

APORTES LIMINARES DE PLANTIN AL ESTUDIO INTEGRADO DE LAS DIMENSIONES COGNITIVA, EMOCIONAL Y SOCIAL DE LAS PRÁCTICAS ARGUMENTATIVAS EN CONTEXTOS EDUCATIVOS

PLANTIN'S LIMINAL CONTRIBUTIONS TO THE INTEGRATED STUDY OF THE COGNITIVE, EMOTIONAL, AND SOCIAL DIMENSIONS OF ARGUMENTATIVE PRACTICES IN EDUCATIONAL CONTEXTS

Constanza Padilla
INVELEC (CONICET-UNT)
(Argentina)
padillaconstanza@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0002-2213-5120>

RECIBIDO: 01/10/2023
ACEPTADO: 25/11/2023

RESUMEN

Los diversos aportes de Christian Plantin a los estudios contemporáneos sobre la argumentación son incuestionables y se proyectan en múltiples direcciones. Por un lado, contribuyen a visibilizar la naturaleza compleja y multidimensional de las prácticas argumentativas en diversos contextos (sociales, interculturales, educativos, institucionales, políticos, jurídicos, científicos, entre otros), desde un abordaje teórico y metodológico que se centra fuertemente en el análisis crítico de los llamados *datos argumentativos*. Por otro lado, desde esta agudeza analítica evalúa las numerosas teorías de la argumentación, rescatando sus puntos fuertes, pero al mismo tiempo, poniendo de manifiesto las limitaciones de sus poderes explicativos a la luz de estos mismos datos de la realidad. En relación con esto, el propósito de este artículo es rescatar aquellas contribuciones de Plantin que son particularmente relevantes para ponderar sus aportes liminares al campo educativo, especialmente, los relativos a la necesidad de un estudio integrado de las dimensiones cognitiva, emocional y social de las prácticas argumentativas situadas; visión integral que ha ido fortaleciendo a lo largo de su trayectoria académica y que se ha proyectado en el trabajo colaborativo con investigadores educativos de diferentes áreas disciplinares y en el legado recogido por discípulos doctorales. Al mismo tiempo, estos aportes son puestos en relación con otros abordajes interdisciplinarios para apreciar la convergencia de su pensamiento con respecto a preocupaciones recurrentes de investigaciones que focalizan la relación entre las prácticas argumentativas y los procesos de enseñanza y aprendizaje, en diferentes campos del saber.

Palabras-clave: prácticas argumentativas situadas, procesos de enseñanza y aprendizaje, dimensiones cognitiva, emocional y social, modelo dialogal, construcción de datos argumentativos

ABSTRACT

Christian Plantin's diverse contributions to contemporary studies on argumentation are unquestionable and are projected in multiple directions. On the one hand, they contribute to making visible the complex and multidimensional nature of argumentative practices in various contexts (social, intercultural, educational, institutional, political, legal, scientific, among others), from a theoretical and methodological approach that focuses strongly on the critical analysis of the so-called *argumentative data*. On the other hand, from this analytical acuity, it evaluates the numerous theories of argumentation, rescuing their strong points, but at the same time, pointing out the limitations of their explanatory powers in the light of these same data of reality. In relation to this, the purpose of this article is to rescue Plantin's ideas that are particularly relevant to ponder his liminal contributions to the educational field, especially those related to the need for an integrated study of the cognitive, emotional and social dimensions of situated argumentative practices; an integral vision that has been strengthened throughout his academic career and that has been projected in the collaborative work with educational researchers from different disciplinary areas and in the legacy collected by doctoral disciples. At the same time, these contributions are interrelated with other interdisciplinary approaches to appreciate the convergence of his thinking regarding recurrent research that focus on the relationship between argumentative practices and teaching and learning processes in different fields of knowledge.

Keywords: situated argumentative practices, teaching and learning processes, cognitive, emotional, and social dimensions, dialogical model, construction of argumentative data.

INTRODUCCIÓN

Los diversos aportes de Christian Plantin a los estudios contemporáneos sobre la argumentación son incuestionables y se proyectan en múltiples direcciones. Por un lado, contribuyen a visibilizar la naturaleza compleja y multidimensional de las prácticas argumentativas en diversos contextos (sociales, interculturales, educativos, institucionales, políticos, jurídicos, científicos, entre otros), desde un abordaje teórico y metodológico que se centra fuertemente en el análisis crítico de los llamados *datos argumentativos* (Doury y Plantin, 2016). Por otro lado, desde esta agudeza analítica evalúa las numerosas teorías de la argumentación, desde las clásicas hasta las actuales, rescatando sus puntos fuertes, pero al mismo tiempo, poniendo de manifiesto las limitaciones de sus poderes explicativos a la luz de estos mismos datos de la realidad (Plantin, 2007, 2011, 2012).

En relación con esto, el propósito de este artículo es rescatar aquellas contribuciones de Plantin que son particularmente relevantes para ponderar sus aportes liminares¹ al campo educativo, especialmente, los relativos a la necesidad de un estudio integrado de las dimensiones cognitiva, emocional y social de las prácticas argumentativas situadas; visión integral que ha ido fortaleciendo a lo largo de su trayectoria académica y que se ha proyectado en el trabajo colaborativo

1 Según la RAE, "*Liminar* (del latín *limināris*): perteneciente o relativo al umbral o a la entrada". Encontramos que este adjetivo es sugerente con respecto a las contribuciones de Plantin, por cuanto su pensamiento ha abierto caminos nuevos e inciertos de investigación, a partir de una mirada aguda y crítica de las teorías de la argumentación, desde datos argumentativos auténticos, en diálogo con estudios de diversos campos del saber.

con investigadores educativos de diferentes áreas disciplinares (Buty y Plantin, 2008; Sousa Do Nascimento, 2009), y en el legado recogido por sus discípulos doctorales en investigaciones vinculadas con contextos educativos (Polo, 2014, 2022) y con otros contextos (discursos paracientíficos, Doury, 1994, 1996; discursos jurídicos, Damasceno-Morais, 2013). Al mismo tiempo estos aportes serán puestos en relación con otros abordajes interdisciplinares que permitirán apreciar la convergencia de su pensamiento con respecto a preocupaciones recurrentes de investigaciones que focalizan la relación entre las prácticas argumentativas y los procesos de enseñanza y aprendizaje, en diferentes campos del saber.

Si bien Plantin (2004) declara explícitamente no ser un especialista en enseñanza de la argumentación, ya desde sus estudios doctorales en la Universidad Libre de Bruselas, a fines de la década de los 80 del siglo XX, manifiesta su preocupación y sus ideas educativas, desde una perspectiva dialógica de la argumentación. En una entrevista realizada a Plantin, con motivo de la publicación en Argentina de *El hacer argumentativo* (Plantin y Muñoz, 2011), él mismo explica que la tercera parte de su tesis doctoral se convirtió en un documento educativo destinado a docentes y estudiantes, a solicitud de Simone Darantière del Centro Nacional de Documentación Pedagógica (CNDP) de Francia, para promover grupos de estudio sobre enseñanza de la argumentación, “iniciativa totalmente original a fines de los años 80”, según sus propias palabras (Warley, 2011, p. 106).

Preguntas recurrentes relacionadas con el campo educativo, aparecen en varias de sus obras (Plantin, 2004; Buty y Plantin, 2008; Polo, Plantin, Lund y Nicolai, 2017): ¿qué lugar ocupa la argumentación en las aulas? ¿quiénes y cómo se gestionan las interacciones argumentativas en estas clases? ¿qué se gestiona? ¿conocimientos, emociones, relaciones sociales? ¿qué papel juega la argumentación en los procesos de aprendizaje?

En relación con estas preocupaciones, es relevante destacar que, a pesar de la importante producción científica de las últimas décadas en relación con estudios teóricos y empíricos sobre argumentación en el contexto global, desde diferentes campos disciplinares, hasta la actualidad esta profusa producción tiene poca relación con las prácticas áulicas a lo largo y ancho de toda la escolaridad.

Si bien un objetivo que se plantea explícitamente en los diferentes niveles educativos (aunque en escasa medida en el nivel primario) es la formación de sujetos críticos, en los hechos es una cuestión pendiente, en gran medida, que se evidencia notablemente en el nivel superior, en donde los estudiantes manifiestan diversas dificultades a la hora de razonar sistemática y críticamente (Padilla, 2012, 2020).

A pesar de la existencia de diversas investigaciones didácticas en curso sobre enseñanza y aprendizaje de la argumentación en diferentes disciplinas (Azevedo, 2022; Buty y Plantin, 2008; De Chiaro, 2006, 2020; Erduran y Jiménez-Aleixandre, 2008; Jiménez-Aleixandre y Puig, 2021; Leitão, 2007; Ruiz, Solbes y Furió, 2013; Schwarz & Baker, 2017, entre otros), estas no han tenido todavía el suficiente impacto en las aulas efectivas, particularmente en el caso de los países latinoamericanos y, en especial, en la Argentina. Se encuentran propuestas muy valiosas (Ortega de Hocevar, 2020; Padilla y Lopez, 2019; Pereira y Di Stefano, 2007, entre otras), pero en muchos casos, son experiencias que no se generalizan debido, entre otros muchos factores, a la falta de articulación de políticas educativas nacionales (Padilla, 2021).

Por otra parte, en cuanto a las propuestas didácticas, el impacto de las diferentes perspectivas teóricas sobre argumentación en las prácticas de enseñanza es muy desigual. En tal sentido, tanto las propuestas editoriales como las investigaciones didácticas dan cuenta de una mayor presencia

de los enfoques retóricos (Perelman et Olbrecht-Tyteca, 1958), en el caso del área curricular de Lengua y Literatura, y de los aportes de la lógica sustancial (Toulmin, 1958), en el caso de la educación científica (Biología, Química, Física, entre otras); enfoques, por cierto, necesarios, pero no suficientes para entender la complejidad de los fenómenos argumentativos.

En cambio, es menos frecuente encontrar investigaciones y propuestas que se respalden en enfoques dialógicos de la argumentación, en algunas de sus diversas variantes, tales como el modelo dialogal de Plantin (2008), la teoría pragmatialéctica de van Eemeren (2018) o la perspectiva dialógico-deliberativa de Walton (Walton, Toniolo y Norman, 2020).

Sin duda, no se trata de “aplicar” teorías más o menos sofisticadas al ámbito educativo. Los procesos de transposición didáctica son complejos y es mucho el camino por recorrer todavía, en relación con la producción de conocimiento didáctico, adecuado a los diversos dominios disciplinares.

Cabe subrayar también que tanto estos aportes, como otros que enfatizan la relevancia de la dimensión actitudinal, en la línea de las virtudes intelectuales (Aberdein, 2014; Annas, 2011; Cohen, 2013; Gascón, 2015, 2016; Paul y Elder, 2003), y las dimensiones emocional (Nussbaum, 2001, 2016; Plantin, 2011), ética (Maliandi, 1997, 2006) y situada, en la doble vertiente de las diferencias disciplinares (McPeck, 1990; Di Fabio, 2005) e interculturales (Plantin, 2005, 2021b, 2023; Yama, 2018), son indispensables para entender la complejidad de la argumentación y de su posible enseñanza y aprendizaje.

En este sentido, esta compleja y múltiple dimensionalidad de los fenómenos argumentativos no escapa a la mirada aguda de Plantin y es por ello, que la evolución de su pensamiento da cuentas, tanto de su interés por explorar esta diversidad de dimensiones, como de la necesidad de su integración en una teoría dinámica, interpelada constantemente por los datos de terreno de las prácticas argumentativas cotidianas y de las prácticas de enseñanza y aprendizaje de diversos campos disciplinares.

1. LAS BASES DEL MODELO DIALOGAL DE PLANTIN

Ya desde los primeros esbozos de su modelo dialogal, el autor enfatiza la dimensión dialógica y situada de las prácticas argumentativas (Plantin, 1990, 1996, 2008), destacando la necesidad de analizarlas, en sus contextos interaccionales concretos, a través de la consideración conjunta de la racionalidad y la emotividad, implicadas en las interacciones argumentativas “reales”, mediante la reinterpretación y articulación entre los conceptos de *logos*, *ethos* y *pathos* de la Retórica Clásica.

En tal sentido, este modelo denominado también *Question-Réponses* (Plantin, 2011b; Damasceno-Morais, 2023), anclado en el *tríptico* argumentativo (*proponente*, *oponente* y *tercero*, Plantin, 1996), enfatiza una mirada socio-interaccional por cuanto, por un lado, apunta a superar las limitaciones de los enfoques predominantemente retóricos -desde la retórica socrática y aristotélica hasta la nueva retórica perelmaniana-, en los cuales un enunciador busca que una audiencia (“pasiva”) adhiera a su propia opinión, gracias a los resortes persuasivos puestos en juego. Por otro lado, interpela la mirada restrictiva de los enfoques dialécticos, orientados por ideales normativos de resoluciones de diferencias de opinión (Van Eemeren, 2018), que se consiguen cuando un proponente logra convencer razonablemente a su oponente sobre un punto de vista, y este oponente debe retirar su propio punto de vista, en una ecuación *ganar-perder*.

Para ello, considera fundamental prestar mayor atención a la gran variedad de situaciones con-

cretas de confrontación argumentativa, en donde se ponen en juego variados discursos dependientes de diversos contextos (históricos, culturales, filosóficos, ideológicos, institucionales, etc.) que ofrecen respuestas contradictorias a una cuestión controvertida, en donde los roles argumentativos no se reducen a un *proponente* y un *oponente*, sino también a un *tercero* o varios *terceros* (los que dudan) que son precisamente los que podrían beneficiarse del diálogo argumentativo, por cuanto son quienes no tienen una posición a priori sobre el objeto de discusión.

De este modo, respaldándose fuertemente en los estudios interaccionales (Kerbrat-Orecchioni, 2002, 2011), afirma:

La teoría de las interacciones invita a prestar atención, más allá de la mera persuasión, a fenómenos como la co-construcción de conclusiones durante el encuentro efectivo con el otro, así como a una función fundamental de la argumentación: ofrecer palabras a los conflictos, permitir la expresión y la profundización de las diferencias. (Plantin, 2011b, p. 60).

Esto lo lleva a plantear una cierta *visión agnóstica* de la argumentación con respecto al propósito de llegar necesariamente a un acuerdo entre posiciones diferentes. En tal sentido, señala:

(...) es un hecho empírico que la argumentación puede servir también para producir o incrementar los desacuerdos más que para resolverlos. Llamaremos aquí *falacia del consenso* a la tendencia a constituir en términos absolutos la exigencia de consenso. (Plantin, 2012, p. 284).

(...) la argumentación (...) se define ya no como obrera de la persuasión o del consenso sino como método de gestión de diferencias de opinión y representación. (Plantin, 2011b, p. 60).

Este anclaje en el concepto de representación deriva de una explícita filiación de Plantin con los planteamientos cognitivo-discursivos de la *lógica natural* de Grize, quien entiende la argumentación “como un tipo de esquematización discursiva; es decir, como la producción de un discurso (proceso y resultado) organizado con el propósito de intervenir sobre la opinión, la actitud y el comportamiento de alguien”. (Grize, 2004, p. 38).²

En esta concepción de argumentación se destaca, en particular, una cuestión que es enfatizada también por los estudios discursivos de la línea francesa: la noción de *discurso* (en este caso, de *discurso argumentativo*), en tanto reconstrucción cognitiva de una realidad o tema (*objeto de discurso-imagen de T*) que necesariamente trae aparejada una construcción de A (*imagen de A-enunciador*) y una construcción de B (*imagen de B-destinatario*). Si, a la vez, esto es pensado en función de B (*destinatario*) pero en su papel de *enunciador*; es decir, con una construcción propia sobre esa realidad, el hecho argumentativo se complejiza por cuanto las distintas versiones de ese objeto de discurso (*versión de A y versión de B*) pueden no ser compatibles y entrar en conflicto (Doury & Moirand, 2004).

Por lo tanto, el mayor o menor “éxito” de la argumentación radicaría en las factibles posibilidades de compatibilizar, negociar, modificar o abandonar alguna de estas *versiones de A o B*, lo que

2 La traducción es nuestra.

implicaría (en otras varias cuestiones) que alguno de ellos o los dos estén dispuestos a modificar algunos o varios de los *pre-construidos culturales* (Grize, 2004), arraigados fuertemente en las propias matrices cognitivas.

Estas conceptualizaciones son fundamentales en Plantin para enfatizar la importancia de la noción de *imagen face* (en Goffman, 1974) y, más específicamente, de *juego de imágenes* (Pêcheux, 1969), en la consideración ineludible de los aspectos emocionales en una teoría de la argumentación, que busque dar cuenta de “las interacciones lingüísticas ordinarias efectivas, de los discursos cotidianos fuertemente dependientes de los contextos que los constituyen” (Plantin, 1990, p. 227),³ como veremos más adelante en las versiones más recientes del modelo, con implicaciones potencialmente muy productivas para el estudio en profundidad de las interacciones en contextos educativos (Polo, Plantin, Lund y Nicolai, 2017).

Esta perspectiva es retomada y enfatizada también en otras publicaciones colaborativas con sus tesis (Doury y Plantin, 2016), a través de un *enfoque comprensivo* de la argumentación que considera, a la vez, tanto el sentido que los interlocutores otorgan a sus prácticas argumentativas, sus saberes y sus intenciones más o menos explícitas, como la importancia de abordar los “datos en bruto” de la realidad, desde el punto de vista de su construcción argumentativa, analizando no solo la puesta en palabras y en argumentos, sino fundamentalmente la situacionalidad de la argumentación, desde un enfoque lingüístico que recupera diversas perspectivas del análisis del discurso y de las interacciones, en particular, a partir de la noción bajtiniana de *dialogismo* (Bakhtine, 1984). Relacionado con esto, Doury y Plantin (2016) explicitan la relevancia de la construcción de los *datos argumentativos*, a partir de un principio organizador -la *pregunta argumentativa*-, que permite encuadrar bajo un formato común *discurso y contradiscursos*, en una suerte de *red* o *mapa argumentativo*.

Asimismo, con respecto a la consideración de esta dimensión situacional de la argumentación, plantean explícitamente no solo la importancia de integrar las dimensiones afectivas y emocionales dentro de una teoría de la argumentación, sino también de considerar las variaciones que esta asume en los diferentes ámbitos del saber, lo que pone en evidencia su ambición epistémica, bajo la forma de lo que denominan la *subjetividad epistémica*, en tanto práctica intersubjetiva que se desarrolla en los procesos guiados de construcción de conocimientos, en su doble vertiente de *argumentar para aprender* y de *aprender a argumentar* (Doury y Plantin, 2016), como lo demuestran también investigaciones didácticas, que ponen foco en las prácticas argumentativas como medios de aprendizaje.

2. APORTES CONVERGENTES: EL POTENCIAL EPISTÉMICO DE LAS INTERACCIONES ARGUMENTATIVAS

En relación con estas investigaciones didácticas, como ya señalamos, diversos grupos de investigación vienen abocándose al estudio de las prácticas argumentativas, tanto orales como escritas, en relación con los contenidos a enseñar.

Al respecto, numerosos estudios desarrollados en las últimas dos décadas en aulas secundarias y universitarias de educación científica han focalizado en el papel de la argumentación en

3 La traducción es nuestra.

los aprendizajes disciplinares (Erduran & Jiménez-Aleixandre, 2008; Jiménez-Aleixandre & Puig, 2021, entre otros), a través de conceptos relevantes como el de *prácticas epistémicas*, entendidas como el conjunto de actividades relacionadas con la producción, comunicación y evaluación de los saberes que favorece los procesos de apropiación de la cultura científica⁴ (Jiménez-Aleixandre & Díaz de Bustamante, 2008).

Se destaca en esta línea, como ya anticipamos, la producción colectiva dirigida por Buty y Plantin (2008), que reúne trabajos sobre enseñanza de las ciencias experimentales (biología, química, física, geometría y cuestiones socio-científicas) en aulas de nivel primario, secundario y universitario, bajo el título *Argumenter en classe de sciences. Du débat à l'apprentissage*.⁵ Esta producción es prologada por Nathalie Muller Mirza, referente en el estudio sobre el potencial epistémico de las argumentación en contextos colaborativos.

En particular, en el capítulo que escriben Buty y Plantin sobre los modos de validación de los argumentos en situación de clase, el interrogante principal que orienta la investigación en terreno áulico -¿quiénes y cómo se validan las argumentaciones producidas en las aulas de ciencias?-, plantea una cuestión central en cuanto al lugar que ocupa la argumentación en el campo educativo: la vinculación entre estos modos de validación, los roles interaccionales (*proponentes, oponentes y terceros*), las posiciones de dominancia en el aula (relación entre docente y estudiantes, y entre pares más o menos expertos), en relación con las posibilidades de que efectivamente sea posible argumentar en las clases y que esto esté relacionado con los aprendizajes efectivos de los estudiantes.

De este modo, las situaciones de clase, en las cuales los fenómenos argumentativos tienen lugar, son variadas: debates entre pares o en pequeños grupos de estudiantes, en relación con la manipulación de artefactos o materiales de experiencia; debates de toda la clase dirigidas por el profesor, utilizando recursos gráficos realizados por los grupos estudiantiles, como soporte de la discusión colectiva; debates plenarios concebidos como juego de roles con posiciones adversas, entre otros. Estas diversas situaciones de clase permiten construir variados corpus orales, grabados en audio o en video, y posteriormente transcritos. En el caso de los videos, los gestos y recursos paralingüísticos son informados, ya que son fundamentales para la identificación del sentido de las interacciones.

Como iniciativa colaborativa interdisciplinaria similar, en el contexto brasileño, Sousa do Nascimento y Plantin (2009) coordinan una publicación colectiva, en la cual investigadores de diferentes niveles de escolarización discuten el papel central de la argumentación en las interacciones sociales áulicas y las especificidades de la argumentación en estas situaciones de enseñanza. Se destaca la diversidad y riqueza de los datos argumentativos empíricos, que posibilitan un enfoque

4 La *producción* articula el saber propio, dando sentido a las regularidades de los datos; la *comunicación* permite producir relaciones y persuadir a los otros miembros de la comunidad, y la *evaluación*, coordina la teoría con las pruebas empíricas y confronta las conclusiones propias o de otros con estas pruebas (Jiménez-Aleixandre & Díaz de Bustamante, 2008).

5 Este libro es el producto de un proyecto de investigación iniciado por A. Tiberghien y C. Plantin, financiado por PRASC (Pôle Rhône-Alpes des sciences cognitives). En 2003, ellos organizaron una Jornada temática de PRASC titulada "Argumentation et apprentissage des sciences et des mathématiques". En 2006, C. Buty y C. Plantin coordinaron un seminario interno en el Laboratorio ICAR (Université de Lyon 2, France), con la participación de especialistas en educación de diferentes campos disciplinares de las ciencias experimentales, autores de los respectivos capítulos.

analítico de los procesos de construcción de conceptos científicos y un enfoque metacognitivo sobre las prácticas argumentativas que promueven nuevas formas de interrogar las situaciones educativas.

En congruencia con estos aportes, desde el campo de la Psicología, vienen desarrollándose diversas investigaciones sobre enseñanza de las prácticas argumentativas, también a través del concepto de *dimensión epistémica de la argumentación* (Leitão, 2007; Muller Mirza & Perret-Clermont, 2009), en tanto “recurso privilegiado de mediación en los procesos de construcción de conocimiento” (Leitão, 2007, p. 3). En el contexto brasileño, Leitão y equipo indagan sobre propuestas didácticas innovadoras en los diferentes niveles educativos y en el campo de la formación docente (De Chiaro, 2006, 2020), a partir de la adaptación para el contexto escolar de un modelo de debate crítico, inspirado en los aportes de la *Pragmadialéctica* (Van Eemeren, 2018) que apunta a la resolución de los conflictos, a partir de discusiones críticas, desde parámetros de razonabilidad, con una fuerte diferenciación de los modelos de debate tradicionales (basados fundamentalmente en la polarización y persuasión).⁶ De este modo, estos diseños didácticos buscan viabilizar el doble objetivo de favorecer la construcción de conocimiento sobre los contenidos curriculares y de contribuir al desarrollo de prácticas argumentativas estudiantiles, a través de los *debates críticos*, en tanto espacios privilegiados para justificar, revisar y negociar perspectivas, ante la confrontación con otras divergentes a las propias (lo que podría permitir transformaciones cognitivas, ya sea buscando argumentos más sólidos para el propio punto de vista o modificándolo cuando se reconoce y se acepta que otros puntos de vista son más consistentes), y para reflexionar sobre los propios límites y fundamentos de estas mismas concepciones, mediante los *procesos metacognitivos* (Leitão, 2007).

Como podemos apreciar, los conceptos de *dimensión epistémica de la argumentación* de Leitão (2007) y de *subjetividad epistémica* de Doury y Plantin (2016) son congruentes, en gran medida, en cuanto al planteamiento de las potencialidades epistémicas de las prácticas argumentativas, al mismo tiempo que llaman la atención acerca de la importancia de no invisibilizar las intersubjetividades involucradas en los procesos de construcción de conocimiento, en el marco de las interacciones situadas.

En relación con esto, investigaciones realizadas a partir de relecturas del concepto de *conflicto sociocognitivo* de Perret-Clermont (1979) -de raigambre piagetiana-, centradas en el estudio de sus relaciones con los procesos de aprendizaje en contextos colaborativos (Muller Mirza, 2008; Muller Mirza & Perret-Clermont, 2009; Perret-Clermont & Nicolet, 2001), analizan el papel central a las interacciones sociales en la construcción de conocimientos, dando cuenta de la potencialidad epistémica de la discusión oral, en tanto confrontación de puntos de vista en grupos de pares con diferentes grados de avances cognitivos, en los que todos podrían potencialmente beneficiarse.

En particular, se destacan las investigaciones de Buchs y cols. (Buchs & Butera, 2004; Buchs, Darnon, Quiamzade, Mugny & Butera, 2008; Butera, Darnon, Buchs & Muller, 2006; Butera, Mugny & Tomei, 2000; Butera & Buchs, 2019; Darnon, Buchs & Butera, 2002), quienes estudian el potencial de los *conflictos sociocognitivos*, en función de los contextos socio-relacionales, con el objetivo de indagar las condiciones que hacen que estos conflictos sean constructivos, ineficaces o perjudiciales para el aprendizaje.

6 La perspectiva de Leitão se inscribe también en la línea del dialogismo bajtiniano que enfatiza la dimensión histórico-cultural e inherentemente dialógica del psiquismo humano, considerando además la necesaria interdependencia de los procesos cognitivo-discursivos desde la psicología vygotskyana.

Para ello, postulan la importancia de la distinción entre *regulaciones epistémicas* (o regulaciones del conflicto sociocognitivo) y *regulaciones relacionales* (Buchs *et al.*, 2008). Las primeras se observan cuando los estudiantes se centran en resolver una tarea y las confrontaciones que surgen se orientan hacia este objetivo, de modo tal que favorecen los aprendizajes. En cambio, en las *regulaciones relacionales*, los estudiantes focalizan su atención exclusivamente en la comparación de las habilidades con sus pares, dando como resultado actitudes de complacencia o confrontaciones competitivas. Estas regulaciones relacionales son generalmente menos beneficiosas para los aprendizajes, ya que no se centran en la búsqueda de una solución adecuada que los promueva, sino en el deseo de demostrar capacidad ante los pares, para evitar ser considerado incompetente. De este modo, esta regulación se focaliza en la defensa de la identidad o la autoestima, pues el estudiante se siente amenazado o minusvalorado, en comparación con las habilidades de los demás compañeros. Por ello, esta búsqueda de reconocimiento puede tener prioridad sobre la actividad epistémica propiamente dicha y producir efectos nocivos sobre el aprendizaje y las relaciones interpersonales. En relación con esto, diferentes estudios de este equipo han mostrado que las regulaciones relacionales cancelan los posibles beneficios de las confrontaciones, pues conducen a un peor funcionamiento sociocognitivo, incluso más perjudicial que el que se desarrolla en contextos libres de conflictos (Butera *et al.*, 2000). En varios casos, los estudiantes focalizan la atención en estrategias defensivas (Darnon *et al.*, 2002) o en estrategias competitivas (Butera *et al.*, 2006) que interfieren en los aprendizajes complejos.

Estas investigaciones confluyen en la pregunta acerca de los grados de impacto que tienen estos diferentes contextos interaccionales en los procesos de aprendizaje. En tal sentido, en consonancia con otras investigaciones (Sarrazin, Tessier & Trouilloud, 2006), plantean la relevancia fundamental del *clima motivacional* que puede instaurar el docente en el aula, para predecir los efectos de las confrontaciones entre los estudiantes.

En estudios posteriores (Butera & Buchs, 2019), se han retomado estos planteamientos, desde la teoría de la *interdependencia social*, entendida como el mecanismo mediante el cual los resultados de cada sujeto en un grupo se ven afectados por las acciones de los otros miembros de este grupo. Al respecto, ofrecen evidencias acerca de cómo la interdependencia positiva de las *regulaciones epistémicas*, que requiere que todos los integrantes de un grupo contribuyan a un objetivo común para lograr objetivos individuales, favorece los aprendizajes, el ajuste psicológico y social, y las relaciones positivas, en comparación con los métodos competitivos e individualistas.

Asimismo, recuperan investigaciones desde el enfoque del *aprendizaje colaborativo* (Baudrit, 2007), que valora los beneficios de la discusión de puntos de vista divergentes en grupos de estudio, solo si las capacidades de los estudiantes (tan fáciles de amenazar), no se ponen en duda (Buchs *et al.*, 2008). En esta dirección, Baudrit (2007) focaliza en los conceptos de *intersubjetividad* y *comprensión mutua*, al plantear que la comprensión del punto de vista del otro parece ser indispensable para llevar adelante una actividad colectiva que permita resolver un problema conjunto.

Como podemos observar, los diversos estudios desarrollados en relación con el planteamiento de la potencialidad epistémica de la argumentación son convergentes con el pensamiento de Plantin en varios sentidos. Por un lado, consideran fundamental indagar lo que ocurre efectivamente en las aulas para determinar en qué condiciones las interacciones argumentativas pueden ser potencialmente epistémicas. Esto implica que no cualquier interacción en clase tiene el potencial de favorecer los aprendizajes. De allí, por otro lado, la importancia de atender a otros indicadores, como los roles e identidades que se ponen en juego en las discusiones grupales, lo que implica prestar atención a la gestión de las relaciones sociales en el aula; por ejemplo, a la mayor o menor

predisposición para el trabajo colaborativo, a cómo influye o afecta la construcción de la imagen que cada participante realiza de sí mismo y de sus compañeros, y cómo esa imagen puede resultar amenazada (atacada, desvalorizada) en las interacciones entre pares y/o con el docente, con el consiguiente compromiso emocional, afectivo y actitudinal, que necesariamente afectará el desempeño cognitivo.

3. APORTES CONVERGENTES: ACTITUDES Y EMOCIONES EN LAS PRÁCTICAS ARGUMENTATIVAS

Entre los enfoques interdisciplinarios que contribuyen a plantear la necesidad de integrar los aspectos cognitivos, emocionales y sociales en el estudio de las prácticas argumentativas, se destacan algunos teóricos del movimiento *pensamiento crítico*,⁷ como Richard Paul, quien plantea la necesidad de atender a las *virtudes* o *características intelectuales*⁸ (Paul, 1984, 1991; Paul y Elder, 2003), en tanto rasgos mentales que permiten transformar el *pensamiento egocéntrico* en un *pensamiento amplio*. El primero lleva al uso de técnicas para mantener los prejuicios más arraigados, con la finalidad de “vencer” a los demás, imponiendo los propios puntos de vista. El segundo, en cambio, trasciende estos sesgos, apuntando a evaluar dialécticamente –desde el respeto a las *visiones de mundo*–, tanto los argumentos propios como los contraargumentos (Paul, 1984).

Dos de estas características se destacan por cuanto constituyen condiciones habilitantes indispensables para promover prácticas argumentativas productivas: el *coraje intelectual*, que plantea la necesidad de reflexionar imparcialmente sobre puntos de vista hacia los cuales tenemos fuertes emociones negativas, y la *empatía intelectual*, que nos exige ponernos en el lugar de los demás para intentar entender sus puntos de vista (Paul y Elder, 2003). El *coraje*, entonces, impone las condiciones de posibilidad de la *empatía*, en tanto es imposible comprender las posturas ajenas, si no somos capaces de gestionar estas “fuertes emociones negativas” ante perspectivas muy divergentes de las nuestras, para intentar analizarlas “imparcialmente”.

Tanto estos enfoques como otros provenientes mayormente de la filosofía, vinculados con la teoría de la virtud (Annas, 2011), y más precisamente con una teoría de la virtud argumentativa (Cohen, 2013; Aberdein, 2014),⁹ llaman la atención acerca de la necesidad de correr el foco prioritario de las teorías de la argumentación, basadas en la evaluación de los argumentos, hacia un enfoque de las prácticas argumentativas basado en los agentes que argumentan (sus actitudes y comportamientos), teniendo en cuenta no solo sus rasgos individuales (más o menos “virtuo-

7 El movimiento *critical thinking* surgió en los Estados Unidos en los años 60, en el marco de la Psicología cognitiva y, a partir de la década del 80, se aplicó al campo pedagógico, a través de diversos programas para *enseñar a pensar*. Fue cuestionado desde distintas posiciones teóricas (*epistemología contextualista, pedagogía crítica, línea feminista*, entre otras), sobre todo en relación con las primeras formulaciones. Sin embargo, el movimiento transformó notablemente sus conceptualizaciones y metodologías (Ennis, 1962; McPeck, 1990; Paul, 1984, 1991; Paul y Elder, 2003, entre otros); en particular, por la evolución desde una perspectiva monológica hacia una perspectiva dialógica; por la superación de su visión objetivista o neutra hacia una visión intersubjetiva e intercultural, y por la atención a los aspectos actitudinales, no considerados en los primeros planteamientos.

8 Paul y Elder (2003) describen las siguientes características intelectuales: *independencia, curiosidad, coraje, humildad, empatía, integridad, perseverancia, confianza en la razón e imparcialidad*.

9 Estas perspectivas son mayormente herederas de las éticas platónica, aristotélica y estoica; revitalizadas a partir de la segunda mitad del siglo XX con una creciente producción de estudios teóricos y empíricos.

sos”), sino también apuntando a una mirada intercultural que contribuya a superar perspectivas etnocéntricas (Gascón, 2015, 2016).

Todas estas líneas teóricas son convergentes con un clima de época que ha venido configurándose desde finales del siglo XX y que ha planteado el advenimiento del llamado *giro afectivo* en los estudios de ciencias sociales y humanas (Ticineto Clough & Halley, 2007), con paradigmas teóricos diversos, pero con una base común que interpela a revisar los dualismos clásicos; entre ellos, cuerpo-mente y razón-emoción. En estos contextos teóricos ganan entonces visibilidad los aspectos afectivos y emocionales, al reconocerse su rol fundamental en los procesos de interacción social (Moraña y Sánchez Prado, 2012).

En esta línea, la filósofa Martha Nussbaum (2001, 2016) plantea el papel decisivo de las emociones en la vida humana, considerándolas como respuestas inteligentes a las percepciones de valor. Por ello, considera que no puede elaborarse una teoría ética adecuada sin una teoría adecuada de las emociones, que preste atención a sus fuentes culturales, sus orígenes en la infancia y su funcionamiento impredecible, incierto o disruptivo en la vida cotidiana.

En este contexto epocal, Plantin avanza en su modelo dialogal, enfatizando el lugar prioritario de los aspectos emocionales, en el análisis de las interacciones argumentativas. Para ello, profundiza en sus teorizaciones sobre *las buenas razones de las emociones* (Plantin, 2011), ancladas fuertemente en el análisis crítico de los datos empíricos, marcando las limitaciones descriptivas de las teorías que las relegan exclusivamente al ámbito de las *falacias* de la retórica clásica (por ejemplo, *argumentum ad hominem*, *argumentum ad populum*, *ad misericordiam*, *argumentum ad baculum*).

4. UN MODELO TRIDIMENSIONAL DE LAS INTERACCIONES ARGUMENTATIVAS EN CONTEXTOS EDUCATIVOS: RAZÓN, EMOCIÓN Y COLABORACIÓN SITUADA

El trabajo doctoral de Claire Polo (2014), dirigido por Christian Plantin en el Laboratorio ICAR (Université Lumière Lyon 2, France), con la codirección de Kristine Lund y Gerard Niccolai, publicado en formato libro en el año 2020, bajo el título *Le débat fertile. Explorer une controverse dans l'émotion*, da cuentas -más allá de los indudables méritos de la tesista-, de las potencialidades teóricas de los aportes de Plantin a los estudios contemporáneos sobre argumentación, en su búsqueda constante de integración de los aspectos cognitivos, emocionales y sociales involucrados fuertemente en las interacciones argumentativas efectivas.

A partir de un riquísimo corpus, constituido por los registros audiovisuales de 10 cafés científicos desarrollados por estudiantes de tres países¹⁰ (México, USA y Francia) sobre un tema socio-científico controversial (la gestión del agua potable), esta investigación profundiza con exhaustividad el análisis de estos debates, mediante las herramientas teóricas del modelo *Question-Réponses* (Plantin, 2011b) y de los desarrollos posteriores que otorgan centralidad a los aspectos emocionales (Plantin, 2011a, 2016), conjuntamente con diversos aportes multidisciplinares

10 Se trata de estudiantes de 12 a 14 años que participaron de actividades tipo café científico YouTalk, moderadas por estudiantes de 15 y 16 años. Las actividades alternan discusiones en clase, discusiones en grupos de trabajo, votación en grupo y votación individual, a partir de una presentación de diapositivas con un cuestionario de opción múltiple.

provenientes de estudios sociocognitivos, lingüístico-discursivos, interaccionales y colaborativos, entre otros.

En publicaciones posteriores (Polo, 2022; Polo, Plantin, Lund y Niccolai, 2013, 2017), retoman los principales resultados empíricos de la tesis doctoral para postular un primer modelo sobre el funcionamiento de las emociones grupales en el razonamiento colectivo, con la especificación de sus funciones sociales y cognitivas (Polo, Plantin, Lund y Niccolai, 2017). En tal sentido, definen la función cognitiva de las emociones en referencia al proceso de *esquemización* (Grize, 2004) y al encuadre emocional asociado (desarrollo paralelo de las *tonalidades emocionales* vinculadas con los objetos de discurso y de las *orientaciones argumentativas* mediante el posicionamiento emocional, Polo, Plantin, Lund y Niccolai, 2013), y definen la función social de las emociones, en referencia a la participación en tipos específicos de conversación grupal (Mercer, 1996 o Mercer & Littleton, 2007), que involucra el recurso a reglas de cortesía y sistemas de preservación de la imagen (Brown & Levinson, 1988; Goffman, 1974).

El objetivo fundamental de este modelo es contribuir a una mayor comprensión del funcionamiento de las relaciones sociales, afectivas y cognitivas del razonamiento colectivo en el discurso argumentativo auténtico y, más específicamente, determinar el papel de las emociones grupales en el proceso sociocognitivo de *razonar juntos* (Polo, Plantin, Lund y Niccolai, 2017), teniendo en cuenta otras investigaciones convergentes sobre interacciones colaborativas en contextos de aprendizaje (Baker & Andriessen, 2009; Asterhan, 2013; Andriessen, Pardijs & Baker, 2013; Baker, Järvelä & Andriessen, 2013; Gouran, 2004; Järvenoja & Järvelä, 2013) y sobre modos de semiótica verbal de la emoción (Gilbert, 2010, 2013), entre otros.

En tal sentido, una primera cuestión que explicita el modelo es la importancia de no neutralizar los puntos de partida en toda interacción, en cuanto a los participantes y al problema a debatir. Con respecto a los estudiantes, llegan a la actividad grupal con su propio estado emocional interno preexistente, que incluye sentimientos a priori sobre el objeto a discutir, sobre los pares con quienes compartirá la tarea y sus experiencias pasadas sobre el trabajo colectivo (por ejemplo, imagen de autoeficacia alta o débil correspondiente al tema; agrado o desagrado con respecto a las tareas colaborativas).

Desde el punto de vista cognitivo, la formulación inicial del problema a debatir por el grupo constituye también un encuadre a priori de la actividad, que no es emocionalmente neutral, ya que puede tener diferentes implicaciones para los participantes, dependiendo de las referencias culturales y lingüísticas que activa para cada uno de ellos (el *interdiscurso* que incluye el discurso escolar, familiar y mediático, entre otros).

Cuando los estudiantes se involucran en la interacción, algunos aspectos de estos *preconstruidos culturales* son seleccionados y filtrados, adoptando una forma discursiva para ser compartida entre los participantes. De allí que el modelo postule dos procesos (uno cognitivo y otro social) que gestan dos *entidades discursivas emocionales*: las *emociones significadas* de los participantes y las *tonalidades emocionales* conferidas a los objetos del discurso. En el plano social, el sistema de cortesía y, especialmente, la preocupación por preservar la propia imagen y la de los demás, limita las emociones que manifiestan los estudiantes y cómo tematizan sus propios sentimientos y los de los demás. En el plano cognitivo, los participantes definen el problema inicial en el transcurso de la discusión, insistiendo en algunos aspectos más que en otros. Este proceso de esquematización es parcialmente emocional, ya que a medida que los objetos emergen en el discurso, los participantes les otorgan una *tonalidad emocional*. Estas entidades emocionales no son necesariamente fijas y estables en un punto dado de la interacción, sino que se reelaboran constantemente durante

el debate y cada participante monitorea sus propios sentimientos y los ajenos, concretando la visión del problema que va adquiriendo mediante una adecuada esquematización emocional.

Ahora bien, el modelo también plantea un análisis microscópico de los procesos a nivel individual, así como su articulación a nivel grupal.

A nivel individual, la forma en que los participantes manifiestan e interpretan los sentimientos en la interacción es fundamental para la decisión de adoptar una base de identidad propia más o menos colaborativa. Pueden ser *consensuales*, tratando de evitar la tematización del desacuerdo para preservar su propia imagen y la de los demás; *constructivamente críticos*, buscando la preservación de la imagen a través de logros grupales; o *competitivos*, tratando de que sus propias ideas derroten las de otros, incluso si esto va en detrimento del logro del grupo. Por ejemplo, en el caso de una base competitiva, una crítica se entiende como una amenaza a la imagen del proponente, quien manifestaría ofensa y reaccionaría con un contraataque de represalia. Si bien este posicionamiento es individual, es un fenómeno fundamentalmente social, ya que se elabora atendiendo a cómo cada uno decide construir y defender su propia imagen ante los demás. Desde el punto de vista cognitivo, la tonalidad emocional conferida discursivamente a los objetos en discusión orienta a los participantes hacia la elección de una afirmación argumentativa. A nivel individual, uno decide defender una alternativa, que compite, dentro del debate, con una o varias otras opciones.

A nivel grupal, los participantes ajustan sus posiciones individuales tanto sociales como cognitivas, a través de procesos de *(des)alineación* que producen configuraciones colectivas específicas. A través de la *alineación* interaccional, los participantes se involucran en un tipo específico de conversación grupal. Cuando cada miembro del grupo está alineado sobre una base consensuada, la conversación grupal es *acumulativa*; cuando están alineados sobre una base constructiva y crítica, la conversación grupal es *exploratoria*; y cuando están alineados sobre una base competitiva, la conversación grupal es *polémica*.¹¹ En subetapas de transición específicas de la interacción, los participantes pueden estar desalineados en el plano social y no se puede identificar un tipo de conversación específico y claro a nivel grupal.

A través del alineamiento argumentativo, quienes defienden la misma afirmación argumentativa tienden a desarrollar una posición emocional similar hacia el problema y todas las alternativas en discusión. Al respecto, los autores plantean, por ejemplo, que alguien convencido de la opción C esquematizaría emocionalmente no solo la opción C, sino también las opciones rivales y la definición misma del problema, de modo similar a como lo que haría otra persona que defiende la misma opción C. Lo mismo suele ocurrir con respecto a quienes defienden la opción contraria. De este modo, a nivel de la clase, en el debate pueden surgir bandos que oponen a los estudiantes con diferentes afirmaciones argumentativas y posiciones emocionales asociadas.

CONSIDERACIONES FINALES

Los hilos conceptuales entramados, a partir de las contribuciones de Plantin al estudio integrado de las dimensiones cognitiva, emocional y social de las interacciones argumentativas en contextos

¹¹ El modelo toma la clasificación de las interacciones grupales en contextos de aula de Mercer (1996) y Mercer & Littleton (2007): *conversación acumulativa, exploratoria y polémica*.

educativos, contribuyen a comprender la naturaleza multidimensional de la argumentación y a visibilizar los fuertes desafíos que caben tanto a los docentes, para que sus estudiantes puedan beneficiarse de las potencialidades epistémicas de estas prácticas, como a quienes están comprometidos con la educación no solo en las aulas, sino también en otros niveles de decisión, y para quienes apuestan por una “sana” convivencia democrática, que permita el ejercicio de una ciudadanía crítica y responsable.

La opción es clara en las aulas, en tanto semillero de las futuras generaciones: ¿continuamos sosteniendo matrices arraigadas de reproducción acrítica de conocimientos? O ¿entendemos la necesaria relación entre procesos de aprendizaje y argumentación, favoreciendo las potencialidades epistémicas de las interacciones argumentativas, que permiten a los estudiantes la discusión de variados puntos vista, tratando de evitar las polarizaciones extremas y favoreciendo, en cambio, la exploración de los múltiples matices que puede tener un tema de estudio, en un clima de interdependencia positiva que promueva las *regulaciones epistémicas* y ayude a gestionar las *regulaciones relacionales*?

Al respecto, es relevante recuperar una pregunta de Plantin (2021a, p. 22): “Entre la manipulación emocional y el habla alexitímica, ¿qué posición asumir?”. Es evidente el rol que le cabe al docente como agente promotor de un *clima motivacional* que favorezca las discusiones entre pares, desde una *interdependencia positiva*, que involucra indefectiblemente una *intercomprensión empática*, prestando especial atención a la regulación de los múltiples aspectos involucrados en la *dimensión emocional* de la argumentación, en tanto *razonamiento subjetivo*.

Y para destacar la centralidad y la necesaria articulación entre las *dimensiones epistémica, emocional y situada de la argumentación*, vale la pena rescatar las siguientes ideas:

No hay nada peor que tener razón. Es aburrido, a mí me gusta entrar en una conversación convencido de algo y después de oír a 5 o 6 personas, descubrir que estaba equivocado. Entonces: aprendí, gané, tengo más, me liberé de carga inútil”. (J.F. Ibañez, *La Nación*, 23/1/2018. Periodista argentino)

El diálogo crítico solo es posible cuando los participantes están, en efecto, dispuestos a modificar, eventualmente, sus propias opiniones, y a subordinar sus propios intereses al acuerdo intersubjetivo. (Maliandi, 1997, p. 109. Filósofo argentino).

No se trata de convencer, sino de convivir (Ortega, 2006 – periodista español –, en Plantin, 2011 – especialista en argumentación).

La normalidad del desacuerdo (Plantin, 2012 -especialista en argumentación-).

El gran desafío es cómo convivir con esa “normalidad”, en los diferentes contextos que nos atraviesan más o menos formales (familiares, educativos, profesionales, institucionales, entre otros), fundamentalmente cuando la “civilización” contemporánea, en un movimiento recursivo y cíclico -como en el mito de Sísifo-, pone en jaque las conquistas de la razón, cuestionando conocimientos científicos validados ampliamente o desafiando el sentido común de la racionalidad práctica.

En tal sentido, el *coraje intelectual*, con su consecuencia necesaria, la *empatía intelectual*, pueden ser las grandes herramientas que promuevan el tomar conciencia de las propias respuestas emocionales a objetos de discurso que producen rechazos viscerales (“fuertes emociones nega-

tivas”, al decir de Paul), para intentar gestionar estas reacciones emocionales (no neutralizarlas, ignorarlas o anularlas), en la medida en que estemos dispuestos a modificar los propios puntos de vista (las emociones argumentadas), en pos de una mejor convivencia democrática.

REFERENCIAS

- Aberdein, A. (2014). In Defence of Virtue: The Legitimacy of Agent-Based Argument Appraisal. *Informal Logic*, 34 (1), 77-93.
- Andriessen, J., Pardijs, M. & Baker, M. (2013). Getting on and getting along: Tension in the development of collaborations. En, M. Baker, S. Järvelä & J. Andriessen (eds.) *Affective learning together. Social and emotional dimensions of collaborative learning*. (pp. 205–228). London: Routledge.
- Annas, J. (2011). *Intelligent Virtue*. Oxford: Oxford University Press.
- Asterhan, C. (2013). Epistemic and interpersonal dimensions of peer argumentation. En, M. Baker, S. Järvelä & J. Andriessen (eds.) *Affective learning together. Social and emotional dimensions of collaborative learning*. (pp. 251–271). London: Routledge.
- Azevedo, I. (2022). *Como desenvolver capacidades argumentativas. Guia teórico-prático para professores de educação básica*, 2022. En: 10.13140/RG.2.2.36838.70722.
- Baker, M. & Andriessen, J. (2009). Socio-relational, affective and cognitive dimensions of CSCL interactions: integrating theoretical-methodological perspectives. *Proceedings of the 9th International Conference on Computer Supported Collaborative Learning 2*: 31–33.
- Baker, M., Järvelä, S. & Andriessen, J. (2013)(eds). *Affective learning together: Social and emotional dimensions of collaborative learning*. London: Routledge.
- Bakhtine, M. (1984). *Esthétique de la création verbale*, Paris : Gallimard.
- Baudrit, A. (2007). *L'apprentissage collaboratif. Plus qu'une méthode collective?* Bruxelles: De Boeck Supérieur.
- Brown, P. & Levinson, S. (1988). *Politeness*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Buchs, C. & Butera, F. (2004). Socio-cognitive conflict and the role of student interaction in learning. *New Review of social Psychology*, I-II(3), 80-87.
- Buchs, C., Darnon, C., Quiamzade, A., Mugny, G. & Butera, F. (2008). Conflits et apprentissage. Régulation des conflits sociocognitifs et apprentissage. *Revue française de pédagogie* 163, 105-125.
- Butera, F., Darnon, C., Buchs, C. & Muller, D. (2006). Les méfaits de la compétition: comparaison sociale et focalisation dans l'apprentissage. En R. Joule & P. Huguet (eds.). *Bilans et perspectives en psychologie sociale* (pp. 15-44), Grenoble: PUG.
- Butera, F., Mugny, G. & Tomei, A. (2000). Incertitude et enjeux identitaires dans l'influence sociale. En J. Beauvois, R. Joule et J. Monteil (eds.). *Perspectives cognitives et conduites sociales* (pp. 205-229), vol. 7. Rennes: Presses Universitaires de Rennes.
- Butera, F. & Buchs, C. (2019). Social Interdependence and the Promotion of Cooperative Learning. En K. Sassenberg & M. Vliek (eds.). *Social psychology in action. Evidence-based interventions from theory to practice* (pp. 111-128), Cham: Springer Nature Switzerland.

- Buty, C., & Plantin, C. (2008) (eds.). *Argumenter en classe de sciences. Du débat à l'apprentissage*. Lyon: Institut National de Recherche Pédagogique.
- Cohen, D. H. (2013). Virtue In Context. *Informal Logic* 33(4), 471–485.
- Damasceno-Morais, R. (2013). *Le prix de la douleur : gestion des désaccords entre magistrats, dans un tribunal brésilien de seconde instance*. 491 f. Thèse (Doctorat en Sciences du Langage). Lyon : Université Lumière Lyon 2. Dir. : C. Plantin.
- Damasceno-Morais, R. (2023). A argumentação segundo o modelo dialogal de Christian Plantin. En E. Lopes Piris y R. Grácio (orgs.). *Introdução às teorias da argumentação* (pp. 355-392), Campinas: Pontes editores.
- Darnon, C., Buchs, C. & Butera, F. (2002). Epistemic and relational conflicts in sharing identical vs complementary information during cooperative learning. *Swiss Journal of Psychology*, 61, 139-151.
- De Chiaro, S. (2006). *Argumentação em sala de aula: um caminho para o desenvolvimento da autorregulação do pensamento*. Tese (Doutorado Psicologia Cognitiva), Universidade Federal de Pernambuco, Recife.
- De Chiaro, S. (2020). Profesores: ¿qué seres humanos queremos ayudar a formar? Punto de partida para la defensa de la argumentación en la formación docente. *Revista Iberoamericana de Argumentación*, 20, 67–289.
- Di Fabio, H. (2005). El *critical thinking movement* y la educación intelectual. *Estudios sobre Educación* 9, 167-187.
- Doury, M. (1994). *Analyse de l'argumentation dans le débat autour des "parasciences"*. Thèse (Doctorat en Linguistique). Lyon: Université de Lyon 2. Dir.: C. Plantin.
- Doury, M. (1996). *Le débat immobile : analyse de l'argumentation dans le débat médiatique des les parasciences*. Paris : Kimé.
- Doury, M. & Moirand, S. (2004) (eds.). *L'Argumentation aujourd'hui. Positions théoriques en confrontation*. Paris: Presses Sorbonne Nouvelle.
- Doury, M. y Plantin, C. (2016). Un enfoque lingüístico e interaccional de la argumentación. *Traslaciones. Revista Latinoamericana de lectura y escritura*, 3 (6), 11-46.
- Eemeren, F. van (2018). *Argumentation Theory: A Pragma-dialectical Perspective*. Switzerland: Springer.
- Ennis, R. (1962). "A Concept of Critical Thinking". *Harvard Educational Review*, 32/1, 81-111.
- Erduran, S. & Jiménez-Aleixandre, P. (eds) (2008). *Argumentation in Science Education. Perspectives from Classroom-Based Research*. New York: Springer.
- Gascón, J. (2015). Prácticas argumentativas y virtudes intelectuales: Una mirada intercultural. *Revista Iberoamericana de argumentación*, 10, 1-39.
- Gascón, J. (2016). Virtue and arguers. *Topoi* 35, 441–450. <https://doi.org/10.1007/s11245-015-9321-8>
- Gouran, D. (2004). *Moving forward/looking back: The functions of argument in inducing and managing conflict in decision-making and problem-solving groups*. Chicago, November: Annual Meeting of the National Communication Association.
- Goffman, E. (1974). *Les rites d'interaction*. Paris: Minuit.
- Grize J.-B. (2004). Le point de vue de la logique naturelle: démontrer, prouver, argumenter. En M. Doury & S. Moirand (2004) (eds.). *L'Argumentation aujourd'hui. Positions théoriques en*

- confrontation*. Paris: Presses Sorbonne Nouvelle.
- Järvenoja, H. & Järvelä, S. (2013). Regulating emotions together for motivated collaboration. En M. Baker, J. Andriessen & S. Järvelä (eds.), *Affective Learning Together: Social and emotional dimensions of collaborative learning*, (pp. 162-181). London: Routledge.
- Jiménez Aleixandre, P., et Díaz de Bustamante, J. (2008). Construction, évaluation et justification des savoirs scientifiques. Argumentation et pratiques épistémiques. En C. Buty & C. Plantin (Eds.) *Argumenter en classe de sciences. Du débat à l'apprentissage* (pp. 43-74), Lyon: Institut National de Recherche Pédagogique.
- Jiménez-Aleixandre, P. & Puig, B. (2021). Educating critical citizens to face post-truth: the time is now. En B. Puig and P. Jiménez-Aleixandre (eds), *Critical Thinking in Biology and Environmental Education. Facing Challenges in a Post-Truth World*. Berlin: Springer
- Kerbrat-Orecchioni, C. (2002). Rhétorique et interaction. En R. Koren & R. Amossy (eds.) *Après Perelman: quelques politiques pour les nouvelles rhétoriques?. L'argumentation dans les sciences du langage*. Paris: L'Harmattan.
- Kerbrat-Orecchioni, C. (2011). *Le discours en interaction*. Paris: Armand Colin.
- Leitão, S. (2007). La dimensión epistémica de la argumentación. En E. Kronmüller y C. Cornejo (eds.). *Ciencias de la Mente: Aproximaciones desde Latinoamérica* (pp. 5-32). Santiago de Chile: J. Sáez.
- Maliandi, R. (1997). *Volver a la razón*. Buenos Aires: Biblos
- Maliandi, R. (2006). *Ética: dilemas y convergencias*. Buenos Aires: Biblos.
- McPeck, J. (1990). *Teaching critical thinking*. London: Routledge.
- Mercer, N. (1996). The quality of talk in children's collaborative activity in the classroom. *Learning and instruction*, 6(4), 359-377.
- Mercer, N. & Littleton, K. (2007). *Dialogue and the development of children's thinking: A sociocultural approach*. Psychology Press.
- Micheli, R. (2010). L'émotion argumentée: l'abolition de la peine de mort dans le débat parlementaire français. Paris: Les éditions de CERF.
- Micheli, R (2013). Esquisse d'une typologie des différents modes de sémiotisation verbale de l'émotion. *Semen*, 35: 17-39.
- Moraña, M. y Sánchez Prado, I. (Eds.). (2012). *El lenguaje de las emociones. Afecto y cultura en América Latina*. Madrid y Frankfurt: Iberoamericana y Vervuert
- Muller Mirza, N. (2008). Le rôle central des interactions sociales dans le développement de la pensée et de la construction de connaissances. En C. Buty y C. Plantin (Eds.) *Argumenter en classe de sciences. Du débat à l'apprentissage* (pp. 8-16), Lyon: Institut National de Recherche Pédagogique.
- Muller Mirza, N. & Perret-Clermont, A. (2009) (eds.). *Argumentation and Education. Theoretical Foundations and Practices*. New York: Springer.
- Nussbaum, M. (2001). *Upheavals of Thought: The Intelligence of Emotions*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Nussbaum, M. (2016). *Anger and Forgiveness: Resentment, Generosity, Justice*. Oxford: Oxford University Press.
- Ortega de Hocevar, S. (2020). Cómo lograr que los niños argumenten: Secuencias didácticas para

- aplicar en el nivel primario. *Revista Iberoamericana de Argumentación*, 20, 78-100.
- Padilla, C. (2012). Escritura y argumentación académica: trayectorias estudiantiles, factores docentes y contextuales. *Magis*, 5 (10), 31-57.
- Padilla, C. (2020). Enseñar y aprender a argumentar a lo largo de la escolaridad: desafíos actitudinales, epistémicos, colaborativos y situados. *Revista Iberoamericana de Argumentación*, 20 (1), 7-29.
- Padilla, C. (2021). La place de l'oral dans l'éducation argentine, entre matrices enracinées et défis à relever. *RIES (Revue internationale d'éducation de Sèvres)*, 86 : 81-90.
- Padilla, C. y Lopez, E. (2019). Prácticas de retroalimentación en aulas universitarias de Humanidades: comentarios digitales docentes y perfiles estudiantiles de escritor. *Signos. Estudios de Lingüística*, 52 (100), 330-356.
- Paul, R. (1984). Critical thinking: Fundamental to education for a free society. *Educational Leadership*, 42(1), 4-14.
- Paul, R. (1991). Teaching Critical Thinking in the Strong Sense. En A. Costa (ed.) *Developing Minds. A resource book for teaching thinking* (pp. 77-84), Alexandria, Virginia: ASCD.
- Paul, R. y Elder, L. (2003). *Miniguía para el Pensamiento Crítico*. Fundación para el Pensamiento Crítico. En: <https://www.criticalthinking.org/resources/PDF/SP-ConceptsandTools.pdf>
- Pêcheux, M. (1969). *Analyse automatique du discours*. Paris: Dunod.
- Pereira, C. y Di Stefano, M. (2007). El taller de escritura en posgrado: representaciones sociales e interacción entre pares. *Signos*, 40(64), 405-430.
- Perelman, Ch. & Olbrechts-Tyteca, L. (1958). *Traité de l'argumentation. La nouvelle rhétorique*. Paris : PUF.
- Perret-Clermont A. (1979). *La construction de l'intelligence dans l'interaction sociale*. Genève: Peter Lang.
- Perret-Clermont A. & Nicolet, M. (eds.) (2001). *Interagir et connaître*. Paris: L'Harmattan.
- Plantin, C. (1990). *Essais sur l'argumentation*. Paris: Kimé.
- Plantin, C. (1996). Le trilogue argumentatif. *Langue Française* 112: 9-30.
- Plantin, C. (2004). Pensar el debate. *Signos* 37(55), 121-129
- Plantin, C. (2005). *L'argumentation. Histoire, théories, perspectives*. Paris: PUF. Versión española: Plantin (2012). *La argumentación. Historia, teorías, perspectivas* (Trad. N. Muñoz), Buenos Aires, Biblos,
- Plantin, C. (2007). Argumentation Studies and Discourse Analysis. En T. van Dijk (Ed.) *Discourse Studies*, (pp. 277-301). "Benchmark in Discourse Studies" Vol. IV. London: Sage Publications.
- Plantin, C. (2008). Un modèle dialogal de l'argumentation. En F. Bango de la Campa, A. Niembro Prieto, E. Álvarez Prendes (eds) *Intertexto y polifonía. Estudios en Homenaje a Aurora Aragón* (pp. 737-754). Tomo II. Oviedo, Ediciones de la Universidad de Oviedo,
- Plantin, C. (2011a). *Les bonnes raisons des émotions: Principes et méthode pour l'étude du discours «émotionné»*. Bern: Peter Lang. Versión española: Plantin, C. (2014). *Las buenas razones de las emociones*. Buenos Aires: UNM editora (Trad. E. Ghelfi).
- Plantin, C. (2011b). No se trata de convencer, sino de convivir. L'ère post-persuasion. *Rétor*, 1(1), 59-83.
- Plantin, C. (2012). La normalidad del desacuerdo. *Praxis Filosófica. Nueva serie* 35, 283-301.

- Plantin, C. (2016). *Dictionnaire de l'argumentation. Une introduction aux études d'argumentation*. Lyon: ENS Éditions. Versión española: Plantin, C. (2021). *Diccionario de la argumentación: una introducción a los estudios de la argumentación*. Moreno: UNM editora. (Trad. E. Ghelfi).
- Plantin, C. (2021a). Subjetividad afectiva, subjetividad epistémica y diálogo argumentativo. Conferencia plenaria en el XVII Congreso SAEL, 17-22 de mayo de 2021, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Nacional de Tucumán.
- Plantin, C. (2021b)(ed.) *Argumentation through languages and cultures. Argumentation*. Special Issue.
- Plantin, C. (2023). Grados de universalidad de los *topoi*: algunos ejemplos chinos. En M. Cuccatto y A. Vitale (eds.). *Aportes disciplinares SAEL*. Tucumán: Humanitas (FFyL, UNT). En prensa.
- Plantin, C. y Muñoz, N. (2011). *El hacer argumentativo*. Buenos Aires: Biblos
- Polo, C. (2014). *L'eau à la bouche : ressources et travail argumentatifs des élèves lors de débats socioscientifiques sur l'eau potable. Etude comparée de 10 cafés scientifiques menés au Mexique, aux USA et en France, en 2011-2012*. Thèse (Doctorat de Sciences de l'Éducation). Lyon: Université Lumière Lyon 2. Dir.: C. Plantin.
- Polo, C. (2022). L'exploration de controverses comme argumentation socio-cognitivo-émotionnelle : débattre de la gestion de l'eau potable de façon constructive. *Questions Vives* 37. En: <http://journals.openedition.org/questionsvives/6824>.
- Polo, C. (2020). *Le débat fertile. Explorer une controverse dans l'émotion*. Grenoble: UGA Éditions.
- Polo, C., Plantin, C., Lund, K. & Nicolai, G. (2013). Quand construire une position émotionnelle, c'est choisir une conclusion argumentative: le cas d' un café-débat sur l'eau potable au Mexique. *Semen. Revue de semio-linguistique des textes et discours* 1 (35): 41-63.
- Polo, C., Plantin, C., Lund, K. & Nicolai, G. (2017). Group Emotions in Collective Reasoning: A Model. *Argumentation* 31: 301-329.
- Ruiz, J., Solbes, J. y Furió, C. (2013). Debates sobre cuestiones sociocientíficas. Una herramienta para aprender física y química. *Textos de Didáctica de la Lengua y de la Literatura* 64, 32-39.
- Sarrazin, P., Tessier, D. & Trouilloud, D. (2006). Climat motivationnel instauré par l'enseignant et implication des élèves en classe: l'état des recherches". *Revue française de pédagogie* 157, 147-177.
- Schwarz, B., & Baker, M. (2017). *Dialogue, Argumentation and Education: History, Theory and Practice*. Cambridge University Press
- Sousa do Nascimento, S. & Plantin, C. (2009). *Argumentação e ensino de ciências*. Curitiba: Editora CRV.
- Ticineto Clough, P. & Halley, J. (2007) *The Affective Turn. Theorizing the Social*. Durham: Duke University Press.
- Toulmin, S. (1958). *The Uses of Argument*, Cambridge: Cambridge U. Press.
- Walton, D., Toniolo, A. & Norman, T. (2020). Dialectical models of deliberation, problem solving and decision making. *Argumentation* 34(1), 163-205
- Yama, H. (2018). Thinking and Reasoning across Cultures. En L. Ball and V. Thompson (eds.), *The Routledge International handbook of thinking and reasoning* (pp. 624-638), Oxon, UK and New York: Routledge.