

CAPÍTULO 1

Argumentar o Narrar en la Docencia y la Investigación. La Otra Calidad de la Educación

Luis Alfonso Ramírez Peña¹
Universidad Santo Tomás

¹ Investigador Emérito (IE) Minciencias (Colombia) con vigencia vitalicia, Doctorado en Educación, Doctor en Literatura, Doctor en Filosofía, Magister en Lingüística Española, Licenciado en Español-Inglés, autor de numerosos libros, capítulos de libro y artículos en filosofía de la educación, tecnologías de la información y la comunicación, globalización y diversidad, así como en Pedagogía y Didáctica del Lenguaje. Miembro y Representante para Colombia y Ecuador de ALFAL, Asociación Latinoamericana de Filología y Lingüística. Correo: luisramirezp@usantotomas.edu.co



Aclaraciones

Uno de los retos más complejos para un académico es comprometerse a dar opiniones o explicaciones teóricas acerca de las prácticas discursivas de su diario hacer y convivir. Justamente, cada uno de nosotros vive inmerso en saberes obvios que no nos exigen pensarlos ni, mucho menos, hacerlos explícitos. Y somos capaces de alternar en la vida diaria entre narrativas, o relatos, y discusiones y opiniones argumentadas. Es más, algunos campos profesionales son reducidos al uso exagerado de una de tales posibilidades: el derecho y los procesos judiciales en la argumentación, con propuestas de defensa de puntos de vista; la educación, en general, reducida a contar lo que algunos en el pasado han dicho sobre los respectivos temas. Y en el transcurrir de nuestro diario vivir son muchos los relatos que se nos imponen y se convierten en presupuestos orientadores de las acciones que emprendemos, las cuales originan, por ejemplo, las actitudes racistas, sexistas y machistas. ¿Qué hacer en la educación para que las personas sean conscientes de esta condición que se vive y haya la posibilidad de entenderlas, reaccionar y actuar, asumiendo actitudes responsables y críticas en busca de una mejor convivencia?

En el caso del profesor o investigador en educación, debería ser de fundamental importancia la reflexión crítica de sus propios lenguajes y discursos utilizados en la comunicación pedagógica con los estudiantes, así como en el desarrollo de sus investigaciones sobre la educación, la pedagogía y la didáctica en cualquiera de las áreas del conocimiento. Mejorar la calidad de la educación comienza por el cambio de la actitud pasiva, rutinaria y reproductora del profesor. Es posible que esta misma actitud se reproduzca en sus estudiantes, quienes pueden terminar acostumbrándose y aprendiendo a repetir, sin crear ni construir ni siquiera opiniones serias frente a los saberes y conocimientos que les ofrecen la institución y otras fuentes disponibles. Sin embargo, otros educandos pueden advertir fácilmente esta rutina e irrelevancia de los contenidos, con la consecuencia de resultarles más atractivo obtener los conocimientos requeridos mediante el uso de las redes de información. Ante esta condición y esta actitud, propiciadas

por el mismo profesor, la pregunta que siempre nos ha acompañado es la siguiente: ¿cuál debe ser la actitud frente al estudiante y cómo enfocar su práctica discursiva pedagógica, es decir, sus acciones comunicativas, para atraer y comprometer al estudiante en su propia formación?

Al anterior interrogante se le han dado muchas respuestas, lógicamente parciales y de acuerdo con los dominios y preferencias teóricas e ideológicas de sus autores (Freire, Giroux, Do Santos, Jodar, Rancière, Foucault). Y son muchos los aspectos y procesos que hay que tener en cuenta en un cambio profundo del discurso pedagógico. Cambio que, proponemos, debe orientar la práctica pedagógica a la formación para ser de los estudiantes, para construir su propia identidad responsable. Esta tesis la hemos venido sustentando en varios trabajos y compartiendo con la pedagogía crítica, consistente en afirmar que el cambio radical empezará cuando los educadores adopten el objetivo de coadyuvar para que el estudiante se vuelva agente de su propia formación y tenga la iniciativa consciente y razonable de su propio destino. La institución escolar y el profesor deben cumplir ese rol, pero no como un valor agregado a la transferencia de información que se ha hecho tradicionalmente, porque esta se puede adquirir con más facilidad y con medios más económicos en otras fuentes: bases de datos, internet, redes sociales, etc.

El profesor puede cambiar su propio discurso, para comenzar, reconociendo e incluyendo en su práctica discursiva la diversidad de enfoques y de textos y voces de los otros, pero construyendo su propia voz y rechazando la actitud de ser repetidor sin tener una opinión propia al respecto, así como aceptando que su voz es una entre tantas otras, actitud con la cual establece relaciones interactivas —no informativas— con sus estudiantes. También puede admitir que todo texto que se produce o se lee está integrado con otros textos que se asumen y articulan en la voz del locutor o escritor; nadie es original. Esta condición de los textos, al igual que su condición y modo de organización —que depende de a quién se dirige el texto, para qué, o qué se quiere decir y hacer al hablar o escribir—, permite desplegar su secuencia de palabras y expresiones en argumentaciones, narraciones

y descripciones. En el presente capítulo solo se abordará el uso de la narración y de la argumentación en la pedagogía o en la investigación en educación, principalmente; no obstante, vale la pena aclarar que son muchos elementos y procesos los que formarían parte de una explicación más completa del discurso pedagógica y la investigación educativa.

La narración y la argumentación son dos modos de organizar la complejidad de los textos que decimos o escribimos, de acuerdo con lo que se quiere hacer y lograr al producirlos, o convencer o informar, etc. Son maneras de decir y escribir en las rutinas y la cotidianidad conversacional, en el ocio, en las prácticas profesionales de cualquier orden, en la investigación científica y policiaca, en la pedagogía, en el arte, en las prácticas religiosas, en la vida íntima y en el dulce deseo del amor. Una de esas posibilidades de organizar los textos es la que estoy explorando con la producción del presente capítulo de este libro: discutir con otras voces o textos ya escritos, que justifican uno u otro de esos enfoques, argumentativo o narrativo. En tal caso, me veo obligado a desarrollar un procedimiento argumentativo, pues no me limitaré a presentar lo que otros autores han dicho al respecto, sino que fijaré mi perspectiva teórica de cada uno de los modos discursivos mencionados, sustentando mis afirmaciones sobre el uso de unos y otros con ejemplos y con citas de autoridades en el tema. Soy yo quien construyo mi propia voz en el discurso que estoy construyendo aquí, pero con la inclusión de otras voces, incluso la suya, apreciado lector, porque lo estoy presuponiendo con unos determinados saber e interés por este tema.

En adelante, quiero presentar argumentos que han de sustentar respuestas a interrogantes que han surgido en nuestras investigaciones sobre el lenguaje y la pedagogía. ¿Cómo es posible que nuestro transcurrir de la vida y el de los grupos sociales con quienes la compartimos sean relatos o narraciones, argumentaciones o descripciones? ¿Cómo se producen la narración y la argumentación? ¿Cuál es el uso en la investigación, especialmente en la escritura de sus resultados? ¿Cuándo se utilizan la argumentación y la narración en la pedagogía?

Reflexionar acerca de los usos de la narración o de la argumentación, principalmente, en la investigación y la pedagogía implica presentar su ubicación común como parte de los modos de realizar actos de comunicación, pero también en su funcionamiento discursivo, diferenciado en los ámbitos y dominios de uso respectivos. Algunos autores defienden uno u otro de estos desarrollos sin justificación alguna y sin considerar las implicaciones comunicativas y agentivas en las acciones de las cuales forman parte, ya sea desde la perspectiva de la producción en el habla o la escritura, o desde la recepción interpretativa: Bruner (1988), Lyotard (1988), Ricoeur (1987), Gergen (1996), Perelman (1997), Barthes (1996), Greimás (1966) y Toulmin (1995).

En este capítulo se sustenta una propuesta de interpretación en torno al origen de estos modos de organización de los contenidos en sus condiciones de actos de comunicación y sus usos más apropiados. Se adopta para ello un punto de vista metodológico, que distingue entre su producción y su recepción de textos, perspectivas diferenciadas que permiten entender las estructuraciones de una u otra manera en dependencia y en relación con el uso específico del lenguaje en el acto de comunicación respectivo. Respecto al empleo de estas posibilidades de uso, o de la argumentación o de la narración, se defiende aquí la tesis de la conveniencia de una u otra, de acuerdo con el propósito con el cual se produce el discurso y el ámbito del respectivo acto de comunicación: la educación y la pedagogía, por un lado, y la investigación en educación, por el otro.

1. La argumentación y la narración en el acto de comunicación

En todo acto de comunicación en que un autor se propone ejecutar un tipo de acción, interpretando o produciendo textos, hay alguna razón o intención consciente o inconscientemente: el desarrollo de una clase (intencionalmente), las narrativas asumidas en la actuación cotidiana (inconscientemente), la escritura o la lectura de una novela (conscientemente), la escritura de una tesis o un artículo científico (conscientemente). Sin embargo, la producción particular en un

acto de comunicación, como una conferencia, o la escritura de un libro o un ensayo, forma parte de una cadena con otros textos que se incluyen explícitamente o se presuponen. Son textos que proceden de lo que otros dijeron, de lo que se presume que está pensando el actual interlocutor, incluso de los textos que el autor ha dicho o está pensando. Con todo, esa diversidad de textos, o voces, que se incluyen en lo que se está produciendo como intertextos es el resultado de una repetición, de una parte de una discusión, y de respaldo para lo que se está diciendo o afirmando.

Por ejemplo, la lectura de una novela implica la ubicación, el reconocimiento y la aceptación del pacto de estar haciendo una lectura literaria, de participar en el ámbito de la literatura, con las condiciones necesarias para ubicar la narración y su contenido profundo que la trasciende, y así descubrir e identificar la constitución de sus visiones de mundo en la articulación con el contexto amplio de su producción, incluyendo a su autor.

De la relación establecida con los interlocutores y sus saberes depende, entre otras cosas, la distinción entre argumentación y narración. Nos ubicamos así en la acción o el acto que realiza alguien argumentando o narrando en la comunicación y en la producción o recepción de discursos. Pero los textos narrativos o argumentativos también se pueden asumir y repetir para cumplir las acciones discursivas, o se pueden asumir críticamente para la realización de nuevos actos comunicativos. Esto para mostrar que las ventajas o desventajas del uso de una de las dos opciones depende de lo que se quiere hacer y de la condición en que se pone al interlocutor en el acto de comunicación.

Aunque la anterior es una descripción neutral de lo que puede suceder en la producción de cualquier texto, en producciones o interpretaciones orales, escritas y digitales, en discursos de la vida cotidiana, de la ciencia y la tecnología, al igual que de la pedagogía, insistimos en la necesidad de lograr una persona con condiciones de ser agente activo en las lecturas del mundo cuando dice y escribe sus propios textos. Cuando se asume un texto es porque se tienen razones para aceptarlo, rechazarlo, repetirlo o modificarlo, esto es, ejercer la

autonomía que implica reconocimiento y respeto al otro, solidaridad y capacidad para convivir en la diversidad de voces que constituyen su comunidad, motivo por el cual los docentes y los investigadores nos caracterizamos por ser y propiciar, por buscar originalidad y coherencia.

Para continuar con la aclaración de estos modos de organizar los textos, es importante hacer una distinción entre el concepto de discurso y el de texto. El discurso es un conjunto de saberes implícitos y explícitos que llegan a constituir una cierta unidad de límites indefinidos, los cuales se manifiestan a través de muchos textos: el discurso del amor se expone en numerosos textos de poesía, el discurso de la paz o el de la violencia se expresan en muchos otros textos que pueden combinar, además, el tema con otros. El texto, por su parte, es la materialidad verbal integrada por una unidad concreta de expresiones y palabras, pero articulada con otros textos de los cuales forma parte, por similitud o desarrollo de contenidos particulares: por ejemplo, el discurso de la educación se hace de diversos modos en todos los textos concretos que se refieren a la educación. A su vez, el texto es la manifestación específica del discurso en unos significantes verbales o de otra naturaleza, resultado de la acción de comunicación de un determinado actor e interlocutor real o virtual: el libro *Cien años de soledad*, de García Márquez, o *Teoría de la acción comunicativa*, de Habermas. El texto es una articulación de palabras con las que se marca significativamente un modo de presencia de su autor, de su interlocutor y de los mundos sobre los cuales se refiere. De allí que se pueda hablar de narrador o enunciador, como rastro mediado del autor, desde el que se fija la perspectiva con la cual se cuenta lo que se dice.

La distinción entre texto y discurso es sumamente importante porque las dos estructuraciones de la argumentación y de la narración se constituyen en condiciones diferentes en la situación o en relación interdiscursiva con el interlocutor, presupuesto como susceptible de formarse en una opinión diferente o de llenar un vacío de información. Algunos investigadores no distinguen entre autor y narrador en los relatos, o entre autor y enunciador en las argumentaciones, lo cual lleva a confusiones cuando se trata de hablar del texto en sí o de su

producción. Ninguna de las propuestas de interpretación asume que estas sean estructuraciones u organizaciones de las expresiones, especialmente verbales, para responder a necesidades de uso y en función de los usuarios.

Los dos enfoques son diferentes modos de participar: o en la producción de los textos o en las lecturas como procesos significativos. En la argumentación se actúa razonablemente, el autor es protagonista de la organización del texto porque su dinámica en la distribución de sus partes pone en tensión las relaciones entre los interlocutores. En la narración es una relación apacible de reproducción de contenidos, cuando no de repetición, en la que actúa principalmente la memoria.

Insistimos en que la narración y la argumentación son dos opciones de organización de los contenidos, y posiblemente esta sea la diferencia central entre el tipo de discurso y el tipo de lector o interlocutor asumido por el locutor. En el primer caso, se trata de un lector o escucha a quien se considera carente de la información nueva que se le va a entregar en el relato: en una noticia de un periódico se presume que el receptor no conoce lo que allí se cuenta. En cambio, en la argumentación se asume a un interlocutor polémico, al que no se le escribe o habla para contarle algo sino para proponer algo, o para defender algún punto de vista.

Como hemos afirmado en otros escritos, al darle sentido o valor significativo a cualquier texto, así aparezca como producto de la observación, de lo que se le repite a alguien porque lo está oyendo en la vida especializada o cotidiana, o porque lo ha leído en los textos, el actor de esa recepción puede recibir y usar tal contenido, como su costumbre, para sus comportamientos, como orientación de rutinas y repetirlas en lo que dice y escribe, o puede criticarlas o polemizarlas y fijar posturas alternativas en su hacer o en su decir en los textos. Estos modos de asumir los textos dependen de los ámbitos en los cuales se realiza el acto comunicativo, pedagógico, científico, recreativo o literario.

La ubicación de la argumentación y la narración en el acto de comunicación, específicamente en cómo se asume al posible

interlocutor, no es el criterio considerado por un buen número de investigadores en estos temas. Más bien, comúnmente, se definen desde su estructura inmanente al respectivo texto, en el desarrollo de la historia para el caso de la narrativa y en la estructura lógico-formal en la argumentación. Para la narración, las mejores descripciones se produjeron desde la semiótica, como si esta modalidad se pudiera definir por su estructura inmanente. Y en el caso de la argumentación, a la tradición aristotélica, incluso en los planteamientos de Peirce, siempre se la ha considerado como estructura lógica inmanente.

2. Usos propios e impropios de la narración

En general, la narración está integrada por alguien que cuenta una historia, llamado el narrador —quien es además responsable de lo que cuenta—, los actores y sus respectivas acciones en una sucesión de eventos en el tiempo. Aunque el narrador asume una actitud de recordar acontecimientos externos, los hechos y sus actores se muestran desde su propia perspectiva. En las noticias sobre un mismo hecho se puede notar la diferencia importante en mostrar la verdad de cada uno. En ese sentido, la narración, al decir de Bruner, “Se ocupa de las intenciones y acciones humanas y de las vicisitudes y consecuencias que marcan su transcurso. Trata de situar sus milagros atemporales en los sucesos de la experiencia y de situar la experiencia en el tiempo y el espacio. Joyce pensaba que las particularidades del relato eran epifanías de lo ordinario” (Bruner, 1988, p. 25).

Cabe destacar aquí la centralidad significativa que producen el tiempo y el espacio como lo característico de la narrativa. Los eventos se suceden en el tiempo, aunque en uno o varios espacios.

En el relato “El maestro”, de Alfredo Molano, se nota la marcación de una primera persona como el narrador, que no necesariamente es el escritor, y en un tiempo pasado con respecto al tiempo del narrador:

Fui maestro de escuela hasta que me jubilé. Con mis prestaciones y unos ahorros abrí una tienda y un laboratorio de fotografía. He sido conservador durante toda mi vida y así pienso morir, aunque he

estado en desacuerdo con el partido muchas veces. Sigo pensando que el conservatismo es el defensor de la Iglesia y de la familia, los únicos bienes que uno realmente tiene, porque los demás son meros adornos. Dios es el verdadero apoyo en la otra vida y la familia en esta: el resto es una majadería, puro orgullo, pura vanidad (Molano, 2012, p. 13).

Es un texto del sociólogo Alfredo Molano, en el que se muestra directamente la voz de quienes han sido víctimas de la violencia, sin la mediación del autor (Molano). Pero en el anterior pasaje es un maestro quien cuenta su historia, por lo cual también es protagonista, y muestra su perspectiva subjetiva, es decir, su verdad de los hechos que le sucedieron en el pasado. El crítico que quiera desconocer este medio de mostrar los testimonios de un momento histórico deplorable para Colombia podría afirmar que el investigador debió mediar para hacer generalizaciones, como afirmaciones y planteamientos que caracterizaran todos los testimonios; sin embargo, la decisión de Molano ha sido presentar los testimonios directos, quizás con el fin de denunciar, de mostrar o exhibir ejemplos concretos.

El texto narrativo ha sido objeto de descripción y explicación por parte de autores de diferentes campos del conocimiento, tales como Hayden White (historia), Kenneth Gergen (psicología), Jerome Bruner (cultura y educación), R. Barthes, J. Greimas, Gerald Prince y Mieke Bal (literatura, principalmente). Sus enfoques parten de la asignación de funciones con categorías desde sus respectivas disciplinas o campo de conocimiento, pero no consideran la intención o propósito en el acto de comunicación. Kenneth Gergen (1996) cree que en la narración es posible: 1) “Establecer un punto final apreciado” (p. 236). 2) “Seleccionar los acontecimientos para el punto final” (p. 237). 3) “La ordenación del acontecimiento” (p. 238). 4) “La estabilidad de la identidad” (p. 238). 5) “Vinculaciones causales” (p. 238). 6) “Signo de demarcación” (p. 239). Es una asignación particular de organización de las narrativas, basadas en algunas propiedades del contenido más que en las distribuciones de los acontecimientos desde el punto de vista del narrador.

En semiótica se reconoce con frecuencia la propuesta actancial de J. Greimas, en la que se fijan las relaciones generales entre el sujeto

y el objeto, cada uno de los cuales tiene también sus relaciones: el objeto tiene un origen o destinador, y un destinatario, estableciendo así relaciones de comunicación. Por su parte, el sujeto se encuentra en unas relaciones de poder entre ayudantes y oponentes, pero esta estructura forma parte de las secuencias narrativas en que se articula la totalidad del texto. Las estructuras semiodiscursivas, morfológicas y sintácticas han sido valiosos puntos de partida para estudios más complejos en la concepción marxista de Althusser.

Apartándonos de estas consideraciones de categorías y sus relaciones en el interior del texto, se plantea que un texto narrativo es un proceso de significación, no un modelo, cuya organización es inestable y depende del acto y la función desempeñada, si se compara con la función de la argumentación. A grandes rasgos, el autor de la narración se constituye internamente en una voz narrativa, cuyo punto de vista se instaura contando los acontecimientos de terceras personas, aunque puede incluirse a sí mismo. Desde este punto de vista, el narrador modaliza y focaliza lo que sucede, esto es, evalúa los acontecimientos, los ordena cronológica o causalmente, los ubica temporal y espacialmente desde el punto cero de la narración, mostrados con frecuencia en el tiempo pasado. Nótese, por ejemplo, en *Cien años de soledad*, que el narrador no ordena los acontecimientos desde el comienzo del relato, sino a partir de Macondo ya fundado, específicamente a la llegada de los gitanos en marzo de cada año. En el siguiente capítulo se salta a los antecedentes de la familia Buendía y las razones para fundar el pueblo.

Naturalmente, estas narrativas literarias no se agotan en ese nivel de análisis o de ordenación evaluada de los acontecimientos por parte del narrador. Se requiere entender el sentido que el autor quiere darle a su obra con esa característica narración, es decir, por qué y para qué el escritor articula las voces narradas como están presentadas; es necesario examinar la narración como ficción y como arte literario en la condición de su escritor, al igual que su pertenencia a un momento de la cultura y la sociedad.

En la enseñanza y en el discurso pedagógico. Uno de los ámbitos en los cuales se encuentra con mayor frecuencia el uso de los medios

narrativos es el discurso pedagógico. De hecho, uno de los enfoques de la educación de la modernidad tiene que ver con la concepción de que la institución escolar es para aprender nuevas representaciones del mundo; así, necesariamente, se tiene que optar por medios narrativos para reproducir el conocimiento en los libros o en lo que cuentan los profesores. El éxito de la educación depende de la buena capacidad que tengan los profesores para relatar y enseñar, lo cual se comprueba en las evaluaciones. Precisamente, Paulo Freire se empeñó en criticar y superar este enfoque:

La narración, cuyo sujeto es el educador, conduce a los educandos a la memorización mecánica del contenido narrado. Más aún, la narración los transforma en “vasijas”, en recipientes que deben ser “llenados” por el educador. Cuanto más vaya llenando los recipientes con sus “depósitos”, tanto mejor educador será. Cuanto más se dejen “llenar” dócilmente, tanto mejor educandos serán (Freire, 1993, p. 72).

Indudablemente, esta es la más fuerte crítica a la educación narrativa, denominada bancaria por Freire. Es su punto de partida para justificar la presentación de una alternativa que ya no sea la pedagogía que ha convertido a los profesores en simples repetidores de saberes, es decir, de narradores. Para ellos, los agentes del conocimiento son otros, los autores de cuyos contenidos se repiten textos o contenidos producidos en el pasado, sin recibir alguna crítica o comentario por parte del profesor que los presenta, mostrándola como un contenido que representa una verdad, pero sin dejar de reconocer otras posibilidades. Y efectivamente, para verificar y garantizar el adecuado cumplimiento de lo que se denomina la enseñanza se evalúa la capacidad de memorizar los contenidos, los mismos que le dijo su maestro y los mismos que este tomó de los textos.

Esta crítica de Freire a la educación bancaria sigue vigente en muchas de las instituciones educativas y en los modos de “enseñar” de los profesores, pues continúan repitiendo los contenidos que leyeron o aprendieron en sus estudios, muchas veces, sin cuestionarlos ni ubicarlos en los contextos contemporáneos, y menos en hacer aportes con opiniones propias. Esta actitud narrativa de los profesores se debe

superar si se aspira a tener otra calidad de la educación, la cual debe comenzar con una actitud dialógica y crítica a la hora de abordar los saberes y los problemas que aquejan a los respectivos grupos sociales, es decir, a partir de la propia realidad.

En la investigación y en el discurso científico. Este discurso, que se centra en la producción de textos en el ámbito científico, tiene predefinidos los interlocutores entre quienes puede circular. Los relatos o historias de vida han servido de fuente de información auténtica para investigar situaciones de las comunidades, pero en algunos casos esta condición narrativa de sus fuentes se traslada también al momento de elaborar el informe final de la investigación. En otras palabras, el investigador no presenta una propuesta interpretativa, sino que resulta dando su propio relato de los otros relatos. Es un relato sobre los relatos. Sin embargo, contradictoriamente, los artículos presentados sobre el tema tienen la estructura de las argumentaciones. Un ejemplo de esto se puede apreciar en un interesante trabajo sobre la investigación narrativa de Márquez, Padua y Prados (2017), quienes reivindican este tipo de investigación porque invita a recobrar el sujeto en la investigación, el tiempo de relación y la reflexión en un compromiso con la persona con el modo de relacionarnos, con el cuidado en el proceso, recuperando “al sujeto” como investigador o investigadora y como participante (p. 134).

Es muy loable la recuperación del sujeto en lo investigado porque los actores de la historia dan sus propias versiones y hay un acercamiento mayor del investigador con esos sujetos, pero surge el interrogante de si no hay un desconocimiento del sujeto investigador al reducirlo al papel de resumir los testimonios.

En consecuencia, es recomendable distinguir el empleo de la narrativa, en sentido biográfico o autobiográfico, como procedimiento en la investigación con la escritura de los resultados de tales investigaciones. Pero para la producción de los textos que presentan estos resultados, si se quiere mostrar y defender una propuesta de interpretación o de acciones que hay que seguir, es necesario optar por una estructuración argumentativa de la escritura.

3. Uso apropiado de la argumentación

Quien utiliza la argumentación para el despliegue del texto es agente responsable de lo que dice, en el sentido de que presenta un planteamiento y tiene argumentos para respaldarlo. Sin embargo, los usos y abusos de la argumentación son variados y manifiestos en diversas prácticas discursivas, por lo cual son innumerables las propuestas sobre la investigación en relación con los usos de la argumentación desde diferentes campos de aplicación: Stephen Toulmin (jurídico y general), Chaim Perelman (jurídico), Georges Vignaux (lógica discursiva) y Vincenzo Lo Cascio (general). De estas propuestas, Lo Cascio es el único investigador conocido que propone un enfoque del texto argumentativo en la nueva perspectiva pragmática del discurso, al entenderlo en su condición de acto de habla en la producción del acto de comunicación con un locutor y sus interlocutores.

Al igual que en la narración, en la argumentación es frecuente encontrar propuestas de organización de los textos desde su estructura interior, principalmente desde la lógica: Bruner (1988), por ejemplo, reduce el campo de la argumentación a los alcances de la lógica científica y a una estructura matemático-formal, al considerar que esta “emplea la categorización o conceptualización y las operaciones por las cuales las categorías se establecen, se representan, se idealizan y se relacionan entre sí, con el fin de constituir un sistema” (Bruner, 1988, p. 24). Esta definición es la misma para varios críticos, en particular para los procedentes de las ciencias sociales, con el fin de descalificar toda posibilidad de argumentación, porque además se le impone el requisito de coherencia y no contradicción. Además, creen que las hipótesis que se planteen deben construirse mediante procedimientos lógicos inductivos, y su validación y verificación, por medio de procedimientos deductivos.

En contravía de la afirmación de Bruner de definir la argumentación desde su estructura estrictamente lógica formal, Perelman (1997) piensa que “contrario a la demostración que se desarrolla en un sistema bien definido, la argumentación parte de un corpus con frecuencia mal

definido, y las tesis sobre las cuales se basa pueden ser parcialmente sobreentendidas o implícitas” (Perelman, 1997, p. 76). Es decir, se presume que la estructura argumentativa no incluye los procesos de demostración en la ciencia, precisamente aquellos a los que habían sido reducidos por Bruner. Se puede así concluir que Perelman desarrolla una propuesta de explicación de la argumentación de los enunciados usados en la vida cotidiana con estructuras lógicas informales.

Con la argumentación, los productores del discurso establecen relaciones de tensión con los interlocutores reales o virtuales, a quienes asumen en la condición de poder convencerlos, demostrarles o explicarles algún planteamiento o punto de vista; por el contrario, en la narración la relación se distensiona porque el narrador apenas cuenta lo sucedido y el único interés que puede suscitar en el interlocutor es la expectativa de saber el desenlace. En la argumentación, el ritmo del desarrollo discursivo no es la dominación del tiempo, como en la narración; está marcado por la voz del autor en su propuesta o hipótesis, a partir de la cual es posible evaluar su originalidad. Pero en la argumentación la voz de la propuesta del autor está respaldada con otras voces como argumentos, pero a la vez los planteamientos y sus argumentos se respaldan con las voces de autoridades que clarifican y fijan el límite teórico.

La argumentación es un proceso de significación, en el cual la tensión presente entre su autor y los interlocutores virtuales se produce por el planteamiento o afirmación, idealmente propia, aunque en la generalidad se toman de otros textos y voces ideológicas, creencias o metarrelatos. Estas tensiones con el interlocutor admiten una gradualidad en una distinción de las formas de argumentación para demostrar (en el discurso científico), para persuadir (en la publicidad, en el discurso político), o para exponer (en el discurso pedagógico). Y es manifiesta en la literatura, particularmente en la tragedia, cuyo ejemplo paradigmático es *Antígona*, de Sófocles, y en el discurso cotidiano, en una mezcla de buenos y malos juicios y argumentos, por la frecuencia de las falacias: la publicidad y la propaganda, los juicios legales, las conversaciones, el ejercicio de la política. En tal sentido, es bastante discutible la idea de reducir la argumentación a una de sus modalidades, la lógica científica, en la manera en que la define Bruner:

La modalidad lógico-científica (que en adelante denominaré paradigmática) se ocupa de causas generales y de su determinación, y emplea procedimientos para asegurar referencias verificables, y para verificar la verdad científica su lenguaje está regulado por requisitos de coherencia y no contradicción. Su ámbito está definido no solo por entidades observables, a las cuales se refieren sus enunciados básicos, sino también por la serie de mundos posibles que pueden generarse lógicamente y verificarse frente a las entidades observables; es decir, está dirigida por hipótesis de principios (Bruner, 1988, p. 24).

Ese puede ser el paradigma para el discurso científico con modelos formalizados, los cuales son apenas un pequeño grupo de ciencias naturales pero muy poco aplicables para muchos campos del conocimiento y menos para las ciencias humanas.

Efectivamente, los artículos científicos en gran parte mantienen una estructura argumentativa con un planteamiento, unos respaldos teóricos y conceptuales, y unos argumentos de validación. Se supone que el planteamiento es original del autor y los argumentos son las pruebas que convierten la hipótesis en afirmaciones, por lo menos hasta que se pruebe lo contrario. El siguiente ejemplo muestra un inicio ya con una estructura argumentativa: “Frente a esta división entre epistemología y hermenéutica, y contra las acusaciones de irracionalidad hacia la hermenéutica, propongo que tanto la epistemología como la hermenéutica filosófica utilicen criterios de racionalidad semejantes, tanto para establecer lo conmensurable como lo inconmensurable” (Flores-Galindo, 2009, p. 199).

De lo anteriormente enunciado, apenas el encabezamiento de un artículo, se alcanza a entender que los autores identifican un problema, ante lo cual hacen un planteamiento hipotético, que en el resto del texto sustentan a partir de unos referentes teóricos y conceptuales. Este ejemplo sirve para mostrar que la argumentación no es un proceso para construir o leer solamente enunciados cortos, sino también para examinar la organización compleja de textos que necesariamente deben tener esta composición: una tesis, un artículo científico, un ensayo, una columna de opinión o un editorial. Lo mínimo exigido es que cumpla con los requisitos de presentar un planteamiento, original

del autor, que lo respalde con argumentos de prueba, y algunas definiciones básicas que le den la legitimidad teórica al planteamiento.

Pero además de estas estructuras argumentativas, con relaciones entre sus componentes de carácter cuasilógicas y conclusiones ajustadas a tal condición, deben distinguirse las falacias, frecuentemente utilizadas en la vida cotidiana. Estas pueden tener la misma estructura, pero con premisas falsas o con conclusiones producto de creencias particulares, pero no sustentadas adecuadamente. Tal es el razonamiento de algunas personas que aducen que no participan en las elecciones porque de todos modos ganan los mismos, o que no viajan porque ya están viejos, o que a alguna persona no se le vincula laboralmente por su edad. A este respecto, para explicar el origen y el funcionamiento de las falacias en la argumentación, Frans van Eemeren y Rob Grootendorst (2002) han hecho una investigación exhaustiva desde una perspectiva pragmática y dialéctica.

La argumentación y la sustentación de planteamientos en la escritura de tesis, artículos o libros científicos hay que mantenerlas y desarrollarlas en contenidos apropiados a la estructura nuclear de estos textos, tales como una hipótesis o propuesta, unos principios o reglas que justifican la propuesta, y unos argumentos para probar o respaldar el planteamiento. El núcleo del texto resultado de una investigación lo constituye el planteamiento o propuesta, es decir, los suficientes argumentos o pruebas para respaldar la tesis que se plantea. Esta relación entre el planteamiento y su sustentación se establece en un marco teórico que asume el investigador. Pero el origen de una investigación en su totalidad como procedimiento requiere la elaboración de un proyecto que implica capacidad realmente agentiva, porque el investigador comienza sus procesos de reflexión y elaboración con pensamiento altamente racional al tener la capacidad de identificar en la realidad del medio, en la tecnología o en las teorías de la ciencia, alguna anomalía o problema que requiera investigación para darle respuesta. El mencionado problema necesita fundamentación y aclaración suficientes, indagando por las investigaciones relacionadas que ya se hayan realizado al respecto. A este problema identificado también le sigue la capacidad de plantearle

una posible solución o respuesta al problema con la elaboración de una hipótesis, luego de dejar explícitos los modos de desarrollar la investigación al correlacionar los interrogantes que surgen del problema con los objetivos con los cuales se define cada una de las partes de la tesis. Pero la hipótesis y su validación mediante el diseño metodológico está pendiente de una conceptualización y un marco teórico que sirven de respaldo al planteamiento y su sustento.

La educación y la pedagogía crítica. La alternativa a la educación bancaria de Freire es la pedagogía dialógica o crítica, seguida por otros pedagogos de la misma línea de pensamiento, como Giroux. Freire no presenta la argumentación como alternativa a la educación narrativa, sino al diálogo basado en su insistencia en nombrar el mundo, es decir, para construir la verdad. Pero los pedagogos críticos profundizan en esta idea del diálogo pedagógico con la amplia sustentación de Freire, con base en las condiciones que debe cumplir el maestro y los presupuestos en el acto de “enseñar”, al no asumir a los estudiantes como aprendices sino en su condición de interlocutores y pares de los maestros, todos ubicados y críticos de su propia realidad.

Por otro lado, existen propuestas pedagógicas con el uso de la argumentación en el acto. Stewart, por ejemplo, plantea lo siguiente:

Los profesores que deseen desviarse de los planes institucionales prescritos de los administradores a menudo deben estar preparados para ofrecer argumentos sólidos que soporten las decisiones sobre las instrucciones que ellos están haciendo. Explorar los paradigmas que han gobernado las prácticas educativas provee una justificación importante para clarificar el rol que la teoría juega al definir la práctica educativa. El concepto de instrucción centrada en el niño ha fluido como la marea en las mentes de los educadores desde los días de Sócrates (Stewart, 2010, p. 3).

Aunque este autor no se refiere a la relación argumentativa y crítica con los estudiantes, sí lo hace con respecto a la actitud que debería asumirse frente a los saberes institucionales y las opciones pedagógicas utilizadas. Y, desde luego, debe entenderse que estas concepciones que recomiendan una educación no bancaria, como la llama Freire,

son un llamado a que la relación entre estudiante y profesor sea de planteamientos argumentados y defendidos con la perspectiva de quien los plantea. Si un estudiante presenta una opinión sobre lo que plantea el profesor, este tiene que argumentarla. Y el profesor no informa, sino que presenta problemas y los sustenta.

El discurso de la vida cotidiana. En la cotidianidad, cada uno actúa y toma decisiones a partir de los relatos o las historias en que se han constituido nuestras vidas. Como afirma Lyotard, son los saberes que se convierten en las competencias para el hacer. Saberes en los que vivimos sin advertirlo, y salvo los investigadores, no se cuestionan, porque actúan sobre los individuos, sin que estos tengan conciencia de ello. Incluso el conocimiento o saber científico se asienta en las narrativas:

Se puede decir que todos los observadores, sea cual sea el argumento que proponen para dramatizar y comprender la separación entre este estado consuetudinario del saber y el que le es propio en la edad de las ciencias, se armonizan en un hecho, la preeminencia de la forma narrativa en la formulación del saber tradicional (Lyotard, 1998, p. 45).

La vida diaria está llena de mensajes y textos que, si bien son relatos que han constituido cada uno la historia de vida particular, son una tradición que se va interiorizando en cada uno a través de la educación, los medios masivos de comunicación, la familia y la interacción social en general. Es un trasfondo ideológico y de creencias asumidas sin ninguna objeción, y también la competencia y la orientación de las acciones humanas en el ejercicio de la ciudadanía, de la construcción de la identidad, etc. Son saberes que “no solo comprenden enunciados denotativos, también hay enunciados de saber hacer, de saber vivir, de saber oír, etc.” (Lyotard, 1998, p. 44).

En esa confusión de enunciados y textos que nos atraviesan en el diario vivir, asumimos narrativas y falacias argumentativas que nos hacen creer que estamos integrados, aunque hayamos perdido alguna posibilidad de identidad. Actualmente, es una receptividad y repetición que el mismo sistema y tecnología comunicativa garantiza con la utilización de la imagen como medio seductor.

Las conversaciones también se alimentan de esta condición del diario vivir, contrario al verdadero diálogo, en el que se interactúa con las voces de cada uno de los interlocutores, o en un panel o discusión, en los que cada uno de los intervinientes busca sustentar sus propias voces.

Precisamente, si se quiere mantener armonía y tranquilidad en las conversaciones cotidianas, se necesita compartir los respectivos relatos. Son conversaciones basadas en recordar anécdotas y en reiterar la validez de un determinado hecho. En cambio, las conversaciones en las cuales los participantes dan sus opiniones y las sustentan resultan en aclaraciones y profundizaciones o explicaciones de otros puntos de vista, lo cual es propio de las sociedades pluralistas y democráticas.

Para terminar, el lenguaje, en sus diferentes manifestaciones en estructuraciones por los estados o acciones que se cumplen, forma parte de una u otra manera de la acertada decisión de escoger el procedimiento argumentativo o la narrativa, según lo que se quiera lograr y las motivaciones de la investigación. En la investigación científica, si se quiere convertir al autor en agente real de lo que propone en lo que escribe en las tesis o en los artículos, la opción es la argumentación. La narración en la investigación científica puede ser una de las opciones cuando se desea recuperar una historia de vida o hacer un estudio biográfico de algún personaje, por ejemplo. En la pedagogía, si se quiere desarrollar capacidad crítica, es indispensable partir de las propias historias de vida de los estudiantes, pero dándoles la oportunidad de que, en diálogo con el maestro, examinen su forma de ver sus situaciones, de tal modo que puedan surgir esperanzas y se constituyan en actores principales de sus propios proyectos de vida.

Sin embargo, vale la pena aclarar que las definiciones y aplicaciones tanto de la argumentación como de la narración son los casos extremos de la unidad que puede presentar un texto o el desarrollo de un procedimiento investigativo o de una clase, pues en cada una de estas es posible combinar e incluir unas en otras; por ejemplo, en una clase con una actitud argumentativa es posible que se incluyan como argumentos relatos de vida u otros, y al contrario, en una historia de

los acontecimientos importantes de un país, quien la está contando puede dar alguna opinión al respecto y sustentarla.

Referencias Bibliográficas

Bruner, J. (1988). *Realidad mental y mundos posibles. Los actos de la imaginación que le dan sentido a la experiencia*. Barcelona: Gedisa.

Eemeren, van F., y Grootendorst, R. (2002). *Argumentación, comunicación y falacias. Una perspectiva pragmadialéctica*. Santiago: Universidad Católica de Chile.

Flores-Galindo, M. (2009). *Epistemología y hermenéutica: entre lo conmensurable y lo inconmensurable*. Recuperado de www.moebio.uchile.cl/36/flores.html.

Freire, P. (1993). *Pedagogía del oprimido* (44ª ed.). Montevideo: Siglo XXI.

Gergen, K. (1996). *Realidades y relaciones*. Barcelona: Paidós.

Liotard, J. F. (1998). *La condición posmoderna*. Madrid: Cátedra.

Márquez, M. J., Padua, D., y Prados, E. (2017). Investigación narrativa en educación. Aspectos metodológicos en la práctica. En S. Rendón y J. Angulo, *Investigación cualitativa en educación*. Buenos Aires: Miño y Dávila.

Molano, A. (2012). *Los años del tropel. Crónicas de la violencia* (6ª reimpr.). Bogotá: Penguin.

Ricoeur, P. (1987). *Tiempo y narración. Configuración del tiempo en el relato histórico*. Madrid: Ediciones Cristiandad.

Sparkes, A. C., y Devis, J. (2008). Investigación narrativa y sus formas de análisis: una visión desde la educación física y el deporte. En

W. Moreno (ed.), *Educación, cuerpo y ciudad. El cuerpo en las interacciones e instituciones sociales*. Medellín: Funámbulos.

Stewart, T. A. (August, 2010). Dialogic pedagogy: looking to Mikhail Bakhtin for alternatives to standards period teaching practices. *Critical Education*, 1 (6). Recuperado de <http://ices.library.ubc.ca/index.php/criticaled/article/view/182238>.