



Modalidades explicativas y estrategias de justificación. ¿Cómo construyen un punto de vista los estudiantes universitarios de Ciencias de la Educación próximos a egresar?

Fecha de recepción:

21/06/2010

Fecha de aceptación:

05/07/2012

Palabras clave:

razonamiento,
argumentación,
contexto formativo,
estudiantes
universitarios

Keywords:

*reasoning,
argumentation,
formative context,
university students*

Explanatory modalities and justification strategies. How do university students about to graduate from Education Sciences construct a point of view?

Corral, Nilda
Piñeyro, Nidia

Universidad Nacional del Nordeste

nildacorral@yahoo.com.ar / nidiapi@yahoo.com

Resumen

Este artículo da cuenta de un estudio dedicado a la identificación de los recursos lógicos y retóricos puestos en juego para construir explicaciones por parte de estudiantes universitarios del Profesorado en Ciencias de la Educación. El análisis conjunto de estos recursos se orientó a hacer visibles las modalidades explicativas de las que disponen para dar razón de situaciones problema de su campo disciplinar. Atendió especialmente a las operaciones argumentativas que emplean para construir y sostener el punto de vista adoptado, evidenciadas en textos producidos por ellos en respuesta a dos tareas complementarias, primero la propuesta de explicación para dos situaciones problema, luego su reorganización produciendo un esquema argumentativo en el cual se identifican la tesis y las razones que le dan apoyo. Si bien no podemos afirmar que existe un modo de operar homogéneo, hemos hallado una serie de rasgos que aparecen recurrentemente: la preferencia por una modalidad explicativa, la tendencia hacia la selección estereotipada de argumentos con escaso empleo de teoría, la dificultad para tomar distancia de sus propias apreciaciones y examinarlas para

adecuarlas a la demanda y al contexto. Estos rasgos nos permiten recuperar las huellas de los esquemas lógicos y discursivos que el trayecto de formación ha dejado en los estudiantes.

This article accounts for a study about the identification of logical and rhetorical resources brought into play to construct explanations on part of university students of the teacher-training college. (Department of Education Sciences). The overall analysis of these resources was oriented to make visible the explanatory modalities at the students' disposal when they have to explain a problematic situation in their field of interest. Special attention was paid to the argumentative operations they use to construct and support their point of view and which are evident in their production of texts when they answer two complementary activities. Firstly their explanation proposal for two problematic situations, secondly its reorganization into an argumentative outline where the thesis and its reasons were identified. Although we cannot conclude that there is a homogeneously way of operating, we have found a series of patterns that appear regularly: the preference for one explanatory modality, the tendency to select arguments in a stereotyped way with limited theoretical framework, the difficulty in distance themselves from their own opinions and examine them according to the demand and the context. These characteristics allow us to find the traces of the students' logical and discursive schemas left on them during their course of studies.

Introducción

El estudio que se informa en este artículo es parte de una investigación mayor que se propone caracterizar y comparar las habilidades de razonamiento de las que se han apropiado los estudiantes de distintas disciplinas y en distintos contextos académicos, bajo la hipótesis general de que los trayectos de formación, atravesados por las improntas disciplinares, dejan su traza en los modos de operar con el razonamiento. En el inicio de esta investigación nos interrogábamos acerca de las características de las inferencias racionales de los estudiantes univer-

sitarios próximos a egresar. Advertimos tempranamente la centralidad de la argumentación como macro habilidad presente y necesaria para la gama de operaciones cognitivas consideradas, tales como la explicación de eventos, el razonamiento causal, el razonamiento hipotético, el razonamiento por analogía. Desde esta perspectiva, las habilidades inferenciales son tratadas en su intersección con la argumentación¹.

En esta ocasión nos dedicamos a la explicación, su estructuración lógica y algunos de sus aspectos más vinculados a lo retórico y lo pragmático. El objetivo del estudio se concentra en identificar y hacer visible las modalidades explicativas de las que disponen los estudiantes de ciencias de la educación cuando deben dar cuenta de situaciones problemas de su campo disciplinar, centrando la atención en las operaciones argumentativas que emplean para construir y sostener el punto de vista adoptado para explicar. En síntesis, proponemos tratar la explicación como operación cognitiva sostenida en una trama argumental y caracterizarla tal como se manifiesta en estos estudiantes universitarios.

Aunque la explicación responde siempre a la búsqueda de comprensión remite a demandas de muy distinta naturaleza. Moirand (2005, pp. 259-260) nos advierte de la complejidad y falta de unicidad del concepto cuando afirma:

Solo se la puede definir de manera general y ambigua, como una actividad cognitiva, lingüística, interaccional, desencadenada por el sentimiento o la expresión de una duda, una ignorancia, una perturbación en el curso normal de la acción o un simple malestar. La explicación es ese discurso o esa interacción que satisface una necesidad cognitiva, aplaca una duda y produce un sentimiento de comprensión y de intercomprensión.

En nuestro caso, la explicación se aplica a la actividad dirigida a responder una interrogación sobre la razón de ser de los hechos, procesos o acciones, con el propósito de hacer comprensible por qué ocurre o cómo es posible tal ocurrencia. Su rasgo característico es la presencia de hipótesis o conjeturas propuestas para *dar razón*. Su operación básica consiste en ubicar aquello que se quiere explicar en un esquema que le da su sentido, proporcionando la estructura de un cierto cono-

cimiento de una realidad de la que se habla; operación que admite ser tratada como la construcción de un punto de vista con la finalidad específica de hacer inteligible la razón de ser de los acaecimientos en el mundo. Plantin (2005) llama la atención sobre la necesidad de distinguir entre la argumentación definida como *expresión de un punto de vista* en varios enunciados o en uno solo, y la argumentación en tanto *modo específico de organización de una constelación de enunciados*, señalando que se trata de dos definiciones que no son incompatibles. Si bien aceptamos esta distinción, nuestra perspectiva es que no solo son compatibles, sino que a la expresión de un punto de vista le es inherente un modo específico de organización de los enunciados. Esto significa que la construcción del punto de vista emerge por recurso a la organización en una modalidad determinada de los enunciados que lo expresan. De los repertorios de argumentos disponibles en la cultura cotidiana y en la académica, nuestros estudiantes eligen algunos y dejan de lado otros, pero en simultáneo seleccionan una pauta entre muchas posibles en cuanto al orden que los articula. Estos argumentos de los que hablamos constituyen una cantera de saberes discursivos preconstruidos y compartidos que están en la base de la elaboración del punto de vista y orientan la selección de las informaciones que serán recuperadas para explicar. A su vez, el punto de vista adoptado se organiza en esquemas también pautados culturalmente. Esta última afirmación supone en nuestra interpretación que no hay creación de un punto de vista particular sin la apropiación de un modo de articulación lógica. A estas formas pautadas de organización de los argumentos con la finalidad de explicar las denominamos en este trabajo “modalidades explicativas”.

En solidaridad con nuestro posicionamiento, el diseño metodológico buscó captar los recursos lógicos y retóricos puestos en juego por los estudiantes para responder a dos actividades complementarias: explicar y reorganizar la explicación produciendo un esquema argumentativo. La tarea es exigente en el plano cognitivo y en el discursivo. Explicar una situación supone la construcción de un punto de vista que necesita ser sostenido en el discurso, actualizando conocimientos y organizándolos para satisfacer una demanda de esclarecimiento. Por su parte, reorganizar la explicación en su estructura básica de tesis y

razones impone volver sobre el propio texto para reconocer el punto de vista adoptado y rescatar las evidencias aportadas para sostenerlo. La primera tarea acentúa la dimensión explicativa, la segunda, la dimensión justificativa. Argumentar para explicar y argumentar para justificar son habilidades complejas del pensamiento, involucradas permanentemente en las situaciones de aprendizaje de los estudiantes universitarios, especialmente cuando de aplicar lo aprendido a objetivos particularizados se trata.

En las producciones analizadas es posible detectar diversas pautas en la organización a las que clasificamos como modalidades explicativas y no explicativas. A su vez, entre las primeras se evidencian dos modalidades diferenciadas por su articulación y sus argumentos: la causal y la teleológica. Entre las causales hallamos variantes que emergen de la distinción entre los énfasis puestos en lo universal y lo particular y sus interjuegos. A su turno, entre las no explicativas pueden identificarse tres variantes que surgen a partir de observar la intencionalidad predominante: recomendar, exhortar y redescubrir. En cuanto a las elecciones de los argumentos enunciados para explicar las situaciones planteadas, hallamos una dependencia tangible respecto de la modalidad en que se inscriben. Asimismo, encontramos que la heterogeneidad en el repertorio de argumentos para explicar aumenta en la medida que la situación se contextualiza fuera de la institución escolar. Algunos rasgos permanecen constantes y son independientes de las modalidades y del tipo y variedad de argumentos. Nos referimos a la escasa apelación a los conocimientos teóricos presuntamente discutidos en el ámbito de formación, al despojamiento de marcas conjeturales y de subjetividad en la tarea de reorganizar la explicación, y a la particularidad de que en esta reorganización el punto de vista propuesto para explicar es generalmente identificado como la tesis del argumento.

Aunque existen en la actualidad numerosas producciones en el campo de los discursos académicos y científicos, y aun una masa crítica de investigadores dedicados al análisis de las prácticas textuales de los estudiantes, es posible sostener que la perspectiva aquí trabajada constituye un avance en la medida en que hay una apuesta a visualizar los efectos emergentes del entrecruzamiento de dos esquemas de índole

diferente. Es decir, consideramos las explicaciones como el resultado de la negociación que pueden realizar estos estudiantes avanzados de ciencias de la educación entre las pautas adquiridas para entender el mundo y las pautas para organizar lógica y expositivamente esa manera de entenderlo.

Los estudios relacionados con la adquisición o el estímulo del juicio crítico o los dedicados al análisis del discurso en ámbitos académicos, por ejemplo, se podrían beneficiar con algunos de los resultados obtenidos. Disponer de un conjunto de rasgos que pueden funcionar como indicios de las capacidades de los estudiantes para recuperar información relevante y adecuar su organización a diferentes contextos y a variados fines podría resultar de interés a quienes se interrogan sobre qué ocurre con los conocimientos teóricos y prácticos que imparte la universidad; en qué medida nuestros estudiantes pueden disponer de ellos para afrontar situaciones que trasciendan los usos dados en el aula y volverlos operativos para entender asuntos relevantes de la realidad y tramarlos en un discurso aceptable y fundamentado.

Describir los desempeños de estudiantes universitarios en su último tramo de formación, durante una demanda específica y tan medular como es la de explicar, posibilita vislumbrar el saldo que arroja la negociación entre los múltiples esquemas de los saberes cotidianos y académicos. Con la expectativa de que al focalizar la interacción cognitivo discursiva podemos conocer más íntimamente cómo cooperan los esquemas lógico y retórico previstos en la cultura a la hora de producir un texto explicativo por parte de los estudiantes, proponemos una perspectiva que integra el estudio de las explicaciones, en tanto objetivo cognitivo cuya presencia es indiscutible en todas las disciplinas, con las operaciones argumentativas específicas que las sostienen. En esta integración cobra centralidad la identificación de las modalidades manifiestas en las explicaciones ofrecidas por los estudiantes y que remiten a las tradiciones desarrolladas en la filosofía del método en las ciencias sociales.

Inscribimos este estudio en el marco de la lógica informal, puesto que se ocupa del razonamiento de los estudiantes tal como se presenta en el lenguaje natural y en un contexto también natural. Esta perspectiva aproxima el razonamiento a la argumentación dado que para proponer

explicaciones y para justificar el punto de vista adoptado los estudiantes dejan en los textos producidos las marcas de sus intervenciones.

Diseño de la investigación

La muestra fue de veintidós estudiantes que se encontraban cursando el último nivel del Profesorado de Ciencias de la Educación. En un curso numeroso se informó a los estudiantes la propuesta de investigación y se conformó la muestra con los que accedieron a participar durante el año 2009 en todas las tareas previstas.

Se elaboró un cuadernillo con los textos y las instrucciones. Los textos que se presentaron describen situaciones educacionales sobre las cuales estos estudiantes tienen un aceptable nivel de conocimientos y familiaridad. Se lo tituló “Proponiendo Explicaciones”. El primer texto (Texto A), titulado “Fracaso escolar”, sitúa al lector en una escuela primaria que agrupa en el turno tarde a los niños con dificultades. Dos miembros del equipo directivo están convencidos de que estos niños no son diferentes a los otros, y de que es el prejuicio que pesa sobre ellos lo que les impide salir adelante. Han propuesto reiteradamente, y sin éxito, que se reordenen los cursos. Al no lograrlo dedican su atención al cuidado y protección de estos niños. No obstante, la situación no mejora. El segundo texto (Texto B), titulado “Educación, empleo y migración”, sitúa al lector en una localidad rural del interior del país, describiendo una situación típica de empobrecimiento económico y cultural, marco en el que los jóvenes deben tomar sus decisiones para el futuro. Luego se dice que en los últimos cinco años, llamativamente, la mayoría de los jóvenes egresados de la única escuela de nivel medio local permanecen en su lugar de origen, manifestando su decisión de no trasladarse a centros urbanos para continuar estudios superiores o en búsqueda de oportunidades laborales. Al final de cada texto se ubicó la pregunta: ¿Cómo se explica esta situación? Se solicitó redactar con sus propias palabras las ideas para explicar lo que ocurre. Inmediatamente a continuación se pidió retomarlas para organizarlas como texto argumentativo, teniendo en cuenta lo siguiente: a) entre las ideas que escribiste ¿cuál es la tesis o el punto de vista que estás proponiendo? Subráyala claramente con

una línea. Si lo crees conveniente puedes reescribirla en el espacio en blanco a continuación; b) entre las ideas que escribiste ¿cuáles son las razones que dan sustento a la tesis o punto de vista? Identifícalas y enciérralas entre corchetes. Si lo crees conveniente puedes reescribirlas en el espacio en blanco a continuación. Es necesario aclarar que con anterioridad estos estudiantes habían realizado una tarea titulada “Desarmando y valorando un texto argumentativo”, que los familiarizó con estas nociones y operaciones.

Modalidades explicativas

Llamamos modalidades explicativas a las estructuras más generales, culturalmente pautadas, en las que se organizan los conocimientos de los hechos con la finalidad de remover una duda o destrabar un interrogante. Por tratarse de estudiantes de ciencias de la educación, cuya formación está fuertemente atravesada por la teorización y la problematización de lo social, las describimos desde las tradiciones de explicación en las ciencias sociales. Las consideramos como aproximaciones que recogen de modo simplificado las características distintivas de las tradiciones que representan, ciertamente, sin sus pretensiones de exhaustividad, fundamentación y estructuración. Las modalidades suponen modos de organización de los conocimientos que mantienen una relativa independencia de los contenidos temáticos, organización que articula, con distintos énfasis y funciones, lo general y lo particular.

Mardones (1993) identifica dos principales tradiciones en la filosofía del método de la ciencia, atendiendo a aquello que les es propio y que las conduce a la confrontación: la aristotélica y la galileana: “La primera pone el énfasis en procurar que los fenómenos sean inteligibles teleológicamente; para la segunda la explicación científica es explicación causal” (p. 34). En estas tradiciones se entrecruzan las cuestiones centrales del debate sobre la fundamentación de las ciencias humanas y sociales, aun cuando tales cuestiones han encontrado expresiones diversas en el devenir histórico, tal vez la mejor conocida es la que cristalizó en el dualismo explicación vs. comprensión. En palabras de Mardones (1993, p. 69): “La explicación casual o *Erklären* frente a la

comprensión del significado, los valores o la intencionalidad del autor de la acción (*Verstehen*)”.

En esta perspectiva, hallamos en las producciones de nuestros estudiantes modalidades explicativas emparentadas con estas tradiciones. Una, decididamente mayoritaria, sitúa la explicación en el nivel causal o de explicación por reglas institucionales y sociales; la otra lo hace en el nivel de las conductas deliberadas de agentes intencionales.

Brevemente, una explicación es causal cuando el fenómeno queda explicado señalando su causa, esto es, estableciendo las leyes de las que su producción resulta instancia. Para evitar las connotaciones de conexión necesaria y universal inherentes a la noción de ley, poco apropiada para nuestros propósitos, optamos por hablar de *regla* siempre que aludimos al nivel de lo general, entendida como la enunciación de una pauta, de carácter empírico o teórico, a la que se ajusta un comportamiento característico.

Las explicaciones causales en las producciones de los estudiantes comparten un conjunto de rasgos, al tiempo que difieren en otros. En todas se aísla un factor causante; el factor seleccionado opera al modo de fuerza interviniente externa; el sujeto que explica se ubica frente al objeto, fuera de él; la situación a ser explicada es puesta en perspectiva mediante “teorías” aceptadas acerca de la realidad social; la situación particular resulta explicada mostrando que se inscribe en una regla (empírica o teórica). La regla condensa el punto de vista propuesto para explicar. La inferencia causal va de los efectos (la situación que requiere explicación) a las causas que se encuentran en su origen. La estructura de la explicación organiza sus componentes *al modo* deductivo, la situación descrita se deriva de las premisas que enuncian la regla y presentan los datos que se seleccionan.

En el marco de estos rasgos compartidos, es posible reconocer cuatro variantes, suficientemente diferenciadas para caracterizarlas como sub modalidades en la explicación causal. Las denominadas: a) Regla aplicada y condiciones iniciales; b) Regla tácita y elementos contingentes; c) Regla principio explicativo auto evidente; d) Regla tácita y motivos *porque*. Más adelante nos detendremos en la descripción y ejemplificación de cada una de ellas.

La otra modalidad es la explicación teleológica. Aunque escasa en número, encuentra clara expresión en las propuestas explicativas de los estudiantes. Las acciones humanas se explican mediante los motivos fundamentales que las impulsaron. De acuerdo con Stegmüller (1967), a tales motivos pertenecen los objetivos que persigue el actor, así como sus convicciones, su fe en ellos, los caminos que se ofrecen abiertos para la consecución de esos objetivos y, por último, la información básica que posee. Son los denominados *motivos prácticos*, que constituyen la base de la razón para una decisión racional.

Así como la explicación causal apela a conexiones regulares de algún tipo, la teleológica se sustenta en conexiones de sentido para dar cuenta de la finalidad de la acción en el contexto de un plan racional. Siguiendo a Max Weber (1969), la proposición que funciona como ley logra una conexión de sentido comprensible para nosotros (comprensión racional por motivos). Weber denomina “motivo” a la conexión de sentido que para el actor o el observador aparece como el fundamento de una conducta. En consecuencia, la relación entre la acción de base y el resultado de la acción es intrínseca y lógica, y no extrínseca y causal.

La explicación teleológica tiene también sus propias peculiaridades lógicas. La inferencia va de la acción intencional de los actores hacia las consecuencias de estas acciones, es decir, hacia el futuro, invirtiendo el orden temporal propio de la explicación causal. Su estructura es la del silogismo práctico, cuyas premisas contienen enunciados en los que se expresa la acción intencional humana. El silogismo práctico ha sido propuesto por reconocidos autores como modelo explicativo legítimo para las ciencias humanas y sociales alternativo al modelo de cobertura legal tradicional de la ciencia.

Ricoeur (1999, p. 180) expresa en una buena síntesis el carácter de esta explicación:

Explicar una acción individual por razones es reconstruir el cálculo realizado por el agente de los medios que debe adoptar, con vistas al fin que ha escogido, a la luz de las circunstancias en que se ha encontrado.

La explicación se organiza en un formato básico que considera la relación entre los medios y los fines de la acción.

Conviene aquí detenernos para dar razón de la inclusión de una explicación por motivos —la variante Regla tácita y motivos *porque*— en la explicación causal, diferenciada de la teleológica. Una pregunta con importante presencia en la literatura es si los motivos pueden considerarse causas. No es nuestro propósito introducir aquí la polémica en torno a esta cuestión, nos limitamos entonces a señalar, como lo hace Alfred Schutz (1995), que el término “motivo” es equivoco y abarca dos conjuntos diferentes de conceptos: los motivos “para” y los motivos “porque”. En el primer sentido, “motivo” significa el estado de cosas, el objetivo que se pretende alcanzar con la acción. Desde el punto de vista del actor esta clase de motivos se relaciona con su futuro. El acto proyectado, el estado de cosas previamente imaginado y que debe ser producido por la acción futura constituye el motivo “para” de esta última. Con una importante aclaración: lo motivado no es el proyectar mismo, porque se puede proyectar sin intención de ir más allá del proyecto, sino la decisión que lo transforma en una acción inserta en el mundo externo. Es una categoría esencialmente subjetiva, que solo se revela al observador si este pregunta qué sentido atribuye el actor a su acción. En el segundo sentido, el motivo “porque” desde el punto de vista del actor alude a sus experiencias pasadas. Estas experiencias lo han llevado a actuar como lo hizo. Lo que está motivado, en una acción del tipo porque, es el proyecto de la acción misma. Esto significa, siguiendo el pensamiento de Schutz, que la idea de alcanzar un objetivo mediante un medio determinado, y no mediante otra opción, estuvo determinada (“causada”) por la historia de vida tal como se ha sedimentado en las circunstancias personales. En definitiva, el genuino motivo porque es una categoría objetiva, accesible al observador, que debe reconstruir, a partir del acto realizado, la actitud del actor ante su acción; y accesible al actor solo cuando se vuelve hacia su pasado y se constituye en observador e interpretante de los determinantes del proyecto de la acción (Schutz, 1995).

Observamos en las explicaciones propuestas por nuestros estudiantes la presencia de los dos tipos de motivos. Ubicamos como una submodalidad de explicación causal aquellas que sitúan la acción motivada en el plano de sus determinaciones, con sentido objetivo y estructura temporal orientada hacia el pasado.

En las producciones hallamos, además de textos explicativos, otros cuyo propósito se ajustan a una intencionalidad diferente. Entre ellos reconocemos los que hacen foco en recomendar acciones, los que vuelven a describir la información ofrecida y los que ponen el acento en exhortar al cambio de actitud.

La explicación causal y la teleológica

1. La Explicación Causal

Esta modalidad es la que prevalece en las explicaciones producidas para las situaciones presentadas en ambos textos. Sobre un total de cuarenta y cuatro producciones, veinticinco se ubican en esta modalidad. La categorización en sub modalidades atendió a cuatro criterios: a) el carácter tácito o explícito de la regla; b) la presentación abstracta o aplicada de la regla; c) la presencia o ausencia de elementos de información subordinados a la regla; d) la incorporación o no de elementos contextuales y contingentes no subordinados a la regla.

a) Regla Aplicada y Condiciones Iniciales

Esta variante es la que muestra mayor aproximación al modelo de cobertura legal, cuya adaptación para la historia y las ciencias sociales tiene como principal representante a Carl Hempel (1973). Como modelo de explicación científica de eventos, requiere que las premisas enuncien las leyes y las condiciones iniciales a partir de las cuales se deriva deductivamente el enunciado que describe el hecho o fenómeno a explicar. Las leyes indican los contextos generales que rigen para el caso, en tanto las condiciones iniciales muestran la adecuación de la causa para explicar el tipo de hechos, es decir, caracterizan al caso particular. Por estas particularidades se la denomina explicación por subsumición bajo leyes, tanto si estas son de estricta forma universal como si son generalizaciones de carácter estadístico.

Algunas explicaciones producidas por los estudiantes muestran la huella de este modelo donde la regla invocada aparece formulada no en abstracto, sino ya en su aplicación al tipo de situación particular. Del total de explicaciones causales, ocho se ubican en esta variante.

Ejemplificamos mediante la explicación propuesta por un estudiante para la situación que describe el primer texto. Los factores causales identificados se mantienen muy próximos a la descripción, esto es, elementos presentes en el texto motivador son reelaborados como agentes causales.

Cuando debió organizar su explicación, este estudiante transcribió tesis y razones sin reformularlas. Por razones de espacio las marcamos directamente en el texto, subrayando la primera y poniendo entre corchetes las segundas. Seguiremos el mismo procedimiento en todas las ejemplificaciones, salvo cuando tesis y/o razones han sido reformuladas, en cuyo caso las transcribimos.

Sujeto 1- Texto A - Causal/ Regla aplicada y condiciones iniciales.

Al diferenciar dentro de una misma escuela dos turnos, se pueden diferenciar también dos poblaciones de alumnos. [A la mañana asisten los buenos alumnos y a la tarde aquellos que tienen problemas de aprendizaje (repetidores), problemas de conducta y que pertenecen a familias de pocos recursos], según lo que dice el texto.

El hecho de que ambas clases de alumnos, los buenos y los regulares, estén separados por turno facilita la tarea docente, en el sentido de que el docente deberá tratar con una población de alumnos lo suficientemente homogénea, y sabrá cómo hacerlo.

Este etiquetamiento que se realiza sobre los alumnos desemboca luego en prejuicios, los cuales inciden en el comportamiento de los mismos. [Por un lado están los alumnos que se portan bien y tienen buen rendimiento, y seguirán manteniendo, o harán lo posible, este status]. [Por otro lado están los alumnos que no tienen buen rendimiento ni tampoco buena conducta, que por su parte, bajo esta etiqueta que llevan, no les será fácil revertir esta situación].

La base de la igualdad está presente, pero en una dosis acotada. Ya que solo hay dos personas en esta condición. [Los prejuicios siguen existiendo más allá de mezclar los alumnos de ambos turnos, y ese es el motivo por el cual el fracaso de la propuesta desde el comienzo es evidente].

La regla establece una secuencia causal simple: el etiquetamiento desemboca en prejuicios y estos inciden en el comportamiento. Es enunciada ya en su aplicación a la situación de los alumnos en esta institución. Las condiciones iniciales están claramente formuladas, caracterizando la situación en los rasgos que son relevantes en relación con la regla: el etiquetamiento y el prejuicio se expresan en la diferenciación de los turnos y en la categorización en buenos y no buenos alumnos; la incidencia en el comportamiento se evidencia en las previsiones para los buenos alumnos (...y seguirán manteniendo, o harán lo posible, este status) y para los otros (...no les será fácil revertir esta situación). Merece ser señalada la presencia de anticipaciones, tan propia de este patrón de explicación que sostiene la reversibilidad explicación- predicción.

Regla y condiciones iniciales, conjuntamente, explican mostrando que se trata de una instancia individual en la que se cumplen las conexiones que establece la regla. También, conjuntamente, conforman las premisas de un razonamiento que permite derivar como conclusión la situación de la que se intenta dar cuenta, que en este caso es el fracaso de la propuesta de mezclar a los niños. Esquemáticamente:

Premisa: regla que enuncia una secuencia causal simple.

Premisa: caracterización del caso en su adecuación a la regla.

Conclusión: descripción de la propuesta y su fracaso.

Cuando reorganiza su texto bajo la forma tesis y razones, este estudiante selecciona la regla como tesis y las condiciones iniciales como razones que le dan apoyo. El razonamiento cambia, ahora es la regla la que ocupa el lugar de la conclusión y la que necesita justificación. Es de destacar la selección que realiza sobre su texto original, dejando de lado los elementos que no caen bajo el alcance de la regla: la afirmación sobre la facilitación de la tarea docente y la mención a las dos personas que buscan la igualdad. Esquemáticamente:

Tesis: regla (conclusión del razonamiento).

Razones: enuncian la adecuación del caso a la regla (premisas que dan apoyo a la tesis).

El mismo estudiante construye para el segundo texto una explicación de características equivalentes, que presentamos sintéticamente.

En esta ocasión, la regla es una regularidad empírica que forma parte del saber compartido sobre la realidad social, construida a partir de los elementos del contexto en que los jóvenes de la localidad toman sus decisiones. Interpreta mal el texto motivador y explica por qué los jóvenes se van en lugar de por qué se quedan. La regla identifica agentes causales en relación de agregación, y no en secuencia causal como en el caso anterior: “La desocupación, la precarización del empleo, la carencia de oferta educativa constituyen las principales razones por las cuales los jóvenes deben buscar nuevos horizontes”. También las condiciones iniciales refieren ajustadamente a la información que permite mostrar la adecuación del caso a la regla: atienden a las condiciones de una localidad rural del interior del país, a la falta de opciones para cursar estudios superiores, a la carencia de oferta laboral, al trabajo escaso y precario.

Cuando organiza su texto en tesis y razones, al igual que en la primera explicación la regla es identificada como la tesis de la argumentación y las condiciones iniciales pasan a conformar las razones para afirmarla.

Todas las explicaciones en esta categoría muestran las mismas características en la selección y organización de la información. Se encuentra en ellas poca diversificación en cuanto a la naturaleza de la regla invocada. En la mayoría de los casos, la regla enuncia una regularidad próxima a lo empírico, en la que la situación a explicar es resultado directo de uno o más factores causales. Solo excepcionalmente la regla recupera conceptualizaciones teóricas del campo académico. Para el Texto A, las generalizaciones refieren de modo excluyente a la discriminación en la escuela (los chicos repetidores y de pocos recursos se sienten de algún modo discriminados, entonces no hacen nada por salir adelante / más allá de toda predisposición y la fuerza de voluntad de unas pocas personas, los resultados alcanzados no son suficientes para romper con los prejuicios que dominan al colectivo social / los chicos que se encuentran en condiciones desfavorables no fueron vistos como iguales en sus condiciones de aprendizaje). El único caso de regla teórica ubica la explicación en la institución apelando al concepto de modalidad regresiva de funcionamiento.

Para el Texto B, solo hallamos generalizaciones cercanas a las afirmaciones consagradas de sentido común (la desocupación, la precarización del empleo, la carencia de oferta educativa constituyen los principales razones por las cuales los jóvenes deben buscar nuevos horizontes / el empobrecimiento cultural no solo afecta la economía de una región sino a toda la población y principalmente a sus generaciones futuras / la falta de seguimiento y de apoyo por parte del Estado genera que los jóvenes provenientes de ámbitos rurales decidan no trasladarse a centros urbanos para continuar sus estudios o buscar posibilidades laborales / los jóvenes no pueden ir a estudiar por falta de dinero y por lo tanto no consiguen trabajo que les brinde mejores condiciones económicas).

En los textos que adoptan esta modalidad explicativa es poco frecuente una tonalidad conjetural que nos indique que hay un resguardo o mitigación en las afirmaciones que se hacen. La presunción de certeza sobre lo que se dice es una marca del sujeto en el enunciado, de sus creencias y apreciaciones. Además de este modo de presentar los hechos, en la tarea hay dos momentos en que lo valorativo se hace más patente: en la caracterización del caso en su adecuación a la regla y en la selección de tesis y razones. En ambos momentos estos estudiantes se hacen eco de una *deber ser* de la educación que señala como rechazable la discriminación (Texto A) y la falta de oportunidades para seguir con estudios superiores (Texto B). Estas impugnaciones, aunque débilmente explícitas, señalan su pertenencia a un discurso sobre el valor de la educación, compartido socialmente, y que emerge en las producciones con pocos matices sobre una suerte de libreto preconstruido que no se discute. Creemos que esta forma de presentarse y presentar los hechos no es ajena a la estructuración de lo explicado en esta variante, que busca una relación “objetiva” entre reglas y datos.

b) Reglas tácitas y elementos contingentes

Categorizamos en esta variante ocho casos. Aquí la explicación causal se conforma focalizando en las condiciones de contexto en el momento actual, por ende el énfasis recae en lo que hay de singular en la situación, más que en las generalizaciones o en las conceptualizaciones. El nivel de lo general no está ausente, se ubica en segundo plano tramado con los elementos descriptivos del texto motivador, no

reducibles a las condiciones iniciales requeridas para la aplicación de reglas, ya que no responden a la intencionalidad de mostrar su adecuación al caso, y con la incorporación de elementos de descripción no presentes en aquel texto, justificada en el conocimiento directo de la situación. Expresiones tales como “yo provengo de una localidad con las mismas características que se describen en el texto y veo que se dan estas situaciones” son utilizadas en esta modalidad explicativa en forma más frecuente que en otras. Esto, probablemente, no sea solo un mecanismo de legitimación de los sujetos para convertirse en enunciadores creíbles, sino igualmente una exigencia que responde al formato propio de la modalidad, que requiere incorporar detalles que singularicen la situación. Tales detalles son los que producen efectos de verdad o aceptabilidad de la explicación.

Ejemplificamos con la explicación propuesta por un estudiante para la situación descrita en el segundo texto.

Sujeto 19- Texto B - Causal/ Reglas tácitas y elementos contingentes.

Para poder explicar esta situación, lo hablo, o mi postura está bastante empapada de subjetividad; ya que soy del interior y [conozco de cerca dicha situación]. Considero que esta problemática se origina primero porque a *la educación lamentablemente se la tiene como pérdida de tiempo porque con las necesidades, la gran pobreza que existe en la realidad, las necesidades básicas como alimentarse están primero, entonces se priorizan los trabajos no asalariados o asalariados de jóvenes o niños que deberían asistir a las instituciones educativas*. También otro factor es [la situación rural, es algo que está muy desviada y olvidada, en la cual no se tiene en cuenta en las políticas educativas para abordar el tema], y también es una problemática que [debe ser abordada culturalmente; ya que se van creando representaciones sociales dentro de distintos sectores de la sociedad; más que nada en los más bajos, de clase media baja] en donde la educación no tiene la valoración que debiera.

Hay un reconocimiento explícito de que la explicación se basa en un conocimiento por contacto directo con la situación, que autoriza la

incorporación de elementos de descripción ausentes en el texto original. Establece una relación causal en la que se identifican factores coadyuvantes —necesidades básicas apremiantes, abandono de la situación rural, representaciones sociales desvalorizadoras de la educación— que son descritos en sus manifestaciones concretas en la situación conocida por experiencia directa. Aunque expresados como relaciones coadyuvantes (también otro factor es.../y también es una problemática que...), los factores causales identificados pertenecen a dos niveles. Algunos operan como causas directas o inmediatas (“Considero que esta problemática se origina primero porque...”), afirmando una relación de condiciones antecedentes (gran pobreza / necesidades básicas) y sus consecuencias (se priorizan trabajos no asalariados antes que asistir a las instituciones educativas). Relación que da fundamento a la afirmación: “a la educación se la tiene como pérdida de tiempo”. Otros operan como causas mediatas que dan cuenta de aquel estado de cosas (abandono de la situación rural / representaciones sociales desvalorizadoras de la educación). Esquemáticamente:

Premisa: enuncia una regla tácita de causalidad directa en el contexto.

Premisa: describe causas mediatas para la situación actual.

Conclusión: los jóvenes optan por quedarse en la localidad.

Al reorganizar el texto, la selección de la tesis recae en las causas más inmediatas. Por su parte, los párrafos seleccionados como razones tienen la función de señalamiento de las condiciones causales que se encuentran en el origen de la situación que debe ser explicada. Esquemáticamente:

Regla: enuncia causalidad directa observada (conclusión del razonamiento).

Razones: enuncian causalidad indirecta (dan apoyo a la conclusión).

En esta variante explicativa encontramos mayor diversificación en las reglas aludidas. Para el Texto A, las reglas evocan conocimientos disciplinares (“la condición social de estos alumnos no afecta la condición de aprendizaje, pero los docentes no lo ven así”/ “lo principal es la valoración que el propio chico tiene de su rendimiento y de lo que

para él importa con referencia al estudio”/ “cuando la estrategia didáctica del docente no es adecuada para estas situaciones el rendimiento empeora”). Para el texto B, en cambio, las reglas son generalizaciones tácitas de sentido común (“estos jóvenes no tienen buen modelo en las generaciones anteriores por lo que no tienen iniciativa y se conforman a su situación”/ “al no contar con los recursos necesarios para migrar a la ciudad, no les queda otra alternativa y se quedan con las escasas oportunidades que se les ofrece en su localidad”/ “la situación económica y cultural del poblado es difícil, ya que se encuentra sumergida en la pobreza, debido a la falta de empleo, lo que se debe a la falta de estudio, es decir, los jóvenes no pueden ir a estudiar por falta de dinero y por lo tanto no consiguen trabajo que les brinde mejores condiciones económicas” / “este grupo de jóvenes vive en una situación y contexto predeterminado que limita sus oportunidades y libertad de toma de decisiones en cuanto a un proyecto”).

Se advierte en las reglas la predominancia de lo localmente situado que, a su vez, aparece en cada caso entrelazado con abundantes elementos de descripción. La presencia explícita del sujeto en el enunciado para justificar la incorporación de “evidencias” es tal vez la marca retórica distintiva de esta submodalidad. En el caso del Texto A, esta presencia se construye con el uso de vocabulario técnico, la autoridad para hipotetizar sobre la situación surge de haber adquirido una serie de categorías o etiquetas relacionadas con el escenario planteado. En el Texto B, pareciera que la posibilidad de etiquetar se escurriera. Quizás por eso es más notorio el énfasis en la calidad de testigo y no en la de técnico. Pero, en ambos casos, el punto de vista adoptado en la explicación se sostiene por recurso a la construcción de autoridad. En cuanto a la orientación ideológica del discurso, no dista demasiado de la submodalidad anterior, las apreciaciones personales sobre el valor positivo de la educación y el negativo sobre los efectos de no estar formado aparecen en la mayoría de las producciones, pero en esta submodalidad son expresadas de manera más contundente.

c) Reglas que enuncian Principios Explicativos Autoevidentes

Otra variante es la que utiliza reglas extraídas de teorías disponibles acerca de la realidad social. En este caso, las reglas enuncian principios

explicativos que se suponen verdaderos, con aplicación para un amplio rango de situaciones cuyas características comunes permiten identificarlas como tipos de sucesos en los que se cumple la regla. La explicación se elabora en un nivel alto de abstracción y con escasa atención a las particularidades de la situación, lo cual se pone de manifiesto en la carencia de condiciones iniciales o, alternativamente, en la ausencia de elementos situados y contingentes. La regla es asumida como marco autoevidente en su aplicación al caso, por lo que no hay operaciones destinadas a mostrar su adecuación ni aun su modo de manifestarse en un contexto dado. Tampoco es desplegada conceptualmente. Nueve explicaciones causales se ubican en esta submodalidad.

Ejemplificamos con la explicación de un estudiante para el primer texto quien recurrió al mismo principio explicativo para el segundo, estableciendo relaciones monocausales de tipo cuasi-determinístico.

Sujeto 8- Texto A Causal/ Reglas enuncian principios explicativos autoevidentes

Así como los alumnos de barrios periféricos sufren una suerte de estigma social de la misma manera sufren esta estigmatización los alumnos del turno tarde razón por la cual reciben menos atención, en otras palabras, se encuentran presos de las representaciones sociales de una sociedad que los empuja cada vez más hacia las fronteras de la superación.

La comparación con los alumnos de barrios periféricos está marcando el carácter abarcativo de la regla, en tanto que la mención a las representaciones sociales solo tiene como función reforzar la atribución causal inicial. Explica la situación de fracaso escolar para los alumnos del turno tarde en general, no para la situación específica descrita en el texto motivador, de la que no se recupera ningún dato. Esquemáticamente:

Premisa: enuncia el principio explicativo abstracto.

Premisa: lo enuncia para uno de los tipos de situación que caen bajo su alcance.

Conclusión: los alumnos del turno tarde fracasan.

Cuando debió reorganizar el texto reformuló la tesis y las razones del siguiente modo:

Tesis: marginación socio-económica y cultural basada en supuestos básicos que subyacen en la sociedad.

Razones: los alumnos del turno tarde se encuentran presos en las representaciones sociales de una sociedad que margina, conduciendo a los mismos hacia las fronteras de la superación.

La tesis se vuelve aún más abstracta. Su formulación, al modo de un titulado, es indicativa de una operación de etiquetamiento, y la única razón presentada refiere al agente causal operando en la situación de los alumnos del turno tarde en general. Esquemáticamente:

Tesis: principio explicativo abstracto (conclusión).

Razón: principio explicativo aplicado a una situación genérica (da apoyo a la conclusión).

En la explicación producida por este estudiante para el segundo texto, encontramos las mismas características: carácter abarcativo del principio explicativo y ausencia de mención a las particularidades de la situación. Apela al mismo principio, aunque ahora la estigmatización actúa desde el mismo sujeto que la ha hecho suya adaptándose a una vida marginal, lo cual no atenúa en nada el carácter determinístico que se da al agente causal. Nuevamente la índole abarcativa del principio es remarcada, mencionando la dualidad urbano-rural, centro-periferia. La organización de las premisas es equivalente a la anterior. La conclusión es que los jóvenes en estas condiciones no se trasladan a las ciudades en busca de educación o empleo.

En esta variante hallamos que las reglas, en ocasiones, recuperan conocimientos disciplinares. Para el Texto A abunda la mención a conceptos que circulan en el ámbito académico (“la *estratificación* de la sociedad se ve reflejada en todas y cada una de las instituciones que la componen, siendo la escuela uno de los principales establecimientos en donde la *discriminación* se hace sentir”/ “las instituciones y sus directivos naturalizan situaciones desiguales de los alumnos, esta cuestión ayuda a que sean más vulnerables y que su rendimiento sea bajo, ya que están *concientizados* de no poder progresar”/ “las *representaciones sociales* que se tiene respecto de los alumnos que asisten al turno tarde produce en los mismos una situación *de resignación*, se concientizan de que son unos fracasados, lo que produce una falta de iniciativa por

aprender”). Para el texto B, las reglas acuden tanto a conocimientos disciplinares como de dominio general (“vivimos en un país *exitista* y todo lo que no encuadre en esta categoría queda marginado, sin tener la mínima posibilidad de salir adelante”/ “los jóvenes ven afectada la toma de decisiones y por vivir en condiciones críticas tienen pocas expectativas de futuro”/ “permanecen en sus lugares de orígenes debido a su *condición sociocultural*, independientemente de las ganas que puedan tener, su situación económica y cultural les impide migrar, por las consecuencias que acarrearía ese paso”).

Un ligero repaso por las marcas terminológicas presentes en la explicación del Texto A nos pone frente a una filiación teórica específica. Casi todos los vocablos pertenecen a la línea de las representaciones sociales. Es probable que esta teoría contenga elementos lo suficientemente flexibles como para que los docentes de diferentes áreas disciplinares la esgriman como hipótesis explicativa de variados problemas, y que tales elementos, a fuerza de reiteración, hayan sido asumidos por los estudiantes como eficaces en tanto les resultan amigables con sus propias creencias no académicas.

Una característica compartida por los casos de esta submodalidad es desentenderse de la situación en sus particularidades, dado que la regla se asume como de aplicación universal y evidente en sus concreciones. Por lo tanto, la explicación se concentra más en las temáticas expresada en los títulos de los textos ofrecidos (fracaso escolar / migración, educación y empleo) que en la situación presentada.

En general, la construcción del punto de vista se basa en la apropiación de ciertas atribuciones causales que gozan de un crédito fuerte en la sociedad. La relación entre causas y consecuencias previstas culturalmente para hablar del fracaso escolar o del abandono del proceso formativo excluye una serie de argumentos posibles y sesga la explicación por recurso a las características de la persona (niño, docente, jóvenes) o a las condiciones estructurales del contexto (institución escolar o comunidad rural).

d) Regla tácita y motivos *porque*

Expusimos en el apartado introductorio las razones por las que distinguimos una variante adicional de explicación causal, aun cuando en

ellas la explicación se sitúa en la acción motivada. Siguiendo nuevamente el hilo del pensamiento de Schutz (1995), estas razones atienden, fundamentalmente, a tres criterios: la acción motivada se ubica en el plano de sus determinaciones, su sentido es objetivo, y su estructura temporal está orientada hacia el pasado. Cinco producciones se ubican en esta categoría. Ejemplificamos estos rasgos en la explicación producida por un estudiante para el segundo texto.

Sujeto 15- Texto B - Causal/ Regla tácita y motivos porque

Con este texto me siento identificada, en primer lugar porque soy del interior y tuve que migrar a la ciudad para seguir mis estudios, y en segundo lugar porque terminé la primaria en una escuela rural. Al vivir como experiencia, puedo decir con respecto al párrafo, que depende de cada persona el querer seguir estudiando o no, pero lo que más nos permite o reprime es lo económico. *Quizás estos chicos ya están acostumbrados a la vida y tienen miedo a tanto cambio*, y [prefieren quedar marginados del sistema laboral y seguir haciendo esa vida; y seguir heredando y dando este tipo de educación a sus hijos].

Establece la proyección personal en la situación descripta. Luego apela a su experiencia como fuente de evidencia, para legitimar la afirmación de que en última instancia la decisión depende de la persona, aun en el marco de restricciones económicas. En términos de nuestro análisis, significa que cabía, en principio, la posibilidad de otro proyecto. La explicación se concentra en el tercer párrafo. El motivo fundamental, que se ubica como resultado de la experiencia de vida (acostumbramiento y miedo al cambio) y el proyecto en la acción “causado” por esa experiencia (prefieren quedar marginados..., etc.). Aquí se advierte la perspectiva temporal del pasado (ya están acostumbrados...), que refiere a la génesis del proyecto en acción (prefieren...). A partir del acto realizado (permanecer en la localidad), el observador reconstruye la actitud del actor ante su acción, operación propia del motivo *porque* en cuanto categoría objetiva, accesible al observador. La explicación de la decisión de estos jóvenes se sustenta en un legítimo motivo *porque* que no admite una pregunta del tipo *para qué* permanecen. Esquemáticamente:

Premisa: motivo fundamental resultado de la experiencia de vida.

Premisa: proyecto de la acción “causado” por esa experiencia.

Conclusión: los jóvenes deciden quedarse en su localidad.

Cuando organizó su texto bajo la forma de tesis y razones, ubicó ambas en el tercer párrafo, omitiendo la mención a la propia experiencia, y también la afirmación que da la justificación para asumir que se trata de un proyecto entre otros posibles. Esquemáticamente:

Tesis: la génesis del proyecto (acostumbramiento y miedo al cambio).

Razones: el proyecto en la acción (“causado”).

La relación tesis-razones es la de un determinante y sus consecuencias en el proyecto de la acción. Como es de esperar, las reglas expresadas en esta variante refieren a la internalización de condicionantes externos y a procesos adaptativos. Para el Texto A: “esta situación puede deberse por el hecho de que los mismos chicos se siguen viendo y sintiendo como *los perdidos*”/ “los chicos de pocos recursos y repetidores se sienten de alguna manera discriminados, entonces, no hacen nada por salir adelante”/ “el fracaso se produce porque ellos aceptan las condiciones en las que están o lo que le toca a cada uno y no se preocupan o esfuerzan por salir de donde están”. Para el Texto B, otra del mismo tenor que la presentada en el ejemplo: “los jóvenes se fueron adaptando a sus condiciones de vida, impuestas ya en su pueblo, y están conformes con lo que son”. Igualmente, como era de esperar, dado que se trata de reconstruir la actitud del actor ante su acción, las afirmaciones no son taxativas, abundan, en cambio, las marcas conjeturales (quizás; tal vez; puede deberse a; puede ser que; para mí es porque). Los argumentos explicativos están referidos a los sujetos que fracasan en la escuela o a los que deciden quedarse en su localidad y no proseguir estudios superiores. Para el texto A las afirmaciones sobre la falta de preocupación, la aceptación de las condiciones desfavorables o la concientización de que están perdidos constituyen la primera fase de una cadena causal sobre el fracaso escolar que asume como natural que los sujetos de condiciones sociales vulnerables rindan menos porque no se esfuerzan lo suficiente.

Para el Texto B encontramos causas similares que van desde el acostumbramiento a la desidia pasando por el temor al cambio y la falta de interés. Comparando con otros casos, cuando se interpreta que el origen del problema está en los padres, la comunidad o el estado, la responsabilidad del fracaso o el abandono se entiende como un factor entre otros, o bien, se consideran las consecuencias como algo compartido por varios actores. Cuando la explicación se centra en los estudiantes se le atribuye con énfasis la responsabilidad del estado de cosas y se lo hace por apelación a ciertos estereotipos instalados como verdades en la vida cotidiana. La explicación por estereotipo se organiza a partir de una forma específica de atribución causal referida a personas de un grupo del cual el emisor toma distancia para diferenciarse. El punto de vista, entonces, como lo venimos sosteniendo, no sería independiente de una forma de leer el mundo, de organizarlo y de autorrepresentarse.

2. La Explicación Teleológica

Esta modalidad reúne las explicaciones en las que el estudiante se ha preguntado por el sentido que el actor atribuye a la acción. En el decir de Von Wright (1979), para ser teleológicamente explicable la conducta debe ser, en primer lugar, entendida en el modo intencional. Nos permitimos agregar que también en el punto de partida está la intención del observador de ver a los sujetos como agentes racionales, así como en la explicación causal está la intención inicial de verlos en sus determinaciones.

Entre los diferentes énfasis que puede aceptar la explicación teleológica, en el caso de las producciones de nuestros estudiantes recae en la identificación afectivo-racional que proyecta y actualiza motivos, sentimientos, creencias y valores de sus objetos. Para explicar se intenta experimentar el mundo tal como otra persona lo enfrenta en una experiencia de vida para acceder al objetivo que pretende alcanzar con su acción. El observador se hace cargo del modo como el agente se ve a sí mismo; su acción en el mundo queda explicada atendiendo al significado que para él tiene. La regla expone una conexión de sentido comprensible. La explicación responde a la pregunta *para qué*, más que a la pregunta *por qué*. Von Wright (1979, p. 48) afirma que la estructura

propia de esta explicación es la del silogismo práctico: 1) El punto de partida de la premisa mayor del silogismo menciona alguna cosa pretendida o la meta de actuación; 2) la premisa menor refiere algún acto conducente a su logro, algo así como un medio dirigido a tal fin; 3) la conclusión consiste en el empleo de este medio para alcanzar el fin en cuestión.

La situación descrita en el segundo texto se presta bien para inferir las creencias e intenciones del agente. Es posible ver a los jóvenes de esta localidad rural como agentes racionales en su decisión de permanecer en su lugar de origen. En cambio, la situación descrita en el primer texto no se adecua fácilmente puesto que se sitúa en la institución escolar más que en sus actores. De las cuatro explicaciones en esta modalidad, tres se aplican al segundo texto y solo una al primero.

Ejemplificamos esta modalidad con la explicación de un estudiante para el segundo texto.

Sujeto 11- Texto B - Teleológica

En esta situación puede ocurrir que *los jóvenes tienen lazos muy fuertes con su ciudad de origen* por lo que, a pesar de la crítica situación en la que se encuentran prefieren permanecer allí

[Migrar a la ciudad significaría alejarse de todo aquello que ellos conocen, de todos sus afectos e implicaría un gran desarraigo]. [Al ser una localidad de difícil acceso y alejada de las ciudades donde se encuentran las ofertas educacionales y de empleo no tendrían la posibilidad de visitas con regularidad, otro motivo por el que tal vez prefieran quedarse en su ciudad natal].

Además, por los fuertes lazos, [al encontrarse la ciudad en situación crítica, algunos pueden decidir permanecer para que la ciudad no muera y pueda salir adelante].

El observador se ha situado en el punto de vista del actor. ¿Qué sentido atribuyen estos jóvenes a su acción? A partir de la descripción de la situación ha inferido sus creencias y motivos. La acción actual de los jóvenes responde a un fin que se ubica en el futuro. La explicación se mantiene en el ámbito y el lenguaje del sentido común, que bien

podrían ser compartidos por los actores mismos. Organizada esta explicación en un silogismo práctico resulta:

Premisa mayor: la meta es la preservación de los fuertes lazos de los jóvenes con su ciudad de origen.

Premisa menor: permanecer es el medio de asegurar este fin. En caso de migrar, estos lazos se debilitarían por distintas razones.

Conclusión: los jóvenes deciden quedarse, no migrar en busca de educación o trabajo, para preservar los lazos que los unen a su localidad.

Cuando reorganiza su texto en un esquema argumentativo, la regla enuncia el fin intencionalmente perseguido. Las razones despliegan la deliberación racional sobre los medios para alcanzarlo.

Tesis: hipótesis interpretativa sobre los motivos y el sentido de la acción.

Razones: relaciones medios-fin perseguido.

Es curiosa la similitud de los argumentos en las explicaciones para esta situación, en dos de ellas la regla alude a los lazos con la localidad y en la otra al sentido de pertenencia de los jóvenes rurales. Consistentemente con la operación de identificación afectivo-racional, abundan las marcas conjeturales (en la ejemplificación: puede ocurrir que; motivo por el que tal vez; algunos pueden decidir). En los casos del texto B, cabe mencionar que son las únicas explicaciones donde los estudiantes admiten el valor de proyectos de vida ajenos al ámbito de educación formal. Esta actitud de respeto por las decisiones de otros sujetos podría estar vinculada no solo a un posicionamiento ideológico, sino a la naturaleza de la modalidad que obliga, una vez que se la ha adoptado, a evaluar el mundo desde la visión del protagonista y suspender la propia.

Las no explicaciones

Como lo hemos adelantado en el apartado introductorio, hay un grupo de estudiantes que en lugar de explicar lo que pudo haber ocurrido en

las situaciones planteadas producen otros tipos de textos en los que se centran en recomendar acciones, hacer una exhortación al cambio de actitud, o bien, se limitan a redescibir los problemas presentados. Por razones de extensión no presentaremos en detalle las características de estos casos pero dejaremos apuntadas algunas regularidades halladas que serán retomadas en otro artículo.

Los casos de la variante recomendación son más frecuentes en las producciones sobre la base del texto A. Probablemente, esto se deba a que cuando el tópico se circunscribe a cuestiones institucionales (la escuela), los estudiantes de ciencias de la educación se sienten poseedores de un repertorio de acciones en el que se sienten seguros para hacer propuestas de intervención. El texto B los sitúa fuera del ámbito escolar y los obliga a dar cuenta de una trama de factores mucho más compleja en la que no hay una situación que pueda resolverse asumiendo un único programa de acción. En estas argumentaciones aparece con frecuencia el recurso a la esfera de lo ético, que en retórica designa el modo de elaborar una imagen de sí por parte del locutor para tornar aceptable su discurso. Además del acto de habla elegido (recomendar) su carácter de técnico o entendido se trasluce en el uso de la jerga disciplinar.

En la variante exhortaciones agrupamos los casos en que tanto la intencionalidad explicativa como la situación de partida ofrecida por el texto motivador están ausentes. Encontramos textos que desarrollan una opinión acerca de lugares comunes (derivados del valor de la persona, de la importancia de la educación, la fuerza de la circunstancia) y una búsqueda de adhesión a la misma por recurso a la exhortación. En retórica se corresponde con una de las partes de la argumentación (peroración) en la que el orador, luego de hacer un recuento de razones, busca la aceptación de su tesis. En la mayoría de los casos tal recuento queda implícito como si el sujeto confiara en la fuerza del lugar común y se eximiera de aportar evidencias. El tono exhortativo, propio de un discurso que apela a la persuasión y construye su fuerza sobre la base de las emociones, y no de las razones, se vuelve frecuente.

Por último, algunos estudiantes parecen entender que en el trabajo solicitado se trata de responder a la pregunta “cómo es esta situación” y producen una re-descripción, sin apelar a conjeturas bajo la forma de

reglas. En lugar de ofrecer una explicación reorganizan la información planteada reduciéndola o ampliándola.

Conclusiones

Numerosas razones de variada índole pueden invocarse para subrayar el valor del buen razonar y argumentar en la formación universitaria. Las capacidades para construir y para comprender argumentaciones juegan, desde siempre, un papel fundamental para interactuar en el mundo y cobran mayor relevancia en una sociedad en rápido cambio, como la actual, en la que seleccionar, organizar, analizar y controlar los significados que nos llegan del entorno constituyen la base del ejercicio mejor fundamentado de toda profesión. Pero la razón de mayor peso para ocuparse de estas habilidades en nuestros estudiantes va más allá de las posibles utilidades y méritos que pueda suponérseles, es su valor intrínseco en tanto proceso cognitivo de orden superior lo que las convierte en un objeto de conocimiento cautivante y relevante a la vez.

Como lo vemos sosteniendo, no existe un modo de operar homogéneo por parte de los estudiantes de ciencias de la educación ante las demandas de explicar una situación y justificar una perspectiva, pero hemos hallado una serie de rasgos que aparecen con significativa regularidad en sus producciones.

La observación de la organización de los argumentos empleados para defender el punto de vista en un texto posibilita posicionar el análisis en distintas dimensiones. En el plano lógico, el tipo de explicación utilizada (teleológica y causal en sus variantes), la coherencia global entre tesis y razones que se aducen y aun en el significado que le asignan estos estudiantes a tales subestructuras argumentativas. En la dimensión retórica, donde se juega el decir en solidaridad con un objetivo, las elecciones de formatos nos da información sobre la adaptación de las estrategias discursivas disponibles a un objetivo específico, argumentar para explicar; los procedimientos enunciativos y las estrategias para legitimar su punto de vista (apelación a la experiencia, a la *doxa*, a la teoría) nos están indicando las prácticas retóricas estimuladas en el ámbito académico en función de múltiples objetivos comunicacionales,

entre los cuales la explicación pareciera ocupar un espacio reducido. Por último, la dimensión ideológica de los discursos que trasluce la imbricación de un sistema de creencias, valores e identidades asumidas por este grupo nos pone ante el ideario sustentado por las dimensiones lógica y retórica. Al cierre de estas conclusiones parciales nos interrogamos cuánto logra la universidad en la remoción de prejuicios, en el distanciamiento para analizar situaciones sociales incómodas y cómo juega la incorporación de teorías, escuelas de pensamiento o sistemas conceptuales en la trama ajustada y omnipresente de la vida cotidiana.

A manera de síntesis, en el estudio de estos aspectos o dimensiones en la producción de dos textos explicativos y de su reorganización en tesis y razones encontramos las siguientes tendencias:

- a) Predominio de las variantes de explicación causal sobre la teleológica. Aun cuando no son pocas las asignaturas que privilegian el análisis desde el sujeto, desde las instituciones y los actores y en los escenarios, encontramos en las explicaciones de los estudiantes una marcada tendencia hacia la selección de argumentos que apelan a conexiones necesarias, o al menos altamente probables, propuestos como punto de vista adoptado para dar razón de las situaciones. En relación complementaria se encuentra el predominio de apelación a factores externos al sujeto en desmedro de cuestiones relativas a las decisiones de un sujeto activo en la construcción de su proyecto. Este predominio está relacionado con el énfasis en principios generales y con el abuso de la noción de representaciones sociales que señalamos más adelante. El peso de la economía, la ausencia del Estado, las representaciones sociales forman parte de un afuera que esculpen el destino de los sujetos a la manera de condiciones determinantes. Todo ello como parte de un discurso que suele calificarse de “positivista”, supuestamente combatido en este contexto de formación.
- b) Estabilidad en la preferencia por una modalidad/ submodalidad. A pesar de las importantes diferencias en las situaciones presentadas, la tendencia es producir explicaciones con características generales análogas para ambos textos, con escasas excepciones. Como ejemplo, si para el primer texto la explicación producida por el estu-

dante corresponde a la modalidad causal en la variante *la regla enuncia un principio explicativo autoevidente*, para el segundo la explicación adopta la misma modalidad y variante. Otro tanto ocurre con los casos de “no explicación”. Esta estabilidad estaría indicando que la adopción de un modo de organizar los argumentos para explicar es más dependiente de un esquema incorporado y privilegiado que de la índole del acaecimiento a ser explicado.

- c) En la reorganización del texto explicativo en tesis y razones, prácticamente en la totalidad de los casos el punto de vista propuesto para explicar es identificado como la tesis del argumento. Aunque la estabilidad de este rasgo es notable no debería asombrarnos, porque es la regla la que condensa el punto de vista adoptado, por tanto al orientarse la tarea hacia la justificación pasa a ser lo que necesita ser sostenido y defendido.
- d) Significado y relación tesis y razones particularizado de acuerdo con la modalidad /submodalidad explicativa. En la variante reglas aplicadas y condiciones iniciales las razones dan apoyo a la tesis mostrando que hay un buen ajuste entre la regla y las características del caso. En la variante reglas tácitas y elementos contingentes las razones muestran que lo afirmado en la tesis por conocimiento de la situación misma deriva de otras causas más distantes consagradas en el conocimiento común. En la variante regla principio explicativo autoevidente, las razones apoyan la tesis mostrando que la regla para el tipo de situación a explicar cae bajo el alcance de una regla más abarcativa. En la variante reglas tácitas y motivos *porque*, la tesis enuncia la génesis del proyecto y las razones le dan apoyo mostrando que el proyecto en la acción se originó en esa génesis. Por último, en la modalidad teleológica, las razones reconstruyen la deliberación racional sobre los medios para alcanzar el fin enunciado en la regla.
- e) Predominio de apelación a principios generales con desatención de las particularidades de las situaciones a las que se aplican. En todas las modalidades y submodalidades, y para ambas situaciones descritas, la mayor parte de las explicaciones producidas desatienden información relevante para su acabada comprensión, lo que resulta

especialmente llamativo en la variante en que la regla expresa un principio explicativo autoevidente que vale indistintamente para diversas situaciones tipo. Señales de esta desatención se encuentran también en las numerosas explicaciones que revelan una interpretación equivocada de los textos motivadores, explicando por qué fracasó la mezcla de los cursos en la escuela cuando en el texto se dice que tal medida no se tomó, o por qué los jóvenes parten en busca de educación o trabajo cuando en el texto se afirma que decidieron permanecer. Se trata de explicaciones desvinculadas de la información ofrecida y más cercana a los guiones de casos ejemplares. Dada una situación que comparte el marco con casos paradigmáticos, pero que en el texto se resuelven de manera “anómala”, no pocos estudiantes argumentan a partir de las primeras anticipaciones acordes a los guiones disponibles, y terminan explicando lo que pudo haber sucedido en el caso ejemplar. Llama la atención la alta frecuencia en la utilización de un concepto que hacen operar como una suerte de ley causal. Nos referimos al de *representaciones sociales* en sus variantes de *estigmatización social*, *etiquetamiento* y *prejuicio* que es usado para dar cuenta de situaciones distintas y para fundar perspectivas aún antagónicas. Frente a otras posibles alternativas (como las nociones de *ideología*, *hegemonía*, *desinversión educativa*, *actores sociales*, etc.) para introducir las razones del bajo rendimiento en niños de primaria y la decisión de no proseguir estudios superiores por parte de jóvenes de una localidad rural aparece, una y otra vez, el señalamiento de las representaciones en la base del problema. Es posible que este reduccionismo conceptual sea indicativo de falta de repertorio o de un uso banalizado de la noción de representaciones sociales, pero lo más importante es que en el nivel de la explicación no se enuncian, casi nunca, los rasgos del principio presentes en el caso particular dejándolo apenas etiquetado. En este sentido, la falta de alusión a otras teorías, la ausencia casi completa de autores, la escasez de categorías de análisis diferentes podría entenderse por otro proceso que acontece mientras un estudiante se está formando en la universidad. Gandía y Scribano (2004) lo denominan *resiliencia teórica*. Se trata de un proceso por el cual

todo aquello que suponemos pueden “tener” teóricamente nuestros alumnos se ha transformado a un estado en el que solo queda lo que no se ha desvanecido luego de su contacto con lo académico. La formación, entonces, no es un proceso del cual debiéramos suponer siempre egresa un experto. Es un campo de lucha entre las concepciones arraigadas en los sujetos y las concepciones seleccionadas por los docentes que, a veces, resultan complementarias, sedimentan y son utilizadas para legitimar posiciones sobre nuevas cuestiones de la vida académica o de la vida cotidiana.

- f) Reformulación de texto basada en omisión. Por lo general, cuando reorganizan su texto operan por reducción de palabras o de ideas. Lo que dejan afuera nuestros estudiantes son las conexiones y las razones no solidarias con el punto de vista o tesis que defienden, especialmente en la variante “reglas aplicadas y condiciones iniciales”. Otras veces se omite la que es considerada información de detalle frente a otras nucleares, como es evidente en la variante “reglas tácitas y motivos *porque*”. Hay casos en que la reformulación es tomada como una oportunidad de clarificación de ideas. Aunque hay reestructuración semántica (por generalización o construcción) no se evidencia transformación de ideas o puntos de vista entre las dos versiones del texto producido.

Pero lo más destacado es la supresión de las marcas conjeturales y de subjetividad. Es probable que los estudiantes estén conscientes del valor del distanciamiento en la búsqueda de aceptabilidad de una explicación y sea ese el motivo por el cual intenten desaparecer del enunciado renunciando a las formas lingüísticas más explícitas de subjetividad, como ser el uso de primera persona en verbos y pronombres. Otra manera de ocultarse es reformulando con ideas sustantivadas o en infinitivo, sin usar verbos conjugados ni elementos descriptivos. El texto reorganizado tiene así el aspecto de ser más neutral y objetivo.

- g) En las argumentaciones no hay referencia explícita ni implícita a la consideración de un punto de vista divergente. La ausencia de restricciones a la validez de la propia tesis es otro rasgo de la muestra. De esta manera, el texto argumentativo es cercenado en sus dos

secuencias deliberativas, la que mitiga el efecto de verdad absoluta y la que incorpora la polemización con otras posibles tesis.

La explicación es una actividad cognitiva compleja que supone una serie de decisiones por parte del hablante. Desde la adopción de un punto de vista hasta la expresión del mismo en una trama argumental que funcione como hipótesis aceptable para otros, el estudiante recurre a un repertorio de argumentos, de modos relativamente estandarizados de explicar y de esquemas de justificación. En este trabajo intentamos mostrar que explicar, justificar y construir un punto de vista son tareas cognitivas complementarias y que esta complementariedad se manifiesta en pautas para presentar hechos, autorrepresentarse y organizar estos contenidos subjetivos y objetivos.

Notas

- 1 Proyecto PICTO - UNNE 175. "Habilidades de razonamiento y creencias epistemológicas de estudiantes universitarios avanzados en contextos académicos-disciplinarios". Dirección del Proyecto: Mgter. Nilda J. Corral. Instituto de Investigaciones en Educación de la Facultad de Humanidades - Universidad Nacional del Nordeste. Período: septiembre de 2008- junio de 2012.

Bibliografía

- Gandía, C. y Scribano, A. (2004). Tradiciones teóricas y enseñanza de la metodología de la investigación en ciencias sociales. *Investigaciones Sociales* 301,13, 301-310.
- Hempel, C. G. (2005). *La explicación científica*. Barcelona: Paidós.
- Mardones, J. M. y Ursua, N. (1993). *Filosofía de las ciencias humanas y sociales. Materiales para una fundamentación científica*. México: Fontamara.

- Moirand, S. (2005). *Explicación*. En P. Charaudeau y D. Maingueneau (Comps.), *Diccionario de análisis del discurso* (pp. 259-260). Buenos Aires: Amorrortu.
- Plantin, C. (2005). *Argumentación*. En P. Charaudeau y D. Maingueneau (Comps.), *Diccionario de Análisis del Discurso* (pp. 46-49). Buenos Aires: Amorrortu.
- Ricoeur, P. (1999). *Relato histórico y relato de ficción*. En P. Ricoeur, *Historia y Narratividad* (pp. 41-215). Barcelona: Paidós.
- Schutz, A. (1995). *El problema de la realidad social*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Stegmuller, W. (1967). *El llamado método del Verstehen*. En J.M. Mardones y N. Ursua (1993) (Trads.), *Filosofía de las ciencias humanas y sociales. Materiales para una fundamentación científica* (pp. 109-113). México: Fontamara.
- Von Wright, G. H. (1979). *Explicación y comprensión*. Madrid: Alianza.
- Weber, M. (1969). *Economía y sociedad. Esbozo de sociología comprensiva*. México: Fondo de Cultura Económica.