

EL HACER ARGUMENTATIVO PEDAGOGÍA Y TEORÍA DE LA ARGUMENTACIÓN. ENTREVISTA A CHRISTIAN PLANTIN

*The Argumentative Process. Argumentation Pedagogy and Theory.
Interview to Christian Plantin*

Jorge Warley

Universidad Nacional de La Pampa
Universidad de Buenos Aires
[jwarley@sion.com]

Resumen: hace veinte años las autoridades educativas de Francia le encargaron al especialista Christian Plantin la confección de un tratado pedagógico introductorio a la teoría de la argumentación para que fuera empleado en la modernización de la enseñanza de la lengua en la escuela media. Ahora, acaba de ser editada en la Argentina la traducción del texto que resultara de aquel encargo, que cuenta en este caso con la coautoría de Nora Muñoz.

La aparición de *El hacer argumentativo* sirvió de excusa para entrevistar a Plantin, quien, reorientando y expandiendo las preguntas que se le hicieron, trazó un panorama de los diversos aspectos institucionales y teóricos que están “detrás” de su libro y, a la vez, realizó un balance de la utilidad, pertinencia y límites de los estudios de la argumentación y su proyección pedagógica.

Palabras clave: Christian Plantin; Nora Muñoz; Argumentación; Lingüística; Entrevista.

Abstract: twenty years ago, the French educational authorities asked specialist Christian Plantin the making of a pedagogical treaty to introduce the argumentation theory in an attempt to modernize secondary school language teaching. A translation of such a piece of writing has been just edited in Argentina and counted on Nora Muñoz's co-authorship.

The coming of *El hacer argumentativo* served as an excuse to interview Plantin who, reorienting and expanding the questions he was asked, drew a picture of diverse institutional and theoretical aspects that he was concerned with when writing his book and, at the same time, took stock of the utility,

pertinence and boundaries of the argumentation studies and their pedagogical importance.

Key words: Christian Plantin; Nora Muñoz; Argumentation; Linguistics; Interview.

Christian Plantin es doctor en Filosofía y Letras, graduado en Bruselas, Bélgica, país en el que nació, y actualmente se desempeña como director de investigaciones en el *Centre National de la Recherche Scientifique* (CNRS), en Lyon, Francia. Se ha especializado en el estudio de la argumentación, tarea que lo llevó a publicar numerosos artículos y libros que ya han sido traducidos a diversos idiomas. En 2010 visitó Buenos Aires donde brindó una serie de charlas y conferencias sobre su especialidad.

Hace poco más de dos décadas, el Ministerio de Educación francés le encargó a Plantin la elaboración de un tratado que sistematizara los elementos básicos de la teoría de la argumentación con vistas a la formación de los docentes que se desempeñan en los últimos años de la escuela media. Ahora el libro se acaba de editar en la Argentina, lleva por nombre *El hacer argumentativo* y suma la firma en coautoría de Nora Muñoz –la encargada de “adaptar” y ejemplificar lo escrito por Plantin al ámbito rioplatense–.¹

Lo interesante de este manual introductorio –así se puede entender, creemos, la iniciativa institucional que le dio vida– es que permite ordenar la enseñanza de la lengua en el cierre del ciclo de los estudios secundarios con vistas a desarrollar y reorientar muchos de sus presupuestos básicos.

El carácter pedagógico del volumen está claramente indicado. Se trata, según el nombre elegido por el autor, de 29 *fichas* ordenadas en 6 capítulos (Definición, Vocabulario, Conectores, Análisis, Síntesis y Producción), que a la vez en su interior se subdividen en un conjunto de breves apartados ordenados numéricamente.

Sin mucho preámbulo teórico en el inicio (“De la lengua de la argumentación al discurso argumentativo”), Plantin parece definir la práctica lingüística de la argumentación con una vaga referencia pragmática: “Consideramos la argumentación una ‘forma de hacer’ con las palabras, un *juego* del lenguaje entre otros”, afirma, y es esa noción de juego la que se enfatiza en el prólogo:

El capítulo 5 “Síntesis” (fichas 23 a 26) nos permitirá pasar de estos problemas de comprensión del *juego* argumentativo a la síntesis activa de los argumentos. El alumno es estimulado a ir y venir de un punto de vista al otro, de una posición argumentativa a la posición antagonista, antes de tomar distancia del *juego* para hacer una recapitulación y situarse frente a éste (11. El subrayado es nuestro).

1 Plantin, Christian y Muñoz, Nora Isabel (2011). *El hacer argumentativo*. Buenos Aires: Biblos, “Ciencias del lenguaje”.

La vaga referencia a Ludwig Wittgenstein que se podría establecer conviene mejor desplazarla para afincar una visión pragmática general de la cuestión. Es decir, una perspectiva donde las normas lingüísticas se ven subordinadas a la necesidad y a “las intenciones de los locutores”. Y se agrega programáticamente en el capítulo uno:

La enseñanza del vocabulario, como la de la sintaxis que es tributaria de aquél, no constituye un contenido autónomo. No se trata de mejorar las performances de jugadores de *Scrabble* (un juego de ingenio fundado en habilidades en el uso de vocabulario) sino de formar las capacidades de comprensión y de producción de textos funcionales en situación, respondiendo a ciertas exigencias intelectuales. El aprendizaje de las palabras está al servicio de la expresión y de la comunicación, por lo tanto, del aprendizaje del texto (22).

En el capítulo respectivo, el segundo, se focaliza precisamente en la hegemonía de los verbos y los sustantivos a la hora de ordenar un texto argumentativo, y en las diversas transformaciones. Claro que colocar en primer plano esta intencionalidad comunicativa práctica no supone abjurar de la revisión de las nociones gramaticales que, de una manera general, podríamos llamar más tradicionales en los estudios de la lengua. Así Plantin y Muñoz dicen:

Las palabras son acá instrumentos de expresión que es necesario fijar para poner en uso, pero también nociones que deben ser objeto de un trabajo de reflexión (11).

En ese mismo sentido apunta el capítulo tercero, dedicado a los conectores, pronombres y conjunciones. Como para que queden claros esos “otros usos” que el trabajo sobre el discurso argumentativo involucra, aunque, por supuesto, su desarrollo no sea materia de este breve tratado, se puede leer al comienzo del capítulo inicial:

La argumentación es una actividad de tipo racional, que utiliza la lengua de todos los días, de la que supone un buen manejo (13).

Así, nos parece que lo más interesante que *El hacer argumentativo* pone en juego didáctico es ese lugar estratégico que puede ocupar el estudio y la práctica de la argumentación en el desarrollo de los estudios de lengua de la escuela media. Considerados en su conjunto, desde el reconocimiento de los puntos de vistas que se ponen en juego y cuyo análisis correcto determina la buena comprensión de un texto, hasta la producción de discursos argumentativos bien desarrollados y la descripción de los enfrentamientos polémicos en los textos extensos y de mayor complejidad.

Entrevista a Christian Plantin

Si bien se le aclaró que se trataba de interrogaciones que podía interpretar de manera amplia y utilizar como simples puntos de partida para sus respues-

tas, el breve cuestionario que se envió por correo electrónico a Plantin fue el siguiente:

- 1) El libro le fue originalmente encargado por las autoridades de la educación francesa y orientado hacia la formación de los docentes. ¿Qué aportes cree usted que la teoría de la argumentación supone para la enseñanza de la lengua? ¿Pueden complementarse tales aportes con las formas tradicionales de enseñanza de la gramática?
- 2) Más allá de que se tratara de cumplimentar una solicitud oficial, ¿cuál fue “su” objetivo? ¿Estaba convencido de la necesidad de incorporar esa problemática? ¿Era su pretensión ayudar a una cierta “reforma” o actualización en la enseñanza de la lengua o un cometido tal estaba lejos de su pensamiento?
- 3) ¿Cuál es el balance que, desde el presente, puede realizarse de esta experiencia pedagógica iniciada hace ya más de dos décadas?

Las preguntas-guías fueron redactadas en castellano y en esa misma lengua accedió a responder gentilmente el especialista, y lo hizo muy bien, por cierto. El objetivo era el de obtener alguna información complementaria. Como introducción a sus respuestas, Plantin señaló “agrupo en primer lugar las preguntas referidas a diversos aspectos institucionales y después las que conciernen a la enseñanza de la argumentación”. Así se transcriben en su totalidad a continuación².

I. Aspectos institucionales

El Hacer argumentativo está escrito, en efecto, a partir de un texto concebido dentro de una perspectiva educativa. Corresponde a la tercera parte de la tesis que defendí en 1988 en la Universidad de Bruselas. Al concluir esta tesis, se puso en contacto conmigo Simone Darantière, del Centro Nacional de Documentación Pedagógica (CNDP) –una institución original, cuya función era producir documentación a “precio de costo” para los estudiantes y profesores, y que cumplió notablemente con su promesa– que había constituido un grupo sobre cuestiones de enseñanza de la argumentación. Era una iniciativa totalmente original a fines de los años 80.

Efectivamente, recién en los años 90 aparecieron cuestiones relativas a la argumentación en los programas de enseñanza secundaria. Ciertamente estas modestas fichas no dieron origen a estos cambios, digamos que han participado del movimiento.

2 El contacto con Plantin se debió a la necesidad de información para el comentario periodístico de *El hacer argumentativo* que se realizó en el programa radiofónico “Desde el aula” el lunes 20 de junio de 2011 (FM La Tribu 88.7, Ciudad Autónoma de Buenos Aires). En dicha emisión, quien firma este artículo sólo reprodujo las respuestas de Plantin de manera fragmentaria y parcial, en relación con el formato y los tiempos propios del medio. Aquí se transcriben de manera completa, tal cual Plantin las envió originalmente, con la organización y los subtítulos por él propuestos, y con el simple agregado de unas pocas notas aclaratorias al pie para que el lector pueda tomar mínima nota de las obras y los autores con los cuales Plantin dialoga.

Debo reconocer que jamás me preocupé, sin duda equivocadamente, por una posible institucionalización de esta forma de enseñanza. No cuento con la experiencia de “terreno” que me permita tomar posición acerca de las tentativas de reforma a la enseñanza de la gramática en Francia. Esta cuestión provoca entre nosotros tales pasiones políticas que aquel que se involucra en ella se ve atrapado en una lucha agotadora y posiblemente sin frutos. La enseñanza del francés en Francia es un lugar de identificación intenso por sus actores profesionales y por una clase política que encuentra allí un pretexto y los medios para realizar un ajuste de cuentas.

Me parece que la única estrategia posible debe ser indirecta: hacer las mejores propuestas, lo más claramente posibles, y que la gente interesada se apropie de ellas. Es lo que yo he intentado hacer, y pienso continuar con un pequeño diccionario de argumentación, pero es otra historia. La enseñanza de la argumentación es un espacio de iniciativa, de auto-organización y de libertad, y es de esperar que se mantenga el mayor lapso de tiempo posible.

Éste es el trabajo original que Nora Muñoz ha retomado por entero y ha enriquecido en su adaptación al español.

II. Argumentación, lengua, enseñanza de la lengua y de las competencias discursivas e interaccionales

Este pequeño libro le debe todo a los estudiantes de la Universidad Libre de Bruselas, a los que les di cursos prácticos de argumentación entre 1983 y 1988. Todos los ejercicios –sería mejor hablar de pequeños problemas– todas las observaciones que allí figuran, en conjunto y en detalle, están ligados a dificultades efectivamente encontradas por estos estudiantes. Estoy en contra de la idea de ejercicios concebidos *a priori*, como “aplicaciones” de una teoría.

La argumentación es una actividad lingüística, que requiere unas competencias gramaticales y pragmáticas y también interaccionales.

Las competencias que la argumentación desarrolla están ligadas antes que nada a una práctica del lenguaje en interacción. Argumentar es ejercer la “función crítica” del lenguaje. Esquemáticamente, argumentar supone que se manejan tres posturas dentro de un grupo de habla, la de proponente (afirmar en público una posición) oponente (oponerse, decir que no se está de acuerdo, y por qué), y finalmente la de tercero, posición de duda, aquel que es capaz de preguntarse, de suspender su juicio y de escuchar lo que dicen los unos y los otros. Es cierto que estos aprendizajes deberían ser asumidos mucho antes dentro de la formación lingüística.

¿En qué puede contribuir la teoría de la argumentación a la enseñanza de la lengua?

El estudio de las orientaciones argumentativas propuesta por la teoría de la argumentación en la lengua de Jean-Claude Anscombe y Oswald Ducrot³ proporciona un excelente ejemplo de aporte a nuestra visión de la lengua. Se sabe que existen relaciones de restricción en el interior de un enunciado, como la que el verbo ejerce sobre su sujeto; en “X ladra”, X es obligatoriamente un perro, real o metafórico. Ducrot ha mostrado que restricciones de este tipo son ejercidas por un enunciado sobre su continuación: el enunciado “Pedro es inteligente” tiene una orientación hacia una clase de enunciados como “resolverá el problema”; no se dice, dentro de circunstancias estándares “Pedro es inteligente, sin duda fracasará”. Traducido libremente, diremos que los encadenamientos de enunciados no se hacen en referencia constante a lo real, sino que la lengua impone sus propias obligaciones sobre el desarrollo del discurso. Incluso en otros términos, diremos que el locutor tiene la impresión de razonar de forma tan razonable como racional, en tanto que no hace más que enhebrar unas cuasi-tautologías semánticas, y no hace más que “dejar hablar a la lengua”.

En cambio, la visión dialogal en la que me sitúo, requiere que la enseñanza de la lengua tome en cuenta la realidad del lenguaje en interacción, que es un mundo teórico y práctico.

Sobre el plano de los aportes a la enseñanza de la lengua, esta concepción incita a poner en primer plano el proceso de producción y de comprensión en sus dimensiones textuales, contextuales e interaccionales. Es necesario captar el sentido de la acción lingüística en curso. La comprensión del sentido de un texto argumentativo no es una penosa reconstrucción apilando los sentidos de las palabras para obtener enunciados y el sentido de los enunciados para construir el sentido del texto. Recordamos, por cierto, en la obra el apólogo chino del sabio que muestra las estrellas y del tonto que mira el dedo. La comprensión es, en primer lugar, global: ¿cuál es la situación argumentativa, cuál es el problema?

Por ejemplo, si buscamos lo que quiere decir la expresión “terreno cubierto de nieve”, es necesario en primer lugar preguntarse ¿de qué se trata? ¿Qué estamos haciendo? La expresión se comprende de forma muy diferente si se trata de esquí o de caza. Si se trata de hacer esquí, “cubierto de nieve” supone una capa continua. Pero si se trata de reglamentar la caza, se considera “terreno cubierto de nieve” un terreno donde puede haber grandes placas de tierra o de rocas sin nieve. ¿Por qué? Porque se trata precisamente de dejar una chance a los animales. Si la caza está prohibida solamente cuando la capa de nieve es continua, como para los esquiadores, la interdicción estaría vacía de sentido y no tendría eficacia.

3 La referencia es el volumen ya clásico *L'Argumentation dans la langue* (Bruxelles; Liège: P. Mar-daga, 1983) cuya autoría comparten los dos autores que Plantin menciona.

¿Qué tipo de gramática supone la enseñanza de la argumentación?

En una perspectiva argumentativa, la enseñanza de la lengua debe estar abierta a la problemática del discurso, de la interacción, de los géneros y de las situaciones. Personalmente, pienso que los instrumentos más útiles son las gramáticas de “superficie”, como las que han desarrollado Zellig Harris⁴, o, en Francia, Maurice Gross⁵. Estas gramáticas tienen un concepto de transformación directa de enunciado a enunciado, que se corresponde bien con realidades observables en el juego de los argumentos. Los diccionarios son instrumentos indispensables, y lo son más en tanto se abren a la consideración de construcciones sintácticas, por una parte, y de estereotipos de palabras, por otra. Si la palabra doxa tiene un sentido incuestionable, es precisamente en el diccionario donde se ve el funcionamiento de la doxa. A través de sus ejemplos y sus paráfrasis, el diccionario es un potente legitimador de frases y de inferencias entre las frases.

Es necesario añadir, pero sería sin duda una provocación, que la gramática que necesitamos en argumentación es el género de gramática cognitiva cuyos fundamentos han sido asentados por Aristóteles en el *Organon*.

Sobre la necesidad de integrar esta problemática

Los trabajos sobre la argumentación desarrollados desde la mitad del siglo XX son de una riqueza fascinante. Reflejan ciertamente las preocupaciones de la época. La obra de Chaïm Perelman está marcada por la preocupación de la racionalidad del discurso socio-político desde los años 1950⁶, mientras que las de Jean-Blaise Grize⁷ y Ducrot son totalmente ajenas a esa problemática. Tienen lugar en el ambiente lingüístico-estructuralista de los años 1970 y de la psicología cognitiva de Jean Piaget, en lo que concierne a Grize.

4 *Mathematical Structures of Language* (New York, Interscience Publishers, 1968).

5 Entre sus obras más destacadas vale mencionar los tres volúmenes de la *Grammaire Transformationnelle du Français*, publicados entre 1968 y 1986 en París por la editorial Larousse.

6 La referencia es el *Traité de l'Argumentation. La Nouvelle Rhétorique*, publicado en 1958, que Perelman redactó en colaboración con Lucie Olbrechts-Tyteca (Paris, Presses Universitaires de France, 1988).

7 Refiere principalmente a *De la Logique à l'Argumentation* (Genève; Paris: Droz, 1982).

Las teorías críticas a partir de la obra de Charles Hamblin (1970)⁸ están en el origen de aportes vigorosos a la pragmatialéctica⁹ y la lógica informal¹⁰, por entonces nacientes.

Personalmente, siempre me ha asombrado el aire de familia que caracteriza esos enfoques, y en el fondo siempre he querido trabajar si no sobre una unificación de las teorías al menos sobre una articulación de esas propuestas.

No se trata de meter todo en una, las diferencias se mantienen profundas, pero si se pueden distinguir cuestiones en disputa (por ejemplo, sobre las cuestiones tradicionales de la prueba, de la persuasión, el rol de las emociones o la responsabilidad de la instancia crítica) es precisamente porque es posible establecer un estado del arte.

De todo esto se deduce que, desde que yo comencé a trabajar al principio dentro del marco de la teoría de Ducrot, fascinado por la riqueza del *Tratado de la argumentación* (Perelman), estaba fuera de duda para mí que hacía falta alguna tomar esta problemática desde el lado de la educación. Pero antes de la experiencia en Bruselas, no concebía la extraordinaria riqueza de datos que me habrían de ser revelados gracias a los trabajos y los problemas de los estudiantes, a lo largo de esos cinco años.

Sobre los objetivos

En Bruselas nosotros partimos de constatar el fracaso de un programa, que pretendía mejorar las prácticas lingüísticas a partir de una enseñanza del “buen uso” y que consistía en rehacer otra vez los ejercicios que los estudiantes no llegaban a resolver. Es como si, frente a alguien que no habla español, usted esperara hacerle comprender repitiéndole la misma frase cada vez en volumen más alto. Mi objetivo era simple: se trataba de ayudar a los estudiantes de letras y ciencias humanas a dominar los lenguajes universitarios, los que se supone, y con buen criterio, son fundamentalmente argumentativos. El trabajo sobre la argumentación tiene algo de particular y es que requiere que se reflexione sobre lo que se está haciendo mientras se lo está haciendo; la buena práctica de la argumentación supone una suerte de metalenguaje de la argumentación. En la

8 Refiere a las obras “The Effect of When It’s Said” (*Theoria* 36: 249-264) y *Fallacies* (London: Methuen), ambas de 1970.

9 Se reconoce en esta corriente a un grupo de académicos de la Universidad de Ámsterdam, junto con algunos investigadores de otras universidades, que se han dedicado al desarrollo del método así llamado *pragmatialéctico* para el análisis del discurso argumentativo. Frans H. van Eemeren, Rob Grootendorst, Sally Jackson y Scott Jacobs son los más destacados representantes de esta corriente, y *Reconstructing Argumentative Discourse*, de 1992, uno de los volúmenes que incluye a los cuatro mencionados y mejor los representa.

10 Como opuesta a la lógica formal, disciplina que desde la Antigüedad clásica se detiene en el estudio de los argumentos en su forma técnica o artificial, la lógica informal –o no formal–, se propone el análisis de los argumentos tal como se presentan en la vida diaria y se desenvuelven en torno a una “racionalidad práctica”.

práctica, esto significa que para refutar a alguien o para alinearse con su posición, es necesario ser capaz de analizar correctamente lo que él dice.

Es por esta razón que nosotros nos proponemos esta obra como una obra transversal: aquí se encuentran pequeños ejercicios extremadamente simples, accesibles y, esperamos, agradables a cualquier persona capaz de hablar su propia lengua (Tus padres te dicen: “¡No saldrás esta noche! ¡Tu hermana esperó a tener 16 años para hacerlo!” ¿Qué respondés?), como así también orientaciones hacia contenidos teóricos sustanciales (por ejemplo sobre la cuestión de los estructuradores de los discursos argumentados), en la medida en que tengan consecuencias prácticas. Hay otros estructuradores del discurso argumentativo además de las “pequeñas palabras” conectoras.

Sobre las reformas y las innovaciones en la enseñanza de la lengua

Dentro de este marco local, no se trataba de ayudar a la reforma sino de impulsarla de la A a la Z.

No se trataba de la enseñanza de la lengua en el sentido del conocimiento de los mecanismos y la terminología y las teorías lingüísticas. Se trataba de mejorar las competencias de producción oral y escrita, dentro de un marco preciso, las competencias en los géneros universitarios.

En consecuencia, mis problemas cotidianos estaban orientados a encontrar un medio de resolver lo siguiente:

- Nos encontramos con “dicen la misma cosa”, a propósito de textos que, ciertamente, todos hablaban de la corrida de toros, pero unos para prohibirla y los otros para refutar a los primeros. Estamos acá exactamente en el caso del apólogo chino.
- Un porcentaje importante de estudiantes (¿un cuarto?) distingue mal, en un texto, lo que es la conclusión, la tesis defendida, la posición del locutor, y, por otra parte, los argumentos, las buenas razones que presenta a favor de esa tesis. Hablo de textos argumentativos claros, no de textos vagamente argumentativos donde cada uno puede leer los implícitos que le vengan bien.
- Masivamente, los estudiantes no comprenden los fenómenos de polifonía, y el estilo indirecto libre, ni por lo tanto la ironía de los textos –ni tampoco, por lo demás, la ironía de sus profesores–.
- Existen grandes estructuras argumentativas, de apariencia evidente (como “Yo hago esto. Algunos dicen que es absurdo. Para ello, dan este y este otro argumento. Rechazo el primero por tal razón y el segundo por tal otra. Y continúo con mi trabajo”) que son comprendidos de inmediato sólo por un número pequeño de estudiantes.

Estos errores gravísimos son lamentablemente previsibles, a pesar de que cada uno de sus puntos ha sido objeto de una enseñanza sistemática en su formación

anterior. El hecho de que estos problemas no sean resueltos, ni siquiera a veces sospechados, debería, como se dice en lenguaje administrativo en francés, “interpelar fuertemente a los responsables”.
