

**DIALÉCTICA Y MANIOBRAS ESTRATÉGICAS
EN UNA DISCUSIÓN EN CONTEXTO ESCOLAR
DESDE UN ENFOQUE PRAGMA-DIALÉCTICO INTEGRADO**

Juana Marinkovich Ravena
Juan Salazar Parra
Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Chile
jmarinko@ucv.cl

RESUMEN

La argumentación oral en el aula constituye un ámbito de estudio que exige herramientas de análisis que aborden su complejidad. En este contexto, el presente estudio utiliza la pragma-dialéctica tanto en su versión dialéctica como retórica para analizar la interacción de un grupo de estudiantes de tercer año medio de un establecimiento educacional de la ciudad de Viña del Mar cuando, en una clase de 45 minutos de Lengua Castellana y Comunicación, plantean sus puntos de vista y argumentos acerca de un tema polémico. En cuanto a lo dialéctico, los resultados obtenidos evidencian que, si bien los estudiantes cumplen con las etapas de confrontación y argumentación, sus discusiones carecen de apertura y cierre. Por otro lado, desde la dimensión retórica, los interlocutores utilizan maniobras estratégicas relacionadas con la incorporación de nuevos tópicos que apelan a diversas audiencias y, para ello, emplean ciertos dispositivos presentacionales como figuras retóricas.

PALABRAS CLAVE: maniobras estratégicas, pragma-dialéctica, argumentación oral

ABSTRACT

Oral argumentation in the classroom is an area of study that requires analytical tools to address its complexity. In this study a pragma-dialectical approach is used, in which dialectical and rhetorical analysis is used to examine the interaction of a group of eleventh grade students in an educational institution in the city of Vina del Mar (Chile), as they express their points of view and arguments about a controversial issue in a 45 minute Spanish class. In terms of the dialectical dimension, results show that, although the students met with the confrontation and argumentation stages of critical discussions, they did not include the opening and closure stages. In terms of the rhetoric dimension, they use strategic maneuvers when they include new topics appealing to diverse audiences, as well as some presentational devices such as rhetorical figures.

KEY WORDS: strategic maneuvering, pragma-dialectics, oral argumentation

Recibido el 29-10-2008. Aceptado el 10-03-2009.

INTRODUCCIÓN*

La argumentación oral tiene un carácter eminentemente dialógico que puede desplegarse en distintas situaciones: diversos sujetos presentan alternativamente sus puntos de vista y las objeciones que tienen respecto a los razonamientos de los otros, así como también un solo sujeto argumenta y presenta la refutación a probables contra-argumentaciones.

Plantin (2005) define la argumentación oral como un modelo dialogal, desarrollado a partir de los trabajos sobre las interacciones. Prototípicamente, el diálogo supone el encuentro cara a cara, el lenguaje oral, la presencia física de los interlocutores y el encadenamiento continuo de las réplicas. Lo dialogal en la argumentación debe articular, de esta manera, dos discursos opuestos.

En el ámbito del discurso argumentativo oral, un grupo de investigadores de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso (Chile) se encuentra desde 2006 hasta la fecha realizando un proyecto que tiene como propósito abordar la competencia argumentativa de los estudiantes de tercer año de enseñanza media (adolescentes entre 15 y 17 años) de un establecimiento educacional de la ciudad de Valparaíso y otro de Viña del Mar. Ambos establecimientos pertenecen al sistema particular-subvencionado.

El propósito central del proyecto es determinar cómo argumentan oralmente los estudiantes cuando se les estimula a discutir o debatir sobre un tema polémico en el contexto de las clases de dos asignaturas que corresponden al plan de estudios regular de la enseñanza media en Chile: Lengua Castellana y Comunicación y Filosofía y Psicología. Para efectos de este artículo, se describen los puntos de vista y razones que esgrimen los estudiantes acerca del tema de la implantación de la Jornada Escolar Completa (JEC) en el colegio de la ciudad de Viña del Mar. Asimismo, se reconstruye el esquema argumental y las fases de la discusión crítica, identificando las argumentaciones éticas y pragmáticas que se infieren de dicha discusión. Se complementa este análisis dialéctico con un análisis retórico, aplicando, de este modo, un enfoque integrado de la argumentación, propuesto por la pragma-dialéctica (van Eemeren y Houtlosser 2002).

El corpus de trabajo está constituido por la transcripción de 38 intervenciones o turnos de habla con propósito argumentativo, en los que participan el profesor con un alumno o este último con uno de sus pares, durante

* Trabajo realizado en el marco del proyecto FONDECYT 1060439 “La competencia argumentativa oral en el aula: un estudio exploratorio con estudiantes de enseñanza media”.

una sesión de 45 minutos en torno al tema ya señalado.

En este contexto, presentamos, en primer lugar, los conceptos clave de la pragma-dialéctica tanto desde la perspectiva dialéctica como retórica, para luego centrarnos en el objetivo del estudio mismo, el corpus de trabajo, la metodología de análisis, como también en los resultados obtenidos y su discusión. Finalmente, esbozamos algunas conclusiones y proyecciones de este estudio acerca de la argumentación oral, sobre todo en el marco de su enseñanza y aprendizaje.

1. MARCO DE REFERENCIA

De los objetivos fundamentales y contenidos mínimos obligatorios de tercer año medio de la asignatura de Lengua Castellana y Comunicación, el estudio que nos ocupa tiene directa relación con el de la producción oral de un discurso argumentativo. En este sentido, los programas ponen el acento en el manejo con propiedad de los principales elementos, recursos y procedimientos del discurso argumentativo oral (MINEDUC 1999), agregando que este manejo debe permitir la participación de los estudiantes en situaciones de interacción en donde se elige un punto de vista personal respecto de algún tema polémico, se estructura la argumentación correspondiente y se interviene en un debate o discusión (con respeto de turnos, uso adecuado de niveles de habla y de recursos paraverbales y no verbales, etc.). Una manera de abordar el análisis de lo que efectivamente realizan los estudiantes, en un intento por cumplir con los objetivos planteados anteriormente, es, a nuestro juicio, el modelo de la DISCUSIÓN CRÍTICA DE LA PRAGMA-DIALÉCTICA y su complemento retórico.

1.1. *La pragma-dialéctica*

Entre las ya clásicas teorías contemporáneas acerca de la argumentación (la nueva retórica de Perelman y Olbrechts-Tyteca (1958), la teoría de la lógica cotidiana de Toulmin (1958) y la argumentación en la lengua de Anscombe y Ducrot (1976), entre otras) destaca la perspectiva pragma-dialéctica, tanto en su modelo ideal de discusión crítica, que permite evaluar, interpretar y orientar la producción del discurso argumentativo (van Eemeren y Grootendorst 1992), como en su modelo integrado de lo dialéctico y lo retórico (van Eemeren y Houtlosser 2002). Por un lado, las etapas de la discusión crítica del modelo ideal y, por otro, los objetivos y figuras retóricas del modelo integrado en consonancia con la dimensión dialéctica que, en el caso de este estudio,

constituyen el marco analítico para determinar en qué medida los estudiantes son capaces de cumplir con los objetivos y contenidos que los programas de estudio propician. Para esta investigación, se evalúa la producción oral del discurso argumentativo en tercer año de enseñanza media para la asignatura de Lengua Castellana y Comunicación.

Para el análisis de la discusión que gira en torno a la controversia sobre la implantación de la JEC en un establecimiento educacional que se confiesa católico, la teoría pragma-dialéctica nos aporta la distinción entre los diversos tipos de argumentación (Feteris 2007): aquél basado en principios éticos, que a su vez se reflejan en las leyes de un país, en la Declaración Universal de los Derechos Humanos y declaraciones de instituciones educacionales como la Federación de Instituciones de Educación particular (FIDE) (organismo que reúne a los colegios católicos de Chile y América Latina); y aquél que está orientado a la resolución de problemas pragmáticos y se basa, por tanto, en el contexto social y político en el cual se intentan llevar a cabo las propuestas y resoluciones ministeriales. Sin embargo, ambos tipos pueden combinarse, en la medida en que una regla de comportamiento, de la que se ha medido y verificado la eficacia (lo pragmático) se transforma en un deber o en un modelo de conducta (lo ético).

Por un lado, el esquema básico de una argumentación ética se dispondría de la siguiente manera:

Cuadro 1. Esquema básico de una argumentación ética (Feteris 2007)

Punto de vista	La política X es deseable
porque	La política X es consistente con las normas relevantes N
y	Las normas morales N son normas aceptadas

Por otro lado, el esquema básico de una argumentación pragmática sería:

Cuadro 2. Esquema básico de una argumentación pragmática (Feteris 2007)

Punto de vista	La política X es deseable
porque	La política X conduce al resultado deseable Y de que los problemas de la situación / política / reglamentación actualmente en vigencia no ocurrirán
y	El resultado Y es deseable

Ahora bien, van Eemeren y Grootendorst (1992) señalan que el foco de la teoría pragma-dialéctica está en la resolución de las diferencias de opinión mediante el discurso argumentativo. Para esta teoría, el discurso argumentativo es la completa constelación de enunciados (orales o escritos) que han sido presentados en defensa de un punto de vista. En esta propuesta, la argumentación es de naturaleza interactiva, un tipo de diálogo o, más precisamente, una discusión crítica, es decir, un modelo ideal que permite analizar y evaluar los argumentos en cuanto se orientan a la resolución de una diferencia de opinión y potencia el descubrimiento de las falacias en tanto pasos o movimientos incorrectos que impiden o dificultan la resolución.

Los conceptos clave de esta teoría desde la óptica del desarrollo de la discusión crítica son: los PUNTOS DE VISTA, enunciados que expresan una concepción que supone una cierta toma de posición en una disputa; las RAZONES o los ARGUMENTOS mediante los cuales se hace un esfuerzo para defender una posición, que pueden ser explícitos o implícitos. Estos últimos corresponden a premisas implícitas o actos de habla indirectos que se identifican a través de elementos explícitos, reconstruyen un argumento y se elaboran a partir del cumplimiento del MÍNIMO LÓGICO y el ÓPTIMO PRAGMÁTICO. El mínimo lógico es la premisa que consiste en una oración “sí... entonces...”, cuyo antecedente es una premisa explícita y cuyo consecuente es la conclusión del argumento explícito: así conecta las piezas de información preexistentes. En cambio, el óptimo pragmático es la premisa que vuelve válido el argumento, evitando la violación de cualquier regla de la comunicación y generalizando el mínimo lógico hasta hacerlo lo más informativo posible.

Estos conceptos se integran a lo que van Eemeren y Grootendorst (1992) denominan las etapas de una discusión crítica o de la resolución de una controversia. En primer lugar, se determina la etapa de CONFRONTACIÓN, que define la diferencia de opinión, por ejemplo, en una discusión sobre la clonación, las posturas en oposición podrían ser: “La clonación es un avance científico” o “La clonación es un atentado contra la vida”. Luego, en la etapa de APERTURA, se establecen los distintos tipos de compromisos que son el punto de partida de una discusión y se asignan los roles de los interlocutores, señalando quiénes están a favor de la clonación (para seguir con el ejemplo mencionado) y quiénes en contra. En la etapa de ARGUMENTACIÓN se realiza el intercambio de argumentos y reacciones críticas. En el caso del tema ilustrado, las razones que apoyan este procedimiento científico, como avance en esta materia (“la clonación consiste en salvar más vidas que ahora no se pueden salvar”), y las razones que desestiman esta postura al señalar que es un atentado (“para crear una vida, se mata otra”). Finalmente, el CIERRE o CLAUSURA corresponde al

estadio en que se establece el resultado de la discusión. La discusión respecto de la clonación se podría cerrar con la siguiente intervención: “Crear un clon es una posible pérdida del sentido de la individualidad o identidad”.

Por otra parte, las disputas en el marco de la pragma-dialéctica pueden caracterizarse como disputas SIMPLES O COMPLEJAS. En una disputa simple sólo se pone en duda un punto de vista que ha sido presentado, con respecto a una proposición. Las disputas complejas pueden variar de acuerdo a si son ÚNICAS O MÚLTIPLES Y MIXTAS O NO MIXTAS. En una disputa única, el punto de vista cuestionado se relaciona con una sola proposición; en una disputa múltiple, en cambio, el punto de vista cuestionado se relaciona con dos o más proposiciones. Si sólo se pone en cuestión un punto de vista positivo, o sólo uno negativo, la disputa es no mixta; si, por el contrario, se cuestiona tanto un punto de vista positivo como uno negativo, con respecto a la misma proposición, se trata de una disputa mixta. De la combinación de estas categorías surgen los cuatro tipos estándar de disputa: disputa única no mixta, disputa única mixta, disputa múltiple no mixta y disputa múltiple mixta (van Eemeren y Grootendorst 1992).

Hasta aquí nos hemos centrado en el componente dialéctico, al que van Eemeren y Houtlosser (2002) han añadido lo retórico. Esta incorporación enriquece el análisis al dar cuenta de lo que realmente sucede cuando nos enfrentamos a una disputa, poniendo énfasis en la efectividad del discurso argumentativo. En la práctica, esto significa que en cualquier etapa de resolución es posible que los protagonistas del discurso argumentativo cumplan tanto con el objetivo específico de cada etapa como con el objetivo retórico. Esta complementación de lo dialéctico con lo retórico se realiza en cada etapa de la discusión crítica de la siguiente manera:

Cuadro 3. Etapas de la discusión crítica y sus objetivos dialécticos y retóricos (adaptado de van Eemeren *et al.* 2007)

Etapas	Objetivo dialéctico	Objetivo retórico
Confrontación	Clarificar los puntos de vista en discusión y las posiciones de las partes.	Dirigir la confrontación por el camino más beneficioso para su propia perspectiva.
Apertura	Establecer un punto de partida no ambiguo para la discusión.	Establecer un punto de partida que sirva mejor a sus intereses.
Argumentación	Evaluar la solidez de los puntos de vista a través de los argumentos esgrimidos.	Dar el argumento más poderoso y lanzar el ataque más efectivo.
Clausura	Determinar si se resolvió la diferencia de opinión.	Pretender, por ambas partes, adjudicarse la victoria.

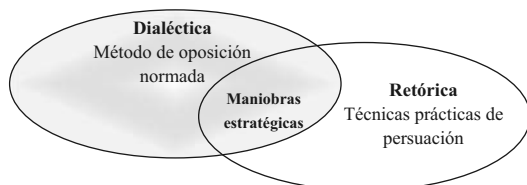
Cuadro 4. Figuras retóricas según Quintiliano (1942)

<i>Concessio</i>	Conceder parte de la razón al adversario en el asunto sobre el que se está discutiendo. Ej. <i>Es una estatua inanimada, pero es tan hermosa</i> (Bécquer).		
<i>Correctio</i>	Introducir una rectificación respecto de un elemento emitido en el discurso. Ej. <i>Trabajo tenías, madre, con tantas mozas, que es ganado muy trabajoso de guardar. ¿Trabajo, mi amor? Antes, descanso y alivio</i> (La Celestina).		
<i>Dubitatio</i>	Expresar una duda entre las posibilidades para expresar un concepto. Ej. <i>Nadie más incapaz que yo para dirigiros la palabra, pero venciendo mi natural timidez, me atrevo a hacerlo...</i>		
<i>Communicatio</i>	Presentar varias posibilidades como vías de actuación ante una misma situación. Ej. <i>Muchas veces he dudado sobre cuál cosa haré antes: desterrar a tu de la tierra o a mí de mi fama en darte lugar que digas lo que quisieres</i> (Diego de san Pedro).		
<i>Conciliatio</i>	Retomar un término usado en el discurso y reutilizarlo con significado diferente. Ej. <i>No puedo negar a vuesa merced lo de ser mudable, pues no he tenido cosa en mi casa que vuesa merced no me la haya mudado en la suya con la facilidad que sabe</i> (Quevedo).		
<i>Distinctio</i>	Mostrar la inconveniencia de considerar dos términos como sinónimos. Ej. <i>No todo alabar es bien decir</i> (Gracián).		
<i>Simile</i>	Apoyarse en una analogía o relación de semejanza de distintos tipos	<i>Exemplum</i>	Establecer una analogía sobre un hecho concreto Ej. <i>El monte está llameante en tanto que humeante. Todo lo que es humeante es llameante, lo mismo que el hogar</i> (Lógicos indios).
		<i>Similitudo</i>	Establecer una analogía sobre un hecho cotidiano. Ej. <i>Así que quien busca mujer muy hermosa camina con oro por tierra de saltadores, y con oro que no se consiente encubrir en la bolsa, sino que se hace el mismo afuera y se les pone a los ladrones delante los ojos</i> (fray Luis de León).
		<i>Símil</i>	Establecer una analogía entre dos elementos presentados como iguales. Ej. <i>Sus pies eran tan grandes como lanchas.</i>
		<i>Comparación</i>	Establecer una analogía entre dos elementos, en el que uno es presentado como superior al otro. Ej. <i>El delito es el mismo: o robar al estado, o malgastar el dinero en contra del interés público</i> (Cicerón).
<i>Sententia</i>	Exponer una idea con validez universal. Ej. <i>Perdonar de ligero da atrevimiento a los hombres para errar</i> (El conde Lucanor).		

Para disminuir la tensión potencial entre los objetivos dialécticos y retóricos, los participantes en la discusión recurren a lo que van Eemeren y Houtlosser (2002) llaman MANIOBRAS ESTRATÉGICAS. Estas maniobras se manifiestan de distintas maneras, ya sea realizando una selección desde el potencial de tópicos, adaptándose a la audiencia o eligiendo dispositivos de presentación o figuras retóricas. En el cuadro 4, se presentan las figuras retóricas dialécticas que servirán de apoyo para el análisis de un aspecto de las maniobras estratégicas. Si bien es cierto que, en cualquier interacción, los hablantes seleccionan un tópico, se adaptan a la audiencia y escogen una presentación y usan figuras retóricas, no siempre en todas las situaciones se presentan objetivos dialécticos con fines a resolver una disputa. Por ejemplo, en una discusión acerca de la clonación, el protagonista, para dar mayor fuerza y consistencia a su punto de vista en contra, puede acudir a un nuevo potencial tópico que es el planteamiento del papa Juan Pablo II, acerca de la temática en cuestión, adecuándose a la demanda de una audiencia preferentemente católica y utilizando, para ello, la figura retórica de la citación de autoridad. En el cuadro 4 se presentan las figuras retóricas que sirvieron de apoyo para el análisis.

Todo esto permite lograr, como declaran van Eemeren y Houtlosser (2002), una integración sistemática de consideraciones retóricas en el marco de un análisis dialéctico. En la siguiente figura se ilustra la combinación entre la dialéctica o método de oposición y la retórica o las técnicas prácticas de persuasión mediante las maniobras estratégicas que permiten, a su vez, la reconstrucción del discurso argumentativo.

Figura 1. Modelo integrado de la dialéctica y la retórica en el análisis pragma-dialéctico



2. EL ESTUDIO

2.1. *Objetivo*

El objetivo de este estudio es determinar, desde la perspectiva de la pragma-dialéctica, tanto la estructura argumental de una discusión acerca de la

JEC, como las maniobras estratégicas relacionadas con el POTENCIAL TÓPICO, las DEMANDAS DE LA AUDIENCIA y los DISPOSITIVOS PRESENTACIONALES que esa misma discusión evidencia. Además, se intenta identificar los conocimientos éticos y pragmáticos relacionados con la JEC que los estudiantes evidencian mientras discuten.

2.2. *Metodología de análisis*

En primer lugar, se segmenta la transcripción de la actividad de discusión sobre la JEC (ver Anexo) en términos de turnos de habla argumentativos (un total de 38). El turno de habla, como unidad de análisis, se entiende como la intervención de uno de los interlocutores, enmarcada entre las intervenciones de otro u otros y cada turno de habla puede expresar, según sea el caso, un punto de vista o un argumento. Luego, en cada turno de habla se identifican, ya sean los puntos de vista (PV), las razones o argumentos (R), las premisas implícitas, las etapas de la discusión crítica, el tipo de disputa, o los principios éticos y los problemas pragmáticos en juego. Los PV normalmente se identifican como aserciones acompañadas de ciertas expresiones verbales tales como “en mi opinión”, “yo creo que”, etc. Las R pueden ser preguntas, promesas o afirmaciones que apoyen o rechacen un determinado PV. Las premisas o conclusiones implícitas se identifican apropiadamente empezando desde los elementos explícitos y reconstruyendo el argumento que falta evidenciar, de manera que llegue a ser lógica y pragmáticamente válido (mínimo lógico y óptimo pragmático, respectivamente).

Por su parte, las etapas de la discusión crítica se reconocen por la función que cada una de ellas cumple en el marco de la discusión. En cuanto a los tipos de disputa, estos se derivan de la estructura que cada uno de ellos conlleva, por ejemplo, en el caso de una disputa única no mixta en el que un sujeto podría señalar “Este problema será fácil de resolver” y otro le responde, generando la oposición de puntos de vista “¿Lo será?”. Por último, en la discusión se aíslan los problemas éticos y pragmáticos que subyacen tras los argumentos que esgrimen los estudiantes.

Se complementa este análisis con lo retórico, ya sea detectando los nuevos tópicos que emergen en la discusión y que se relacionan con el tema central, distinguiendo a qué otras audiencias se apela en el devenir argumentativo y, finalmente, marcando los dispositivos presentacionales o figuras retóricas que apoyan los aspectos ya mencionados.

2.3. Descripción de la situación comunicativa

La situación comunicativa se describe según los siguientes aspectos:

- (a) Acción argumental: Una discusión fijada previamente por el docente y que supuso la preparación de los alumnos, en cuanto a la temática de debate
- (b) Tema: Implementación de la JEC en el colegio Rubén Castro
- (c) Estudiantes presentes: treinta y tres (33)
- (d) Estudiantes participantes: seis (6)
- (e) Contexto: Sala de clases
- (f) Nivel escolar: Tercer Año Medio de un colegio particular-subvencionado
- (g) Asignatura: Lengua Castellana y Comunicación
- (h) Unidad de análisis: Intervención argumentativa (turno de habla de cada participante) dentro de una clase de 45 minutos
- (i) Intervenciones totales: 54
- (j) Intervenciones argumentativas: 38

3. ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS

3.1. Lo dialéctico

A continuación, se despliega, como parte del análisis dialéctico, una figura en la que se observa el PV planteado por los estudiantes y los argumentos y subargumentos que elaboraron para apoyar dicho PV.

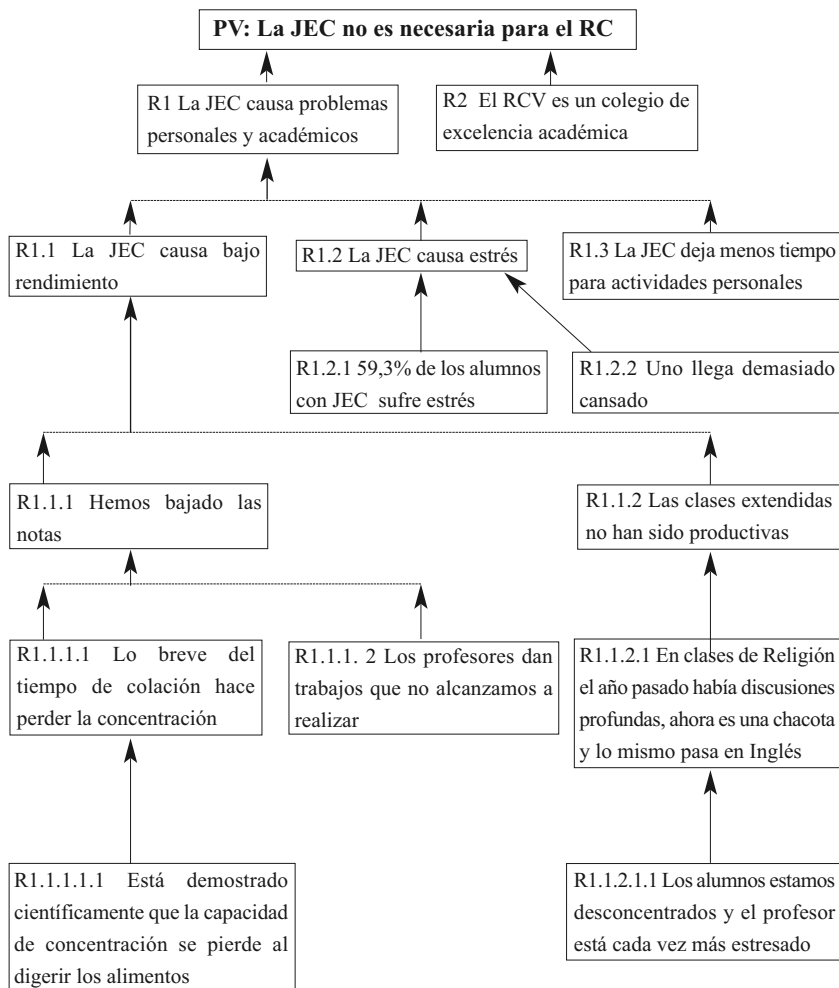
En la figura 2 se resume el PV que ha orientado la discusión y cómo este da cabida a dos argumentos centrales. De ellos, solo el argumento “La JEC causa problemas personales y académicos” ha generado subargumentos respecto al rendimiento, al estrés y al tiempo libre.

En cuanto a las etapas de la discusión crítica, en la discusión que nos ocupa, la apertura y el cierre se encuentran implícitos. El hecho de que la apertura no aparezca expresada significaría que las reglas ya están dadas previamente por el contexto escolar en el que se lleva a cabo la discusión (una clase). Si consideramos que la discusión acerca de un tema controversial es una resolución de un problema, el que no aparezca la etapa de cierre permite

concluir que la discusión no ha llegado a un resultado final y, por tanto, no se ha resuelto la problemática inicial, debido, entre otros factores, a que la discusión analizada no tiene un punto de vista antagónico explícito.

En la etapa de confrontación, uno de los alumnos lleva a cabo el objetivo dialéctico de dicha etapa ante el tema controversial de la implantación de la JEC, formulando un único PV: “La JEC no es conveniente para los estudiantes del Colegio RC”, lo que resulta en una disputa única y no-mixta, es decir, existe un solo PV en cuestionamiento.

Figura 2. Análisis dialéctico de la estructura de la discusión acerca de la JEC



El rol de protagonista en la disputa fue asumido por seis estudiantes que participaron en forma espontánea durante la interacción; mientras que el antagonista se supone que es el profesor como representante de la autoridad escolar.

En la etapa de argumentación, cuya estructura se representa en la Figura 2, observamos que la discusión es de tipo múltiple con subargumentaciones que se desprenden de dos razones (R1 y R2): “La JEC causa problemas personales y académicos” y “La JEC no es necesaria para el RC”. De estas dos razones, sólo la primera da cabida a varias subargumentaciones, en tanto que la segunda tiene sólo una subargumentación “El RC es un colegio de excelencia académica” que representa una argumentación sintomática, esto es, que se asocia a una imagen (la excelencia académica) del objeto de la discusión (el colegio RC).

Si analizamos con mayor detención las subargumentaciones de la primera razón, podemos constatar que estas se distribuyen en tres centrales (“La JEC causa bajo rendimiento”, “la JEC causa estrés” y “la JEC deja menos tiempo para actividades personales”) y en siete derivadas de ellas. Toda esta línea argumental es de carácter instrumental, ya que genera un razonamiento causal en el intento de solucionar la disputa.

Ahora bien, si establecemos que principios éticos y pragmáticos están en juego en las distintas intervenciones argumentativas de los estudiantes, se visualizan estas dos tendencias.

Desde el punto de vista ético, los alumnos manifiestan que están “desconcentrados y el profesor está cada vez más estresado” y que “La JEC deja menos tiempo para actividades personales”. La primera aseveración se relaciona con una declaración emitida por el presidente de la FIDE, en la que expresa que “en la planificación de los tiempos de la JEC se debe evitar el agobio y el estrés de alumnos y docentes” (Triguero 2006). Con respecto a la segunda, esta se condice con el artículo 24 de la Declaración Universal de los Derechos Humanos (ONU 1948): “Toda persona tiene derecho al descanso, al disfrute del tiempo libre, a una limitación razonable de la duración del trabajo”. En este sentido, las opiniones de los estudiantes son compatibles con lo manifestado por Triguero (2006) y la Declaración de la ONU (1948).

En lo relacionado con lo pragmático, los estudiantes consideran, en primer lugar, que “la JEC causa problemas personales y académicos”, lo que se relaciona con lo señalado por el MINEDUC (2007), el que advierte que se debe evitar asociar la JEC al bajo rendimiento y el escaso tiempo para almorzar. Esto último se recoge en la ley 19532-1997 artículo 2Bb (Diario oficial 1997), que

establece una alternancia adecuada entre el trabajo escolar y los tiempos de recreación y alimentación. En segundo lugar, los alumnos señalan que “las clases no han sido productivas” en contraposición con lo que Araneda (2006) plantea en cuanto a que la JEC significa mejora en la calidad de la enseñanza y los aprendizajes. Por último, los alumnos agregan que “la JEC no es necesaria para este colegio”, congruentes con la ley 19532-1997, en la que se indica que los colegios con altos niveles de calidad pueden no implantar la JEC, y ya que el colegio ha demostrado obtener logros en las pruebas de medición nacional, se ha convertido en un establecimiento de excelencia académica. Cabe señalar que esta normativa se modificó posteriormente en la reforma de la Ley 1997-2004 (Diario oficial 2004) con orden de obligatoriedad de la JEC en todos los colegios para 2010. En este caso, al igual que desde el punto de vista ético, los argumentos esgrimidos por los estudiantes son coincidentes, en alguna medida, con lo expuesto en el ámbito de los derechos humanos, tal vez, influidos por la opinión pública.

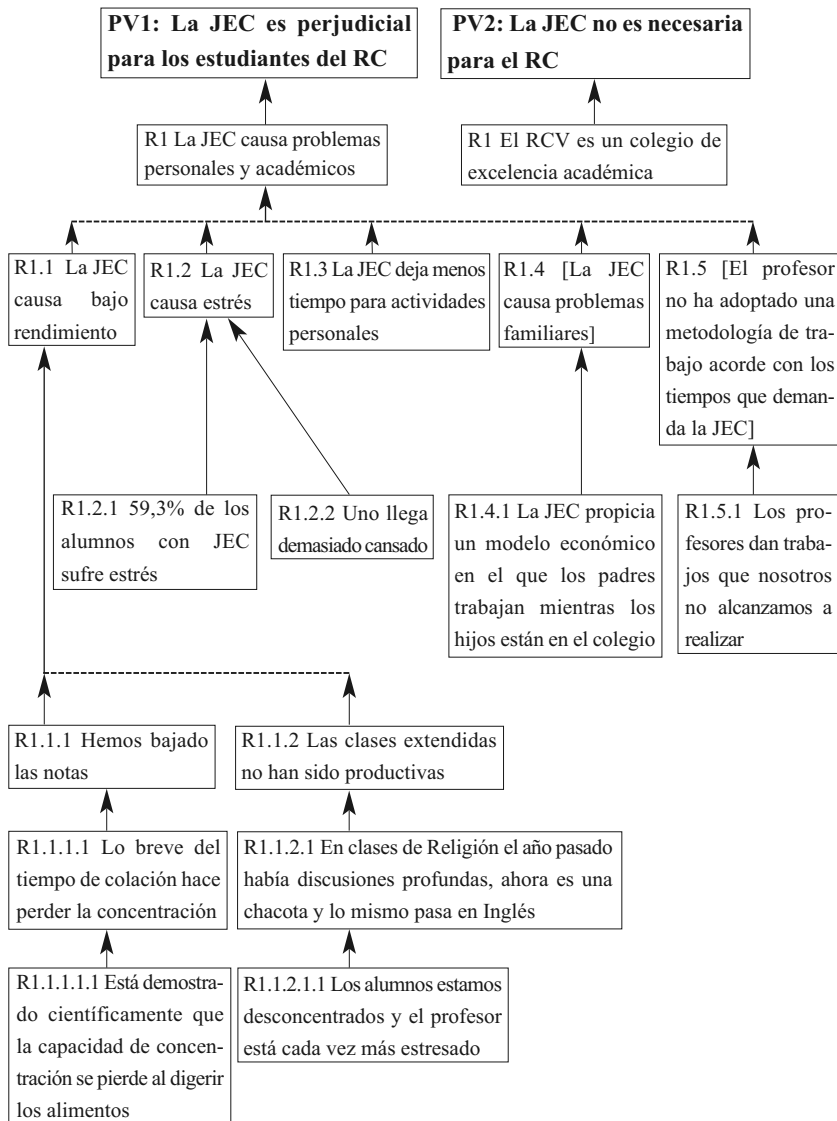
3.2. *La integración de lo dialéctico y lo retórico*

En la figura 3, apreciamos cómo lo retórico modifica la estructura de la discusión acerca de la JEC, tanto en la formulación de los puntos de vista como en la de los argumentos esgrimidos por los estudiantes. En esta figura, a diferencia de la figura 2, emergen dos puntos de vista en contra de la JEC, producto del componente retórico. Ambos presentan sólo una razón que los apoya; sin embargo, únicamente el primero de ellos desarrolla una línea argumental rica en torno a los tópicos de rendimiento, estrés, tiempo personal y, en esta oportunidad, problemas familiares y didácticos que conlleva la implantación de dicha jornada.

Si tomamos cada etapa de la resolución de la discusión y la cruzamos con las maniobras estratégicas (cuadro 5) en tanto el potencial tópico, las demandas de la audiencia y los dispositivos presentacionales, se visualiza que los estudiantes, en la etapa de confrontación, tratan de hacer una elección más efectiva del potencial ofrecido por el espacio disponible de desacuerdo. Una vez seleccionado el tópico del “perjuicio” y reiterando el de la “no necesidad de la JEC por la excelencia académica del colegio” (tópicos más cercanos a cómo perciben y les afecta la JEC) se releva el punto de vista implícito “La JEC es perjudicial para los estudiantes del colegio RC”, intentando, de este modo, ganarse a la audiencia representada por los padres, profesores, autoridades educacionales, entre otras, que deben sensibilizarse ante los efectos negativos

que implica el proyecto JEC. En esta etapa, uno de los participantes utiliza en la formulación del punto de vista la figura retórica de la *sententia* y afirma que “la JEC no es necesaria en el RC”.

Figura 3. Análisis pragma-dialéctico integrado de la estructura de la discusión acerca de la JEC



En la fase de argumentación, la discusión se enriquece con la apelación a los problemas metodológicos y familiares que conlleva la implantación de la JEC. Por un lado, los alumnos manifiestan los problemas metodológicos, ya que “los profesores no han adoptado una metodología acorde con los tiempos que demanda este tipo de modalidad educativa”, de lo que se infiere que el cuerpo docente no está respondiendo a las exigencias que imponen las reformas educacionales. Lo descrito anteriormente permite determinar que la audiencia invocada es el profesor y el cuerpo docente como un todo, en la responsabilidad que deben asumir frente a la carga académica de los alumnos: “el profesor da el día lunes textos para el día siguiente” (turno de habla 38). Emplean, de este modo, la figura del *exemplum*.

En cuanto a los problemas familiares, surge el tópico de “la disgregación de la familia”, como resultado de las pocas instancias de comunicación entre alumnos y padres y del costo económico que implica mayor tiempo de permanencia en el establecimiento educacional. Cabe señalar que todo esto se conjuga con la mención al lema del colegio “Fe, Trabajo y Familia”, razón más para demostrar que la JEC no se inspira en estos principios. El recurso retórico utilizado para abordar esta última situación es la *conciliatio*, tal como se aprecia en la intervención de un estudiante que señala “se está instaurando un modelo económico para que los papás trabajen más mientras los hijos están en el colegio” (turno de habla 22).

Cuadro 5. Síntesis del análisis pragma-dialéctico integrado

Etapa	Componente dialéctico	Componente retórico		
		Tópico	Demandas a la audiencia	Dispositivos presentacionales
Confrontación	PV: “La JEC no es necesaria en el RC”	PV: El perjuicio de la JEC para la realidad del RC	Ganarse a la audiencia (padres, profesores, autoridades educacionales) a partir de los efectos negativos de la JEC	<i>Sententia</i>
Argumentación	Razones: (a) personales y académicas (b) excelencia académica del colegio	Razones: (a) inadecuación metodológica (b) disgregación de la familia	Apelar a la responsabilidad de los profesores, autoridad del establecimiento y MINEDUC, como oponentes	<i>Exemplum</i> <i>Conciliatio</i>

El cuadro 5 resume las descripciones realizadas previamente poniendo en relación el componente dialéctico y el retórico.

Por una parte, en cuanto a los principios éticos que emergen de esta nueva manera de ver la discusión, estos son consecuentes con los tópicos relacionados con el perjuicio que ocasiona a la familia la implantación de la JEC, concordando con la propuesta de Triguero (2006), que sostiene que la JEC debe atender a las realidades familiares de los estudiantes.

Por otra parte, en el plano pragmático, los estudiantes han esbozado problemas de índole metodológica, consecuentes con el planteamiento de FIDE que afirma que, en algunos casos, la JEC requeriría más clases programáticas pero con metodologías especiales (Triguero 2006).

Finalmente, visto en términos retóricos, se puede sostener que los participantes en la discusión buscaron, en cierta medida, adecuar sus objetivos dialécticos a los objetivos retóricos, empleando una serie de maniobras estratégicas diseñadas para tal efecto.

4. COMENTARIOS FINALES

Si consideramos *stricto sensu* la discusión crítica desde la perspectiva de la pragma-dialéctica, la discusión acerca de la JEC en un establecimiento educacional de la ciudad de Viña del Mar, Chile, sólo logra conformarse en las etapas de confrontación y de argumentación. Asimismo, no se explicitan los puntos de vista negativos. No obstante lo anterior, el hecho de integrar el componente retórico, permite fortalecer el análisis, dando cuenta de lo que realmente sucede en la interacción argumentativa al identificar las maniobras estratégicas que subyacen tras dicha interacción. Es así como se producen cambios de énfasis en los puntos de vista entre el análisis dialéctico y el retórico (de la necesidad al perjuicio), en la inclusión de otros actores a la discusión (familia y cuerpo docente), en la detección de nuevos tópicos: lo metodológico, el modelo económico, en la determinación de las audiencias involucradas, así como en la transformación de un oponente en aliado, como es el caso del profesor, y en el uso de ciertas figuras retóricas.

No cabe duda de que la influencia retórica a lo largo de todas las etapas de la discusión es relevante, toda vez que la orienta hacia la no aceptación de la JEC para el establecimiento educacional y de que, en definitiva, se deben tomar todas las medidas para una decisión consensuada entre alumnos, profesores y cuerpo directivo del colegio en cuestión.

En cuanto al tema discutido, éste resulta de total pertinencia y proximidad a la realidad de los estudiantes, participantes de la discusión. Asimismo, éstos denotan un conocimiento pragmático y ético de la temática abordada, ya que muchas de las razones esgrimidas coinciden con los argumentos expuestos por las instituciones morales y políticas vigentes en el país (FIDE, ONU, MINEDUC, Poder Legislativo).

En suma, el estudio que hemos expuesto tiene un carácter exploratorio y como tal debe ampliar su cobertura hacia otras temáticas controversiales que se desarrollan en el contexto escolar. Aún más, si bien la metodología de análisis que se aplicó ha resultado ser útil, no debemos soslayar las dificultades que ésta entrañaba, sobre todo en lo que se refiere a las maniobras estratégicas, lo que implica una familiarización con las herramientas de detección (expuestas en el marco metodológico de este estudio), así como para la determinación de sus efectos en la discusión. Incluso, tal como lo proponen van Eemeren *et al.* (2007), al cumplir con las operaciones analíticas (determinar los PV en discusión, reconocer posiciones de las partes, identificar argumentos explícitos e implícitos, analizar la estructura de la argumentación y determinar las maniobras estratégicas), todo estudio pragma-dialéctico debería complementarse con un inventario de indicadores lingüístico-discursivos, tarea que, al ser abordada, permitiría dar cuenta del discurso argumentativo en toda su complejidad.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Anscombre, Jean-Claude y Oswald Ducrot. 1976. L'argumentation dans la langue. *Langages* 42, 5-27.
- Araneda, Carlos (ed.). 2006. *Evaluación del proyecto pedagógico jornada escolar completa 2006. Mejor tiempo escolar*. Santiago de Chile: Ministerio de Educación.
- Diario Oficial. 1997. *Ley 19532: Régimen de jornada escolar completa diurna y normas para su aplicación*. Santiago de Chile.
- Diario Oficial. 2004. *Reforma Ley 19532-1997: Reforma curricular y jornada escolar completa*. Santiago de Chile.

- Feteris, Evelyn. 2007. Commentary on Juana Teresa Marinkovich Ravena and Ana María Vicuña Navarro "Euthanasia and the teaching of argumentation in Chile". Presentado en *Ontario Society for the Study of Argumentation (OSSA) Congress "Dissensus and the Search for Common Ground"*, Windsor, del 6 al 9 de junio de 2007.
- MINEDUC. 1999. *Planes y programas lengua castellana y comunicación para tercer año medio*. Santiago de Chile: MINEDUC.
- MINEDUC. 2007. [En línea]. *JEC: Mejor tiempo por tu futuro*. Disponible en: http://www.mineduc.cl/index0.php?id_portal=21 [Consulta: 28 de diciembre de 2007].
- ONU. 1948. [En línea]. *Declaración Universal de los Derechos Humanos*. Disponible en <http://www.un.org/spanish/aboutun/hrights.htm>. [Consulta: el 28 de diciembre de 2007].
- Perelman, Chaïm y Lucie Olbrechts-Tyteca. 1958. *La nouvelle rhétorique: traité de l'argumentation*. Bruxelles: L'Université de Bruxelles.
- Plantin, Christian. 2005. *L'argumentation*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Quintiliano, Marco Fabio. 1942. *Instituciones Oratorias*. Hernando: Madrid.
- Toulmin, Stephen. 1958. *The uses of argument*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Triguero, Jesús. 2006. [En línea]. *JECD: "Hay que dar otro paso en la dirección correcta"*. Disponible en www.fide.cl/BajarDocumento.php?Id=47 [Consulta: 28 de diciembre de 2007].
- Tusón, Amparo. 1995. L'aula com a escenari comunicatiu. *Articles de didàctica de la llengua i la literatura* 6, 47-58.
- Van Eemeren, Franz y Rob Grootendorst. 1992. *Argumentation, communication and fallacies. A pragma-dialectical perspective*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

- Van Eemeren, Franz y Peter Houtlosser. 2002. Strategic maneuvering in argumentative discourse: A delicate balance. En Franz van Eemeren y Peter Houtlosser (eds.), *Dialectic and rhetoric: The wharp and woof of argumentation analysis*, 131-159. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers Group.
- Van Eemeren, Franz, Peter Houtlosser y Francisca Snoeck Henkemans. 2007. *Argumentative indicators in discourse. A pragma-dialectical study*. Amsterdam: Kluwer Academic Publishers Group.

JUANA MARINKOVICH RAVENA

Doctora en Filosofía con Mención Lingüística Hispánica. Profesora Titular del Instituto de Literatura y Ciencias del Lenguaje de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso. Miembro de Número de la Academia Chilena de la Lengua y Correspondiente de la Real Academia Española. Ha desarrollado investigaciones en torno a la argumentación, escritura y análisis del discurso especializado, dictando cátedras de pre y postgrado en dichas áreas. Ha publicado libros de su especialidad y numerosos artículos en revistas chilenas y extranjeras, indexadas en SciELO e ISI.

JUAN SALAZAR PARRA

Egresado de la Licenciatura en Lengua y Literatura Hispánica. Ha participado como asistente de investigación en proyectos relacionados con argumentación, escritura y estudios verbales multiregistro. Ha publicado algunos de sus trabajos en revistas de Lingüística, Educación y Humanidades. Se desempeña actualmente como asistente de la cátedra Procesos de Comprensión y Producción del Discurso Escrito de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso y como profesor de Lengua Materna y Psicolingüística en otras instituciones de educación superior.

ANEXO

Transcripción de las intervenciones orales generadas en el debate acerca de la implantación de la Jornada Escolar Completa. Para estos efectos se utilizó la siguiente simbología (basada en Tusón 1995): entonación interrogativa [¿?], pausa breve [|], pausa mediana [||], pausa larga [<...>], énfasis [subr], ritmo acelerado [ac], tono agudo [], alargamiento de un sonido [::], fortissimo (dicho en voz muy alta) [ff], corte abrupto en medio de una palabra [...-], solapamiento en dos turnos [=...=], palabra ininteligible o dudosa [(???)], mayor énfasis [MAYÚS.], toda la transcripción [minús.].

1. A1: sh:::
2. P: a ver silencio || pese a las circunstancias | tenemos que ver distintos temas nosotros y tenemos que coordinar de alguna manera | e:: hay algunas pruebas de algunos alumnos que todavía no son puestas en el libro | los voy a ir llamando para cerrar con ese capítulo | e:: segundo | nosotros la última clase | la penúltima clase ac| dejamos instaurado el esquema con el texto argumentativo | esquema/ el cual ustedes desarrollaron en clase y tenían que exponer para seguir desarrollándolo | vamos a ver si lo alcanzamos a...- a exponer esa parte
3. P: quién más | diego adelante
4. A1: profe /^L ¿puedo borra eso?
5. P: si <55> [en este lapso de tiempo los alumnos del curso conversan] a ver chiquillos una cosa/ tengan super presente
[mientras A1 y A2 escriben en el pizarrón el grupo curso conversa]
6. P: a ver | arancibia
7. A1: se callan por fa le
8. A3: uhu uhu uhu f
9. P: escuchamos por favor silencio/
10. [todo el curso: sh:::]
11. P: silencio le| ya ac| arancibia | explica el texto que tú vas a trabajar porque este texto lo hemos desarrollado por otros le | anteriormente le p | tema | la jornada escolar completa | no es necesaria | en el ruben le| castro le | tesis
12. A1: tesis y es porque causa problemas personales y académicos
13. P: = ya | y cuáles serían las razones que avalan eso ac
14. A1: estrés de cada uno de los estudiantes que está con jornada escolar completa | e:: ya ya ya ya ya/ff| el estrés que tiene cada uno ac| o:: sea el nivel de estrés es mayor aunque no sea crítico pero ya las personas están más estresah y mah alterah ^L que cuando una jornada ac | causa bajo rendimientos
15. P: ustedes ven ¿????? bajos rendimientos
16. [todo el grupo curso: si:::]
17. P: ¿y el tercero?
18. A1: e:: son menos tiempos para actividades personales ac | para tener un crecimiento personal
19. P: a ver ac p| silencio ^L | silencio por favor

20. A1: oye ya:::/ po le por favor

21. P: ¿podrían escuchar ustedes? Ya ac

22. A1: la garantía es que el erreceve no necesita jornada escolar completa porque eso incluye su excelencia académica solamente está instaurando un modelo económico para que los papás trabajen más ¿??? mientras los hijos están en el colegio

23. P: ahora | ese dato que esta ahí le | ¿de dónde lo sacaste? Ac

24. A1: eso lo aporte yo ¿????? porque las encuestas que han hecho yo no las he visto ac

25. P: ya | a ver le | pablo aballay ¿qué opinas tu le| de las razones que da tu compañero ac para avalar esa tesis p?

26. vivimos/ p ac| y estamos concientes e:: de que la jornada completa a nosotros no nos sirve para nada o si que la lah:: ¿????? deberían darnos | no nos están llegando ac p | y estres e:: ac | yo creo que todos tenemos e::estrés a partir ya de quedarnos unas cuantas horas más en el colegio y llegar más tarde a la casa le| e:: los bajos rendimientos | muchos compañeros | y yo me incluyo ac| estamos bajando las notas e:: por lo menos por el tiempo que e:: tan poco que no podemos estudiar y hacer las mismas tareas que nos siguen mandando y la razón numero tres | ahí se complementa con lo que ¿?????

27. P: = = ahora | pregunto le| dentro le | de los horarios | que a ustedes se les extendieron p| ¿ustedes creen que han sido productivas esas horas de clases | trabajadas o:: o ¿???? llámese otra cosa?

28. [todo el curso: no::]

29. P: Arancibia

30. A1: no porque ya/ un alumno que está desde veinte para las ocho todo el día en el colegio y luego de un tiempo de colación que son ¿cuarenta y cinco minutos p? volver a interiorizarse en una sala y aprender ac después de ese tiempo | después del almuerzo | no ac| no se puede ac| se ha comprobado científicamente que después de cuando uno ingesta algo | se adormece ac | o sea no tiene la capacidad de atención y de concentración que tiene el alumno en relación que cuando está veinte para las ocho a las una y media | el punto de concentración del alumno es mayor y puede captar más y aprender más | en cambio ac | luego de ese tiempo ac | el alumno ya no está concentrado en eso y lo único que quiere es salir de clases ac

31. P: = = ahora vuelvo a preguntar | dentro de lo que se hace en ese horario extendido le| estamos hablando de asignaturas e:: matemáticas le| asignaturas de índole artística | de asignaturas e:: le| a ver ac| suazo ac

32. A5: bueno | siempre son le| poe ejemplo inglés e:: de religión e:: artes visuales y taller ¿???? Músico | ahora ac| ¿????? Uno llega demasiado cansado ac | o sea | sería mucho más práctico que ¿????? así uno llegara a la casa y se pone a estudiar al tiro| onda uno llega ¿?????ni siquiera para pararse | uno sale y está como fofo como cansado

33. P: ya/ ¿qué pasa con las tareas sobre trabajos que se han dado para los ????

34. [todos hablan]

35. P: eh:: silencio f | señores

36. A6: oye ya po f | oye| que uno | por ejemplo || profesora por favor ac|

37. P: ya ac

38. A6: además de obviamente de la jornada completa/ | con el hecho de las tareas | de las disertaciones también está el:: horario ac | por ejemplo en lenguaje electivo /f toca

- dos días seguidos ac| y el profesor da el día lunes f/textos de:: así unos textos unas guías / | para el día siguiente / ac| y yo llego por ejemplo a las cinco de la tarde a la casa/f y:: si trat.- trato de tomar un descanso/ terminaría a las dos de la mañana/ o más tarde p
39. P: = = ahora p ac| suel.- si suele suceder ac | por ejemplo| me parece que el horario ¿??? con ustedes era lunes y martes
40. A5: =era=
41. P: =¿o no?=¿???? solo de un día de diferencia ac| pero yo creo que las temáticas se están abordando a nivel de profesorado como a nivel de alumno también a propósito de un montón de cosas que ustedes están debatiendo actualmente pero también se tiene que llegar a tomar decisiones y para eso necesitamos entablar un diálogo entre alumnos y profesores justamente por el nivel de exigencia que se está establecido
42. A1: yo yo creo que va más allá de estar en el colegio y pasar materia | sino que:: e:: estar en colegio en ese tiempo L ac| por ejemplo ac cuando salíamos a la una y media | yo llegaba a mi casa almorzaba dormía hasta las cuatro y de las cuatro me ponía estudiar hasta las nueve y pasaba bien ac | no tenía problemas ac | en cambio ahora uno llega ac| se sienta | a ver tele un rato ac / y ya son las seis de la tarde las siete de la tarde y:: listo ac/ se fue la tarde y vino en nada p ac| en nada en nada p
43. P: preg ¿unta nuevamente \ac| ¿alguien f ha encontrado algún provecho en las horas extendidas/ que usted est ¿udia en ac | sobre lo que ustedes aprenden
44. todo el curso: no:: no ac nada...-
45. P: ¿absolutamente | n ¿ada/ p? ¿ ¿realmente nada/?
46. todos los alumnos: no::
47. P: de a u ¿no y levanten la mano f /ac.| diego/
48. A2: la verdad no nos explicaron qué...- cuántas horas se adicionaron al final ac | a la jornada completa ac | o sea dos horas de ¿?? y dos horas de educación física/
49. P: bueno y en ese ¿??? e:: ha sido productivo para ustedes/ ac |
50. todo el grupo curso: no::
51. P: esc ¿uchemos escuch ¿emos\ ac
52. A2: por lo menos en mi caso ac | e:: yo tengo clases e:: de diseño gráfico computacional/ y en otras palabras es photoshop ac| e:: porque lo único que hacemos es arreglar imágenes / no sé pero:: no hacemos nada::
53. A3: hay una asignatura/ ac| que es de
54. religión \ | que me acuerdo que por ejemplo el año pasado\ igual la trabajábamos onda por lo menos se daba mucho más el ambiente y éramos mucho más afiatados en cambio ahora después del almuerzo bien y e:: es la chacota o sea el profè realmente ya está estresado e incluso con la situación que tiene ac | y:: ahora con todo esto que llegamos todos almorzados le | y onda el último día/ el profesor o sea dos clases y estuvo hablando todo el rato y nos estábamos quedando todos dormidos aparte de ser una falta de respeto al profesor ac | es como una cuestión de moral onda por la actividad que teníamos con el profesor| onda queríamos tenerla realmente / está malo | o sea estamos matando esa clase prácticamente | lo mismo pasa con inglés/ que no es tan productivo como era otros años/ p ac |