

**Diseño de actividades
para la detección y desmontaje de estereotipos en el aula**

María Elena Bitonte y Zelma Dumm

en María Elena Bitonte, Marta Camuffo y Zelma Dumm (2014),

En torno a la interrogación. Propuesta para una didáctica de la pregunta crítica,
editado por la Universidad Nacional de Moreno

Este trabajo fue presentado originalmente en el V Congreso de la Federación Latinoamericana de Semiótica, *Semióticas de la vida cotidiana*, Buenos Aires, 28 de agosto de 2002. Se enmarcaba en la Investigación UBACYT U017, "Habilidades retóricas y pensamiento crítico en la argumentación", que dirigía por la Profesora Bertha Zamudio. Desde un punto de vista didáctico, plantea el desafío de cómo favorecer a través del análisis del discurso y con el auxilio de preguntas críticas, alguna forma de pensamiento crítico. En esta ocasión, decidimos retomarlo por la vigencia de los instrumentos que ofrece en el trabajo en talleres de lectura y escritura, ya que, tal como hemos tratado de demostrar, a lo largo de varios años de investigación, la incorporación de estrategias de análisis del discurso puede promover una actitud más crítica en los alumnos ante los diferentes discursos sociales.

Los resultados de investigaciones llevadas a cabo anteriormente en el marco de este mismo proyecto, indicaban un notable predominio de lugares comunes y estereotipos en la producción argumentativa oral y escrita de los alumnos de CBC de la Universidad de Buenos Aires. Este rasgo afecta directamente las operaciones de fundamentación ya que implica la incorporación acrítica de elementos provenientes de diversas formaciones discursivas. En este sentido, tal como surge de un trabajo exploratorio de Zamudio:

“Un rasgo de la pobreza conceptual que hemos señalado se manifiesta en el abuso de estereotipos. En las cinco discusiones que trataron el tema del resultado de las elecciones se registraron en forma reiterada aproximadamente los siguientes estereotipos y frases hechas: *fue un voto castigo, la unión hace la fuerza, la gente quiere cambios, la clase baja esta vez pensó, la corrupción es de toda la sociedad*. Lo sorprendente es que los mismos estereotipos aparecieron en los textos escritos. El origen mediático de estos lugares comunes resulta obvio

y hasta aparece atestiguado en muchos casos con la mención de la fuente en expresiones del tipo: *como dice la radio*” (Zamudio et. Al., 2002: 38).

A partir de este diagnóstico, el objetivo del presente trabajo es ofrecer una propuesta de actividades basadas en preguntas críticas que permitan el reconocimiento y desmontaje de estereotipos por parte de los alumnos. El objetivo final que persigue la experiencia es la incorporación de hábitos de lectura reflexiva y la producción crítica de textos argumentativos. En este punto y tomando en cuenta el valor de la conformación de la zona de desarrollo próximo (Vygotsky, 1934), el rol docente es muy importante.

Proponemos entonces, describir una serie de actividades guiadas que tuvo a cargo de la Profesora Dumm, en el Taller de Lectura y Escritura de Semiología del CBC, sede Merlo, durante el año 2002, las que permitieron a los alumnos no sólo detectar la presencia de estereotipos sino también desmontar sus estrategias de producción. El trabajo en clase, pensado en términos de proceso, posibilitó hacer un seguimiento, a través de los trabajos escritos de los alumnos, de las modificaciones que la incorporación de estas estrategias producía en su competencia argumentativa.

1. Descripción de la Investigación

Según Carlos A. Sabino (1996) existen tres tipos de investigaciones: exploratorias, descriptivas y explicativas. Nuestro trabajo de investigación tuvo, en principio, un cariz de tipo descriptivo, porque más que buscar las causas por las que se producen estas cristalizaciones cognitivas que denominamos estereotipos, buscábamos describir la relación que se establece entre la observación-detección del estereotipo y la reflexión que produce su descubrimiento, entendida como ejercicio de pensamiento crítico. Facione y Faccione (1992), definen al pensamiento crítico como la integración de siete subcomponentes: 1) apertura mental, 2) inquisitividad, 3) sistematicidad, 4) análisis, 5) búsqueda de la verdad, 6) confianza en el pensamiento crítico propio y 7) madurez. Según se sigue de estos conceptos, el pensamiento crítico se opone a la clausura del sentido que impone el estereotipo.

1.1. Acerca de las variables de la investigación:

Variable independiente: *el pensamiento crítico en la argumentación.*

Consideramos como pensamiento crítico aquel que, “es informal, dialéctico y, en su más elevado desarrollo, emancipador: ayudará al estudiante a transformar un asentimiento a ciegas en una convicción racional y a apreciar los asentimientos o convicciones de los demás” (Makau, 1986).

Variable dependiente: *Las operaciones de reconocimiento y desmontaje de estereotipos.*

Siguiendo a Cesare Segre, consideramos que la experiencia colectiva tiene diversas vías semióticas para expresarse y de un modo u otro, la formaliza recurriendo a estereotipos. En concordancia con este enfoque, nos basamos en una concepción del estereotipo como producto social, tal como lo entienden Amossy y Herschberg Pierrot (2001).

Variable interviniente: *la pregunta crítica y la intervención docente.*

El intercambio argumentativo que pregonamos demuestra el valor de la interacción discursiva en la co-construcción del conocimiento. Sostenemos que el conocimiento se construye en el aula, sobre la base del diálogo y con una adecuada guía del docente.

Diseño de campo: El objeto de estudio estuvo constituido por un solo grupo de 30 estudiantes, todos ellos ingresantes a la Universidad de Bs. As.

2. Marco teórico

En la aproximación teórica, compartimos la concepción del estereotipo como producto social, tal como lo entienden Amossy y Pierrot (2001), quienes los consideran como productos sociales que organizan los datos del mundo, concentrándolos en una forma relativamente fija y simple, pero que en ocasiones, sirven para comprender realidades complejas. Además, sostenemos la perspectiva psicológico-social de Cesare Segre para quien los estereotipos son puntos de concentración de la conciencia colectiva, de lo cual se deriva su carácter metadiscursivo. La experiencia colectiva –como anticipamos– se formaliza semióticamente recurriendo a estereotipos. Los estereotipos no tienen, para Segre ese matiz peyorativo que considera a los clichés como expresiones trilladas e irrelevantes, sino antes bien, afirma que son la manera en que las experiencias sociales encuentran formas concretas de esquematizarse.

Ahora bien, estas formas sociales no están aisladas de los diferentes tipos de discursos que circulan socialmente y que incorporan tópicos provenientes de los distintos ámbitos de la

cultura (la literatura, el cine, las tradiciones orales, los medios de comunicación, etc). Entonces –y esta es una hipótesis fuerte en Segre- si la humanidad como colectivo le asigna a determinados personajes, situaciones o acontecimientos el valor de temas más o menos universales, es porque percibe en estos los mismos estereotipos a partir de los cuales tiende a interpretar su experiencia cotidiana. Este planteo nos ayuda a comprender la enorme aceptabilidad que caracteriza a los estereotipos. Y nos permite ver hasta qué punto los estereotipos se convalidan en la vida cotidiana misma.

Entonces, los estereotipos, en virtud de su carácter metadiscursivo, corresponden a creencias generales y se plasman en expresiones vagas pero de uso corriente en la vida cotidiana. Esto les conferiría un alto valor de verdad en las argumentaciones y por eso se los ve tan frecuentemente ocupando el lugar de fundamentos. De hecho, como afirma Segre, parecen tener el valor de una verdad universal. Sin embargo, es preciso advertir que el estereotipo es un recorte estrecho e injustificado de la realidad, porque no expone de manera evidente sus propias condiciones de producción.

Así, sin desconocer el carácter cultural y social del estereotipo, incluso su valor cognitivo, queremos destacar el interés de registrar cuándo este tipo de cristalizaciones se instalan en la argumentación, debilitándola y obstruyendo el pensamiento crítico. En efecto, en la medida en que el estereotipo, impide el pensamiento crítico la argumentación queda convertida en la validación acrítica de un punto de vista ajeno y cuya fuente se desconoce.

Estimamos que principalmente, dado su carácter social, la validación de estereotipos parte, en gran medida, de los marcos institucionales (escuelas, universidades, bibliotecas), tanto por su exagerada valoración del texto escrito en tanto fuente de verdad, como por el peso de la palabra del docente, consagrada por la misma institución, divulgada y multiplicada por manuales y libros que los utilizan como recurso didáctico.

En este sentido, está probado que los estereotipos tienen una enorme eficacia en tanto producen una facilitación de la comprensión (reducen la complejidad de algunos asuntos). Sin embargo, tal como afirma Jean Mouchon (2002) cuando analiza los procesos de nominalización en la televisión, en la medida en que las denominaciones y designaciones que se le atribuyen a las experiencias de la vida cotidiana y que circulan en los diversos productos mediáticos y culturales, son recortes selectivos y arbitrarios, quedan segregadas de sus propias condiciones de existencia, « pierden vitalidad » -dice-, se reifican y pierden su valor explicativo.

Ahora bien, sería un error considerar que el estereotipo es negativo sólo porque es un recorte y es ideológico. Todo signo lo es. Lo que dificulta, en todo caso, la aprehensión crítica es la falta de justificación de dicho recorte, el ocultamiento de la dimensión ideológica. Por eso en este trabajo propusimos a los alumnos una rendición de cuentas del texto, a través de las preguntas críticas.

La inclusión de estereotipos en argumentaciones es más que frecuente tanto en el discurso de los medios masivos como en gran parte de la producción cultural que circula como ensayos y tienen un sorprendente índice de aceptabilidad¹. Se integran en pseudo argumentaciones que generan un espacio virtual vacío de sentido, aunque, por cierto, analgésico y tranquilizador. Pero, en la medida en que estas petrificaciones del discurso se encuentran separadas de sus propias condiciones, sirven –como dice Mouchon, 2002: 228- « para justificar posiciones de poder hegemónicas » .

No podemos aceptar con resignación que los alumnos se apropien de estas formas de razonamiento y adopten una actitud sumisa frente al discurso institucional. De modo que la actividad planteada incitó a los alumnos no sólo a invertir la lógica del texto sino a invertir una relación de asimetría: Ahora no era el texto el que se ubicaba en una posición de poder en virtud de su carácter aseverativo sino que eran los alumnos quienes iban a asumir un rol directivo, sometiendo el texto a un interrogatorio. En definitiva, nuestra propuesta promovió una actitud irreverente frente al texto a partir de la intuición de que rebelarse contra el sistema textual probablemente habilite también la rebelión contra otros sistemas de opresión.

3. Descripción del dispositivo

El trabajo presentó dos etapas: a) Reconocimiento del estereotipo a partir de la observación de marcas discursivas que remitan a otros discursos sociales que funcionan como condiciones de producción (históricas, sociales, culturales, institucionales, ideológicas) y b) Deconstrucción del estereotipo a partir de preguntas críticas que cuestionaran su validez.

Así, el dispositivo de trabajo en el taller se fue conformando a lo largo del cuatrimestre, a través de varios pasos:

a- **Diagnóstico inicial:** El objetivo del diagnóstico fue evaluar si los alumnos reconocían estereotipos en la actividad lectora. Para esto se presentó un fragmento del ensayo de Marcos Aguinis (2001), *El atroz encanto de ser argentinos*. Se les solicitó entonces a los

¹ Cfr. Ascione-Rolando (2001); Biscayart, Fernández y Dumm, (2001).

alumnos que escribieran un argumento que apoyara el punto de vista del enunciador o lo refutara.

- b- **Trabajo en clase con los alumnos:** Después de la lectura de estos textos, el docente hizo la devolución. Se privilegió la interrogación dialéctica, la refutación de los puntos de vista estereotipados, y ante la percepción de que los alumnos en general, habían leído el texto como informativo (es decir que tomaban las afirmaciones como datos referenciales y no como opiniones a discutir) se insistió sobre el reconocimiento del género discursivo.
- c- **Entrega de material bibliográfico de apoyo:** Además del material de la cátedra sobre argumentación, se les ofreció a los estudiantes breves reseñas teóricas sobre la especificidad del estereotipo y sobre sus características estratégicas, con indicaciones para la formulación de preguntas críticas al texto, tendientes a desarticular los procedimientos de su construcción. Por ejemplo: “Si el estereotipo opera por *generalización*, la pregunta debe reclamar *especificación*; si el estereotipo opera por *indefinición o vaguedad*, la pregunta debe pedir más *información*, si el estereotipo opera por *opacamiento u ocultamiento* de las *marcas* de sus condiciones de producción, la pregunta debe pedir que se *citen*; y así. Luego se solicitó que leyeran y ficharan el material.
- d- **Lectura de un fragmento de Víctor Massuh (1983), *La Argentina como sentimiento*:** Se entregaron a los alumnos consignas para la lectura y el análisis del texto, pautadas a partir de la pregunta básica “¿Creés que los argumentos de este texto se sostienen sobre estereotipos? ¿Por qué?”. El sentido de las preguntas iba dirigido a desatar los lugares donde la red textual se anuda con un estereotipo. Por otro lado, cada una de las consignas de esta etapa, explicitaba, como refuerzo metacognitivo de la actividad, qué operaciones realizarían los alumnos en el ejercicio. Por ejemplo, en este caso, “Lo que estás haciendo es: Acceder a conocimientos previos”, o bien, “Lo que estás haciendo es: Seleccionar, generar preguntas y analizar”². Los alumnos usaron sus fichas como instrumento de análisis.

² Para ampliar este aspecto, ver Gaskins y Elliot, 1999, *Cómo enseñar estrategias cognitivas en la escuela*, Buenos Aires, Paidós.

e- **Cierre:** Como cierre de la serie de actividades, propusimos la lectura crítica y confrontación de dos ensayos. Se trata de dos artículos, uno del filósofo Mario Bunge y el otro de Gabriel Rodríguez Mendoza, Licenciado en Educación especializado en Ciencias Religiosas. Ambos tenían en común el tema de la ética en la ciencia. Se pidió a los estudiantes que realizaran entonces un nuevo texto de análisis crítico de carácter argumentativo. Varios alumnos utilizaron espontáneamente las fichas de deconstrucción de estereotipos (aunque esto no había sido indicado en la consigna).

4. Análisis de los materiales producidos por los alumnos

Como resultado de las actividades propuestas, obtuvimos tres escritos de los alumnos, cuya evaluación organizamos en tres etapas: Primera etapa, de diagnóstico, segunda etapa: comprobación de lectura crítica y Tercera etapa: Producción escrita a partir del análisis de dos ensayos de los autores tratados.

a- Los textos de los alumnos producidos en la etapa de diagnóstico, es decir, antes de la intervención didáctica, presentaron las siguientes rasgos :

- Uso del estereotipo como fundamento en argumentaciones.
- Pseudo-explicaciones: aseveraciones categóricas con justificaciones débiles, o que repiten el texto.
- Paráfrasis reproductiva del texto fuente.
- Nominalizaciones abstractas.
- Generalizaciones injustificadas.
- Enunciados que no se corresponden con la realidad, tales como “el argentino es individualista”, aún cuando la propia experiencia (el hecho de que ellos mismos estaban trabajando en grupos) desmiente el estereotipo.
- Estereotipos tales como la equiparación de los Estados Unidos con “La Ley”.
- Apropiación de las dicotomías arbitrarias del texto fuente, que organiza su universo de acuerdo con dos series opuestas estereotipadas: lo hispánico y lo anglosajón, lo sano y lo enfermo, lo bueno y lo malo, etc.

- Uso muy frecuente de fórmulas de relativización “estamos en gran parte, de acuerdo”, “en ciertos aspectos”, “más allá de estar de acuerdo o no”, que expresan la falta de confianza en el propio pensamiento crítico.

Segunda etapa: comprobación de la lectura crítica

En la segunda etapa los estudiantes alcanzaron una mejor comprensión y se reconocieron como lectores más críticos gracias al trabajo previo y al uso de las fichas en las que atesoraban conceptos que pudieron utilizar como herramientas de análisis. El análisis del segundo texto producido por los alumnos revela que en un alto porcentaje, sometiendo al texto a un interrogatorio crítico, lograron:

- Deconstruir estereotipos a partir de la pregunta crítica.
- Reclamar justificación “¿Cuál es la garantía que tienen para afirmar esto?”.
- Solicitar contextualización espacio-temporal.
- Pedir definiciones, aclaraciones, especificaciones al texto.
- Exigir explicaciones y ejemplos.

Tercera etapa: Análisis y confrontación de los ensayos de Bunge y Mendoza

Esta tercera etapa fue menos guiada y los alumnos debían no sólo analizar un texto sino dos y confrontarlos. Estos eran más complejos que los de las etapas anteriores (mientras que en los primeros, el lenguaje era coloquial, en los últimos, el nivel lexical era académico y mientras que la temática de los primeros era general, la de los últimos, especializada). Por otra parte, la actividad excedía el objetivo de reconocer estereotipos. Por eso su evaluación también tuvo criterios más abarcativos.

La tarea exigía el empleo de un número considerable de conocimientos previos, para realizar una efectiva refutación y sostener un punto de vista personal. Requería además, no sólo el conocimiento general del tipo textual argumentativo sino de sus estrategias específicas. Probablemente a causa de estas dificultades, encontramos en los escritos de los alumnos las siguientes características negativas:

Aspectos negativos

- Refutaciones aparentes con el uso del conector *pero* (sin valor adversativo).
- Escritura muy apegada al texto original.

- Escasas ideas alternativas a las propuestas por los textos.
- Conclusiones poco originales.

Con todo, los estudiantes evidenciaron un cambio de actitud con respecto al texto, en la medida en que incorporaron la pregunta crítica como instrumento genuino de pensamiento y además, utilizaron de modo bastante generalizado y espontáneo las fichas. Resumimos, a continuación, las características positivas:

Aspectos positivos

- Redacción de buenas síntesis que contemplaban el género discursivo.
- Formulación de preguntas críticas (*“Pero si esto es así, como dice Bunge, ¿cómo es que los científicos ... ”*, o bien *¿Bunge no había dicho que las personas son responsables de sus actos? ¿Acaso...?*).
- Relativización de los conceptos del texto fuente (*“Es un error pensar que...”*).
- Reconocimiento de las condiciones de producción discursivas, como por ej. la pertenencia institucional del enunciador (Ej. presentación del enunciador con todos sus títulos: *“Según Rodríguez Mendoza, Licenciado en educación con énfasis en ciencias religiosas”*; y otra afirmación: *“porque desde las filas cristianas se ha abusado del discurso catastrofista para estimular conductas éticas”*).
- Comparaciones.
- Señalamiento de contradicciones, antítesis y polaridades .
- Denuncia de las simplificaciones del texto fuente (*“No podemos quedarnos con la visión simplista de la ciencia que propone Bunge. La ciencia, no necesariamente mejora nuestra calidad de vida”*. Y refutaciones: *“De hecho, cada día más nos damos cuenta de lo contrario. Las máquinas, los fertilizantes y productos químicos...”*).
- Denuncia de las generalizaciones del texto fuente (*“La postura de Bunge tiende a la generalización. Es decir que no especifica quién o quiénes son los responsables del mal uso de la ciencia. Utiliza ejemplos sencillos para persuadir a los lectores. No nos engañemos: los científicos son totalmente responsables de los males de nuestro tiempo”*.)
- Polifonía: diálogo con el lector, consideración de la audiencia, cita del texto fuente, cita bibliográfica (*“Quiero hacer eco de las palabras de Rodríguez Mendoza”* o *“Veamos esto desde una perspectiva ética”*).
- Aproximación a algunas formas de refutación (por ej. empleo de la retorsión).

- Elaboración de conclusiones aunque no originales, aceptables.
- Por último han pasado de una lectura reproductiva a una transformadora: **no hay reproducción de estereotipos en sus textos.**

5. Apreciaciones sobre la experiencia y recomendaciones

Creemos que los alumnos paulatinamente fueron modificando su posicionamiento frente al texto y que alcanzaron una conciencia retórica y meta-cognitiva (favorecida por la verbalización de la conducta en las consignas de actividades).

La incorporación del uso metódico de la pregunta crítica, instaló en ellos la duda, los orientó hacia una búsqueda de la verdad no como una imposición del texto fuente sino como resultado de un fundamento, a buscar y ofrecer razones y a sostener un juicio sólo cuando se puede explicitar por escrito una evidencia suficiente.

La concepción del texto como dispositivo estratégico, los llevó a la valoración de las fichas, no como una imposición del docente sino como herramientas válidas para trabajo de análisis.

Por su parte, el aprendizaje de deconstrucción de estereotipos condujo a los alumnos a observar en qué medida los textos que tenían que confrontar fundaban sus argumentos sobre la base de estereotipos. Estos tenían un "diseño" discursivo y ese enclave podía ser desarticulado para refutarlo.

Por último, trabajar estas formas de análisis del discurso les permitió modificar ciertas disposiciones de pensamiento: produjo apertura mental. El hecho de permitirse cuestionar la autoridad de la letra escrita los volvió más inquisitivos, lograron mayor sistematicidad en la búsqueda de estereotipos y sobre todo, mayor confianza en el propio pensamiento crítico.

6. Conclusión

Atendiendo a la íntima relación humana entre “pensamiento y lenguaje” consideramos que cuando el estereotipo toma cuerpo en una construcción discursiva, se facilita la comprensión a la vez que se dificulta la reflexión crítica. Sin embargo, esta construcción discursiva puede ser desarmada a partir de una actividad de análisis de estrategias textuales. En la medida en que el estereotipo se expresa a través de signos sedimentados entonces, puede ser deconstruido. Consideramos, por lo tanto, que las modificaciones que produce el

análisis lingüístico pueden alcanzar el nivel cognitivo y, en este sentido, ya Vygotsky (1934) había anticipado estos desarrollos, al ponderar el valor del lenguaje en la cognición.

Por último, el trabajo con los alumnos nos muestra la experiencia de un cambio de escala: la sorpresa que puede observarse a través de los comentarios de los estudiantes que llegan a verdaderos “eurekas”. Es que al término de las pruebas tuvieron la percepción de haber realizado una práctica lectora diferente que les habilitó otros sentidos del texto fuente. Los estudiantes expresaron, por ejemplo:

“Pude leer el texto de otra manera. Logré pararme en las distintas partes del texto y hacer preguntas que anteriormente nunca había hecho. Lo que redactaba un autor no solía ponerlo en duda”.

“Antes acostumbraba a adaptarme y aceptar “ciegamente” lo que se me presentaba en un texto, no pensaba en la posibilidad de oponerme o criticar lo que en el texto se desarrollaba (...) acostumbrada a leer (en el colegio) por obligación. Este taller me sirve para descubrir que no hay solamente una forma posible para leer un texto (de cualquier tipo) y que puedo integrar muchos conocimientos anteriores en el momento de interpretar un texto”.

Resulta entonces evidente que la lectura y el análisis mediante preguntas críticas puede habilitar al estudiante para empoderarse a través de un mejoramiento de la calidad de sus refutaciones argumentativas.

Addenda 1: Las tácticas del estereotipo

El sentido es frecuentemente comparado con una red, ya que esa imagen permite visualizar los distintos hilos (las múltiples voces) que se van entramando en el tejido de la significación social. Pero sabemos que en toda red hay nudos. Si bien esos nudos ayudan a fijar el sentido en determinados momentos, sería absurdo pensar que los significados quedan atados para siempre a una misma significación (¿todo perro es amigo del hombre?). El estereotipo es como un nudo. Si conocemos cómo se anudan, podremos abrirlos más fácilmente (los marinos, expertos en nudos desde la antigüedad, saben que cada tipo de nudo tiene una función). La clave está en reconocer, como también sucede en el fútbol, cuál es la

estrategia del otro para poder así, desarticular su juego. Este instructivo tiene como meta ofrecer una serie de sugerencias para desenmarañarlos.

¡A deshilar el texto!

Advertencia: Ante la sospecha de la aparición de un estereotipo en el texto, formularle una pregunta crítica. A saber:

- Si el estereotipo opera por **generalización**, la pregunta debe reclamar **especificación**.
- Si el estereotipo opera por **indefinición** o **vaguedad**, la pregunta debe pedir más **información**.
- Si el estereotipo opera por **aseveración** o **aserción**, la pregunta debe exigir **justificación**.
- Si el estereotipo se sostiene sobre **creencias** y **opiniones**, la pregunta debe exigir **fundamentos**.
- Si el estereotipo opera por **reiteración** e **insistencia** para persuadir, la pregunta debe reclamar una **garantía** válida de verdad.
- Si el estereotipo **clausura** el sentido, la pregunta debe sugerir **relaciones** (comparación, analogías, contrastes, oposiciones, etc.)
- Si el estereotipo evita la **explicación** y el **ejemplo**, la pregunta crítica debe reclamarlos.
- Si el estereotipo **simplifica** o **reduce** la información, la pregunta debe exigir **ampliación**.
- Si el estereotipo opera por **fragmentación** o **focalización** selectiva de un aspecto, la pregunta debe tender a **integrar** el sentido en su contexto y situación.
- Si el estereotipo **oscurece** el sentido, la pregunta debe exigir **aclaración**.
- Si el estereotipo opera por **opacamiento** (ocultamiento de las **marcas** de sus condiciones de producción), la pregunta debe pedir que se **expliciten**.
- Si el estereotipo **eufemiza**, **espectaculariza** o **promueve emociones fáciles**, la pregunta debe orientarse hacia las **condiciones ideológicas** de su generación.
- Si el estereotipo ofrece una interpretación de la realidad **fácil**, **agradable** o **tranquilizadora**, la pregunta debe **problematizar**.
- Si el estereotipo se presenta como una **verdad universal y eterna**, la pregunta debe relacionarlo con su **contexto histórico y social**.
- Si el estereotipo **banaliza**, la pregunta debe apuntar a la **reflexión, el análisis y la crítica**.
- Y por último: ¿cuáles son los **intereses** que hay detrás de tal o cual afirmación?

Addenda 2: Estereotipos, argumentación y pensamiento crítico. Estrategias para la formulación de consignas a partir de la pregunta crítica:

- **Actividad:** Lea cuidadosamente el siguiente texto argumentativo (Lo que Ud. está haciendo es: Explorar el material)
- 1) ¿Cree que los argumentos se sostienen sobre estereotipos? ¿por qué? (Lo que Ud. está haciendo es: Acceder a conocimientos previos).
 - 2) ¿Qué preguntas le haría al texto para identificarlos? Seleccione los enunciados más estereotipados y fórmúeles las preguntas críticas correspondientes para explicar cómo operan. (Lo que Ud. está haciendo es: Seleccionar, generar preguntas y analizar).
 - 3) Finalmente, mencione cuáles fueron las operaciones discursivas predominantes (Lo que Ud. está haciendo es: Transferir conceptos a nuevas situaciones).
 - 4) ¿Considera que logró asumir una postura crítica frente al texto? ¿por qué? (Lo que Ud. está haciendo es: Evaluar)

BIBLIOGRAFÍA

- Aguinis, Marcos (2001), *El atroz encanto de ser argentinos*, Buenos Aires, Planeta
- Amossy y Herschberg Pierrot, 2001, *Estereotipos y clichés*, Buenos Aires, Eudeba
- Ascione-Rolando, 2001; Biscayart-Fernández -Dumm, 2001 en : *I Coloquio Internacional y III Regional de Ila Cátedra Unesco para la Lectura y la Escritura en América Latina*, Colombia, 2001.
- Ennis, Robert (Ennis, 1994), en Shari Tishman and Albert Andrade, 1999
- Gaskins, Irene y Elliot, Torne, 1999, *Cómo enseñar estrategias cognitivas en la escuela*, Buenos Aires, Barcelona, México, Paidós (1ª ed. Brookline books, 1991)
- Facione & Facione (1992) “California Critical Thinking Dispositions Inventory” en Shari Tishman and Albert Andrade: 1999
- Makau, Josina, 1986, *Perspectives on Argumentation Instruction* en: Frans H.van Eemeren, Rob Grootendorst, J. Anthny Blair, Charles A.Willard (eds.), *Argumentation: Analysis and Practices. Proceedings of the Conference on Argumentation..* Dordrecht, FORIS PUBLICATONS
- Massuh, Víctor (1983), *La Argentina como sentimiento*, Ed. Sudamericana

- Mouchon, Jean 2002, *La resistible decadencia del debate público en televisión* en *deSignis* N° 2, Barcelona, Gedisa, 2002
- Carlos A.Sabino, *El proceso de investigación*, Bs.As., Lumen, 1996
- Segre, Cesare, 1988 *Du motif à la fonction et viceversa*, en *Communications* N° 47, “Variations sur le thème”, Seuil, Paris
- Shari Tishman and Albert Andrade, 1999, *Thinking Dispositions: A review of current theories, practices, and issues* Al Andrade, Harvard Project Zero
- Shari Tishman and Albert Andrade, *The Thinking Classroom is based on the collective research and ideas of the Cognitive Skills Group*, Harvard Project Zero, 1999
- Vygotsky, Levy S, 1992, *Pensamiento y lenguaje. Teoría del desarrollo cultural de las funciones psíquicas*. Coment. Críticos: Jean Piaget Fausto, (1ª ed. 1934)
- Zamudio, Bertha et. Al., 2002, *Argumentación, Pensamiento Crítico y Metacognición*, Buenos Aires, Cuadernos de la Secretaría de Investigación N° 2.