

CONFLUENCIAS Y DISTINCIONES ENTRE LAS NOCIONES DE CAPACIDAD Y COMPETENCIA ARGUMENTATIVAS

Isabel Cristina Michelan de Azevedo

Universidade Federal de Sergipe

Instituto de Lingüística, Facultad de Filosofía y Letras
de la Universidad de Buenos Aires Argentina

Introducción

La discusión que se presenta en este trabajo es resultante de reflexiones realizadas en las áreas de Pedagogía y de Letras, con énfasis en los estudios académico-científicos emprendidos en Brasil. Particularmente, se asocia a las investigaciones desarrolladas por la investigadora autora del texto en distintos lugares sociales (como profesora de educación básica y de cursos en nivel superior, en la formación de profesores y como líder de proyectos de investigación). Mediante la articulación de variados saberes, como lo describe Tardiff (2012/2002)¹, se intenta señalar aquí cómo conceptos complejos pueden ser comprendidos y articulados por profesores en actividades realizadas en la educación fundamental y media, especialmente cuando están al servicio del objetivo de promover el aprendizaje de la argumentación en la escuela.

En primer lugar, es importante remarcar que en el estado donde la Universidade Federal de Sergipe está ubicado, las instituciones de enseñanza superior, en los cursos de profesorado tanto de Ciencia de la Educación como de Letras, no se ofrece asignatura específica direccionada a la argumentación en la formación inicial de profesores (Carvalho, Schramm & Azevedo, 2018). Además, los documentos oficiales que orientan las prácticas escolares recomiendan la enseñanza de la argu-

¹ Tardiff (2012/2002: 36) explica que el saber docente es siempre plural, puesto que está “[...] formado por una amalgama, más o menos coherente, de saberes procedentes de la formación profesional y disciplinarios, curriculares e experienciales [...]”.

mentación desde los años iniciales de la educación fundamental, pero no diferencian la especificidad de términos que están asociados a esta práctica social, como “argumentar”, “argumento”, “argumentación” / “argumentatividad” y tampoco indican alternativas para que esto ocurra de manera concreta en la escuela. Esto ya se podría identificar en los *Parâmetros Curriculares Nacionais*, en vigor desde 1998 y que permanece una realidad en la *Base Nacional Comum Curricular*, cuya versión final se publicó el 20 de diciembre de 2017 (Azevedo, 2016; Azevedo & Damaceno, 2017).

Al observar las prácticas docentes en algunas escuelas públicas de Sergipe, se identifica que la producción de discursos en la escuela pone en diálogo las capacidades de lenguaje de estudiantes y de profesores, especialmente cuando se producen géneros preponderantemente argumentativos que requieren acciones específicas. Esto porque, para enseñar, el profesor necesita identificar y articular los objetos de enseñanza, las capacidades que podrán desarrollarse en la escuela, los contenidos que se podrán asociar a las prácticas pedagógicas etc., para que el proceso de enseñanza-aprendizaje pueda ocurrir de manera satisfactoria para todos.

Se percibe que se movilizan, en este proceso, operaciones complejas, entre las cuales se destacan: i. el entendimiento teórico-práctico de conceptos específicos; ii. la perspectiva de temas variados; iii. la ascensión de modelos de participación social, que involucra el entendimiento de factores culturales e institucionales, así como el enfrentamiento de las coerciones definidas por variadas relaciones de poder; iv. la explotación de modos de actuar, considerando las posibilidades de interacción social y discursiva; v. las alternativas disponibles para organizar el pensamiento y la expresión verbal (cf. Azevedo, 2016). El esfuerzo en lidiar con todos esos aspectos está exigiendo del profesor la ampliación de la formación inicial y estudios multidisciplinares, una vez que los conceptos que se resaltan son de naturaleza social, interpersonal, filosófica, discursiva, lingüística etc.

Delante de este escenario, en este capítulo, se encuentra una propuesta de conceptualización y operacionalización de los conceptos de capacidad y competencia argumentativa, considerando el interés en colaborar con las prácticas de los profesores que quieren desarrollar acti-

vidades direccionadas al trabajo con argumentación con estudiantes de la educación fundamental y media. Para ello, el texto está organizado de la siguiente manera: después de la retomada de los conceptos de competencia y capacidad argumentativas propuestos por Azevedo (2013, 2016) se encuentra el análisis de una parte del proyecto de intervención realizado en clases de lengua portuguesa, por Jussara dos Santos Matos, en 2017, mientras desarrollaba una investigación en el ámbito de la Maestría Profesional en Letras, una modalidad de Maestría en Red², financiado por CAPES³, para ilustrar cómo un trabajo organizado alrededor de esos conceptos puede colaborar con la organización de las prácticas didáctico-pedagógicas.

Una manera de concebir los conceptos de competencia discursiva y argumentativa

En el área de las Ciencias de la Educación, hace algún tiempo, el concepto de competencia se viene utilizando para orientar tanto prácticas formativas como procedimientos de evaluación educacional y profesional (cf. Gómez, 2011/2008; Meirieu, 2005; Roegiers & De Ketele, 2004/2001, entre muchos otros). Los variados trabajos asumen perspectivas muy distintas, por eso, con base en la definición de Roegiers y De Ketele (2004/2001)⁴ y en las contribuciones de los estudios discursivos, se demarca que la competencia discursiva se entiende como una actividad de lenguaje que reúne diversas capacidades que permiten relacionar el saber

² Una versión algo más detallada de esta investigación, realizada en el 9º año de la educación fundamental, en una escuela pública brasileña será publicada en libro que se está organizando bajo la orientación del Dr. Eduardo Lopes Piris y de la Dra. Constanza Padilla.

³ La *Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior* (CAPES) es una Fundación vinculada al Ministério da Educação (MEC) de Brasil que actúa en la expansión y consolidación del posgrado *stricto sensu* (maestría y doctorado).

⁴ Los autores explican que la competencia moviliza distintas capacidades y contenidos diversos. Al definirlos de esa manera, demarcan su carácter integrador y apuntan que, por intermedio de ellas, se consideran “[...] al mismo tiempo los contenidos, las actividades a ser ejercidas y situaciones en las cuales se ejercen las actividad” (Roegiers e De Ketele, 2004/2001, p. 44-45, traducción nuestra). Para ellos, se puede definir una competencia por cinco características esenciales: 1. Moviliza un conjunto de recursos; 2. Tiene carácter finalizado; 3. Está relacionado a una familia de situaciones; 4. Tiene carácter disciplinar (frecuentemente); 5. Se puede evaluar mediante un producto o una producción (Roegiers; De Ketele, 2004/2001, pp. 47-48, traducción nuestra).

al hacer. Es, por lo tanto, un tipo de actividad que requiere la asunción de posiciones enunciativas y discursivas, una vez que está asociada a lugares sociales ocupados en el tiempo y en el espacio y aún se observa que está orientada por finalidades materiales y simbólicas que están en permanente diálogo y que sucede de relaciones de poder (Azevedo, 2013).

Así, cuando un profesor pretende trabajar con competencias en la escuela, se agrega a estas tres características, adaptadas de Gómez (2011/2008): la dimensión localizada en la competencia se somete a la riqueza cultural existente en cada contexto; en el ejercicio de la competencia, las disposiciones o actitudes, vinculadas a los valores asumidos, orientan las acciones de cada sujeto, por eso el competente ético es algo a considerarse; el carácter reflexivo de toda competencia permite que haya transferencia creativa, no mecánica, de un cierto *savoir faire* para distintos contextos, situaciones y problemas, indicando que es posible que haya ampliación y perfeccionamiento.

Ante eso, es necesario explicitar algunos puntos en el trabajo con competencia em ambiente escolar. Como en la Pedagogía, en distintas partes del mundo, frecuentemente se asocia el término *competencia* al cognitismo, a la evaluación de desempeño y colabora con la definición de matrices curriculares de pruebas en larga escala, muchas veces se rechaza ese término (Silva, 2008). Esto porque la observación de un único resultado esperado para todos y de un modelo de desempeño cede a un conjunto de prácticas específicas de aprensión de conocimientos y de motivación personal, direccionado a observar a los que tienen mejor o peor performance, para que sea posible y haya perfeccionamiento de las competencias individuales.

La superación de una visión tan linear y homogeneizadora parece posible justo al asumirse el carácter polisémico y multifacético del concepto de competencia y percibirse la fuerza productiva que el confronto de una situación-problema puede generar (Perrenoud, 1999). Responder de forma relevante a una situación discursiva específica es consecuencia de la gestión de conocimientos, saberes variados, esquemas mentales, capacidades específicas, de las relaciones sociales y de poder etc., lo que puede promover aprendizajes locales, con potencial para que se transfieran a otras circunstancias (Roegiers & De Ketele, 2004/2001).

De este modo, al reflexionar sobre la especificidad de la competencia

argumentativa, se propone observar que está vinculada a una producción discursiva, señalada por la asunción de posiciones enunciativas, que sucede en los lugares sociales ocupados por los sujetos y considerar las relaciones con el otro (eje de la situación), en función de un desacuerdo⁵ (cf. Plantin, 2012/2005). Esa producción articula, a lo largo de la realización de las actividades, distintas capacidades de lenguaje, relacionadas al proyecto al cual está relacionada (eje del tiempo) y a los objetos culturales y semióticos que se organizan en función de la dialéctica propia del confronto de ideas, desencadenado por una cuestión argumentativa (eje de la integración del decir).

Para que se considere argumentativa una cuestión, será necesario derivar de una percepción empírica de que existen partes que se pueden contraponer, es decir, de una divergencia instituida por la perspectiva de un tema. A partir del trabajo de Plantin (2012/2005), Grácio reconoce que “[...] la percepción empírica de una real, discursiva y personificada divergencia [...] permite adjetivar como argumentativa la cuestión en torno a la cual los participantes se dividen [...]” (2010, p. 300, traducción nuestra)⁶, que lo hace enfatizar la importancia de que la argumentación suceda en situación de díptico argumentativo. Como se ilustrará más adelante, aunque sea imprescindible considerar la relevancia de las interacciones cara a cara en la argumentación, se considera que la interacción argumentativa pueda ocurrir tanto en situaciones mediadas por algún recurso semiótico⁷, sucediendo también de manera escrita y asíncrona⁸.

⁵ Según Plantin (2012/2005, p. 60): “Las interacciones fuertemente argumentativas reposan sobre una discrepancia que presenta características específicas: no es reparada instantáneamente al hilo de la interacción donde ha aparecido; es tematizada en la interacción; puede emplazarse en un sitio argumentativo específico [...]. Tal discrepancia engendra, así, interacciones organizadas alrededor de un conflicto preexistente; el conflicto es la razón de ser de estas interacciones y condiciona su desarrollo; las intervenciones de los participantes son desarrolladas y planificadas”.

⁶ En el original: “[...] a percepção empírica de uma real, discursiva e personificada divergência [...] permite adjetivar como argumentativa a questão em torno da qual os participantes se dividem [...]” (Grácio, 2010, p. 300).

⁷ La discusión alrededor de la interacción ocurre hace mucho tiempo en la Retórica que también se discute en relación a la argumentación. Como no es objetivo de este trabajo profundizar esa temática, se señala solamente que, de acuerdo con los trabajos contemporáneos, la interacción surge de una situación que moviliza los participantes alrededor de una cuestión controversia, por eso puede ocurrir entre interlocutores que no estén cara a cara. (cf. Bitzer, 1968; Ong, 1975; Perelman, 1999).

Ante eso, se comprende que la competencia argumentativa se puede definir de la siguiente manera: se trata de una acción discursiva que se desarrolla en situaciones específicas, circunscritas a la oposición de posiciones, por eso se determina por el acto realizado y por las condiciones de una situación argumentativa. Este tipo de acción moviliza un conjunto integrado de capacidades y de recursos, por eso su conclusión depende de las exigencias presentadas por la tarea o por el momento de su realización. El acto argumentativo, entonces, se circunscribe a un momento histórico y social y, a la vez, denota cierta especialización y requiere la asunción de una postura discursiva.

Como se puede ver, la competencia se distingue de la capacidad, puesto que la última es transversal, evoluciona en el tiempo, puede transformarse continuamente y no puede observarse directamente (cf. Roegiers & De Ketele, 2004/2001, p. 50). Esto porque las capacidades, que dependen de las condiciones perceptivas y cognitivas, construidas socialmente, así como los contenidos y la internalización de modelos sociales e históricamente construidos, sólo se puede observarlas cuando están movilizadas mediante las competencias. Esta distinción es particularmente importante cuando se pretende proporcionar condiciones para desarrollarlas en la escuela, puede que aprender a argumentar requiere conocer y apropiarse de capacidades especializadas para pensar sobre varias cosas (Vygotsky, 1991/1993, p. 55) y para interactuar en el ambiente académico y en la sociedad de una manera general.

Se asume por lo tanto que las capacidades se pueden transformar en función de las interacciones con otras situaciones, con los discursos, con los contenidos, con otras capacidades, es decir, evolucionan, pero para evaluarla será necesario que estén relacionados a la manifestación de las construcciones internas de los alumnos.

Como la argumentación involucra frecuentemente un proceso de negociación de perspectivas entre distintos sujetos, el *yo* en la relación

⁸ Demarcar el carácter se justifica por la posibilidad de que una interacción ocurra entre sujetos que están en otro tiempo y espacio, pero que organizan su discurso en función de una discusión que se encuentra en andamiento con interlocutores distantes. Entre científicos, como en las cartas intercambiadas entre Freud y Pfister, producidas en el periodo de 1909 a 1939 (cf. Freud, E. & Meng, 2009/1963), se observan diálogos entre psicoanálisis y fe religiosa, por ejemplo, que indican la productividad a los medios semióticos continuamente desarrollados por las tecnologías de información y comunicación que pueden mediar la argumentación y la reflexión crítica (cf. Lamy & Goodfellow, 1999).

con el *otro* integrará los mecanismos lingüístico-discursivos que sostienen un punto de vista y los medios para elaboración de respuestas a los apuntamientos que surgen de la discusión. Ese proceso de reconocimiento de elementos que componen el conjunto de articulaciones del discurso, entendido como un modo de leer y ordenar una cadena interpretativa, puede colaborar significativamente para el desarrollo de una metodología que posibilite demarcar los dominios de las capacidades de lenguaje.

La asunción de esa noción de competencia discursiva en las prácticas de formación de profesores que pretendían desarrollar la argumentación de los estudiantes generó una nueva necesidad: definir el concepto de capacidad argumentativa.

Un modo de comprender la capacidad argumentativa

Para una definición de *capacidad argumentativa*, el término *argumentativo* se asoció al de *capacidad* para establecer un concepto que articula discursos en interacción. Al admitir que a cada uso del lenguaje los sujetos participan de un momento único en la historia, de un acontecimiento puntual en la dispersión temporal (cf. Foucault, 2008/1969), se reconoce que el decir de uno al otro siempre irá a constituirse como una construcción discursiva, elaborada de manera organizada, de acuerdo con las circunstancias vigentes. Sea direccionada a la búsqueda de consenso o direccionada a señalar un desacuerdo, por ejemplo, el discurso producido presentará indicios de un modo específico de expresar y actuar en el mundo (cf. Azevedo, 2016).

Cuando el diálogo establecido por la argumentación se direcciona a la búsqueda de consenso, las posibles soluciones se negocian entre los interlocutores, y la progresión del asunto en pauta ocurre en función de la tematización promovida por cada uno de ellos (Grácio, 2013a), lo que también define las posibilidades de construcción de argumentos y contraargumentos. Por su vez, en caso de desacuerdo, la divergencia de perspectivas es la condición esencial para la articulación del decir. En ambos los casos, la asunción de puntos de vista concordantes o disonantes – además de posibilitar la progresión y las ideas y el desarrollo

del pensamiento reflexivo, una vez que al participar de una situación argumentativa el sujeto se involucra en procesos de evaluación puestos en acción en la relación de interdependencia discursiva (Grácio, 2010, p. 84) – permite que los sujetos interactúen por el lenguaje con base en las perspectivas organizadas en el/por el discurso.

Se trata de un proceso interpersonal, oriundo de las relaciones sociales, pero que constituye cada sujeto tal como describe Vygotsky (1991/1993). La interacción con los signos, en una larga serie de eventos culturales, ocurridos a lo largo del desarrollo de las personas, garantiza la internalización del proceso interpersonal y la incorporación de un sistema de comportamiento culturalmente reconstituidos, que pasa por una reconstrucción psicológica para transformarse en un proceso intrapersonal potente, capaz de subsidiar el sujeto en otras prácticas del lenguaje. “El largo proceso de internalización de conocimientos posibilita, entonces, el desarrollo cognitivo de las funciones superiores, o sea, la formación de conceptos comienza en las relaciones entre los sujetos y en una segunda etapa se vuelve intrapsicológica” (Azevedo, 2016, p. 174, traducción nuestra).

Al adoptar esa perspectiva es relevante notar que la capacidad no existe en estado puro, puesto que se manifiesta mediante la aplicación de contenidos de diferentes áreas en una situación comunicativa (Meirieu, 1998, p. 183). Como son transversales, las *capacidades* movilizan contenidos de variadas asignaturas acordes a los problemas que se necesitan enfrentar. De esta manera, las capacidades se impactan temporal y espacialmente, *evolucionan* a lo largo de la vida (Roegiers & De Ketele, 2004/2001) y se vuelven dependientes de las experiencias construidas en las relaciones establecidas entre los sujetos en interacción.

El alineamiento a esas ideas colaboró con la definición de *capacidad argumentativa* a partir de tres elementos constitutivos (Azevedo, 2016). En primer lugar, se admite que es una *condición humana* (actividad cognitiva y social) “que interrelaciona el lenguaje verbal y la reflexión sobre los objetos del mundo (construcción mental), sin el privilegio de la segunda sobre la primera – como se vio enfatizado durante muchos siglos” (Azevedo, 2016, p. 175, traducción nuestra). Se trata de una dimensión filosófica que no sigue la concepción clásica, “[...] profundamente marcada por la idea de autoridad, de tradición y de narración [...]”, según

Aguiar (2008, p. 24, traducción nuestra), pero se concibe a partir de una reflexión guiada por la discusión de Hannah Arendt.

Desde los trabajos de Aristóteles, en especial, la Física, la Política y la Ética (Aristóteles, 2009/s. IV a. C., 1997/s. IV a. C., 1979/s. IV a. C., respectivamente), se estableció una conexión entre condición humana y lugar.

Como una especie de “lugar”, la condición humana no indica determinación, sino modo de ser, condición de posibilidad para el florecimiento humano (*eudaimonia*). El “lugar” no determina la identidad del cuerpo presente en su espacio. La polis no determina la identidad del ciudadano, sino proporciona un espacio apropiado para que revele quién es (Aguiar, 2008, p. 28, traducción nuestra)⁹.

Sin embargo, de acuerdo con la reflexión arendtiana, al retomar el concepto de condición humana de la antigüedad y considerar la historia del pensamiento occidental hasta el período contemporáneo, es necesario vincularlo a los principios de la modernidad, una vez que ellos afectaron el modo de fabricar y alargar la vida, mediante el proceso tecnológico promovieron la separación entre conocimiento y pensamiento y afectaron la comprensión del lenguaje. Al hacerlo, Arendt propone comprender la condición humana por la *vida activa* y por la vida del espíritu, siendo que la última no se entiende como una esencia que determina todos los seres, sino como síntesis de las condiciones en las cuales el ser humano puede vivir y realizarse, es decir, reúne las circunstancias que orientan las realizaciones humanas.

La condición humana abarca más que las condiciones bajo las que se ha dado la vida al hombre. Los hombres son seres condicionados, ya que todas las cosas con las que entran en contacto se convierten de inmediato en una condición de su existencia. El mundo en el que la *vita activa* se consume, está formado de cosas producidas por las actividades humanas; pero las cosas deben su existencia exclusivamente a los hombres condicionan de manera constante a sus productores humanos. Además, de las condiciones bajo las

⁹ En el original: Como uma espécie de “lugar”, a condição humana não indica determinação, mas modo de ser, condição de possibilidade para o florescimento humano (*eudaimonia*). O “lugar” não determina a identidade do corpo presente no seu espaço. A polis não determina a identidade do cidadão, mas fornece um espaço apropriado para que ele revele quem é (Aguiar, 2008, p. 28).

que se da la vida del hombre en la Tierra, y en parte fuera de ellas, los hombres crean de continuo sus propias y autoproducidas condiciones que, no obstante su origen humano y variabilidad, poseen el mismo poder condicionante que las cosas naturales. [...] Todo lo que entra en el mundo humano por su propio acuerdo o se ve arrastrado a él por el esfuerzo del mundo de la realidad sobre a existencia humana se recibe y siente como fuerza condicionadora [...] (Arendt, 2009, p. 23).

Se observa, por lo tanto, que la condición humana se distingue de la naturaleza humana¹⁰, puesto que incorpora el conjunto de actividades realizadas en el tiempo y en el espacio. En síntesis, son los acontecimientos que se manifiestan en las acciones, palabras, pensamientos y obras, por eso el “[...] el ser-propio de un hombre, su 'quién', sólo se revela cuando de él se cuenta la historia, los hechos y las palabras. El “quién es la persona” (Aguiar, 2008, p. 33, traducción nuestra). Y, en este sentido, pensar la capacidad argumentativa como condición humana remite a la disposición de cada uno de interesarse por las cuestiones que afectan las condiciones de la existencia humana y la disposición de actuar.

La disposición de actuar, valorada por Arendt, se asocia no solamente a las condiciones de existencia sino también al concepto de humanidad que nos posibilita cuestionar formas de pensar hegemónicas, como las cientificista y laborista, que se configuran después de la Primera Guerra Mundial, con el objetivo de constituir “[...] un hogar para los hombres mortales, cuya estabilidad perdurará al movimiento siempre cambiante de sus vidas y acciones [...] (Arendt, 2009, p. 190). Así, el mundo se pasa a ser considerado un [...] lugar apropiado para la acción y el discurso, para las actividades [...] de naturaleza enteramente diferente de las múltiples actividades de fabricación con las que se pro-

¹⁰ A este respecto, Arendt explica que “[p]ara evitar el malentendido: la condición humana no es lo mismo que la naturaleza humana, y la suma total de actividades y capacidades que corresponden de la condición humana no constituye nada semejante a la naturaleza humana [...] nada nos da derecho a dar por sentado que el hombre tiene una naturaleza o esencia en el mismo sentido que otras cosas. [...] A esto se debe que los intentos de definir la naturaleza humana terminan casi invariablemente en la creación de una deidad, es decir, en el dios de los filósofos [...]. Por otra parte, las condiciones de la existencia humana -la propia vida, natalidad y mortalidad, mundanidad, pluralidad y la Tierra- nunca pueden «explicar» lo que somos o responder a la pregunta de quiénes somos por la sencilla razón de que jamás nos condicionan absolutamente [...]” (Arendt, 2009, pp. 23-25).

duce el mundo y todas las cosas que cobija [...]” (Arendt, 2009, p. 191). Esta postura se direcciona a “[...] una ética de la singularización distante de la postura universalista, normatizadora, infinidadista [...]” (Aguiar, 2008, p. 38, traducción nuestra), por eso se alinea a la noción de capacidad argumentativa, tal como se propone y encima puede colaborar con el desarrollo de competencias argumentativas que tengan la pluralidad y la criticidad como ejes conductores, especialmente cuando se hacen presentes en ambientes escolares¹¹.

Como la condición humana está relacionada al actuar, la capacidad argumentativa posee una segunda característica, de naturaleza pragmática: es *una acción del lenguaje*. Esto significa que resulta de “[...] una oposición discursiva y genera interdependencia entre los sujetos no sólo por la alternancia de turnos, sino sobre todo por la polarización de posiciones enunciativas (posibilitando la asunción *ethos*)” (Azevedo, 2016, p. 175, traducción nuestra). En relación a esta característica, se nota que se acerca del concepto de actuar comunicativo de Habermas, particularmente cuando explica como los “[...] actos comunicativos, esto es, los actos de habla, o las manifestaciones no verbales equivalentes, cumplen la función de coordinar la acción *contribuyendo así a la estructuración de las interacciones*”¹² (Habermas, 1999/1981, p. 358, énfasis del autor).

¹¹ Esa postura se alinea a los principios señalados por Freire en *Educación y cambio*: Todas las “[...] características de las relaciones que el hombre traba con su realidad y en su realidad, hace de dichas relaciones algo consecuente. En verdad -es casi un lugar común afirmarlo- la posición normal del hombre en el mundo no se agota en mera pasividad. Creando y recreando, integrándose en su contexto, respondiendo a los desafíos, auto-objetivándose, discerniendo, va el hombre lanzándose en el dominio que le es exclusivo; el de la historia y la cultura. [...]. Si no hubiese esta integración, que es una nota de sus relaciones y que se perfecciona en la medida en que se hace crítico, sería él apenas un ser de acomodación [...]. Y es porque se integra en la medida en que se relaciona, y no sólo se ajusta y se acomoda, que el hombre crea, recrea y decide.” (Freire, 1976, p. 23).

¹² Es importante aclarar que, en este trabajo, en función del concepto de interacción señalado anteriormente, se optó por no operar con los tipos de interacción mediadas por el lenguaje que tienen en los trabajos de Austin, Grice y Searle las bases para el establecimiento de las distinciones, por eso la mención al trabajo de Habermas ocurre de manera circunscrita a puntos que parecen productivos para la comprensión del concepto de capacidad argumentativa. En especial, interesa aquí articular el paradigma de la comunicación, que reemplaza el paradigma de la consciencia (que sirvió de referencia para los trabajos de Weber, Adorno y Horkheimer), puesto que el primero no considera la relación del sujeto solitario con algo en el mundo objetivo, pero las relaciones construidas por un sujeto activo, que habla, actúa, asume posiciones específicas cuando busca el entendimiento sobre algo y se mueve mediante el lenguaje natural, valiéndose de interpretaciones culturalmente transmitidas, por eso menciona algo que pertenece tanto al mundo objetivo como social, común a todos y al mundo subjetivo.

A partir de esta visión, se nota que el actuar comunicativa depende de los contextos situacionales que representan, de los participantes de la interacción y “[...] los actos de habla funcionan como mecanismos de coordinación de *otras* acciones [...]” (Habermas, 1999/1981, p. 378, énfasis del autor). No obstante, es necesario aclarar que, “[...] para la acción comunicativa sólo pueden considerarse, pues, determinantes aquellos actos de habla a los que el hablante vincula pretensiones de validez susceptibles de crítica [...]” (Habermas, 1999/1981, p. 391).

La preocupación con la validez de los elementos expuestos y las posibles críticas que cada uno puede recibir del otro tiene relación, en esta propuesta, con el *ethos* del yo (carácter del sujeto resultado del discurso)¹³ delante del otro, es decir, la característica accional de la capacidad argumentativa está vinculada a una evaluación mutua entre los interlocutores, por eso se configura a partir de la dimensión relacional de la acción del lenguaje.

Aunque el entendimiento entre los interlocutores dependa de la compleja red de referencias de mundo, se puede establecer criterios comunes de validación. Habermas señala que “[...] cuando hace un enunciado, cuenta algo, explica algo, expone algo, predice algo, o discute algo, etc., busca un acuerdo con el oyente sobre la base del reconocimiento de una pretensión de verdad” (Habermas, 1999/1981, p. 395).

Ese modo de concebir el actuar comunicativo posibilita considerar el *proceso* de la argumentación sin desconsiderar sus *procedimientos* (asociados a las normas y coerciones del decir), pero con poca atención a los *productos* (que recibirán más atención en el análisis de la competencia argumentativa), por eso está direccionado al proseguimiento re-

¹³ Se trata de una referencia al concepto de *ethos* que se encuentra en la Retórica de Aristóteles (Aristóteles, 2005/siglo IV a. C., I, 1356a): “Las pruebas obtenidas por mérito del discurso son de três clases: las primeras están en el carácter del orador; las segundas, en disponer de alguna manera al oyente, y las últimas se refieren al discurso mismo, a saber, que demuestre, o parezca que demuestra. Se persuade por medio del carácter moral cuando se pronuncia el discurso de tal manera, que haga al orador digno de ser creído, porque a las personas buenas les creemos más y con mayor rapidez, en general, en todos los asuntos, pero principalmente en aquello en que no hay evidencia, sino una opinión dudosa. Pero conviene también que esto suceda por medio del discurso y no porque la opinión haya anticipado este juicio respecto del orador. Pues ocurre como dicen algunos preceptores de elocuencia, los cuales en el arte de la Retórica presentan la probidad del orador como que de nada sirve en orden a la persuasión, sino que el carácter moral, por así decirlo, posee casi la mayor fuerza probatoria”.

flexivo direccionado del actuar que se orienta por variados medios rumbo al entendimiento delante de un interlocutor (cf. Habermas, 1999/1981, pp. 59). Igual, segundo ese autor,

[...] en este proceso de entendimiento los sujetos, al actuar comunicativamente, se mueven en el medio del lenguaje natural, se sirven de interpretaciones transmitidas culturalmente y hacen referencia simultáneamente a algo en *el* mundo objetivo, en *el* mundo social que comparten y cada uno a algo en su propio mundo subjetivo [...] (Habermas, 1999/1981, p. 499-500, énfasis del autor).

Es justo la necesidad de selección lingüística impuesta por el actuar comunicativo que promueve el reconocimiento del tercer elemento constitutivo de la capacidad argumentativa: ser una expresión discursiva, “que se apoya sobre un ya dicho, pero que representa un acontecimiento particular, marcado históricamente y por las relaciones de poder establecidas socialmente – y que se alinea a las reglas que establecen las condiciones para su manifestación y comprensión, lo que implica la articulación de racionios y de emociones” (Azevedo, 2016, p. 175, traducción nuestra). La formulación de esa característica articula los procedimientos discursivos y argumentativos, regidos por reglas social e históricamente constituidas (Foucault (2008/1969, (2004/1971, entre otras obras del autor) a la racionalidad argumentativa/práctica (Grácio, 1993, Perelman, 1972/1963, 1997/1977), a las emociones (dimensión pasional de la argumentación)¹⁴ y a las relaciones de poder (cf. Foucault, 2013/1982).

Aunque al admitir que “[...] la comunicación es siempre, sin duda, una cierta forma de actuar sobre el otro o los otros [...]” (Foucault, 1988/1982, p. 12), cuando se trata de definir *relaciones de poder*, existen especificidades. En primer lugar, se reconoce que ellas se ejercen mediante el dominio de las cosas, de técnicas finalizadas, porque se consolidaron socialmente y del trabajo de transformación de lo real. A eso se agrega el cambio de signos, la comunicación, la producción conjunta de

¹⁴ Para profundizar esta discusión se indica la obra de Plantin (2014/2011) *Las buenas razones de las emociones*, así como una síntesis organizada por el propio autor, publicada en Brasil (Plantin, 2010).

sentidos y también los medios de coacción y de establecimiento de desigualdades sociales. Se ve, de esta manera, que:

El ejercicio del poder no es simplemente una relación entre 'parejas' individuales o colectivas, se trata de un modo de acción de algunos sobre algunos otros. Lo que es decir, desde luego, que no existe algo llamado el 'Poder' o 'el poder, que existiría universalmente, en forma masiva o difusa, concentrado o distribuido. Solo existe el poder que ejercen "unos" sobre "otros". El poder sólo existe en acto aunque, desde luego, se inscribe en un campo de posibilidades dispersas, apoyandose sobre estructuras permanentes. [...]

En efecto, lo que define una relación de poder es que es un modo de acción que no actúa de manera directa e inmediata sobre los otros, sino que actúa sobre sus acciones: una acción sobre la acción, sobre acciones eventuales o actuales, presentes o futuras [...]
(Foucault, 1988/1982, p. 12-14).

Con esa visión de relación de poder, marcada por el actuar en interacciones específicas, se intenta delimitar la integración entre los tres elementos que componen la capacidad argumentativa y la complejidad de su proceso constitutivo. De este modo, al pensar en el desarrollo de este tipo de capacidad en la escuela, es importante reconocer que no es posible mantener el trabajo restringido a un único campo de saber y que su observación depende del establecimiento de interrelaciones entre las capacidades y competencias argumentativas, tales como se buscará ilustrar mediante una experiencia desarrollada en el ámbito escolar.

Una manera de articular capacidades y competencias argumentativas en prácticas escolares

Inicialmente, se destaca que el trabajo con la argumentación en la escuela exige de profesores y estudiantes el reconocimiento de las regularidades intrínsecas a los fenómenos discursivos, de las reglas de formación de sentido (marcadas por las relaciones sociales, discursivas y cognitivas) y de los recursos lingüísticos que colaboran con la construcción de posiciones asumidas por cada uno, para que la argumentación,

como un proceso que se distingue de la argumentatividad (cf. Grácio, 2013, p. 36), pueda desarrollarse en clases de estudio de lenguas¹⁵.

Con Grácio (2013a; 2013b), se admite que la argumentación es un proceso interaccional, complejo y multidimensional que posibilita a los estudiantes participar de prácticas de lenguaje en el ambiente escolar y en sociedad. En ese sentido, la escuela se transforma en un lugar privilegiado para que las representaciones social y política, mediadas por procesos cognitivos, discursivos y semióticos, tengan espacio y visibilidad.

En ese proceso, con base en una situación argumentativa (cf. Grácio, 2013b)¹⁶, se observan: i. la existencia de una *oposición* entre discursos; ii. la *alternancia de turnos* de palabra polarizados en un asunto en pauta y considerando las intervenciones de los participantes, iii. una posible *progresión* para allá del díptico argumentativo inicial y en el que es visible la *interdependencia discursiva* (Grácio, 2013b, p. 37).

Como la interacción, en este trabajo, no se restringe a situaciones en las que los participantes estén cara a cara, se admite que las acciones alrededor de una cuestión controversial alteran la realidad, no solamente promueven la reflexión. Esto porque, mediante la creación de un discurso, mediado por el pensamiento y por los modos de actuar, se producen nuevos sentidos. De esa manera, las respuestas verbales, que

¹⁵ Hay muchos trabajos relativos a la enseñanza de argumentación em clases de ciencias, matemática, química, etc, en Brasil y mundo afuera (Simon, Erduran & Osborne, 2006 y Teixeira, 2009, entre muchos otros). Como están haciendo el seguimiento de profesores en formación inicial y continuada en cursos de Letras, las prácticas que se describirán en este trabajo están asociadas a la planificación de una profesora de lengua portuguesa, pero no están restringidas a la explotación de los recursos lingüístico-discursivos.

¹⁶ Grácio explica que “una situación argumentativa remite a una situación de posición discursiva, pero también a los procesos de evaluación puestos en acción en la relación de interdependencia discursiva. Podemos considerar la situación argumentativa en términos gradados, que van del discurso monológico planificado a las interacciones argumentativas operadas por turnos de palabra, a veces determinadas por procedimientos y scripts muy específicos. Una situación argumentativa se caracteriza por ser esencialmente problemática y ocurre dada la naturaleza ambigua (al menos dos perspectivas posibles) de las cuestiones de que se trata [...]” (2013b, p. 120, traducción nuestra). Con base en los principios teóricos de la pragma-dialéctica, Grácio (2013b, p. 121) identifica cuatro fases en la composición de una situación argumentativa: 1. la fase de choque que se organiza en fase de confrontación, que promueve la polarización de la interacción; 2. la fase de la apertura, que registra un consenso de circunscripción; 3. la fase de progresión de la interacción o fase de la argumentación, en la cual los participantes desarrollan sus perspectivas y en la cual ocurre la oposición discursiva; 4. la fase del cierre, que no representa una resolución de la cuestión inicial, pero un retorno a la problematización que se encuentra en curso.

pueden ocurrir aun cuando se está distante en el tiempo y en el espacio, asumen un papel funcional que no se limita a las condiciones inmediatas (cf. Bitzer, 1968¹⁷). Con eso se difiere de la segunda característica propuesta por Grácio, visto que se entiende ser posible haber interacción argumentativa siempre que haya diálogos, incluso cuando estos están mediados por distintos recursos semióticos, como a escritura y las herramientas tecnológicas.

Este modo de concebir la argumentación puede estar asociado al trabajo con recursos lingüísticos (fuerza proyectiva inherente al uso de la lengua), como la tematización de cuestiones y la organización de ideas en textos (fuerza configurativa inherente al discurso) y con procesos de raciocinios que promueven deducciones e inferencias (fuerza conclusiva o ilativa), sin embargo se enfatiza que los fines de la argumentación necesitan guiar las prácticas que estén restringidas a una de estas tres dimensiones de la argumentatividad, descritas por Grácio (2013b, p. 36).

La distinción entre argumentatividad y argumentación tiene especial relevancia en la formación de profesores por colaborar con la identificación de actividades que promuevan aprendizajes de un tipo y de otro. En la planificación y en la organización de las propuestas didáctico-pedagógicas direccionadas a la articulación de capacidades y competencias argumentativas en la escuela, se vuelve imprescindible comprender el alcance y los límites de cada concepción.

La divulgación institucional de puntos de vista de estudiantes: una experiencia con estudiantes del 9º año de la educación fundamental

Aunque el término *competencia* esté presente en la lengua portuguesa desde 1555 para designar la legitimidad y la autoridad de alguien en alguna materia (ej. un tribunal es competente para...), es solamente a partir del siglo XVIII que pasó a designar toda capacidad debida al

¹⁷ La reflexión que Bitzer (1968) hace en relación a la Retórica se aplica adecuadamente al que se está concibiendo como argumentación en este capítulo: “En resumen, la retórica es un modo de alterar la realidad, no por la aplicación directa de la energía a los objetos, sino por la creación de un discurso que cambia la realidad a través de la mediación del pensamiento y la acción. El retórico altera la realidad al crear un discurso de compromiso que se convierte en mediador del cambio. En este sentido, la retórica es siempre persuasiva” (Bitzer, 1968, p. 4, traducción nuestra).

saber y a la experiencia. Particularmente, en el área de Letras, se volvió bastante frecuente la referencia al trabajo de Chomsky en la segunda mitad del siglo XX, cuando propuso la idea de *competencia lingüística* para designar una disposición humana innata, sucede de las estructuras mentales, que da a cada individuo una capacidad ideal e intrínseca de producir y comprender cualquier lengua natural. En Educación, en Brasil, la popularidad del término competencia es bastante tardía y ocurrió en la década de 1990, cuando pasó a servir a la redefinición y reorganización de los objetos y objetivos de los procedimientos de formación, que pasaron a orientarse por una lógica de calificaciones.

Ese cuadro teórico-metodológico generó muchas críticas por parte de distintos investigadores (cf. Silva, 2008), por eso es reciente el surgimiento de discusiones que amplían y/o resignifican la lógica de las competencias en el campo de enseñanza y de aprendizaje, con vistas a posibilitar superar la posición neoliberal, indiferente a la democratización y a la socialización que señalaban las concepciones descritas anteriormente (Perrenoud, 1999; Roegiers & De Ketele, 2004/2001; Dolz & Ollangier, 2004/2002; Zabala & Arnau 2010/2007, Sacristán et al., 2011/2008, entre otros).

En esa línea de revisión de conceptos, Azevedo (2013, 2016) se viene dedicando a pensar la especificidad de las nociones de competencias y capacidades argumentativas, como ya se presentó. En síntesis, parte de referencias de los estudios sobre retórica y argumentación para que se puedan proponer conceptos que sean operables por los profesores de lengua portuguesa y quizás de otras áreas.

Como no se pretende un alineamiento a la lógica de las calificaciones, que definen desempeños esperados por todos en relación a las mismas tareas, como Perrenoud (1999) viene reforzando, se entiende que las competencias se asocian a las capacidades y a los objetivos de enseñanza con los cuales los profesores trabajan diariamente y a los problemas relacionados a la vida en sociedad, por lo tanto, se observan en tareas ubicadas que movilizan los sujetos de determinada manera de acuerdo con el dominio y las condiciones de las prácticas sociales.

Con base en lo expuesto en la primera y en la segunda parte de este capítulo, la promoción de una diferenciación conceptual puede apoyar la tarea docente, por eso se organizó el cuadro a continuación.

Competencia argumentativa	Capacidad argumentativa
Se realiza por la movilización de capacidades y conocimientos variados, delante de una situación-problema, que permite integrar el sujeto a los objetos semióticos-culturales, estimulando la asunción de posiciones enunciativas y discursivas en prácticas de lenguaje específicas. En síntesis:	Se desarrolla mediante un proceso relacional que adviene de las relaciones sociales. Es relativamente estable y reproducible en las distintas áreas de conocimiento. No existe en sentido puro, puesto que se manifiesta mediante algún contenido asociado a las situaciones históricamente marcadas. Se define por tres elementos indisociables:
<input checked="" type="checkbox"/> articula acciones y saberes;	<input checked="" type="checkbox"/> es una <i>condición humana</i> (actividad cognitiva y social);
<input checked="" type="checkbox"/> se asocia a las condiciones materiales y simbólicas disponibles en la sociedad;	<input checked="" type="checkbox"/> es un tipo de <i>acción de lenguaje</i> que remite a una oposición discursiva y genera interdependencia entre los sujetos
<input checked="" type="checkbox"/> se vincula a los lugares ocupados por el sujeto en el discurso;	<input checked="" type="checkbox"/> es una <i>expresión discursiva</i> apoyada en un ya-dicho y alineada a las coerciones sociales;
<input checked="" type="checkbox"/> moviliza distintos recursos, incluso capacidades;	<input checked="" type="checkbox"/> posee carácter integrador;
<input checked="" type="checkbox"/> se desarrolla en el eje de las situaciones.	<input checked="" type="checkbox"/> se desarrolla en el eje del tiempo.

Cuadro 1 – Diferenciación entre competencia y capacidades argumentativas.

Fuente: Elaborado a partir de Azevedo (2013, 2016).

Establecer esas diferencias proporcionó el análisis de una propuesta didáctico-pedagógica realizada en una escuela pública de Sergipe, durante la investigación de Matos (2018) en la Maestría Profesional en Letras (Proletras)¹⁸. En el año 2017, cuando el proyecto de intervención en la propia realidad profesional (un grupo de 9º año de la educación fundamental en la asignatura Lengua Portuguesa) estaba en curso, Matos se dio cuenta de que las discusiones sobre la implementación de la Educa-

¹⁸ El Programa de Maestría Profesional en Letras (Proletras), que se ofrece en red nacional, es un curso de postgrado stricto sensu que cuenta con la participación de instituciones de educación superior públicas en el ámbito del Sistema Universidad Abierta de Brasil (UAB) y está coordinado por la Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). El programa, auspiciado por la Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) es una fundación vinculada al Ministerio de Educación (MEC) de Brasil, tiene como objetivo, a medio plazo, la formación de profesores de la educación fundamental en la enseñanza de lengua portuguesa en todo el territorio nacional.

ción Media Integral (EMI) estaba generando posiciones antagónicas dentro de la escuela. Profesores de la escuela, la profesora encargada del grupo, los estudiantes y demás colegas, la directora del colegio, las familias, los representantes de la Dirección Regional de Enseñanza y una diputada estadual declararon distintas posiciones sobre las ventajas y desventajas de la adhesión a la propuesta del Gobierno Federal.

Ese contexto estimuló a Matos (2018) a pensar en una manera para desarrollar competencias y capacidades argumentativas de los estudiantes, por eso propuso que los estudiantes organizaran puntos de vista propios para componer una carta abierta que sería alcanzada a la directora de la escuela, para que la misma pudiera dar amplia divulgación de las ideas reunidas por los estudiantes en el ensayo argumentativo.

Conscientes de las finalidades de la producción de una carta abierta, los estudiantes necesitaron pasar por una sensibilización para identificar los diferentes puntos de vista en circulación dentro y fuera del espacio escolar, una vez que las familias también estarían afectadas por el cambio de estructura organizacional de la escuela. En síntesis, como los estudiantes pasarían a estar todo el día en la escuela para poder participar de distintas actividades, esto provocaría el cierre de grupos de educación fundamental. Esa situación generaría impactos en la vida de todos, por eso las discusiones sobre la implementación del EMI se volvían más intensas a cada día.

De una manera general, los estudiantes poseían opiniones acerca de la problemática, pero no tenían conocimientos específicos que pudieran auxiliarlos a, delante de varias voces sociales, elaborar puntos de vista ciertos. La profesora tampoco conocía los conceptos que orientan la producción de puntos de vista, por eso inició estudios específicos con base en Rabatel (2013). Además, se sentía personalmente afectada en las disputas, una vez que defendía la implementación de la EMI delante de un grupo más grande de profesores que rechazaban la propuesta.

En ese contexto, Matos (2018) definió qué competencia sería desarrollada (como se explica a continuación) y planificó actividades que siguieron dos caminos: por un lado, los estudiantes deberían tener la oportunidad de observar la variedad de posicionamientos que estaban en disputa en la escuela (ámbito de la argumentación); por otro, serían organizadas actividades relacionadas a la polifonía en la lengua, con én-

fasis para la identificación de suposiciones y subentendidos, para que los estudiantes pudieran movilizar algunos recursos lingüístico-discursivos en la carta que se produciría (ámbito de la argumentatividad).

Para facilitar la visualización de las relaciones que se establecieron entre la competencia argumentativa y las capacidades asociadas a ella, se elaboró, a seguir, un cuadro que diferencia tres tipos de capacidades: las argumentativas, las discursivas y las lingüísticas y textuales. Esa subdivisión favorece la observación de las especificidades que el trabajo con la argumentación en clases de lengua portuguesa requiere, considerando las exigencias institucionales. También se buscó registrar que las competencias escolares abarcaran aspectos del ámbito social, interpersonal, discursivo y técnico, tal como sugieren Zabala y Arnau (2010/2007), y que se desdoblán en distintas estrategias de enseñanza y aprendizaje, pero debido a los límites de este trabajo, no se realizará el análisis de esas estrategias.

Competencia argumentativa		
Producir un documento escrito, para amplia divulgación, que registre los distintos puntos de vista de los estudiantes a fin de difundir las posturas asumidas en relación a la implementación de la EMI en el colegio a variados agentes institucionales.		
Capacidades argumentativas	Capacidades discursivas	Capacidades lingüísticas y textuales
<ul style="list-style-type: none"> ☒ Diferenciar las voces sociales en circulación dentro y fuera de la escuela relacionadas a la EMI. ☒ Anticipar objeciones a las posturas reunidas por los estudiantes (refutación) ☒ Articular posiciones y argumentos en función de los posibles interlocutores del discurso. 	<ul style="list-style-type: none"> ☒ Adecuar las posturas enunciativas a las características temáticas, composicionales y estilísticas del género carta abierta. ☒ Articular conocimientos construidos a lo largo del tiempo a las posturas discursivas. 	<ul style="list-style-type: none"> ☒ Organizar puntos de vista con base en la polifonía en la lengua. ☒ Seleccionar operadores argumentativos adecuados a la construcción de los puntos de vista asumidos. ☒ Planificar la ordenación de las ideas, con base en la relación entre argumentos y contraargumentos.

Cuadro 2 – Capacidades movilizadas por una competencia

Autor: Elaboración propia

En función de las especificidades localizadas en el cuadro 2, una propuesta pedagógica direccionada a la articulación entre competencia y capacidades exige lo suficiente tanto para los estudiantes como para el/la profesor/a y siempre hay el riesgo de quedarse restricta al ámbito de la argumentatividad, caso la producción discursiva se conduzca como un ejercicio escolar de escrita. Para evitarlo, Matos (2018) planificó situaciones en las que los estudiantes pudieran interactuar con voces sociales (visitaron una escuela con la EMI implementada para escuchar tanto la versión oficial, preparada por la dirección, como las opiniones contrarias manifestadas por los estudiantes en los pasillos y baños de la escuela; asistieron una charla con una diputada estadual contraria a la propuesta, escucharon a representantes de la Directoria Estadual de Enseñanza, recolectaron impresiones de padres en relación a la necesidad (o no) de que los estudiantes permanecieran en casa en el turno opuesto de la escuela etc.).

Las variadas actividades buscaron favorecer las interacciones dentro y fuera del espacio escolar, promover la discusión de ideas favorables y contrarias a la implementación de la EMI, generar bases para la comprensión de posicionamientos distintos, incluso contrarios a los propios, saber escuchar el otro y analizar puntos de vista diversos. Además, se observaron los impactos sociales que varias cartas abiertas obtuvieron en la sociedad brasileña en relación a la preservación de la Amazonia y a la polémica sobre el Calentamiento Global, por ejemplo, para que pudieran entender la función social del género discursivo.

En relación a la competencia, en la primera parte de su escritura, la producción de un “documentos escrito, para amplia divulgación, que registre los distintos puntos de vista de los estudiantes”, se nota un énfasis en el *producto* de la argumentación, una vez que la materialidad de la carta abierta concretiza una tarea que requiere la movilización de un conjunto de capacidades específicas e involucra los discentes en su realización. Para concretizarla de manera adecuada, fueron necesarios un conjunto de conocimientos disciplinares, así como un análisis de la coyuntura social que afecta a las escuelas públicas en la región donde el colegio está ubicado. Al considerar las características de la cultura escolar (las normas, los comportamientos esperados, la manera como se suelen ocupar los espacios etc.), los estudiantes también tuvieron que

considerar la información no perteneciente a las asignaturas, por eso son conocimientos meta disciplinares y las evaluaciones valorativas que se vienen haciendo por distintos sujetos de la comunidad escolar.

En la segunda parte de la formulación de la competencia “a fin de difundir los posicionamientos asumidos con relación a la implementación de la EMI en el colegio a variados agentes institucionales”, se enfatiza la dimensión social una vez que la producción no estará limitada al ambiente escolar y la participación activa de los estudiantes recibe status de objeto de estudios. Ese actuar comunicativo y responsable exige de todos, tanto de los que producen el documento como de los que lo reciben, el compromiso con el tipo de intervención prevista en el espacio escolar considerando la lucha por las mejores condiciones de existencia para todos que lo habitan y frecuentan.

En relación a las capacidades argumentativas, se nota que para “Diferenciar las voces sociales en circulación dentro y fuera de la escuela en relación a la EMI” los estudiantes necesitan reconocer que la condición humana de todos los involucrados se conoció mediante el uso del decir, o sea, la cuestión argumentativa de base (¿Por cuál motivo la EMI debe o no implementarse en el colegio?) proporcionó a los estudiantes, profesores y gestores la posibilidad de pensar en las condiciones de la existencia humana y en las posibilidades de acción dentro y fuera de la escuela.

Por su vez, al “Anticipar objeciones a las posturas reunidas por los estudiantes”, los estudiantes pudieron percibir que la oposición discursiva exige de cada uno el análisis y evaluación de discursos ajenos, como también de las propias ideas, considerando que las condiciones materiales pueden sostenerse a la refutación. En especial, los estudiantes y algunos profesores expresaron vehementemente críticas al Gobierno, motivadas por la desconfianza de que los espacios serían adecuadamente preparados para atender a las necesidades de todos los adolescentes que pasarían todo el día en la escuela. También había el recelo de que los nuevos recursos favorables a las buenas condiciones de vida no se entregaran, una vez que en otros momentos no se cumplieron antiguas promesas, afectando negativamente el bien común.

Y, para “Articular posturas y argumentos en función de los posibles interlocutores del discurso”, los estudiantes tuvieron que considerar la pluralidad de la condición humana y los límites de las acciones, por eso

no podrían considerar solamente las contingencias internas, siendo importante entablar relaciones discursivas y dialógicas con interlocutores localizados fuera del ambiente escolar.

Esos análisis permitieron reconocer que el actuar comunicativo depende fundamentalmente de los contextos situacionales y que por la interacción es posible crear nuevas realidades. Al darse cuenta de que todos los posicionamientos pueden sufrir críticas, los estudiantes tuvieron que ponderar la validez de cada uno de ellos. Eso se volvió imprescindible principalmente porque querían construir por el discurso un *ethos* de seriedad en el tratamiento de cuestiones cotidianas, visto que las posiciones discursivas asumidas podrían llegar a espacios institucionales poco conocidos.

Fue posible confirmar que, al final de un conjunto de actividades muy distintas, los estudiantes se desarrollaron en muchos aspectos: la interacción con diferentes puntos de vista ocurrió mediante innúmeros momentos de discusión de ideas; hubo entendimiento del valor social de una carta abierta, así como la comprensión de las temáticas asociadas al género discursivo, a las características propias de la construcción composicional y de las posibilidades de variación estilística; el estudio de los operadores argumentativos colaboró con la construcción de puntos de vista ciertos y favoreció el entendimiento de suposiciones y subentendidos cuando se analizaron discursos ajenos, por ejemplo.

De este modo, los estudiantes comprendieron también que el dominio de los recursos lingüístico-discursivos movilizados por las acciones de lenguaje pueden perfeccionar los procedimientos de selección de ideas y los modos de decir en diferentes niveles: en el ámbito de las posiciones que se asumirán frente al otro, lo que demarca un lugar socio-histórico, y en el uso de las diversas unidades lingüísticas y en la planificación de los textos. Ese reconocimiento importante para la enseñanza de lenguas también se alinea a la reflexión de Perelman (1997/1977, p. 72), cuando trata de uno de los aspectos que merecen atención en la organización del texto argumentativo: el uso cotidiano del lenguaje “[...] ofrece posibilidades de escogencia múltiples: el juego de calificaciones, de categorías gramaticales, de modalidades en la expresión del pensamiento, de los lazos que se establecen entre proposiciones, permiten jerarquizar los elementos del discurso”, lo que permite enfatizar otro aspecto.

Además, los discentes comprendieron que tener más desenvoltura para realizar la producción de un género discursivo posibilita variar los modos de expresión, lo que puede ser muy persuasivo. De este modo, en la composición de la carta abierta, pudieron experimentar medios distintos para exponer sus puntos de vista y se observaron que el orden de los argumentos se adapta a la finalidad del discurso, por eso “cada argumento debe venir en el momento en que ejercerá más efecto” (Perelman, 1997/1977, p. 196).

Al identificar cuáles recursos argumentativos colaboraban de manera más directa con la calificación de la expresión discursiva de los estudiantes, la profesora puede identificar cuáles eran sus propias dudas y necesidades formativas teóricas y metodológicas. De manera conjunta, reconoció que, a pesar de las innumerables dificultades, los estudiantes supieron lidiar con las distintas perspectivas y asumieron posturas apropiadas a cada situación y asunto puesto en pauta. Las tensiones que ocurrieron a lo largo del proceso provocaron diferentes emociones, pero eso no impidió que los estudiantes se posicionaran considerando las innumerables evaluaciones.

La discusión alrededor de las posibilidades para el desarrollo de competencias argumentativas y el análisis de las capacidades argumentativas asociadas a ellas favorecieron la organización de un plano de trabajo didáctico-pedagógico que pocas veces vienen ocurriendo en la enseñanza fundamental en Sergipe y en otros estados brasileños, de acuerdo con los relatos de otros profesores participantes del ProfLetras.

Aunque haya sido breve, ese análisis refuerza la complejidad de la argumentación y apunta que el esfuerzo para desarrollar un trabajo consistente en la escuela depende de la creación de oportunidades que promuevan la participación discente en situaciones argumentativas en las cuales los estudiantes se reconozcan como sujetos activos en sociedad. De este modo, en la medida en que argumentan, amplían en sentido crítico en relación a distintos aspectos, puesto que son capaces de establecer relaciones con objetos culturales variados, rechazar la hegemonía de ciertos puntos de vista y contestar las relaciones de poder.

Asumir esa perspectiva pedagógica es algo bastante desafiador, puesto que el/la profesor/a necesariamente trabajará con conceptos de distintas áreas y niveles de complejidad, podrá confrontarse por distintas

posturas y actitudes, necesitará planificar actividades variadas en planos diversos (argumentativo, discursivo, textual y lingüístico), además de estar implicado directamente en las relaciones establecidas en variados espacios sociales. A pesar de eso, las experiencias que tuvieron seguimiento a lo largo de los cinco años de existencia del ProfLetras apuntan haber alternativas para que el trabajo con la argumentación ocurra con más frecuencia y consistencia en la educación básica.

Referencias

- Aguiar, O. A. (2008). Condição humana e educação em Hannah Arendt. *Educação e Filosofia*, Uberlândia, 22 (44), 23-42.
- Arendt, H. (2009). *La condición humana*. (1ª ed. 5ª reimpr., R. Gil Novales, Trad.). Buenos Aires: Paidós.
- Aristóteles (1979/séc. IV a. C.). *Ética a Nicómaco*. (L. Vallandro & G. Bornheim, Trad. da versão inglesa de W.D. Ross, Coleção Os Pensadores v. II). São Paulo: Abril Cultural.
- _____. (1997/séc. IV a. C.). *Política*. (M. G. Kury, Trad. e Introd.). Brasília: EdUnB.
- _____. (2005/siglo IV a. C.). *El arte de la retórica* (E. I. Granero, Trad., Introd. y Notas). Buenos Aires: Eudeba.
- _____. (2009/séc. IV a. C.). *Física I-II*. (L. Angioni, Pref., Introd y Trad. del griego). Campinas: EdUnicamp.
- Azevedo, I. C. M. (2013). Desenvolvimento de competências e capacidades de linguagem por meio da escrita de textos de opinião. *EID&A – Revista Eletrônica de Estudos Integrados em Discurso e Argumentação*, Ilhéus, 4, 35-47.
- _____. (2016). Capacidades argumentativas de professores e estudantes da educação básica em discussão. In E. L. Pires & M. Olímpio-Ferreira (Orgs.). *Discurso e Argumentação em múltiplos enfoques* (pp. 167-190). Coimbra: Grácio Editor.
- Azevedo, I. C. M. & DAMACENO, T. M. S. (2017). Desafios do BNCC em torno do ensino de língua portuguesa na educação básica. *REVEC – Revista de Estudos de Cultura*, 7, 83-92.
- Bitzer, L. F. (1968). The Rhetorical Situation. *Philosophy and Rhetoric*, 1, 1-14.
- Carvalho, F., Schramm, G. M., Azevedo, I. C. M. (2018). Formação inicial dos professores de sergipe em letras relativa ao ensino da argumentação: um estudo preliminar. *Anais do Encontro Internacional de Formação de Professores/Fórum permanente de Inovação Educacional*, Aracaju, 11 (1).
- Dolz, J., Ollagnier, E. et al. (2004/2002). *O enigma da competência em educação*. (C. Schilling, Trad.). Porto Alegre: Artmed.
- Foucault, M. (1988/1982). El sujeto y el poder. *Revista Mexicana de Sociología*, UNAM, 50 (3), 3-20.
- _____. (2004/1971). *A ordem do discurso*. (9ª ed., L. F. A. Sampaio, Trad.). São Paulo: Loyola.

- _____ (2008/1969) *A arqueologia do saber*. (7ª ed., 3ª reimpr., L. F. B. Neves, Trad.). Rio de Janeiro: Forense Universitária.
- Freud, E. & Meng, H. (Org.) (2009/1963). *Cartas entre Freud & Pfister (1909-1939) – Um diálogo entre a psicanálise e a fé cristã* (K. H. K. Wondracek & D. Junge, Trad.). Belo Horizonte: Editora Ultimato.
- Freire, P. (1976). *Educación y cambio*. Buenos Aires: Búsqueda-Celadec.
- Gómez, Á. L. P. (2011/2008). Competência ou pensamento prático? A construção dos significados de representação e de ação. In J. G. Sacristán et al. *Educar por competências: o que há de novo?* (pp. 64-114, C. H. L. Lima, Trad., S. G. Pimenta, Rev. Téc.) Porto Alegre: Artmed.
- Grácio, R. A. (1993). *Racionalidade argumentativa*. Porto: Edições ASA.
- _____ (2010) *Para uma teoria geral da argumentação: questões teóricas e aplicações didáticas*. Tese (Doutoramento em Ciências da Comunicação). Braga: Instituto de Ciências Sociais, Universidade do Minho.
- _____ (2013a). *Perspectivismo e argumentação*. Coimbra: Grácio Editor.
- _____ (2013b). *Vocabulário crítico de argumentação*. Coimbra: Grácio Editor.
- Habermas, J. (1999/1981). *Teoría de la acción comunicativa, I – Racionalidad de la acción y racionalización social*. (M. Jiménez Redondo, Trad.). Madrid: Taurus Humanidades.
- Lamy, M-N. & Goodfellow, R. (1999). 'Reflective conversation' in the virtual language classroom. *Language Learning and Technology*, 2 (2), 43-61.
- Matos, J. S. (2018). *O estudo dos implícitos na construção de pontos de vista: estratégias para a participação social de estudantes de 9º ano do ensino fundamental*. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras). São Cristóvão: Universidade Federal de Sergipe. Disponível em: <http://twixar.me/7JH3>. Acesso: 05 fev. 2019.
- Meirieu, Ph. (2005). *Si la compétence n'existait pas, il faudrait l'inventer...* Disponível em: <http://twixar.me/NJH3>. Acesso em: 19 ago. 2004.
- _____ (1998). *Aprender... Sim, mas como?* Porto Alegre: Artes Médicas.
- Ong, W. J. (1975). The Writer's Audience Is Always a Fiction. *Modern Language Association*, 90 (1), 9-21.
- Perelman, Ch. (1972/1963). *Justice et raison*. (Tomo XXV, 2. ed., Travaux de la Faculté de Philosophie et Lettres de l'Université de Bruxelles. Bibliothèque de Philosophie). Bruxelles: Presses Universitaires de Bruxelles.
- _____ (1997/1977). *El imperio retórico: retórica y argumentación* (A. L. Gómez Giraldo, Trad.). Bogotá: Editorial Norma.
- Perrenoud, Ph. (1999). *Construir competências desde a escola*. (B. Ch. Magne, Trad.). Porto Alegre: Artes Médicas Sul.
- Plantin, Ch. (2010). As razões das emoções. In E. Mendes & I. L. Machado (Org.). *As emoções no discurso* (v. II, pp. 57-80). Campinas: Mercado de Letras.
- _____ (2012/2005). *La argumentación: historia, teorías, perspectivas*. (Roberto Marafioti, Trad. e prólogo). Buenos Aires: Biblos.
- _____ (2014/2011). *Las buenas razones de las emociones* (E. Ghelfi, Trad.). Moreno: Universidad Nacional de Moreno.
- Rabatel, A. (2013). O papel do enunciador na construção interacional dos pontos de vista. In V. Emediato (Org.). *A construção da opinião na mídia* (pp. 19-66). Belo Horizonte: FALE/UFGM/NAD.

- Roegiers, X. & De Ketele, J.-M. (2004/2001). *Uma pedagogia da integração: competências e aquisições no ensino*. (C. Huang, Trad.). Porto Alegre: Artmed.
- Sacristán, J. G. et al. (2011/2008). *Educar por competências: o que há de novo?* (C. H. L. Lima, Trad., S. G. Pimenta, Rev. Téc.) Porto Alegre: Artmed.
- Silva, M. R. (2008). *Currículo e competências: a formação administrada*. São Paulo: Cortez.
- Simon, S., Erduran, S. & Osborne, J. (2006). Learning to Teach Argumentation: Research and development in the science classroom. *International Journal of Science Education*, 28, (2-3), 235–260.
- Tardiff, M. (2009/2002). *Los saberes del docente y su desarrollo profesional* (1ª ed., 2ª imp., P. Manzano, Trad.). Madrid: Narcea, S.A. de Ediciones.
- Teixeira, F. M. (2009). Argumentação nas aulas de ciências para as séries iniciais. In S. S. Nascimento & Ch. Plantin (Org.). *Argumentação e ensino de ciências* (pp. 57-76). Curitiba: Editora CRV.
- Zabala, A. & Arnau, L. (2010/2007). *Como aprender e ensinar competências* (C. H. L. Lima, Trad.). Porto Alegre: Artmed.
- Vygotski, L. S. (1991/1933). *A formação social da mente* (4ª ed., J. Cipolla Neto, L. S. M. Barreto & S. C. Afeche, Trad.). São Paulo: Martins Fontes.

