

e-Book

Posgrado

LENGUA Y LITERATURA. TEMAS DE ENSEÑANZA E INVESTIGACIÓN A 20 AÑOS DE LA CARRERA DE ESPECIALIZACIÓN EN LA ENSEÑANZA DE LA LENGUA Y LA LITERATURA

Compiladora:

GRACIELA HERRERA B

Autores:

David Emilio Ábalos
María Pía Otero
Beatriz Suriani
Vanesa Testa
Inés Yeraci
Mariana Mitelman
María Alejandra Forgiarini
Candelaria Stancato
Leticia Colafigli
Melisa Maina
Nadia Verónica Marconi
Natalia Rodríguez

LENGUA Y LITERATURA
TEMAS DE ENSEÑANZA E INVESTIGACIÓN

A 20 AÑOS DE LA CARRERA DE ESPECIALIZACION EN LA ENSEÑANZA
DE LA LENGUA Y LA LITERATURA

GRACIELA HERRERA B
COMPILADORA

Lengua y Literatura: temas de enseñanza e investigación: a 20 años de la carrera de Especialización en la Enseñanza de la Lengua y la Literatura / David Emilio Abalos ... [et al.]; compilado por Graciela Herrera de Bett. -

1a ed. - Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba. Facultad de Filosofía y Humanidades, 2020.

Libro digital, PDF

Archivo Digital: descarga y online

ISBN 978-950-33-1586-6

1. Literatura. 2. Investigación Cultural. 3. Lenguas. I. Abalos, David Emilio. II. Herrera de Bett, Graciela, comp.

CDD 407

Diseño de portada: Manuel Coll, Área de Comunicación Institucional FFyH

Diagramación: Noelia García, Secretaría de Investigación, Ciencia y Técnica FFyH

ISBN 978-950-33-1586-6



Lengua y literatura: temas de enseñanza e investigación: a 20 años de la carrera de especialización en la enseñanza de la lengua y la literatura está distribuido bajo una Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-SinDerivar 4.0 Internacional.

LA ENSEÑANZA DE LA ARGUMENTACIÓN EN LA ESCUELA MEDIA: UNA ALTERNATIVA DE FORMACIÓN DOCENTE

Candelaria Stancato
stancatoc@yahoo.com.ar
La Calera, Córdoba, Argentina

Este trabajo se concibe como una alternativa de intervención didáctica sistemática cuya finalidad es el diseño de una secuencia de seis talleres destinados al trabajo con docentes de Lengua y Literatura de Nivel Medio en torno a manuales escolares de Lengua, correspondientes a los tres años del Ciclo Básico, y con el objetivo principal de propiciar procesos reflexivos y de indagación respecto de la manera en que se realiza en ellos la transposición didáctica de *la argumentación* y la configuración del sujeto destinatario que subyace en ella. Para esto, se plantea una experiencia de abordaje de las propuestas editoriales que orienta un ejercicio de interpretación y análisis de las alternativas didácticas vehiculizadas por los manuales como ejemplos paradigmáticos del tipo de lógica que estructura ciertas maneras de hacer didáctico dentro del campo de la enseñanza de la lengua. La intención es promover, en el marco de la propia institución donde las y los docentes realizan su tarea, una alternativa de acompañamiento de su tarea de enseñanza que les permita objetivar algunas tensiones propias del campo.

En relación con lo expuesto, el desafío se plantea en torno a la posibilidad de realizar, mediante la tarea que implica la planificación y diseño de los talleres propuestos, el ejercicio personal de quien escribe de extrañar el propio proceso de indagación realizado en relación a la transposición didáctica de la argumentación que los manuales efectivizan para objetivarlo y, al mismo tiempo, reconstruirlo a los fines de ser puesto a disposición para otras y otros. El desafío consiste, entonces, en traducir este proceso, decodificarlo, descomprimirlo, para transformarlo en un dispositivo de enseñanza que pueda constituir una experiencia de formación factible de ser capitalizada por alguien más. Esto es, diseñar una secuencia de actividades, un recorrido posible que permita a otros experimentar el proceso de desnaturalización del objeto, de la propia práctica en relación a él y a quien aprende. Se trata, en otras palabras, de habilitar un proceso de indagación compartido que vuelva a poner en ejercicio un modo de indagación, en relación a determinados materiales y objetos, y una de las formas posibles que puede tomar la reflexión sobre la enseñanza.

La propuesta de talleres prevé, de esta manera, el trabajo con profesoras y profesores del área de Lengua y Literatura, en un intento de orientar procesos de objetivación de los propios supuestos que orientan sus prácticas didácticas y que posibiliten una resignificación de estas últimas. Ahora bien, este objetivo inicial responde a una proyección institucional a largo plazo: la de convertir a las y los docentes del área en referentes para el trabajo colaborativo con docentes de otras áreas en el futuro. En este sentido, esta propuesta se plantea como una posibilidad, no solo de fortalecimiento

de un espacio disciplinar específico, sino como una alternativa de trabajo institucional que habilite la planificación y autogestión de nuevas instancias de revisión y construcción pedagógica en las cuales el proceso de formación de un grupo pueda ser capitalizado por otras y otros docentes.

1. Antecedentes: ¿Por qué *la argumentación* y los *manuales escolares*?

Este trabajo se inscribe en un proceso de indagación más general que se inicia con el proyecto que originalmente se denominara *Argumentar en la escuela media, un estudio de la enseñanza del discurso argumentativo a través de los manuales escolares* (periodo 2008-2009) y que a lo largo de los años fue abordando diferentes dimensiones de la transposición didáctica que ofician los manuales escolares al convertir la argumentación en un contenido de enseñanza. Las maneras en que aparecen secuenciadas las actividades o los tipos de operaciones cognitivas que pretenden movilizarse a través de ellas, los textos que se proponen para la lectura o los temas sobre los cuales se invita a opinar o debatir a las y los estudiantes son algunos de los ejes que han sido abordados en estos años de trabajo.

La propuesta de intervención que aquí se presenta se vincula con el trabajo de indagación y análisis realizado en torno a una de las líneas de profundización desplegadas en el proyecto de referencia orientadas a la interpretación del proceso de traducción de la argumentación en los manuales escolares de Lengua: el estudio de la tensión existente entre *una perspectiva textual* y *una perspectiva discursiva* en la transposición didáctica del texto argumentativo. La intención, en un primer momento, fue indagar acerca de cuál es el peso específico que ocupa, en las consignas de los manuales escolares que abordan la enseñanza de la argumentación, lo lingüístico respecto de lo discursivo. Es decir, se proponía estudiar cuál es la tendencia en los planteamientos teóricos formulados y las actividades propuestas por los manuales entre considerar la argumentación como una estructura textual, definida en función de determinadas ‘marcas’ visibles a nivel de superficie (naturaleza o estructura de los enunciados, figuras y recursos retóricos, características formales de géneros específicos, etc.) o bien como una función discursiva que atraviesa todas las prácticas comunicativas en tanto argumentar constituye el ‘gran macro acto de habla’ en que se inscribe todo decir.

Ya en “La tensión entre lo textual y lo discursivo en la transposición didáctica del texto argumentativo. Un estudio a través de las consignas de los manuales escolares” (Stancato; 2012), advertíamos la forma en que, dentro de la propuesta didáctica que presentan los manuales escolares de Lengua estudiados, si bien las nociones de texto y discurso aparecen inscriptas en las unidades presentadas para el estudio de los diferentes tipos o géneros textuales, puede reconocerse que el peso específico asignado a cada una de ellas es desigual en el planteamiento teórico de los temas y en las actividades que se proponen resolver: la perspectiva que prima es eminentemente lingüístico-textual, anclada en un trabajo recurrente sobre los aspectos ‘visibles’, factibles de ser mensurados

como marcas o aspectos reconocibles a nivel de superficie y, por tanto, clasificables. En este sentido, el abordaje de los manuales que nos proponíamos realizar en aquel momento nos permitió considerar, no solo la manera en que se planteaba la enseñanza de la argumentación en ellos, sino también advertir que la lógica estructural dominante en la enseñanza de la lengua por años parecía subsistir y regir aun cuando se abordaban objetos bien diferentes a los de la agenda clásica de la didáctica de la lengua de sesgo estructural, como los morfemas, las palabras o las oraciones; en este caso, hablamos de los discursos argumentativos, pero quizás podríamos hacer extensiva la afirmación a la enseñanza de todos, o casi todos, los géneros de la discursividad social que se enseñan en la escuela (del campo de la literatura, de la publicidad, de la ciencia, del periodismo, etc.). Esta tensión observada entonces nos orientó hacia la necesidad de elaborar instrumentos interpretativos que nos posibilitaran objetivar, con alguna precisión, los términos de esa puja, aparentemente contradictoria, a través de la cual la argumentación, como objeto de enseñanza, es presentada en los manuales: por un lado, la forma en que es legitimada, como contenido de fuerte trascendencia social, desde los paratextos y temáticas con las que aparece vinculada (un contenido que persigue la formación ciudadana, que alienta la libre expresión de los estudiantes, la posibilidad de opinar sobre diversos temas, etc.) y, por otro, el modo en que queda reducida al contenido de las consignas o al tipo de ejercicios que finalmente se proponen realizar a los alumnos (responder a consignas de comprensión lectora, identificar determinados recursos expresivos o las partes de una estructura).

Ahora bien, esta posibilidad de desandar el planteamiento didáctico que las propuestas editoriales formulan en los manuales que circulan en las escuelas, no solo nos permitió indagar en su momento la dimensión acerca de qué o cómo debe enseñarse determinado contenido, sino también cómo ese determinado posicionamiento actualiza una concepción particular del sujeto que aprende, de aquel que se anticipa como destinatario de las actividades que se ofrecen. De esta manera, los estudios centrados originalmente en un rastreo de tipo conceptual, intentando sopesar la relevancia con la cual las nociones de *texto* y *discurso* aparecían en las unidades destinadas a la enseñanza de la argumentación en los manuales, permitió advertir inicialmente y luego profundizar la mirada sobre cierto ‘vaciamiento’, o minimización del componente ideológico en el abordaje didáctico de lo argumentativo. Así, en “La enseñanza de la argumentación a través de los manuales escolares: de la dimensión textual a la dimensión ideológica de la argumentación” (Stancato; 2013), avanzábamos en relación a la manera en que el tipo de actividades que se solicita realizar, los temas sobre los cuales se define ‘lo opinable’, las voces que se dejan ingresar a través de los textos que se les proponen leer y el tipo de relación que se establece entre estas y las de los y las estudiantes, entre otras cosas, nos llevó a profundizar la manera en que toda propuesta didáctica conlleva un determinado posicionamiento sobre quien aprende y cómo este posicionamiento, muchas veces, contradice los principios con los que se enuncia o, peor aún, se legitima, la enseñanza de determinado contenido. Es el caso paradójico de la argumentación, como un contenido

que ingresa en la currícula asociado a la necesaria formación de sujetos críticos, no solo capaces de interpretar discursos o textos de otros sino también de codificar y defender los propios. Difícil resolver la forma en que un objetivo así declarado puede resultar de actividades o planteos que tensionan a las y los estudiantes, como decíamos, solo desde su competencia gramatical y nunca desde su posición como sujetos ideológicamente ancladas/os en un determinado universo simbólico que dialoga con otros.

Los antecedentes que refieren a trabajos de indagación personales sobre el tema remiten a la propia lógica de la propuesta que pretende diseñarse. Se trata de pensar la manera en que puede orientarse a otras y otros a desandar el propio proceso de reflexión realizado en torno a los manuales. Esto es, cómo desnaturalizar el propio camino realizado en la investigación y profundización del tema para el diseño de un dispositivo de enseñanza que pueda ser capitalizado por otras y otros para alimentar y enriquecer sus propios procesos reflexivos. En este sentido, los trabajos aquí citados y los ya mencionados en el marco general de este proyecto, constituyen no solo desarrollos de referencia a ser considerados como conceptualizaciones ya construidas sobre el tema en cuestión, sino como orientaciones muy concretas para la planificación de las actividades o tareas a desplegar en la secuencia de talleres previstas para llevar adelante la alternativa de formación docente que se propone.

2. Una *propuesta de intervención* y no un trabajo de especulación teórica

Desde un primer momento resulta central dejar explicitada la naturaleza del trabajo que se presenta en la medida en que la forma en que ha sido concebido define, o intenta hacerlo, la manera en que pretende ser leído. No se trata de realizar un trabajo de indagación teórica, sino una propuesta de formación o, mejor dicho, de *acompañamiento* de profesores de Lengua y Literatura de Nivel Medio en relación a la *transposición didáctica* de un contenido, *la argumentación*. Pretende, en este sentido, orientarse un proceso de reflexión como posibilidad de colaborar con otras y otros, como decíamos, a pensar en aquello que se enseña y en cómo se enseña. Dos dimensiones, el *qué* y el *cómo*, que no pueden pensarse dissociadas una de la otra en tanto las maneras de transponer didácticamente un contenido transparenta, de una u otra manera, la forma en que ese contenido es concebido.

Sin duda, un relevamiento de los principales enfoques teóricos desde los cuales ha sido abordado el tema de la argumentación a lo largo del tiempo resulta necesario para profundizar la tarea de exploración que se propondrá a las y los docentes en relación a la manera en que los manuales escolares lo convierten en contenido de enseñanza. Sin embargo, preciso es destacar que este no es el foco de nuestro planteo. No se trata de un trabajo en el que se pretenda proponer el rastreo de las variadas teorías propias de los estudios sobre el lenguaje y los textos que aparecen transpuestas, sino la identificación o el reconocimiento, en todo caso, de aquellos lineamientos generales que aparecen con

regular recurrencia y que se debaten, principalmente, entre dos planteos centrales: considerar la argumentación como un *determinado modo de composición textual* o como una *práctica discursiva inherente a todo hacer con el lenguaje*. Sin desconocer que los estudios sobre la argumentación han orientado gran parte de los estudios en ciencias sociales, no es el interés de este trabajo indagar sobre ello, solo se pretende definir dos grandes universos u orientaciones macro sobre el tema que se constituyan, a los fines didácticos de nuestra propuesta para el trabajo con las y los docentes, en grandes organizadores que permitan pensar los *problemas inherentes a su enseñanza*. La referencia a las teorías sobre la argumentación, entonces, pretende ofrecerse en los términos de una interpelación que, *desde la práctica de enseñanza* convertida en centro de la propuesta, nos permita poner en relieve tensiones, supuestos, implicancias que las maneras de transponer didácticamente el contenido conllevan.

Es a partir de lo dicho que parece oportuno establecer la distancia que existe entre la tarea de *investigar* en educación o en didáctica y aquella otra que se orienta, en cambio, a realizar un estudio acerca de una problemática didáctica particular a los fines de *intervenir* y *modificar* una práctica. Los objetivos, pero sobre todo las situaciones, exigencias y dificultades que definen los recorridos posibles en cada caso son diferentes. Como señala Feldman (2004), la didáctica es una disciplina orientada por intereses relativos a un *campo práctico* y, en este sentido, opera en términos situados y situacionales. Por eso requiere, como señala el autor, “menos de modelos formales y más de principios de procedimiento” en los cuales “la definición del problema nunca es conclusiva, aunque en algún momento se considera, pragmáticamente, que es suficiente como para tratar de establecer algunas alternativas. Estas alternativas impulsan una nueva vuelta de la espiral porque cada una de ellas operativiza de distinta manera el problema y permite adquirir nuevas perspectivas sobre él. Dicho de otra manera, el problema también se aclara en la medida en que se concreta en soluciones posibles” (2004: 57). De esta manera, el tipo de planteo que realizamos se orienta a la comprensión *en contexto* de las problemáticas que involucra la transposición didáctica de la argumentación en la escuela y para esto la propuesta de intervención que presentamos coloca el foco en la producción de actividades que gradual y recursivamente movilicen el aparato interpretativo de las profesoras y profesores.

3. La reflexión como principio orientador de la *práctica*

La enseñanza es una práctica social que se desarrolla y materializa a través de grupos de sujetos sociales con propósitos comunes que parecen compartir creencias, intenciones y objetivos pero que, al mismo tiempo, están atravesados por valores y decisiones éticas y políticas en las cuales se tensionan y entran en conflicto las condiciones objetivas con las subjetivas. En este sentido, cada docente, desde su subjetividad, debiera estar en condiciones de poder objetivar su práctica a través de procesos reflexivos permanentes

en los que se confronten diferentes perspectivas de análisis. Sin embargo, como señala Achilli (2000), las condiciones de trabajo docente, las actividades burocráticas y externas a lo pedagógico, la estructuración jerárquica que caracteriza las relaciones institucionales —en el sentido de transformar al docente en mero ‘transmisor’ o ‘ejecutor’— lo diluyen como ‘sujeto intelectual’. De esta manera, “la *práctica docente* se va *disociando/enajenando de la especificidad de su quehacer: la práctica pedagógica*. (...) Se produce una *neutralización del trabajo* con el *conocimiento* tras ese conjunto de interacciones y significaciones que configuran la *práctica docente*”¹ (2000: 24).

Reconsiderar la centralidad de diseñar alternativas de intervención atentas a compartir con las y los docentes instancias de reflexión sobre su propia práctica supone reivindicar la especificidad de la tarea pedagógica y de los problemas o dimensiones que involucra. El proceso de enseñanza es un proceso de intervención entre las y los estudiantes y el conocimiento y es la/el docente quien mediatiza esta relación. Al seleccionar contenidos, modos, estrategias, configuraciones, tipos de interacciones que se pondrán en juego, criterios y mecanismos de evaluación, la profesora o el profesor toma decisiones antes, durante y después de la situación temporal inmediata de la clase en la que determinado saber es puesto en circulación. Siempre, aún cuando en la práctica cotidiana parezcan imperceptibles o no sean del todo conscientes, estas estrategias desplegadas resultan de perspectivas teóricas y supuestos sobre la propia práctica por las que una o un docente ha ido optando y que lo ubican, por lo tanto, en un determinado lugar y no en otro. De aquí, como afirma Feldman (2004), la necesidad de generar oportunidades que favorezcan el desarrollo de procesos reflexivos que posibiliten a las profesoras y profesores revisar los principios de su hacer “mediante una mirada sobre la práctica realizada con cierta autonomía respecto de las urgencias de la acción” (2004: 93). Procesos meta-reflexivos, en todo caso, que permitan tomar distancia respecto de aquello que se hace en el aula y posibiliten objetivar “el conocimiento implicado en la acción y en la reflexión sobre ella” (2004: 93).

Es en este sentido que se propone la planificación de una serie de espacios de encuentro que hemos concebido bajo la modalidad de talleres a ser desplegados a lo largo de un año lectivo y a través de los cuales se pretende propiciar un tipo de trabajo colaborativo entre docentes colegas que se defina por un estado de discusión y reflexión potente. Si bien la temática a abordar se plantea en relación a un contenido en particular, la enseñanza de la argumentación, el tipo de actividades y la lógica que las estructura a lo largo de la secuencia intenta poner en tensión, como decíamos en el inicio, problemáticas propias del campo de la didáctica de la lengua en general, en una búsqueda de propiciar una reflexión más amplia, que trascienda la especificidad del tema en cuestión hacia los supuestos y las implicancias que subyacen a las prácticas de enseñanza. Colaborar, de eso se trata, con la planificación y diseño de alternativas de acompañamiento a la tarea de profesoras y profesores que tiendan a la formación de “docentes reflexivos”, en palabras de Feldman, que sean capaces de reacomodar, enriquecer y reinventar sus propias

¹ El uso de la cursiva en la cita corresponde al original.

prácticas por sí mismos al contar con algunos medios que les permitan pensar “que las cosas pueden hacerse de otra manera” o que, en otras palabras, amplíen para ellos “el campo de lo posible” (2004:118).

4. Acerca del *taller* como espacio de formación y construcción compartida

La recuperación del espacio *taller* como alternativa para vehiculizar una propuesta de formación docente implica resignificarlo desde las potencialidades que ofrece como instrumento para la enseñanza. En términos de Souto (2000), constituye un *dispositivo* en el que entran en juego múltiples dimensiones que impiden pensarlo como una mera modalidad o metodología de trabajo. El tipo de tarea que en él se realiza, pero sobre todo la lógica social propia de ese hacer que se pone en juego implica considerar la manera en que, en el entramado de las prácticas que toda institución educativa ritualiza, el espacio del taller puede ofrecerse como una alternativa de formación docente capaz de subvertir las maneras de asumir o encarar la práctica de enseñanza. Un espacio, en términos de Achilli (2000), en el cual pretende alcanzarse, como “proceso clave”, “un proceso de producción y aprendizaje grupal” (2000: 60).

El encuentro con otras y otros, el ejercicio de *objetivación* que supone la socialización de los conflictos o las decisiones que se toman para encararlos posibilita una oportunidad de explicitación de los posicionamientos didácticos desde los cuales se asume la tarea de enseñar, incluso, muchas veces, sin ser conscientes de ello. De aquí la importancia de generar espacios institucionales que permitan a las y los docentes asumirse como profesionales de la enseñanza más allá del espacio del aula en el que desarrollan su labor en soledad. Ahora bien, la promoción del taller como recurso en el diseño de una propuesta de formación se legitima por el hecho de que no solo supone un espacio diferenciado, en el devenir del cotidiano escolar, a razón de la participación de la o del docente en una experiencia colectiva, de grupo, sino sobre todo en función de la naturaleza de esa participación. Se trata de una participación que involucra una construcción. En palabras de Souto (2000), “el taller es un espacio de enseñanza donde hay una producción (se hacen cosas) y donde el foco está puesto en el saber-hacer (y no tanto en aprendizajes intelectuales)” (2000). En este sentido, las relaciones grupales que se ponen en juego se dan de una manera particular en la medida en que los sujetos van aprendiendo mientras producen y, por ello, tal como advierte Souto, no toda situación de intercambio constituye un taller en tanto “no toda enseñanza grupal (...) responde a las características del taller” (2000). De lo que se trata es de poner en tensión los términos de un proceso cuya finalidad no está puesta en alcanzar determinado saber intelectual sino, como decíamos, en adquirir una destreza, un procedimiento, un saber hacer que está centrado en la producción de un objeto con sentido social. En ese proceso de producción, quien participa con otras y otros “va tratando de resolver situaciones que se le presentan y, en función de éstas, demanda al docente lo que necesita para poder

avanzar” (Souto; 2000). De esta manera, quien orienta el taller no se configura como el destinador del saber a alcanzar, sino que trabaja a partir de la demanda de aquellos que realizan la experiencia.

Ahora bien, el hecho de que se entienda la coordinación de un espacio taller en los términos de una práctica facilitadora de la participación democrática de las y los participantes, como señala Achilli (2000), “no significa que ello se realice sin un *sentido direccional*” (2000:57). Como observador/a ‘externo’ del proceso que se genera, quien desempeña la tarea de coordinación se diferencia del conjunto de las y los participantes “por su posición *des-centrada* del grupo” y es desde este lugar, ubicado/a como observador/a y analista, que es capaz de facilitar y orientar el proceso reflexivo que intenta motorizarse a través de la secuencia planificada.

Para precisar mejor el sentido del término taller y sus alcances, Souto propone remitirse a la etimología de la palabra: deriva del francés “atelier” y su raíz refiere a astilla de madera. Es así que, según Souto, hablar de taller remite a un trabajo de naturaleza manual en la medida en que aparece vinculada “con el lugar para el hacer, tallar, construir barcos, trabajar sobre la materia prima para lograr un producto o una obra artística” (2000). Como señala la autora, en el taller medieval, el artesano transmite su oficio como conjunto de destrezas y habilidades – hoy diríamos de “saber hacer” – a los aprendices, y hay un conjunto de reglas por las cuales, en un momento dado, se pasa de la categoría de aprendiz a la de artesano. Se trata, en este sentido, de “un dispositivo surgido socialmente para la formación” y, como tal, supone “una producción de tipo material”:

“Por ejemplo, en un taller de cerámica, la arcilla misma va imponiendo los tiempos. Tiene que tener cierto grado de humedad, hay que prepararla con anticipación, cubrirla, etcétera. Puede haber un horario escolar para un taller de cerámica, pero si la arcilla no está en condiciones y si la obra que se comenzó a trabajar no fue preparada para continuar, no se puede avanzar en el trabajo. Yo reservaría la palabra taller para un tipo de dispositivo en el que el material a trabajar impone condiciones distintas de las del conocimiento” (Souto; 2000).

El ejemplo permite explicar la manera en que el taller se define en función de una lógica particular, vinculada, en palabras de Souto, “a la materialidad que impone aquello con lo que se trabaja y a la lógica social de la producción, del trabajo” (2000). Así, en el caso de nuestra propuesta, dirigida, en términos de Achilli, al “*perfeccionamiento docente*”, el diseño de la secuencia de talleres se construye “desde una perspectiva fundamentalmente didáctica” (2000: 62).

Es en función de todo lo dicho que la presente propuesta se diseña en relación a una serie de talleres para docentes de Lengua y Literatura como instancias de una secuencia de trabajo a través de la cual se pretende proponer a las y los participantes la manipulación de ciertos recursos que les permitan deconstruir el planteo didáctico que actualizan los manuales en relación a la enseñanza de la argumentación. La intención es enfrentarlas/los a una tarea de indagación, en relación a una serie de ‘problemas’ o tensiones inherentes al campo de la didáctica de la lengua, que les posibilite objetivar, en

el análisis de las actividades y textos que los manuales ofrecen a las y los estudiantes para el trabajo sobre la argumentación, los supuestos teóricos que subyacen a esos diseños didácticos y la concepción del sujeto destinatario que estos últimos cristalizan. El objetivo, en este sentido, es facilitar un espacio para la reflexión sobre la propia práctica docente pero no, como ya hemos aclarado, a partir de principios o conceptualizaciones teóricas que se postulen como marcos de referencia a los cuales una o un docente debiera orientar su tarea de enseñanza, sino a través de la puesta en funcionamiento de los propios esquemas de representaciones y supuestos que orientan, sin estar muchas veces explicitados, esa tarea cotidianamente. Como señala Feldman, al reivindicar el *conocimiento práctico* frente a la hegemonía del *conocimiento científico*² a la hora de diseñar instancias para acompañar las prácticas de enseñanza, los agentes construyen significativamente su práctica utilizando sus propias teorías y principios en esa construcción. En este sentido, según el autor, el trabajo con esos “marcos representacionales” podría ser una alternativa para mejorar las prácticas en tanto, según él, estas “solo pueden ser modificadas por los profesores”. En palabras del autor, “los procesos reflexivos no necesariamente ‘revelan’ las teorías ocultas. Posiblemente, la reflexión permita al sujeto resignificar ideas, asumir nuevas ideas, asumir nuevas implicancias o considerar otras alternativas. Pero, en ese caso, más que un acto de descubrimiento de lo que tenía y no sabía que tenía, se trata de un acto de invención mediante un activo proceso de diseño de posibilidades y búsqueda de alternativas dispersado por el proceso reflexivo” (2000: 100).

Como señalan Edelstein y Coria (1995), la práctica, atrapada en el presente, excluye el retorno sobre sí, ignorando los principios que la guían y las posibilidades que encierra y que no puede descubrir más que convirtiéndolas en acto. Esto es, desplegándolas en el tiempo. De aquí la importancia que cobran las instancias de *mediación* que otros sujetos pueden aportar para facilitar a quien enseña una toma de distancia respecto de aquello que cotidianamente hace, del sistema de disposiciones que pone en juego al efectivizar su práctica. Así, el desafío se plantea en torno a la oportunidad de acompañar a las y los docentes en un proceso de reflexión que, a partir de la puesta en funcionamiento de un instrumento interpretativo que permita interpelar la propuesta didáctica que ofrecen los manuales y desentrañar el conjunto de supuestos que subyacen al conjunto de actividades que estos despliegan, les permita desnaturalizar la mirada sobre aquello que ellas mismas y ellos mismos hacen. Se trata, en otras palabras, de promover un tipo de trabajo que les permita a las y los profesores distanciarse críticamente de las

² Feldman (2004) cuestiona cierta tendencia a comparar formas de conocimiento de acuerdo con un canon que, en nuestra época, fija la ciencia. En relación con este planteo, observa la manera en que suele oponerse un “conocimiento de primera” (el conocimiento científico) y otro “conocimiento de segunda” (el conocimiento que se vincula con la experiencia). Según el autor, esta oposición descansa sobre el supuesto de que “el verdadero acceso cognitivo al mundo es científico y el resto de los saberes, lejos de ser construcciones originales, son remedos imperfectos y reflejos lejanos de la luz original” (2004: 86). Feldman contrapone a esta idea el sentido del concepto “conocimiento práctico”, según el cual “el conocimiento práctico es un nivel necesario y específico de conocimiento, propio de los conceptos de acción” (2000:87). Como señala el autor, no se trata de un conocimiento que es solo derivado de la experiencia, sino que es el utilizado para la resolución de problemas prácticos —aquellos que involucra la práctica didáctica— que exigen juicio práctico.

propuestas editoriales, objetivando lo que en ellas se presenta como ‘natural’ o ‘neutral’, pero bajo el supuesto de que, mediante este ejercicio de distanciamiento, de objetivación de una propuesta ajena, se ponen en juego los propios sistemas de referencia, las propias conceptualizaciones respecto de aquello que se considera que debe o no ser enseñado o las maneras en que debe llevarse a cabo dicha tarea. Se trata, en definitiva, de generar un espacio que permita al docente posicionarse frente a su propia práctica y, en virtud de ello, enriquecerla y, eventualmente, modificarla.

5. Las características de la propuesta

Para llevar adelante el objetivo de base antes expuesto, se diseña un instrumento interpretativo a desplegar en la secuencia de talleres y que pueda funcionar como modelo de referencia para el análisis crítico de las propuestas de enseñanza que vehiculizan los manuales, tanto en relación a los recortes teóricos que se ofrecen en ellos, como postulados que enmarcan y orientan la secuencia didáctica de las unidades, como también en relación a las actividades que se solicita realizar a las y los estudiantes y los textos que se les ofrece para la lectura. La intención es orientar una alternativa de formación docente, como decíamos, que posibilite desnaturalizar la propia práctica a partir de la objetivación de los supuestos que subyacen a la transposición que efectiviza el manual y que, muchas veces, se tiende a reproducir: por un lado, una transposición definida por cierta lógica descriptivo-clasificatoria de actividades o formas de conceptualizar las maneras de hacer con el lenguaje ancladas, principalmente, en su materialidad, en los aspectos visibles o factibles de ser mensurados en función de marcas más o menos reconocibles a nivel de superficie de los enunciados; por otro lado, y como consecuencia de esta lógica, una transposición que hace evidente una concepción particular del sujeto que aprende desde la cual se configura, como destinatario de la propuesta, una/un estudiante que ‘aprende’ porque lleva a cabo una serie de actividades que lo convocan desde su competencia o su saber gramatical y nunca como un sujeto ideológicamente anclado, aun cuando se lo invite a ‘opinar’ o a manifestar su parecer sobre determinado tema.

Esta propuesta se presenta, entonces, como un recorrido que permita deslindar las claves para un planteo propositivo propio, alternativo a aquellos planteos que serán analizados en la secuencia de los talleres: la de aproximarnos a una *didáctica de lo no dicho*. Esto es, definir y profundizar algunos *supuestos* que nos permitan, hacia el final del proceso, orientar la posibilidad de resignificar la transposición de los contenidos, la argumentación en este caso, en virtud de los aspectos no visibles que conlleva todo hacer con el lenguaje. La secuencia que presentamos, en este sentido, pretende ofrecer a las y los docentes un proceso de profundización y resignificación de la argumentación como contenido de enseñanza, pero desde una tensión inherente al campo de la didáctica de la lengua que trasciende el objeto específico en cuestión: la tensión que se observa entre postular una enseñanza del lenguaje únicamente desde su materialidad formal, sus

aspectos visibles a nivel de superficie, o avanzar, a partir de ellos, hacia todo aquello que el lenguaje vehiculiza, precisamente, porque no lo dice, porque lo deja supuesto o sobreentendido. Se trata, en definitiva, de proponer la posibilidad de profundizar una perspectiva sobre la enseñanza de la lengua desde el yo: desde el yo de quien aprende (desde lo que sabe o debiera saber ‘como estudiante de Lengua’, pero también desde lo que siente, desde lo que cree, desde lo que piensa en relación al mundo que lo rodea) y desde el yo de quien enseña (desde su saber disciplinar, pero también desde su propio estar en el mundo como sujeto social y políticamente situado y, en consecuencia, desde la explicitación, aunque más no sea para sí, de su posicionamiento frente al objeto que enseña y la manera en que concibe, a partir de este posicionamiento, a las y los estudiantes destinatarias/os de su práctica). En la medida en que enseñar a usar la lengua no puede pensarse por fuera o más allá de quienes la usan, esa enseñanza no puede limitarse sólo al reconocimiento y manipulación de las fórmulas de manifestación de esa lengua sino a todo lo que ella condensa como expresión de la subjetividad de quienes la ponen en uso.

5.1. Objetivos generales que orientan los talleres

Si bien cada taller se estructura a razón de un objetivo específico en el marco de la secuencia general, lo cierto es que toda la propuesta se vertebra en relación a una serie de objetivos generales que se ofrecen como orientadores del proceso que pretende llevarse a cabo a través del trabajo compartido con las y los docentes:

- Favorecer el encuentro y el trabajo colaborativo entre colegas del área que promuevan la reflexión sobre las propias prácticas de enseñanza.
- Orientar procesos de lectura y análisis crítico de los materiales de enseñanza que las propuestas editoriales ofrecen y de otras que puedan incluirse como propuestas alternativas.
- Aportar materiales teóricos sobre algunos de los principales desarrollos realizados en torno a la argumentación y acompañar a las profesoras y profesores en la tarea de identificar, sistematizar y articular aquellos aspectos que aporten a la transposición didáctica del objeto.
- Familiarizar a las profesoras y profesores con el análisis y deconstrucción de secuencias didácticas formuladas por otros en relación a los supuestos teóricos y metodológicos que subyacen a ellas.
- Acompañar a las y los docentes en el proceso de desnaturalización de las matrices ideológicas que las propuestas didácticas vehiculizan en relación a los textos que se solicita leer y las fuentes de donde son extraídos, las temáticas o esferas de la vida social que las actividades involucran y la manera en que es previsto el alumno en función del tipo de acciones que se le pide realizar y el lugar que se brinda a la expresión de su propia voz.
- Habilitar instancias de producción de materiales de enseñanza propios, fundados y razonados en relación a objetivos didácticos claros y la explicitación de la

manera en que se concibe tanto el contenido a enseñar y como al sujeto que aprende.

5.2. Los talleres planificados

En función de los objetivos generales antes mencionados, se planifican seis encuentros (dos por cada trimestre del año, de duración variable según las necesidades de cada instancia) con las y los docentes del área de Lengua y Literatura de la institución. Dado el tipo de trabajo que se propondrá en relación al análisis de los manuales escolares, se prevé, más allá de estas instancias presenciales, un acompañamiento a distancia para la orientación de actividades a realizar por las profesoras y profesores entre taller y taller, de manera tal que cada encuentro pueda constituirse en una instancia de socialización, sistematización y profundización del trabajo de indagación y relevamiento desarrollado por cada docente sobre alguno de los manuales seleccionados para el abordaje. En relación con esto último, si bien se ofrece, en la secuencia que a continuación se expone, el análisis de algunos casos a modo de ejemplo ilustrativo, se deja abierta la definición de los manuales a trabajar a lo largo de los talleres para ser consensuada con el grupo de docentes en función de cuáles son los que ellas y ellos consideran que tienen mayor circulación en el ámbito de su/s institución/es de pertenencia.

Se presentan a continuación, brevemente, cada uno de los talleres planificados y que prevén desarrollarse, como decíamos, en un proceso que se propone desplegado a lo largo de todo un año. Cada encuentro taller se plantea focalizado en relación a un aspecto particular de la enseñanza de la argumentación a través de los manuales escolares en torno del cual pretende orientarse una reflexión compartida con las y los participantes y que, por lo tanto, se convierte en el eje que vertebra y articula las diferentes actividades formuladas:

- **Taller 1: La *argumentación* y los *manuales escolares* como dispositivos para la enseñanza o... nada es neutral en didáctica.** Este primer encuentro se plantea como una posibilidad de recuperar aquellas intuiciones de las y los docentes en relación a, por un lado, cómo suele pensarse el contenido de la argumentación para su enseñanza en la escuela (ideas comunes sobre qué saberes teóricos involucra ese contenido y qué saber hacer intenta movilizar, por lo general, a partir de él) y, por otro, la forma en que los manuales pueden constituir un insumo interesante para aproximarnos a las maneras en que, habitualmente, se realiza la operación de transposición didáctica del tema (qué tipo de lógica suele organizar la propuesta de actividades, qué aspectos del tema suelen aparecer focalizados, qué dimensiones de la discursividad social aparecen vinculados con este tema, entre otros).

- **Taller 2: La ‘*topicalización*’ del tema de la argumentación en los manuales o... ¿cómo se nombra aquello que se define como argumentación?** El segundo taller pretende focalizar el primer punto del trabajo de análisis de los manuales propuestos, la manera en que aparece enunciado, ‘topicalizado’ decíamos, el tema de la argumentación a través de las unidades destinadas a su enseñanza en la propuesta editorial asignada. Se trata de comenzar el trabajo de relevamiento desde una primera aproximación a nivel de superficie en relación a aquello explícitamente expresado a través de títulos, recuadros teóricos, enunciados de las consignas y considerar la manera en que este primer nivel de análisis permite deslindar, en líneas generales, el enfoque sobre el tema que el manual propone.

- **Taller 3: El *texto teórico* que construyen los manuales sobre la argumentación o... los ‘argumentos’ con los que se ‘argumenta’ acerca de lo que la ‘argumentación’ es.** El objetivo de este tercer taller es orientar a las y los docentes en la reconstrucción del texto teórico sobre la argumentación que aparece segmentado, dosificado a lo largo de los capítulos destinados a su enseñanza en los manuales. La intención, a partir de este trabajo, es poder deslindar cuáles son algunas de las líneas teóricas paradigmáticas que atraviesan las propuestas editoriales y, desde aquí, propiciar la reflexión en torno a cuáles son las dimensiones de lo argumentativo que parecieran no quedar incluidas. No se trata, cabe destacarlo, de poner el foco en los desarrollos teóricos o las perspectivas propias de los estudios sobre la argumentación en lo que va de los siglos XX y XXI. La presentación y análisis de estos estudios excedería los objetivos del presente taller y las dimensiones posibles de abordar en él. Lo que se pretende es generar un dispositivo de lectura e interpretación que permita a las profesoras y profesores comprender el mayor o menor énfasis que las propuestas editoriales ponen en los puntos de esta tensión: texto/estructura vs. discurso/ideología. Es en este sentido que la lectura y consideración compartida del texto teórico que se aporta desde la coordinación del taller pretende ofrecer un marco de referencia común que posibilite tensionar la propuesta para el abordaje del tema que se socializa desde los manuales analizados.

- **Taller 4: Los *tipos de textos o géneros discursivos* propuestos por los manuales como argumentativos o... ¿la argumentación está solo en ellos?** La intención principal de este cuarto taller está orientada hacia la posibilidad de considerar y analizar los tipos de textos (o géneros discursivos) seleccionados para el planteo de actividades de lectura o análisis propuestas en las unidades destinadas a la enseñanza de la argumentación por los manuales y las limitaciones que este planteo didáctico impone al abordaje de ‘lo argumentativo’ como una dimensión más amplia. El objetivo, en este sentido, se vincula directamente con el trabajo realizado en el taller anterior en la medida en que lo argumentativo, en los manuales, aparece fuertemente ligado a las características de un acotado número de tipos o géneros y procedimientos textuales y cómo otros géneros de la argumentación (los científicos, los jurídicos, los políticos, etc.) son excluidos

de este universo de ‘textos o discursos argumentativos para enseñar en la escuela’. De esta manera, resulta prioritario relevar qué textos son incluidos bajo el calificativo de ‘argumentativos’, cómo son caracterizados y qué tipo de trabajo se solicita hacer en relación a ellos. Este último punto reenvía directamente al plano de las actividades propuestas a las y los estudiantes, pero el propósito es intentar, como lo hemos venido haciendo en los talleres anteriores, dejar abierta la dimensión a profundizar a partir del desarrollo propuesto en este encuentro.

- **Taller 5: Las actividades propuestas a los alumnos o... la ironía de ‘enseñar’ la argumentación sin argumentar.** En este quinto taller se propone focalizar la dimensión de las actividades propuestas por los manuales. Si bien ha sido, de alguna manera, un eje transversal a los aspectos focalizados en los talleres anteriores, la intención en este caso es rastrear el recorrido metodológico que proponen las consignas a lo largo de los capítulos destinados a la enseñanza de la argumentación: reconstruir los criterios de secuenciación que subyacen al tipo de progresión que se propone en relación con los procedimientos que cada estudiante, se supone, debe ir realizando a medida que avanza el desarrollo de la unidad e interpretar las acciones cognitivas, hermenéuticas, productivas, etc. que están supuestas en las consignas lingüísticas con que los manuales le solicitan a las y los estudiantes hacer cosas con textos argumentativos. Se trata, en este sentido y tal como lo propone la grilla de análisis presentada a las y los docentes para el abordaje de los manuales, de reflexionar acerca de cuáles son los procesos cognitivos que involucran las consignas propuestas y el tipo de relación que se establece entre el saber hacer que ponen en juego y la teoría sobre la argumentación que explicitan. A partir del trabajo de relevamiento que cada docente realice sobre su manual y la socialización de los resultados alcanzados, se pretende avanzar hacia la exploración de otra propuesta de enseñanza disponible en el repositorio digital Ansenusa de la Facultad de Filosofía y Humanidades (UNC), *Opinar y decir lo propio. Estrategias para enseñar a argumentar en la escuela*. El objetivo es ofrecer la posibilidad de conocer algunas alternativas posibles que respondan a lógicas diferentes respecto a la forma de abordar el tema de la argumentación y su enseñanza de manera tal que sea posible, a través de un análisis comparativo, identificar los supuestos teóricos y didácticos que orientan cada una de las propuestas.

- **Taller 6: La representación de los jóvenes que cristalizan los manuales o... ¿quiénes son estos para opinar?** En este último taller se propone orientar a las y los docentes hacia la posibilidad de profundizar el proceso reflexivo realizado a lo largo del año intentando no solo comprobar la forma en que las y los jóvenes destinatari/asos de las propuestas que vehiculizan los manuales son previstos sino, sobre todo, diseñar secuencias didácticas posibles en las que entren en juego los supuestos teóricos y didácticos compartidos. De lo que se trata, en este sentido, es de capitalizar todo el trabajo producido en los encuentros anteriores para avanzar en la generación de actividades propias que permitan a las y los docentes explicitar y, en

consecuencia, objetivar ante los compañeros del área los posicionamientos revisados, resignificados o fortalecidos en relación al tema de la enseñanza de la argumentación.

Cabe señalar que, si bien cada uno de los talleres previstos se estructura, como decíamos, en función de un objetivo o dimensión principal a atender en relación a la enseñanza de la argumentación, esto no descarta la posibilidad de que, en el marco del trabajo compartido con las y los docentes, dicho objetivo se resignifique o permita atender a otros aspectos que puedan ir apareciendo a partir de los intereses y necesidades de las y los participantes. En este sentido, la propuesta de talleres en relación a actividades y tiempos asignados para el desarrollo de los segmentos contemplados en cada encuentro debe constituir una posibilidad flexible y, en tal sentido, pasible de ser reorientada o reajustada durante el proceso.

5.2.1. La estructura de los talleres: ejemplo de un diseño posible

En la planificación correspondiente a cada encuentro, se estructura el desarrollo en función del *objetivo* específico y del *sentido* que orienta cada taller, las *actividades* que se propondrán a las y los docentes junto a las reflexiones que intentan movilizarse a través del proceso que ellas motorizan y de la *organización* general del encuentro (materiales de trabajo utilizados y organización del tiempo). Finalmente, se incluye un *anexo*, al final de cada taller, en el cual se ofrecen los materiales teóricos y didácticos que hayan sido presentados a las profesoras y profesores y utilizados en las actividades en el marco del encuentro. Lo que se espera con estos apartados es, ante todo, favorecer la comprensión de lectoras/es especializadas/os de la lógica que guía el tipo de trabajo, el proceso de reflexión que pretende realizarse junto a las y los docentes.

Dado los límites de este artículo, lo que a continuación se presenta es, a modo de ejemplo de todo lo antes expuesto, el desarrollo total solo de uno de los talleres que integran la secuencia general prevista. La intención es, a través de la muestra del diseño y la puesta en discurso de la organización de un encuentro, ofrecer una orientación posible que pueda resultar útil para la planificación de futuras intervenciones o propuestas de enseñanzas. A modo de ilustración del proceso planteado a las y los docentes, se selecciona el último taller de la serie en tanto en él se integran las líneas teóricas y principios didácticos puestos en juego en cada uno de los encuentros previos:

Ejemplo Taller 6

Tema: *La representación de los jóvenes que cristalizan los manuales o... ¿quiénes son estos para opinar?*

Objetivo principal: (ya enunciado en el apartado anterior)

Sentido del sexto encuentro taller

El análisis de los tópicos que los manuales proponen como universos de 'lo opinable' dentro de la semiosis social posibilita indagar no sólo acerca de qué temas parece oportuno o interesante 'decir algo' sino, sobre todo, qué

aspectos de estos temas son factibles de ser puestos en cuestión y desde aquí indagar de qué manera es previsto el alumno como sujeto de decir.

En general, si consideramos la nómina de temas que los manuales hacen ingresar en las unidades destinadas al estudio de la argumentación a través de las adaptaciones que ofrecen de los textos periodísticos que se solicitan leer en las actividades (cartas de lectores, editoriales, artículos de opinión), puede observarse que la tendencia general se debate entre tres grandes grupos de temáticas: a) aquéllas que parecieran actualizar o reforzar cierta doxa moralizante o vinculada a valores que involucran un aparente ‘deber ser’ social incuestionable (‘el respeto a los espacios públicos’, ‘el valor de los museos’, ‘los correctos usos del lenguaje’, ‘el control del tránsito’, ‘las virtudes de la lectura asidua’, ‘los problemas climáticos/ambientales’, ‘el uso correcto de las tecnologías’, entre otros); b) aquéllas que se vinculan con aspectos referidos a problemáticas propias de los jóvenes o adolescentes, por lo general definidas en virtud de aspectos negativos o conflictivos que se vinculan con ellos (‘el consumo desmedido de alcohol’, ‘la desorientación vocacional’, ‘las prácticas violentas de las tribus urbanas’, ‘la adicción a los videojuegos’, ‘las revueltas estudiantiles’, ‘el embarazo adolescente’, entre otras); c) aquéllas que se enuncian como conflictos sociales motivadores de la polémica, pero que remiten a situaciones de escasa o nula relevancia social (‘la invasión felina en un complejo de departamentos’, ‘la discriminación a una nena en un pelotero por ser más alta que el resto’, ‘el descuido de las personas de la tercera edad que se evidencia, por ejemplo, al no tenerlos en cuenta para darles los turnos médicos antes que al resto’, ‘las quejas por cambios en la programación televisiva sin previo aviso’, ‘las virtudes de convertir el aula en un taller literario’, ‘el avance del deporte regional’, entre otros).

En todos los casos, resulta interesante considerar la manera en que la elección de los temas define la forma en que el alumno es concebido como un sujeto asocial y, por lo mismo, apolítico. Ninguno de los grupos de temáticas referidas habilita la posibilidad de intervenir desde una posición que no sea la de reproducir o reforzar una posición hegemónicamente legitimada por el deber ser social consensuado como moral o cívicamente correcto. En la generalidad de los ejemplos consultados, las temáticas y las actividades de lectura propuestas en relación a ellas tienden a fortalecer ciertas perspectivas o matrices de pensamiento que se verbalizan y legitiman, a partir del uso que el manual hace de los textos en los que ellas aparecen planteadas, como verdades del sentido común que todos debemos o deberíamos compartir. Estas perspectivas no sólo delimitan el universo de lo decible, sino que también definen y, de esta forma, autorizan cuáles son las voces que pueden asumir la palabra frente a determinados temas. Esto pareciera ser evidente respecto del primer grupo de temas indicados en los cuales el decir de las voces que ingresan en las unidades actualiza ‘verdades’ aparentemente irreprochables o innegociables. Pero ocurre lo mismo si consideramos aquellas temáticas que aparecen asociadas en relación al mundo adolescente: en estos casos, se presenta como naturalizada una construcción de los jóvenes asociada a ciertos conflictos o vicios que es discursivizada como algo objetivable, factible de ser constatable en el mundo cotidiano y frente a la cual ‘lo discutible’, ‘lo opinable’ remite a cuáles serían los mecanismos de control social o las prácticas adultas necesarias para orientar las conductas de los jóvenes. Al respecto, el alumno aparece previsto en dos niveles: el que construye el discurso que el texto actualiza y el que lo involucra como sujeto destinatario de esos textos. En este sentido, resulta interesante considerar las implicancias cognitivas o los alcances pedagógicos que subyacen a estas actividades en las cuales se convoca la voz del alumno adolescente para que asuma como natural un estereotipo construido sobre él y que, desde este posicionamiento heredado, proyecte o reproduzca en su discurso la misma estigmatización de la que es objeto.

En la misma línea se definen los tópicos que se proponen para realizar las actividades de producción, en donde la tendencia es convocar la voz del alumno para que se pronuncie sobre, nuevamente, temas que actualizan un esperable o correcto comportamiento social (‘el uso obligatorio de los cinturones de seguridad’, ‘la protección de los bosques’, ‘la prohibición de fumar en espacios cerrados’); temas que se vinculan con problemáticas intrascendentes o poco relevantes (‘como colocar correctamente los carteles indicadores en una muestra escolar’); temas que remiten a problemas que involucran a los adolescentes (‘el mal hábito de bajar música de internet’, ‘el uso correcto y equilibrado del celular’, ‘el exceso de tiempo que pasan frente a la computadora’, ‘la incorrección de las tribus urbanas’). A esta lista se suman temas que se presentan como ‘opinables’ pero en relación a los cuales lo que opinen los alumnos es intrascendente o irrelevante porque remiten a aspectos de la realidad no modificables (‘qué materias elegirían cursar y cuáles no’, ‘cómo les gustaría vestirse para ir a la escuela’). Otra vez, tal como lo señaláramos en relación a los temas de los textos que se sugerían para la lectura, la posición del alumno como sujeto portador de un decir ideológico pareciera estar subestimado en tanto no se ofrece, en la nómina de tópicos sobre los que se propone escribir, espacio para la discusión o la valoración crítica del ‘horizonte de verdad’ que esos temas presuponen. Por otro lado, no parece menor considerar el hecho de que en ninguna de las propuestas editoriales relevadas aparezcan temas vinculados al mundo de la política o de la participación ciudadana activa. Es decir, no parece casual, en la medida en que es una tendencia constatable en la generalidad de los manuales, que la enseñanza de la argumentación destinada a los jóvenes se presente dissociada del universo de lo político como paradigma del discurso ideológico. Lo mismo podría pensarse del recorte que se opera en relación a los tipos de textos que, según veíamos en el Taller 4, se definen como

argumentativos, entre los cuales, por ejemplo, no aparece considerado el discurso político: la clasificación impone, por descarte, la presunción de que la argumentación sólo existe en esos textos y no en otros.

Si vinculamos las temáticas propuestas por los manuales con el tipo de actividades que describíamos en el taller anterior, es posible señalar que la participación del alumno no sólo se vacía de sus potencialidades discursivas porque los tópicos sugeridos lo prevén desde una relación de exterioridad con aquello sobre lo cual se le permite opinar, sino también porque, en general, las actividades que se proponen realizar sobre los textos que se ofrecen para la lectura tienden, como decíamos, a trabajar sobre lo dicho, lo explícitamente verbalizado por el otro. En este sentido, como ya hemos dicho, no se involucra la dimensión de lo discursivo como posibilidad de reflexionar acerca de lo ‘no dicho’: las posiciones de mundo que asumen las voces que el manual convoca a través de los textos que incluye, la manera en que todo discurso no vehiculiza verdades naturales sino naturalizadas, los mecanismos de legitimación social mediante los cuales estas ‘verdades’ devienen hegemónicas, etc. Es decir, la forma en que la transposición didáctica que realizan los manuales sobre la argumentación la reduce a una estructura textual y la despoja de sus componentes eminentemente discursivos, la vacía de su dimensión ideológica y, de esta manera, la convierte en un contenido que no trasciende, a pesar de la declaración de principios que motivan su enseñanza en la escuela, los límites de una práctica escolar convencionalizada (repetir, identificar, emular, reproducir, clasificar, etc.). En otras palabras, la argumentación aparece concebida y así se traslada a los alumnos, como una propiedad de un determinado y acotado número de textos, que son ajenos de por sí al mundo de los jóvenes, y no como una propiedad de la lengua que define nuestras prácticas discursivas cotidianas.

Ahora bien, una de las particularidades centrales de la argumentación, como forma de interacción humana, es, sin duda, su carácter dialógico. Esto es, argumentar implica no sólo expresar una opinión o visión individual sobre el mundo sino evidenciar una interacción entre el yo o la subjetividad de quien enuncia y el otro: el otro que escucha y a quien se intenta persuadir, pero también el otro con quien se disiente, el otro como entidad abstracta que encarna un universo de discurso contrario. Siempre que hay argumentación hay opiniones en conflicto, hay perspectivas ideológicas en tensión, hay disputas simbólicas por habilitar ciertos discursos en detrimento de otros. En ‘el argumentar’ al que invitan las actividades de los manuales esto parecería no ser objeto de reflexión. Si bien, de alguna forma, la dimensión dialógica de los textos aparece insinuada en los enunciados de las consignas en tanto se propone ‘responder’ o ‘contra argumentar’ frente a un texto dado, lo cierto es que no hay orientación alguna en las actividades propuestas para reconocer el punto de vista del otro, la construcción del mundo que se pretende desmontar y proponer a cambio, las estrategias de persuasión válidas para determinado receptor o auditorio, etc. Los temas sobre los que se propone ‘debatir’ al leer o escribir son pensados o propuestos como polémicos en sí mismos, vaciándose así el componente ideológico que define la posibilidad de disentir o cuestionar la factibilidad de determinadas posiciones. Es posible constatar esto, por ejemplo, en las posiciones de sujeto que se propone asumir al alumno (la de un adulto, la de un anciano, la de un sujeto que discrimina, la del dueño de un pelotero, la de un periodista que responde a otro, la de un vecino disconforme, etc.), los temas sobre los que se propone argumentar que, como decíamos, resultan ajenos al conocimiento de mundo de muchos adolescentes o intrascendentes respecto de las posiciones ideológicas que involucra o incuestionables desde la ética ciudadana, la invitación a argumentar como sinónimo del opinar libremente sin otra orientación que el emitir un juicio a favor o en contra de una tesis propuesta, entre otros.

En relación con lo expuesto, resulta evidente la forma en que, en los manuales, la posición del alumno no parece concebida como espacio de la subjetividad, de posibilidad de articulación de una perspectiva reflexiva; en otras palabras, no aparece el alumno considerado como sujeto portador de una voz que desde sí tenga, quiera, pueda decir algo sobre aquello que el manual recorta o presenta como ‘opinable’. Como ya se ha dicho, aparece, en todos los casos, como un sujeto vaciado de una posición de mundo y, por lo tanto, de una matriz de pensamiento propio que tenga valor discursivo por sí misma, sin necesidad de solaparla detrás de identidades ajenas y, por lo general, correspondientes al mundo adulto.

Actividades a desarrollar

Para iniciar el taller de cierre, se propone socializar mediante una puesta en común con todos los integrantes aquellos aspectos que cada uno de los docentes, según la tarea solicitada, haya recuperado como particularmente significativos de la secuencia de encuentros compartidos en el año. De lo que se trata es de explicitar cuáles serían los aportes teóricos y metodológicos que se identifican como aportes a capitalizar en el trabajo de área, tanto en relación a la enseñanza de la argumentación en particular como con respecto a cuestiones más amplias, propias de la didáctica de la lengua en general (criterios didácticos, posicionamientos teóricos, etc.) que hayan sido considerados o puestos en tensión a lo largo del proceso.

Con este primer segmento no se pretende más que explicitar aquello que los docentes consideren prioritario o trascendente y, en este sentido, no se prevé una instancia de profundización o de análisis por parte de quien coordina de las apreciaciones realizadas por los participantes, solo registrarlas en la pizarra para dejarlas a disposición durante el

desarrollo del taller. La intención es que sean recuperadas por ellos mismos, que sean puestas en tensión por los propios docentes, en relación a las actividades de análisis y producción que se propondrán en este último encuentro.

Después de una breve introducción a partir de las conclusiones alcanzadas en el taller anterior con respecto a la manera en que puede reconstruirse la mirada sobre el alumno que los manuales evidencian a través de las actividades que le solicitan realizar, se plantea a los docentes la realización de la siguiente actividad:

Primera actividad grupal

1) Leer el fragmento de la secuencia de actividades tomada de uno de los manuales de la serie de la editorial Tinta fresca en la cual, después de indicar a los alumnos que lean una editorial del diario La Nación titulada "Divertirse sin alcohol"³ (ver Anexos), se les solicita realizar lo siguiente:

- a) Respondan en la carpeta y compartan las respuestas con sus compañeros:
- ¿Cuáles son, según el texto que leyeron, los riesgos del consumo de alcohol?
 - ¿Por qué en la actualidad es más difícil para padres y maestros prevenir contra el alcoholismo? ¿Qué ocurría en el pasado?
 - ¿Qué medidas ideó la Legislatura porteña para disminuir su consumo? ¿En qué consiste la campaña "Divertite sin alcohol"? ¿Conocen otras campañas realizadas para prevenir el alcoholismo? ¿Cuáles? ¿En qué consistían?
 - Para el autor, ¿es una ventaja o una desventaja que el alcohol esté socialmente aceptado?
 - ¿Por qué el autor no firma el texto? ¿La opinión de quiénes representa? ¿Cómo lo saben?

b) Indiquen cuáles de estas posiciones respalda el autor del texto:
El consumo de alcohol es algo que da estatus – El consumo de alcohol puede producir rápidamente trastornos en el individuo y su entorno – El alcohol puede ser consumido sin moderación y sin problemas – Es posible divertirse sin consumir alcohol.

c) ¿Con qué propósito se escribió el editorial que leyeron? Marquen la opción que les parezca más adecuada y justifiquen oralmente la elección: *Informar sobre el consumo de alcohol entre los jóvenes – Dar a conocer nuevas medidas relacionadas con la prevención del alcoholismo – Opinar sobre las causas del consumo de alcohol entre los jóvenes y cómo prevenirlo.*

d) Reescriban estas frases en la carpeta reemplazando las expresiones destacadas por otras de significado equivalente:

- ...los jóvenes en general, y los adolescentes en particular, **se manejan con códigos de conducta muy rígidos...**
- ...consumir mucho alcohol es visto como una 'diversión' cuyo **cumplimiento es un ritual casi obligatorio...**
- ...los puntos habituales de turismo han comenzado a poner en marcha una serie de **mecanismos para paliar estos desbordes...**

e) Propongan antónimos para estos adjetivos y adverbios que se usan en el editorial: *desaprensiva – irracional – adecuadas – afortunadamente – asiduamente – rápidamente.*

f) Lean las siguientes palabras. ¿Pueden agregar otras de la misma familia?
prevención – prevenir.

g) Lean la siguiente definición de diccionario y resuelvan las actividades.

adicción. 1. Hábito patológico de consumo de una droga. 2. Afición obsesiva por algo.

- Marquen las palabras de la definición cuyo significado no conozcan. Búsquenlas en el diccionario y copien las definiciones en la carpeta.
- ¿Con qué acepción se usa "adicción" en el texto "Divertirse sin alcohol"?
- Subrayen las palabras que pertenezcan a la familia de "adicción". ¿A qué familia pertenecen las palabras que no subrayaron?

³ AREN F., CUCCI, M., FINOCCHIO A., FRUTOS, S., NATALE, L., OTAÑIL, L., STAGNARO, D., YUJNOVSKY, C. (2007), Lengua Serie Entre Palabras ES.2. Ed. Tinta Fresca. Buenos Aires.

- 2) Considerando el texto de referencia, ¿qué representación sobre los jóvenes construye el autor de la editorial “Divertirse sin alcohol”? Hacer una lista con todas las cualidades o atributos que se asignan directa o indirectamente a los jóvenes a lo largo del texto.
- 3) ¿Cuáles de estas características identificadas en el texto se refuerzan en las consignas a partir de los aspectos del vocabulario o de los argumentos con los que se solicita trabajar a los alumnos?
- 4) Revisen las consignas en las que se solicita al alumno agregue o produzca algo (una respuesta, un enunciado). ¿Cuál es el contenido ‘esperable’ de esas respuestas solicitadas? ¿Qué visión sobre sí mismos como jóvenes reproducen los alumnos al responder en cada caso?
- 5) ¿Qué espacio a la opinión de los alumnos sobre lo que el texto plantea acerca del comportamiento de los jóvenes ofrecen las actividades propuestas?
- 6) ¿Qué valores ‘morales’ de referencia presupone el texto, como consensuados o parte de una doxa común, en virtud de la cual se argumenta?

Segunda parte (factible de ser realizada entre todos en el plenario o fuera del taller si los tiempos así lo requirieran):

- 7) Buscar en el corpus de manuales analizados por los integrantes del grupo a lo largo de la secuencia de talleres ejemplos de textos y sus respectivas actividades en los que se les requiera a los alumnos: a) leer/opinar sobre textos, como el considerado en el ejemplo, que tomen el tema de los jóvenes como eje; b) leer/opinar sobre textos que actualicen o refuercen cierta doxa moralizante o vinculada a valores que involucran un aparente ‘deber ser’ social incuestionable; c) leer/opinar sobre textos en los que se enuncien como conflictos sociales motivadores de polémica.
- 8) A partir del trabajo de rastreo realizado en el punto anterior, ordenar jerárquicamente las temáticas específicas de los textos y actividades identificados según el nivel de trascendencia social o de interés que esos tópicos, según consideren ustedes, puede tener en relación a la enseñanza de la argumentación con los alumnos: ¿Cuáles son las que ubicarían encabezando la lista como ‘más relevantes’? ¿Qué tipo de implicancia prevén esos temas o problemáticas por parte del alumno? ¿Sobre qué ‘cosas’ se lo motiva a opinar, reflexionar, escribir?

Este primer bloque de actividades propuesto tiene como objetivo abrir la reflexión en torno a la manera en que las propuestas didácticas, de forma más o menos evidente, conllevan maneras de pensar no solo los contenidos a enseñar (las características de la argumentación o los procedimientos para argumentar, en nuestro caso), sino también maneras de concebir al sujeto que aprende como destinatario de las secuencias que ofrece. No solo se trata de pensar la forma en que el alumno es anticipado en el tipo de ejercicios que se le solicita hacer, es decir, lo que se espera que él haga, sino también de qué manera es previsto en virtud de los temas sobre los cuales se le solicita leer, reflexionar, opinar. Esto cobra singular importancia, como ya hemos dicho, si pensamos en las implicancias particulares que subyacen a la enseñanza de un tema como el de la argumentación a través del cual, según se expresa desde los propios lineamientos oficiales, se promueve la formación de ciudadanos críticos, reflexivos, participantes activos de la vida social dentro de su comunidad. De aquí, entonces, la posibilidad de proponer a los docentes, en este taller de cierre, consignas que orienten a desnaturalizar la lógica, no de las actividades en este caso, sino de las representaciones (sociales, morales, cívicas) que los manuales vehiculizan a través de los temas que proponen como polémicos y del lugar que se da al alumno para que interpele esas representaciones como tales o las asimile y reproduzca como verdades ‘naturales’ y, en consecuencia, incuestionables, inmodificables, aceptables. Se trata, en este sentido, de considerar la manera en que los manuales involucran a los alumnos en universos ideológicos que les son ajenos o que, incluso, no comparten, sin darles la oportunidad de poder objetivarlo y expresarse en función de ello.

Si ponemos por caso el ejemplo citado en esta primera actividad grupal, es notable, en relación a lo señalado en el párrafo anterior, la manera en que las consignas que despliega el manual citado presentan o convierten como ‘opinable’, es decir, como opinión del autor, solo una porción de su discurso (la manera en que el mundo adulto interviene o no frente al creciente consumo de alcohol entre los jóvenes) y deja incuestionada, como una verdad generalizada o ya sabida por todos, la construcción de la representación sobre los jóvenes que el texto naturaliza como ‘cierta’. Los jóvenes son, en virtud de ella, presentados, en su conjunto y sin matices ni distinciones, como bebedores precoces (cada vez empiezan a consumir alcohol “a más temprana edad”), como bebedores sin control (consumen “sin moderación”, “abusan del consumo de cerveza”), como potenciales drogadictos (“como advierten los expertos, en la

⁴ ARCHANCO, P., AREN, F., CUCCI, M., FINOCCHIO, A., FRUTOS, S., NATALE, L., OTAÑI, L., STGNARO, D., YUJNOVSKY, C. (2007), *Lengua. Serie entre palabras. ES. 2*. Ed. Tinta fresca. Buenos Aires. Pág. 60.

iniciación en el consumo de drogas casi siempre estuvo presente el alcohol”), como bebedores irracionales (para ellos “consumir mucho alcohol es visto como una ‘diversión’”), incapaces de ejercer un juicio propio (cumplen “el ritual” de beber como algo “casi obligatorio”), como protagonistas de “desbordes” (que requieren ser “paliados”, “contenidos”) y, finalmente, como “adictos” (“afortunadamente”, en el nivel de la dirigencia política y del sector privado “comienzan a verse reacciones positivas en la lucha contra esta temible adicción”). Los jóvenes, en este sentido, a lo largo del texto, pasan de ser quienes auxilian al “padre borracho” en la lectura obligatoria del libro escolar de 4º grado “Los peligros del alcohol”, referencia de “los lejanos días” con la cual el autor comienza su argumentación, a ser ahora una amenaza social. Lo interesante a considerar no está tanto en el contenido de la opinión que el autor transparenta respecto de los jóvenes, sino ante todo en la manera en que esa opinión, idea base sobre la que descansa todo el texto, no aparece interpelada como tal en ninguna de las actividades que plantea el manual. Es esto lo que resulta particularmente potente en el trabajo reflexivo que intenta orientarse en este último taller con los docentes: de qué manera la *regla general*⁵, en términos de Toulmin, está ligada a la ideología y el hecho de que esta regla sea aceptada por el auditorio, de que los protagonistas de una disputa argumentativa compartan el mismo universo ideológico, conduce a que lleguen al acuerdo de asumir los mismos parámetros valorativos. Es, en este sentido, una operación cultural y es precisamente esta dimensión cultural la que está en juego cuando consideramos esta parte de la argumentación. La pregunta, entonces, es: ¿Qué pasa cuando no somos capaces de objetivar la regla general a la que se adhiere en un discurso? Las actividades propuestas en los manuales no contemplan la posibilidad de profundizar este aspecto de la cuestión y, en muchos casos, incluso, las temáticas que plantean exceden el universo simbólico e ideológico de los estudiantes o están fuera de la dimensión cultural a la que ellos pertenecen y en función de la cual tendrían ‘algo para decir’, algo para opinar. Se plantea así la paradoja de que, mientras se legitima la enseñanza de la argumentación en virtud de valores democráticos y participativos, los manuales evidencian una operación de clausura de la voz del alumno quien no puede más que reproducir la posición o visión del mundo que el manual plantea como legítima en tanto circunscribe el espacio de ‘lo opinable’ a determinadas premisas o campos argumentativos.

Socializados los resultados de este primer segmento, se plantea como desafío a los docentes la posibilidad de pensar, entonces, cómo traducirían las actividades realizadas por ellos mismos en relación a la secuencia analizada del manual seleccionado si previeran como destinatarios a sus alumnos. Esto es, de qué manera, mediante qué consignas orientarían ellos un proceso de reflexión que promoviera la alternativa de desarticular el discurso del autor sobre los jóvenes, desmontar su sistema de creencias para poder interpelarlo y brindar la posibilidad al alumno de que clarifique y exprese las propias.

Segunda actividad grupal

1) Recuperar el esquema conceptual realizado en el Taller 3 en relación a los conceptos teóricos sobre la argumentación y revisar la noción de *regla general* o *ley de pasaje (garantía)*: ¿Cuál sería el enunciado de base sobre el cual el autor de “Divertirse sin alcohol” construye su argumentación sobre el tema? ¿Cuál es el lugar común sobre el que descansa, como verdad naturalizada, la serie de argumentos que presenta? ¿Sobre qué porción de estos argumentos o sobre qué ideas se le permite intervenir/opinar al alumno y qué queda incuestionado o ‘asegurado’ como horizonte de verdad?

2) Imaginar, a grandes rasgos, una secuencia didáctica sobre la enseñanza de la argumentación en Tercer año en la que fuera factible introducir la lectura del texto en cuestión y una serie de actividades a través de las cuales pudiera plantearse a los alumnos el recorrido reflexivo que ustedes mismos hicieron en el punto anterior. Para esto, reformulen las consignas que ofrece el manual, teniendo en cuenta las siguientes cuestiones:

- No es necesario convertir en objeto teórico a enseñar las nociones o categorías que ustedes conocen sobre la argumentación.
- La secuencia de actividades sobre el texto no tiene que empezar, necesariamente, con su lectura.
- La opinión o expresión del punto de vista propio sobre el tema no necesariamente debe quedar ubicado al final de la secuencia.
- Se pueden introducir otros materiales (textos o materiales multimedia) para completar la secuencia.
- El proceso debiera permitir al alumno:

⁵ Según explica Lo Cascio (1998) acerca de esta categoría de Toulmin, la regla general “no debe considerarse por fuerza como una ley de la naturaleza, y en consecuencia objetiva, fuera de la relatividad humana”. Establecida por el hombre, emana de su dimensión social, histórica, moral, cultural. En este sentido, esta regla puede estar más o menos aceptada y, por lo tanto, “cuanto menos general es la regla, más atacable resulta; más opinable y discutible es la regla y más se hacen necesarias —y se pueden agudizar— la discusión y la disputa argumentativa.” Así, la generalidad de la regla dependerá de la cantidad de personas que adhieran a ella y, en consecuencia, “resulta importante que en una disputa argumentativa el antagonista o el auditorio pertenezcan al conjunto de personas que acepta tal regla como general.”

- a) Interpelar la visión sobre los jóvenes que presenta el texto.
- b) Identificar marcas textuales que les permitan fundamentar sus apreciaciones.
- c) Sentar posición sobre el tema en cuestión y expresarla de algún modo.

Si bien pretenciosa la actividad en cuanto a los tiempos acotados con los que se cuenta para el desarrollo de todo el encuentro, la intención de base de la propuesta es tensionar el proceso de reflexión realizado a partir de la puesta en situación que implica el tener que transformar la secuencia de actividades analizada. De lo que se trata es de poner en juego los supuestos teóricos y didácticos que han sido, de una u otra manera, desplegados en el transcurso de los talleres anteriores. En este sentido, no se persigue como meta última la resolución completa de la actividad propuesta en los términos del taller, sino la posibilidad de suscitar el conflicto, la problematización que implica el ejercicio de rescribir las consignas en función del propio recorrido realizado sobre el texto en cuestión y las dimensiones sobre 'lo argumentativo' factibles de ser analizadas.

La instancia de socialización de las consignas elaboradas por los docentes se prevé centrada en la revisión de las decisiones didácticas que subyacen a ellas en función de dos aspectos centrales: a) el/los aspecto/s del contenido que focaliza/n los ejercicios propuestos; y b) la progresión del tema que hayan o no previsto en la secuencia de actividades planificadas. La intención es generar una instancia de autoevaluación de lo realizado, generando un espacio en el cual no solo se expongan las consignas planificadas sino también los conflictos que surgieron en el proceso, los criterios que tuvieron en cuenta para resolverlos, las cuestiones no resueltas que hubieran quedado pendientes al momento de la puesta en común.

Como última instancia, y en un intento de profundización de las conclusiones alcanzadas en relación a la actividad anterior, se propone a los participantes la realización de una tarea final integradora a través de la cual se pretende movilizar el aparato crítico desplegado a lo largo del año en función de la planificación y diseño de toda una secuencia didáctica. A diferencia de lo realizado en el segmento anterior en el cual se proponía rescribir las consignas analizadas de uno de los manuales tomado como ejemplo, lo que se pretende en este caso es idear todo el recorrido que propondrían en una unidad destinada a la enseñanza de la argumentación, a partir de una temática sugerida: el repudio al Código de faltas de nuestra provincia mediante el fenómeno social de la Marcha de la gorra que año tras año se realiza en Córdoba. Para orientar el trabajo de producción, se ofrece a los docentes un corpus de materiales (imágenes, notas periodísticas, comentarios de lectores en ediciones digitales, entrevistas, videos) que se presentan a modo de ejemplo como alternativas para el planteo de las actividades y que, lejos de constituir una lista cerrada, intentan motivar la búsqueda de recursos complementarios que el docente considere oportunos o, incluso, más pertinentes en función de sus propios objetivos o necesidades. La idea es proponer una temática que favorezca en los alumnos destinatarios una relación de implicancia a partir de las representaciones sociales, los prejuicios de clase, el sistema de creencias y valores morales que ella moviliza. Así, en función de todo el recorrido en el año, se intenta que los docentes imaginen una secuencia de actividades en la cual el alumno sea convocado desde su subjetividad, que se lo implique desde su propia posición de mundo, y que el desarrollo de las consignas recupere no solo los aspectos trabajados sobre la argumentación como contenido teórico (las nociones, herramientas o procedimientos que los docentes consideren interesantes poner en juego) sino también las propias actividades incluidas o producidas en cada uno de los talleres anteriores. En este sentido, se propone que, en esta instancia de trabajo final, confluya todo el proceso reflexivo realizado de manera tal que resulte en una suerte de producción colectiva que le posibilite a los docentes del área objetivar sus propias prácticas, individuales y como equipo de trabajo.

Dados los tiempos, presumiblemente acotados para las actividades de producción propuestas en este taller, este último momento se plantea abierto a la posibilidad de que la propuesta sea apenas esbozada en el encuentro y terminada como trabajo de área para el próximo año. En este caso, se ofrece continuar el acompañamiento del equipo de docentes de manera tutorial a distancia o, si la institución o los docentes lo prefieren, a través de otro encuentro, de duración más breve a los aquí planificados, en el cual sea posible compartir la socialización de las secuencias elaboradas y, a partir de ello, revisarlas, evaluar sus potencialidades didácticas, definir posibles desarrollos futuros dentro del ciclo o en el ciclo siguiente, según el año en el que los docentes hayan elegido ubicarla, entre otras posibilidades (imaginar instancias de articulación con docentes de otras áreas, proyectar diferentes temáticas o problemáticas posibles para trabajar con los alumnos, etc.).

**Actividad integradora grupal:
Planificación y diseño de una secuencia didáctica**

**Primera parte: Clarificación de supuestos y objetivos de la secuencia
(Realizada entre todos los participantes de la experiencia)**

1) Explorar el corpus de materiales sugeridos (imágenes, notas periodísticas, comentarios de lectores, videos) acerca de la temática del Código de faltas en Córdoba y el fenómeno de la Marcha de la gorra que año tras año se realiza en nuestra ciudad. Considerarlos como posibles disparadores o materiales de lectura y análisis para integrar en la secuencia que diseñarán.

2) Releer las apreciaciones expuestas al comienzo de este taller respecto de los elementos referidos a la enseñanza de la argumentación que se hayan recuperado como valiosos y elegir uno o dos aspectos de la argumentación que les haya resultado particularmente potente desde el punto de vista didáctico para trabajar en relación a la temática propuesta con los alumnos.

3) Definir en qué año y Ciclo ubicarán la secuencia en función de los aspectos de la argumentación que decidan trabajar. En relación con esto, prever qué contenidos o procedimientos deberían manejar ya los alumnos para enfrentarse a la dimensión de la argumentación que propondrán y esbozar cuáles podrían ser las derivaciones futuras en unidades o años de cursado subsiguientes en el área.

4) Enunciar por escrito cuáles serán los supuestos teóricos y metodológicos que consideran debería ser la base de las actividades planteadas. Brevemente, aclarar: qué ideas sobre 'qué es la argumentación' intentarán reforzar en la secuencia y qué tipo de saber hacer intentarán focalizar a través de las consignas que propongan.

5) En relación con el punto anterior, expresar por escrito cuáles es/son el/los objetivo/s principales a alcanzar con los alumnos al finalizar la secuencia propuesta. Intentar clarificar qué se pretende que el alumno aprenda a hacer a través de la resolución de los ejercicios que ustedes planteen.

Segunda parte: Planificación de la secuencia y diseño de las actividades (Realizada en pequeños grupos)

1) Definir el comienzo de la secuencia en relación a cómo, con qué estrategia, se presentaría el tema del Código de faltas y la Marcha de la gorra a los alumnos: ¿Qué cosas podrían leer, escuchar o ver los alumnos para profundizar su perspectiva sobre el tema y qué clase de actividades propondríamos en relación a estos materiales utilizados? Considerar para esta presentación la posibilidad de que los alumnos se aproximaran al reconocimiento de los siguientes puntos:

- ¿Qué es el Código de faltas? ¿Qué artículos están en discusión?
- ¿Quiénes se enfrentan en relación a esta discusión del Código y qué posiciones expresan cada uno de ellos? Este punto puede focalizarse básicamente en dos perspectivas: la del gobierno provincial y la de las agrupaciones sociales que se oponen a la implementación del Código.
- ¿Qué es la Marcha de la gorra? ¿Quiénes participan en ella? ¿Cuáles son los lemas con los que se convoca o alienta la participación de los ciudadanos en ella?
- ¿Qué ideas o representaciones sobre los sectores sociales, la pobreza, la delincuencia, los prejuicios de clase, los derechos y deberes como ciudadanos, lo justo/lo injusto, lo correcto/lo incorrecto, etc., moviliza esta temática?

2) Definir, en función del aspecto de la argumentación que se intentará focalizar, con qué materiales (imágenes, videos, textos) se trabajará a lo largo de la secuencia: ¿Cómo empezar a trabajar con los alumnos para no enfrentarlos de entrada a una dificultad innecesaria? ¿Qué tipo de procesos intentarán ponerse en juego a lo largo de la secuencia y, en relación con esto, qué materiales posibilitan/facilitan su desarrollo? ¿Qué tipo de materiales serán más o menos pertinentes, más o menos próximos a la experiencia de mundo de los alumnos, para implicarlos con la temática y las discusiones o conflictos que esta suscita? ¿Qué aspectos de los materiales será puesto en tensión en las actividades propuestas (las ideas que estos vehiculizan, la estructura de los textos, las maneras de presentar una noticia y la orientación interpretativa de los hechos que habilita, etc.) y, en función de esto, cómo ordenarlos para que el proceso de aprendizaje propuesto resulte graduado?

3) Planificar 'los momentos' de la secuencia en función del tipo de 'saber hacer' que pretende enseñarse o fortalecerse y el objetivo de máxima que se haya estipulado como deseable alcanzar al finalizar la secuencia: ¿Cuáles serán los objetivos parciales de cada momento y qué tipo de actividades pueden ser propuestas en cada caso para favorecer el tipo de aprendizaje pretendido? ¿En qué momento/s de la secuencia se propondrán actividades de lectura y de escritura? ¿Cuál será la finalidad de involucrar estos procedimientos en el proceso? ¿Qué consignas se propondrán a los alumnos de manera oral y cuáles será necesario explicitarlas de manera escrita?

4) Redactar las actividades que se plantearán a los alumnos teniendo en cuenta los siguientes criterios didácticos:

a. Las actividades propuestas debieran proponer ejercicios de inferencia para no limitar el trabajo a la información explícita: pensar actividades que permitan deconstruir lo no dicho, los marcos culturales o ideológicos desde o sobre los cuales quien habla o escribe plantea su punto de vista sobre el tema en cuestión.

b. Las actividades propuestas debieran poner en tensión el propio universo simbólico de los estudiantes: pensar actividades que convoquen la experiencia, saberes y creencias de los sujetos destinatarios de la propuesta de manera tal que los implique desde lo que efectivamente creen y piensan sobre el tema o sobre lo que otros dicen sobre ello.

c. Las actividades propuestas debieran contar con la escritura como una herramienta que posibilite a los estudiantes, en el proceso, ir objetivando lo que entienden o lo que piensan en relación al tema y no únicamente como una instancia final: pensar actividades que involucren ejercicios de escritura acotados que puedan ir profundizándose o complejizándose a medida que avanza el desarrollo de la secuencia.

5) Definir de qué manera será evaluado el estudiante en relación a la secuencia planificada: ¿Qué indicadores serán tenidos en cuenta para valorar el aprendizaje del estudiante? ¿Se definirá una instancia puntual del proceso para ser planteada o considerada como evaluativa?

La temática que se propone como alternativa para el diseño de la secuencia intenta favorecer la posibilidad de orientar el trabajo con los alumnos en función de una problemática que los motive y los implique desde sus propias representaciones de clase, desde su propio sistema de valores y creencias. Se trata de un tema potente desde el punto de vista didáctico en virtud de las dimensiones que involucra (los prejuicios de clase, la estigmatización de ciertos sectores, las ideas construidas en relación a la pobreza y la marginalidad, las nociones de lo justo/lo injusto, lo correcto/incorrecto, las estrategias de legitimación de los discursos, las maneras de presentar una noticia y orientar desde allí la valoración de los hechos, entre otras) y el universo discursivo que moviliza y, en este sentido, se ofrece como un desafío interesante para los docentes a la hora de seleccionar qué aspectos de la argumentación o de lo argumentativo abordar.

Esta decisión de finalizar el proceso con una instancia propositiva, en la cual se solicita a los docentes la planificación y diseño de una secuencia de actividades posible en relación al tema sugerido, intenta no solo posicionar al docente en un lugar activo, capaz de elaborar por sí mismo sus propios materiales para la enseñanza, sino además evidenciar el sentido recursivo de un proceso de formación que pretende avanzar de un segmento a otro capitalizando lo reflexionado o construido en el recorrido. En este sentido, esta actividad final integradora se plantea con el objetivo de materializar una propuesta, una producción, una construcción colectiva por parte del grupo de docentes participantes pero, también, como lo planteábamos en la presentación de estos talleres, orientar la posibilidad de objetivar, a través de esta tarea, el proceso de reflexión experimentado a lo largo del año. Sin duda, la necesidad de clarificar los supuestos y objetivos de la secuencia a proponer, la definición de los aspectos del contenido a focalizar en ella, el diseño y elaboración de las consignas para orientar la tarea de los alumnos, la selección de los materiales a incluir en ellas, entre otras decisiones didácticas, permite poner en tensión las diferentes instancias de trabajo y reflexión compartidas y las conclusiones o consensos construidos junto a los docentes en el desarrollo de cada uno de los talleres. De esta manera, la progresión en función de la cual se ordenan las consignas y preguntas formuladas a los docentes en esta actividad integradora final se realiza con la intención de extrañar la práctica didáctica. De lo que se trata es de orientar la elaboración de un material de enseñanza –una unidad, una secuencia destinada a la enseñanza de un contenido o de un aspecto de un contenido– en función de la explicitación de las múltiples decisiones que una planificación didáctica debiera contemplar, de los supuestos, los objetivos, las representaciones sobre el contenido, los procedimientos y el sujeto que aprende que una práctica docente pone en tensión al planificar la transposición didáctica de un objeto o al llevarla al aula. La experiencia pretende convertirse, así, en una oportunidad de repensar, junto a los docentes, sus propias maneras de hacer, sus propias representaciones respecto de lo que hacen o de lo que suponen debe hacerse al planificar/diseñar una secuencia didáctica. En otras palabras, más allá del producto resultante de la acción que lleven a cabo, se intenta convertir esta actividad de ‘cierre’ en una instancia que posibilite, como decíamos, objetivar el recorrido de formación compartido.

Organización del Taller 6

Material de trabajo: grilla para el análisis de los manuales; secuencia y texto del manual de editorial Tinta fresca seleccionado; textos periodísticos, imágenes y videos seleccionados sobre el tema de la Marcha de la gorra.

Tiempo de duración estimado: 5 horas aproximadamente.

- **Apertura (30 minutos):** Socialización de los elementos que recuperarán de todos lo trabajado a lo largo de la experiencia como aportes para pensar la enseñanza de la argumentación.

- Actividad 1 (60 minutos): Análisis de las actividades del manual Tinta fresca sobre el texto “Divertirse sin alcohol”.
- Socialización de los resultados de la primera actividad (30 minutos): Puesta en común de las conclusiones alcanzadas en el análisis de la secuencia propuesta por el manual seleccionado.
- Receso (20 minutos).
- Segunda actividad (40 minutos): Revisión del texto y reescritura de las actividades analizadas.
- Socialización de los resultados de la segunda actividad (30 minutos): Puesta en común de las actividades elaboradas, explicitación de las decisiones didácticas tomadas por el grupo y de las dificultades enfrentadas.
- Presentación de los objetivos y organización de la tarea integradora final (60 minutos): Realización de la primera parte de la actividad en trabajo compartido entre todos los participantes, trabajo en pequeños grupos sobre los consensos alcanzados, esbozo general de los momentos posibles de la secuencia a plantear en relación a la temática y los materiales sugeridos.
- Cierre (40 minutos): Socialización de los resultados parciales alcanzados en relación a la secuencia esbozada. Puesta en común de las valoraciones sobre la experiencia realizada a lo largo del año. Explicitación de objetivos futuros.

6. Consideraciones finales

Como lo planteáramos desde el inicio, la intención que orientó esta propuesta de intervención fue delinear una alternativa de acompañamiento para docentes de Lengua y Literatura atenta a propiciar la reflexión en torno a la enseñanza de la argumentación. A través de la planificación de una serie de talleres que focalizaron el abordaje de una serie de manuales escolares, el sentido estuvo centrado en una doble tensión: por un lado, revisar el proceso personal de indagación y análisis en torno al tema a los fines de traducirlo en un recorrido de formación posible para otros; por otro, planificar una secuencia de actividades que movilizara el ejercicio de extrañamiento y objetivación, por parte de las y los docentes, de sus propias prácticas de enseñanza. Así, el objetivo estuvo definido en función de la desnaturalización del objeto de enseñanza y, en relación con este, del sujeto que aprende.

Si tenemos en cuenta el objetivo de la secuencia de talleres presentados y en particular el del último de ellos aquí desplegado, puede evidenciarse la forma en que el tipo de trabajo propuesto a las y los docentes, este ‘ayudar a enseñar’ del que nos habla Feldman, se constituye en un trabajo, si se nos permite el término, *metaargumentativo*. De lo que se trata, en definitiva, es de desmontar el aparato discursivo que los manuales construyen para argumentar (y persuadir) acerca de lo que la argumentación es y cómo se supone que debe enseñarse. Es en este sentido que cobra fuerza aquello que señaláramos al inicio acerca de la forma en que los manuales crean sentido común didáctico. A través de las maneras de enunciar los contenidos y del tipo de actividades que solicitan resolver a los estudiantes, las propuestas editoriales construyen una opinión didáctica acerca de cómo hacer las cosas, pero, sobre todo, acerca de quiénes son las y los estudiantes y para qué se les enseña lo que se les enseña.

Este constituye, sin duda, el eje que vertebra nuestra propuesta: el intento de habilitar la experiencia de distanciamiento frente a aquellas lógicas de trabajo con los

contenidos que muchas veces circulan como lógicas naturalizadas en la escuela, inferir los supuestos que las orientan y las implicancias cognitivas que conllevan. En este sentido, la pregunta se instala como disparador que motoriza la propuesta de acompañamiento que formulamos. La pregunta acerca de qué, del cómo y con qué objetivos determinado contenido disciplinar —la argumentación en nuestro caso— es convertido en contenido de enseñanza obliga a desnaturalizar ciertas maneras de hacer, ciertas lógicas de trabajo didáctico que, como decíamos, suele quedar subestimado o reducido a la repetición o a la réplica de ejercicios, de temáticas, de textos ya pensados o elegidos por otros. Sin desmerecer el tipo de aporte que ofrecen los manuales escolares en la práctica docente diaria, lo que se propone es hacer consciente la manera en que, a través de ciertos recorridos o planteos didácticos, un contenido ‘a enseñar’ deviene en contenido ‘enseñado’. Esto es, de qué manera las formas de enunciar un tema, el modo en que se presentan o caracterizan sus componentes o las dimensiones que, supuestamente, aquel involucra, el tipo de actividades que se proponen y las temáticas sobre las cuales se solicita leer, opinar, escribir, permiten deconstruir cómo ese contenido es concebido y qué pretende ‘enseñarse’ en función de él.

Favorecer un ejercicio reflexivo que le permita a cada docente distanciarse críticamente de aquello que los manuales analizados ofrecen pretendió orientar, en función de lo dicho, la posibilidad de objetivación de su propio posicionamiento ideológico y didáctico frente a la problemática de la enseñanza de la argumentación en la escuela. Una problemática que no resulta menor si consideramos la potencialidad del tema como contenido de enseñanza que debiera, según los lineamientos generales de los documentos oficiales, tender a la formación de sujetos críticos, de ciudadanas y ciudadanos activos y libres de los poderes fácticos. En el tipo de ‘prácticas’ que movilizan los manuales, este objetivo pareciera quedar en un simple discurso bienintencionado de la escuela y la didáctica. La tendencia a presentar la argumentación como cualidad de un número acotado de géneros, ajenos a la práctica discursiva cotidiana de nuestras y nuestros estudiantes (editoriales, artículos de opinión, carta de lectores), reducida a las partes de una estructura textual y a una serie de recursos retórico formales, convierten el tema en un contenido ‘de Lengua’ que no permitiría poder ser capitalizado por las y los estudiantes como un ‘aprender a argumentar’ que haga efectivo aquello que se pretende.

¿Se pretende? De esto se trata, de reflexionar en torno a la manera en que la configuración de los contenidos en la didáctica de la lengua, muchas veces, tienden a quedar cifrados en una enseñanza que los encapsula como aprendizajes teóricos o declarativos en sí mismos (enumerar las partes que estructuran un texto argumentativo, reconocer determinados recursos, subrayar o definir los subjetivismos), en vez de sistematizarlos como procedimientos que permitan enriquecer efectivamente los procesos interpretativos y las prácticas escriturales de nuestras y nuestros estudiantes. Esto supone considerar la *distancia* que existe entre proponer la ‘enseñanza de la argumentación’ o ‘la enseñanza de los textos argumentativos’ y, en cambio, pretender ‘enseñar a argumentar’. ¿Qué aspectos de ‘lo argumentativo’ focalizaríamos en cada caso?

¿Qué clase de saber hacer movilizarían nuestras actividades? ¿Qué lugar habilitaríamos en ellas para la inclusión de la voz de los otros y la voz de nuestros alumnos? ¿Sobre qué temáticas o en relación a qué géneros o prácticas discursivas propondríamos nuestros ejercicios?

Enseñar a *usar* la lengua no puede pensarse por fuera o más allá de quienes la usan y, por lo mismo, esa enseñanza no debiera limitarse sólo al reconocimiento y manipulación de las fórmulas de manifestación de esa lengua sino a todo lo que ella condensa como expresión de la subjetividad de quienes la ponen en uso. Esto supone asumir que no hay significados naturales, sino que cada enunciador/a actualiza ciertos significados inscriptos en una determinada circunstancia y que, por tanto, no pueden pensarse sin pensar el universo simbólico que ese sujeto posee y desde el cual dice lo que dice. En este sentido, una propuesta didáctica sobre la argumentación debiera apuntar a la posibilidad de guiar al sujeto que aprende en el proceso de clarificar, de ordenar, de objetivar ese universo: de hacerlo consciente para poder expresarlo, defenderlo, contrastarlo, enriquecerlo. Orientar a las y los estudiantes, a través de las operaciones de interpretación o producción de los discursos que se les proponen, hacia la posibilidad de desnaturalizar esos significados que se presentan como ‘naturales’ desde la doxa generalizada, aceptando que no hay formas o maneras de decir ‘neutras’ o ‘despojadas’ de valoraciones, de implicancias subjetivas: desnaturalizar el uso de las formas del lenguaje concebidas únicamente desde su dimensión lingüística para profundizar, así, las matrices de pensamiento que esas formas vehiculizan y actualizan.

¿Cómo favorecer una experiencia de reflexión compartida con las y los docentes que les permita resignificar estos sentidos, repensarlos, convertirlos en principios didácticos de sus propias propuestas de enseñanza? ¿Qué alternativas de hacer realidad estos supuestos pueden pensarse si no es a través de espacios que promuevan procesos colectivos de reflexión sobre la práctica con los colegas? Pensar con otras y otros moviliza posibilidades de implicancia para las y los docentes que supone poner en tensión aquello que se pretende o se desea enseñar pero, sobre todo, aquello que se cree o se piensa sobre lo que se enseña e, inevitablemente, aquello que presuponemos sobre quien aprende. Aun cuando no pueda hacerse explícito esto, porque no se es consciente de ello o no se encuentra la forma de enunciarlo, lo cierto es que el tipo de reflexión al que obliga la consideración con otros/as de los problemas que atraviesan la práctica docente favorece la posibilidad de volver sobre nosotros/as mismos/as y sobre aquello que, en definitiva, hacemos cuando enseñamos.

Para cerrar estas reflexiones finales, resulta significativo recuperar el planteo de Feldman cuando, en relación a aquella pregunta inicial que formulara Comenio en relación a ‘*cómo enseñar a todo a todos*’, señala que esto solamente tiene sentido cuando quien formula esta pregunta “se puede pensar a sí mismo educando” (Feldman, 2004). Este ha sido el ejercicio al que intenta invitar nuestra propuesta: proponer oportunidades para explorar, manipular, deconstruir diseños didácticos formulados por otros que movilicen

a las y los docentes desde sus propios supuestos y saberes, implicándolas/los para poder interpelar, desde allí, su propia práctica.

7. Bibliografía

- Achilli, E.L. (2000): *Investigación y formación docente*. Laborde Editor. Rosario.
- Adam, J. M. (1997): *Les textes: types et prototypes. Récit. Description, argumentation, explication et dialogue*. Nathan. Paris.
- Alvarado, M.-Bombini, G. (1994): *El Nuevo Escriturón*. Bs.As. El Hacedor.
- Álvarez, G. (1996): *Textos y discursos. Introducción a la lingüística del texto*. Ed. Universidad de Concepción. Santiago de Chile.
- Amossy, R. (1999): “La notion d’ethos de la rhétorique à l’analyse du discours”, en Amossy (ed.), *Images de soi dans le discours. La construction de l’ethos. Lausanne*. Delachaux et Niestlé. Paris. Traducción de Dothas para el Seminario “Introducción al Análisis del Discurso” de Negroni. 2006.
- Bajtín, Mijail (1997): *Estética de la creación verbal*. Ed. Siglo XXI, México.
- Barei, S. y Rinaldi, N. (1996): *Cuestiones Retóricas. Estética y Argumentación*. Public. U.N.C. Córdoba.
- Barthes, R. (1987): *El susurro del Lenguaje*. Paidós. Barcelona.
- Beaugrande, R – Dressler, W. (1997): *Introducción a la lingüística del texto*. Ariel. Barcelona.
- Bernárdez, E. (1982): *Introducción a la Lingüística del Texto*. Espasa-Calpe, Madrid.
- Bernstein, B. (1988): *Clase, código y control. Hacia una teoría de las transmisiones educativas*. Akal Universitaria, Madrid.
- Bruner, J. (1991): *Realidad Mental y Mundos Posibles*. Gedisa. Bs. As.
- Cassany, D. (1991): *Describir el escribir. Cómo se aprende a escribir*. Barcelona. Paidós.
- Castoriadis, C. (2004): *Sujeto y verdad en el mundo histórico-social*. Argentina: Fondo de Cultura Económica.
- Chevallard, I. (1991): *La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado*. Aique. Bs. As.
- Ciapuscio, G. (1994): *Tipos Textuales*. Colecc. Enciclopedia semiológica. Edic. de la UBA. Bs. As.
- Cortés, M. y Bollini, R. (1994): *Leer para escribir. Una propuesta para la enseñanza de la lengua*. El Hacedor. Bs. As.
- Danblon, E. (2005): *La fonction persuasive. Anthropologie du discours rhétorique: origines et actualité*. Armand Coilin. Paris. Traducción de cátedra.
- (2007): “La Nouvelle Rhétorique de Perelman”, en Meyer –comp.- 2004: *Perelman. Le renouveau de la rhétorique*. PUF. Paris. Traducido por Domin Choi para la materia Lingüística Interdisciplinaria (FFyL, UBA). 2007.
- Desinano, N. (comp. 2006): “La construcción del área de trabajo”: Didáctica de la Lengua, en Múgica, N.: *Estudios del Lenguaje y Enseñanza de la Lengua*. Homo Sapiens. Rosario.
- Ducrot, O. y Carel, M. (2005): *La semántica argumentativa. Una introducción a la teoría de los bloques semánticos*. Ed. Colihue. Bs As.
- Ducrot, O. (2004) en Arnoux y García Negroni –comp.- 2004: *Homenaje a Oswald Ducrot*. Eudeba. Bs.As.
- Ducrot, O. y Anscombre, J.C. (1994): *La argumentación en la lengua*. Gredos. Madrid.
- Edelstein, G. y Coria, A (1995): *Imágenes e Imaginación. Iniciación a la docencia*. Kapeluz. Bs As. Específica de la propuesta
- Feldman, D. (2004): *Ayudar a enseñar. Relaciones entre didáctica y enseñanza*. Aique. Bs As.
- Ferreriro, E. (1999): *Cultura escrita y educación. Conversaciones con Emilia Ferreiro*. Fondo de cultura Económica. México.

- Finocchio, A. M. (2009): *Conquistar la escritura. Saberes y prácticas escolares*. Paidós, Bs.As.
- Giménez, G. (2014), “Argumentación y textos argumentativos. Nociones básicas”, en *Opinar y decir lo propio. Estrategias para enseñar a argumentar en la escuela*. Ed. FFyH (UNC).
- (2005): *Los textos explicativos: una aproximación teórica y metodológica para su enseñanza*. Edit. Ferryrá Editores y FFyH. Córdoba.
- Giménez, G., Subtil, C. (2013): “Enseñar a argumentar en la escuela. Un estudio a través de los manuales escolares”, en *Terceras Jornadas Internacionales de Investigación y Prácticas en Didáctica de las Lenguas y las Literaturas*. 1º ed. Ediciones GEISE/E-Book. Bariloche.
- (2012): “Discurso argumentativo y transposición didáctica. Un estudio a través de los manuales escolares”, en Patricia Bustamante et. all. (comp.) (2012) *Actas del VII Congreso Nacional de Didáctica de la Lengua y la Literatura*. 1º edic. SMA Ediciones/E-Book. Salta.
- Herrera De Bett, G., Alterman, N. y Giménez, G. (2004): “Formación docente y Producción Editorial. Condiciones de accesibilidad y consumo de textos”, en Edelstein, G. y Aguiar, L. (comp. 2004): *Formación docente y Reforma. Un análisis de caso en la jurisdicción Córdoba*. Ed. Brujas. Córdoba.
- Locascio, V. (1998): *Gramática de la argumentación. Estrategias y estructuras*. Alianza, Madrid.
- Marafioti, R. (comp. 2001): *Recorridos semiológicos. Signos, enunciación y argumentación*. Eudeba. Bs. As.
- Marín, M. (2004): *Lingüística y enseñanza de la lengua*. Aique. Bs As.
- Ministerio de cultura y educación de la nación. Consejo Federal de Cultura y Educación (2012) “Lengua y Literatura”, en *Núcleos de aprendizajes Prioritarios*. Ciclo Orientado de Educación Secundaria. Resolución CFE N° 180/12. Argentina.
- Ministerio de cultura y educación de la nación. Consejo Federal de Cultura y Educación (1997): *Contenidos Básicos para la Educación Polimodal*. Argentina.
- Ministerio de cultura y educación de la nación. Consejo Federal de Cultura y Educación (1996): *Núcleos de Aprendizaje Prioritarios. Lengua*. Argentina.
- Ministerio de cultura y educación de la nación. Consejo Federal de Cultura y Educación (1995): *Contenidos Básicos Comunes para la Educación General Básica y Polimodal Argentina*.
- Ministerio de educación de la provincia de Córdoba, (2011): “Lengua y literatura”, en *Diseño curricular de educación secundaria*. Córdoba.
- Lomas, C., Osoro, A. y Tusón, A. (1993): *Ciencias del lenguaje, competencia comunicativa y enseñanza de la lengua*. Paidós. Buenos Aires.
- Pampillo, G. (1988): *Taller de Escritura*, Bs. As., Plus Ultra.
- Raiter, A. y Zullo, J. (2004): *Sujetos de la lengua. Introducción a la lingüística en uso*. Gedisa. Bs. As.
- (2008): *Lingüística y política*. Biblos. Bs. As.
- Riestra, D. (2004): *Las consignas de trabajo en el espacio socio-discursivo de la enseñanza de la lengua*. Tesis de Doctorado disponible en http://doc.rero.ch/record/3664/files/these_RiestraD.pdf?ln=frversion=1.
- Souto, M. (2000): “El taller como dispositivo”, en *Revista Novedades Educativas*, Ed. N° 102.
- Stancato, C. (2012): “La tensión entre lo textual y lo discursivo en la transposición didáctica del texto argumentativo. Un estudio a través de las consignas de los manuales escolares”, en Patricia Bustamante et. all. (comp.) (2012) *Actas del VII Congreso Nacional de Didáctica de la Lengua y la Literatura*. 1º edic. SMA Ediciones/E-Book. Salta.
- (2013): “La enseñanza de la argumentación a través de los manuales escolares: de la dimensión textual a la dimensión ideológica de la argumentación”, en *Terceras Jornadas Internacionales de Investigación y Prácticas en Didáctica de las Lenguas y las Literaturas*. 1º ed. Ediciones GEISE/E-Book. Bariloche.
- Toulmin, S. (2007): *Los usos de la argumentación*. Península. Barcelona.
- Van Dijk, T. (2008): *Ideología y discurso*. Ariel. Barcelona.

- (1995): *La Ciencia del texto*. Paidós, Barcelona.
- (1988): *Estructuras y Funciones del Discurso*. Siglo XXI. Méjico.
- Zamudio, B.-Atorresi, A. (2000): *La explicación*. Eudeba. Bs. As.
- Zamudio, B. (1997) y otros: “Pragmática argumentativa” en MARAFIOTTI, R. (Comp.):
Temas de Argumentación. Editorial Biblos. Bs. As.