará ser poner un límite racional a una emoción que amenaza con desbocarse.

Hay tres razones por las cuales un hablante puede elegir utilizar una interrogación y no una oración asertiva:

1. Para enfatizar el contenido afirmado
2. Por considerar conocido el contenido proposicional
3. Como consecuencia de tener cierta reserva en afirmar explícitamente algún tema

Desde el punto de vista argumentativo, la interrogación retórica es una afirmación por medio de la cual el hablante impone a su interlocutor un modo de ver el mundo, entendiendo esa visión como compartida. Sin embargo, es posible que este se niegue a consensuar sobre el tema elegido con su pareja dialógica y entonces pretenda interpretar el enunciado como una interrogativa efectiva, desconociendo el uso pragmático de la interrogación retórica del hablante:

- a. *¿Hay algo más privado que una comunicación telefónica?*
- b. *Ya lo creo, ¡la ropa interior!*

Otro uso ya nombrado en 3) se relaciona con la utilización de la interrogación retórica para afirmar

cierto contenido que podría ser discutido si se enunciara como afirmativo o podría ser considerado ofensivo:

- a. ¿Cómo alguien podría creerse inmortal?
- b. *Nadie puede creerse inmortal.*

Por último, la interrogación retórica que puede ser entendida como análoga a una oración exclamativa no admite la negación ni la inversión en su polo opuesto:

- *¿Ya llegaste?*
- *¡Ya llegaste!*

Ahora bien, es necesario plantearse si todos los contenidos proposicionales admiten su uso como interrogación retórica, para lo cual hay que pensar en los diferentes tipos de conocimientos que tiene cualquier hablante. Por empezar, existen las que pueden llamarse “verdades analíticas” que son aquellas que contienen su propia definición, por ejemplo: *Todos los cuadrados tienen cuatro ángulos rectos*. Luego están las verdades científicas que son consideradas estables hasta que el paradigma de la ciencia no las desmienta, por ejemplo: *El agua se compone de dos átomos de hidrógeno y uno de oxígeno*. Las otras verdades están constituidas por creencias sociales, estereotipos, tópicos, representaciones, opiniones individuales.

Las interrogaciones retóricas se ubican en el último de los campos, sobre todo en el sector de las ideas compartidas que una sociedad dada tiene sobre el mundo. No pueden formularse sobre las opiniones personales porque podrían ser discutidas y entonces perderían su valor persuasivo.

1.8. La compleja tarea del diseño de cuestionarios

Todo cuestionario es básicamente un conjunto organizado y sistemático de preguntas, que busca indagar determinado tema para la obtención y registro de datos. Se utiliza como instrumento de trabajo dentro del campo de las ciencias sociales y como herramienta de enseñanza y evaluación en distintas áreas, como pueden ser la valoración de personas, de procesos o de programas. También se lo emplea como dispositivo privilegiado en la investigación social y es un instrumento esencial de todo pensamiento crítico.

Mientras que la entrevista es un tipo de interacción que se realiza “cara a cara” entre el investigador y el entrevistado, los cuestionarios cuya finalidad persiguen la recolección de datos, suelen ser enviados por correo, de forma más o menos impersonal. Pueden indagar sobre la ocurrencia de hechos personales, sociales o ambientales; opiniones; actitudes y motivaciones o cogniciones.

Las preguntas se diferencian entre sí según distintos aspectos:

- el modo de formularse:
 - cerradas: son aquellas que permiten solo un número dado de respuestas posibles, entre las que se elige
 - abiertas: la respuesta es libre

- según el contenido, pueden ser preguntas sobre:
 - hechos
 - opiniones
 - acciones
 - información
 - intenciones

- según su finalidad:
 - preguntas directas
 - preguntas indirectas

- según su función:
 - filtro (se realizan antes de otra pregunta)

- control de veracidad, de conocimiento
- consistencia, para comprobar la coherencia entre preguntas

1.8.1. Ventajas y desventajas en la formulación de preguntas abiertas o cerradas según la situación comunicativa

Todo aquel que haya redactado algún tipo de cuestionario sabe que las preguntas abiertas resultan más fáciles de redactar que las preguntas en las que se debe optar por un número limitado de respuestas. Sin embargo, a la hora de cuantificar los datos brindados, sucede que la información deviene difícil de contabilizar por la heterogeneidad ofrecida en la multiplicidad de respuestas y los ítems elegidos. También es importante reflexionar antes de la construcción del cuestionario sobre la capacidad lingüística para sostener el discurso formal del público receptor: si este es poco escolarizado, la exposición escrita resultará altamente afectada por respuestas breves que desarrollan escasamente el pedido de información expresado en cada una de las preguntas.

Por el contrario, los cuestionarios de preguntas cerradas son muy sencillos de contestar y de tabular. Sin embargo, el armado de la pregunta puede conducir hacia respuestas dirigidas y sesgadas con cierta orientación discursiva, por lo que resulta razonable combinar en un cuestionario ambas formas de preguntas.

Se denomina “forma no equilibrada de formular preguntas” aquel diseño interrogativo que orienta hacia una respuesta dada porque conduce a afirmar el argumento sostenido en la pregunta. Este hecho acaece cuando la pregunta no ofrece la posibilidad de elegir un contraargumento de la tesis presentada.

1. ¿Está Ud. a favor del aborto terapéutico como medio para salvar la vida de la mujer embarazada con alto riesgo?

La orientación de la pregunta hace difícil que el interpelado conteste que “No”, dado que el adjetivo “terapéutico” y el marco conceptual de “vida humana” ponen de relieve una escala de valores difícilmente discutible. En cambio:

2. *¿Está Ud. de acuerdo con el aborto como método de control de la natalidad?*

Parece inclinarse en el sentido contrario, puesto que el control de la natalidad puede ser llevado a cabo por métodos menos cruentos por las sociedades actuales. Una pregunta menos sesgada sería la siguiente:

3. *¿Está Ud. a favor del aborto como ejercicio del derecho individual de la mujer o estima que el ser humano no nacido aún tiene derecho a una vida por venir?*

La pregunta no devuelve una respuesta única porque el tema planteado es de gran complejidad y las dos opciones están equilibradas.

Algunos de los consejos presentados por T. García Muñoz (2013) sobre la redacción de cuestionarios parten de la necesidad de planificar cuidadosamente su contenido para elegir la disposición y el orden de las preguntas. El número de preguntas y sus objetivos influirán en el tiempo que llevará la contestación de las mismas. También se deberá pensar de antemano qué aspectos de la información se busca finalmente recabar; este proceso conducirá a la determinación de categorías que se pondrán en juego al iniciarse la redacción del cuestionario.

1.8.2. Las preguntas que orientan la respuesta

Las preguntas suelen orientar la respuesta de los cuestionarios como consecuencia de la aceptación pasiva de los presupuestos sostenidos en ellas. Este tema fue estudiado por E. Loftus (1975), quien deseaba investigar cómo podía revisarse el tema de los testimonios orales de testigos presenciales de hechos tales como accidentes automovilísticos o situaciones delictivas. En este sentido, los diferentes trabajos del autor llevan a conclusiones sorprendentes sobre distintos aspectos de la relación entre pregunta y respuesta.

Una de las investigaciones realizadas sobre 490 sujetos indica que las preguntas formuladas inmediatamente después de sucedido un evento pueden influir en las respuestas posteriores de preguntas efectuadas más tarde, en función de que cuando la pregunta inicial contiene presuposiciones verdaderas o falsas, la memoria del interrogado fija como informaciones relevantes (cfr. Sperber y Wilson) las sostenidas por la pregunta. Así, al contestar el segundo interrogatorio, los sujetos suelen postular la existencia de objetos, aun cuando no fueron vistos por los testigos en la escena del suceso traumático, por haber sido introducidos como elementos reales en las preguntas iniciales. Por ejemplo, sujetos interrogados acerca de si habían visto una bicicleta caída en la acera del choque automovilístico, independientemente de que lo recordaran o no en la primera entrevista, solían recordarlo ante la pregunta que se les hacía en los quince días posteriores. Se considera entonces que las preguntas realizadas inmediatamente después de un evento distorsionan la memoria del evento porque introducen nueva información en la memoria representacional del suceso, aun cuando la información no fuera correcta.

Otro aspecto del tema había sido estudiado con anterioridad por Lyons (1968) y Harris (1973), en torno a la relación entre los términos empleados en la pregunta y la clase de respuesta brindada por los testigos. En este caso, se revela que si se pregunta por la extensión de una película con la expresión: *¿Cuán extensa le pareció la película que acaba de ver?*, las respuestas indican mayor cantidad de tiempo en minutos que si se preguntara: *¿Cuánto duró la película?*, que sería la forma neutral de interrogar. Lo mismo sucede con la formulación de preguntas que usan pares de adjetivos antónimos, tales como: feliz/triste; corto/largo; vivo/muerto; bueno/malo; pesado/liviano; alto/bajo; grande /pequeño.

En el caso de las preguntas cerradas, tiene lugar un hecho similar, en el sentido de que la persona que contesta tiende a elegir las respuestas según la escala numérica de la que estén rodeados los datos. Para determinar los productos medicinales usados en relación con el dolor de cabeza, en pacientes con jaqueca, puede preguntarse:

-¿Cuántos productos Ud. usó en total?

-¿1?; ¿2?; ¿3? La respuesta más generalizada suele ser 3.

Pero si se introduce una escala de 1, 5 o 10, la elección suele ser 5, con lo que a escala mayor, mayor es el número de medicamentos elegidos por los encuestados.

Un hecho similar ocurre cuando en las preguntas que se realizan para los casos de accidentes automovilísticos se usan palabras que afectan la estimación numérica. Si se interroga:

-¿A qué velocidad estaban circulando los autos cuando chocaron uno contra otro?

La respuesta resulta afectada según se indique que los autos chocaron, colisionaron, se tocaron o tuvieron contacto. Los primeros dos verbos sugieren que la velocidad de impacto fue elevada y por lo tanto quienes responden estiman mayor la velocidad por hora en la que circulaban los autos, que si se emplean los otros dos verbos en la pregunta.

1.9. La entrevista como insumo del periodismo

Así como el cuestionario resulta útil a la hora del registro de datos en las ciencias sociales, la entrevista personal puede ser considerada como la herramienta más fértil en el campo de las ciencias de la comunicación, ya que permite el establecimiento de una conversación asimétrica entre una persona de dominio público y otra ignota -la mayor de las veces-, en la que la primera se somete de buena voluntad a un interrogatorio por parte de la segunda. Cada una de las otras formas de entrevista tales como el interrogatorio judicial o policial, la entrevista laboral o la psicoanalítica tienen su propia lógica y formato y se diferencian de la periodística por la finalidad de difusión y trascendencia al ámbito de lo público que tiene esta: todo entrevistado sabe que habla para alguien que está más allá de la figura del periodista al que se enfrenta y por lo tanto, sus palabras podrán adquirir relevancia inusitada, si estas fueran provocativas o denunciantes. No pocas veces el entrevistado, seducido por el encanto del periodista entrevistador, hace declaraciones espontáneas de las que puede arrepentirse luego.

En cuanto a la relevancia de las preguntas, dice Jorge Halperín (2008):

“Preguntar es detener por un instante el mundo y someterlo a un examen. Desde la inmolación de Sócrates, el gran preguntador, el tábano de los griegos, hasta nuestros días, las preguntas son socialmente más incómodas que las respuestas. Pertenecen, claro, al campo de lo incierto y, en consecuencia, es comprensible que puedan desatar cortocircuitos”.

Las preguntas, tal como ya se ha visto, pueden orientar la respuesta y conducir al entrevistado a campos de la conversación en los que se rehúse a contestar, para lo cual el interrogado debe infringir el principio de cooperación que exige contribuir a sostener el hilo de la conversación, con todo el costo que trae aparejado a su imagen pública. De hecho, someterse voluntariamente a una entrevista es exponerse a la consideración de un otro que representa a muchos y que tiene una mirada profesional e institucional sobre determinados asuntos.

Este poder que genera el arte de preguntar ha llevado al escritor Milan Kundera a denunciar el fascismo de la pregunta. El que interroga tiene la capacidad de elegir e instalar el campo de discusión y seleccionar el tema a tratar. Por eso muchas veces, en los programas televisivos se pacta la entrevista de antemano, sobre todo cuando se trata de figuras políticas de cierta envergadura; de modo que el entrevistado no se vea sorprendido por situaciones incómodas. En estos casos, el entrevistado suele “guionar” sus respuestas de modo tal de presentar sus opiniones de una manera favorable a la opinión pública. Hay entrevistas más complacientes que otras, según el periodista desee develar la trama oculta de las declaraciones o le permita hacer su juego de seducción al entrevistado. La actuación durante la entrevista de ambos actores estará regida por los motivos que impulsaron a una y otra parte a llevar a cabo el intercambio conversacional que luego se hará público.

No todas las entrevistas persiguen el mismo objetivo: si bien algunas tienden a centrarse en el relevamiento de las características íntimas del personaje público; otras pueden estar interesadas en las declaraciones respecto de ciertos temas, buscar información o conquistar ciertos testimonios sobre un asunto particular.

1.10. Actividades. Textos para pensar:

1.10. 1. Entrevista a Mario Benedetti por Roberto Pereira y Carlos Hakas

Mario Benedetti es el más popular de los escritores uruguayos contemporáneos. Ha publicado más de 60 libros. Su obra se ha traducido en 20 idiomas. Es autor de ensayos, cuentos, poesías, teatro, novelas artículos periodísticos, letras de canciones y guiones de cine.

Video Reporte visitó a Benedetti en su casa de Montevideo. Allí, se desarrolló este apasionante diálogo que invitamos a compartir:

- Benedetti, Ud. no es nacido en Montevideo y sin embargo, la sustancia de parte de su literatura es montevideana. ¿Qué tiene Montevideo que lo estimula para esa literatura?
- Bueno, yo nací en Paso de los Toros, pero a los dos años mi padre se fue para Tacuarembó, y a los cuatro años vinimos para Montevideo, así que, lo que pasa es que en mi generación, todos los montevidianos nacíamos en el interior. Ahora les ha dado por nacer en Montevideo. Pero esto era muy frecuente, la mayor parte de los escritores de mi generación, todos nacieron en el interior pero sin embargo la actividad final la hicieron en Montevideo. Y Montevideo siempre ha tenido un atractivo especial. Aun hoy, que está... que ha habido tal deterioro a nivel nacional, no solo montevideano, aun hoy por ejemplo para la gente que viene de Europa tiene un atractivo especial porque es una ciudad así un poco provinciana, una ciudad provinciana que no tiene capital a la que referirse pero tiene un estilo de vida provinciano y eso siempre atrae, por lo menos al extranjero le atrae mucho. A los extranjeros les atrae mucho la colocación larga, frente a la costa. Y la gente nos encuentra muy amables, por ejemplo me dicen que el montevideano es muy amable, lo cual nos hace pensar, porque cuando yo volví después de mi largo exilio encontré que la gente era mucho menos amable que antes, pero parece que todavía seguimos siendo más amables que en otros países.

- **¿Está cambiando, entonces, Montevideo?**

Está cambiando, ha cambiado físicamente, bueno, por ejemplo ver la 18 sin árboles cuando volví fue una cosa bastante chocante, aunque estaba enterado de eso, ¿no?, y está cambiando porque la situación económica... En este país siempre hubo pobres, no vamos a decir lo contrario, pero era por ejemplo la presencia de la mendicidad en las calles, era un aspecto que no se conocía y ha cambiado también el aspecto del mendigo. El mendigo era antes un tipo en harapos cuando aparecía, había muy pocos mendigos; ahora uno ve por su ropa que es un personaje de clase media que se ha venido a menos y que de repente está viviendo prácticamente en un "cantegril". O sea que la situación económica ha obligado a mucha gente de clase media a deteriorar su nivel de vida y su presentación.

- **Aquellos montevidianos que en los años '60 daban sustancia a su literatura, ¿también entonces ahora cambian?**

Sí, claro que sí, por supuesto. Ahora he empezado una novela en la que he tratado de meterme en la psicología del montevidiano actual. Y también conectándolo con el montevidiano que vuelve a Montevideo del exilio. Pero ha cambiado, evidentemente, sí, yo creo que hay un legado que nos dejó la dictadura del cual no nos hemos repuesto todavía y es un legado de mezquindad, ligado también no solo a la represión sino también a la situación económica, a la sospecha, la sospecha que metió mucho la dictadura en el alma montevidiana y de modo que eso se nota. Por ejemplo, montevidiana y de modo que eso se nota. Por ejemplo, o creo que el montevidiano era muy solidario antes y ha disminuido mucho la solidaridad y yo no me refiero solo a la solidaridad política, me refiero a la solidaridad humana, además, se ha estrechado muchísimo el espacio del ocio que siempre es una cosa creadora. Yo recuerdo mis buenos tiempos, acá en esta ciudad, de las ruedas de café que había, había rueda de intelectuales, pero había rueda de obreros, de periodistas, de escribanos, de ingenieros, que se reunían en los cafés y charlaban sobre el mundo entero y sus alrededores. Pero todo eso era un intercambio necesario, no solo porque de esas conversaciones colectivas y sí, bueno, surgían buenas ideas, surgían del ocio, el ocio puede ser estimulante cuando es manejado por gente creadora y no solo por eso sino porque también establecía un estilo de relaciones humanas. Ahora, qué tiempo hay para el ocio si la gente, la que trabaja a veces tiene tres empleos para sobrevivir y la que no trabaja, la que está en los niveles de desempleo, de desocupación que se conoce, no está para reunirse en los cafés para charlar sobre el mundo

y sus alrededores, o sea que eso ha desaparecido y que era un matiz de solidaridad. Entonces la gente está mucho menos dispuesta a ayudar al prójimo.

- **¿Cómo percibe entonces Ud. la salud cultural del Uruguay?**

Bueno, yo no creo que sea tan salúfiera, ¿no? En primer lugar creo que hay una actitud muy negativa de parte del Estado, con respecto a la cultura, hay como un desprecio hacia la cultura. Cuando el Ministro de Cultura en un reportaje, insulta a toda la Nación, a mí es a quien más insultó, me trató de dinosaurio. Pero si el Ministro de Cultura tiene esa falta de respeto por toda la generación que fue muy importante en la evolución de la cultura uruguaya, no digo que fuera decisiva ni genial, sino que fue importante, digo que fue removedora de la cultura, eso ya es un síntoma de cuál es la actitud gubernamental con respecto a la cultura uruguaya. Entonces también, ese corte entre la cultura de la dictadura y la que viene después, todavía no se ha establecido el puente entre estas dos etapas... (sigue).

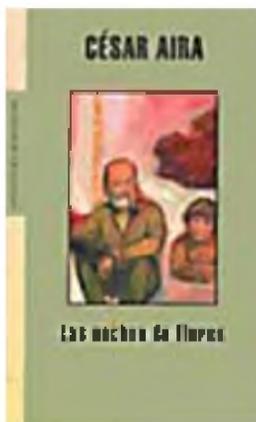
Entrevista realizada a Mario Benedetti en los años '90 por Roberto Pereira y Carlos Hakas para productora Video Reporte, la dirección web: <http://www.youtube.com/watch?v=o4ar79MOkVw>.

http://www.barcelonareview.com/44/s_ca.htm

1.10.2. Entrevista a César Aira por Ernesto Escobar Ulloa

César Aira es posiblemente el escritor argentino más importante de su generación. Autor de una treintena de novelas, además de cuentos, ensayos y obras de teatro, y traductor de Jan Potocki o Saint-Exupéry, entre otros.

Las noches de Flores (Mondadori, 2004)



Su obra le ha merecido el reconocimiento del público dentro y fuera de su país. La crítica le ha dedicado diversos adjetivos a lo largo de su carrera: inteligente, original, descreído, chocante, divertido, imprevisible.

Lo cierto es que su estilo es inconfundible. Nunca le hubiera preguntado a nadie qué es la novela excepto a este escritor que, a sus cincuenta y pico años, descubre que se le multiplican los lectores tanto como las ediciones de sus libros.

CA: Nunca me ha preocupado mucho la cuestión de los géneros. Lo mío es la narración, y trato de llegar a una extensión que permita hacer un libro, eso es todo. No me gusta que haya más de una historia en un libro, no sé bien por qué. Mis historias se han ido haciendo más breves con el tiempo; ya me cuesta pasar de las cien páginas, y me da trabajo convencer a los editores de que hagan un libro con eso. Me resisto a las recopilaciones que me proponen. No entiendo qué tiene de malo un libro de pocas páginas. Como lector, son mis favoritos.

TBR: Cierto que tus libros son de pocas páginas pero en ellos se cuentan a veces varias historias, El Bautismo, por ejemplo, las historias son como un pretexto para reflexionar sobre infinidad de cosas.

CA: Yo no hablaría de pretexto, sino de un juego de transformaciones, que es lo que hace la dimensión temporal del trabajo de la novela. Por breve que sea, una novela lleva un tiempo para ser escrita, y las huellas visibles de ese lapso son esos cambios de nivel entre lo escrito y su escritura. Me gusta dejar bien visibles esas huellas, y de ahí debe de venir la mala fama que me he hecho de autor de “metaficciones” y todo eso. Una huella principal del tiempo es el desvarío de las intenciones originales. El Bautismo salió de una anécdota que me contó un cura, como hecho real: un colega suyo se negó a bautizar a un recién nacido por encontrarlo demasiado poco humano. El modo de hacer un libro con esa anécdota era olvidarla, para fecundar la historia con su olvido. Y el cura mismo, en la segunda parte de la novela, la ha olvidado. Y ahora que pienso en el olvido, me acuerdo de una cosa. Yo conocía al recién nacido protagonista de la historia, era un compañero de estudios, al que después perdí de vista. Pues bien, hace poco abrí el diario y lo vi: es obispo, y jerarca principalísimo del Opus Dei. Si eso no es desviarse de las intenciones originales...

TBR: ¿Prefieres la literatura que se deja llevar por la improvisación que aquella que lo tiene todo previsto, medido y estudiado?

CA: Quizás las dos opciones no son excluyentes. Yo siempre creí practicar la improvisación más descarada e irresponsable, cercana a la escritura automática. Pero siempre mantuve una saludable desconfianza hacia ese “fondo salvaje” del pensamiento, del que al fin de cuentas no pueden salir más que los trillados lugares comunes que nos dictan las determinaciones sociales, históricas y familiares que nos han formado. Así que trato de que la improvisación corra por vías trazadas por la inteligencia.

TBR: ¿Esa “escritura automática”bretoniana te convierte también en un escritor prolífico? Por la frecuencia con que se publican tus libros se diría que escribes mucho.

CA: Ya se me ha vuelto un hábito aclarar que no escribo mucho sino poco, y hasta poquísimo. Nunca paso de una página por día, negociada muy lentamente y con toda clase de preparativos. Y no todos los días. Es cierto que publico dos novelas por año, pero son novelitas de menos de cien páginas. Y es cierto que vengo haciéndolo así desde hace treinta años. El surrealismo era algo muy vivo y estimulante en la Argentina de los años sesenta, los años de mi formación, que sucedió entre poetas. Todos mis amigos y maestros fueron poetas, incluidos de un modo u otro en la estela del surrealismo. De ellos tomé el procedimiento y los gestos. Nunca fui de esos novelistas que se sientan a la máquina de escribir y escriben en extenso. Lo mío fue, y sigue siendo, el dibujo laborioso de una

escena, y al día siguiente otra, como los collages de Max Ernst o las cajas de Joseph Cornell.

TBR: ¿Esto te lo permite más la novela que otros géneros?

CA: La palabra “novela” ha ampliado tanto su significación que es ideal en términos de libertad. Ni se me ocurre escribir otra cosa. El cuento no me gusta porque depende demasiado de la calidad; si no es bueno, no funciona. De la novela en cambio pueden apreciarse otras cosas además del virtuosismo del autor; es un formato más relajado, que permite cambios de idea, arrepentimientos, asimetrías, y unos recorridos sinuosos que creo que se adaptan más a mi imaginación. La poesía nunca la he intentado, porque no tengo el sentimiento de la materialidad de la lengua. Las piezas de teatro que he escrito son experimentos de novelita dialogada. Y en cuanto a ensayos o artículos, me he obligado a escribirlos para alivianar un poco a mis novelas de una carga reflexiva que amenazaba con crecer. Me da trabajo escribirlos porque siento todo el tiempo a un guardián de la verdad vigilando sobre mi hombro. Pero tienen la ventaja de que cuando termino uno, con indescriptible alivio, disfruto más la vuelta a la novela.

TBR: ¿De qué manera plasmas en la novela tu visión de la realidad?

CA: Por algún motivo, siempre he sentido que la realidad es algo que hacen los otros y que yo estoy condenado a ver desde afuera. Supongo que esa distancia debe darle un tono especial a lo que escribo, quizás un matiz de extrañeza, quizás (ojalá) de libertad. Pero debo decir que a mis libros, más que como reflejo o representación, los pienso como instrumentos o herramientas, para operar sobre la realidad, precisamente.

TBR: ¿Dónde entran el lector y los personajes?

CA: Me temo que ni el personaje ni el lector son prioridades para mí. Me ocupo más bien del verosímil, de la visibilidad de las escenas, de la continuidad. Por supuesto que el lector debe de estar presente en algún rincón de mi conciencia, pero creo que cumple una función más bien instrumental, de “control de calidad”. Y respecto de los personajes, prefiero los estereotipos o marionetas, sin psicología ni profundidad. El personaje es un mal necesario para la clase de novelista que soy.

TBR: Tienes atracción por personajes que no son precisamente estereotipos, enanos, monjas, curas, ignorantes, travestidos, delincuentes de poca monta.

CA: Me parece que estamos usando definiciones distintas de la palabra “estereotipo”. Para mí, no hay nada más estereotipado que un enano, una monja, un travestí o un asesino serial. La literatura popular, la televisión, la imaginación colectiva, se han encargado de tipificarlos hasta la caricatura, y ahí es donde los tomo yo. Todos los mitos de la profundidad y la psicología se concentran en el hombre común, cuyos misterios insondables me asustan y desalientan.

TBR: En la literatura latinoamericana no abundan tales estereotipos, quizás pensaba yo en esos, en el personaje escritor, el revolucionario, el dictador, el cacique, el indio, el señorito.

CA: Depende de la literatura latinoamericana que uno lea. No hay revolucionarios ni caciques en los libros de Borges o de Felisberto Hernández o de Elena Garro o de Adolfo Couve o de Machado de Assís. Reducir lo latinoamericano a Rulfo y Ciro Alegría es difamatorio.

TBR: Ahora que dices esto, recuerdo que Ignacio Echevarría dijo algo así como que el efecto del Realismo Mágico había sido tan invasivo, que de Rulfo se podían reclamar deudores “desde Sergio Pitol hasta César Aira”.

CA: Contextualizar está bien, pero hay que tener en cuenta que una parte importante del trabajo del novelista es descontextualizar. Por lo pronto, se descontextualiza a sí mismo; su educación casi no es otra cosa. Que uno sea latinoamericano no significa que sus lecturas o influencias sean necesariamente latinoamericanas.

TBR: ¿En todo caso qué te permiten los estereotipos?

CA: Llego más rápido al relato, y puedo hacerlo marchar más rápido, sin el lastre de la causalidad psicológica. Puedo permitirme otras causalidades, las de la fábula.

TBR: “Imaginativo, sorprendente, no llega a convencer, tal vez por una excesiva pretenciosidad y cierto descuido formal barojiano, aunque no lo haya leído, como cabe suponer.” Comentario de Joaquín Marco sobre Las noches de flores.

CA: Le doy la razón, y creo que se queda corto. Las reseñas negativas siempre me parecen provenir de una lectura más inteligente y más atenta que las positivas. De hecho, siempre que me elogian tengo la sospecha de que no han leído el libro.

TBR: Qué piensas de que muchos escritores jóvenes te consideren una de sus principales influencias.

CA: No creo que sean muchos. No creo que ningún escritor joven se proponga escribir libros como los míos, y por cierto que no se lo deseo. En cambio, sí me gustaría llegar a ser un buen ejemplo de vocación, de compromiso con la literatura, y de empeño en la busca de libertad.

© The Barcelona Review, septiembre-octubre, N° 44, 2004. Extraído de [WWW.barcelona revista.com/44/s_ca.htm](http://WWW.barcelona.revista.com/44/s_ca.htm)

1.11. Bibliografía:

BOSQUE MUÑOZ, I. y DEMONTE BARRETO, V. (1999), *Gramática descriptiva de la lengua española*, Madrid, Espasa Calpe.

CAMUFFO, M. A. (2004). "Detrás de un vidrio esmerilado: los implícitos", en: *Memorias de la XI Jornadas de Investigación en Psicología*, UBA, Facultad de Psicología, Buenos Aires.

Centro Virtual Cervantes. *Diccionario de la Biblioteca Cervantes* recuperado de [Http://Cvc.cervantes.es/enseñanza/biblioteca-ele/diccionario/presuposición.com](http://Cvc.cervantes.es/enseñanza/biblioteca-ele/diccionario/presuposición.com), 26 de febrero de 2013.

CHARAUDEAU, P. y MAINGUENEAU, P. (2002), *Dictionnaire d'analyse du discours*, Paris. Éditions du Seuil.

DUCROT, O. (2001), *El decir y lo dicho*, Buenos Aires, Edicial.

ESCANDELL VIDAL, M. V. (1984), "La interrogación retórica" en: *Dicenda. Cuadernos de filología hispánica*, nº 3, Madrid. Ed. Universidad Complutense.

FREGE, G. [1962] (1984). *Estudios sobre semántica*. Barcelona, Edic. Orbis S.A.

GARCÍA MUÑOZ, T. (2013), *El cuestionario como instrumento de investigación/evaluación* recuperado de: www.univsantana.com/sociologia/El_Cuestionario.pdf, 17 de abril de 2013.

GARCÍA NEGRONI, M. (junio de 1998), "La negación metalingüística, argumentación y escalaridad", en: *Signo & Seña* Nº 9, Buenos Aires, *Revista del Instituto de Lingüística de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires*.

HARRIS, R. J. (1973), "Answering questions containing marked and unmarked adjectives", en: *Journal of Experimental Psychology*, Washington, 97, pp.399-401.

LOFTUS, E. (1975), "Leading questions and the Eyewitness Report", en: *Cognitive Psychology*, University of Washington, pp.550-572.

MIRANDA ESQUERRE, L. (2003), *Manual de Gramática castellana*, Editorial Universitaria de la Universidad Ricardo Palma, Lima.

SENTIS, F. (2001), *La presuposición como categoría pragmática: un caso de confrontación epistemológica*, recuperado de: es.scribd.com/dos/26975899/sentis-presuposicion-como-categoria-pragmatica, 27 de febrero de 2013.

SEARLE, J. (1994), *Actos de habla*, Buenos Aires, Planeta.

Capítulo 2

La pregunta en los discursos del saber. Su valor en los procesos de formación de conciencia retórica

María Elena Bitonte

“La maestra no se informa cuando pregunta a un alumno ni tampoco cuando enseña una regla de gramática o de cálculo. ‘Ensigna’, da órdenes, manda. Los mandatos del profesor no son exteriores a lo que nos enseña y no lo refuerzan. (...) El lenguaje ni siquiera está hecho para que se crea en él, sino para obedecer y hacer que se obedezca” (Gilles Deleuze, 1988: 81).

2.1. Prolegómenos

Es preciso reducir la ambigüedad alrededor de qué es lo que en verdad un docente espera del estudiante en la educación formal superior. ¿Espera que los estudiantes reproduzcan los contenidos que les “imparte” o les “ensigna” o que sean capaces de hacer y hacerse preguntas? Y del lado del estudiante, si levantar la mano en una clase no significa resquebrajar la imagen cristalizada de supuesto saber del profesor ni es tampoco una confesión de ignorancia o zoncera ¿por qué cuesta tanto hacer preguntas? Esta falta de disposición para preguntar constituye un verdadero obstáculo para el pensamiento crítico que afecta el desempeño oral y escrito en cualquier cultura o comunidad de discurso.

La pregunta, en tanto acto de discurso, puede colocar a quien la realiza en dos lugares opuestos: uno, arriba (el lugar del padre, el maestro, el sacerdote, el fiscal, el Estado, el oficial) donde se pregunta desde el saber, la ciencia, la autoridad y se responde desde el sometimiento. Otro, abajo (el lugar del niño, el alumno, el acusado, el feligrés, el ciudadano, el soldado), donde –si es posible preguntar- se lo hace desde la curiosidad, el no saber, la creencia, el derecho. Por otra parte, la naturaleza de la pregunta exige su contraparte, la respuesta.

El principal argumento que orienta estas páginas es que dicho requisito no solo resulta un acto de comunicación cumplido sino que además, constituye una acción epistemológica fundamental y más aun, un acto de responsabilidad ética.

Consideremos el siguiente micro-relato para reflexionar sobre las consecuencias que puede traer aparejadas la ausencia de pregunta:

Oswaldo Galeano, “La burocracia 3”

Sixto Martínez cumplió el servicio militar en un cuartel de Sevilla.

En medio del patio de ese cuartel, había un banquito. Junto al banquito, un soldado hacía guardia. Nadie sabía por qué se hacía la guardia del banquito. La guardia se hacía porque se hacía, noche y día, todas las noches, todos los días, y de generación en generación los oficiales transmitían la orden y los soldados obedecían. Nadie nunca dudó, nadie nunca preguntó. Si así se había hecho, por algo sería.

Y así siguió siendo hasta que alguien, no sé qué general o coronel, quiso conocer la orden original. Hubo que revolver a fondo los archivos. Y después de mucho hurgar, se supo. Hacía treinta y un años, dos meses y cuatro días, un oficial había mandado montar guardia junto al banquito, que estaba recién pintado, para que a nadie se le ocurriera sentarse sobre pintura fresca. (Oswaldo Galeano, El libro de los abrazos, Buenos Aires, Siglo XXI: 50).

El micro-relato parte de la Ley como principio inmutable, eterno, indiscutible. La Ley no se cuestiona. Su naturaleza es racional y arbitraria. Hacia el desenlace, la narración de Galeano muestra su lado oscuro, su precariedad, revela que su estabilidad es solo relativa a las condiciones que la generaron pero que si estas se modifican, su aplicación irrestricta la vuelve irracional. De este modo, pone al descubierto la esterilidad de toda norma cuando pierde su conexión con la situación original que la justificaba. También muestra cómo la falta de cuestionamiento está asociada a contextos en donde prevalece una concepción del poder basada en la autoridad y el principio jerárquico. La ausencia de pregunta se da en el interior de dispositivos que constituyen sistemas de exclusión respecto de lo que se puede y no se puede hablar, de quién puede o no tomar la palabra. ¿Qué hubiera pasado si tan simplemente un soldado cualquiera hubiese preguntado *por qué* debía hacer guardia junto al banquito?

Haciendo un paralelo con el aula, que es el lugar que nos convoca, conviene plantearnos en qué lugar nos colocamos frente a los discursos del saber que instituyen los estudios superiores, porque esto nos va a ayudar a clarificar algo acerca de la construcción de nuestra identidad como docentes, investigadores y estudiantes. Por nuestra parte, los docentes ¿explicamos para la comprensión o para la obediencia? ¿Para aclarar o para atontar (Rancière: 2002)? ¿Damos consignas para confirmar lo que ya se sabe o para indagar? ¿Para retener o para pensar algo más? ¿Para responder o para motivar nuevos interrogantes? No es de asombrarse que los estudiantes tengan una idea de lo que es leer y escribir en la universidad bastante parecida a la actitud del soldado. Esta idea, sin duda, está ligada a esquematizaciones autoritarias y reproductivistas donde leer es absorber, incorporar, asentir, y escribir es reproducir, volcar contenidos de un lado a otro (de la memoria al papel, de un texto a otro texto)². ¿Por qué los estudiantes no ensayan el ejercicio epistémico de interrogar, desestiman la lectura directa de los autores y prefieren estudiar de sus apuntes de clase, evitando la lectura directa de los autores indicados? Tal vez encuentran en esas notas vertidas directamente de la boca del profesor, la versión “oficial”, las instrucciones que necesitan para no desvirtuar el sentido “correcto” del texto (para retomar la imagen ortopédica que usa Camuffo en este volumen). De este modo están más seguros de obtener el premio mayor: aprobar. Pero eluden un ejercicio fundamental: tomar distancia crítica respecto de los materiales de estudio. Esta estrategia, que se ha perpetuado durante largas décadas, forma parte de una gramática de lectura y escritura de los estudiantes que tiene, como una de sus principales condiciones de producción, las esquematizaciones que hacen de sí mismos en tanto lectores y escritores. Se posicionan en un lugar de receptores y reproductores, pero también –y en consecuencia- en un lugar de sometimiento desde donde solo se toma la palabra para asentir y no para preguntar. En este sentido, Paula Carlino observa que:

“Es preciso re-conceptualizar los “problemas” de lectura de muchos alumnos. Sus dificultades para comprender lo que leen en la universidad no se deben a que carecen de una habilidad o técnica elemental y generalizable, sino que al ingresar a los estudios superiores se ven enfrentados a nuevas culturas escritas (Graff, 2002; Waterman-Roberts, 1998), correspondientes a los distintos campos de estudio. Para llegar a pertenecer a estas culturas, los alumnos -entre

2 “¿Cómo lograr que a través de la escritura académica el alumno ingresante no se limite a reproducir un saber -el contenido de un texto leído- sino de alcanzarlo? Básicamente conduciéndolo a través de un proceso de escritura en el que, a medida que escribe, relacione y, a medida que establece relaciones, descubra. De ese modo la escritura no repite el recorrido de un saber; lo traza. Traza el itinerario de un conocimiento que nunca es lineal como una ruta sino más bien tan ramificado y cargado de brazos y afluentes como un río”. (Klein, 2013: 2).

otras cosas- deberán cambiar su identidad (Ivanic, 2001) como pensadores y analizadores de textos”. (Carlino, 2003: 2).

Entonces, para habitar esta nueva cultura de los estudios superiores, los estudiantes tendrán que recuperar la capacidad de asombro que cultivaron durante su niñez, cuando todo les resultaba sorprendente y empoderarse con la lectura y la escritura. Equiparse con estrategias tales que cuando se enfrenten a un texto, a una teoría o a una clase, pongan en entredicho sus afirmaciones, se permitan cuestionar su perspectiva y la opongán a otras, desmonten las construcciones teóricas e históricas sobre las que se apoya, evalúen sus alcances y los posibles efectos que se derivan de ella.

En suma, leer y escribir en la universidad implica insertarse en un nuevo circuito de producción y reconocimiento de características peculiares. Esto constituye, sin duda, un problema retórico no aislado de variables sociales y culturales y que compromete tres aspectos principales: 1) Cuestiones de composición de géneros académicos 2) Construcción de la identidad discursiva de los sujetos que participan en este circuito y 3) Reconocimiento de uno de los géneros más demandados en la comunidad académica: la argumentación. De ahí, los tres ejes que articulan este trabajo:

- Escribir con conciencia retórica. Preguntas que orientan la escritura crítica
- ¿Qué preguntas guion al estudiante en la construcción de su identidad como escritor académico y la de su destinatario? Descripción del circuito retórico de Michel Meyer
- La pregunta en la argumentación. “¿Qué te hace decir eso?”. Descripción del modelo de Stephen Toulmin

Este capítulo focaliza las dificultades que plantean lectura y escritura críticas en la universidad con vistas a crear conciencia retórica sobre los problemas planteados arriba e instrumentar algunas ideas para su resolución. Se trata de una propuesta centrada en los estudiantes; pero, dirigida también a los docentes cuya intervención en la resolución de estas problemáticas es fundamental. La perspectiva procesual-cognitiva (enfoque orientado a los procesos de la escritura) se complementa con un abordaje socio-cultural. Este enfoque pone de relieve la necesidad de una buena praxis de la lectura y escritura para el desarrollo disciplinar y profesional pero no como el dominio aislado de

determinadas destrezas sino como una práctica inserta en una cultura y una comunidad determinada. Así lo entienden Casany y Morales (2008) al sostener que la escritura se vuelve crítica cuando, además de su función comunicacional contribuye: 1) a la construcción del conocimiento a través de la publicación y divulgación de sus diversos géneros³; 2) a la conformación de las identidades de los escritores y lectores⁴, y 3) al ejercicio del poder (en el sentido de poder hacer, de hacer valer) dentro de su campo o comunidad, ya sea en el desempeño particular o público⁵. En este sentido podemos hablar de *escritura crítica*: una escritura orientada a la gestión de géneros específicos, al posicionamiento del enunciador (*ethos*) y del enunciatario (*pathos*) y a su empoderamiento a través del uso del lenguaje.

2.2. Escribir con conciencia retórica

La escritura colabora en la formulación de ideas, permite objetivarlas, tomar distancia, relacionarlas, interpretarlas y reformularlas. Todas son operaciones estratégicas y forman parte de una labor semio-cognitiva que redundante en una apropiación generativa del conocimiento, una mejor conservación en la memoria a largo plazo y una mejor expresión oral y escrita. Una preocupación que compartimos los docentes de todas las áreas del ciclo superior es la necesidad que tienen los estudiantes de adquirir estrategias eficaces de lectura

3 Dicen los autores: "Algunas investigaciones han mostrado cómo las convenciones formales de los principales boletines científicos condicionan y guían los procedimientos con que se realiza la investigación, se consiguen los datos y se formulan. De este modo, quien conoce mejor las características de los géneros científicos (artículo de investigación, artículo de revisión, caso clínico, memoria, tesis, proyecto, etc.) está mejor preparado para leer, escribir, investigar y publicar". (Cassany y Morales, 2008: 5).

4 "Las investigaciones más recientes sobre la escritura académica (sobre la modalidad, la cortesía o los atenuantes) también muestran que la identidad profesional de cada individuo se construye a partir de la imagen (face) que proyecta a sus colegas en sus textos; tanto la propia como la de sus lectores, lo cual está relacionado con el estilo que utiliza, con la gestión que hace de las citas de autores previos (que son sus compañeros de disciplina), con los temas que elige, etc. De este modo, dominar los recursos discursivos empleados para procesar los géneros de la propia disciplina es fundamental para poder construirse una identidad positiva y satisfactoria dentro de la comunidad académica, con lo cual se puede favorecer la aceptación de las afirmaciones y conclusiones que se presenten". (Ibid: 5-6).

5 "En definitiva, estamos hablando de ejercer las diferentes responsabilidades que se ponen en juego en las prácticas académicas: aceptar o rechazar un artículo para la publicación, aprobar o suspender a un estudiante, dar más o menos recursos a un proyecto, etc." (Ibid: 6).

y escritura ya que de esto depende la comprensión y la adecuada comunicación de los contenidos específicos de cada asignatura. Tal como lo expresa Cubo de Severino:

“Escribir en este nivel es una actividad social que implica interpretar la información de manera crítica, integrar información obtenida en fuentes diversas, crear información, proponer nuevos enfoques sobre aspectos teóricos ya desarrollados y justificarlos con argumentos, validar teorías con investigaciones empíricas o refutar otras con nuevos datos o nuevas interpretaciones de datos existentes, descubrir lagunas en la explicación de ciertos fenómenos en ciertas teorías y llenarlas (Grabe, W. and Kaplan, R., 1998). Estas actividades, por otra parte, se desarrollan en situaciones comunicativas nuevas, intervienen lectores y/o evaluadores expertos, diferentes contextos institucionales y por lo tanto, los escritos que reflejan estas tareas científicas deben corresponder a lo que la comunidad de discurso de la disciplina en la que se escribe ha establecido” (Cubo de Severino, 2005: 14).

Dados los desafíos que debe afrontar el estudiante que ingresa en esta nueva comunidad de comunicación, el rol del docente es ayudarlo a despertar su *conciencia retórica*: a tomar nota de los objetivos que persigue su escrito; a que se ubique a sí mismo y a su lector; a que anticipe los efectos de su propio texto sobre él. En este punto corresponde explicar a qué nos referimos cuando hablamos de retórica.

En el lenguaje corriente, muchas veces ‘retórica’ se emplea como sinónimo de artilugio del lenguaje. Esta concepción se arrastra desde la retórica medieval, orientada a agradar, conmovir a través del discurso o vencer en una disputa de opinión. Esta visión culminó imponiendo el sentido de la retórica como forma reducida únicamente a aspectos superficiales del lenguaje, una suerte de maquillaje para seducir o inclusive, para engañar al interlocutor. Las prevenciones contra la retórica se mantienen hasta la actualidad y fue esto mismo lo que llevó a entender lo retórico como el estilo de una élite que pretende distinguirse a fuerza de vanidad y exclusiones. La revalorización de la retórica y de su dimensión cognitiva y social toma sus fundamentos de la renovación del campo que han producido, especialmente, estudiosos como Perelman y Toulmin en sus respectivos trabajos de 1958.

Desde nuestra perspectiva, la retórica no es *un arte del buen decir*, ni tampoco un código fundado en la vana gloria para formar parte de la élite de “los académicos”. Es el lenguaje que se comparte en una comunidad de discurso para la inclusión de sus participantes y para la socialización del conocimiento.

Lo retórico implica el dominio de operaciones cognitivas que inciden en el aprendizaje. Por lo tanto, de lo que se trata es de desarrollar competencias necesarias para el desempeño científico-académico.

Desde este enfoque retórico-cognitivo, la escritura es un proceso⁶ en cuya marcha se desarrollan diferentes actividades, las que pueden describirse en cuatro etapas recursivas: la **planificación**, la **puesta en texto**, la **revisión** y la **reescritura**. En situaciones informales, en las que se desarrollan los géneros primarios (por ejemplo, el diálogo cotidiano, la lista de compras, las notas de agenda, la carta, el chat, el e-mail, las comunicaciones que circulan en las diferentes redes sociales), dichas etapas son contingentes ya que se suelen dar en condiciones de comunicación simples, informales y sobre todo, espontáneas. Por el contrario, cuando se trata de géneros secundarios, como los científico-académicos, estos corresponden a condiciones de comunicación escrita más complejas, en cuanto a su desarrollo, organización, elaboración e integración de fuentes y movilizan operaciones semio-cognitivas y acciones estratégicas específicas. Es decir que frente a los géneros que se producen, circulan y se leen en el campo académico (informes, monografías, guías de estudio, parciales, ensayos, artículos científicos, ponencias, manuales universitarios, documentos de cátedra, proyectos de investigación, enciclopedias, diccionarios especializados, tesis, tesinas, etc.) el escritor necesita: 1) Tomarse el tiempo para pensar qué decir y cómo según los códigos de la comunidad de discurso que integra (planificación); 2) Formular por escrito sus ideas para objetivarlas y poderlas ordenar (puesta en texto); 3) Releerlo cuantas veces sea necesario, ya que la naturaleza estable de lo escrito lo permite, comparando lo producido con lo anterior (revisión). Esta tarea supone un esfuerzo auto-crítico y reflexivo sobre aspectos que abarcan desde un nivel superficial y textual hasta la escena retórica y enunciativa; 4) Una vez revisado texto, es posible reescribirlo y reformularlo para hacer los ajustes necesarios (reescritura). Es importante, en este punto, no dar por sobreentendidas cosas que el lector no puede o no debe suponer (cfr. Dumm en este volumen), ajustar el escrito al género, la situación y a la comunidad de discurso a la que se dirige, ajustar la distancia entre las esquematizaciones del escritor y el destinatario, para reorientar los objetivos argumentativos o explicativos del discurso.

6 Alvarado (1999, 2003); Arnoux, Di Stefano y Pereira (2002); Bereiter y Scardamalia (1992); Flower, (1979); Flower y Hayes (1996); Klein (2007); Nogueira (2004, 2007, 2010); Olson (1998); Parodi (2005); Reale (2005); entre otros.

2.2.1. Preguntas que orientan la escritura crítica

A continuación, algunas preguntas que pueden orientar las estrategias retóricas a desplegarse en la escritura de discursos académico-científicos. Estas preguntas pueden tanto guiar el proceso de redacción de quien escribe, como el control y evaluación por parte del docente:

1. En la etapa de planificación

- ¿Cuál es el tema? ¿Cómo enunciarlo?
- ¿Cuáles son los objetivos del escrito?
- ¿Cuál es el objeto de estudio? ¿Cómo acotarlo? ¿Cómo formularlo por escrito?
- ¿Cuál es la situación y el campo donde se enmarca la comunicación?
- ¿Es pertinente/relevante el tema para dicha comunidad?
- ¿Es el género discursivo que corresponde? ¿Cuáles son las restricciones genéricas, sus características formales, sus partes (por ejemplo: introducción, desarrollo, conclusiones, anexos, referencias)?
- ¿Cómo es el circuito retórico en que se desarrolla? ¿Quién escribe? ¿A quién se dirige?
- ¿Es el registro o estilo que corresponde al género y comunidad de comunicación?
- ¿Cuál es la cuestión problemática o hipótesis a plantear?
- ¿Cómo formular los argumentos y explicaciones para responder a dicha cuestión? ¿Qué contenidos o tópicos que se requieren?
- ¿A qué modelos teóricos recurrir para definir el problema, orientar el análisis y respaldar los argumentos?
- ¿Qué materiales serán necesarios? ¿Dónde recabarlos?
- ¿Qué géneros o sistemas simbólicos, lingüísticos o gráficos (viñetas, borradores, torbellinos de ideas, punteos, resúmenes, cuadros, mapas o redes conceptuales, diagramas, etc.) pueden servir para exponer las ideas lo más claramente posible en una versión preliminar, con el fin de someterlas a la consulta y revisión propia y ajena?

- ¿A quiénes pedir orientación (docentes, bibliotecarios, especialistas, estudiantes avanzados, compañeros, otros actores vinculados al tema en cuestión)? ¿Qué preguntar?
- ¿Cuánto tiempo demandará la tarea?

2. En la etapa de puesta en texto

- ¿Cómo pasar de un texto provisorio, precario (de un proyecto) a la versión final?
- ¿Conviene escribir en forma lineal o ir administrando las distintas partes según se vayan recolectando datos y formulando ideas? ¿Conviene hacerlo en papel o en forma digital? ¿En un solo documento o en varios, según la extensión y secciones?
- ¿Cómo lograr una expresión coherente de los enunciados, los párrafos y del texto en su conjunto? ¿Cómo referir claramente al objeto de discurso?
- ¿Qué palabras elegir para lograr un encadenamiento lógico, comprensible y significativo? ¿Cómo retomar sin ambigüedades enunciados previos para progresar en la exposición? ¿Hay que cambiar, repetir o sustituir un término por otro? ¿Conviene usar una metáfora, una imagen, un ejemplo u otra figura retórica para colaborar a la comprensión o persuasión del lector?
- ¿Qué elementos textuales y paratextuales (títulos, subtítulos, división en párrafos, epígrafes, notas a pie de página, gráficos, anexos, etc.) ayudan a la organización e interpretación del texto?
- ¿Qué conectores (porque, entonces, pero, o, y, en caso que, si bien, como, antes, después, por lo tanto) y marcadores de orden del discurso (en primer término, en segundo término, finalmente, etc.) contribuyen al desarrollo lógico de la exposición?
- ¿Cómo hacer una explicación clara? ¿Cómo sostener los argumentos?
- ¿Cómo formular la hipótesis o pregunta-problema?
- ¿Cómo demostrar a través de un análisis las hipótesis o responder las preguntas planteadas al inicio?
- ¿Cómo proceder en el análisis? ¿Qué describir? ¿Qué herramientas teóricas y metodológicas sirven para abordar el objeto de estudio? ¿Hay que explicitarlas?
- ¿Cómo articular la teoría y el análisis del objeto en cuestión?

3. En la etapa de revisión

- En textos que se producen para ser evaluados ¿conviene delegar en el evaluador el examen del texto?
- ¿Se hizo una tarea de auto-examen (una lectura auto-crítica)?
- ¿Cómo marcar el texto para dar cuenta de todas las correcciones que habrá que realizar en la reescritura?
- ¿Comprenderá el lector? ¿Responde el texto a sus expectativas? ¿Se persuadirá o convencerá? ¿Le gustará el texto?
- ¿Son correctos tanto la expresión de los contenidos como los aspectos gráficos, tipográficos, ortográficos, gramaticales, la diagramación, la edición, la semiotización plástica (aspectos visuales y señalización)?
- ¿Adopta el lenguaje un registro y estilo adecuados a la situación y a la comunidad discursiva a la que se dirige?
- ¿Se ha logrado configurar un *ethos académico*, la imagen de un escritor competente, capaz de confrontar diferentes fuentes, conceptualizar, explicar, justificar?
- ¿Se alcanza una formulación coherente y cohesiva del tema? ¿Hay una adecuada progresión temática? ¿Quedan baches de información, lagunas imposibles de reponer por el lector, saltos abruptos de un tema a otros?
- ¿Hay ajuste entre los objetivos propuestos y los resultados logrados?
- ¿Se alcanza una articulación adecuada entre los argumentos y la conclusión?
- ¿A quién acudir para que acompañe/oriente el proceso? ¿Ayuda la revisión entre pares?

4. En la etapa de reescritura y reformulación

- Teniendo en cuenta que se puede modificar el curso de lo producido en cualquier momento ¿se realizó una revisión crítica permanente en cada etapa del proceso?
- ¿Por dónde empezar? ¿Por los problemas macro o los micro?
- ¿Cómo seguir las señales y orientaciones de la revisión?
- ¿Cómo reelaborar el texto ajustándolo a una esquematización adecuada tanto del escritor como del lector al que se dirige?
- ¿Cómo mejorar tanto los aspectos semánticos, enunciativos y retóricos como la semiotización de superficie del texto?

- ¿Qué modificar para responder a los propósitos propuestos en las etapas anteriores? (reformulación léxica, estilística, modal, genérica; reformulación de la estructura sintáctica de la frase, de la construcción discursiva del objeto de estudio, de las figuras del enunciador y el enunciatario, de la organización global del contenido de la orientación argumentativa, etc.).
- ¿Mejóro el producto final luego de las reformulaciones? ¿Cuántas reescrituras hacen falta?

Si bien todas las etapas son importantes, las de planificación y reescritura son las más características de los escritores maduros. Es común que los estudiantes y especialmente hoy día, habituados a escribir sobre soportes virtuales caracterizados por la inmediatez y la espontaneidad, tengan resistencias para planificar y reescribir los textos que producen. Escribir textos académicos es un trabajo que compromete variadas tareas. Los escritores expertos ya han aprendido que planificar organiza, evita pérdidas de tiempo, incertidumbres y el estancamiento. También han descubierto que al releer pueden tomar distancia del texto y leerse desde una perspectiva diferente. Pueden ponerse en el lugar del lector, mejorando aspectos no resueltos o poco claros; observar fallas que antes no habían detectado; encontrar relaciones que no habían previsto; recordar datos archivados en la memoria; completar lagunas; en suma, mejorar o reorientar el texto. La reescritura implica la habilidad de decir con otras palabras y esto hace posible reconsiderar lo dicho, reformularlo, encaminando el texto hacia los propósitos explicativos o argumentativos del escritor. En relación con la importancia de la reformulación, Adriana Silvestri afirma:

“La habilidad para reformular es un indicio del dominio de la propia lengua, de la capacidad para utilizar activamente un vocabulario amplio y recursos sintácticos alternativos. Es indicio, además, de competencia para comprender la situación comunicativa que exige la operación reformuladora. Desde el punto de vista de los procesos de conocimiento, revela flexibilidad conceptual, capacidad para comprender identidades y diferencias de significado y expresar conceptos de distintas maneras sin distorsionarlos. Estas habilidades no se contraponen a la creatividad ni al pensamiento crítico, sino que constituyen un requisito previo para adquirirlos”. (Silvestri, 1998: 56).

Con estas reflexiones pasamos al siguiente párrafo para plantear las cuestiones referidas a la esquematización de las identidades discursivas del escritor y de su destinatario.

2.3. ¿Qué preguntas orientan al estudiante en la construcción de su identidad como escritor académico y la de su destinatario?

Para analizar la configuración de las identidades discursivas de los participantes de una comunicación oral o escrita nos parece conveniente retomar la noción de *circuito retórico* (Meyer: 2004). La idea de *circuito retórico*, propuesta por el filósofo belga Michel Meyer, enfatiza que la comunicación no transcurre en un espacio ideal de certezas y consensos sino que se manifiesta, antes bien, como una cuestión opositiva. Según su visión, la naturaleza argumentativa es inherente a toda comunicación donde se plantea un problema o conflicto entre posiciones antagónicas. En su síntesis: “La retórica es la negociación de la diferencia entre individuos sobre una cuestión dada” (Meyer, 2004: 10). Este es un aspecto sustancial para nuestra reflexión ya que sitúa, de entrada, la génesis de la argumentación en **la pregunta o cuestión problemática**⁷.

Según este modelo, lo retórico domina toda la comunicación y la argumentación es uno de sus aspectos principales. En todo discurso argumentativo existe un diferendo que se negocia en un escenario en el cual interactúan tres configuraciones: el *ethos* (la esquematización del orador), el *pathos* (la esquematización del auditorio) y el *logos* (el discurso). Así concebida, la retórica resulta ser una negociación de las distancias interpersonales. De este modo, Meyer hace extensiva la dimensión retórica a toda argumentación, en tanto medio de afirmación de una distancia simbólica y social. Con esto, el autor pone de relieve aristas de la retórica clásica que no fueron suficientemente distinguidas, tales como la problematicidad, el dinamismo y la reversibilidad del proceso retórico.

⁷ No es fácil traducir el término ‘question’, del francés, ya que puede significar tanto pregunta como cuestión. Ahora bien, la palabra ‘cuestión’, en castellano, deriva del latín, quaestio, que también significa pregunta o asunto y retiene la connotación de un problema que no tiene una única vía de resolución. De ahí que en Meyer, la ‘question’ es el primer motor de la argumentación.

2.3.1. El circuito retórico de discursos académicos

Notemos: el *ethos* o imagen del orador, funciona como principio de autoridad y legitimación (saber, poder, experiencia, responsabilidad, capacidad, idoneidad, etc.). El *pathos*, encarnado en el auditorio, resulta el lugar de las pasiones (simpatía, admiración, benevolencia, menosprecio, envidia, confianza, temor, respeto, etc.) y los valores (saber, justicia, trabajo, abnegación, responsabilidad, reflexión, sencillez, seriedad, racionalidad, adecuación, rigor, éxito, etc.). El orador debe desplegar sus destrezas para lograr la persuasión: estas reposan sobre el *logos* (el discurso). Hasta aquí, la perspectiva clásica.

Ahora bien, la originalidad del abordaje de Meyer consiste en concebir dichos componentes (el argumentador, el discurso y su auditorio) no como figuras o máscaras de cartón piedra sino como identidades siempre en refacción, siempre en tensión y construidas en la negociación de las respectivas distancias intersubjetivas. Esto permite analizar no estados sino procesos y transformaciones. En este sentido, Meyer acentúa que el *ethos* y el *pathos* no se deben identificar sin más con el orador y el destinatario, como si se tratara de personas ni como esquemas de identidades fijas: de lo que se trata es de la imagen que tiene uno a los ojos del otro y del modo en que la perceptibilidad proyectada constriñe la construcción de cada quien.

Para dar cuenta de esta complejidad, el modelo prevé, un desdoblamiento de cada figura: por un lado, la descripción de un *pathos efectivo* y un *pathos proyectivo* (o *inmanente*); y por otro lado, de un *ethos efectivo* y de un *ethos proyectivo* (o *inmanente*).

Mientras las identidades efectivas están fundadas en datos empíricos, en la experiencia factual, las identidades proyectivas son las que proyecta como imagen el Otro de la relación retórica. *Ethos* y *pathos* efectivos son los polos de la persuasión donde se ponen en juego datos concretos. Es en este punto, donde el orador o escritor se enfrenta con aquel que en verdad es el otro. Conviene no perder esto de vista. Por ejemplo, para un estudiante, el profesor (*ethos efectivo*) puede ser como un padre; para un hijo, su padre (*ethos efectivo*) puede ser como un juez, pero no es lo mismo dirigirse a un profesor como si fuera un padre, un juez o un compañero. Entonces se requiere hacer algunos ajustes.

Para ser más precisos, cuando se trata de un género académico destinado a evaluar el conocimiento que un sujeto tiene sobre un tema (cuestionarios, parciales, monografías, tesis u otros), el auditorio o juez es el docente. En estos casos, es importante advertir que si el estudiante destina su discurso al *pathos efectivo* (que es, de hecho, competente en el tema, ya que es su profesor), naturalmente prescindirá de darle explicaciones y mayores precisiones. “El profesor ya sabe”, se dirá y considerará innecesario cualquier esfuerzo destinado a explicarle, aclarar, ejemplificar, problematizar, justificar debidamente y dar fundamentos de cada afirmación, remitir sus dichos a las fuentes consultadas o a los casos analizados y, eventualmente, contrastarlos. Todas estas son competencias absolutamente necesarias para la construcción del *ethos de saber (proyectivo)* del estudiante, quien debe demostrar que estudió y que domina el tema. Entonces, en situaciones de evaluación, es preciso construir una representación del otro (*pathos proyectivo*) como la de alguien que no sabe. Este movimiento es una verdadera inversión del circuito retórico de la relación de enseñanza-aprendizaje. Vamos a desarrollar esto un poco más ampliamente.

El *pathos proyectivo* es la dimensión en la que el orador imagina las cualidades y valores del auditorio, cuando se pregunta si su Otro, el auditorio, comprende, si está convencido, si hay adecuación entre pregunta y respuesta. Cuanto más exigente se supone el *pathos proyectivo* (en este caso, el profesor), más orientará el estudiante todas las estrategias explicativas y argumentativas a su alcance para convencerlo de que sabe.

Consideremos ahora, el *ethos*. El *ethos efectivo* o “real” coincide con características empíricas del orador, con datos tangibles (supongamos, profesión, edad, puntaje, carrera, especialidad en tal materia). El *ethos proyectivo*, en cambio, es el que el auditorio se figura a partir de los signos que tiene a disposición. Es la identidad que el auditorio construye a partir de las cualidades que el orador expresa, de datos que interpreta como indicios y en virtud de los cuales lo va a juzgar. García Negroni (2011) analiza cómo se configura el *ethos* académico a través de determinadas elecciones léxicas y marcas discursivas que pueden ser interpretadas como signos de alguien que sabe y domina su discurso:

“Comillas, bastardillas y glosas que acompañan lo que se dice muestran que lo dicho puede estar atravesado por un metadiscurso con el que el locutor comenta la propia enunciación que está llevando a cabo y que, como consecuencia, permite brindar en espectáculo el *ethos* de alguien atento al propio decir y al de los otros. [Estos elementos] contribuyen así a la construcción discursiva de

un *ethos* preocupado por mostrar su conocimiento del universo disciplinar y el dominio del propio discurso. Y, de este modo (...) configura una escena en la que la verdad no se presenta como la verdad de las cosas". (García Negroni, 2011: 63-64).

Según esta línea de análisis, en la comunidad académica, el texto escrito por un estudiante es terreno fértil de insospechados indicios que el profesor interpretará como pruebas de idoneidad para construir el *ethos proyectivo* del estudiante. Si este muestra haber comprendido, lo considerará un buen lector; si logra formular sus ideas de manera coherente y no ambigua, un buen escritor; si analiza, critica o defiende ideas, lo juzgará reflexivo; si logra hacer inferencias válidas, razonar, extraer conclusiones, considerará que es competente y sabe de lo que habla. El orador o escritor, entonces, tratando de evitar la disonancia entre su *ethos efectivo* y el *proyectivo* ("los alumnos no estudian, no saben, no entienden"), se preguntará cómo adecuar la imagen que exhibe su discurso a las virtudes que el auditorio/evaluador espera de él. En palabras del propio Meyer, la clave está en la *pregunta o question*:

"El *ethos real* se esfuerza por responder a una cuestión sin tomar necesariamente en cuenta la diferencia de valores, así como hay un *pathos inmanente* para el orador, que lo es en tanto que él lo imagina o concibe, preguntándose: 1) si hay comprensión de lo que le dijo al auditorio (relación de sentido con respecto a aquello que está en cuestión); 2) si hay adecuación entre la pregunta y la respuesta; 3) si la respuesta es persuasiva, si el auditorio está convencido o encantado. De este modo, el orador ve a su auditorio inmanente como el reflejo o la contraparte de esta relación centrada en la interrogación, en tanto que el auditorio opera en términos de valores". (Meyer, 2004: 40).

Como se puede apreciar, la gestión del circuito retórico orientada por la pregunta contribuye a comprender la dinámica argumentativa donde el auditorio proyecta al orador y viceversa. Estos roles no coinciden necesariamente con la realidad, aunque buscan adecuarse. Probablemente –supongamos– se trate de un estudiante que recién se inicia, un escritor novato (*ethos efectivo*) que, en consecuencia, sabe menos que el docente de quien depende su promoción. Sin embargo, su discurso debe exhibir, a través de diferentes marcas un *ethos* idóneo, conocedor del tema y de los rituales de legitimación del campo (*ethos proyectivo*). Y, además, construir a su destinatario como alguien que no conoce o no comprende y quiere saber. Desde estos fundamentos, resulta claro cuán importante es intervenir sobre la esquematización de las identidades enunciativas que tienen los estudiantes de lo que es leer y escribir en la universidad.

2.4. La pregunta en la argumentación

Uno de los aspectos primordiales de lo que denominamos conciencia retórica es el reconocimiento de los tipos y géneros que se producen, circulan y consumen en cada comunidad discursiva ya que es a partir de ellos que ésta se identifica a sí misma y a sus integrantes. Este conocimiento no solo está orientado a la formación un *ethos académico* -como vimos arriba- sino que resulta imprescindible para el aprendizaje. Así lo explica Adriana Silvestri:

“Al estudiar, los alumnos no solo están aprendiendo nuevos conceptos, el contenido de las diversas asignaturas, sino también están aprendiendo (o deberían estar aprendiendo) nuevas formas de lenguaje, nuevos tipos y géneros discursivos adecuados para vehicular esos conceptos y operar mentalmente con ellos. La tarea de estudio implica, entonces, tanto aprendizaje conceptual como aprendizaje genérico” (Silvestri, 1998: 36).

La descripción de Silvestri inscribe el conocimiento de los tipos y géneros discursivos en el conjunto de las disposiciones estratégicas orientadas al estudio. Las fallas en este dominio limitan las posibilidades de contar con herramientas intelectuales básicas que faciliten a los jóvenes cursar el nivel superior de enseñanza. Con esta convicción, este apartado focalizará en particular uno de los géneros que, por sus alcances, es el más requerido en la educación superior: la argumentación.

Los géneros discursivos complejos que se demandan en la universidad (parciales, resúmenes, cuestionarios, reseñas, informes, monografías, artículos, ponencias, proyectos de intervención, ensayos, tesinas, etc.) son discursos razonados, predominantemente argumentativos. Dado que vehicularizan y cruzan un repertorio considerable de contenidos heterogéneos provenientes de diversas fuentes; son altamente polifónicos: ponen en juego un pensamiento reflexivo y crítico y exigen acciones estratégicas orientadas a la resolución de problemas. Uno de los problemas retóricos más acuciantes para el estudiante universitario es, precisamente, el desarrollo de habilidades argumentativas y, en particular, las estrategias de justificación están entre las más requeridas en los trabajos académicos. De allí que el siguiente punto se ocupará del valor de la pregunta en la argumentación.

2.4.1.¿Qué te hace decir eso?

Fueron muchas las respuestas que se dieron a lo largo de la historia sobre qué es la argumentación y la cuestión aún sigue vigente⁸. La persistencia de preguntas y respuestas sobre el asunto no hace más que dimensionar la importancia y problematicidad de un objeto y renovar el interés por actualizar los instrumentos para su abordaje. Lo argumentativo abarca innumerables aspectos y cada una de las respuestas que se ha dado históricamente para definirlo es una teoría que ilumina parcialmente, pero no agota el objeto. Es lo que sucede con las teorías. Y esta es una de las lecciones principales que se aprenden en el curso los estudios universitarios.

Con todo, aunque no hay un acuerdo unánime, según la acepción más generalizada del término, se considera argumentativo al discurso que trata de demostrar algo a alguien, sabiendo que lo que plantea es una cuestión problemática cuya resolución puede ser puesta en duda o refutada. Esto define a la argumentación como un discurso esencialmente polémico. Así, toda vez que alguien presenta un punto de vista, sea basado en fundamentos racionales o emocionales, será exitoso en la medida en que logre convencer al destinatario de la aceptabilidad de su posición⁹. Podríamos convenir entonces, que la argumentación es una práctica social fundamental del ser humano que le permite sentar un punto de vista sobre un asunto frente a otros que se le oponen. De ahí que la argumentación es una actividad eminentemente dialógica (a tal punto que hasta cuando pensamos en soledad y tratamos de decidir qué hacer, cómo resolver, qué alternativa tomar en una disyuntiva, estamos haciendo un ejercicio secreto de la argumentación). Por eso se puede afirmar que su aprendizaje contribuye a pensar “dialógicamente”, porque ayuda a considerar las cosas desde la perspectiva del otro, a identificar en el discurso propio y el ajeno los puntos de vista que están en discusión, las distintas voces que se responden unas a otras, la construcción de una posición autónoma, criteriosa y asentada sobre fundamentos sólidos (Van Eemeren et al.:2006). Y no solo eso: sino que además, ese aprendizaje contribuye a la formación de sujetos capaces de afrontar la lectura y escritura crítica de discursos de diverso tipo

8 Para ampliar este punto ver Zamudio y equipo (2002, 2005; Marafioti (2005); Plantin (2005); Marafioti y Santibáñez (2010), Teoría de la argumentación, a 50 años de Perelman y Toulmin, Buenos Aires, Biblos.

9 Ducrot (1972, 1986, 1994); Perelman, Y Olbrechts Tyteca (1989); Meyer, (2004); Plantin; (1990; 2004); Toulmin (2003); Van Eemeren, Grootendorst, y Henkemans (2006), entre otros).

(periodísticos, publicitarios, políticos, jurídicos, científicos, académicos, literarios, cotidianos, etc.). Según lo expuesto, la argumentación es una práctica social directamente relacionada con el pensamiento y, más específicamente, con el **pensamiento crítico**.

Sin perder de vista que el argumentador puede orientar su discurso hacia diferentes fines (vender un producto, exhibir sus méritos -retóricos u otros-, vencer en un debate, refutar al adversario, humillarlo, convencerlo, resultar exitoso en un examen, en comicios, etc.), existe un propósito argumentativo que no siempre recibe la merecida atención y se presenta cuando la argumentación no responde a fines persuasivos sino cognitivos. Entonces, cuando el objetivo es **comprender**, se prioriza esclarecer antes que persuadir¹⁰. Este es un punto que no hay que perder de vista: aunque muchas veces, las diferencias de opinión entre los interlocutores se mantienen hasta el final¹¹, la interacción argumentativa permite percibir las más claramente (*¿de qué me habla el otro? ¿qué le hace decir eso?*). Desde esta posición, la argumentación resulta el espacio donde se desarrolla una actividad crítica esencial para el desarrollo del conocimiento. Y en este sentido se puede decir que la argumentación deviene la manifestación discursiva del pensamiento crítico:

“El pensamiento crítico –en contraste con el lógico- es entonces, intrínsecamente pensamiento creativo. Necesitamos de la imaginación y de la información para poder abandonar lo que cualquier contexto actual provee desde el punto de vista del ego, reubicarlo en un posible contexto construido por un distinto punto de vista e interpretar nueva información continuamente (incluyendo objeciones a nuestros argumentos construidos imaginativamente) y al mismo tiempo -dialécticamente- desarrollar un argumento hacia su conclusión. (...) El pensamiento crítico solo es posible cuando los puntos de vista de los otros están abiertos para una inspección.”. (van Eemeren et al.:1987)

El pensamiento crítico puede rebasar los límites del sentido común, los prejuicios e imaginarios sociales cristalizados para desmontar aseveraciones fundadas en lugares comunes o estereotipos (cfr. Bitonte y Dumm en este

10 Las controversias científicas, a través de la forma epistolar son una muestra de la comprensión aportada mediante la argumentación (Dascal: 1995, Dumm: 2004).

11 Un especialista en temas de argumentación, Marc Angenot constata que con harta frecuencia y en distintos campos, la argumentación no parece ser otra cosa que un “diálogo de sordos”. El estudioso advierte que, excepto en casos de extremada racionalidad: “No se puede construir una ciencia partiendo de una ideal eficacia de la persuasión, la que no se presenta sino excepcionalmente”. (Angenot, 2008: 7).

volumen). Sin embargo, por encima de todo, es un pensamiento dialéctico, capaz de confrontar ideas tanto propias como ajenas, de considerar diferentes alternativas, de justificar la propia posición y rebatir las contrarias. Frente al discurso de los otros -tanto los autores que leemos en situación de estudio, como los que se debaten en la vida social (actores políticos, económicos, jurídicos, religiosos, artísticos, publicitarios, medios de comunicación, etc.)- hacer ejercicio de nuestro pensamiento crítico se resume, primordialmente, en preguntar y justificar. Esto resulta especialmente claro desde modelos como el de Toulmin, donde la conclusión de un argumento siempre es un enunciado que exige su justificación.

La operación de justificación es el principio rector de la argumentación y plantea el problema retórico de ofrecer buenas razones para convencer al destinatario de la aceptabilidad de un punto de vista. Más aún, si la condición sine qua non de la argumentación es la justificación, esto significa que no hay enunciados últimos dados como dogmas o verdades irrefrendables. La argumentación implica la postulación contrafáctica de un otro a quien se le debe responder por qué dice lo que se dice. Desde este fundamento se comprenderá que el encuentro de discurso y contra-discurso en el que se desarrolla la cuestión argumentativa, conlleva una dimensión no solo interaccional sino también ética (cfr. Tutescu: 2013).

2.4.2. Descripción del modelo de Stephen Toulmin

El modelo de Stephen Toulmin (1922-2009) marcó un giro trascendental en las teorías de la argumentación. Su tratado de 1958, *Los usos de la argumentación*, orientó los estudios hacia una visión pragmática, procedimental y anti-racionalista de la argumentación. El motor que pone en marcha el proceso argumentativo frente a cualquier afirmación es la pregunta: *¿qué te hace decir eso?*

Se trata de un modelo basado en el proceso de justificación. Con esto, Toulmin opone una crítica al modelo silogístico, que reposaba sobre la respuesta, para establecer otro que funciona a partir de la pregunta.

Toulmin desmontó la lógica del silogismo cuya estructura no explicaba qué autorizaba el pasaje de las premisas a la conclusión. La validez del silogismo reposaba en una racionalidad normativizada y luego naturalizada, por lo tanto

incuestionable. El siguiente es el caso típico donde una conclusión particular es justificada apelando a un dato particular con un respaldo de tipo general:

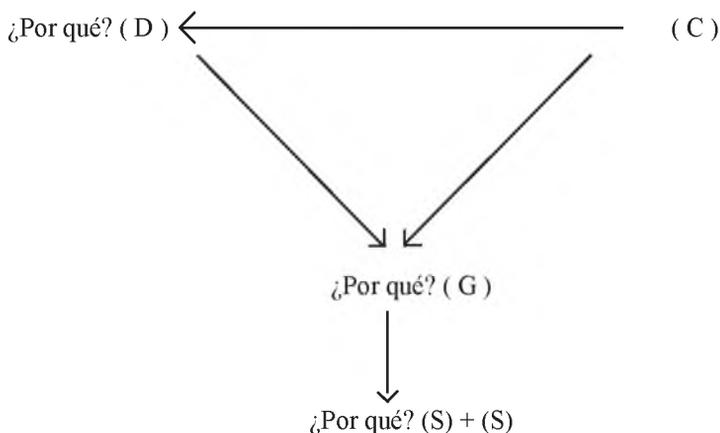
Todos los hombres son mortales
Sócrates es hombre
Por lo tanto, Sócrates es mortal.

Por cierto, tal como lo señala Toulmin, “las formas aparentemente inocentes usadas en los argumentos silogísticos ocultan una gran complejidad” (1958, p. 146). Para resolver este problema teórico Toulmin despliega un “esquema de procedimiento” que explica el salto de las premisas a la conclusión.

¿Cómo se pasa de las premisas o datos (D) a una conclusión (C)? Por medio de una Ley de pasaje. El proceso de justificación reposa sobre esta **Ley de inferencia**, también llamada Garantía (G), principio de validación de la conclusión. Así, se parte de una aserción (C) que está sujeta a la duda o a la réplica potencial de un contra-argumentador (¿por qué?). De este modo, el silogismo deja de ser una figura esquematizada y se transforma en una verdadera interacción:

- (C) Sócrates es mortal.
- (D) El hecho de que es hombre.
- ¿Y con eso, qué?
- (G) [(M) Sin duda] todos los hombres son mortales.

Notemos que, de acuerdo con este esquema, la primera aserción nunca es un punto de origen sino una Conclusión (C) que se sigue de otros enunciados lógicamente previos que la deben justificar adecuadamente. En este sentido toda aserción se define como la potencial conclusión de un argumento o –dicho en otros términos– como la respuesta a una pregunta (implícita o explícita) que la precede:



Tal como lo muestra el gráfico, toda vez que la Garantía, por sí sola es insuficiente y se demandan nuevas justificaciones, se emplean Respaldos supletorios o Soportes (S). Estos pueden ser de diversa índole, dependiendo del campo argumentativo: pruebas jurídicas, científicas, periodísticas o inclusive, lugares comunes. Esta dinámica da lugar a la estructura argumentativa básica la que, a su vez, puede articularse con otras en un encadenamiento de fundamentos (Datos, Garantía y Soportes) que anteceden y suceden a la Conclusión en una estructura de engarces sucesivos y potencialmente ilimitada (*¿hasta dónde llega el proceso de justificación? ¿cuál es el fundamento último de una aseveración?*).

Un dato no menor es que dicho esquema no puede comprenderse, sino puesto en situación. De ahí, otro importante aporte de Toulmin, la descripción de campos argumentativos que permiten entender la cuestión argumentativa en virtud de la situación y del ámbito en que se produce. Al situar el razonamiento en el terreno de la práctica, Toulmin observa los procedimientos que se dan en diferentes foros y encuentra que cada campo –legal, científico, político, económico, artístico, ético, cotidiano u otro- tiene una estructura, objetivos y estrategias diferentes¹².

El esquema completo, tal como es desarrollado en *Los usos de la argumentación* (1958), contempla, además, la posibilidad de oponer enunciados que mitigan, enfatizan o neutralizan el grado de certeza o valoración de las aseveraciones.

12 Se puede notar la relación entre la noción de campo argumentativo y la de comunidad discursiva: el campo argumentativo es el dominio en el que un grupo produce discursos argumentativos de diversa índole.

El modelo prevé la posibilidad de modalizar (M) el discurso relativizando o reforzando el grado de certeza de la afirmación (quizá, posiblemente, seguramente, de ninguna manera, etc.). También puede haber excepciones o Restricciones (R) a la Ley de pasaje. En ese caso, la Ley queda suspendida. Tomemos por caso este otro ejemplo, según el esquema de procedimiento descrito:

- (C) Plutón es un planeta.
- ¿Qué te hace decir eso?
- (D) Plutón gira alrededor del sol.
- ¿Y con eso qué?
- (G) Todos los planetas giran alrededor del sol.
- (R) Sin embargo, su tamaño es muy pequeño.
- (S) Desde 1903 los astrónomos lo consideraron planeta.
- (R) No obstante, la comunidad científica, luego de dos años de debates en Praga aprobó por unanimidad en 2006, una nueva definición de planeta que no incluye a los astros tan pequeños¹³.

Así, la conclusión debería reformularse a través de un modalizador (M):

- (C) Probablemente, (M) Plutón no sea un planeta.

Este caso deja ver que los campos de la argumentación constituyen los marcos de referencia a partir de los cuales se construyen argumentos. Y solo a partir de estos se puede evaluar si una aserción es o no es una buena razón para justificar la conclusión. En efecto, el último enunciado del ejemplo (R) reorienta el argumento y lo contextualiza en el campo científico. En dicha comunidad de discurso, normalmente, la validez de las argumentaciones está sujeta a determinadas restricciones metodológicas (observación, descripción, clasificación, experimentación). Los miembros participan de una dinámica de debates y búsqueda de consensos sometidos a la revisión y actualización continua.

Quisiéramos completar esta visión enfatizando que la aproximación exhibe con una claridad singular el valor epistémico de la pregunta en la medida en

¹³ Con esto, (C) debería ser modalizada, por ejemplo: (C) Probablemente Plutón sea un planeta.

que ninguna respuesta puede ser dada por verdadera si no es respaldada por otro enunciado que la justifica. No hay una aseveración primera y fundante. Todo enunciado funciona, en rigor, como la Conclusión provisoria de otros enunciados previos cuya fundamentación última se da en una relación intersubjetiva y situada donde argumentador y co-argumentador entran en un proceso generador de conocimientos. Es fácil advertir por qué de este encuadre se desprende una perspectiva lógica y ética cuyo motor es la interrogación.

2.5. Conclusiones

El campo científico-académico abarca universidades, institutos, laboratorios, academias, bibliotecas y otros espacios cuyo propósito es investigar, conservar en la memoria colectiva y divulgar el conocimiento. Los razonamientos que produce están sujetos a fuertes restricciones para legitimarse. Así, la ciencia construye sus propios criterios de lo que considera “razonable” y sus modos de fijar las creencias. Es, como todo campo discursivo, un dispositivo de poder que opera por mecanismos de inclusiones y exclusiones acerca de lo que se puede preguntar, lo que se puede responder y tiende a imponer sus leyes por principios de autoridad. Pero la responsabilidad de convertirlo en un espacio sometido a la discusión es de sus miembros. Por eso, la generación de permanentes foros e instancias de revisión, actualización, cambios de paradigmas, metodologías, discusión debería fortalecer una dinámica de controversias y no de asentimientos y convalidaciones ciegas. Esta actividad argumentativa, esperable de la producción científico-académica, explica por qué los saberes que produce no pueden ser entronizados como irrevocables sino que están sujetos a un permanente cuestionamiento y reformulación. Este aprendizaje tiene repercusiones importantísimas sobre la construcción de las identidades de los estudiantes como productores y lectores de discursos.

Con esto queremos significar que los estudiantes no tienen por qué hacer lecturas complacientes ni convalidar a ciegas postulados sedimentados en carácter de incuestionables. Será preciso entonces, dinamizar el circuito retórico de la enseñanza-aprendizaje, asegurando que los roles sean reversibles: tanto el que enseña como el que aprende puedan intercambiar alternativamente los roles de la crítica y la defensa, de quien pregunta y quien responde.

Sobre tal convicción, si este capítulo ha puesto el acento en el aprendizaje reflexivo y estratégico es porque consideramos que no solo puede ayudar a razonar mejor para comprender y producir discursos en el seno de la universidad sino también a desenvolverse en la vida pública. Esta visión parte de una concepción de la escritura como tecnología intelectual y como práctica de empoderamiento y cobra especial relevancia en el marco de la nueva Ley de Servicios de Comunicación Audiovisual (Ley 26522), la que crea un nuevo contexto en la vida democrática y ofrece la posibilidad de ser un sujeto comunicador y productor de mensajes, capaz de intervenir en las diferentes esferas de la producción cultural y en la vida política.

Para terminar, en procura de mejorar las competencias profesionales requeridas en la comunidad académica, proponemos algunas actividades.

2.6. Actividades

1. Relea el micro relato de Osvaldo Galeano, “La burocracia 3” y responda las siguientes preguntas:

1.1. ¿Cuál es el problema que plantea el relato?

1.2. Una moraleja es una secuencia de cierre de la narración. Es un resumen del contenido moral del texto que siempre conlleva una enseñanza que se ofrece como ejemplo o guía para la acción. Puede estar implícita o –como en los cuentos tradicionales y fábulas- explícita. Escriba una moraleja corta para el micro relato de Galeano.

1.3. Escriba un nuevo micro relato en el que se ponga de manifiesto una situación similar.

1.4. Comente el siguiente enunciado según el modelo de procedimiento de Toulmin: “La guardia se hacía porque se hacía”.

1.5. Tomando como referencia el micro-relato de Galeano, complete el siguiente argumento a partir del esquema de Toulmin:

(C) Hay que hacer guardia junto al banquito

(D) ...

(G) ...

(S) ...

1.6. Lea el cuento “Ante la ley” de Franz Kafka. Reformule el final insertando un nuevo núcleo narrativo en el que el personaje le haga una pregunta al guardián.

1.7. Contraste, en un ensayo breve, el micro-relato de Galeano y “Ante la ley” de Franz Kafka. Tenga en cuenta las características los problemas retóricos que plantea la escritura del género: un ensayo es un trabajo de reflexión sobre un fenómeno, un tema, o una problemática que implica el planteo y defensa de un punto de vista y la confrontación crítica con otros. Es un género considerablemente libre, en tanto deja un margen a la subjetividad con la incorporación de opiniones y valoraciones personales. Si bien no exige pruebas ni demostración científica sí requiere una sólida estructura argumentativa y que el escritor justifique su perspectiva, mostrándose idóneo para analizar e interpretar el tema.

2.7. BIBLIOGRAFÍA

ADAM, J. M. (1992), *Les textes: types et prototypes. Récit, description, argumentation, explication et dialogue*, París, Nathan.

ALVARADO, M. (1999), *La escritura y sus formas discursivas*. Buenos Aires, EUDEBA.

ALVARADO, M. (2003) “La resolución de problemas”, *Revista Propuesta Educativa* N° 26, Argentina, FLACSO – Ediciones Novedades Educativas, Año 2003.

ANGENOT, M. (2008), *Dialogue des sourds. Traité de rhétorique antilogique. Mille et une nuits*

ARNOUX, E., DI STEFANO, M. y PEREIRA, C. (2002), *La lectura y la escritura en la universidad*. Buenos Aires, EUDEBA.

BEREITER, Carl y SCARDAMALIA, Marlene (1992), “Dos modelos explicativos de los procesos de composición escrita”, en rev. *Infancia y Aprendizaje* N° 58 (43-64).

CARLINO, P. (2010), *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*, Buenos Aires, Biblos.

CASSANY, Daniel y MORALES, Oscar Alberto (2008), “Leer y escribir en la universidad: Hacia la lectura y la escritura crítica de géneros científicos”, rev. *Memorialia*, Universidad Nacional.

Experimental de los Llanos Ezequiel Zamora (Unellez), Cojedes, Venezuela. Recuperado en 07/7/2013 en http://www.saber.ula.ve/bitstream/123456789/16457/1/leer_universidad.pdf.

CHARAUDEAU, P. y MAINGUENEAU, D. (2005), *Diccionario de análisis del discurso*, Buenos Aires, Amorrortu.

CUBO DE SEVERINO, L. (2005), *Los textos de la ciencia*, Córdoba, Comunicarte.

DASCAL, M. (1995). "Observations sur la dynamique des controverses", *Cahiers de Linguistique française* 17, pp. 99-121.

DELEUZE, G. (1988), *Mil mesetas. Capitalismo y esquizofrenia*, Valencia, Pre-textos.

DI STEFANO, M. y PEREIRA, M. (2001). "La enseñanza de la lectura y la escritura en el nivel superior: procesos, prácticas y representaciones sociales", *XIX Congreso Anual de la Asociación Española de Lingüística Aplicada*.

DUCROT, O. (1972), *Decir y no decir: principios de semántica lingüística*, Barcelona, Ed. Anagrama.

..... (1986), *El decir y lo dicho. Polifonía de la enunciación*, Buenos Aires, Paidós [1969].

.....(1994) *La argumentación en la lengua*, Madrid. Gredos.

DUMM, Zelma (2004), *Las cartas privadas de los hombres públicos: análisis de las estrategias discursivas en los epistolarios Sarmiento - Posse, Sarmiento - Frías y Sarmiento – Lastarria*, recuperado de <http://www.centro-de-semiotica.com.ar/LAS%20CARTAS.html> (15 de mayo de 2013).

FREYRE, P. (2003), *El grito manso*, Buenos Aires, Siglo XXI.

GALEANO, O. (2005), *El libro de los abrazos*, Buenos Aires, Siglo XXI.

GARCÍA NEGRONI, M. (2011), *Los discursos del saber: prácticas discursivas y enunciación académica*, Buenos Aires, Editoras del Calderón.

GIROUX, H. (1997), *Cruzando límites. Trabajadores culturales y políticas educativas*, Barcelona, Paidós.

FLOWER, L. (1979). "Writer-based prose: A cognitive basis for problems in writing", *College English*, 41, 1.

FLOWER, L. y HAYES, J. (1996). "Teoría de la redacción como proceso cognitivo", en *Textos en contexto*, Buenos Aires, Lectura y vida.

JOHNSON, R. (2006). "Making Sense of 'Informal Logic' ". *Informal Logic* Vol. 26, No. 3: pp. 231-258.

KLEIN, I. (2013), “Escribir como lector”. Facultad de Ciencias Sociales (Taller de Expresión, Carrera de Ciencias de la Comunicación, UBA, Ciclo Básico Común. Semiología) en <http://www.fchst.unlpam.edu.ar/iciels/131.pdf>. Última actualización, julio de 2013.

MARAFIOTI, R. (2007), *Parlamentos*, Buenos Aires, Biblos.

.....(2005), *Los patrones de la argumentación*, Buenos Aires, Biblos.

.....(2004) *Charles S. Peirce. El Éxtasis de los Signos*. Buenos Aires, Biblos.

MARAFIOTI, R. y SANTIBÁÑEZ, C., (comp., 2010), *Teoría de la argumentación, a 50 años de Perelman y Toulmin*, Buenos Aires, Biblos.

MEYER, M. (2004), *La rhétorique*, Paris, Puf, Que sais-je?.

NOGUEIRA, S. (comp., 2010) *Estrategias de lectura y escritura académicas. Estudio y ejercitación de la enunciación, la textualidad, la explicación y la argumentación*. Buenos Aires, Biblos.

OLSON, D. (1998), *El mundo sobre el papel. El impacto de la escritura y la lectura en la estructura del conocimiento*, Barcelona, Gedisa.

PERELMAN, Ch. y OLBRECHTS TYTECA, L. (1989), *Tratado de la argumentación. La nueva retórica* (1958), Madrid, Gredos.

PLANTIN, Ch. (2004), “Pensar el debate” Rev. Signos, vol.37, no.55, p.121-129. revista.signos@ucv.cl.

..... (1990), “La argumentación en situación, en el discurso, en la lengua”, en *Ensayos sobre la argumentación*, Paris, Kimé.

..... (2005) *L'argumentation. Histoire, théories et perspectives*, Paris, Presse Universitaires de France.

..... (1993) “Lieux communs dans l’interaction argumentative” en Christian Plantin *Lieux communs, topoï, stereotypes, clichés*, Paris, Kimé (p. 480-485).

RANCIÈRE, J. (2002), *El maestro ignorante. Cinco lecciones sobre la emancipación intelectual*. Barcelona, Laertes.

REALE, A. (2005), “Escribir, pensar, comunicar. Tendencias en la investigación y la enseñanza de la escritura”, Revista Zigurat Año 5, N° 5, Buenos Aires, Facultad de Ciencias Sociales, enero de 2005.

SIEGEL H., VAN EEMEREN, F., GROOTENDORST, R., BLAIR A., WILLARD, Ch. (eds., 1987), “Skills, Attitudes, and Education for Critical Thinking” en *Argumentation: Analysis and Practices*, Proceedings of the Conference on Argumentation 1986.

SILVESTRI, A. (1998), *En otras palabras. Las habilidades de reformulación en la producción del texto escrito*, Buenos Aires, Cántaro.

TOULMIN, S. (2003), *Los usos de la argumentación*, Barcelona, Península (1958).

TOULMIN, S. (2003), *Regreso a la razón. El debate entre la racionalidad y la experiencia y la práctica personales en el mundo contemporáneo*, Barcelona, Península.

TUTESCU, M. (2009), *L Argumentation. Introduction à l'étude du discourse*, Universitatea din Bucuresti 2009, en <http://ebooks.unibuc.ro/lls/MarianaTutescu-Argumentation/index.htm> Última actualización, abril de 2013.

VAN EEMEREN, F., GROOTENDORST, R., BLAIR, A. y WILLARD Ch. (eds) (1987), *Argumentation: Análisis and Practices*, Proceedings of the Conference on Argumentation, 1986.

VAN EEMEREN, F., GROOTENDORST, R. Y SNOECK HENKEMANS, F. (2006), *Argumentación*, Buenos Aires, Biblos.

ZAMUDIO, B., ROLANDO, L. y ASCIONE, A. (comp. 2002), *Argumentación, pensamiento crítico y metacognición*, Buenos Aires, Secretaria de Investigación del CBC, UBA.

ZAMUDIO, B. (comp., 2005), *Vigencia de la argumentación*, Buenos Aires, Proyecto Editorial.

BITONTE, M.E. (2013), *Recorridos y actividades para la práctica de la lectura y la escritura en la educación superior*, Buenos Aires, Ed. Universidad Nacional de Moreno.

BITONTE, M.E. y MATIENZO, Teresita (2010), “La Razonabilidad como Garantía en la teoría de Stephen Toulmin”, en Roberto Marafioti y Cristián Santibáñez Yanez (Ed.) Teoría de la argumentación a 50 años de Perelman y Toulmin, “Ciencias del Lenguaje”, Buenos Aires, Biblos (p.59/79)

Capítulo 3

La pregunta crítica como estímulo a las prácticas de lectoescritura

Marta Ángela Camuffo

3.1. Introducción

El presente capítulo reflexiona sobre textos que tienen como eje la pregunta crítica y propone analizarlos desde una perspectiva constructivista, de acuerdo con los aportes que hemos incorporado en los últimos años de experiencia en la tarea docente (Vygotsky: 1992; Zamudio: 2001; Rosas y Sebastián: 2004).

A los fines didácticos, se focalizarán algunos aspectos que la pregunta crítica permite discernir, como los objetivos, la categorización, el ordenamiento de ideas centrales y accesorias, el carácter interactivo del par pregunta/respuesta, y la incidencia de los conocimientos previos en la resolución de problemáticas. Estos aspectos van estrechamente unidos al desarrollo del pensamiento crítico tal como se observa desde la pregunta socrática, modelo original de cuestionamiento tendiente a la construcción del saber. Conforman estas páginas, además, dos experiencias de campo donde se ha procurado mostrar el valor generativo de la pregunta; esto es, de qué modo una pregunta genera nuevas interrogaciones y por último, algunas actividades de aplicación.

Los conocimientos que se poseen son el fruto de las actividades relacionadas con la vida cotidiana –las cuales permiten formar ideas y conceptos sobre el funcionamiento del mundo y la sociedad– a los que se agregan aquellos saberes elaborados en contextos científicos, los que admiten una comprensión más acabada del tema.

Si bien los conocimientos previos son relevantes a la hora de una interpretación ajustada al material a ser tratado, es necesario al formular preguntas, una separación del entorno cercano –lo esperable– en dirección a posiciones abstractas y distantes para extender la visión del mundo: la sociedad, el país.

El desafío es alejar el pensamiento recurrente de explicitaciones asentadas en anécdotas narrativas; sobregeneralizaciones alejadas del asunto o el recurso de clichés y lugares comunes (cfr. Bitonte y Dumm en este volumen).

3.2. La pregunta crítica

La diferencia entre leer en una situación informal, sujeta a fines imprecisos o lúdicos y estudiar en el ámbito universitario supone no solo la incorporación de determinados contenidos, sino de estrategias para su adecuada comprensión, elaboración y apropiación perdurable. Esto implica formas de procesamiento de la información que, tratándose especialmente de textos complejos, tienen cierto grado de problematicidad. En tal sentido, el concepto de *pregunta crítica* busca apoyar la concepción mental de orden superior (Wassermann, 1999). Sostén de la pregunta crítica, el *razonamiento crítico*, resulta el conjunto de habilidades u operaciones de raíz mental que se emplean con el objetivo de lograr algo más que repetir lo que otros han elaborado. De acuerdo con Siegel (1989), marca la necesidad de contar con cierta disposición para enunciar argumentos sobre principios generales y específicos, que no estén reñidos con su justificación, objetividad y evidencias. De hecho, implica: comparar, analizar, interpretar, deducir, inducir, extraer conclusiones, evaluar. Es, en suma, la forma en que el sujeto se transforma en agente dentro de la sociedad del conocimiento.

En lo que concierne a la actitud crítica, esta induce a examinar ideas, cuestiones y datos surgidos de un texto dado. Es una posición que se convierte en un mismo movimiento, en generadora de interrogaciones pertinentes. Desde un punto de vista estratégico, estas habrán de procurar respuestas eficaces que no solo conduzcan a recordar información sobre cuestiones puntuales sino que, además orienten contestaciones específicas. Una pregunta típica del ámbito escolar como: “¿Qué explicación da Ud a la actitud de Martín Fierro frente al Moreno?” es un insumo de enorme potencial para reemplazar a la consigna (“Dé razones que expliquen la conducta de Martín Fierro respecto del Moreno”). En el primer ejemplo se solicita al estudiante que interprete, que genere una hipótesis mediante la elaboración de la información leída, pero dando cabida a la expresión de ideas surgidas de la propia elaboración. En cambio, en el otro caso, la interpretación ya está “consignada”, “encaminada” por el docente. La respuesta queda circunscripta a mencionar los motivos que originaron cierta conducta, y un detalle no menor, para su aprobación, esta deberá coincidir con las motivaciones que el docente considera ‘correctas’.

La propuesta de conocimiento centrada en la pregunta crítica apunta a considerar a quien aprende en su carácter de sujeto activo, pleno en su subjetividad, e inmerso en una pedagogía enfocada en el hacer y no en la mera recepción de contenidos. Busca que el lector piense, vincule, reflexione. En cierto modo, se trata de recuperar la interactividad que el texto escrito siempre tuvo y que se ve hoy opacado por las nuevas tecnologías, una de cuyas características es la posibilidad de contacto inmediato y/o simultáneo en la *web* con cantidades inusitadas de datos y con otros usuarios. Queda sin resolver la cuestión de por qué si los beneficiarios de Internet se muestran tan curiosos y activos buscando y relacionando por ese medio; sin embargo, no lo son tanto con los textos que forman parte de sus programas de estudio.

Pero la pregunta crítica, además de fomentar la habilidad de relacionar, estimula la calidad del pensamiento, de modo tal que el lector al implementarla logra una idea de conjunto al reconsiderar los temas; es decir, permite que sea apreciada la complejidad de los asuntos y señala las cuestiones sustanciales, relevantes.

Con esto no queremos decir que tal clase de preguntas debe soslayar los significados no esenciales, o los aspectos triviales que, muchas veces resultan muy significativos. Al contrario, orientan la integración de detalles y la comprensión de pareceres ajenos a fin de analizarlos con raciocinio y atención. Promueven la distinción entre acontecimientos y suposiciones: de hecho, contribuyen a pensar con cautela cuando se está frente a una opinión o una hipótesis. Y en las ocasiones de diálogo argumentativo, ayudan al interrogado a diferenciar entre realidad y supuesto. En consecuencia, permite un descentramiento tal que los argumentos esgrimidos dejan de sostenerse en creencias personales o especulaciones que se ubican lejos de los datos disponibles como pruebas.

En el mismo sentido, otra de las ventajas que aporta este procedimiento es la de favorecer operaciones metacognitivas cada vez que alguien al preguntar, vuelve sobre su discurso para reformular, amplificar, rectificar o bien justificarlo. Aquí se trata de dejar de lado la clausura inmediata que suele encontrarse en aquellas ocasiones en que se formula una pregunta y se halla una única respuesta, y es en estas situaciones que el interrogador crítico habrá de proporcionar determinados instrumentos didácticos: encauzar la producción de ideas, estimular el análisis, propiciar la reflexión.

En síntesis, la pregunta crítica induce a la consideración de conceptos a ser examinados con razonabilidad y atención, a discriminar la relación entre ideas diversas y hasta discrepantes: es un modo de evitar los puntos de vista dogmáticos o intransigentes. Asimismo, acentúa los aspectos creativos y originales de

la aprehensión del conocimiento: se espera que quien responde piense por sí mismo, tenga ideas propias y valore la fuerza que aporta la reflexión. Se trata de propiciar demandas cognitivas de orden superior fundamentales para desempeñarse en la vida universitaria.

3.3. La pregunta crítica versus la pregunta retórica

En sentido lato, la pregunta retórica se formula sin aguardar respuesta. Es evidente, entonces, que la pregunta crítica se ubica como la antítesis de aquella, no solo porque espera una respuesta, sino que esta debe construirse de tal manera que provoque de parte del interrogado un pensamiento nuevo, superior de la pregunta. Un pensamiento reflexivo que lleve a producir pensamientos que profundicen las cuestiones ya planteadas o bien, lo conduzcan a instalar problemáticas diversas. De esto se sigue que la pregunta crítica implica proponer una pregunta que dé origen a otras preguntas. Esta definición parte de la concepción de que todo conocimiento origina nuevas incógnitas y, a la vez, nuevos conocimientos (tal como ya lo teorizara formidablemente Charles Peirce).

Las preguntas críticas apelan a cuestiones globales produciendo respuestas contextuales y relacionales. Pero sobre todo, es esperable que permitan recapacitar, conduzcan a conceptualizaciones diferentes de las ideas de origen, con aportes originales. Son la clase de preguntas capaces de desentrañar los elementos fundamentales del asunto tratado; sin olvidar los detalles que a menudo resultan significativos. Además harán surgir una faceta asaz humana: dar la propia opinión acerca de algún asunto. O sea, el hábito de cuestionar, problematizar, evaluar y aún oponerse a los contenidos examinados habrá de colaborar con la finalidad de manifestar pareceres individuales.

Cuando las preguntas se ajustan adecuadamente al tema, ayudan a que el oyente adquiera el hábito de inquirir. Si la respuesta es meditada, se aprende a razonar a partir de datos, diferenciar hechos de pareceres, sostener la opinión, analizar las cosas desde múltiples enfoques. Una pregunta adecuadamente formulada abre las puertas de la comprensión de lo dicho y lo callado, ayuda a apreciar implícitos ocultos en el entramado del texto. De este modo los expone en el interjuego de significados de modo tal que se produzca cierto efecto de sentido conectando lo implícito y lo explícito.

Las características y metas de la pregunta crítica son, entre otras:

- Inducir a examinar los problemas nucleares del texto.
- Alentar el pensamiento reflexivo.
- No ser ni vagas ni inespecíficas ni sugerentes.
- Evitar la elección forzada por “sí”/“no”

En síntesis, las interrogaciones hechas con criticismo soslayan la regresión *ad infinitum* por el abuso de “por qué” y pretenden alcanzar una conclusión cuya validez se construye en la confrontación de ideas.

3.4. La pregunta socrática

La pregunta en sentido crítico se inscribe dentro de la tradición del pensamiento socrático. En efecto, Sócrates (s. IV a.C) al emplear el método llamado *mayéutica* hizo de las interrogaciones el eje de su enseñanza. Constituía el modo de “parir nuevos pensamientos”. Básicamente, su método consiste en la formulación de preguntas que invitan a pensar. En primer lugar, se parte de quien interroga aparentando ignorancia, para luego promover el análisis. Requiere una escucha o lectura atenta de las palabras del otro a fin de considerarlas y plantear las interrogaciones de modo constructivo y participativo. Es decir, la pregunta socrática está orientada a la co-construcción del conocimiento a través de la puesta a prueba y superación de conclusiones razonadas durante el diálogo y depuradas de preconceptos o estereotipos.

Fue Sócrates el filósofo ateniense más representativo de una época llamada antropológica, porque, a diferencia de las anteriores, la filosofía baja al plano de la vida y coloca como centro de sus reflexiones al hombre y no a la divinidad. Es el objetivo de su mayéutica obtener juicios universalmente válidos a partir del examen de sí mismo: “Conócete a ti mismo” era su principio rector, puesto que consideraba que el análisis de la propia experiencia constituía el medio para descubrir las ideas generales, los conceptos. Asimismo, estos debían estar relacionados con las virtudes éticas ya que confiaba en que quien sabe lo que es moralmente bueno, lo lleva a la práctica.

En la plaza pública, Sócrates instruía a sus conciudadanos en el hallazgo de la verdad, a la que concebía como la guía de la existencia humana. No ocultaba sus propias falencias, su desconocimiento de las cosas, pero pensaba que en comunidad y a través de sabias preguntas la verdad emergería como respuesta, cuanto al menos, plausible. El método socrático ha servido como modelo de una estrategia para incentivar el pensamiento y el flujo de ideas sobre cualquier cuestión: antes que brindar respuestas previsible, formulaba cuestiones, mediante el sondeo continuo, impulsando a sus discípulos a moldear la mente en un sentido inquisitivo y de exploración.

Platón (428-347 a.C), quien resultó ser el más original discípulo de Sócrates, rescató el pensamiento del maestro en sus “Diálogos” que son una reelaboración del pensamiento de este a través de la exposición de los debates mantenidos entre Sócrates y sus amigos, discípulos o adversarios. A continuación presentamos un fragmento de *Cratilo* o *Del lenguaje* de Platón, diálogo que gira alrededor del tema lingüístico:

Sócrates: - Luego es preciso nombrar las cosas como es natural nombrarlas y nombrarlas con el instrumento conveniente y no según nuestro capricho ¿Y si procedemos así nombraremos efectivamente; si no, no?

Hermógenes: - Así me parece.

Sócrates: - Veamos. ¿No decimos que el que quiere cortar tiene necesidad de lo que es necesario para cortar?

Hermógenes: - Sí.

Sócrates: - Y el que quiere tejer, ¿tiene necesidad de lo que es preciso para tejer; y el que quiere horadar de lo que es preciso para horadar?

Hermógenes: - Sin duda.

Sócrates: - Y el que quiere nombrar, ¿tiene necesidad de lo que es preciso para nombrar?

Hermógenes: - Es cierto.

Sócrates: - ¿Qué es lo que sirve para horadar?

Hermógenes: - Un barreno.

Sócrates: - ¿Y para tejer?

Hermógenes: - Una lanzadera.

Sócrates: - ¿Y para nombrar?

Hermógenes: - Un nombre.

Sócrates: - Perfectamente. Luego, el nombre es también un instrumento.

A través de sus interrogaciones, Sócrates hace que su interlocutor, Hermógenes, reflexione sobre cuestiones que ha experimentado y mediante el análisis pertinente pueda llegar al concepto. en este caso acerca del nombre de las cosas. Es más, la pregunta conduce a Hermógenes a un cambio de nivel: pasar *de las cosas* al *nombre de las cosas*. Con tal propósito, se sirve de una estrategia dinámica para incentivar el pensamiento y el flujo de ideas, partiendo de situaciones bien conocidas. Antes que brindar respuestas previsibles, formula interrogaciones como un dispositivo continuo de exploración que conduce a una conclusión.

3.4.1. Orientaciones para la formulación de preguntas a partir del modelo socrático

Las preguntas socráticas tienen diferentes objetivos según su conformación lingüística.

Según este modelo es posible discriminar los siguientes propósitos de la pregunta crítica:

1) Clarificar, aclarar (muestran los conceptos que avalan las ideas):

¿qué quiere decir cuando afirma x ?; ¿cuál ha sido el núcleo de su afirmación?;

¿qué relación halla entre x/y ?; ¿podría decirlo de otro modo?; ¿quién puede resumir lo que dijo x ?

2) Probar presuposiciones (comprueban conjeturas, obligan a fundamentar supuestos o creencias no cuestionadas):

¿qué implica x ?; ¿qué se podría suponer en lugar de x ?; se tiene la impresión de que Ud da por hecho que x decía la verdad, ¿es así?; ¿Ud. da por sentado que x mentía?; ¿cree que esa suposición es válida?; ¿puede ofrecer argumentos por los cuales alguien habría de suponer esto?

3) Demostrar motivos o evidencias (resultan eficaces para rever datos insuficientes):

¿podría explicar las razones que llevaron a tal conclusión?; ¿cómo se aplica semejante causa a esta situación?; ¿quién está en posición de asegurar si ese motivo es valedero?; ¿puede alguien aportar más fundamentos que apoyen el punto de vista de x ?; ¿cómo cerciorarse de que esto es cierto?

4) Brindar otros puntos de vista y perspectivas (son eficaces a fin de demostrar que hay otras consideraciones válidas):

¿de qué otra manera podría enfocarse este problema?; ¿qué otras alternativas se ofrecen?; ¿es esto necesario y/o oportuno, y a quién beneficiaría?; ¿qué pasaría si se comparara x con y ?; ¿cuáles son las fortalezas y debilidades de tal argumento?

5) Comprobar implicaciones y consecuencias (refuerzan los argumentos propuestos):

¿qué pasaría si x no aceptara?; ¿cuáles son los resultados de las conjeturas; ¿de qué manera afectan sus razones a la institución?; ¿cómo se aplica ese argumento?; ¿qué tipo de generalización se logra?

Este compendio de cuestionamientos está dirigido a desarrollar las habilidades cognitivas y la construcción del pensamiento reflexivo. Tienen la finalidad de ampliar los límites de indagación, evitar que se estanque. Por eso la propuesta es generar preguntas que avancen sobre lo dado, de modo que los participantes actúen de modo intelectualmente comprometido.

En síntesis, las preguntas críticas exigen la problematización cognitiva porque al desarrollar un juicio acerca de alguna idea es necesario revisar nuevas facetas de ella. A su vez, la índole de las cuestiones será: exploratoria, relacional, evaluativa, conceptual, con el propósito de desarrollar el pensamiento crítico que estimula la capacidad de hallar razones que apuntalen los puntos de vista y lleven a encontrar criterios adecuados a la materia tratada.

3.5. Cómo discernir Ideas “centrales” a través de preguntas críticas

Los maestros siempre intentan defender el postulado de que existen ideas principales y otras subordinadas. Es cierto que si las ideas son expuestas con claridad, harán sencilla la formulación de preguntas conceptuales que vayan al punto en cuestión, sin caer en desvíos que entorpecerían el fluir del pensamiento. Sin embargo, lo central y lo secundario depende de cada texto y de cada encuadre. La relevancia de las ideas siempre es relativa a determinado marco de referencia.

Dicho esto, el relato de la siguiente experiencia servirá de ilustración a lo que acabamos de plantear. Es sabido que un alumno reprobado en alguna asignatura del último año del ciclo secundario puede ver atrasado o impedido su ingreso a estudios superiores. Frente a semejante circunstancia, según Wassermann (1999: 85), a veces, querer saber cuáles fueron las dificultades de su aprendizaje depende del conocimiento de la importancia de esa materia en la carrera o de los contenidos que cada cátedra o cada docente pone de relieve. A continuación, se proponen algunas preguntas que conllevan conceptos globales de enorme importancia en el ambiente estudiantil:

- a. Preguntas centradas en el estudiante: ¿qué criterios y procedimientos suele emplear el profesor para evaluar la labor del alumno?. ¿puede considerar formas equivalentes o alternativas que resulten eficaces en función de una próxima evaluación?
- b. Preguntas centradas en el docente: ¿cuál es su parecer en cuanto a la pregunta anterior, considerando que otorga al alumno una oportunidad que redundaría sobre su futuro inmediato?

En un entorno como el expuesto resulta muy productivo analizar el criterio de evaluación usado, y buscar otras formas válidas de realización antes que detenerse en los problemas de aprendizaje. Como se ve, la pertinencia de la pregunta sirve para enfrentar y aún solucionar situaciones complejas.

Conviene aclarar que no hay “una respuesta” única para “una pregunta”: cada interrogación admite una cantidad de contestaciones aceptables dependientes del contexto situacional y el nivel de reflexión posible de alcanzar. Significa que la respuesta sintetiza la relación entre los datos objetivos y las creencias, valores y necesidades psicológicas de quien responde. Esto se confirma por los cambios de opinión que suelen presentarse a menudo sobre *cuál es en verdad el punto en discusión*, lo que demuestra que la capacidad de generar nuevos pensamientos no ha quedado agotada.

Quienes logren convivir con la ambigüedad contenida en todo escenario dialógico donde intervienen pareceres ajenos, disímiles, y polémicos estarán mejor preparados para dar a conocer las disonancias propias de la existencia que aquellos que permanezcan conformes con las respuestas simples ante problemáticas complejas.

3.6. En torno a las preguntas y las respuestas

La enseñanza-aprendizaje participativa crea un puente entre la interrogación y la respuesta, al final del cual se alcanza la comprensión. Es muy amplio el modo de crear preguntas –dependiendo de infinitas variables explícitas e implícitas: el medio discursivo, el nivel de implicación de los participantes, el tema a tratar

entre muchas otras. Existen categorías de indagaciones que difieren en cuanto al grado de cuestionamiento exigido.

Al aumentar la dimensión de la interrogación se esperaría que las respuestas condujeran a problematizar más las respuestas. Así, las contestaciones obtenidas de las preguntas críticas resultan fructíferas en especial, para organizar debates orales. El coordinador considerará al menos, tres tipos de respuesta que serán el origen de nuevas interrogaciones, de acuerdo con su nivel de problematicidad.

Existen respuestas que generan nuevas preguntas, por ejemplo:

- Respuestas básicas: estimulan a revisar las ideas; esenciales para el intercambio, alientan a examinar los dichos. Se busca parafrasear, interpretar, dar más información acerca de los conceptos ya vertidos.
- Respuestas que demandan el análisis de las ideas: exigen mayor cuestionamiento cognitivo que las anteriores. Piden ejemplificaciones comparaciones, de dónde procede la idea, aclaración de alternativas y supuestos.
- Respuestas que cuestionan: son de máximo riesgo cognitivo dado que solicitan la generación de ideas novedosas. Comprenden la interpretación de informaciones, realización de evaluaciones y sus criterios, formulación de hipótesis o teorías.

3.6.1. La pregunta como operador metacognitivo.

Análisis de casos

Caso A

A continuación, una experiencia realizada (Zamudio, 2001) a partir de una noticia periodística adaptada del diario Clarín (6/5/2000).

Se trata de un joven estudiante universitario, Marcos, quien, en apariencia, para no perder su beca en la universidad fingió ser el inventor de una cafetera parlante

y con esto, logró engañar a la opinión pública y a las autoridades educativas y políticas de su pueblo, Las Varillas, Córdoba.

UN SUCESO CURIOSO: ASEGURÓ HABER DISEÑADO UNA MAQUINA DE CAFE PARLANTE

La increíble historia de un joven cordobés que dijo ser inventor

Cautivó a los periodistas cordobeses y a la gente de su pueblo, Las Varillas. Hasta lo recibió el gobernador De la Sota. Pero nadie le pidió pruebas. Y el invento no existía. Ahora está deprimido y temen por su salud.

Deprimido, con los nervios en un hilo. Así está hoy Marcos Castagno, el joven de 22 años que dijo haber inventado una máquina de café parlante y que, con su falsa historia, engañó a gran parte de la prensa cordobesa, a sus vecinos de Las Varillas y hasta al mismísimo gobernador José Manuel de la Sota, quien lo recibió en una audiencia.

¿Cómo funcionaba el aparato que nadie pudo ver? Se ponía una moneda de un peso y se hacía el pedido verbalmente, ‘un café doble’ por ejemplo. Y la máquina lo servía automáticamente. Desde el jueves el chico está encerrado en un departamento que comparte con un amigo en el barrio Clínicas de esta ciudad. El estado de su sistema nervioso es de tal fragilidad que sus padres —humildes empleados rurales—, el intendente de su ciudad natal, Fernando Coicet y el propio De la Sota reconocieron estar “muy preocupados por la salud de Marcos”, de quien temen “tome una resolución equivocada contra su integridad”.

La madre de Marcos y un tío viajaron ayer a esta capital para tratar de convencerlo de volver a casa por unos días y así poder cuidarlo. Coicet dijo que “más allá de lo ocurrido, quiero decirle que lo apoyaremos para que se recupere y sea atendido por psicólogos.”

(Clarín.com, 5/5/2000, disponible en <http://edant.clarin.com/diario/2000/05/06/s-05001.htm>).

En la primera fase de investigación, el profesor dio a leer la noticia a un grupo de estudiantes de la UBA. Luego les indicaron que respondieran cinco preguntas por escrito. Cada una de estas preguntas, además de solicitar una información indicaba la tarea de pensamiento que se trataba de motivar. He aquí el cuestionario:

1. Según parece, Marcos pudo haber obrado así ante la posibilidad de la pérdida de la beca que le había sido otorgada. Si esto fuera cierto, ¿cómo evaluaría esta reacción? (Actividad buscada: evaluar)
2. ¿Qué problemas psicológicos habrán llevado al joven a urdir esta historia? (Actividad buscada: formular hipótesis)
3. ¿Qué puede Ud imputar al director, al intendente y al gobernador en relación con su forma de actuar? (Actividad buscada: juzgar)
4. ¿Cómo interpreta el comportamiento de los medios de comunicación en esa oportunidad? (Actividad buscada: extraer conclusiones)
5. ¿Qué le puede suceder una sociedad que no toma recaudos suficientes ante posibles engaños? (Actividad buscada: predecir)

El paso siguiente fue organizar un debate, a partir de las contestaciones obtenidas, donde un contra-argumentador, en el rol de cuestionador crítico de las opiniones que surgían de las respuestas de los argumentadores, alentaba nuevas intervenciones críticas (mantener su visión, modificarla, asegurarla con otras razones, adelantar nuevas ideas, etc.), a medida que el diálogo avanzaba.

He aquí dos muestras de la interacción argumentador (A) y contra-argumentador (CA) en dos secuencias dialógicas (se aclara entre paréntesis la operación metacognitiva que se pone en juego):

Secuencia 1

- “¿Cómo evaluaría Ud la reacción de Marcos?”

A - Marcos se vio obligado a cumplir un mandato que le imponían la familia, y la sociedad: conservar la beca de cualquier manera. Se sintió acosado, por eso

inventó semejante historia (Interpreta y explica).

CA - ¿Podría ampliar sus conceptos? (Objeta argumento por insuficiente).

A - Marcos fue la víctima, el chivo expiatorio, de una sociedad que necesita héroes para volcar en ellos sus fantasías y sobre todo sus aspiraciones de éxito. (Mantiene su punto de vista y explica agregando nuevos argumentos).

CA - ¿En qué se fundamenta para sostener esas afirmaciones? (Impulsa nuevos argumentos).

A - Y..., basta ver cómo la gente elige a sus candidatos políticos. Cuando votan se fijan más en la imagen que en las propuestas que ofrecen... (Ejemplifica).

Se observa que puestos en situación de hallar justificativos a sus planteos, los interrogados acudieron a diferentes estrategias características de la argumentación: justificar, ejemplificar, explicar, especificar, evaluar, dar razones, causas o motivos. Al proponer el interrogador preguntas cuestionadoras, estimuló réplicas críticas que sirvieron para extrapolar pensamientos y abrir nuevos senderos al razonamiento.

Secuencia 2

En esta ocasión, se profundizó el rol de las autoridades, recurriendo a la cuestión: “¿Qué opinión le merece la actitud del director, el intendente y el gobernador en el suceso tratado?”

A - Lo que llama la atención es la superficialidad con que se manejaron todos, con tal de conseguir réditos (Evalúa e interpreta).

CA - La conclusión es algo apresurada. ¿podría ampliar sus conceptos? (Objeta argumento por insuficiente y rechaza falacia).

A - Los medios no se preocuparon por llegar al fondo de la cuestión; en otras palabras, investigar, conocer en profundidad cómo pasaron los hechos. Y los políticos usaron al estudiante para promocionar sus campañas (Especifica, amplía argumentación).

CA - Entonces no hubo una postura ética ni de parte de los medios ni de los políticos involucrados (Reformula e interpreta).

A - No. Porque la televisión y el periodismo buscaron llegar primero con la noticia, sin controlar las fuentes de la información y los políticos querían mostrar un logro intelectual –a través del “inventor”- dado que Las Varillas es un pueblo poco conocido en Córdoba. (Explica). Ellos solo exhiben los triunfos. Es lo mismo que pasa con tantos jóvenes que emigran, y únicamente regresan si les fue muy bien (Ejemplifica, realiza analogías).

CA - Y ¿qué tiene de malo eso? (Objeta argumento por irrelevante).

A - Bueno, si se van es porque creen que el país no les ofrece las oportunidades que consideran merecer y suponen que en otro lado es más fácil, van a ser reconocidos... (Explica dando razones).

En estos ejemplos queda confirmado que la constante apelación a preguntas con sentido crítico renueva la reflexión ya realizada, puesto que el argumentador se halla en trance de volver continuamente sobre su propio discurso para analizarlo, abrir nuevas líneas al razonamiento, desechar algunas o bien avalarlas.

Caso B

Lo que sigue fue una actividad (Camuffo, 2003) cuyos sujetos fueron cuarenta alumnos de los Talleres de Lectura y Escritura de la cátedra de Semiología del Ciclo Básico Común, sede Avellaneda de la UBA. Se entregó a cada uno de ellos el siguiente texto que narra la historia de una niña de nueve años que concurría a una escuela de Posadas:

**MALTRATAN A UNA NENA PORQUE SE
SACÓ UNA NOTA BAJA**

Una niña de nueve años, que cursa cuarto grado fue obligada por sus padrinos a ir al colegio con un cartel que decía “Soy burra” porque había sido clasificada con “3” en Lengua. Ocurrió en la Escuela 285 de Candelaria, a 30 kms de Posadas. El hecho fue denunciado por las maestras, quienes también notaron que fue sometida a un duro castigo.

El martes a las 7.30 la menor llegó al establecimiento en compañía de Luisa María Antúnez su madrina y tutora –a raíz de la muerte de la madre– y ante la sorpresa de la maestra, Analía Hauptmann, la mujer obligó a su ahijada a quitarse el pulóver para mostrar el cartel que llevaba pegado en la espalda con la inscripción mencionada, mientras decía en tono enérgico: “Miren, esta es la compañera que tienen”.

Cuando la mujer se marchó, la chica permaneció en el pupitre, sin salir a los recreos. Vanos fueron los intentos de la maestra y la directora para quitarle cartel que estaba fuertemente adherido al guardapolvo con cinta adhesiva y pegamento. Luego se supo que Antúnez había advertido a su ahijada que si regresaba sin el cartel recibiría un duro castigo.

Los docentes alertaron a la comisaría de Candelaria y al Centro de Prevención contra la Violencia Familiar. Merced a dichas intervenciones la menor fue llevada al hospital donde los médicos constataron que presentaba hematomas en el cuerpo, secuelas de la golpiza de la noche anterior. Recién en la comisaría, la nena permitió que le sacaran el cartel, que está secuestrado en tanto elemento de prueba en la causa que se les siguió a la madrina y a su esposo, quienes fueron citados a la Comisaría donde se les instruye un sumario por malos tratos.

Se entregó a cada alumno el texto adaptado de “Clarín” (1-6-2000) y fue dado a leer a los estudiantes, acompañado de un cuestionario orientado a reflexionar desde las cuestiones apegadas al contenido manifiesto hasta las que conducen a consideraciones más abstractas y abarcadoras. En estas circunstancias el objetivo último había sido instalar el desacuerdo para estimular el criticismo a partir de la formulación de enunciados polémicos. Estos perseguían el fin de posibilitar desarrollos a) cognitivos (formulación de ideas generadoras de otras ideas y de reconocimiento de los puntos débiles en la argumentación y b) metacognitivos (orientados a que los sujetos adquieran conciencia de sus propios juicios y los pudieran controlar). A continuación, el cuestionario:

1. Según parece los tutores obraron así para que la nena estudiara más. ¿Cómo evalúa Ud. esa reacción?

2. ¿Cuál es su parecer acerca de las sanciones que aplica la escuela a los niños que no estudian?
3. A su juicio, ¿cuáles podrían ser las causas de que un niño se niegue a estudiar?
4. De acuerdo con su opinión, ¿qué actitud deberían tomar las autoridades educativas para impedir la deserción escolar?
5. ¿Qué rol debe jugar la sociedad en la prevención de la violencia familiar?
6. “El país que no tiene una población altamente capacitada no puede progresar”. ¿cuál es su criterio acerca de esta afirmación?

Secuencia 1

Los cuestionamientos precedentes sirvieron, en principio, para guiar a los estudiantes y controlar el pensamiento en la dirección buscada: examen de los actos referidos (la violencia ejercida sobre menores dentro del ámbito familiar) y rol de las instituciones (escuela, policía, centros de prevención). Posteriormente, se organizaron grupos de cinco alumnos que realizarían un comentario escrito común en base a las respuestas obtenidas. Al cabo del análisis de esos comentarios grupales, el docente preparó una serie de preguntas. Estas no buscaban, como podría esperarse, el consenso sino antes bien, el alumbramiento de nuevos enfoques para llevar a los participantes a reflexionar sobre el tema tratado. El procedimiento consistió en cotejar las aserciones formuladas con su justificación o la falta de esta. Durante este proceso el papel que le cupo al coordinador fue alejarse del asentimiento que tiende a la identificación con los hablantes y a homogeneizar los pareceres: al contrario, se buscó establecer el debate, la oposición, sin obstaculizar la continuidad dialógica.

Finalmente, el docente inició la confrontación para examinar las opiniones y razones que los alumnos habían volcado en sus escritos. El 63 % de las respuestas se inclinó por los temas que encabezan los tres ejemplos siguientes (I, II, III). El recurso de iniciar el diálogo con transcripciones de los enunciados busca establecer alguna clase de objeción para enriquecer el intercambio de pareceres:

Secuencia 2

En esta secuencia se utilizaron tres categorías de análisis: I) prescripción social/falta de prescripción social; II) privado/público y III) conocimiento/moral

I) prescripción social/falta de prescripción social

A - Todos, grandes y chicos debemos y tenemos que cumplir mandatos que nos imponen.

CA - Sin embargo, escribieron: "...creemos que se tendría que tener en cuenta que cada ser tiene su propia manera y su propio tiempo para cumplirlos, sin necesidad de ser acosado" (Objeta argumento por inaceptable).

A - Es cierto.

CA - ¿Podrían explicar qué razonamientos los han llevado a ese enunciado? (Solicita revisar afirmaciones).

A - Pensamos que la familia, y también la maestra, pecaron de intolerantes (Confirman sus puntos de vista).

CA - La sociedad para organizarse tiene que hacer respetar sus leyes, y prescripciones; todavía el incumplimiento de las normas es lo excepcional. Una comunidad democrática está sostenida por derechos y obligaciones; y junto al derecho aparece el límite impuesto por las obligaciones (Explica).

A - Sí, para eso vamos a la escuela, también; pero cada uno de nosotros tiene su modo (Afirma punto de vista).

CA - Asimismo, Ud. no tiene en cuenta los tiempos de la escuela por eso menciona el acoso (Refuta).

A - Y... la maestra debería haber considerado el significado del aplazo en ciertos contextos (Reafirma punto de vista).

CA - Entonces, ¿la culpable de la violencia familiar fue la docente? (Solicita aclaración).

A - No, no, para nada (Modifica punto de vista).

El fragmento reproducido coloca al grupo en posición de revisar la manera en que habían administrado sus respuestas escritas y ampliar el espectro, para arribar con refutaciones, explicación, pedido de justificación a separar la necesidad formal de acreditar el saber –asunto perteneciente al campo educativo- y la agresión física a la menor que aparecían confundidas.

II) privado/público

CA - Uds. dijeron que además del cartel que le pegaron a la niña les asombraba la crueldad del castigo físico.

A - Hay algo más.

CA - En efecto, agregaron: “Lamentablemente existen muchos casos de violencia a menores, malos tratos y sometimientos que siempre se trata de esconder”. ¿cómo explican que en esta ocasión, la tutora lo hiciera público? (Objeta argumento por insuficiente).

A - Porque sabía que quedaba impune (Justifica punto de vista).

CA - ¿Acaso no creen en la eficacia de la policía, de los organismos de protección (Especifica).

A - ¡No, no!, porque la policía de Posadas tenía elementos para quitarle la tutoría, y se lavó las manos (Justifica afirmación anterior).

CA - No sabemos si eso es posible (Rechaza argumento por insuficiente).

A - Bueno, algo se hizo, al final mandaron a la chica a Prevención de la Violencia. (Reafirma punto de vista).

CA - Es cierto, y también es cierto que no sabemos qué ocurrió en definitiva con la niña. Además, no se olviden que hay un teléfono gratuito para estos casos (Contrargumenta).

A - Pero, profesora, ¿realmente cree que esa pobre nena de un pueblito de Posadas iba a llamar allí? (Rechaza parcialmente el contra-argumento).

A - Quizás ella no, pero alguien que estuviera cerca podría hacerlo (Considera alternativa).

A - Al menos, se supo; la gente se informó.

CA - ¿Suponen que la sola información puede provocar el compromiso ajeno? (Intenta comprobar conjetura).

A... - Y... es algo, peor sería ocultarlo; quizás en el futuro... más en el caso de menores que siempre despierta la sensibilidad de la gente (Fundamentan sus opiniones).

Ocurre en esta secuencia lo mismo que en la anterior: los sujetos revisan sus apreciaciones sobre el ocultamiento generalizado de hechos violentos, después mediante contra-argumentaciones, consideran soluciones posibles, como la existencia de organismos que se ocupan de combatir el maltrato infantil y promueven una salida diferente.

III) conocimiento/moral

CA - Uds. afirman que este episodio de violencia es fruto de la ignorancia de los tutores, sin embargo las relaciones de amor no se basan en el conocimiento (Rechaza argumento por irrelevante).

A - Es cierto, tenemos el ejemplo de los animales (Especifica). Está la familia, el hogar que forma al chico y aprende conductas (Agrega argumentos).

CA - Sí, hablan de una escala de valores morales que sería más importante que una buena nota. Pero con ese criterio de sostener la ignorancia, parece que no fomentaran el saber (Rechaza argumento por inaceptable).

A - No, ¡para nada! (Aclaran punto de vista).

A - ¿Qué sería de esa chica si no fuera a la escuela? (Confirma punto de vista).

CA - Se supone que la calificación de la maestra fue fruto de una tarea de evaluación, y en el escrito de Uds. se observa una confusión de categorías: una cosa es una nota para promocionar la materia y otra, es aspecto moral de los actos (Interpreta y explica).

A - Y... pero, si el hogar era violento, a la niña le hubieran pegado por cualquier otra cuestión (Reafirma punto de vista).

CA - En consecuencia, no es asunto de ignorancia, sino de ataque al indefenso (Extrae conclusión).

El contra-argumentador trata de deslindar el prejuicio arraigado de que la ignorancia genera violencia. Esto conduce a la oportuna analogía brindada por el argumentador que reconoce la debilidad de su anterior enunciado y comienza a despejar las conclusiones. Al terminar el diálogo, se desprende el mundo del saber institucionalizado -representado por la maestra-, del ámbito de los valores morales -que no concierne al orden jurídico, sino al fuero interno.

Se destacan de estas confrontaciones una cantidad de reflexiones acerca de los acuerdos sociales; lo individual/comunitario; institucional/ético; la manera en que se amplían, reinterpretan y explican los conceptos vertidos y de qué modo es posible fijar posiciones, rechazar contra-argumentos, agregar otras tesis, producir la deconstrucción de una idea, fijar posiciones, señalar errores de interpretación.

3.7. Conclusión

En el entorno de la enseñanza-aprendizaje conviene -salvo en circunstancias muy formales- invitar a preguntar en lugar de exigir una respuesta, a fin de no acentuar la relación asimétrica que se da entre los actores del diálogo educativo. Se procura con esto, crear un ambiente adecuado para realizar un análisis más fructífero de asuntos relevantes, y encauzar la resolución demandada.

Si bien el empleo didáctico del diálogo -al estilo socrático- centrado en estimular y profundizar el pensamiento mediante preguntas críticas, que inducen a los participantes a sostener/revertir adecuadamente sus conceptos, no es novedoso, creemos que aún tiene vigencia para producir el descentramiento necesario¹⁴ para refutar las ideas contrarias: mantener, modificar o sustituir estructuras conceptuales y validar la solidez de las ideas, logrando así una comprensión significativa, o sea, auténtica para quienes intervienen en el la interacción comunicativa.

Las técnicas de reformulación y transformación y el hallazgo de analogías y diferencias entre conceptos requieren ejercitación intensiva de lectura, escritura, oralidad, análisis, interpretación y elaboración, seguidas de una reflexión acerca de los procesos cumplidos. Por ello, consideramos que estas experiencias aumentan la aptitud retórica e incentivan el pensamiento crítico en quienes inician sus estudios universitarios y que han de realizar, oportunamente, la transposición del aprendizaje a las restantes materias del currículum.

Estimamos que se trata de una manera de dotar de calidad y profundidad al intercambio educativo, sin desconocer que la adquisición de estas habilidades es un largo y sistemático compromiso intelectual e institucional.

3.8. Actividades

3.8.1. Entrevista

Una entrevista es una forma dialógica entre dos o más participantes, uno de los cuales formula las preguntas. En esta oportunidad, ofrecemos esta que se da entre un periodista y un especialista en redes sociales. Complétela en base a las respuestas del entrevistado. Ud. se posicionará en el rol de periodista y formulará las preguntas siguiendo el modelo socrático:

¹⁴ Cfr. la noción de disonancia cognitiva (Piaget, 1969).

P:

R: En efecto, es parte de nuestra estrategia la inmersión comunicacional mediante las redes sociales en América del Sur, para el período 2013-2018.

P:

R: Los nuevos medios de comunicación –Twitter, Facebook, y otras redes- constituyen los ejes de la gestión en la zona.

P:

R: Y... la evolución de este estilo de comunicación es vertiginosa. No saber hacerlo puede generar lo inverso: no solo el impacto negativo, sino hasta la pérdida de posicionamiento de la marca.

P:

R: El empleo de Internet móvil está creciendo en todo el mundo. Facebook ha reconocido que el crecimiento en los medios móviles ha superado el que se da en la PC.

P:

R: Un buen ejemplo es Pinterest.

P:

R: Sí porque la publicidad móvil es viable y ahorra dinero. Más aún este año, la tendencia indica que esta herramienta será la estrella.

P:

R: Aunque no es fácil hallar el modo de desarrollar y hacer efectivos anuncios tradicionales en pantallas tan pequeñas.

P:

R: También el área que experimentará un importante despegue son las redes de nicho.

P:

R: Porque ofrecen funcionalidad específica y profunda, pasando por alto las redes sociales: Llegan tanto a la Web como a los móviles.

P:

R: Estamos trabajando en redes de empleos, de moda, de compra por contacto.

P:

R: No, en absoluto. Constituyen un medio de productividad potencial. En general, los departamentos de Recursos Humanos se sirven de las redes sociales para agilizar el proceso de contacto con empleados y candidatos, entre otras funciones.

P:

R: No es sencillo. Aún no se ha encontrado la manera de aprovechar los volúmenes de información que se posee acerca de clientes, productos, consumidores/consumo y convertirla en procesos para administrar. Es el gran desafío.

3.8.2. Ensayo

Lea “Sobre el ensayo”, de G.K. Chesterton (1874-1936) y responda el siguiente cuestionario:

Sobre el ensayo

Hay estados de ánimo tristes y morbosos en los que siento la tentación de creer que el Mal ha vuelto a entrar en el mundo en la forma de ensayos. El ensayo es como la serpiente, suave, graciosa y de movimiento fácil y también ondulante y errabundo. Además supongo que la palabra misma ‘ensayo’ significaba originalmente “probar, tentar”. La serpiente es tentativa en todos los sentidos de la palabra. El tentador está siempre tentando su camino y averiguando cuánto

pueden resistir los demás. Este engañoso aire de irresponsabilidad que tiene el ensayo es muy desarmante, aunque parezca desarmado. Pero la serpiente puede golpear sin garras como puede correr sin patas. Es el símbolo de todas las artes elusivas, evasivas, impresionistas y que se ocultan cambiando de matices. [...].

Quizá sea conveniente que explique que no considero hombres malvados a todos los ensayistas. Yo también he sido ensayista, o he tratado de ser ensayista, o he pretendido ser ensayista. No aborrezco en lo más mínimo los ensayos. Su lectura me causa, tal vez, el mayor de los placeres literarios, después de esas necesidades intelectuales realmente serias que son las novelas y cuentos policiales escritos por locos. En el mundo no hay lectura mejor que la de algunos ensayos contemporáneos. [...].

Lo que quiero decir es esto: la diferencia entre ciertas formas viejas y ciertas formas relativamente recientes de la literatura consiste en que las viejas estaban limitadas por un propósito lógico. El drama y el soneto pertenecen a las formas viejas, y el ensayo y la novela a las nuevas. Si un soneto abandona la forma de soneto deja de ser soneto. Puede convertirse en un ejemplo estrafalario e inspirador de verso libre, pero no hay que decir que es un soneto. Pero en el caso de la novela moderna, hay que llamarla con frecuencia novela cuando en realidad apenas ni siquiera es una narración. No hay nada que lo pruebe ni defina, como no sea que no está espaciada como un poema épico y con frecuencia tiene menos todavía de relato. Lo mismo se aplica a la comodidad y libertad aparentemente atractivas del ensayo. Por su naturaleza misma (el ensayo) no explica con exactitud que se propone hacer y así elude un juicio decisivo sobre si lo ha hecho. En el ensayo existe un peligro práctico, precisamente porque trata con frecuencia de cuestiones teóricas. Trata constantemente de cuestiones teóricas sin la responsabilidad de ser teórico o de proponer una teoría.

Por ejemplo se han dicho muchas cosas sensatas e insensatas en pro y en contra del llamado medievalismo. Se han dicho también muchas cosas sensatas e insensatas en pro y en contra del llamado modernismo. Yo he tratado de decir algunas cosas sensatas, con el resultado de que me han atribuido, en general, todas las insensatas. Si un hombre desease una prueba real y racional que distinga verdaderamente el estado de ánimo medieval del moderno, se podría enunciar así: el hombre medieval pensaba en función de la tesis, en tanto que el hombre moderno piensa en función del ensayo. Quizá sería injusto decir que el hombre moderno solo trata de pensar o, en otras palabras, solo hace un esfuerzo desesperado para pensar. Pero, sería cierto decir que el hombre moderno, con frecuencia, solo ensaya o intenta llegar a una conclusión. En cambio, el hombre medieval creía que no merecía la pena de pensar si no podía

llegar a una conclusión. Por eso, es que tomaba una cosa concreta llamada tesis y se proponía probarla. Por eso es que Martín Lutero, hombre muy medieval, en muchos aspectos, clavó es su puerta la tesis que se proponía demostrar. Muchos suponen que al hacer eso hacía algo revolucionario e inclusive modernista. En realidad, hacía exactamente lo que hicieron todos los demás estudiantes y doctores medievales desde el crepúsculo de la Edad Media. Si el modernista realmente moderno tratara de hacerlo, descubriría probablemente que nunca ha ordenado sus pensamientos en la forma de tesis. Pues bien, es un error suponer que se trate de restaurar el aparato rígido del sistema medieval. Pero, creo que el ensayo se ha alejado demasiado de la tesis.

Hay una especie de cualidad irracional e indefendible en muchas de las frases más brillantes de los ensayos más bellos. No hay ensayista que me satisfaga más que Stevenson; no hay probablemente un hombre viviente que admire a Stevenson más que yo. Pero si tomamos alguna frase citada con frecuencia como “Viajar con esperanza es mejor que llegar”, veremos que proporciona una escapatoria para sofisterías y sinrazones. Si se la pudiera formular como una tesis, no se la podría defender como un pensamiento. Un hombre no viajaría con esperanza si creyera que la meta será desilusionante en comparación con los viajes. Se puede sostener que eso hace al viaje más agradable, pero no se puede decir que inspira esperanza, pues se supone que el viajero pone su esperanza en el término del viaje y no solo en su continuación. [...]. Una cosa es viajar con esperanza y decir medio en broma que eso es mejor que llegar, y otra cosa es viajar sin esperanza porque se sabe que nunca se llegará.

Me llamó la atención al leer la misma tendencia en algunos de los mejores ensayos que se han escrito y que agradaban especialmente a Stevenson: los ensayos de Hazlitt. Este era radical y se mofaba de los tories (conservadores ingleses) porque no confiaban en los hombres ni en las multitudes. [...]. De todos modos, no deduciría de cierto número de pasajes que Hazlitt se presentaba a sí mismo como un amigo del pueblo. Cuando comenzó a escribir acerca del público describió exactamente el mismo monstruo de muchas cabezas ignorante, cobarde y cruel al que los peores tories llamaban populacho.

Ahora bien, si Hazlitt se hubiese visto obligado a exponer sus ideas sobre la democracia en forma de tesis como los escolásticos medievales, habría tenido que pensar con mucha más claridad y tomar una decisión de una manera mucho más terminante. Cederé la última palabra al ensayista, y confieso que no estoy seguro de si en ese caso habría escrito tan buenos ensayos.

1. Chesterton compara el ensayo con una serpiente. ¿por qué cree Ud. que ha elegido semejante símil?
2. ¿Cuáles son las diferencias que halla entre formas viejas (drama, soneto) y las nuevas (ensayo)?
3. ¿Cómo justifica que el ensayo posea los atributos “aparentemente atractivos” de la comodidad y la libertad?
4. ¿Con que razonamiento sustenta la idea de que el ensayo es una forma escrita más moderna que la de los textos medievales?
5. ¿Qué ejemplo ofrece para afirmar que Martín Lutero era un hombre medieval?
6. ¿En qué sentido piensa que el ensayo se ha alejado demasiado de la tesis?
7. ¿A qué conclusión llega?
8. Cite las críticas que formula al enunciado de Stevenson “Viajar con esperanza es mejor que llegar”.
9. ¿Qué hubiese ocurrido si Hazlitt debiera actuar como los escolásticos medievales?
10. ¿Cree Ud. que es esta una defensa lograda del ensayo o ha resultado fallida? Dé razones de su postura.
11. ¿Considera Ud. que las ideas de Chesterton acerca del ensayo están contenidas en el texto que acaba de leer? ¿Qué razonamientos lo han conducido a esa conclusión?
12. ¿Qué generalización puede hacer Ud. respecto al ensayo?

3.9. Bibliografía

CAMUFFO, M. A. (2003). “La confrontación de puntos de vista y su aplicación para el desarrollo del pensamiento crítico”, en *Memorias de la X Jornadas de Investigación en Psicología, UBA, Facultad de Psicología, Bs.As.*

..... (2004).”Detrás de un vidrio esmerilado: los implícitos”, en: *Memorias de la XI Jornadas de Investigación en Psicología, UBA, Facultad de Psicología, Buenos Aires.*

CHESTERTON, G.K (1985) *Ensayos*, México, Porrúa, [1926].

FERNÁNDEZ, G. M. E.; CARLINO, P. (2010). “¿En qué se diferencian las prácticas de lectura y escritura de la universidad y las de la escuela secundaria?”, en *Lectura y vida*, año 31, 3, sept.

JAQUES, F. (1991). “Argumentation et strategies discursives” en *L`argumentation*, Liège, Mardaga

PERKINS, D. (1992), *La escuela inteligente. Del adiestramiento de la memoria a la educación de la mente*, Barcelona, Gedisa.

PIAGET, J. (1969), *El nacimiento de la inteligencia en el niño*, Madrid, Aguilar [1936].

RESNICK, L. B. (1999), *La educación y el aprendizaje*, Buenos Aires, Aique.

ROSAS, R. y SEBASTIÁN, Ch. (2004), *Piaget, Vigotski y Maturana. Constructivismo a tres voces*, Buenos Aires, Aique.

SIEGEL, H. (1989), *Education reason: rationality, critical thinking and education*, NY, Routledge

SOARES, M. (2002), “Novas práticas de leitura e escrita; letramento na cibercultura” en *Revista Educacao e Sociedade*, 23, disponible en: <http://www.cedes.unicamp.br>.

VYGOTSKY, L. S. (1992) *Pensamiento y lenguaje. Teoría del desarrollo cultural de las funciones psíquicas*. Buenos Aires, Fausto, [1934]

WASSERMANN, S. (1999), *El estudio de los casos como método de enseñanza*, Buenos Aires, Amorrortu.

ZAMUDIO, B. (2001), “La importancia de la pregunta del docente en la estimulación del pensamiento crítico de los alumnos”, en *Jornadas de la Asociación Latinoamericana de Estudios del Discurso*, Recife, Brasil, sept.

Capítulo 4

Diseño de actividades para la detección y desmontaje de estereotipos en el aula

María Elena Bitonte y Zelma Dumm

4.1. Palabras preliminares

Este trabajo fue presentado originalmente en el V Congreso de la Federación Latinoamericana de Semiótica, *Semióticas de la vida cotidiana*, Buenos Aires, 28 de agosto de 2002. Se enmarcaba en la Investigación UBACYT U017, “Habilidades retóricas y pensamiento crítico en la argumentación”, que dirigía la profesora Bertha Zamudio. Desde un punto de vista didáctico, plantea el desafío de cómo favorecer a través del análisis del discurso y con el auxilio de preguntas críticas, alguna forma de pensamiento crítico. En esta ocasión, decidimos retomarlo por la vigencia de los instrumentos que ofrece en el trabajo en talleres de lectura y escritura, ya que, tal como hemos tratado de demostrar, a lo largo de varios años de investigación, la incorporación de estrategias de análisis del discurso puede promover una actitud más crítica en los alumnos ante los diferentes discursos sociales.

Los resultados de investigaciones llevadas a cabo anteriormente en el marco de este mismo proyecto, indicaban un notable predominio de lugares comunes y estereotipos en la producción argumentativa oral y escrita de los alumnos de CBC de la Universidad de Buenos Aires. Este rasgo afecta directamente las operaciones de fundamentación ya que implica la incorporación acrítica de elementos provenientes de diversas formaciones discursivas. En este sentido, tal como surge de un trabajo exploratorio de Zamudio:

“Un rasgo de la pobreza conceptual que hemos señalado se manifiesta en el abuso de estereotipos. En las cinco discusiones que trataron el tema del resultado de las elecciones se registraron en forma reiterada aproximadamente los siguientes estereotipos y frases hechas: *fue un voto castigo, la unión hace la fuerza, la gente quiere cambios, la clase baja esta vez pensó, la corrupción es de toda*

la sociedad. Lo sorprendente es que los mismos estereotipos aparecieron en los textos escritos. El origen mediático de estos lugares comunes resulta obvio y hasta aparece atestiguado en muchos casos con la mención de la fuente en expresiones del tipo: *como dice la radio*” (Zamudio et al., 2002: 38).

A partir de este diagnóstico, el objetivo del presente trabajo es ofrecer una propuesta de actividades basadas en preguntas críticas que permitan el reconocimiento y desmontaje de estereotipos por parte de los alumnos. El objetivo final que persigue la experiencia es la incorporación de hábitos de lectura reflexiva y la producción crítica de textos argumentativos. En este punto y tomando en cuenta el valor de la conformación de la zona de desarrollo próximo (Vygotsky, 1934), el rol docente es muy importante.

Proponemos, entonces, describir una serie de actividades guiadas que tuvo a cargo de la Profesora Dumm, en el Taller de Lectura y Escritura de Semiología del CBC, sede Merlo, durante el año 2002, las que permitieron a los alumnos no solo detectar la presencia de estereotipos sino también desmontar sus estrategias de producción. El trabajo en clase, pensado en términos de proceso, posibilitó hacer un seguimiento, a través de los trabajos escritos de los alumnos, de las modificaciones que la incorporación de estas estrategias producía en su competencia argumentativa.

4.2. Descripción de la Investigación

Según Carlos A. Sabino (1996) existen tres tipos de investigaciones: exploratorias, descriptivas y explicativas. Nuestro trabajo de investigación tuvo, en principio, un cariz de tipo descriptivo, porque más que buscar las causas por las que se producen estas cristalizaciones cognitivas que denominamos estereotipos, buscábamos describir la relación que se establece entre la observación-detección del estereotipo y la reflexión que produce su descubrimiento, entendida como ejercicio de pensamiento crítico. Facione y Facione (1992), definen al pensamiento crítico como la integración de siete subcomponentes: 1) apertura mental, 2) inquisitividad, 3) sistematicidad, 4) análisis, 5) búsqueda de la verdad, 6) confianza en el pensamiento crítico propio y 7) madurez. Según se sigue de estos conceptos, el pensamiento crítico se opone a la clausura del sentido que impone el estereotipo.

4.2.1. Acerca de las variables de la investigación:

Variable independiente: *el pensamiento crítico en la argumentación.*

Consideramos como pensamiento crítico aquel que, “es informal, dialéctico y, en su más elevado desarrollo, emancipador: ayudará al estudiante a transformar un asentimiento a ciegas en una convicción racional y a apreciar los asentimientos o convicciones de los demás” (Makau, 1986).

Variable dependiente: *Las operaciones de reconocimiento y desmontaje de estereotipos.*

Siguiendo a Cesare Segre, pensamos que la experiencia colectiva tiene diversas vías semióticas para expresarse y de un modo u otro, la formaliza recurriendo a estereotipos. En concordancia con este enfoque, nos basamos en una concepción del estereotipo como producto social, tal como lo entienden Amossy y Herschberg Pierrot (2001).

Variable interviniente: *la pregunta crítica y la intervención docente.*

El intercambio argumentativo que pregonamos demuestra el valor de la interacción discursiva en la co-construcción del conocimiento. Sostenemos que el conocimiento se construye en el aula, sobre la base del diálogo y con una adecuada guía del docente.

Diseño de campo: El objeto de estudio estuvo constituido por un solo grupo de 30 estudiantes, todos ellos ingresantes a la Universidad de Bs. As.

4.3. Marco teórico

En la aproximación teórica, compartimos la concepción del estereotipo como producto social, tal como lo entienden Amossy y Pierrot (2001), quienes los consideran como productos sociales que organizan los datos del mundo, concentrándolos en una forma relativamente fija y simple, pero que en ocasiones, sirven para comprender realidades complejas. Además, sostenemos

la perspectiva psicológico-social de Cesare Segre para quien los estereotipos son puntos de concentración de la conciencia colectiva, de lo cual se deriva su carácter metadiscursivo. La experiencia colectiva –como anticipamos- se formaliza semióticamente recurriendo a estereotipos. Los estereotipos no tienen, para Segre ese matiz peyorativo que considera a los clichés como expresiones trilladas e irrelevantes, sino antes bien, afirma que son la manera en que las experiencias sociales encuentran formas concretas de esquematizarse.

Ahora bien, estas formas sociales no están aisladas de los diferentes tipos de discursos que circulan socialmente y que incorporan tópicos provenientes de los distintos ámbitos de la cultura (la literatura, el cine, las tradiciones orales, los medios de comunicación, etc). Entonces –y esta es una hipótesis fuerte en Segre- si la humanidad como colectivo le asigna a determinados personajes, situaciones o acontecimientos el valor de temas más o menos universales, es porque percibe en estos los mismos estereotipos a partir de los cuales tiende a interpretar su experiencia cotidiana. Este planteo nos ayuda a comprender la enorme aceptabilidad que caracteriza a los estereotipos y nos permite ver hasta qué punto los estos se convalidan en la vida cotidiana misma.

Entonces, los estereotipos, en virtud de su carácter metadiscursivo, corresponden a creencias generales y se plasman en expresiones vagas pero de uso corriente en la vida diaria. Esto les conferiría un alto valor de verdad en las argumentaciones y por eso se los ve tan frecuentemente ocupando el lugar de fundamentos. De hecho, como afirma Segre, parecen tener el valor de una verdad universal. Sin embargo, es preciso advertir que el estereotipo es un recorte estrecho e injustificado de la realidad, porque no expone de manera evidente sus propias condiciones de producción.

Así, sin desconocer el carácter cultural y social del estereotipo, incluso su valor cognitivo, queremos destacar el interés de registrar cuándo este tipo de cristalizaciones se instalan en la argumentación, debilitándola y obstruyendo el pensamiento crítico. En efecto, en la medida en que el estereotipo, impide el pensamiento crítico la argumentación queda convertida en la validación acrítica de un punto de vista ajeno y cuya fuente se desconoce.

Estimamos que principalmente, dado su carácter social, la validación de estereotipos parte, en gran medida, de los marcos institucionales (escuelas, universidades, bibliotecas), tanto por su exagerada valoración del texto escrito en tanto fuente de verdad, como por el peso de la palabra del docente, consagrada por la misma institución, divulgada y multiplicada por manuales y libros que los utilizan como recurso didáctico.

En este sentido, está probado que los estereotipos tienen una enorme eficacia en tanto producen una facilitación de la comprensión (reducen la complejidad de algunos asuntos). Sin embargo, tal como afirma Jean Mouchon (2002) cuando analiza los procesos de nominalización en la televisión, en la medida en que las denominaciones y designaciones que se le atribuyen a las experiencias de la vida cotidiana y que circulan en los diversos productos mediáticos y culturales, son recortes selectivos y arbitrarios, quedan segregadas de sus propias condiciones de existencia, «pierden vitalidad» -dice-, se reifican y pierden su valor explicativo.

Ahora bien, sería un error considerar que el estereotipo es negativo solo porque es un recorte y es ideológico. Todo signo lo es. Lo que dificulta, en todo caso, la aprehensión crítica es la falta de justificación de dicho recorte, el ocultamiento de la dimensión ideológica. Por eso en este trabajo propusimos a los alumnos una rendición de cuentas del texto, a través de las preguntas críticas.

La inclusión de estereotipos en argumentaciones es más que frecuente tanto en el discurso de los medios masivos como en gran parte de la producción cultural que circula como ensayos y tienen un sorprendente índice de aceptabilidad¹⁵. Se integran en pseudo argumentaciones que generan un espacio virtual vacío de sentido; aunque, por cierto, analgésico y tranquilizador. Pero, en la medida en que estas petrificaciones del discurso se encuentran separadas de sus propias condiciones, sirven –como dice Mouchon (2002: 228)- «para justificar posiciones de poder hegemónicas».

No podemos aceptar con resignación que los alumnos se apropien de estas formas de razonamiento y adopten una actitud sumisa frente al discurso institucional. De modo que la actividad planteada incitó a los alumnos no solo a invertir la lógica del texto sino a invertir una relación de asimetría: ahora no era el texto el que se ubicaba en una posición de poder en virtud de su carácter aseverativo, sino eran los alumnos quienes iban a asumir un rol directivo, sometiendo el texto a interrogatorio. En definitiva, nuestra propuesta promovió una actitud irreverente frente al texto a partir de la intuición de que rebelarse contra el sistema textual probablemente habilite también la rebelión contra otros sistemas de opresión.

15 Cfr. Ascione, Rolando (2001); Biscayart, Fernández y Dumm, (2001).

4.4. Descripción del dispositivo

El trabajo presentó dos etapas: a) Reconocimiento del estereotipo a partir de la observación de marcas discursivas que remitan a otros discursos sociales que funcionan como condiciones de producción (históricas, sociales, culturales, institucionales, ideológicas) y b) Deconstrucción del estereotipo a partir de preguntas críticas que cuestionaran su validez.

Así, el dispositivo de trabajo en el taller se fue conformando a lo largo del cuatrimestre, a través de varios pasos:

- a. **Diagnóstico inicial:** El objetivo del diagnóstico fue evaluar si los alumnos reconocían estereotipos en la actividad lectora. Para esto se presentó un fragmento del ensayo de Marcos Aguinis (2001), *El atroz encanto de ser argentinos*. Se les solicitó entonces a los alumnos que escribieran un argumento que apoyara el punto de vista del enunciador o lo refutara.
- b. **Trabajo en clase con los alumnos:** Después de la lectura de estos textos, el docente hizo la devolución. Se privilegió la interrogación dialéctica, la refutación de los puntos de vista estereotipados, y ante la percepción de que los alumnos en general, habían leído el texto como informativo (es decir que tomaban las afirmaciones como datos referenciales y no como opiniones a discutir) se insistió sobre el reconocimiento del género discursivo.
- c. **Entrega de material bibliográfico de apoyo:** Además del material de la cátedra sobre argumentación, se les ofreció a los estudiantes breves reseñas teóricas sobre la especificidad del estereotipo y sobre sus características estratégicas, con indicaciones para la formulación de preguntas críticas al texto, tendientes a desarticular los procedimientos de su construcción. Por ejemplo: “Si el estereotipo opera por *generalización*, la pregunta debe reclamar *especificación*; si el estereotipo opera por *indefinición o vaguedad*, la pregunta debe pedir más *información*; si el estereotipo opera por *opacamiento u ocultamiento* de las *marcas* de sus condiciones de producción, la pregunta debe pedir que se *citen*; y así. Luego se solicitó que leyeran y ficharan el material.

- d. Lectura de un fragmento de Víctor Massuh (1983), *La Argentina como sentimiento*:** Se entregaron a los alumnos consignas para la lectura y el análisis del texto, pautadas a partir de la pregunta básica “¿Creés que los argumentos de este texto se sostienen sobre estereotipos? ¿Por qué?”. El sentido de las preguntas iba dirigido a desatar los lugares donde la red textual se anuda con un estereotipo. Por otro lado, cada una de las consignas de esta etapa, explicitaba, como refuerzo metacognitivo de la actividad, qué operaciones realizarían los alumnos en el ejercicio. Por ejemplo, en este caso, “Lo que estás haciendo es: Acceder a conocimientos previos”, o bien, “Lo que estás haciendo es: Seleccionar, generar preguntas y analizar”¹⁶. Los alumnos usaron sus fichas como instrumento de análisis.
- e. Cierre:** Como cierre de la serie de actividades, propusimos la lectura crítica y confrontación de dos ensayos. Se trata de dos artículos, uno del filósofo Mario Bunge y el otro de Gabriel Rodríguez Mendoza, Licenciado en Educación especializado en Ciencias Religiosas. Ambos tenían en común el tema de la ética en la ciencia. Se pidió a los estudiantes que realizaran entonces un nuevo texto de análisis crítico de carácter argumentativo. Varios alumnos utilizaron espontáneamente las fichas de deconstrucción de estereotipos (aunque esto no había sido indicado en la consigna).

4.5. Análisis de los materiales producidos por los alumnos

Como resultado de las actividades propuestas, obtuvimos tres escritos de los alumnos, cuya evaluación organizamos en tres etapas: Primera etapa, de diagnóstico; Segunda etapa: comprobación de lectura crítica y Tercera etapa: producción escrita, a partir del análisis de dos ensayos de los autores tratados.

16 Para ampliar este aspecto, ver Gaskins y Elliot (1999), *Cómo enseñar estrategias cognitivas en la escuela*, Buenos Aires, Paidós.

4.5.1. Primera etapa: Diagnóstico

Los textos de los alumnos producidos en la etapa de diagnóstico, es decir, antes de la intervención didáctica, presentaron los siguientes rasgos:

- Uso del estereotipo como fundamento en argumentaciones.
- Pseudo explicaciones: aseveraciones categóricas con justificaciones débiles, o que repiten el texto.
- Paráfrasis reproductiva del texto fuente.
- Nominalizaciones abstractas.
- Generalizaciones injustificadas.
- Enunciados que no se corresponden con la realidad, tales como “el argentino es individualista”, aún cuando la propia experiencia (el hecho de que ellos mismos estaban trabajando en grupos) desmiente el estereotipo.
- Estereotipos tales como la equiparación de los Estados Unidos con “La Ley”.
- Apropiación de las dicotomías arbitrarias del texto fuente, que organiza su universo de acuerdo con dos series opuestas estereotipadas: lo hispánico y lo anglosajón, lo sano y lo enfermo, lo bueno y lo malo, etc.
- Uso muy frecuente de fórmulas de relativización: “estamos en gran parte de acuerdo”, “en ciertos aspectos”, “más allá de estar de acuerdo o no”, que expresan la falta de confianza en el propio pensamiento crítico.

4.5.2. Segunda etapa: comprobación de la lectura crítica

En la segunda etapa los estudiantes alcanzaron una mejor comprensión y se reconocieron como lectores más críticos gracias al trabajo previo y al uso de las fichas en las que atesoraban conceptos que pudieron utilizar como herramientas de análisis. El análisis del segundo texto producido por los alumnos revela que en un alto porcentaje -sometiendo al texto a un interrogatorio crítico- lograron:

- Deconstruir estereotipos a partir de la pregunta crítica.
- Reclamar justificación “¿Cuál es la garantía que tienen para afirmar esto?”.
- Solicitar contextualización espacio-temporal.
- Pedir definiciones, aclaraciones, especificaciones al texto.
- Exigir explicaciones y ejemplos.

4.5.3. Tercera etapa: Análisis y confrontación de ensayos

Se trata del análisis y confrontación de los ensayos de Bunge y Mendoza. Esta tercera etapa fue menos guiada y los alumnos debían no solo analizar un texto sino dos y confrontarlos. Estos resultaban más complejos que los de las etapas anteriores (mientras que en los primeros, el lenguaje era coloquial, en los últimos, el nivel lexical era académico y mientras que la temática de los primeros era general, la de los últimos, especializada). Por otra parte, la actividad excedía el objetivo de reconocer estereotipos. Por eso su evaluación también tuvo criterios más abarcativos.

La tarea exigía el empleo de un número considerable de conocimientos previos, para realizar una efectiva refutación y sostener un punto de vista personal. Requería además, no solo el conocimiento general del tipo textual argumentativo sino de sus estrategias específicas. Probablemente, a causa de estas dificultades, encontramos en los escritos de los alumnos las siguientes características negativas:

Aspectos negativos

- Refutaciones aparentes con el uso del conector *pero* (sin valor adversativo).
- Escritura muy apegada al texto original.
- Escasas ideas alternativas a las propuestas por los textos.
- Conclusiones poco originales.

Con todo, los estudiantes evidenciaron un cambio de actitud con referencia al texto, en la medida en que incorporaron la pregunta crítica como instrumento genuino de pensamiento y además, utilizaron de modo bastante generalizado y espontáneo las fichas. Resumimos, a continuación, las características positivas:

Aspectos positivos

- Redacción de buenas síntesis que contemplaban el género discursivo.
- Formulación de preguntas críticas (*“Pero si esto es así, como dice Bunge, ¿cómo es que los científicos ...?”*, o bien *¿Bunge no había dicho que las personas son responsables de sus actos?, ¿Acaso...?*).
- Relativización de los conceptos del texto fuente (*“Es un error pensar que...”*).
- Reconocimiento de las condiciones de producción discursivas, como por ej. la pertenencia institucional del enunciador (Ej. presentación del enunciador con todos sus títulos: *“Según Rodríguez Mendoza, Licenciado en educación con énfasis en ciencias religiosas”*; y otra afirmación: *“porque desde las filas cristianas se ha abusado del discurso catastrofista para estimular conductas éticas”*).
- Comparaciones.
- Señalamiento de contradicciones, antítesis y polaridades.
- Denuncia de las simplificaciones del texto fuente (*“No podemos quedarnos con la visión simplista de la ciencia que propone Bunge. La ciencia, no necesariamente mejora nuestra calidad de vida”*. Y refutaciones: *“De hecho, cada día más nos damos cuenta de lo contrario. Las máquinas, los fertilizantes y productos químicos...”*).
- Denuncia de las generalizaciones del texto fuente (*“La postura de Bunge tiende a la generalización. Es decir que no especifica quién o quiénes son los responsables del mal uso de la ciencia. Utiliza ejemplos sencillos para persuadir a los lectores. No nos engañemos: los científicos son totalmente responsables de los males de nuestro tiempo”*).
- Polifonía: diálogo con el lector, consideración de la audiencia, cita del texto fuente, cita bibliográfica (*“Quiero hacer eco de las palabras de Rodríguez Mendoza”* o *“Veamos esto desde una perspectiva ética”*).
- Aproximación a algunas formas de refutación (por ej. empleo de la retorsión).

- Elaboración de conclusiones aunque no originales, aceptables.
- Por último han pasado de una lectura reproductiva a una transformadora: lo significativo es que **no hay reproducción de estereotipos en sus textos**.

4.6. Apreciaciones sobre la experiencia y recomendaciones

Creemos que los alumnos paulatinamente fueron modificando su posicionamiento frente al texto y que alcanzaron una conciencia retórica y meta-cognitiva (favorecida por la verbalización de la conducta en las consignas de actividades).

La incorporación del uso metódico de la pregunta crítica, instaló en ellos la duda, los orientó hacia una búsqueda de la verdad no como una imposición del texto fuente sino como resultado de un fundamento, a buscar y ofrecer razones y a sostener un juicio solo cuando se puede explicitar por escrito una evidencia suficiente.

La concepción del texto como dispositivo estratégico, los llevó a la valoración de las fichas, no como una imposición del docente sino como herramientas válidas para trabajo de análisis.

Por su parte, el aprendizaje de deconstrucción de estereotipos condujo a los alumnos a observar en qué medida los textos que tenían que confrontar fundaban sus argumentos sobre la base de estereotipos. Estos tenían un “diseño” discursivo y ese enclave podía ser desarticulado para refutarlo.

Por último, trabajar estas formas de análisis del discurso les permitió modificar ciertas disposiciones de pensamiento: produjo apertura mental. El hecho de permitirse cuestionar la autoridad de la letra escrita los volvió más inquisitivos, lograron mayor sistematicidad en la búsqueda de estereotipos y sobre todo, mayor confianza en el propio pensamiento crítico.

4.7. Conclusión

Al entender a la íntima relación humana entre “pensamiento y lenguaje” consideramos que cuando el estereotipo toma cuerpo en una construcción discursiva, se facilita la comprensión a la vez que se dificulta la reflexión crítica. Sin embargo, esta construcción discursiva puede ser desarmada a partir de una actividad de análisis de estrategias textuales. En la medida en que el estereotipo se expresa a través de signos sedimentados entonces, puede ser deconstruido. Consideramos, por lo tanto, que las modificaciones que produce el análisis lingüístico pueden alcanzar el nivel cognitivo y, en este sentido, ya Vygotsky (1934) había anticipado estos desarrollos, al ponderar el valor del lenguaje en la cognición.

Por último, el trabajo con los alumnos nos muestra la experiencia de un cambio de escala: la sorpresa que puede observarse a través de los comentarios de los estudiantes que llegan a verdaderos “eurekas”. Es que al término de las pruebas tuvieron la percepción de haber realizado una práctica lectora diferente que les habilitó otros sentidos del texto fuente. Los estudiantes expresaron, por ejemplo:

“Pude leer el texto de otra manera. Logré pararme en las distintas partes del texto y hacer preguntas que anteriormente nunca había hecho. Lo que redactaba un autor no solía ponerlo en duda”.

“Antes acostumbraba a adaptarme y aceptar “ciegamente” lo que se me presentaba en un texto, no pensaba en la posibilidad de oponerme o criticar lo que en el texto se desarrollaba (...) acostumbrada a leer (en el colegio) por obligación. Este taller me sirve para descubrir que no hay solamente una forma posible para leer un texto (de cualquier tipo) y que puedo integrar muchos conocimientos anteriores en el momento de interpretar un texto”.

Resulta entonces evidente que la lectura y el análisis mediante preguntas críticas puede habilitar al estudiante para empoderarse a través de un mejoramiento de la calidad de sus refutaciones argumentativas.

4.8.1. Addenda 1: Las tácticas del estereotipo

El sentido es frecuentemente comparado con una red, ya que esa imagen permite visualizar los distintos hilos (las múltiples voces) que se van entramando en el tejido de la significación social. Pero sabemos que en toda red hay nudos. Si bien esos nudos ayudan a fijar el sentido en determinados momentos, sería absurdo pensar que los significados quedan atados para siempre a una misma significación (¿todo perro es amigo del hombre?). El estereotipo es como un nudo. Si conocemos cómo se anudan, podremos abrirlos más fácilmente (los marinos, expertos en nudos desde la antigüedad, saben que cada tipo de nudo tiene una función). La clave está en reconocer, como también sucede en el fútbol, cuál es la estrategia del otro para poder así, desarticular su juego. Este instructivo tiene como meta ofrecer una serie de sugerencias para desenmarañarlos.

¡A deshilachar el texto!

Advertencia: Ante la sospecha de la aparición de un estereotipo en el texto, formularle una pregunta crítica. A saber:

- Si el estereotipo opera por **generalización**, la pregunta debe reclamar **especificación**.
- Si el estereotipo opera por **indefinición** o **vaguedad**, la pregunta debe pedir más **información**.
- Si el estereotipo opera por **aseveración** o **aserción**, la pregunta debe exigir **justificación**.
- Si el estereotipo se sostiene sobre **creencias** y **opiniones**, la pregunta debe exigir **fundamentos**.
- Si el estereotipo opera por **reiteración** e **insistencia** para persuadir, la pregunta debe reclamar una **garantía** válida de verdad.
- Si el estereotipo **clausura** el sentido, la pregunta debe sugerir **relaciones** (comparación, analogías, contrastes, oposiciones, etc.).
- Si el estereotipo evita la **explicación** y el **ejemplo**, la pregunta crítica debe reclamarlos.

- Si el estereotipo **simplifica** o **reduce** la información, la pregunta debe exigir **ampliación**.
- Si el estereotipo opera por **fragmentación** o **focalización** selectiva de un aspecto, la pregunta debe tender a **integrar** el sentido en su contexto y situación.
- Si el estereotipo **oscurece** el sentido, la pregunta debe exigir **aclaración**.

- Si el estereotipo opera por **opacamiento** (ocultamiento de las **marcas** de sus condiciones de producción), la pregunta debe pedir que se **expliciten**.
- Si el estereotipo **eufemiza**, **espectaculariza** o **promueve emociones fáciles**, la pregunta debe orientarse hacia las **condiciones ideológicas** de su generación.
- Si el estereotipo ofrece una interpretación de la realidad **fácil, agradable** o **tranquilizadora**, la pregunta debe **problematizar**.
- Si el estereotipo se presenta como una **verdad universal y eterna**, la pregunta debe relacionarlo con su **contexto histórico y social**.
- Si el estereotipo **banaliza**, la pregunta debe apuntar a la **reflexión, el análisis y la crítica**.
- Y por último: ¿cuáles son los **intereses** que hay detrás de tal o cual afirmación?

4.8.2. Addenda 2:

Estereotipos, argumentación y pensamiento crítico. Estrategias para la formulación de consignas a partir de la pregunta crítica:

- **Actividad:** Lea cuidadosamente el texto argumentativo presentado (Lo que Ud. está haciendo es: Explorar el material)
1. ¿Cree que los argumentos se sostienen sobre estereotipos? ¿por qué? (Lo que Ud. está haciendo es: Acceder a conocimientos previos).
 2. ¿Qué preguntas le haría al texto para identificarlos? Seleccione los enunciados más estereotipados y formule las preguntas críticas correspondientes para explicar cómo operan. (Lo que Ud. está haciendo es: Seleccionar, generar preguntas y analizar).

3. Finalmente, mencione cuáles fueron las operaciones discursivas predominantes (Lo que Ud. está haciendo es: Transferir conceptos a nuevas situaciones).
4. ¿Considera que logró asumir una postura crítica frente al texto? ¿por qué? (Lo que Ud. está haciendo es: Evaluar)

4.9. Bibliografía

AGUINIS, M. (2001), *El atroz encanto de ser argentinos*, Buenos Aires, Planeta.

AMOSY, R. y HERSCHBERG PIERROT, A. (2001), *Estereotipos y clichés*, Buenos Aires, Eudeba.

BISCAYART, H., DUMM, Z., FERNANDEZ, G. (2001), “Estudio de los mecanismos de la convalidación argumentativa y la contraargumentación como respuesta a textos presentados bajo el efecto de autoridad” en I Coloquio internacional de la cátedra UNESCO para la lectura y la escritura en América latina. Cartagena de Indias, 9 al 14 de diciembre, Colombia.

GASKINS, I. y Elliot, Torne. [1991], *Cómo enseñar estrategias cognitivas en la escuela*, Buenos Aires, Barcelona, México, Paidós: 1999.

FACIONE, P. & FACIONE, N. (1992) “California Critical Thinking Dispositions Inventory” en Shari Tishman and Albert Andrade: 1999.

MAKAU, J. (1986), *Perspectives on Argumentation Instruction* en: Frans H. van Eemeren, Rob GROOTENDORST, J.; Blair, Ch.; Willard, A. (eds.), *Argumentation: Analysis and Practices. Proceedings of the Conference on Argumentation*. Dordrecht, FORIS PUBLICATIONS.

MASSUH, V. (1983), *La Argentina como sentimiento*, Buenos Aires, Sudamericana.

MOUCHON, J. (2002), “La resistible decadencia del debate público en televisión” en deSignis N° 2, Barcelona, Gedisa.

SABINO, C (1996), *El proceso de investigación*, Bs.As., Lumen.

SEGRE, C. (1988), *Du motif à la fonction et viceversa*, en *Communications* N° 47, “Variations sur le thème”, Paris, Seuil.

TISHMAN, SH y ANDRADE, A. (1999), *Thinking Dispositions: A review of current theories, practices, and issues* Al Andrade, Harvard Project Zero.

TISHMAN, SH y ANDRADE, A. (1999), *The Thinking Classroom is based on the collective research and ideas of the Cognitive Skills Group*, Harvard Project Zero.

VYGOTSKY, Levy S, (1992), *Pensamiento y lenguaje. Teoría del desarrollo cultural de las funciones psíquicas*. Coment. Críticos: Jean Piaget, Bs. As., Fausto [1934]).

ZAMUDIO, Bertha et. alt., (2002), *Argumentación, Pensamiento Crítico y Metacognición*, Buenos Aires. Cuadernos de la Secretaría de Investigación N° 2.

En torno a la interrogación. Propuesta para una didáctica de la pregunta crítica.

María Elena Bitonte, Marta Ángela Camuffo y Zelma Raquel Dumm

UNIVERSIDAD NACIONAL DE MORENO

Los artículos que integran este volumen parten de una iniciativa del área de la Licenciatura en Comunicación de la Universidad Nacional de Moreno y tienen en común la reflexión epistemológica en torno a la pregunta y el valor epistémico de la interrogación. Cada uno de los cuatro capítulos del volumen invita a recorrer, desde miradas diferentes, el mundo de la interrogación, sin desconocer los límites de esta aventura, dado que este fenómeno atraviesa las múltiples esferas de la cultura. El temario abordado abarca desde la pregunta filosófica, el estudio gramatical de las oraciones interrogativas, sus usos en el discurso periodístico, la interrogación retórica en los discursos políticos, las falacias de la interrogación, hasta los estereotipos en las argumentaciones de la vida cotidiana. Dadas las dificultades que en los últimos años se han ido profundizando en torno a la lectura y la escritura académica, el material ofrecido parte de la voluntad de acompañar la praxis pedagógica renovando el compromiso con el conocimiento y el pensamiento crítico a partir de la práctica consciente y sistemática de la interrogación. El objetivo del libro es contribuir al fortalecimiento de competencias para la toma de conciencia retórica en los estudiantes y ofrecer a los docentes, materiales concretos con vistas a fomentar dichas aptitudes, convirtiendo a la pregunta en un verdadero insumo didáctico. Los materiales de lectura y actividades serán de interés tanto para docentes como para estudiantes del nivel superior ya que proporcionan herramientas de trabajo que acompañarán la tarea del docente y contribuirán, sin duda, al aprendizaje significativo de los estudiantes.

María Elena Bitonte es Magister en Comunicación y Cultura de la UBA, docente de la Carrera de Ciencias de la Comunicación de la UNM, de la Facultad de Ciencias Sociales de la UBA y del Ciclo Básico Común de la UBA. Participa y dirige investigaciones dedicadas a temas de semiótica, argumentación, discurso político y problemas de escritura de géneros académicos en la UBA.

Marta Ángela Camuffo es Profesora en Letras (UBA) y Profesora en Letras Clásicas (UBA). Se ha desempeñado como docente en Semiología y en los Talleres de Lectura y Escritura dependientes de esa asignatura en el CBC. Ejerce la docencia y realiza tareas de investigación en temas vinculados a la didáctica de la lengua y al análisis del discurso político.

Zelma Raquel Dumm es Prof. en Letras UNLP 1984; Magister de la Universidad Nacional de Bs As, 2004; Lic. en Cs. de la Educación, UNQ. Prof. de semiología del CBC de la UBA-, Prof. de Linguística Gral en la Universidad de la Matanza. Secretaria académica de Maestrías Facultad De Filosofía y Letras, UBA. Supervisora escolar de Centros Educativos de Adultos GCBA. Tit. De Expresión Oral Y Escrita I de la UNM. Investigadora.

