

PROCESOS DE ARGUMENTACIÓN EN SITUACIONES COTIDIANAS. UNA PERSPECTIVA CRÍTICA

*José A. Sánchez Medina**, *Juan Daniel Ramírez Garrido** y *Virginia Martínez Lozano***

*Universidad de Sevilla, **Universidad Nacional de Educación a Distancia

Resumen

El estudio de la argumentación en el debate nos remite al análisis de problemas básicos que se han tratado tradicionalmente en el marco de la Psicología del Pensamiento. En toda argumentación se ve implicado el proceso de razonamiento, en cuanto que el sujeto tiene que determinar cuáles deben ser los elementos y el modo en que éstos se organizan para que un argumento resulte convincente. Por otro lado, el interlocutor del acto argumentativo debe deliberar sobre la veracidad o confiabilidad de los argumentos que le son presentados.

Tradicionalmente, se ha venido entendiendo desde la Psicología Cognitiva que el proceso de argumentación y deliberación es un proceso eminentemente lógico o, al menos, que el razonamiento lógico es la mejor forma de deliberar y, por tanto, de argumentar (Wason y Johnson-Laird, 1972). Sin embargo, desde los trabajos de Tversky y Kahneman (Tversky y Kahneman, 1973; 1974; 1983) se ha cuestionado seriamente que los humanos trabajemos de un modo lógico a la hora de razonar y/o deliberar. Según estos autores, el proceso de deliberación y las decisiones que en el transcurso del mismo tomamos se ven afectadas más por el contexto en que nos es presentada la información que por la estructura lógico-racional de la misma (Kahneman, Slovic y Tversky, 1982). Estos datos han llevado a diversos autores a hablar de *esquemas pragmáticos* de razonamiento frente a *esquemas lógicos* de razonamiento (Cheng y Holyoak, 1985; Cheng, Holyoak, Nisbett y Oliver, 1986).

¿Cómo parece ser pues que argumentamos y deliberamos en el curso de un debate o en otros intercambios comunicativos cotidianos?. Desde el Constructivismo Social (Harré, Edwards o Shotter, por ejemplo) el énfasis se desplaza desde los procesos lógicos a los retórico-pragmáticos, abordando de un modo nuevo los problemas planteados por Tversky, Kahneman o Cheng y sus colaboradores.

Palabras clave: Argumentación, razonamiento lógico, retórica.

INTRODUCCIÓN

El estudio de la argumentación en el debate nos remite al análisis de problemas básicos que se han tratado tradicionalmente por la Psicología del Pensamiento. Numerosos autores pertenecientes a tradiciones psicológicas muy diversas han relacionado razonamiento y deliberación con formas de argumentación (por ejemplo, Billig o Shotton desde el constructivismo social, Wason y Johnson-Laird desde la psicología cognitiva o Scribner y Wertsch desde la Psicología socio-cultural). En toda argumentación se ve implicado el proceso de razonamiento en cuanto que el sujeto tiene que determinar cuáles deben ser los elementos y el modo en que se organizan para que un argumento resulte convincente. Por otro lado el interlocutor del acto argumentativo debe deliberar sobre la veracidad o confiabilidad de los argumentos que le son presentados.

Tradicionalmente, se ha venido entendiendo desde la Psicología Cognitiva que el proceso de argumentación y deliberación es un proceso eminentemente lógico, o al menos, que el razonamiento lógico es la mejor forma de deliberar y por tanto de argumentar. Por ejemplo, Wason y Johnson-Laird en su libro *"Psicología del razonamiento"* (1972) mantienen que no están interesados en las formas de razonamiento de la vida cotidiana ya que estas ocultan y dificultan el estudio de los procesos lógicos, que según ellos, caracterizan al razonamiento humano. Es por ello que prefieren estudiar a sujetos resolviendo puzzles lógicos. En sus trabajos más recientes estos autores no defienden que los humanos trabajemos como máquinas lógicas (Oakhill y Johnson-Laird, 1985; Johnson-Laird y Bara, 1984), sino más bien se inclinan por la idea de que operamos construyendo modelos mentales, que si se han construido de un modo lógico, serán *testados* o evaluados racionalmente. No equiparan racionalidad a deducción lógica, pero sin embargo, esta última es presentada como una forma de racionalidad en sentido amplio válida para la resolución de cualquier tipo de problemas. Por ejemplo, una característica de este tipo de racionalidad es el uso de contra-ejemplos como uno de los principales recursos argumentativos a la hora de mostrar que una determinada aseveración es cierta.

Sin embargo, desde los trabajos de Tversky y Kahneman (Tversky y Kahneman 1973; 1974; 1983) se ha cuestionado seriamente que los humanos trabajemos de un modo lógico a la hora de razonar y/o deliberar. No es la estructura lógica de una aseveración o la cadena de deducciones que debemos reproducir lo que sirve de fundamento para decidir sobre la veracidad y el efecto de convicción de la misma. Según estos Tversky y Kahneman el proceso de deliberación y la decisiones que en el transcurso del mismo tomamos se ven afectadas más por el contexto en que nos es presentada la información que por la estructura lógico-racional de la misma (Kahneman, Slovic y

Tversky, 1982). Estos datos han llevado a diversos autores a hablar de “esquemas pragmáticos de razonamiento” frente a “esquemas lógicos de razonamiento” (Cheng, y Holyoak, 1985; Cheng, Holyoak, Nisbett y Oliver, 1986). Si no razonamos como procesadores lógicos, e incluso si no construimos modelos mentales racionales sobre los eventos de nuestro medio, difícilmente se puede presentar a la lógica y la racionalidad como el primer y mejor mecanismo argumentativo en los intercambios comunicativos que se suceden en un debate.

¿Cómo parece ser pues que argumentamos y deliberamos en el curso de un debate o en otros intercambios comunicativos cotidianos? Los propios Wason y Johnson-Laird nos dan una respuesta cuando tratan de justificar por qué los debates no son un escenario adecuado para estudiar los procesos de razonamiento y deliberación. Para estos autores, las limitaciones del debate radican en su naturaleza fundamentalmente retórica. En los mismos, en lugar de proceder a lo largo de líneas lógicas de razonamiento nos dejamos llevar por “*decisiones emocionales a la hora de aceptar o rechazar premisas, por la relevancia de las cuestiones y hechos, produciendo equivocaciones y diferencias en las interpretaciones de las mismas*” (Wason y Johnson-Laird, 1972).

Por el mismo motivo que Wason y Johnson-Laird desechan el debate y el diálogo como escenario de estudio de los procesos de deliberación y argumentación, se centran en su estudio los psicólogos que podemos englobar dentro de la tradición del Constructivismo Social (Harré, Edwards o Shotter, por ejemplo). Desde esta perspectiva, el énfasis se desplaza desde los procesos lógicos a los retórico - pragmáticos, abordando de un modo nuevo los problemas planteados por Tversky, Kahneman o Cheng y sus colaboradores.

Este cambio de énfasis supone en palabras de Harré (1992) “una segunda revolución cognitiva” en la que el discurso y la acción conjunta toman el lugar de la información. Mientras que para la primera revolución cognitiva las dimensiones de la interacción generadora de conocimiento se basaban en las dicotomías *persona - mundo* y *referencia - representación*, en la llamada segunda revolución cognitiva estas dimensiones son las de *yo - otro* y *retórica - responsiva*. Si en la primera revolución la relación del sujeto con el objeto y el uso del lenguaje en su función referencial - representacional eran primigenias en la ontogénesis, en la segunda revolución se consideran secundarias y enraizadas en la relación de los sujetos con su entorno social y en el uso retórico - responsivo del lenguaje. El que se consideren secundarias no quiere decir en absoluto que juegan un papel menor en la explicación de los procesos cognitivos y comunicativos de los sujetos en relación con la argumentación, sino más bien que se desarrollan a partir de las formas primigenias.

Es en este marco teórico - epistemológico en el que vamos a situar el estudio del debate. Veremos cómo en el transcurso de los mismos los humanos usamos acciones

retóricas destinadas a convencer a los demás (y a nosotros mismos) sobre una determinada posición, actitud, valor, o punto de vista. Veremos también que éstas están articuladas, no en base a principios lógicos - racionales, sino en base a principios retóricos - responsivos. Pero, centrémonos antes de continuar en qué queremos decir cuando hablamos de estos principios retóricos - responsivos.

USOS RETÓRICOS DEL LENGUAJE

Como señala Ramírez (1995), la asociación de la retórica con el arte de persuadir quizá provenga de la conexión que Aristóteles planteó entre ésta y la dialéctica. La dialéctica se sirve de los silogismos lógicos para establecer aquello que es verdadero o verosímil. Usando la lógica y a partir de premisas irrefutables el individuo puede llegar a establecer la *verdad* de un conocimiento, hecho u evento. El conocimiento así establecido sólo es cuestionable si se pone en duda la premisa de partida, o bien, si el procedimiento de argumentación viola las leyes de la lógica. Frente a la dialéctica, la retórica se sirve de entimemas o silogismos retóricos. En este caso, no se parte de premisas irrefutables sino sólo probables, y no necesariamente se debe, a partir de las mismas, proceder según las leyes de la lógica. En este caso, la *relevancia* o *credibilidad* de los argumentos es lo que dota al discurso de capacidad de convencimiento. Con estos usos retóricos del lenguaje, no se trata de mostrar la verdad de un hecho u evento, sino de persuadir a la audiencia para que asuma el mismo punto de vista que el hablante. De hecho, esta asignación de funciones -la dialéctica para establecer la verdad y la retórica para convencer- está en la base de la degradación de la retórica al arte del adorno, y la elevación de la dialéctica y la lógica como recursos fundamentales para la argumentación.

Sin embargo, como señala Ramírez (1995), no todos los estudiosos asumen la idea de que la retórica sea un mero instrumento de la dialéctica y por tanto esté orientada a la búsqueda de la verdad. Retóricos actuales como Burke o Duncan, recuperando la tradición latina inciden en el papel que la retórica puede jugar en el desarrollo moral de los individuos. No se orienta ésta pues, al ámbito de la búsqueda de la verdad sino al de la formación de opinión. Ahora bien, estos autores no se limitan a defender la idea de que el hablante a través de la persuasión consigue cambiar la opinión de su audiencia sobre determinados hechos o eventos y en ese sentido afectan a los principios morales de la misma. Inciden también en el hecho de que el propio acto retórico influye sobre el hablante que lo realiza. Digamos, pues, que la retórica juega un importante rol en la formación moral del ciudadano por dos motivos:

- a) El primero, y el más enfatizado por los retóricos clásicos, a través de la persuasión de la audiencia.

- b) El segundo a través de la transformación personal del hablante en el uso (retórico) de la palabra.

Demos recordar en este punto que autores como Vygotsky, Mead, Austin o Bahjín han incidido en numerosas ocasiones sobre la doble orientación del discurso. Digamos que éste no sólo se orienta externamente en un acto referencial hacia la realidad que rodea al sujeto, sino que simultáneamente se orienta hacia el interior del mismo, transformando de modo cualitativo sus modos de pensamiento. No nos detendremos en este punto ya que ha debido ser tratado con amplitud en los capítulos del segundo bloque de la asignatura. Así pues, entender el acto retórico como un suceso comunicativo motivado exclusivamente por el deseo de persuadir, representa sólo el primero de los dos aspectos referidos; el segundo es comprenderlo como un acto que afecta por igual al hablante y a sus interlocutores.

FORMAS DE ARGUMENTAR: APRENDER A DEBATIR, APRENDER A PENSAR

El debate es considerado tradicionalmente como un evento comunicativo altamente sofisticado que requiere del dominio (*mastering*) de las funciones retóricas del lenguaje. Sin embargo esta idea puede cuestionarse. El debate de ideas, conceptos y puntos de vista ha sido presentado y defendido en numerosas ocasiones como un excelente instrumento didáctico para promover la adquisición del conocimiento y como vía de desarrollo del pensamiento. Ejemplos de este tipo pueden constituir los trabajos de Palincsar y Brown (1984; 1988) sobre el método de la enseñanza recíproca o las propuestas de Freire (Freire y Macedo, 1989) sobre el método de la palabra generadora, el primero de ellos aplicado al ámbito de la educación infantil y el segundo al de la alfabetización de adultos. Los usuarios de estos programas, se involucran en prácticas dialógicas que implican el debate, argumentación y defensa de los propios puntos de vista, incluso antes de que dominen la tecnología de la lecto-escritura. No cabe duda que las formas más sofisticadas de la oratoria y la retórica del debate requieren de formas discursivas que se basan en lo que W. Ong denomina la oralidad secundaria, aquella a la que se accede a partir del dominio de formas discursivas asociadas a la lecto-escritura. Sin embargo, y el uso de los métodos antes mencionados así lo atestiguan, es posible implicarse en debates a partir de un dominio no muy sofisticado de estas funciones del lenguaje. Este hecho viene a mostrar que es posible participar en debates usando argumentos de muy diverso grado de sofisticación. Recordemos que en el caso de la argumentación en el debate no hacemos recaer la misma en el uso exclusivo de procedimientos racionales y/o de lógica deductiva. Como hemos señalado argumentar en un debate no implica necesariamente mostrar la *verdad* de lo que afirmamos, sino mostrar que las cosas pueden verse desde nuestro punto de vista, es decir, *convencer* de que nuestra posición es útil y válida, no necesariamente verdadera.

ARQUITECTURA DE LOS ARGUMENTOS

A partir de estas afirmaciones podemos plantearnos el estudio de la arquitectura de los *entimemas* o *silogismos retóricos*. Recuérdese que explícitamente hemos rechazado que éstos estén basados de modo necesario en procedimientos lógicos, como es el caso de los *silogismos lógicos* que son la base de la dialéctica.

Para explorar el armazón de todo argumento nos vamos a servir de los trabajos de M. Billig (1987), fundamentalmente de las propuestas que realiza en su obra *Arguing and Thinking*. Partiendo de este autor podemos proponer tres principios básicos que rigen la construcción de toda acción argumentativa:

1. Todo argumento lleva implícita la posibilidad de ser rebatido con un contra-argumento.
2. Tanto argumentos como contra-argumentos pueden presentarse en un plano individual, en un plano social o en ambos simultáneamente.
3. Argumentar implica siempre un proceso de deliberación que está transitado por las líneas de tensión que conectan los procesos de particularización y generalización.

Si los dos primeros principios hacen referencia fundamentalmente a propiedades generales de todo argumento, el tercero de ellos es el que incide directamente en el contenido de los mismos. Digamos que la tensión entre la particularización (argumentación acerca de particulares) y la categorización (argumentación acerca de categorías) está estrechamente ligada con los dos modos básicos de pensamiento postulados por Bruner en sus últimos trabajos (ver por ejemplo obra *Realidad Mental, mundos posibles*).

Según Bruner (1988), podemos hablar de dos modalidades de funcionamiento cognitivo, de pensamiento, y cada una de ellas nos brinda modos característicos de ordenar la experiencia, de construir la realidad y de convencer a otros. Estas dos modalidades, si bien son complementarias, no pueden reducirse la una a la otra ya que tienen principios funcionales propios y sus propios criterios de validación. Estas dos modalidades de pensamiento son:

- a) el pensamiento narrativo.
- b) el pensamiento proposicional.

Según Bruner, ambos tipos de pensamiento pueden usarse para tratar de convencer a otros, si bien convencen de cosas diferentes. Una buena explicación convence

de su verdad, mientras que un buen relato convence de su semejanza con la vida. En el primer caso la verificación se realiza por procedimientos empíricos que nos permitan establecer la verdad de lo que se ha argumentado. En el segundo, no se trata de establecer su verdad, sino su verosimilitud. Con la explicación tratamos de convencer por el establecimiento de verdades universales, con la narración lo hacemos estableciendo conexiones, probablemente particulares, entre dos sucesos particulares.

La modalidad de pensamiento proposicional (también denominada paradigmática o lógico - científica) trata de cumplir el ideal de un sistema formal de descripción y explicación. Emplea como procedimientos básicos la categorización o conceptualización y las operaciones por las que esas categorías se establecen, se representan, se idealizan y se relacionan entre sí para construir un modelo formal de referencia. En términos generales, esta modalidad, se ocupa de causas generales y de su determinación y basa sus operaciones en procedimientos que aseguren referencias verificables para establecer la verdad empírica.

Frente a esta, la modalidad narrativa está orientada a la producción de relatos, de historias o crónicas creíbles (aunque no necesariamente verdaderas). Se ocupa de las intenciones y acciones humanas situadas en experiencias particulares ligadas a contextos espaciales y temporales específicos. Frente a las tendencias generalizadoras de la primera modalidad en ésta podemos apreciar tendencias particularizadoras.

Como puede observarse, se pueden establecer estrechas relaciones entre el tercer principio organizativo presentado por Billig y la distinción entre modalidades de pensamiento planteadas por Bruner. En esencia podemos resumir diciendo que, en principio, podemos tratar de convencer o persuadir a los demás (y como hemos visto a nosotros mismos -ya veremos en el capítulo 29- cómo se están desarrollando estudios sobre formación de la identidad usando argumentos muy próximos a los que aquí utilizamos -) básicamente por dos procedimientos. Podemos construir un relato o una historia que sea creíble y que convenza por su similitud con la vida, por su capacidad de remitir a experiencias particulares que permitan entender las acciones humanas y las intenciones de los agentes; igualmente, podemos tratar de persuadir haciendo referencia a hechos "*universales*", genéricos, que no están necesariamente extraídos ni avalados por experiencias personales particulares. En este caso, nos servimos de aseveraciones genéricas que encuentran su sentido en sistemas de conocimiento abstracto y descontextualizado y como tales susceptibles de ser aplicados a cualquier objeto o evento particular.

Para ilustrar estos dos modos de argumentar veremos una serie de ejemplos. En una investigación desarrollada por el Laboratorio de Actividad Humana estudiamos los modos de argumentar de mujeres que asistían a centros de educación de adultos. En este caso nos preguntábamos si el uso de uno u otro modo de argumentar, es decir si el uso de una modalidad u otra de pensamiento, estaba asociado al grado de escolariza-

ción de los individuos. Recuérdese que, como hemos señalado con anterioridad, diversas investigaciones han asociado el acceso a las formas más abstractas de categorización con la experiencia escolar (Luria, 1987; Scribner y Cole, 1981; Olson y Torrance, 1991). Para responder a esta pregunta propusimos a grupos de alumnas que debatiesen acerca del papel que la mujer jugaba en la sociedad, y si hombres y mujeres podían desarrollar por igual tareas laborales y domésticas. De estos debates están extraídas las siguientes intervenciones:

1. Yo tengo una amiga, que está su marido en correos..., no es amiga mía, es amiga de mi hija, pero eso es igual, y cuando viene su marido es cuando se ponen a bañar al niño, y cuando... hasta que no viene el no bañan al niño, ni hace esto ni hace lo otro. Todo, todo lo comparten.

2. "Yo creo que si una mujer se siente satisfecha con su casa y sus hijos, entonces está bien. Pero yo creo que cada persona debería realizarse y una mujer no tiene por qué realizarse teniendo hijos y llevando la casa... porque hay mujeres que se mueren con esa idea en la cabeza. Si te sientes feliz y satisfecha entonces... ¡perfecto! Pero si no, no deberías aguantarte con las ganas. No hay derecho que un hombre pueda cumplir sus deseos y ella tenga que "quedarse en casa cuidando de los hijos.

Los enunciados 1 y 2 pueden tomarse como ejemplos típicos de los dos modos de argumentar que hemos estado presentando. En el primero de ellos la hablante argumenta contando una historia. Narra unos hechos que usa para convencer a su audiencia de que es posible que hombres y mujeres compartan por igual las tareas del hogar. Si nos fijamos con detenimiento, podemos encontrar fragmentos del enunciado que en principio nos podrían parecer ilógicos o al menos innecesarios. Por ejemplo, cuando la mujer comenta: "*Yo tengo una amiga, que está su marido en correos..., no es amiga mía, es amiga de mi hija...*". Esta afirmación parece innecesaria respecto de la posición que la hablante va a defender. Es decir, en principio es indiferente que los hechos que narra se refieran a una amiga suya o a una amiga de su hija. Si reflexionamos desde este punto de vista, probablemente nos estemos dejando llevar por un modo de pensamiento que se ajusta al segundo enunciado. Expliquemos esto. Al presuponer que es innecesario este fragmento del argumento asumimos que dos experiencias particulares (la de madre e hija en este caso) son intercambiables, en cuanto que no se consideran como experiencias particulares sino como ejemplos que pueden ilustrar otras muchas experiencias. Las estamos tratando como categorías. Sin embargo para la mujer que argumenta este hecho no es así. La capacidad retórica, la fuerza argumentativa, de su enunciado radica en la verosimilitud del relato que sirve de argumento. Desde esta perspectiva, si uso una historia para argumentar, su fuerza persuasora será mayor cuanto más real sea la historia. Los datos que desde una perspectiva pueden resultar accesorios, desde la otra juegan un papel crítico en el proceso de argumentación. No cabe duda que un relato dispondría de menor fuerza persuasiva si se hubiese articulado por ejemplo del siguiente modo: "*Supongamos una mujer que trabaja y que su marido...*".

El enunciado 2, es en cambio una buena argumentación basada en modos de pensamiento proposicionales. Aquí no se cuenta una historia, sino que se establecen unos hechos (desde una determinada perspectiva ideológica) "...cada persona debería realizarse y una mujer no tiene por qué realizarse teniendo hijo y llevando la casa...". En este caso la argumentación no presenta la estructura de un relato sino la de una serie de afirmaciones genéricas encadenadas para presentar una posición ideológica. Pero no sólo cambia la estructura del enunciado, sino también el tipo de referente utilizado. En el primer caso, y como hemos comentado, el establecimiento de la particularidad de los personajes tratados resulta muy importante de cara a conseguir capacidad persuasora. En el segundo, esta capacidad radica en que lo dicho es aplicable, no a una persona concreta, sino a cualquier persona que viva en este entorno cultural (que es el responsable por ejemplo de que *haya mujeres que se mueren con esa idea en la cabeza* [que una mujer sólo se realiza teniendo hijos y cuidando la casa]). Mientras en el primer caso se usaban expresiones como *mi hija, su amiga, mi marido*, en el segundo estas son sustituidas por otras como *la mujer* o *el hombre*. En el primer caso domina la particularización, en el segundo la generalización.

PRIMITIVOS EN LOS MODOS DE PENSAMIENTO Y ARGUMENTACIÓN

Bruner (1995) sugiere que las dos grandes modalidades de pensamiento se sustentan sobre tres marcos o principios primitivos. Dicho de otro modo, podemos encontrar tres marcos primitivos que nos permitirán analizar de un modo más detallado la estructura retórica de los enunciados. Estos tres marcos son:

- a) la intersubjetividad
- b) la instrumentalidad
- c) la normativa

La intersubjetividad hace referencia a la ubicación de eventos, interacciones y expresiones en el *espacio simbólico* que los humanos definen como compartido con los demás. Es posible hablar de diferentes niveles de intersubjetividad, que irían desde los más simples relacionados con nuestra capacidad para reconocer que compartimos la mente y sus estados intencionales, a través de miradas, gestos o contactos desde la primera infancia, hasta los más elaborados que nos permiten reconocer que estamos atendiendo conjuntamente a un mismo objetivo.

La instrumentalidad incide en la relación medios-fines que impregna toda la conducta propositiva de los seres humanos. Las acciones de los humanos están mediadas por instrumentos. La selección de uno u otro va a depender básicamente de dos

factores: a) el objetivo que persiga el agente y b) el grado de maestría en el uso de un determinado instrumento. En el caso de la argumentación en el debate nos encontramos que en función del objetivo de persuasión que el hablante persiga y en su destreza en el uso de determinados recursos cognitivos (de razonamiento y deliberación) y lingüísticos construirá un enunciado u otro.

Finalmente, la normativa hace referencia al marco cultural en el que se desarrollan los humanos. Esta normativa nos provee de un escenario organizado donde están representadas las obligaciones, compromisos y expectativas de los participantes en cualquier actividad. Los argumentos que se emplean en un debate trascienden, en cierta medida, el contexto particular en que son proferidos. Estos argumentos, como decía Billig, son contrastados con sistemas de creencias y expectativas arraigados en el entorno socio-cultural de los participantes en el debate.

Estos marcos primitivos que son presentados por Bruner como constituyentes de las dos modalidades básicas de pensamiento pueden ser usados para entender mejor la estructura de los argumentos empleados en un debate. Veamos cómo puede hacerse esto usando como ejemplo los enunciados anteriores.

Tomemos de nuevo el enunciado número 1. Antes hemos defendido que éste se ajusta a la modalidad narrativa de pensamiento. Veamos cómo están articulados los tres marcos primitivos que hemos señalado en este tipo de argumento:

1. Intersubjetividad. El marco simbólico compartido se establece por referencia a experiencias cotidianas que puedan ser compartidas (o asumidas como creíbles) por la audiencia. La base sobre la que se construye la intersubjetividad es un relato de experiencias *reales* o *verosímiles* que puedan ser compartidas por el interlocutor y su audiencia.
2. Instrumentalidad. En este caso los argumentos se construyen básicamente usando significados verbales contextualizados. Esto es, se emplean signos que remiten a objetos o eventos concretos y particulares de la experiencia cotidiana del hablante o su audiencia. Así vemos como se hace referencia a *mi marido, mi hija, una amiga de mi hija*.
3. Normativa. Está constituida por el sistema cotidiano de creencias y valores. Lo que el hablante cuenta es contrastado con los conocimientos y expectativas de la audiencia sobre “cómo son *realmente* las cosas en la vida”. Esto es, gran parte de la fuerza retórica del enunciado recae en que la audiencia pueda responder (en el plano del habla interna) “*Es verdad, yo conozco un caso que...*” o por el contrario “*Eso no me lo creo, yo no conozco a ningún hombre que...*”.

En cambio, el enunciado 2 hace recaer su fuerza retórica en elementos claramente diferentes. Como hemos visto, éste se ha tomado como ejemplo de la argumentación a través de modos de pensamiento proposicional. En este caso los marcos primitivos que constituyen la fuerza retórica del argumento son diferentes:

1. Intersubjetividad. Se constituye por la capacidad de generalizar la propia experiencia. No se hace referencia a eventos particulares que uno haya vivido, sino a una generalización que pudiera representar muy diversas experiencias y por tanto ser susceptible de ser compartida por la audiencia. La intersubjetividad no se construye por referencia a un relato verosímil, sino a través de unos procesos de razonamiento hipotético-deductivos.
2. Instrumentalidad. El hablante se sirve en este caso de significados verbales descontextualizados. Esto es, signos dirigidos a la categorización de objetos o eventos de experiencias generales. La utilidad de estos signos radica en que, al no remitir a un objeto o evento particular, pueden ser representantes de todos ellos, que son integrados en un sistema categorial independiente, en cierta medida, de las experiencias particulares del hablante y su audiencia. Así se emplean expresiones como *un hombre* (cualquier hombre) o *una mujer* (cualquier mujer).
3. Normativa. El marco general con que se contrasta el argumento es un sistema ideológico descontextualizado. El argumento se remite a un sistema ideológico político (machismo o feminismo), a una teoría científica (ej.: *los científicos han mostrado que los hombres son más (o menos) fuertes que las mujeres.*). El argumento es contrastado con estos sistemas ideológicos y adquirirá fuerza retórica en función de que se adscriba con claridad a un sistema ideológico y de que éste pueda ser reconocido y compartido por la audiencia.

Llegados a este punto conviene realizar una pequeña reflexión sobre los usuarios de los mismos. Si bien no eran usados de modo exclusivo, los enunciados del tipo 1 eran utilizados fundamentalmente por las mujeres de los niveles educativos inferiores, mientras que los enunciados del tipo 2 correspondían frecuentemente a intervenciones de las mujeres de mayor experiencia escolar. Las investigaciones que realizamos sobre estos modos de argumentar parecían apuntar que los basados en un pensamiento proposicional resultaban casi exclusivos de hablantes con amplia experiencia escolar, mientras que los basados en modos de pensamiento narrativo, aunque eran más frecuentes en las mujeres del grupo de alfabetización, también eran usados, aunque con menor frecuencia, por mujeres del grupo de graduado. Estos datos, nos conducen a dos reflexiones importantes:

1. el acceso a modos de pensamiento proposicionales está ligado a la experiencia escolar.

2. el acceso a modos de pensamiento proposicionales no supone dejar de usar modos de pensamiento narrativo.

Estos dos datos son consistentes con las investigaciones de Cole, Scribner, Olson o Wertsch sobre la influencia de la escolarización en los modos de pensamiento y con la hipótesis de la Heterogeneidad del Pensamiento de P. Tulviste.

REFERENCIAS

- Billig, M. (1987). *Arguing and thinking*. Cambridge, Mass.: Cambridge University Press
- Bruner, J. (1988). *Realidad mental, mundos posibles*. Barcelona: Gedisa.
- Bruner, J. (1995). Meaning and self in cultural perspective. En D. Bakhurst and Ch. Sypnowich (eds.): *The social self*. London: Sage.
- Cheng, P.W. y Holyoak, K.J. (1985). Pragmatic reasoning schemas. *Cognitive Psychology*, 17, 319-416
- Cheng, P.W., Holyoak, K.J., Nisbett, R.E. y Oliver, L.M. (1986). Pragmatic versus syntactic approaches to training deductive reasoning. *Cognitive Psychology*, 18, 293-328
- Freire, P. y Macedo, D. (1989). *Alfabetización. Lectura de la palabra y lectura de la realidad*. Barcelos: Paidós-MEC
- Harre, R. (1992). The second cognitive revolution. *American Behavioral Scientist*, 36, pp. 3-7
- Johnson-Laird, P.N. y Bara, B.G. (1984). Syllogistic inference. *Cognition*, 16, pp. 1-61
- Kahneman, D., Slovic, P. y Tversky, A. (1982). *Judgment under uncertainty: Heuristics and biases*. Cambridge, Mass.: Cambridge University Press
- Luria, A.R. (1987). *Desarrollo histórico de los procesos cognitivos*. Madrid: Akal
- Oakhill, J.V. y Johnson-Laird, P.N. (1985). Rationality, memory and the search for counterexamples. *Cognition*, 20, pp. 79-84
- Olson, D. y Torrance, N. (1991). *Literacy and orality*. Cambridge, Mass: Cambridge University Press.

Palincsar, A.S. y Brown A.L. (1984). Reciprocal teaching of comprehension-fostering and comprehension-monitoring activities. *Cognition and Instruction*, 1 (2), 117-175.

Palincsar, A.S. y Brown A.L. (1988). Teaching and practising thinking skills to promote comprehension in the context of group problem solving. *RASE*, 9 (1), pp. 53-59

Ramírez, J.D. (1995). *Uso de la palabra y sus tecnologías*. Buenos Aires: Miño y Dávila Editores.

Scribner, S. y Cole, M. (1981). *The psychology of literacy*. Cambridge, Mass: Harvard University Press.

Tversky, A y Kahneman, D (1973). Availability: a heuristic for judging frequency and probability. *Cognitive Psychology*, 5, pp. 207-232

Tversky, A y Kahneman, D (1974). Judgment under uncertainty: Heuristics and biases. *Science*, 1985, pp. 1124-1131

Tversky, A y Kahneman, D (1983). Extensional versus intuitive reasoning: the conjunction fallacy in probability judgement. *Psychological Review*, 90 (4), pp. 293-315

Wason P. C. y Johnson-Laird, P.N. (1972). *Psychology of reasoning*. London: Batsford.

