

Argumentación para la educación¹

Rodrigo Malaver R.²

Introducir a los nuevos en el lenguaje es, por tanto, dar la palabra, hacer hablar, dejar hablar, transmitir la lengua común para que en ella cada uno pronuncie su propia palabra.

(Larrosa, 2003, p. 669)

Introducción

En este artículo se propone la argumentación como una alternativa para la educación. Observa problemas en la argumentación que inciden en el proceso educativo. Parte de una problemática reconocida en el entorno académico: ¿por qué es tan pobre la argumentación? ¿Por qué resulta más fácil asumir contenidos desde la ostentación (demostración) del conocimiento a través del ejemplo y no desde una crítica que facilite la deliberación? Propone una construcción del sentido como un producto negociado y atravesado por la interlocución dialógica argumentada, en oposición al manejo de un significado preestablecido por un orden externo a los actores de la relación enseñanza-aprendizaje. Finalmente, explora el proceso argumentativo en la construcción de valores y el desarrollo del lenguaje como mediador clave en la construcción de sentido y pensamiento crítico.

Dar la palabra

Para referirnos a la importancia y necesidad de introducir en la educación la argumentación, concebimos el proceso educativo como el diálogo posible entre una y otra generación, pero también como un proceso más amplio que se refiere no solamente a la clase, al proceso didáctico, sino a la misma concepción general del proceso pedagógico y del enfoque curricular, por lo cual consideramos necesario aclarar los alcances mismos de lo que vamos a entender por educación. La argumentación tiene su razón de ser en el devenir educativo en cuanto entendemos la educación no como

1 Este artículo se presentó como uno de los exámenes de candidatura de Educación y Pedagogía-EFEP exigidos por el Doctorado Interinstitucional en Educación, DIE-UD. .

2 Estudiante del Doctorado Interinstitucional en Educación, DIE-UD. Profesor de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas y de la Universidad Libre.
Correo electrónico: rodrimal67@yahoo.com.

un proceso de asimilación literal de una generación a otra –una generación de menores a la generación precedente–, sino como un proceso creativo y dinámico, en donde cada generación traza su propia senda, lee sus propias circunstancias y enfrenta problemáticas nuevas y distintas. En suma, cada generación es distinta, y el diálogo entre una y otra es siempre complejo e incluso conflictivo, pues la intención de cada una se ampara en un marco ideológico y en unos valores que no necesariamente corresponden a las generaciones siguientes.

El dilema para los educadores es el hecho de estar situados en esa intersección: como representantes de una generación que se extingue y encargados de formar una generación por venir, para unos tiempos que no han llegado y para unos compromisos que apenas vislumbramos. Es en este marco, en donde la relación entre estos dos mundos no se puede dar como imposición de modelos, como alienación de uno de los protagonistas al poder del otro, ya sea de los docentes sobre los estudiantes o, en el polo extremo pero igualmente frecuente, el de una educación que traza sus objetivos apoyada exclusivamente en el deseo de los menores. Tal diálogo como proceso sinérgico, en donde ambas partes exponen, resisten y conceden, solo es posible a través de los procesos de argumentación, ya como distintivo del discurso docente, ya como parte de las habilidades que desarrolla el estudiante.

La educación como formación de una generación futura se describe con claridad en el texto de Jorge Larrosa, quien a este propósito afirma:

La educación como figura del porvenir es, por ejemplo, dar una vida que no será nuestra vida ni la continuación de nuestra vida porque será una vida otra, la vida del otro, y porque será el porvenir de la vida o la vida por venir (Larrosa, 2003, p. 664).

Es difícil para los maestros entender este fenómeno ostensible. Por el contrario, se inclinan a perpetuar –o a intentarlo, al menos– los modelos de la generación anterior. Por lo tanto la tendencia es a no argumentar, a no confrontar nuestro pensamiento ni exponerlo, sino a imponerlo, negando así de paso la existencia del otro.

Argumentar, aceptar el hecho de tener que ‘sustentar’ el propio pensamiento, ideas y palabras, pero al mismo tiempo entenderlas como algo susceptible de cambio, demanda coraje y humildad, de los que en muchos casos adolece el proceso educativo, la tarea docente. Amplía Larrosa este concepto, esta apertura, con la siguiente figura, al referirse a la educación de una generación del porvenir:

[La educación es] *dar una palabra que no será nuestra palabra ni la continuación de nuestra palabra porque será una palabra otra, la palabra del otro, y porque será el porvenir de la palabra o la palabra por venir. O dar un pensamiento que no será nuestro pensamiento ni la continuación de nuestro pensamiento porque será un pensamiento otro, el pensamiento del otro, y porque será el porvenir del pensamiento o el pensamiento por venir* (2003, p. 664).

En otras palabras, decir su palabra, oír la palabra del otro como una palabra distinta y no como un eco subsidiario de nuestra palabra y de nuestro pensamiento.

Es en este marco que los problemas de la pedagogía tienen en la argumentación una de sus mayores posibilidades de resolución, por ello es importante reflexionar y ayudar a proponer teorías sobre la argumentación, pues encontramos que esta es básica en el proceso pedagógico cuando se pretende formar individuos que construyan sentido, se cuestionen y estén en continua búsqueda. En este proceso todo aserto debe ser sustentado, demostrado y explicado, como lo requiere la pedagogía y lo refleja la Constitución laica de 1991.

“Dictar clase”, de donde derivan los afines ‘dictadura’ y ‘dictamen’, y de paso los corolarios políticos y sociológicos que ubican al docente como *dispositivo del régimen*, debería sustituirse por la expresión *dar la palabra*, lo que significa desprenderse, aceptar que no se poseen verdades definitivas sino vislumbres, que su única certeza es el deseo, su propia pasión:

En el ‘dar la palabra’, solamente el que no tiene puede dar. El que da como propietario de las palabras y de su sentido, el que da como dueño de aquello que da... ese da al mismo tiempo las palabras y el control sobre el sentido de las palabras y, por tanto, no las da. ‘Dar la palabra’ es dar su posibilidad de decir otra cosa que lo que ya dicen. ‘Dar la palabra’ es dar la alteridad constitutiva de la palabra (Larrosa, 2003, p. 667).

Decir el poema, por ejemplo, es algo tan sencillo como permitir su lectura, dejar oír sus palabras y abrir sus posibilidades. No enseñar su sentido o emitir interpretaciones y calificar postura, sino dejar oír una música que viene de otro y que nos afecta y afecta a los otros de distinta manera:

*Voy entre galerías de sonidos,
fluyo entre las presencias resonantes,
voy por las transparencias como un ciego,*

*un reflejo me borra, nazco en otro,
oh bosque de pilares encantados,
bajo los arcos de la luz penetro
los corredores de un otoño diáfano*
(Paz, 1989, p. 86)³.

Borrarse y nacer otro, he ahí el misterio. Fluir entre presencias. Saber que en este trasegar el hombre que comienza el camino y el que confluye no es el mismo. Pero el poema debe ser oído, musitado, sentido; en otras palabras, el poema debe ser posible. De la misma manera la clase, el aula –el proceso educativo– solo es posible si el espacio para la argumentación, el escenario para este cambio, para esta transformación, está dado.

¿Por qué argumentar?

Desde tiempo atrás ha existido una relación entre argumentación y pedagogía. Esto es claro en la medida en que la argumentación, por estar basada en procesos razonados, cree firmemente que la solución pedagógica es mejor que la represora para una sociedad que esté tras el ideal de una humanidad libre y justa. Kant apostó a tal preferencia proponiéndola como un imperativo⁴. La *Pedagogía* (1803) es su mejor ejemplo. En esta obra señala que “el hombre es la única criatura que ha de ser educada” (Kant, 2003, p. 29), y aclara: “entiendo por educación los cuidados (sustento, manutención), la disciplina y la instrucción juntamente con la educación. Según esto, el hombre es niño pequeño, educando y estudiante” (p. 29). Por cuidado se han de entender las precauciones de los padres para que los niños no hagan uso perjudicial de sus fuerzas al crecer en un principio de humanidad, lo que explica que una generación eduque a la otra, por ello “el género humano debe sacar bajo su propio esfuerzo todas las disposiciones naturales de la humanidad” (p. 30).

La disciplina es negativa, convierte la animalidad en humanidad mediante la acción (del látigo, de la sanción) e impide que el hombre, llevado por

3 Fragmento del poema "Piedra del sol" que se encuentra en el texto *El fuego de cada día* (1989), de Octavio Paz.

4 Para efectos de este artículo sobre la argumentación, es claro que el uso de este término –tan asociado a la obra de Kant– en este contexto se refiere más a una concepción ideal de lo que debería ser la sociedad en un mundo de hombres libres, no al concepto de imperativo categórico, como fundamento de los actos humanos, en donde lo argumentativo, por su misma naturaleza en tanto diálogo, polémica o acción retórica, estaría fuera de lugar. Retomamos a Kant en el sentido, entonces, de lo que en su propuesta sobre la educación se encamina a la conformación de una sociedad de hombres libres, no de esclavos.

sus impulsos animales, se aparte de su destino, de la humanidad, y caiga en la independencia de las leyes y en la barbarie. En este sentido la argumentación –como la disciplina– es coactiva, pues somete al hombre a las leyes; la educación, que contiene a esta última y a la instrucción, es positiva puesto que a través suyo, los jóvenes aprenden de los viejos o son instruidos por ellos. Por la educación “el hombre puede llegar a ser hombre, no es sino lo que la educación le hace ser” (p. 32), de lo que se desprende que los hombres deben ser educados solo por hombres igualmente educados, para los cuales las medidas educativas (argumentativas) son mejores que las represivas o dogmáticas.

Mas a la propuesta de Kant, a los ideales educativos planteados por el pensador alemán, habría que agregar que en el marco de desplazamiento de autoridad que se evidencia en el entorno contemporáneo, el cual debe mucho al desplazamiento de la figura del docente como poseedor de la información, habría que anteponer una concesión, un acto de generosidad en torno al uso de las frases: *dictamos clase* o *damos la palabra*, que es en esencia un gesto argumentativo.

A diferencia de la disciplina, toda argumentación, además de constatar lo más humano de la especie, construye buen sentido y todo buen sentido debe estar presente en la educación; luego, la argumentación se nos presenta básica en el proceso pedagógico, en el cual se forman individuos que construyen y están en una continua búsqueda, pues es allí donde nos enfrentamos al hecho de que todo debe ser sustentado, demostrado y explicado.

La construcción del buen sentido no solo busca lo *bueno* a la manera de Platón, desde la matemática⁵, desde el establecimiento de un orden limpio, claro, sin discusiones; desde una concepción ética amparada en la demostración y la lógica más racional, que cierre la posibilidad de la confrontación. Al contrario, necesariamente en medio de la discusión, en la controversia que se propicia en ella, en la oposición de los puntos de vista, en el debate y en el círculo de las opiniones, debe haber espacio para la validación a través de la demostración y de la lógica; es decir, un espacio posible solo gracias a la argumentación.

En el discurso educativo no siempre ha resultado fácil o viable mantener el escenario de la argumentación, el orden dialógico. Ha sido –por el

5 Según Takahashi, “en la jerarquía de las *formas*, como fuente de todo lo bueno y todo lo cierto, este pudo ser un intento de fundamentar el Bien y el Uno, el orden moral y el orden intelectual. Tan audaz identificación entre virtud y conocimiento había sido en realidad una tesis socrática en la confrontación con los primeros profesionales de la palabra, los sofistas” (Takahashi, 1991, p. 19).

contrario— más sencillo instaurar la verdad, exponerla, ostentarla desde un discurso incontrovertible amparado en la racionalidad o en la autoridad, que proponer los términos para sostener una discusión y entrar en la esencia del diálogo y en el ámbito de la opinión. Y es que no es fácil bajarse del pedestal en el que siempre ha estado entronizado el docente.

En palabras de Heidegger:

Enseñar es aún más difícil que aprender, (...) porque enseñar significa: dejar aprender. Más aún: el verdadero maestro no deja aprender más que 'el aprender' (...). El maestro posee respecto de sus aprendices como único privilegio el que tiene que aprender todavía mucho más que ellos, a saber: el dejar aprender. El maestro debe ser capaz de ser más dócil que los aprendices. El maestro está mucho menos seguro de lo que se lleva entre manos que los aprendices. De ahí que, donde la relación entre maestro y aprendices sea la verdadera, nunca entra en juego la autoridad del sabihondo ni la influencia autoritaria de quien cumple una misión (Heidegger, en Larrosa, 2003, p. 45).

Quizá justamente podamos, para efectos de este artículo, proponer aquí que las palabras de Heidegger, *dejar aprender*, signifiquen igualmente *dejar argumentar*: argumentar sobre sus propios supuestos y dejar que el otro argumente con la misma validez.

Pero el maestro ha renunciado a uno de los placeres fundamentales de su tarea, el que le depara al hombre inteligente *mantener una buena argumentación*. Según Takahashi, en términos de Popper la argumentación se compone de tres estadios: “el primero es entenderla; el segundo, más noble que el primero, es poder repetirla; y el tercero y superior consiste en ser capaz de refutarla” (Takahashi, 1991, p. 19). Lo que equivale a afirmar: captar una idea, enamorarse de ella y defenderla; pero luego dudar de la misma o tener la capacidad de verla bajo otra óptica.

¿Por qué, entonces, renunciar a esta posibilidad de proponer el conocimiento y el aprendizaje a través del cuestionamiento? ¿Por comodidad, por cobardía o porque simplemente es más fácil adiestrar, ilustrar y adoctrinar que formar seres pensantes y críticos capaces de defender, con las palabras—no con las armas— sus opiniones, sus creencias? Este es el punto de partida que nos impulsa a proponer como eje medular del proceso pedagógico la *construcción de sentido* y por tanto, la argumentación.

Una teoría de la argumentación⁶, en tanto nueva retórica o nueva dialéctica, no se debe limitar a una buena dicción ni a una buena elocución, sino a la posibilidad de razonar y opinar. Esto no es fácil en una sociedad que promueve la evidencia racional, que ha privilegiado la evidencia sensible y empírica o lo netamente cuantitativo como prueba suficiente⁷.

Ahora bien, no todo se puede demostrar por medios matemáticos o absolutamente científicos y cuantitativos. En lo pedagógico, como en todos los dominios contingentes y prácticos, es importante intervenir sobre la voluntad, deliberar, discutir, hacerse oír, pero también escuchar, orientar el juicio hacia tomas de posiciones razonables.

El racionalismo a ultranza niega el pluralismo. Si por un lado las ciencias se han amparado –hasta hoy– en un discurso cartesiano que no demanda justificación pues ofrece argumentos “incontrovertibles”, únicos, queda claro que la tarea pedagógica actualmente tiene que ver más con la necesidad de “separar lo importante de lo secundario, lo esencial de lo accidental, lo construido de lo dado”, lo cual exige mostrar pluralidad de argumentos, debatirlos, cuestionarlos. La nueva retórica o este nuevo papel asignado a la argumentación demanda, en consecuencia, un nuevo docente, dispuesto no solo a exponer un saber sino a cuestionarlo, a reflexionar y a permitir que el otro dialogue desde sus perspectivas acerca del mismo. La demostración, la explicación lógica y la argumentación, como formas de pensamiento, son “polos de un *continuum*, sin separación neta” (Silvestri, 2001, p. 35) y deben convertirse en aquello para lo cual el nuevo docente debe formar.

Retomando a Kant, la dialéctica de cuidados y formación surge como síntesis en la Pedagogía y en esta se hace presente el *ayo* –o argumentador por naturaleza– quien en la antigüedad clásica era el sofista y para nosotros hoy corresponde al docente, guía u orientador que educa para la vida. Es este docente quien debe darle al niño pautas que le permitan aprender a estructurar su pensamiento de mejor manera y para que así obre por principios.

6 En *El imperio retórico*, Perelman (1997) denuncia cómo la *retórica antigua* (el arte que manejaban los sofistas) fue sustituida por la *retórica clásica*. Esta última, lejos de relacionarse con el arte de la opinión, la persuasión y la discusión, atañe exclusivamente al estudio de las figuras, a una cuestión de estilo y adorno.

7 Al respecto Perelman señala: “Pero todos aquellos que creen en la existencia de decisiones razonables precedidas de una deliberación o de discusiones donde las diferentes soluciones se confrontan las unas con las otras, no podrán prescindir –si desean adquirir una clara conciencia de los métodos intelectuales utilizados–, de una teoría de la argumentación, tal como la presenta la nueva retórica” (Perelman, 1997, p. 27).

Estos procesos tienen un fin: hacer que el individuo que pasó por sus manos piense por sí mismo de manera consecuente frente a las ideas de otro. Es el docente ideal para la Pedagogía.

Trayectoria de la argumentación

Los estudios de la argumentación en el mundo antiguo: la retórica clásica

El estudio de la argumentación –y por lo tanto una propuesta que tiene como objetivo la inclusión de la argumentación en los procesos educativos– puede considerarse desde la tradición retórica y desde la perspectiva moderna de la argumentación científica.

Según Plantin (1998), la retórica antigua distinguía cinco etapas en la producción de un discurso: la etapa argumentativa, la textual, la lingüística, la memorización y la acción. Estas etapas, que no necesariamente se refieren al orden de un proceso, eran reconocidas en la mayoría de los manuales antiguos como recomendaciones o sugerencias para la *producción de un discurso argumentativo eficiente*.

La primera, la argumentativa, se refiere a la invención, *inventio*. En todo proceso de producción de un discurso argumentativo hay un momento en el cual es necesario encontrar una idea, una anécdota, una referencia, un verso, una comparación, un punto de partida desde el cual es posible examinar una causa o trazar una estrategia para desarrollar un pensamiento, una tesis. Esta etapa *inventiva* puede ser algo muy simple, pero de su originalidad y eficiencia depende el éxito de un proceso argumentativo.

En la segunda etapa, la textual, llamada antiguamente *dispositio*, es necesario encontrar el orden de los argumentos, lo cual implica sopesar cuál debe ser la secuencia de modo que, partiendo de los elementos más sencillos o débiles, se pueda llegar con solidez a los argumentos fuertes, reservando siempre para el final los más contundentes.

En la etapa lingüística, llamada antiguamente *elocutio*, se encuentran las palabras adecuadas, la forma de las frases, las oraciones que dan cuerpo a los argumentos previamente definidos.

Las dos etapas finales, memorización y acción, aluden al hecho de que tales discursos estaban pensados como ejercicios de oratoria que demandaban la acción de un orador frente a un auditorio. En lo que atañe a la memoria, esta podía estar relacionada a una clave, regularmente un anagra-

ma o una frase simbólica que le permitiera al orador, sin ayuda de papeles, hablar en público en sesiones extensas⁸.

Vale la pena destacar que la distinción entre argumentación retórica y científica es muchas veces esquemática, pues en la lengua cotidiana la retórica se combina con la lógica, de modo que uno de los propósitos de los estudios modernos consiste en analizar ambos modelos sin reducir el uno al otro, reconociendo en muchos casos su carácter complementario. Si por un lado la lógica funda la fuerza de sus argumentos en la claridad demostrativa y la validez de sus proposiciones, la argumentación retórica se funda en la eficiencia persuasiva derivada de la invención, la disposición, la elocución y una acción discursiva eficiente.

En la reseña que se expone a continuación sobre los estudios de la argumentación en la etapa moderna, seguimos en esencia el texto de Plantin (1998) y concluimos indicando de qué manera estos modelos pueden entrar a formar parte de una propuesta de argumentación en el aula.

Los estudios de la argumentación en el mundo contemporáneo

Una vez terminada la Segunda Guerra Mundial y como consecuencia de la aparición de los regímenes totalitarios y del nacimiento de las formas modernas de *propaganda*, fue necesario desarrollar un concepto crítico y mucho más amplio de la argumentación. Esta evolución se dio con distintos énfasis en cada país. En Alemania, la obra de Curtius (1948) se concentró en el análisis de los *topoi* (lugares) comunes, del habla y del discurso. Por su parte, la obra de Perelman y Olbrecht-Tyteca (1958) y la de Toulmin (1958), referidas al marco jurídico, concuerdan en la necesidad de dar a los actos humanos una racionalidad específica.

En los años sesenta los estudios de la argumentación son objeto de la visión crítica que pone en tela de juicio, desde el cuestionamiento de conceptos como *autor* e *intencionalidad*, la mecánica del discurso. El estudio de la argumentación, vista solo desde el ángulo de los mecanismos retóricos, se redujo al campo del discurso. Pero en 1970 la obra de Hamblin, con el análisis de las falacias argumentativas, plantea una alternativa *dialéctica* que propone el diálogo y la necesidad de establecer un conjunto de reglas aceptadas y compartidas por los participantes.

8 Acerca de la memoria clásica, vale la pena recordar el trabajo de Frances Yates en torno al *arte de la memoria*, técnica usada por los actores en la antigüedad para recordar textos extensos y que se apoyaba básicamente en fijar los *topoi* de la memoria en las figuras decorativas del proscenio (Yates, 1974).

En los últimos años, se ha hecho evidente un interés por el análisis de la argumentación en la lengua natural, un tipo de desarrollo que ha dejado el campo exclusivo de la lógica matemática para interesarse por las aplicaciones prácticas y sus implicaciones en los procesos de enseñanza. Este campo de estudio ha sido regularmente denominado *lógica informal* (*informal logic*)⁹ y se define como el “intento de desarrollar una lógica que permita analizar y mejorar el lenguaje cotidiano”. Desde un amplio rango de disciplinas, se centra en el análisis del razonamiento y los argumentos (el sentido de las premisas y las conclusiones) propios de los intercambios personales, la publicidad, el debate político, los argumentos legales y los comentarios sociales característicos de la prensa, la televisión, Internet y otros medios masivos.

En la actualidad, con el avance cada día más evidente de los estudios en pragmática, la argumentación ha retomado elementos como la teoría de los actos de habla (Austin, 1962; Searle, 1969) y aspectos relacionados con las reglas de la conversación (Grice, 1975), que permiten, entre otros, acercarse a la argumentación en la conversación cotidiana.

De acuerdo con la presentación de Plantin (1998), en los estudios de la argumentación contemporáneos es posible identificar tendencias como la pragmatológica, que estudia las normas que rigen el diálogo; el análisis conversacional, que se centra en el estudio de las reglas lingüísticas; la pragmática integrada, que parte del concepto de lingüística de la lengua; la pragmática sociológica y la filosofía de la acción comunicativa, que analizan, entre otros elementos, la ética de la argumentación; y la lógica pragmática, que aprovecha los avances de las ciencias cognitivas.

La argumentación como tarea cotidiana

Podría pensarse, entonces, que la argumentación es un tipo de ejercicio formal que atañe a prácticas institucionales (jurídicas, forenses, periodísticas, docentes), localizadas en espacios oficiales y reguladas por formatos y usos rígidamente establecidos; no obstante, la *argumentación* es una función permanente en el ámbito cotidiano. Al respecto son ya numerosos los enfoques que, desde el campo de la pragmática (como desarrollo de los estudios de Austin, Searle y Grice) han hecho aportes en torno a la natura-

9 *Informal logic is the attempt to develop a logic to assess, analyse and improve ordinary language (or 'everyday') reasoning. It intersects with attempts to understand such reasoning from the point of view of philosophy, formal logic, cognitive psychology, and a range of other disciplines. Most of the work in informal logic focuses on the reasoning and argument (in the premise-conclusion sense) one finds in personal exchange, advertising, political debate, legal argument, and the social commentary that characterizes newspapers, television, the World Wide Web and other forms of mass media. Stanford Encyclopedia of Philosophy (1996).*

leza argumentativa del discurso en la vida cotidiana. Veamos un ejemplo sencillo pero bastante ilustrativo de este tipo de apreciación:

- *Lleva el paraguas que parece que va a llover.*

Los estudios de Anscombe y Ducrot, a partir de la idea sencilla de que *argumentar es, ante todo, aducir argumentos en favor de una conclusión*, plantean una teoría de la argumentación apoyada en el análisis de la fuerza ilocutiva de los enunciados y plantean un enfoque novedoso que propone analizar las *condiciones* lingüísticas que hacen posible el enunciado argumentativo. En el ejemplo anterior es evidente que el imperativo *lleva el paraguas* está apoyado en un argumento, *va a llover*. Como lo resume Escandel (1993), Anscombe y Ducrot defienden que los encadenamientos argumentativos dependen de la propia estructura lingüística de los enunciados, más allá del contenido. De esta manera estos dos autores proponen analizar la relación existente en el enunciado argumentativo en el cual siempre será previsible encontrar una relación entre un argumento y una conclusión. Anscombe y Ducrot plantean que la relación entre argumento y conclusión no siempre es explícita, que el emisor recurre a una serie de estrategias para hacer que sus conclusiones sean *admisibles*. Igualmente, plantean la necesidad de acercarse al papel que cumplen los marcadores argumentativos del tipo *así que, como, pues, de modo que*, y la manera como estos encauzan la interpretación de uno y otro enunciado ya como argumento, ya como conclusión. Volviendo al ejemplo citado (*Lleva el paraguas que parece que va a llover*) y a la relación argumento-conector-conclusión, podemos señalar que al argumento *parece que va a llover* debería agregarse otro argumento implícito, como *no es conveniente que te mojes*. El mismo análisis lleva a considerar la *inadmisibilidad* de un enunciado como: *Lleva el paraguas que parece que no va a llover*, pero la justificación que podríamos aducir a este rechazo ya no solamente toca a la estructura lingüística, sino a reglas del campo semántico y del campo cultural (el paraguas asociado con “protegerse de la lluvia” y con el supuesto de que no es conveniente mojarse ni resfriarse).

En consecuencia, la argumentación también puede ser analizada como acto de habla, es decir que es posible identificar un discurso argumentativo como una acto de habla ilocutivo, que cargado de una intencionalidad, está orientado a la obtención de unos fines por parte del hablante en circunstancias precisas.

Separándonos un tanto de Anscombe y Ducrot y del análisis lingüístico del discurso argumentativo propuesto por ellos, podemos referirnos también a la argumentación como un *macro acto de habla*. Son varios los autores que proponen la diferencia entre micro y macro argumentos (Eemeren y Grootendorst, 2002; Lo Cascio, 1998). Así como el acto de habla se refiere

a unidades discursivas menores a nivel de frase o unidades oracionales, los macro actos de habla se refieren a unidades discursivas mayores como una carta, un libro, un artículo o una alocución en su totalidad. Por lo tanto, así como es posible analizar la estructura argumentativa de un micro acto de habla, es igualmente plausible encontrar la estructura argumentativa de un macro acto. Esto implica, siguiendo a Anscombe y Ducrot (1988), por ejemplo, reconocer todos los elementos comunes que se pueden identificar como argumentos, y todos aquellos que pueden ser identificados como conclusiones y las estrategias implícitas o explícitas que operan como marcadores, incluso para la interpretación. Acerca de la naturaleza argumentativa del discurso y de la estructura global de tales actos, veamos lo que afirma Marafioti en *Los patrones de la argumentación*:

Todo discurso supone siempre un modelo y un dueño. Ambos son sus patrones. Cuando el autor de una novela escribe, apela a un modelo que no se ve materialmente en el texto pero que está presente bajo una forma implícita. Cuando un científico escribe un tratado acerca del estudio que está realizando sobre la conducta de las hormigas, tiene en su mente un modelo de cómo se deberán presentar sus investigaciones y conclusiones. Cuando un abogado decide formular una presentación de la defensa de su cliente, también tiene en su mente la estructura jurídica que deberá respetar para que pueda ser aceptada en los estrados judiciales. En todos estos casos los textos tienen un modelo que les permite constituirse como tales: éstos son sus patrones (Marafioti, 2003, p. 11).

La argumentación como juego del lenguaje y del pensamiento

La argumentación es simultáneamente un juego del lenguaje y un juego del pensamiento. En tanto juego vale la pena traer a colación el uso del término *inventio* que traduce *invención*, *descubrimiento*, y que alude (en Quintiliano) a la originalidad del hablante para abordar desde una perspectiva inusual una temática, para crear o *inventar* a la hora sostener una idea y de defender su posición frente al mundo. Este artificio (temático, del punto de vista, en el planteamiento de las ideas o estrictamente lingüístico) hace de la argumentación un verdadero ejercicio (*ludi*) del pensamiento. A través del lenguaje —en tanto acción y pensamiento— el individuo expresa su mundo, interpreta su entorno y queda en la posibilidad de acercarse y comprender otras versiones de la realidad.

Para Habermas (1987), en el “habla argumentativa” deben tenerse en cuenta tres aspectos: el proceso, el procedimiento y las producción de los argumentos. En tanto *proceso*, la argumentación se acerca a unas condiciones ideales de la comunicación pues exige (como lo exige todo juego) el cumplimiento de una serie de condiciones entre las cuales la más im-

portante es la de *simetría* (uno y otro hablante asumen y creen que sus argumentos entran en una condición de validez). Como lo afirma este autor:

Los participantes en la argumentación tienen todos que presuponer que la estructura de su comunicación, en virtud de propiedades que pueden describirse de modo puramente formal, excluye toda otra coacción, ya provenga de fuera de ese proceso de argumentación, ya nazca de ese proceso mismo, que no sea la del mejor argumento (con lo cual queda neutralizado todo otro motivo que no sea el de la búsqueda cooperativa de la verdad) (Habermas, 1987, p. 43).

En tanto *procedimiento*, la argumentación se rige por una regulación especial. Se trata de una división cooperativa entre proponentes y oponentes, en torno a una tematización problemática, sin *presiones*, que exige el examen de razones con razones y reconociendo las razones del proponente. Por último, el juego lleva a la *producción de argumentos* pertinentes, convincentes. Los argumentos coadyuvan a la creación de una intersubjetividad, una transformación de lo puramente hipotético o de la simple opinión en un verdadero saber, todo esto absolutamente válido y pertinente en el proceso educativo.

Argumentación y educación

Qué es enseñar ¿explicar, demostrar o argumentar?

Estanislao Zuleta, en su conferencia *Educación y Filosofía*¹⁰, ve la educación desde la relación educación y filosofía, como un proceso de formación y acceso al pensamiento, centrado en las necesidades del individuo. Zuleta parte de la pregunta ¿qué significa enseñar? Realiza un rastreo desde Platón y sus seguidores, y analiza el enfoque racionalista de Descartes, Spinoza, Kant y otros, con el fin de establecer cuáles son las condiciones efectivas para el acceso al conocimiento. De esta manera muestra cómo Platón en *El Sofista* plantea que el problema fundamental de la educación es combatir la ignorancia, un exceso de opiniones en las que tenemos una confianza loca. Estas opiniones son los mismos prejuicios para Descartes, Spinoza o Kant, y son, desde Platón y los otros autores, el punto de partida para establecer una crítica de los mismos. Cuando Sócrates declara “solo sé que nada sé”, ilustra un gran adelanto al llegar a saber que hay algo que no se sabe y refleja la idea de Platón de que la educación efectiva es aquella que tiene que comenzar por crear una necesidad de saber por medio de

10 Conferencia dictada en la Facultad de Filosofía de la Universidad Libre de Bogotá en 1978 y que aparece en su texto *Educación y Democracia* (1995).

la crítica de la opinión. Tal necesidad no es pensada por Platón como una falta de información, sino como una necesidad de pensar, es vista como el criterio de pensar por sí mismo que va a seguir Descartes con su duda metódica en *El Discurso del Método*, cuando pone en cuestión todo lo que él ha aprendido en el colegio de leyes donde estudió, cierra los libros de ese aprendizaje y abre un libro a partir de su propio método. Al igual que Sócrates, quien se basó en la mayéutica a través de la ironía, Descartes lleva su método hasta las últimas consecuencias para descubrir por sí mismo que hay opiniones que son falsas.

En el *Banquete* –o *Del amor*– Platón afirma que es necesario que cada cual llegue al saber por sus propios medios y que pueda dar cuenta de lo que sabe por haber realizado el proceso de pensar por sí mismo, extrayendo conclusiones a partir de las propias premisas. En esta tradición de la educación debe reconocerse que no hay un tiempo para el acceso al conocimiento, como lo reconoce Platón en el *Teeteto* –o *De la ciencia*–, donde señala que no hay un tiempo determinado en la ciencia para la resolución de un problema. Con este caso se ilustra que en la educación no se trata de calificar fuerza de trabajo o de preparar a un trabajador, sino de formar un pensador, un investigador, un creador.

Al volver a los griegos, observamos un pueblo en el cual todo debe ser explicado, sustentado y demostrado. Esta es la base para el desarrollo del hombre en todos los niveles: la argumentación es una exigencia. En esta civilización la tradición oral está fuertemente arraigada. De ello da prueba Sócrates, quien defiende a ultranza la oralidad en el mito de Teuth, el cual trata de la invención de la escritura, sus falencias y peligros, y que se concretiza en la forma griega por excelencia, el diálogo, una interlocución con base en la selección de la(s) mejor(es) idea(s) frente a un determinado tema, después de un esfuerzo razonado¹¹.

De hecho, podemos decir que uno de los primeros mitólogos por excelencia en occidente es Sócrates: sabe de mitos y además los crea para explicar sus ideas. En este proceso Platón va más allá: a partir de trece mitos que cuenta su maestro y otros tres que no son de la autoría de Sócrates, crea su obra ensayística, con lo que se convierte también en uno de los primeros de este género en Occidente. En su obra cuenta el mito; a partir de éste describe a su maestro y toma distancia del mismo en algunos aspectos. Por ejemplo, para Sócrates la escritura llevaba al olvido en el mito de Teuth, y aunque Platón tiene el gesto de registrarlos, se distancia de su maestro al mostrar otra posición en este sentido.

11 En otro sentido, en este diálogo también se puede entender, de acuerdo con Sócrates, que en un escrito no está la escritura, pues a nuestro entender la escritura es el esfuerzo de pensar por sí mismo.

En el mismo proceso dialógico, Aristóteles, considerado uno de los primeros científicos de occidente, fue más allá al refutar algunas de las doctrinas de su maestro, y en este proceso planteó los rudimentos de lo que modernamente se llama *ciencia*: “en un sentido científico, expuesta como un sistema de deducciones a partir de axiomas”¹² (Zuleta, 2001, p. 15). Así, nos encontramos con un proceso pedagógico a partir del diálogo, donde el maestro es superado por el estudiante a partir de argumentos. Un proceso en el que uno enseña a pensar al otro, al tiempo que este otro también aprende a pensar sobre lo que se piensa.

He aquí un avance notorio en términos del desarrollo argumentativo y pedagógico en las formas de pensamiento de la humanidad: un pensamiento mítico, más metafórico de la religión y el arte, basado en creencias; uno verosímil, basado en el ensayo y en el error, empírico; y otro “verdadero”, de la ciencia, más infalible, lógico, deductivo, basado en la precisión. Los tres de corte intersubjetivo para la época de Grecia, mas no para la premodernidad, ya que en ésta lo mítico degenera en dogmatismo, pues una cosa es explicarse el mundo a través de mitos, y otra, creer que un solo mito es verdad y que por ese mismo se explica el mundo.

Se presenta aquí también una diferencia de un pensamiento lógico, para el caso de la ciencia, que cuando se ocupa de algún fenómeno llega a decir qué es (lo define), frente al pensamiento analógico, que cuando explica, compara o se refiere a algo, ratifica la existencia de aquello de lo que se ocupa; se convierte en un pensamiento basado en metáforas.

Estas dos racionalidades del pensamiento o del sentido se complementan en la búsqueda del conocimiento por la que optó el pueblo griego, pues la demostración y su constante incertidumbre llevan a la angustia, que es lo que refleja la tragedia: dos o varias tesis frente a un tema, que no logran una síntesis. Este es el costo de pensar a un nivel mayor, la relación inferencial¹³, o lo que es lo mismo, argumentar y comunicarse en términos reales, el diálogo, en una secuencia como la que retoma Kant para la racionalidad que permite superar la unilateralidad del objetivismo y el relativismo subjetivista en la búsqueda de una mejor humanidad: pensar por sí mismo, pensar en el lugar del otro y ser consecuente. Estos tres principios acaban con toda forma de falacia, de persuasión y dan paso a la adhesión, al convencimiento.

12 Por ello, siguiendo con el mismo Zuleta: “Cuando una ciencia se construye más o menos bien, comienza generando sus propios sistemas de demostración. La geometría ya no tiene ninguna dependencia de sus fundadores y la apelación a ella es inútil y absurda, pues cualquiera puede demostrar un teorema sin decir que eso es verdad porque lo dijo fulano” (Zuleta, 2004a).

13 La inferencia como relación mayor incluye la presuposición, la asociación, la correlación y la generalización, entre otras.

Así como los griegos descubren el diálogo, y con ello la argumentación, encuentran la base principal sobre la cual éste se levanta para acabar con la persuasión: la teoría de la contradicción. Lo anterior gracias a Platón, quien la registró en *El Sofista*. Tal teoría se reduce a lo siguiente: “Dos proposiciones contradictorias sobre el mismo objetivo, al mismo tiempo, desde el mismo punto de vista y en las mismas relaciones (son cuatro condiciones), no pueden ser verdaderas ambas” (Zuleta, 2001, p. 25). Es decir que no se puede hablar de una cosa que es roja y transparente al mismo tiempo: o es roja o es transparente.

Así, cuando argumentamos, por ejemplo, sobre el matrimonio, podemos hablar de él porque sabemos que existe; hablamos de éste en un mismo tiempo, es decir, hablamos del matrimonio del 2007, porque si hablamos en tiempos distintos –del matrimonio del 2008–, estaríamos hablando de dos cosas diferentes. Si hablamos del matrimonio desde un mismo punto de vista, estaríamos señalando el matrimonio de hombres y mujeres, pues hablar del matrimonio con Dios, sería hablar de algo diferente. Y al hablar del matrimonio desde las mismas relaciones, estaríamos hablando desde la visión de las mujeres que están casadas con hombres más o menos de la misma edad de ellas (40 años) y que además tienen dos hijos (hombre y mujer) de 10 y 12 años. Siguiendo lo anterior, ahora sí se pueden plantear puntos de vista diferentes e incluso contradictorios. En pocas palabras, los griegos descubren con la teoría de la contradicción la llave de la fuerza argumentativa para llevar cualquier tema (sea del arte, la educación, la ciencia o lo cotidiano) hasta su última comprensión.

Argumentación e interacción discursiva

La lectura de *El marxismo y la filosofía del lenguaje* (1992) de Voloshinov, en particular su concepto de interacción discursiva, más allá de una crítica al estructuralismo lingüístico y al subjetivismo individualista, resulta de enorme interés en este artículo sobre la argumentación como clave en el proyecto educativo, en la medida en que este estudio se propone analizar el campo de la argumentación y reconocer la importancia de sus diversos tipos (lógica, analógica y analéctica) como fundamento de la interacción discursiva del proceso educativo. Se toma, por tanto, como eje, el concepto de interacción discursiva y del lenguaje como argumento, palabra que en su etimología presenta el sentido de “demostrar, explicar, ilustrar, sacar a la luz”, pero igualmente de “argüir, disputar, enfrentar, confrontar”, es decir, un hecho eminentemente social.

Este ejercicio implica, en primer lugar, reconocer el concepto de argumentación en oposición a discurso demostrativo (en términos de Perelman

1989); en segundo lugar, reconocer los diferentes tipos de argumentación, en particular analizar a fondo la diferencia entre aquella que se apoya en procesos lógicos –deductivos e inductivos o cuasilógicos– y la basada en procesos analógicos y analécticos, los cuales involucran más allá de la argumentación demostrativa, una argumentación sustentada en lo metafórico y metonímico, pero igualmente en la imagen poética, en el afecto, el gusto, la predilección, el universo tímico; ya por último y en tercer lugar, evaluar hasta dónde la argumentación, en estos términos, podría entrar a jugar un papel determinante en el desarrollo de procesos educativos más afines a un ideal de interacción discursiva y dialógica (Voloshinov, Bajtine).

Este artículo parte de tres presupuestos básicos.

- Primero, la argumentación –como parte de la interacción dialógica– está en la esencia del lenguaje.
- Segundo y en consecuencia, la argumentación es afín a una antropología lingüística que considera el lenguaje desde su naturaleza como fenómeno eminentemente social, para lo cual es clave volver sobre los planteamientos de Voloshinov-Bajtín.
- Tercero, la argumentación no ha sido debidamente reconocida ni ubicada en los modelos educativos tradicionales, los cuales se han apoyado escasamente, por lo regular, en el discurso demostrativo y argumentativo, pero mucho más aún en discursos dogmáticos, unidireccionales, de corte autoritario (Foucault, Barthes).

Tanto para la argumentación como para el análisis general del discurso, es importante recordar, como lo afirma Voloshinov, que:

Al hablante no le importa la forma lingüística como una señal estable y siempre igual a sí misma, sino como un signo siempre mutante y elástico (...). La tarea de la comprensión, en general, no se reduce al reconocimiento de una forma aplicada, sino a su comprensión precisamente en un contexto dado y concreto, a la comprensión de su significación en un momento dado, es decir, a la comprensión de su novedad, pero no al reconocimiento de su identidad (Voloshinov, 1992, pp. 98-99).

En el análisis de la argumentación y su variedad analógica, es necesario reconocer, siguiendo a Voloshinov (1992), que “el proceso de comprensión no puede de ninguna manera ser confundido con el proceso de reconocimiento. Solo un signo se comprende, mientras que una señal se reconoce” (Op. Cit., p. 99). Ambos momentos se encuentran en la lengua, aunque no son constitutivos de ella –ni suficientes– y se encuentran dialécticamente desactivados (Op. Cit., p. 100). Los dos están de manera pura en la lengua, además:

En la vida real, nosotros jamás pronunciamos ni oímos palabras, sino que oímos la verdad o la mentira, lo bueno o lo malo, lo importante o lo nimio, lo agradable o lo desagradable, etc. La palabra siempre aparece llena de un contenido y de una significación ideológica o pragmática. Así es como comprendemos la palabra, y respondemos a una palabra así: una palabra que nos afecta en una situación ideológica o vital (Voloshinov, 1992, p. 101).

En los procesos argumentativos propios del ámbito educativo, esta realización pragmática jamás está desprovista de contenido vital. Pero la escuela, los currículos escolares, el estudio de la lengua, han olvidado esta condición comunicativa, interactiva y social de todo acto lingüístico, y han favorecido los análisis meramente descriptivos, de estructuras frías, estáticas, como si la vida y el lenguaje estuvieran o corrieran por caminos separados. Esto solo es posible como resultado de una perversión que busca fortalecer la institucionalidad, incluso del lenguaje como un cadáver.

Esta crítica en Voloshinov (1992) se identifica con uno de los errores más profundos del objetivismo abstracto: la ruptura entre la lengua y su capacidad ideológica (Op. Cit., p. 102). Esto es un llamado de atención, pues las visiones adoptadas direccionan las teorías, y han llevado a occidente, a Europa, a orientar su mirada a lo escrito por encima de las realizaciones reales que están en el habla. Una “metodología lingüística del pensamiento, que conduce a la concepción de la lengua como sistema de formas normativamente idénticas, se centra una orientación práctica y teórica hacia el estudio de las lenguas muertas y ajenas, que se conservan en los monumentos escritos” (Op. Cit., 103).

Todo lo anterior es clave en esta propuesta sobre la argumentación, pues hay en ella una crítica al *cadáver del lenguaje*. El lenguaje es un “cadáver” cuando se reduce a una fría estructura gramatical ausente de usuarios y protagonistas, distanciado del calor de un contexto y de unas circunstancias. Si bien puede haber una filología que se despliega sobre los cadáveres del lenguaje, también es cierto que (como ya lo hemos visto en trabajos de la estética de la recepción y en estudios del discurso) toda actualización, rescate, recuperación o nueva lectura de un texto, dista de ser mera paleografía, como lo muestra el mismo Voloshinov. Toda lectura actualiza unos imaginarios textuales, re-genera unos contextos y despliega, por tanto, una acción discursiva. Un ejemplo de ello la tenemos en las citas que hacemos de un autor clásico: lo citamos para usarlo y para ponerlo en el presente de nuestras acciones comunicativas y de nuestra realidad discursiva.

Los anteriores argumentos sirven de base a la defensa de un proyecto en el cual se propenda por introducir el dialogismo discursivo en la educación. “Toda comprensión es dialógica. La comprensión se contrapone al enunciado igual como una réplica se contrapone a otra en un diálogo. La comprensión busca para la palabra del hablante una contrapartida” (Op. Cit., p. 142). En este marco, más que nunca es válido defender una propuesta que instaure un proyecto educativo que dé un nuevo valor a la palabra comprensión, ya no como la mera y supuesta recepción de un pensamiento diseñado de antemano, sino como un proceso de interacción, de contrapalabras, de aserciones rivales, incluso. La argumentación no se da en la réplica de lo idéntico sino justamente en la diferencia que ofrece la contra palabra; es decir, no en la repetición mecánica.

La teoría del enunciado y los problemas de la sintaxis plantean una nueva veta de análisis en torno a la crisis de los enfoques lingüísticos tradicionales, a saber, el de la formalización y, en consecuencia, la distancia entre el tipo de descripciones que provee un modelo de análisis lingüístico, valga decir, eminentemente gramatical, y el asunto central de la acción discursiva. Como queda claramente señalado por Voloshinov, “la lingüística no tiene acceso a la totalidad del enunciado... el pensamiento lingüístico ha perdido irremediablemente la percepción de la totalidad discursiva” (Op. Cit., p. 150).

El planteamiento de Voloshinov: “Mientras la lingüística permanezca orientada hacia el enunciado monológico aislado, seguirá careciendo de un enfoque orgánico respecto hacia todas estas cuestiones” no es de hecho una clausura de los estudios gramaticales, sino una invitación a que estos integren campos muchos más abarcadores de análisis.

El papel del lenguaje en el proceso argumentativo

Se ha discutido con entusiasmo la relación existente entre el lenguaje y el pensamiento. Esta discusión se ha ocupado de ideas como la posible pre-existencia del pensamiento sobre el lenguaje y viceversa. No obstante, se ha podido concluir que el pensamiento y el lenguaje coexisten y son una unidad indisoluble. Así, Vigotsky observa que el lenguaje y el pensamiento tienen una unidad dialéctica en la cual el lenguaje cumple un rol mediador. Tanto el lenguaje como el pensamiento son factores que coinciden dialécticamente. Según Cárdenas:

Se manifiestan en la unidad dialéctica de los dos factores, en los variados recursos sígnicos del pensamiento, la capacidad para representar la realidad de diferentes maneras y de admitir explicaciones e interpretaciones donde lo objetivo y lo subjetivo se superponen en distintos grados y énfasis (Cárdenas, 2000, pp. 193, 194).

Desde la semiótica se puede ver este papel y la unidad dialéctica de estos dos factores: el lenguaje en tanto manifestación de la actividad mental –la actividad propia del cerebro– y el pensamiento, como proceso genérico de la actividad conceptual¹⁴. La argumentación se interesa en dicha relación. Por su valor para la construcción de un mundo conceptual, la argumentación se interesa en dicha relación, por ejemplo la que hay entre sentido y significado y su tejido discursivo. El sentido, además de ser la llave para entrar al mundo simbólico, muestra la cantidad de posiciones –e incluso prejuicios– que intervienen en la construcción de ideas; el significado ilustra a los mínimos que surgen de las transacciones del sentido. Estos mínimos se vuelven principios máximos (mínimos máximos), que aunque a veces también contienen prejuicios, fungen como principios para la construcción de ideas. Con principios como *no matar*, *no robar*, por ejemplo, se rigen la sociedad, el arte –a pesar de su carácter subjetivo– y la ciencia en su búsqueda de lo objetivo, incluso en el interior de ella misma.

De esta manera, en el aspecto cognoscitivo de la relación pensamiento-lenguaje-conocimiento, se manifiesta la existencia de dos tendencias que se desconocen entre sí: la lógica, de carácter verbal, analítico y discreto; y la analógica, de corte simbólico e imaginario. Una orientación educativa del pensamiento debe cubrir los planos lógico y analógico del conocimiento como un todo, expresado a través de imágenes y conceptos que gracias a su naturaleza sígnica, no posee otra naturaleza que su ser semiótico: el lenguaje, basado en procesos de argumentación e interpretación, como señala Cárdenas. Así, el plano lógico, además de señalar una postura racionalista que ha desconocido la creatividad en la producción de conocimiento, con sus consecuencias en la educación, ha tenido también su incidencia en la argumentación.

14 Para este concepto es pertinente la definición según la cual “En general, el pensamiento es la forma ideativa de la acción humana, mediante la cual el hombre se transforma y pone la realidad a su servicio. Dicha capacidad, formal y figurativa de “representar”, conocer y valorar el mundo, es de carácter inferencial, tiene tendencia acumulativa y visión selectiva y modal de puntos de vista, marcas que suponen la construcción interactiva del proceso” (Cárdenas, 2000, p. 200).

Una propuesta para la educación: la argumentación y la construcción de los valores

Hoyos y Martínez plantean que la actual educación en valores busca “participar en un auténtico proceso de desarrollo y construcción personal. Una participación que en lenguaje educativo consiste en crear condiciones pedagógicas y sociales para que dicha construcción se lleve a cabo de una forma óptima” (Hoyos y Martínez, 2004, p. 11). Esta participación se da en una sociedad que tiene como reto educar en valores y aprender a valorar, retos que se deben llevar a través del diálogo, esto con el fin de desarrollar personas cultivadas en la autonomía, el respeto y los valores democráticos. Pensar en ello implica “consolidar en esta generación aquellos mínimos, tenues pero profundos –los derechos humanos–, sin cuya vigencia seguirá amenazada nuestra existencia” (Hoyos y Martínez, 2004, p. 49), para lo cual tenemos que comenzar por volver sobre los valores con el fin de distinguirlos de las normas, de las preferencias o deseos: “los valores no expresan deseos sino que indican qué deseos valen la pena. Y las normas, según los análisis de T. Parsons son especificaciones de valores culturales generales referidos a determinadas situaciones en el actuar” (Hoyos y Martínez, 2004, p. 52).

Hoyos y Martínez relacionan los valores con la acción humana, que le permite al hombre superar la unilateralidad del objetivismo y el relativismo subjetivista de los valores. Además, se valen de la teoría del actuar comunicativo, una pragmática universal de Jürgen Habermas, para entender mejor la creatividad propia del obrar humano en el que se constituyen los valores, pues entendemos que la comunicación es primordial para la educación, ya que con ella se pueden formar valores.

En los valores que se le dan a uno en procesos de formación, autoformación y socialización –lo que para nosotros sucede a través de la intersubjetividad que exige la argumentación– es necesario tener en cuenta dos momentos de la comunicación humana: el de la comprensión o hermenéutica de la situación, cultura y valores; y el discursivo de la argumentación que permite pasar de la mera comprensión a la verdad, la corrección y la veracidad de proposiciones con sentido. Este último momento permite distinguir entre los valores y normas jurídicas que se manejan en una sociedad.

Dialógicamente se puede señalar que en todo actuar comunicativo hay –y debe haberlo– por parte de las partes involucradas, un reconocimiento del *otro*, que hace posible todo el *pluralismo* razonable para superar la simple tolerancia frívola; un momento de la *comprensión* en el cual, así no este-

mos de acuerdo con el *otro*, podemos saber *en qué no estamos de acuerdo*, y así reconocer al *otro* con su diferencia como interlocutor válido; y es ahí cuando surge la *apertura* y empiezan a resolverse con la debida objetividad los problemas.

Ahora bien, Fernando Savater nos presenta una visión optimista e ideal de la educación, pues señala que “con verdadero pesimismo puede escribirse contra la educación, pero el optimismo es imprescindible para estudiarla... y para ejercerla” (Savater, 2004, pp. 18-19). Con esta visión ideal de la voz humana se puede sacar una verdad antropológica, proceso llamado por los antropólogos *neotenia*:

Hay que nacer para humano, pero solo llegamos plenamente a serlo cuando los demás nos contagian su humanidad a propósito... y con nuestra complicidad. (...) llegar a ser humano del todo –sea humano bueno o humano malo– es siempre un arte (Savater, 2004, p. 22).

A este proceso que implica una trama necesaria de relaciones entre humanos, y en el cual el hombre siempre es joven y tiene la disponibilidad juvenil para aprender, se le llama *neotenia* o *educabilidad*, según los pedagogos. Este proceso no es gratuito para los individuos de la sociedad, ya que en él hay dolor o placer, sentimientos presentes de manera innegable en la argumentación pues están implícitos el cruce, defensa y refutación de posiciones, donde lo subjetivo se fuerza frente a lo objetivo y viceversa. Esto tiene implicaciones pedagógicas debido a que –a diferencia de los animales– se hace a través de la imitación forzada por algo que solo se da entre los humanos y que a toda hora se intenta corregir por medio de la enseñanza: la constatación de la ignorancia. Todo esto lleva a señalar:

Que para rentabilizar de modo pedagógicamente estimulante lo que uno sabe, hay que comprender que otro no lo sabe... y que consideramos deseable que lo sepa. La enseñanza voluntaria y decidida no se origina en la constatación de conocimientos compartidos sino en la evidencia de que hay semejantes que aún no los comparten (Savater, 2004, pp. 26-27).

De acuerdo con lo anterior, surge algo sumamente importante a nivel del sentido que brinda la argumentación: una serie de relaciones del comercio intersubjetivo entre semejantes –que es a lo que debe apuntar una sociedad–, de las cuales aprendemos significados. Por eso, la llave para entrar al jardín simbólico, siempre tenemos que pedírsela a nuestros semejantes. Es decir que el significado no se inventa ni depende de uno solo, pues éste aisladamente no existe; necesita de todos y en este proceso se hace partícipe

en la capacidad mental de los otros dando consistencia a la existencia de la(s) mente(s) individual(es). Por ello como lo señala Savater:

La verdadera educación no solo consiste en enseñar a pensar sino también en aprender a pensar sobre lo que se piensa y este momento reflexivo –el que con mayor nitidez marca nuestro salto evolutivo respecto a otras especies– exige constatar nuestra pertenencia a una comunidad de criaturas pensantes. Todo puede ser privado e inefable –sensaciones, pulsiones, deseos...– menos aquello que nos hace partícipes de un universo simbólico y a lo que llamamos “humanidad” (Savater, 2004, pp. 32-33).

Con lo anterior, encontramos que argumentar supone un alto desempeño y que todo proceso educativo es comunicativo (donde juegan sentimientos, conocimientos, valores y otros, lo cual nos vuelve parientes simbólicos) y que lo primero que se transmite, es que como seres pensantes, no somos únicos; lo segundo, que no somos iniciadores de la educación pues aparecemos en un mundo donde está vigente la huella humana cargada de técnicas y tecnologías, mitos y ritos en los cuales entramos a participar tomando parte y formándonos a la vez.

Lo anterior nos hace ver dos descubrimientos en la educación según Savater, que para nosotros están presentes en la argumentación¹⁵: la *sociedad*, que implica que el hombre cuaja su humanidad a través de ella, sabiendo que han existido otras de las cuales ha heredado grandes descubrimientos como lecciones vitales, así como que hay otros semejantes que no han nacido y que a él le toca tener en cuenta para cambiar o renovar el orden de las cosas, y en últimas, de la sociedad; y el *tiempo*, que nos hace ver que todos los modelos simbólicos con los cuales el hombre ha organizado su vida en cualquier cultura no deja de estar presente como rasgo característico en él, lo que lo hace menos animalesco, pues no hay cultura que no trate de saber de su pasado y no quiera proyectarse hacia el futuro.

Por ello, el tiempo nos indica que para transmitir un conocimiento debemos haberlo vivenciado antes, incluso los mismos niños nos muestran que después de experimentar la vivencia de un conocimiento, pueden transmitirlo de mejor manera y en algunos casos mejorándolo, lo que ilustra que nadie se salva de ser maestro o estudiante si vive en una sociedad y que pareciera ser innecesario que se instituyera la enseñanza como dedicación profesional de unos cuantos. Sin embargo, no todo saber es empírico o

15 La *sociedad* y el *tiempo* son claves para la argumentación pues toda sociedad hace construcciones discursivas desde la argumentación para justificar su existencia a través del tiempo, y el tiempo en la argumentación es el que nos permite ver si la argumentación ha cambiado o se mantiene.

cotidiano –aunque por esto no deja de ser importante– y por ello surge la Escuela, donde además de este saber, hay un saber científico que exige un gremio especializado, el del maestro.

Finalmente hoy, así como Savater señala que el saber empírico o cotidiano y el científico distinguen la instrucción de la educación, la argumentación también, pues la primera es más concreta, de dominio rápido y la segunda más abstracta, de dominio gradual; y aunque las dos son diferentes, se combinan necesariamente porque no se puede educar sin instruir y viceversa, si se quieren generar buenos conocimientos.

Negamos la argumentación y la educación si se separa el instruir y el educar y se crea una falsa dicotomía, o lo que es lo mismo, una falacia como cuando solo se instruye a hombres sin las implicaciones abstractas éticas o de independencia política para el mundo laboral. Estos hombres pueden convertirse en grandes robots productivos para el “mundo”, pero no en seres *activos* para una sociedad con la condición de humanidad que incluya el trabajo para dignificar.

Bibliografía

Anscombe, O. y Ducrot, J. (1988). *La argumentación en la lengua*. Madrid: Gredos.

Cárdenas, P. A. (2000). *El oficio de investigar: Educación y Pedagogía hacia el nuevo milenio*. Bogotá: UPN-CIUP.

_____ (1998). *Un marco semiodiscursivo y sociocognitivo para la enseñanza del español* (Informe de investigación). UPN-CIUP.

_____ (1997). Hacia una pedagogía integral del lenguaje. En: *Revista Folios*, 7 (2) 33-42.

Curtius, E. R. (1948). *Literatura europea y Edad Media Latina*. México: Fondo de Cultura Económica.

Eemeren, F. H. V. y Grootendorst, R. (2002). *Argumentación, comunicación y falacias: una perspectiva pragma-dialéctica*.

Escandel, M. V. (1993). *Introducción a la pragmática*. Barcelona: Anthropos.

Habermas, J. (1987). *Teoría de la acción comunicativa* (Vol. I y II) (4a. Ed). Madrid: Taurus.

Hamblin, C. L. (1970). *Fallacies*, Methuen.

- Hoyos, G. (1998). Prólogo. En: *Pedagogía, Discurso y Poder*. Bogotá: CORPRODIC.
- Hoyos, G. y Martínez, M. (Coord.), (2004). *La formación en valores en sociedades democráticas*. Barcelona: Octaedro.
- Larrosa, J. (2003). *La experiencia de la lectura: estudios sobre literatura y formación*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Lo Cascio, V. (1998). *Gramática de la argumentación*. Madrid: Alianza Editorial.
- Marafioti, R. (2004). *Recorridos Semiológicos* (2a. Ed.). Buenos Aires: Eudeba.
- _____ (2003). *Los patrones de la argumentación* (2a. Ed.). Buenos Aires: Biblos.
- Monsalve, A. (1992). *Teoría de la Argumentación*. Medellín: Universidad de Antioquia.
- Paz, O. (1989). *El fuego de cada día*. Mexico: Seix-Barral.
- Perelman, Ch. (1997). *El Imperio Retórico: retórica y argumentación*. Barcelona: Norma.
- Perelman Ch. et. al. (1989). *Tratado de la Argumentación*. Madrid: Gredos.
- Perelman, Ch. y Olbrecht-Tyteca, L. (1958). *Tratado de la argumentación. La nueva retórica*. Madrid: Gredos.
- Plantin, Ch. (1998). *La argumentación*. Barcelona: Ariel.
- Platón (1991). *El Banquete, Fedón, Fedro*. Luis Gil (Trad.). Barcelona: Labor.
- Kant, I. (2003.) *Pedagogía*. Madrid: Akal.
- Savater, F. (2004). *El valor de educar* (18a. Edición). Barcelona: Ariel.
- Silvestri, A. (2001). Dificultades en la producción de la argumentación razonada en el adolescente: las falacias de aprendizaje. En: *Aprendizaje de la argumentación razonada. Desarrollo temático de los textos expositivos y argumentativos* (Vol. 3). Cali: Cátedra UNESCO MECEAL: Lectura y Escritura. Universidad del Valle.
- Stanford Encyclopedia of Philosophy (1996). Recuperado el 29 de Julio de 2009. Disponible en: http://plato.stanford.edu/entries/logic-informal/First_published_Mon_Nov_25_1996;_substantive_revision_Wed_Mar_21_2007.

- Takahashi, A. (1991). *El maestro y su oficio* (palabras pronunciadas en el acto de entrega del premio nacional de matemáticas 1991). Medellín: Universidad de Antioquia y Sociedad Colombiana de Matemáticas.
- Toulmin, S. E. (1958). *The uses of Argument*. Cambridge: University Press.
- Voloshinov, V. N. (1992). *El marxismo y la filosofía del lenguaje* (Los principales problemas del método sociológico en la ciencia del lenguaje). Versión española de Tatiana Bubnova. Prólogo de Iris M. Zavala. Madrid: Alianza.
- Yates, F. (1974). *El arte de la memoria*. Madrid: Taurus.
- Zuleta, E. (1978). *Educación y Filosofía: Conferencia dictada en la Facultad de Filosofía de la Universidad Libre de Bogotá y que aparece en su texto Educación y Democracia*.
- _____ (1995). *Educación y democracia, un campo de combate*. Bogotá: Tercer Milenio, Fundación Estanislao Zuleta.
- _____ (2004a). *El Pensamiento Psicoanalítico*. Medellín: Hombre Nuevo Editores E.U.
- _____ (2001). *Arte y Filosofía* (2a. Ed.). Medellín: Hombre Nuevo Editores E.U.