



Universidad Nacional de La Plata
Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación
Maestría en Educación

**Propuestas editoriales colombianas para enseñar
argumentación en educación media (2010-2012)**

Tesis presentada para obtener el grado de
Magíster en Educación

Presenta

Giohanny Olave Arias

Licenciado en Español y Literatura

Magíster en Lingüística

Directora de tesis

Mireya Cisneros Estupiñán

Doctora en Ciencias de la Educación, RUDECOLOMBIA

Codirectora de tesis

Valeria Sardi

Doctora en Letras, Universidad Nacional de La Plata

Junio de 2014

Siempre que enseñes, enseña a la vez a dudar de lo que enseñas
José Ortega y Gasset

Agradecimientos

En enero de 2011, la Dirección de Cooperación Internacional del Ministerio de Educación de Argentina y el Consejo de Decanos de Facultades de Ciencias Sociales y Humanas de las Universidades Nacionales de la Argentina, me brindaron la oportunidad invaluable de iniciar estudios magisteriales en educación por fuera de mi país de origen, Colombia. Hago un sentido reconocimiento a estas entidades y al programa de becas “Roberto Carri”, que hoy sigue estrechando lazos culturales entre países y abriéndole caminos de profesionalización a los estudiantes latinoamericanos.

En la culminación de esta etapa de mi recorrido profesional, agradezco a quienes se vieron involucrados metodológica, académica y personalmente durante los años recorridos, particularmente a las doctoras Mireya Cisneros y Valeria Sardi, mis asesoras de tesis, quienes con su precisión, diligencia y experiencia me han permitido ofrecer esta versión final de las indagaciones. Soy deudor de su acompañamiento inteligente y tras las líneas de este texto quedan inscritas sus influencias y sus voces. Finalmente, agradezco a la Maestría en Educación, a través de la cual tuve el privilegio de ser estudiante de docentes que admiro y respeto.

Resumen

Este estudio analiza las implicaciones teóricas, didácticas y político-curriculares que presentan las propuestas editoriales colombianas para enseñar argumentación en educación media. El principal interés del análisis reside en desnaturalizar y hacer visible lo que se entiende por argumentación y las formas en que se concibe el sentido de su enseñanza, en el marco de la educación lingüística y desde los currículos prescripto y editado, para los profesores, a través de los libros de texto. Así, el estudio reconstruye analítica y críticamente las relaciones entre aquellos agentes, agencias y procesos involucrados en la elaboración de propuestas genéricas, sistemáticas y masivas para enseñar argumentación, a través de un trabajo de investigación con enfoque cualitativo, de base interpretativa y correlacional, entre las teorías de la argumentación, la política curricular y la transposición didáctica, indagando en un corpus conformado por libros de texto, documentos ministeriales de la política curricular y testimonios recogidos de autores y editores de las series seleccionadas.

En las conclusiones del estudio se plantea que los paradigmas que orientan los currículos prescripto y editado, requieren la inscripción de un carácter dialógico y polifónico de la enunciación argumentativa y la reubicación de la argumentación en una dimensión política. Esa reubicación y redimensionamiento puede superar las limitaciones de la argumentación aplicada y abrir la reflexión sobre el carácter teleológico de la misma, para que los dispositivos didácticos, aun respondiendo a lógicas híbridas en los procesos de recontextualización del saber, propongan un desplazamiento de la deóntica de la praxis hacia el plano de la problematización. El propósito es hacer aparecer respuestas por los fines de la enseñanza de la argumentación, dentro de una dimensión política que llene de sentido la dimensión práctica del enseñar; desde la reflexividad de la enseñanza, desde el argumento como discurso y desde la argumentación como acontecimiento.

Contenido

Introducción	7
Capítulo 1.	
Enfoques problemático y metodológico	10
1.1 Enfoque problemático	10
1.1.1 Justificación y problematización	10
1.1.2 Planteamiento del problema	13
1.1.3 Objetivos	14
1.2 Enfoque metodológico	14
1.2.1 Fuentes	14
1.2.2 Conformación del corpus	16
1.2.3 Procedimientos y herramientas de análisis.....	17
1.2.4 Acotación del campo de trabajo	18
Capítulo 2	
Enfoque teórico	19
2.1 Estado del arte.....	19
2.1.1 Antecedentes generales	19
2.1.2 Antecedentes específicos.....	25
2.2 Marco teórico-conceptual	27
2.2.1 La argumentación en perspectiva política	27
2.2.2 La recontextualización del saber argumentativo	32
2.2.3 Los libros de texto como recontextualizadores	38
2.2.4 Transposición didáctica y “textos del saber”	41
2.2.5 Transposición didáctica y política curricular	50
2.2.6 Argumentación y sus términos: desambiguaciones requeridas.....	54
2.2.7 La argumentación como competencia: el marco de la reforma curricular	59
2.2.8 Enseñar a argumentar desde una perspectiva dialógica y polifónica	66
Capítulo 3	
Enseñar a argumentar en la escuela media: ¿Qué proponen las editoriales?	72
3.1 Los segmentos didácticos de la argumentación	72
3.1.1 La teoría de la argumentación en los libros de texto.....	73
3.1.2 La ejercitación de la argumentación en los libros de texto	104
3.1.3 La evaluación de la argumentación en los libros de texto.....	126

3.2 El dispositivo didáctico.....	133
3.2.1 Dispositivo Explicación – Modelo – Comprensión - Aplicación	136
3.2.2 Dispositivo Modelo/Explicación - Explicación/Modelo – Aplicación	140
3.3.3 Dispositivo Explicación – Aplicación.....	143
3.3.4 Dispositivo Modelo - Aplicación	145
Capítulo 4	
La argumentación prescripta frente a la propuesta por las editoriales	150
4.1 La argumentación a enseñar en la política curricular	157
4.1.2 La argumentación en los Lineamientos curriculares de Lengua Castellana	157
4.1.3 La argumentación en los Estándares curriculares de Lengua castellana.....	162
4.1.4 La argumentación en los Indicadores de logro.....	166
4.1.5 La argumentación en la política curricular de otras asignaturas	168
4.2 La interpretación editorial de la política curricular para la argumentación.....	171
4.2.1 En las secciones preliminares.....	172
4.2.2 En las tablas de contenido	179
4.2.3 En las unidades didácticas.....	188
Capítulo 5	
La recontextualización del saber argumentativo en los libros de texto.....	192
5.1 La dinámica de fuerzas en la recontextualización	193
5.2 La dimensión teleológica de la recontextualización argumentativa	216
Capítulo 6. Conclusiones:.....	226
Implicaciones de las propuestas editoriales colombianas para enseñar	
argumentación en la educación media	226
6.1 Implicaciones	226
6.1.1 Implicaciones teóricas	226
6.1.2 Implicaciones didácticas	231
6.1.3 Implicaciones político-curriculares	237
6.2 Proyecciones	240
Bibliografía.....	242

Introducción

Este estudio analiza las implicaciones teóricas, didácticas y político-curriculares que presentan las propuestas editoriales colombianas para enseñar argumentación; propuestas que circulan en las aulas de la asignatura de español durante los dos últimos años que preceden a la finalización de la educación secundaria. El principal interés del análisis reside en las concepciones implícitas y explícitas sobre la formación argumentativa de los estudiantes, en el marco de la educación lingüística, es decir, ¿qué se entiende por “enseñar a argumentar” desde el currículo prescripto y presentado a los profesores?, teniendo en cuenta que la posible respuesta a este interrogante es la que orienta con mayor potencia su trabajo en las aulas. El estudio requiere, pues, una reconstrucción de las relaciones entre aquellos agentes, agencias y procesos involucrados en la elaboración de propuestas genéricas, sistemáticas y masivas para enseñar argumentación.

El interés en un análisis como el propuesto se genera desde varios frentes, que podríamos clasificar en uno diagnóstico-escolar, otro académico-disciplinar y finalmente (o inicialmente), uno personal-profesional. En cuanto al primero, se trata de atender a la reiterada percepción escolar y social sobre las deficiencias para argumentar que presentan los estudiantes al culminar su bachillerato e iniciar estudios superiores universitarios, atención que proponemos no desde el planteamiento de estrategias didácticas, sino desde la desnaturalización y comprensión de lo que se presupone como saber argumentar en la escuela. La motivación académico-disciplinar de este estudio tiene que ver con el interés mutuo suscitado en el seno de algunas líneas de trabajo e investigación tanto en didáctica de la lengua como en lingüística aplicada, y que se enmarca en un diálogo interdisciplinar reclamado frecuentemente, pero muy poco llevado a la práctica en el estado del arte actual sobre educación lingüística. En cuanto al frente personal-profesional, este texto se inscribe y da continuidad a otros trabajos desarrollados en el programa de investigación del grupo Estudios del Lenguaje y la Educación, de Colciencias (Colombia), espacio de trabajo donde el autor de este estudio se ha venido formando desde el inicio de su profesionalización docente y donde ha podido involucrar el rigor de la investigación con la pasión por la docencia del español.

A partir de esas fuentes de interés, el estudio se justifica en razón de las contribuciones que pretende aportar al área de la educación lingüística y específicamente en la formación escolar para la argumentación, la reflexión y el sentido crítico. Desde este punto de vista formativo, en el estudio se hace notar la necesidad de revisar el currículo prescripto, a más de diez años ya de las reformas curriculares adelantadas en Colombia, que si bien plantearon otros modos de concebir, comprender y regular la enseñanza y el aprendizaje de la comunicación, según sus condiciones socio-históricas de emergencia, hoy requieren ser discutidas de nuevo, de cara al carácter siempre cambiante de esas condiciones. Dadas las estrechas relaciones entre ese currículo prescripto y el configurado por las propuestas editoriales en serie, masivas y con alto poder de penetración y orientación en las aulas, la

revisión de tales propuestas permite hacer visible lo que se entiende por argumentación y las formas en que se concibe el sentido de su enseñanza.

Específicamente, los objetivos trazados fueron: Describir las propuestas editoriales para enseñar argumentación en educación media; dilucidar las teorías de la argumentación implícitas en las propuestas didácticas de los currículos presentados a los docentes; dilucidar las teorías implícitas en la política curricular vigente y su relación con los contextos sociopolíticos de producción; y correlacionar las descripciones teóricas, didácticas y político-curriculares alcanzadas. Para alcanzar estos objetivos, se propuso un trabajo de investigación con enfoque cualitativo, de base predominantemente interpretativa y correlacional, que permitiera profundizar en el contenido, la estructuración y la relación que establecen las propuestas a estudiar con la política curricular vigente y con las teorías lingüísticas de la argumentación. Para llevar a cabo este trabajo, se propuso el análisis de un corpus conformado por libros de texto de español para educación media, editados en el período 2010-2012; los documentos ministeriales de la política curricular vigente; y los testimonios recogidos de autores y editores de las series seleccionadas.

En el primer capítulo se especifican dos marcos de trabajo: el primero, para plantear la justificación y problematización del tema, así como los objetivos del estudio; el segundo, de orden metodológico, enmarca la selección de las fuentes, el proceso de conformación del corpus, los procedimientos y herramientas de análisis, y la acotación del campo de investigación.

El segundo capítulo da cuenta del enfoque teórico y está dividido en dos secciones: una dedicada al estado del arte que precede al estudio realizado y cuyos antecedentes se clasificaron en generales y específicos, de acuerdo con un doble criterio de cercanía con los objetivos trazados en este proyecto y de mayor representatividad de los trabajos analizados con respecto al conjunto de sus similares. La otra sección establece un marco teórico-conceptual que, a la vez que delimita, nutre las reflexiones alcanzadas a partir del análisis del corpus; por tal razón, introduce el desarrollo de trabajos, reflexiones y líneas de investigación alrededor de la argumentación, la transposición didáctica, los libros de texto y el currículo, como objetos teóricos interrelacionados de diferentes modos.

En el capítulo tercero se describen las regularidades en las propuestas para enseñar argumentación y se dilucidan las orientaciones teóricas y didácticas implícitas en tales propuestas, es decir, el análisis de la recontextualización editorial a partir de las transposiciones didácticas del saber argumentativo. El capítulo está conformado por dos apartados que separan las regularidades de las propuestas editoriales, en cuanto a los segmentos didácticos que comparten y en cuanto a los dispositivos didácticos que configuran. El primer apartado presenta tres conjuntos de momentos o segmentos didácticos en común: la teorización, la ejercitación y la evaluación (definidas con antelación en el capítulo I, 2.3). El segundo apartado indaga en las prácticas que conforman los dispositivos, sus reconfiguraciones y sentidos.

El cuarto capítulo aborda el ámbito de la recontextualización del saber argumentativo por parte de la política curricular vigente y la interpretación que de tal recontextualización realizan las propuestas editoriales analizadas. El contenido ha sido organizado en dos apartados: en el primero, de corte más descriptivo, se rastrea la argumentación prescripta en los siguientes documentos de la política curricular: los Indicadores de Logro (1996, 1998b), los Lineamientos (1998a) y Estándares de Lengua Castellana (2003a, 2003b), Ética (1998c), Ciencias Sociales (2002) y Competencias Ciudadanas (2006). En el segundo apartado, se analiza la relación entre la argumentación prescripta y el currículo editado, a través de tres lugares concretos del libro de texto en que emerge tal prescripción: las secciones preliminares, las tablas de contenido y la presentación de las unidades didácticas.

En el capítulo quinto se recogen las descripciones y análisis sobre el corpus trabajado, para integrarlas en una reconstrucción de relaciones entre los ámbitos teórico, pedagógico y político-curricular, en el seno del proceso de recontextualización. El primer apartado reconstruye la dinámica de fuerzas entre los agentes y agencias de la recontextualización del saber argumentativo, es decir, de qué modo la transposición didáctica de la argumentación para la educación media transparenta un conjunto de movimientos expansivos y de contención internos y externos al libro de texto, que permiten visualizar el proceso mediante el cual las propuestas editoriales configuran sus dispositivos didácticos a través de la conjunción entre campos de intereses e identidades distintas (el editorial, el intelectual y el pedagógico), y las regulaciones de esas configuraciones posicionadas en zonas interseccionadas híbridas. El segundo apartado se propone introducir la dimensión teleológica de la argumentación en las propuestas recontextualizadoras, es decir, enfocar la pregunta por los fines de la enseñanza de la argumentación en la educación media como base e hilo conductor de la configuración de dispositivos didácticos.

El último capítulo presenta las conclusiones del análisis. En la primera parte, se relevan los principales hallazgos de los capítulos anteriores, que permiten responder la pregunta problemática planteada. Esta síntesis se presenta en tres partes, siguiendo las pre-categorías postuladas en el diseño, como implicaciones teóricas, didácticas y político-curriculares. En la segunda parte y con base en la primera, se trazan las proyecciones de este estudio, con lo cual se dejan abiertas posibles líneas de reflexión, para seguir indagando.

Capítulo 1.

Enfoques problemático y metodológico

1.1 Enfoque problemático

1.1.1 Justificación y problematización

La revisión de las propuestas para enseñar argumentación en la educación media tiene como propósito revisar críticamente los currículos prescripto y editado, en la política curricular y en las propuestas didácticas de los libros de texto, toda vez que 1) estos últimos constituyen un dispositivo determinante en los procesos de enseñanza y aprendizaje, principalmente por su legitimación en el contexto escolar (Especialmente: Choppin, 1980, 1992, 2001; Apple, 1989; Johnsen, 1996; Martínez Bonafé, 2002; Carbone, 2003; Escolano, 2006, 2009); 2) el desarrollo teórico actual de la argumentación convoca a la educación como una de sus más urgentes líneas de trabajo en didáctica de la lengua; y 3) la enseñanza del lenguaje en educación media es un escenario vinculado con el proyecto democrático de nación, en donde la competencia argumentativa acusa una dimensión política y de alto potencial para la formación de sujetos comprometidos consciente y críticamente con las posibilidades del lenguaje, en relación con las prácticas comunicativas de sus usuarios.

A partir de los cambios operados en la Ley General de Educación en Colombia (Ley 115 de 1994), el Ministerio de Educación Nacional (MEN) entregó a los docentes, instituciones y a la comunidad colombiana en general, los denominados “Lineamientos Curriculares” en las disciplinas específicas para los programas de educación primaria y secundaria (Artículo 78 de la Ley 115 de 1994). Los Lineamientos constituyen orientaciones teóricas y didácticas sobre la enseñanza y el aprendizaje en la escuela, desde la fundamentación pedagógica de las disciplinas, y fueron producto de un proceso de análisis académico en el marco del cambio de paradigma formativo orientado hacia la educación por competencias. La publicación de los Lineamientos data de 1998, sostenidos sobre la necesidad de contar con un currículo descentralizado (Decreto 1860 de la Ley 115 de 1994), pretenden “plantear unas ideas básicas que sirvan de apoyo a los docentes en sus definiciones referentes al desarrollo curricular, dentro de los Proyectos Educativos Institucionales” (MEN, 1998a, p.3) a través de la “discusión sobre algunos puntos que tienen incidencia en la pedagogía de la lengua materna y la literatura” (MEN, 1998a:3).

Posteriormente, en 2002-2003¹, el MEN publicó los Estándares Básicos de Competencias del Lenguaje, documento que regula la orientación de esta disciplina para los niveles Básico-Primaria (primeros cinco años de escolaridad), Básico-Secundaria (del sexto al noveno año de escolaridad) y Media (décimo y undécimo año de escolaridad, previos a la educación universitaria). El término “regulación”, aquí empleado, hace referencia a la necesidad que vio el MEN de recoger el sinnúmero de reflexiones y experiencias

¹La publicación de 2003 establece unas enmiendas y reconfiguraciones oficiales a lo publicado en 2002.

pedagógicas suscitadas antes y después de la publicación de los Lineamientos Curriculares, para estandarizarlas alrededor de una política curricular oficial, definiendo factores y subprocesos de formación estructurados de manera secuencial desde los niveles de escolaridad antes descritos: “Con esta organización de los estándares se recogen de manera holística los ejes propuestos en los Lineamientos para el área y se fomenta el enfoque interdisciplinario y autónomo por el que propugnan estos últimos” (MEN, 2002:9).

En este contexto político-curricular de la educación en Colombia, el tema de la argumentación tomó especial protagonismo desde las políticas oficiales, toda vez que se visualizó el aula de clases como un “espacio de argumentación en el que se intercambian discursos, comunicaciones, valoraciones éticas y estéticas” (MEN, 1998a:12), y se empezó a hablar insistentemente de una “cultura de la argumentación”, tanto en los Lineamientos como en los Estándares de Lenguaje, es decir, en la política curricular oficial, pero también en los escenarios que se veían permeados por el proceso que se dio a llamar la “Revolución educativa” en Colombia, y que cubría desde los espacios institucionales de educación estatal y privada, los espacios familiares de los estudiantes, hasta el ámbito comercial en el cual la oferta de los materiales de instrucción debió ajustarse a estos cambios promulgados.

No obstante la centralidad dada a la argumentación en la política curricular, no se incluye la explicitación conceptual, teórica ni sistemática del enfoque o enfoques teóricos que la sustentan en los documentos oficiales (como lo ha advertido Calderón, 2011), si bien se reconoce generalmente la influencia de la “lingüística del texto, de la psicología cognitiva, de la pragmática, de la semiótica y de la sociología del lenguaje; principalmente los trabajos desarrollados en estos campos en Colombia” (MEN, 1998a:4). Calderón (2011:227) resume la pertinencia de este análisis aduciendo que:

si bien los Lineamientos Curriculares, junto con los Estándares Curriculares, que son la actual política curricular, declaran la necesidad de desarrollar procesos argumentativos y que este hecho representa un avance significativo en el diseño curricular y en la historia del currículo, es necesario dar el paso hacia un análisis más profundo de la idea de argumentación que se explicita a lo largo del documento y que puede haber generado interpretaciones que no necesariamente favorecen la formación de los estudiantes en prácticas discursivas de tipo argumentativo.

El trabajo sobre esta necesidad se posibilita en la medida en que se analicen los documentos que conforman la política curricular y su transposición didáctica en los libros de texto, como representantes de interpretaciones y traducciones particulares de lo teórico en las propuestas de enseñanza.

A más de diez años de antigüedad de la política curricular vigente en el área de Lenguaje, resulta necesaria la revisión de sus relaciones con el desarrollo de la teoría lingüística

(acotando en la argumentación como tema relevado) y con la traducción de sus disposiciones en propuestas de enseñanza por parte de las editoriales.

En cuanto a la argumentación, no existe una teoría unificada y universalmente aceptada, menos para su abordaje en el aula (un hipotético modelo de argumentación para la Escuela), sino que coexiste una diversidad de enfoques que hacen énfasis en aspectos distintos y desde perspectivas diversas del objeto teórico. Autores como Vega Reñón (2003) y Martínez (2005a) reconocen la predominancia de tres orientaciones teóricas en la tradición académica: la Analítica (Toulmin, 1958), la Retórica (Perelman, 1958) y la Dialéctica (Van Eemeren y Grootendorst, 2002, 2011). Esta división no reduce el desarrollo de la teoría de la argumentación, sino que busca los ejes que articulan un sinnúmero de trabajos en torno al mayor interés sobre alguno de sus componentes: quién argumenta, a quién se dirige la argumentación o lo que es argumentado. Así mismo, se han realizado intentos de unificación de estas tradiciones teóricas predominantes, constituyendo enfoques eclécticos, como el analítico-discursivo (Reygadas y Haidar, 2001), el pragmático normativo (Bermejo, 2006) y el dialógico de orientación discursiva (Martínez, 2005a). Sin embargo, el problema que se expone aquí no reside en la posibilidad de estas unificaciones, sino en la identificación y descripción de tales teorías implícitas en las propuestas didácticas, las características de las recontextualizaciones y transposiciones, y sus relaciones con la política curricular colombiana en vigencia.

De acuerdo con la visión gradual y por etapas escalares en los logros de la formación por competencias, que se evidencia especialmente en la estructuración de los Estándares de Lenguaje, al finalizar los dos años de educación media (en adelante, EM) se espera que los estudiantes hayan desarrollado sentidos críticos de interpretación del mundo a partir de la capacidad de argumentación. Por esta razón, los estándares oficiales para este segmento insisten en la inclusión de temas en los currículos que propicien la comprensión y producción de textos críticos, el uso de recursos teóricos de la argumentación y la toma de posturas ideológicas (MEN, 2003b:56). El nivel de EM se presenta así como un momento coyuntural de la formación en competencias argumentativas, en el que se concretiza la importancia dada a este tema en las propuestas didácticas utilizadas para su enseñanza.

Vistas con el lente de la regularización política curricular, las propuestas didácticas para enseñar argumentación que son incluidas en los libros de texto colombianos de EM, traen implicadas teorías y prácticas que se llevan a cabo en un conjunto amplio de aulas de clase, específicamente en aquellas donde el libro de texto es una herramienta central de acción en el proceso de enseñanza. Por su parte, el MEN y la Cámara Colombiana del Libro (CAMCOL) avalan las propuestas editoriales que son ofrecidas cada año a las instituciones educativas, quienes tienen libertad de seleccionar los libros de texto para incluirlos como herramienta de trabajo, de acuerdo con sus proyectos y políticas internas (CAMCOL, 2006).

La legislación vigente en Colombia sobre textos escolares es abundante en cuanto a la difusión de la oferta entre la comunidad educativa². El marco legal apunta hacia el aval estatal de los materiales que ofrece la industria editorial para la educación básica y media, control ejercido desde criterios pedagógicos (Ley General de Educación, Lineamientos curriculares, Estándares de calidad, Indicadores de Logro) y técnicos (Norma Técnica Colombiana 4724). Desde 2002, el MEN en asociación con CAMCOL ofrece un catálogo de propuestas editoriales en una plataforma o vitrina virtual de libros de texto, asequible desde internet, como un

mecanismo dirigido a elevar la valoración social del libro de texto escolar, que permite a la comunidad y a las autoridades educativas disponer de información virtual sobre diversas características de los textos escolares impresos y digitales que se comercializan en el país, al igual que de sus materiales complementarios y precios, de manera que los procesos de conocimiento, selección, adopción y compra de textos escolares sean más ágiles, transparentes y democráticos (MEN Y CAMCOL, 2011).

En el catálogo participan las editoriales que se comercializan en Colombia y que evalúa positivamente el Comité de expertos del MEN. Los primeros actualizan la oferta de manera permanente, incluyendo características físicas y de contenido, formatos, precios y reseñas de sus productos. A la vez que un mecanismo alternativo de mercadeo, el catálogo virtual centraliza la oferta evaluada y avalada por el MEN en cuanto a libros de texto.

1.1.2 Planteamiento del problema

Las diferentes relaciones entre políticas curriculares para la enseñanza de la argumentación, las teorías sobre el mismo tema y las propuestas didácticas de los libros de texto para EM, se configuran como relaciones problemáticas en torno a las siguientes preguntas de investigación:

¿Qué implicaciones teóricas, didácticas y político-curriculares tienen las propuestas para enseñar argumentación de los libros de texto colombianos vigentes para EM? Las preguntas que se desprenden de ella son las siguientes:

¿Cuál es la correspondencia entre la política curricular vigente sobre enseñanza de la argumentación y su materialización en los libros de texto colombianos para EM? ¿Qué regularidades didácticas presentan tales propuestas en los manuales colombianos de EM? ¿Cuáles son las teorías de la argumentación presentes en la política curricular vigente? ¿Cómo se relaciona el contexto de producción de la política curricular vigente con el objetivo de la formación en competencias argumentativas? ¿Cuáles son las teorías de la argumentación presentes en las propuestas didácticas para enseñarla en los libros de texto colombianos de EM?

² Un compendio de este marco legal puede consultarse en Mejía Botero (2001).

1.1.3 Objetivos

Las anteriores preguntas configuraron los objetivos generales y específicos de la investigación: El general fue analizar críticamente las propuestas para enseñar argumentación, contenidas en las unidades didácticas de libros de texto colombianos vigentes para EM; los específicos fueron los siguientes:

- Describir las propuestas editoriales para enseñar argumentación en EM, a partir del corpus conformado.
- Dilucidar las teorías de la argumentación implícitas en las propuestas didácticas de los currículos presentados a los docentes.
- Dilucidar las teorías de la argumentación implícitas en la política curricular vigente y su relación con los contextos sociopolíticos de producción.
- Correlacionar las descripciones teóricas, didácticas y político-curriculares alcanzadas.

1.2 Enfoque metodológico

Para realizar el análisis, se propuso un trabajo de investigación con enfoque cualitativo, que permitiera profundizar en el contenido, la estructuración y la relación que establecen las propuestas a estudiar con la política curricular vigente y con las teorías lingüísticas de la argumentación. Desnaturalizar y reconstruir esta triple relación requirió un trabajo de base predominantemente interpretativa y correlacional.

Desde el punto de vista del tipo de diseño, este estudio combina los procedimientos propios de la investigación documental de corte bibliográfico y la investigación empírica, con entrada al ámbito de la producción editorial de libros de texto.

1.2.1 Fuentes

Fuentes primarias:

- Libros de texto de lenguaje para EM, producidos y comercializados actualmente en Colombia.
- Lineamientos curriculares de Lengua Castellana, Estándares Básicos de Competencias en Lenguaje e Indicadores de Logros, documentos expedidos por el Ministerio de Educación Nacional, que conforman la política curricular vigente en Colombia para la educación lingüística.
- Testimonios de editores y autores, encargados de realizar las propuestas para enseñar argumentación en los libros de texto seleccionados para el análisis.

Fuentes secundarias:

- Investigaciones cercanas al cruce de los campos de interés: la política curricular, las propuestas editoriales, la teoría argumentativa y la didáctica de la lengua, descritas en el estado del arte.

En cuanto al diligenciamiento de los cuestionarios, se contactó a los editores y autores (en la medida de su disponibilidad) de las series escolares de Santillana, Norma/Voluntad y Educar S.A. Editores y autores respondieron preguntas sobre aspectos relacionados con la elaboración de las propuestas para enseñar argumentación en las series de interés, así como sobre su visión de las relaciones con la política curricular y con la teoría de la argumentación, que se ponen en juego en el diseño de las propuestas didácticas incluidas en los libros de texto en los cuales ellos participaron.

En todos los casos, se propuso un conjunto de preguntas para resolución abierta, a través de un cuestionario auto-siministrado, a miembros del equipo editorial y del comité de autores, particularmente a aquellos que tuvieron a su cargo las propuestas didácticas para enseñar argumentación. Las preguntas que guiaron los testimonios fueron las siguientes:

Para los editores:

1. ¿Cuál es su método o procedimiento de trabajo cuando edita las propuestas didácticas contenidas en los libros de texto para educación media?
2. ¿Con qué objetivo(s) se renuevan los libros de texto de lenguaje para educación media en los cuales usted ha participado como editor?
3. ¿Qué importancia se le da al tema de la argumentación en el plan de contenidos de los libros de texto para educación media que usted edita actualmente?
4. ¿Cómo ha impactado en su trabajo editorial la orientación de la política curricular vigente (Lineamientos y Estándares de Lenguaje del Ministerio de Educación Nacional) para la educación media?

Para los autores:

1. ¿Cuál es su método o procedimiento de trabajo cuando elabora una propuesta didáctica dentro de los libros de texto para educación media?
2. ¿Con qué objetivo(s) se incluyen propuestas didácticas sobre argumentación en los libros de texto de lenguaje para educación media, en los cuales usted ha participado como autor?
3. ¿Qué teoría(s) de la argumentación considera más pertinente(s) para enseñar a argumentar en educación media a través del libro de texto?
4. ¿Cómo ha impactado en sus propuestas didácticas la orientación de la política curricular vigente (Lineamientos y Estándares de Lenguaje del Ministerio de Educación Nacional) al respecto de la argumentación en educación media?

En cuanto al análisis de documentos, se requirió la conformación de un corpus principal de trabajo a partir del universo de libros de texto colombianos vigentes:

1.2.2 Conformación del corpus

El universo lo compone un total de trece propuestas pertenecientes a seis editoriales para Lenguaje, en el nivel de la EM, como se describe en la tabla 1:

Tabla 1 - Universo de editoriales para Lenguaje en la EM y selección de la muestra

Editorial	Nombre de la serie	Año de primera edición	Antigüedad de la editorial
Santillana	Contextos del Lenguaje	2004	Desde 1960
Santillana	Nuevo Lenguaje	2007	
Santillana	Los caminos del saber	2013	
Santillana	Hipertexto Lenguaje	2010	
Educación	Lenguajes y Saberes	2006	Desde 1978
Educación	Abrapalabra	2011	
Educación	Intertextos	2012	
Norma	Metáfora	2006	Desde 1960
Norma	Lenguaje para pensar	2010	
Norma & Voluntad*	Zona Activa Lenguaje	2011	
Voluntad	Comunicativamente	2008	Desde 1986
Voluntad	Se habla español	2008	
SM	Código Castellano	2009	Desde 1950
Educativa	Actitud comunicativa	2012	Desde 1986

*Editoriales asociadas desde 2011.

La muestra está conformada por las unidades didácticas sobre argumentación incluidas en las tres propuestas editoriales resaltadas en la tabla 1 del universo: “Hipertexto Lenguaje 10° y 11°” (Textos 1 y 2), “Intertextos 10° y 11°” (Textos 3 y 4) y “Zona Activa Lenguaje 10° y 11°” (Textos 5 y 6). Esta selección respondió a tres criterios principales:

- Posicionamiento de la editorial: Ya que los datos sobre compra y venta de libros de texto no son de manejo público, por razones comerciales, se apela a la tradición, antigüedad y reconocimiento de la casa editorial, lo cual está en relación con su aceptabilidad por parte de las instituciones educativas y de quienes seleccionan los materiales para la enseñanza; por tanto, es un posible indicador de su mayor o menor difusión en las aulas³. Al respecto, seleccionamos las editoriales Santillana, Voluntad & Norma (asociadas desde 2011) y Educación.

³ A la fecha, no se cuenta con estudios estadísticos comparativos sobre el posicionamiento o la difusión de las editoriales ni de sus libros de texto en Colombia. El informe de CAMCOL (2010) sobre editoriales en el país calcula un ranking de las editoriales con mayor registro de productos con ISBN (en cuyo caso, las dos primeras posiciones son para Santillana y Norma, respectivamente); a nivel de ventas, no se discrimina por editorial sino por sector del mercado, siendo el de los libros de texto el segundo más representativo.

- Vigencia de la serie: Para calcular la vigencia de cada serie se cruzaron tres datos: su visibilidad en el catálogo comercial, su año de primera aparición y la propuesta más reciente de cada editorial seleccionada. A partir de este criterio, la muestra queda conformada por 3 series editoriales distintas, distribuidas a lo largo de 3 años: 2010, 2011 y 2012.
- Aval del MEN y CAMCOL: Las propuestas debían estar avaladas por ambas entidades oficiales a través de su aparición en el Catálogo virtual de libros de texto, con lo cual declaran su ajuste a la política curricular colombiana.

1.2.3 Procedimientos y herramientas de análisis

Dentro de los libros de texto, se tomó como unidad de análisis la propuesta didáctica, cada una de ellas conformada por tres subunidades o segmentos:

- La teorización: La parte de la propuesta encargada de proveer los elementos conceptuales destinados para la enseñanza.
- La ejercitación: La parte de la propuesta concentrada en actividades, ejercicios, talleres y consignas de diversa índole en torno a los elementos conceptuales.
- La evaluación: La parte de la propuesta que plantea una verificación o demostración del aprendizaje del estudiante, sobre el conocimiento enseñado.

El análisis de estos segmentos estuvo orientado hacia la revisión crítica de las implicaciones teóricas, didácticas y político-curriculares; espacios que se definen en tres niveles de la investigación: interpretativo, analítico y relacional, del siguiente modo:

- Implicaciones teóricas: El develamiento de las teorías de la argumentación implícitas en las propuestas didácticas del corpus y en la política curricular (nivel interpretativo)
- Implicaciones didácticas: El estudio de la transposición didáctica de las teorías argumentativas a las propuestas didácticas del corpus (nivel analítico)
- Implicaciones político-curriculares: El análisis de las relaciones entre las propuestas didácticas y la orientación epistemológica de la política curricular (nivel relacional).

Todas las implicaciones descritas y sus correspondientes niveles de abordaje en la investigación serán desarrolladas en tres dimensiones:

- Inter-editorial, donde se analizarán las regularidades entre las propuestas didácticas del corpus.
- Editorial-Teorías, donde se analizarán las relaciones entre propuestas didácticas y constructos teóricos.
- Editorial-Políticas, donde se analizarán las relaciones entre propuestas didácticas y política curricular.

En cuanto a las herramientas requeridas, la sistematización de los datos fue realizada a través del sistema de tablas dinámicas de la versión 2007 de Microsoft Excell Office; para el análisis cualitativo se utilizó el programa AtlasTi 6.2, con el objetivo de facilitar la codificación y generación de categorías de análisis a partir del corpus.

1.2.4 Acotación del campo de trabajo

Para acotar el campo de trabajo se tuvieron en cuenta tres perspectivas conceptuales o áreas teóricas para poner en diálogo: la política curricular, la transposición didáctica y la teoría de la argumentación. En la figura 1 se ilustra la interrelación propuesta, a través de una figura triangular. En los vértices se ubicaron las dimensiones conceptuales y en las aristas las relaciones de fuerza y vinculación por explorar. El centro de la indagación es la enseñanza de la argumentación a través del libro de texto (Figura 1):

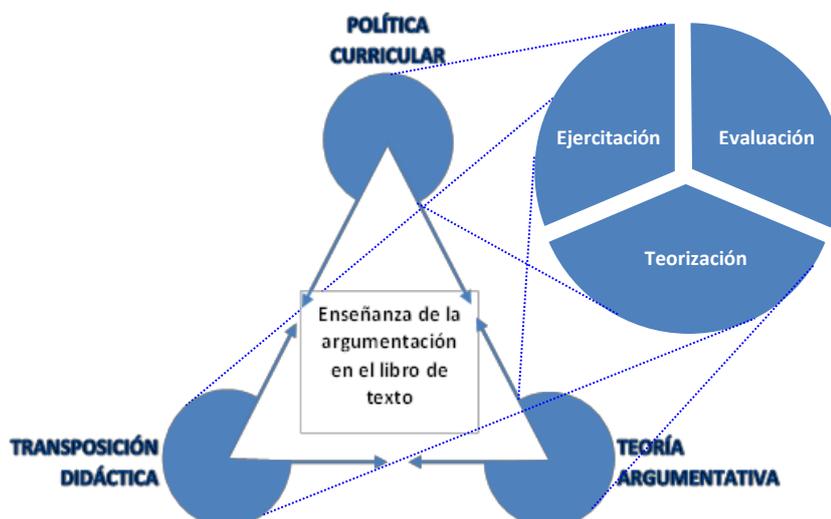


Figura 1 - Acotación del campo de trabajo

Cada uno de los campos disciplinares ubicados en los vértices se divide en tres dimensiones de análisis: la conceptualización, la ejercitación y la evaluación, las cuales hacen referencia a la secuenciación tradicional que presentan las unidades didácticas en los libros de texto. En el campo de la teoría curricular, estas dimensiones pertenecen al ámbito discursivo de lo regulativo (el deber ser); en el campo de la transposición didáctica, al ámbito discursivo de lo instruccional (el hacer); y en la teoría de la argumentación, al discurso de lo epistémico (el saber). Lo regulativo, lo instruccional y lo epistémico se verán imbricados en el desarrollo del estudio, siempre focalizado en el análisis de los libros de texto seleccionados.

Capítulo 2. Enfoque teórico

2.1 Estado del arte

Tanto los libros de texto como la política curricular para la argumentación en la escuela son prolijos campos de trabajo en Europa y Latinoamérica. No obstante, el volumen de estos trabajos disminuye drásticamente al acotar el interés en la triple relación libro de texto - política curricular - argumentación, y al ubicar tal objeto de interés en la EM colombiana se reduce a cero, o bien, a la posible falta de visibilidad de tales trabajos.

La selección de la bibliografía consultada para conformar este estado del arte operó con un doble criterio de cercanía con los objetivos trazados en este proyecto y de mayor representatividad de los trabajos analizados con respecto al conjunto de sus similares. Se presentarán en dos apartados según el grado de articulación que operen sobre las dimensiones temáticas de la teoría argumentativa, el texto escolar y la política curricular:

2.1.1 Antecedentes generales

Los actuales estados del arte⁴ sobre libros de texto suelen clasificar la bibliografía en 4 grandes grupos: estudios ideológicos, pedagógicos/didácticos, de producción/circulación y lingüísticos. En la tabla 2 se explican sintéticamente estos grupos:

Tabla 2 - Estado del arte sobre libros de texto

	Ideológicos	Producción /Circulación	Pedagógicos /Didácticos	Lingüísticos
Interés	La construcción de representaciones sociales, cosmovisiones, estereotipos, marcas ideológicas y políticas.	La figura del lector y las transformaciones de los procesos de lectura y escritura en el contexto mercantil.	El currículo diseñado en relación con el prescripto y/o con su dinámica en el aula. La vinculación currículo-libro de texto.	Los mecanismos y procedimientos gramaticales y textuales que configuran el discurso pedagógico.
Dimensión conceptual del libro de texto	Memoria de la realidad social.	Producto de consumo.	Dispositivo pedagógico.	Materialidad de un género discursivo.

⁴En el contexto argentino, los más actualizados y detallados son los de Fernández Reiris (2005) y Tosi (2011, 2012). De modo más general, la revisión del panorama investigativo sobre esta cuestión, aportada por Negrin (2006), es una síntesis vigente y valiosa.

Referentes teóricos comunes	Althusser (1970), Foucault (1969, 1970), Apple (1986, 1987, 1989)	Chartier (1993), Bourdieu (1999),	Bernstein (1988, 1994[1990]), Chevallard(1991), Lundgren (1992), Goodson (1995).	Bajtín (1979), De Saussure (1985), Halliday (1986), Pêcheux (1982) Adam (1992).
Ejemplos generales	Choppin (1992), Johnsen (1996), Wainerman y Heredia (1999), Martínez Bonafé (2002), Cucuzza y Pineau (2002), Van Dijk (2003).	Gimeno-Sacristán (1996), Monti (2001), Linares (2002), Somoza y Ossenbach (2003), Fernández Reiris (2005), Sardi (2010), Tosi (2012).	Bombini y Krickeberg (1995), Lomas y Osoro (1996), Carbone (2001) Iturrioz (2006), Gerbaudo (2006), Giménez (2010), Calderón (2011).	Maingueneau (1979), Kaufman y Rodríguez, (1993), Menéndez, (1998), Verón (1999), Vallejos de Llobet (2004), Tosi (2012).
Ejemplos en Colombia	Gómez (2001), Cardoso (2001), Soler (2008).	Escobedo (1996), Borja (2005a,b), Calderón (2011).	Restrepo (1993), Quiceno (2000), Alzate et al. (2005, 2007).	Borja (2003), Olave y Rojas (2011), Agudelo (2013).

Los estudios ideológicos han hecho visible que todo libro de texto materializa una perspectiva frente a la realidad social, y al mismo tiempo, la construye y/o refuerza. Estos estudios han involucrado los ideales de la democratización de la enseñanza y del conocimiento en el análisis de los procedimientos implicados en la elaboración, difusión y uso de los libros de texto, y frecuentemente han señalado contradicciones entre tales ideales y su concreción en los materiales de enseñanza; el develamiento de estereotipos sociales de diversa índole en la presentación de los contenidos es un ejemplo recurrente entre estos estudios, con prevalencia de perspectivas diacrónicas de análisis.

Los estudios centrados en la producción/circulación de los libros de texto han avanzado hacia una descripción de la evolución de los soportes sobre los cuales las diferentes culturas ejecutan sus modos de leer y escribir. El encuentro entre los intereses del mercado editorial, la academia científica y las políticas pedagógicas en estos estudios ha revelado relaciones en tensión y contradicción. En este campo de trabajo, también se ha venido reflexionando sobre los desafíos que plantean la multimodalidad y la virtualidad a la producción editorial de libros de texto.

Los estudios pedagógicos/didácticos han coincidido en señalar la potencia del libro de texto en la construcción y reconstrucción del currículo, su influencia directa en las didácticas específicas y su compleja relación con el ejercicio docente. Un aporte interesante al que han llegado estos estudios dice del desplazamiento de los saberes por las actividades, es decir, del mayor énfasis contemporáneo sobre el hacer que sobre el pensar en las prácticas pedagógicas propuestas por el libro de texto.

Los estudios lingüísticos han revelado que en estos materiales los modos del decir no son meros mecanismos formales del uso de herramientas verbales y no verbales, sino que se constituyen en formas del hacer, transparentan intenciones, creencias y puntos de vista, y además tienen una fuerte influencia sobre el modo en que son comprendidos los saberes expuestos. Algunas líneas de trabajo se han volcado hacia los análisis ideológicos,

tomando como punto de anclaje y demostración los procedimientos gramaticales y textuales de los objetos de estudio.

Es claro que esta clasificación presenta fronteras borrosas, de acuerdo con la amplitud de los intereses de cada investigación y la tradición teórica del investigador. En todo caso, los estudios que siguen apareciendo en el campo de los libros de texto confirman su vigencia e importancia en las dinámicas socioculturales que interesan a las ciencias sociales, y continúan presentando terrenos de vacancia para la investigación, especialmente para las de tipo integrativo, así como para las de problemáticas específicas desde la interdisciplinariedad, como acontece con el presente estudio.

Cabe mencionar esfuerzos internacionales de carácter colectivo sobre los libros de texto, en varias regiones del mundo: International Association for Research on Textbooks and Educational Media (IARTEM, 2007, 2009), en Noruega; Georg-Eckert-Institut für Internationale Schulbuchforschung (2013), en Alemania; el Instituto de Investigación de Libro de Texto, en Austria; el Instituto para la Investigación del Texto Educativo, en Suecia; y el Centro de Investigaciones del Libro de Texto, en Japón.

En lengua castellana, este tipo de colectivos de estudio está liderado por la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED), cuyo Centro de Investigación de Manuales Escolares (MANES, 2011) realiza una aproximación sistemática y permanente sobre estos dispositivos de enseñanza en España, Portugal y Latinoamérica, contando con delegaciones de investigación en varios países, incluyendo a la Universidad Pedagógica Nacional de Bogotá y la Universidad de Antioquia, en Colombia. Ossenbach (2000), directora del proyecto, señala la variedad de los acercamientos a este objeto de estudio en la actualidad, haciendo acopio de investigaciones preocupadas por las cuestiones ideológicas en los libros de texto, las cuestiones metodológicas relativas a su uso como fuente histórica, el análisis de las diversas corrientes pedagógicas implícitas en sus contenidos o las problemáticas referidas a la igualdad, entre otras. Por ser de carácter histórico, los trabajos que centraliza MANES y que pone a disposición en línea contribuyen en este estudio con la panorámica de los manuales en clave historiográfica y la configuración de su tradición pedagógica.

A nivel colombiano, el estudio diacrónico llevado a cabo por Calderón parte del análisis de la “Dimensión cognitiva y comunicativa de la argumentación en matemáticas”, para preguntarse por esta misma dimensión en la política curricular del área de Lenguaje en básica y media (Calderón, 2011). Con una aproximación analítica, la autora identifica el protagonismo que se le ha asignado a la argumentación en la política curricular, desde principios del siglo XX hasta 2002, año de publicación de los Estándares curriculares de Lengua Castellana, y se aproxima a las teorías implícitas sobre argumentación que sustentan tal política. El insumo analítico desde lo histórico que provee el trabajo será valorado y utilizado por el propio, diseñado con perspectiva sincrónica.

Otro de los trabajos recientes es el desarrollado por Ramírez Bravo (2010) en la Universidad de Nariño, quien propone un marco conceptual para la enseñanza y aprendizaje de la argumentación escrita en la escuela, intentando articular las condiciones evolutivas y volitivas del estudiante con los postulados de las ciencias del lenguaje y la comunicación; estas últimas examinadas diacrónicamente hasta el enfoque comunicativo. El autor revisa las teorías pedagógicas clásicas y analiza la transposición didáctica de la argumentación sobre bases predominantemente epistemológicas. El trabajo no sólo tiene un alcance descriptivo y de revisión, sino que también propone la construcción de estrategias didácticas para la argumentación escrita, fundamentadas especialmente en el Programa de Inteligencia Práctica en la Escuela y en el Programa de Filosofía para niños, en contextos de producción textual con una variedad de géneros discursivos.

Varios trabajos de la sede colombiana de la Cátedra UNESCO para la Lectura y la Escritura en América Latina (2011a, 2011b), han explorado teórica y empíricamente el tema de la enseñanza de la argumentación desde una perspectiva discursiva de la significación (Martínez, 1998, 1999, 2002, 2005a, 2005b) y con una propuesta de argumentación con enfoque dialógico.

A nivel de investigaciones de campo y adscrito a la perspectiva anterior, el trabajo de Guerrero (2008) aplicó un programa didáctico de intervención sobre un grupo de estudiantes universitarios iniciales, centrado en la comprensión y producción de textos argumentativos, desde la línea dialógica e interactiva de Martínez (1998, 1999, 2002, 2005a, 2005b), obteniendo mejoras en el desempeño de la comprensión textual (texto expositivo), la composición escrita (texto argumentativo) y la oralidad (debate), percibidas a través de pre y post-test, para medir el impacto de la aplicación del programa didáctico diseñado.

Gómez y Godoy (2010), de la Universidad de la Amazonía, revisaron la enseñanza de la argumentación escrita en EM a través del estudio de propuestas didácticas y en relación con los procesos de metacognición y metadiscursividad involucrados en tales propuestas. Los profesores encontraron relaciones de impacto en los procesos mencionados, correlacionándolos con el paradigma teórico implícito en la teoría argumentativa enseñada y la relación intersubjetiva entre maestro y estudiantes durante la clase de argumentación. Si bien los autores no incluyeron el libro de texto en el análisis, la pertinencia de las otras categorías de análisis trabajadas (cognitivas y discursivas) constituye un referente interesante para la investigación en curso.

A nivel europeo, es pertinente para esta investigación el programa de trabajo de Lomas (1993, 1996, 1999, 2002, 2004, 2006, 2009, 2011), Lomas y Osoro (1993), Lomas y Tusón (2009), en España, sobre el ámbito de la educación lingüística con enfoque comunicativo, bajo influencia directa de la pedagogía crítica. Especialmente en los últimos años, el autor se ha enfocado en la observación y análisis de materiales didácticos potentes, como el manual escolar, para poner en evidencia la brecha existente entre la teoría y la didáctica del lenguaje, reclamando una formación lingüística dirigida hacia lo

que denomina la “emancipación comunicativa” de las personas (desalienación expresiva y comprensiva).

La perspectiva del trabajo más contemporáneo de Lomas guarda coherencia con el desarrollo teórico de los estudios sobre argumentación, alineados en la perspectiva discursiva. Desde esta misma perspectiva, Camps y Dolz (1995), Cuenca (1995), Dolz (1995) y Camps (1996) revisan algunas estrategias didácticas de la enseñanza del lenguaje en la escuela, los mecanismos lingüísticos y discursivos de la argumentación (basados, sobre todo, en la base textolingüística de Adam, 1992, 1995 y en el interaccionismo sociodiscursivo de Bronckart, 1985, 2004) y las relaciones entre comprensión y producción textual argumentativa.

Dentro del programa de investigación de Carlos Lomas, en el contexto de la educación secundaria en España, se incluyen varios estudios concretos sobre libros de texto para la educación lingüística (Lomas y Osoro, 1993; Lomas, 1999). En 2009, el autor sintetizó este recorrido con una crítica que enlaza los puntos destacados anteriormente:

En el mercado editorial asistimos en España a la lenta pero significativa aparición de algunos textos escolares más abiertos y flexibles, elaborados a menudo por docentes y por colectivos innovadores que han visto en el texto escolar un modo eficaz de incidir en la difusión y en la aplicación de sus propuestas didácticas. No obstante estas intenciones (...) hay que señalar también que en esos textos escolares se cae a veces en la tentación de volver a hacer lingüística aplicada, en esta ocasión de la mano de la teoría de los actos de habla, de la pragmática, de la lingüística del texto y de sus diferentes tipologías textuales, del análisis del discurso e incluso de la semiótica (Lomas, 2009:15).

La crítica de Lomas ubica la discusión sobre la argumentación a enseñar en los libros de texto, en el terreno más amplio de los fines de la educación lingüística. En efecto, la reflexión y explicitación de esos fines determina los procesos de transposición didáctica; el estudio de las propuestas editoriales concretas espera cubrir el campo de vacancia actual de esa discusión.

En Francia, Plantin (1998, 2007, 2011a, 2011b, 2011c, 2012[2005]) ha sugerido conectar el estudio teórico de la argumentación con el campo de las prácticas pedagógicas, especialmente para la escuela secundaria y superior inicial. Ubicándose en una posición dialogal e interactiva de la significación, el autor plantea que la enseñanza de la argumentación debe tomar en cuenta la realidad del lenguaje en interacción, el acercamiento de los mundos teórico y práctico y la relativización de divisiones tajantes ya clásicas en la tradición didáctica de la argumentación, como razón y emoción, convicción y persuasión, etc. Para Plantin (2007), es central poner en evidencia la idea intuitiva de “buen argumento” que tengan los docentes, para ir más allá de una visión monologal y logo-céntrica de la argumentación en el aula. Reubicando a la interacción en el centro de las cuestiones, la enseñanza de la argumentación invita a prestar mayor

atención a fenómenos menos limitados a la persuasión o a la evaluación racional de los argumentos, como la construcción colectiva de saberes compartidos en el encuentro efectivo con el otro o la expresión democrática de disensos (Plantin, 2011b).

Los trabajos desarrollados en Latinoamérica se hacen visibles en eventos internacionales dedicados a la enseñanza de la argumentación; en la última década, se tiene registro y actas de tres de ellos: El Simposio de la Cátedra Unesco realizado en la Universidad de Buenos Aires, en 2002; el Seminario Internacional sobre textos escolares, del Ministerio de Educación de Chile, en 2007, y el Seminario Internacional sobre textos escolares de lenguaje y comunicación, realizado por la misma entidad, en 2009. En estos eventos, los trabajos teóricos y empíricos orientan el abordaje de los libros de texto desde el análisis de contenido (Zapico Barbeito, 2007 y Rodríguez Rodríguez, 2007); indagan en las dinámicas de producción y recepción de los contenidos (Sequeida Yupanqui, 2007 y Wakefield, 2007); analizan el libro de texto en perspectiva pedagógica y didáctica, interrogando la funcionalidad y potencialidad del libro de texto en los sistemas educativos contemporáneos (Martínez Bonafé, 2007; Heyneman, 2007; Ajagan Lester, 2007 y Milos Hurtado, 2007; Lomas, 2009; Bombini, 2009; Velásquez Rivera, 2009; Mier Logato, 2009); y esbozan propuestas didácticas concretas para la enseñanza de la argumentación, especialmente en el nivel de transición a la educación superior (Zamudio, 2002; Solana, 2002; Di Stéfano y Pereira, 2002). Uno de estos trabajos empíricos, de González Catalán (2009), encuentra divergencias al contrastar los conceptos de argumentación contenidos en la reforma educativa de Chile (marco curricular y Planes-programas de estudio) frente a los explicitados en los manuales escolares de las editoriales Marenostrum (chilena) y Santillana (española), para el tercer año de la enseñanza media, modelizando un análisis contrastivo entre documentos que resulta útil para la investigación en curso.

En Chile, Cademartori y Parra (2000), de la Universidad Católica de Valparaíso, analizan las teorías de la argumentación implícitas en los documentos oficiales de la reforma educativa de 1990. Las investigadoras encuentran la predominancia del enfoque retórico en estas políticas, y proponen la integración del enfoque pragmatialéctico, con lo cual buscan la actualización de la teoría argumentativa en las disposiciones oficiales para la educación media. Metodológicamente, constituye un modelo de análisis discursivo del corpus para inferir las teorías implícitas, en una fase descriptiva del estudio.

En el contexto argentino, Monti (2001, 2003) explora las relaciones entre mercado editorial y ciencias del lenguaje, a través del análisis de cinco propuestas editoriales vigentes para tercer ciclo de EGB en el área de Lengua. Estas relaciones son explicadas como un escenario de tensión y lucha, donde se impone la lógica del mercado por encima de la pedagógica y de la académica. En el mismo sentido, Fernández Reiris (2005) utiliza una muestra más amplia de textos escolares de diferentes disciplinas para construir una caracterización de estos materiales que incluya lo político, lo pedagógico y lo comercial. El estudio logra definir un conjunto de funciones explícitas e implícitas de los libros de texto que conjuga los tres ámbitos abarcados y que se basan en el principio de conservación y resistencia al cambio en las relaciones entre los agentes y los objetos

culturales. En estos trabajos, el libro de texto se releva no solo como recontextualizador del saber científico, sino además como dispositivo clave para configurar las representaciones sobre los alumnos y los docentes.

Con perspectiva lingüística, uno de los trabajos que resulta más interesante en el mismo sentido del libro de texto como dispositivo pedagógico es el de Tosi (2012). La autora aborda los mecanismos de formulación lingüística en libros para secundaria y su relación con las políticas editoriales, durante un período cercano a las cinco décadas, revisando las estrategias polifónico-argumentativas presentes en tales textos.

Por su parte, Iturrioz (2006) rastrea críticamente una tendencia al ‘aplicacionismo’ de las teorías lingüísticas en las consignas de trabajo, en un conjunto de libros de texto de lenguaje para secundaria, en perspectiva diacrónica. El análisis de los conflictos generados por el traspaso del saber lingüístico académico a las aulas, sin reflexión ni mediación, es explorado por la autora en contextos específicos de escuela. Se trata de un estudio que articula lo sociolingüístico con lo didáctico, privilegiando este último enfoque.

En el mismo ámbito de dominio didáctico, pero en el nivel inicial universitario, Zamudio et al. (2006) analizan la relación problemática entre la argumentación, su transposición didáctica y los objetivos de su enseñanza. Basadas en la experiencia de tres investigaciones anteriores sobre argumentación en el Ciclo Básico Común de la Universidad de Buenos Aires, las autoras elaboran una crítica al énfasis retórico que domina la enseñanza de la argumentación, y consideran que los supuestos teóricos que subyacen a este énfasis reducen la problemática de la argumentación a cuestiones retórico-ornamentales, persuasivas y erísticas.

2.1.2 Antecedentes específicos

La investigación curricular de Di Franco, Siderac y Di Franco (2006), en la Universidad Nacional de La Pampa (Argentina), indagó sobre las relaciones entre el currículo editado (en los libros de texto) y el enseñado. Las autoras encuentran que los docentes observados y entrevistados organizan sus clases a partir de los contenidos dispuestos por las editoriales, de modo acrítico, pese a algunos condicionantes que genera ese mismo uso, como el exceso de temas a tratar en relación con los tiempos escolares, el distanciamiento de la cultura experiencial entre libros y estudiantes, y la objetivación del conocimiento, que se presenta como neutral, natural y único. Si bien el estudio indaga en libros de texto para matemáticas e inglés, sin una preocupación central por la argumentación como saber a enseñar, resulta útil la mirada analítica que proponen las investigadoras sobre el currículo editado, desde la pedagogía crítica.

La investigación en curso, de Giménez, Subtil y Stancatto (2009, 2010, 2011, 2012), en la Universidad Nacional de Córdoba (Argentina), comparte algunos objetivos del trabajo aquí propuesto, centrándose en los manuales de educación básica en Argentina (tres

primeros años de secundaria). “Argumentar en la escuela media. Un estudio de la enseñanza del discurso argumentativo a través de los manuales escolares” es el título de esta investigación cuyos resultados parciales permiten disponer de un referente internacional para incluir un componente contrastivo en el análisis de los resultados y conclusiones propias, en un nivel de formación cercano al que interesa a esta investigación. Los avances de esta investigación se orientan hacia la caracterización de la enseñanza argumentativa a través de los libros de texto en estudio, en un plano descriptivo, que ha mostrado el descuido de componentes discursivos no literales (como el ideológico y el enunciativo) en las propuestas didácticas, el predominio de una orientación retórica de la argumentación y la mayor incidencia de tareas de interpretación por encima de las de producción argumentativa, como tendencias actuales de trabajo en los libros de texto.

En Perú, Zárate (2010) analizó comparativamente las concepciones sobre lectura crítica y su tratamiento didáctico en una muestra de libros de texto para educación secundaria, elaborados por el Ministerio de Educación de Perú y por editoriales privadas. El autor relacionó el componente descriptivo con los estudios contemporáneos sobre literacidad, desde las vertientes anglosajona y australiana, para revisar si la muestra evidenciaba orientación hacia los procesos de escritura y lectura como productos histórico-culturales y contextuales. Entre los resultados más destacables, Zárate encontró un predominio del enfoque psicolingüístico en el tratamiento de la lectura crítica, con énfasis en la dimensión cognitiva; una funcionalidad implícita de la lectura como herramienta de aprendizaje, no de crítica; y la idea de que leer críticamente significa opinar, sin mayores variaciones o alternativas a la idea de criticidad.

En Venezuela, Díaz y Mujica (2007), de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador, analizaron el tratamiento conceptual de la argumentación en los textos escolares de grado sexto (primer año de educación básica secundaria), también de cara a la reforma educativa venezolana de 1998. El análisis arrojó la recurrencia de tópicos teóricos en el manejo de la argumentación, definida en términos de estructura textual y con ambivalencia en sus propósitos, presentados algunas veces como tarea de convencer y en otras de demostrar. El trabajo de las profesoras Díaz y Mujica se inscribe en una investigación mayor que indaga en la aplicación de las políticas curriculares sobre argumentación en los textos escolares, por lo cual resulta coincidente con la línea de análisis que se pretende desarrollar.

Esta descripción del estado del arte confirma que actualmente los libros de texto son un objeto de estudio muy activo, “pluridisciplinar y complejo” (Negrin, 2006). Asimismo, que la indagación en el campo recontextualizador de la argumentación para la escuela media colombiana es un terreno vacante en los estudios contemporáneos. En esta investigación, se ha acotado el área de interés (diálogo entre teoría argumentativa, transposición didáctica y política curricular) para guiar la indagación sobre estos tres aspectos en los que agencias y agentes recontextualizan el saber y establecen relaciones de interdependencia y tensión. En términos de aportaciones al estado del arte, la

indagación presenta sus resultados en clave de implicaciones de tres tipos: teóricas, didácticas y político-curriculares, es decir, cubriendo los aspectos relevados en el campo recontextualizador para ofrecer un análisis crítico actualizado y específico del saber argumentativo a enseñar en la escuela media colombiana.

2.2 Marco teórico-conceptual

2.2.1 La argumentación en perspectiva política

Las relaciones entre enseñanza de la argumentación y educación democrática han sido señaladas directamente en los trabajos de Camps y Dolz (1995), Lomas (2004, 2011), Lomas y Tusón (2009), Palou (2011) y Cassany (2011), entre otros menos visibles. Se trata de relaciones ligadas a enfoques dialógicos e interactivos de la significación, es decir, que ven el uso de la lengua ante todo como acciones sociales, y en particular, a la argumentación como un modo sociopolítico de interacción basado en la capacidad que tiene un agente comunicativo de influir sobre otro. En este sentido, la educación lingüística es la formación de una conciencia sobre la opacidad del lenguaje y la experimentación con sus herramientas, redimensionándolo en su capacidad de acción sobre los otros, sobre el mundo y sobre el sujeto mismo. Por ello, Lomas (2011:12) asocia el aprendizaje de habilidades comunicativas como la argumentación, con el énfasis en una “ética democrática y multicultural que las ponga al servicio de la convivencia democrática entre las personas, entre las lenguas y entre las culturas”, aduciendo que estas habilidades no son adquiridas y puestas en uso sin medios, intenciones e intereses involucrados:

Porque las palabras sirven para fomentar el diálogo íntimo y familiar, la comunicación personal y social, el aprendizaje escolar, el conocimiento cultural y la convivencia democrática entre la gente, pero también sirven para engañar, para manipular, para excluir, para menospreciar e incluso para silenciar (Lomas, 2011:12).

Hacer consciente esta dimensión en la educación lingüística refiere cambios éticos involucrados en las didácticas específicas, maneras de visibilizar el carácter ideológico y político de la enseñanza de la lengua. La “desalienación expresiva” o “emancipación comunicativa” (Lomas y Tusón, 2009) hace hincapié en la ética de la comunicación desde el trabajo en las aulas, impulsado por los ideales sociales democráticos:

Una educación lingüística implicada con la emancipación comunicativa de los alumnos y de las alumnas debería contemplar como un objetivo esencial el afán ético de convertir al lenguaje y a las lenguas en herramientas de comunicación y de convivencia entre las personas y entre los pueblos en el contexto de una alfabetización orientada a enseñar en las aulas los útiles de la cultura que favorecen una lectura crítica de los códigos del mundo que nos ha tocado vivir (Lomas, 2004:196).

Lomas (2004) retoma a Freire (1984) para apuntar hacia el carácter transformacional del lenguaje, hecho lectura, oralidad y escritura, en las realidades sociohistóricas de los pueblos. Se trata de no perder de vista que la lectura de la palabra es una continuación de la lectura del mundo y de su escritura y rescritura consciente, en palabras de Freire (1984:106), por lo cual la educación lingüística está ligada a la construcción intencional de identidades culturales y de relaciones sociales:

Educar en otra mirada sobre las lenguas y sobre sus usos nos obliga a contribuir a la adquisición escolar de los conocimientos sociolingüísticos y de las actitudes críticas que favorecen una mayor conciencia del alumnado sobre el papel que desempeña el uso lingüístico no sólo en la interacción comunicativa de los hablantes sino también en la construcción de la identidad cultural de las personas y de los grupos sociales, lo que exige el análisis de los factores que condicionan el prestigio o el menosprecio de unas u otras lenguas y de unos u otros usos lingüísticos y su desigual *valor de cambio* en el *mercado lingüístico*⁵ de los intercambios comunicativos (Lomas, 2004:191).

Sin embargo, como la ha hecho notar Bixio (2003), la cuestión no se reduce a la incorporación de principios sociolingüísticos en la esfera escolar, sino a la indagación en las tensiones que emergen al conectar tales campos, especialmente el problema de la estandarización lingüística y su reificación como registro “correcto” de la lengua, ante el cual los estudios sociolingüísticos y los sistemas escolares entran en contradicción, lo que pone en evidencia la necesidad y pertinencia de una didáctica sociocultural de la lengua que logre democratizar las prácticas lingüísticas en el entorno escolar.

Para Palou (2011), esta democratización del sentido educativo de lo lingüístico atiende a las condiciones actuales en que se mueve el ciudadano común, entre el “alud de discursos que invitan a la adhesión, más que a la reflexión” (p.23). La censura y la unanimidad de opinión serían las principales manifestaciones de esta discursividad social de la adhesión, cuyos efectos son la represión del pensamiento y su conformismo con el *statu quo*, ambas formas contradictorias de la base democrática y el ejercicio de una ciudadanía con libertad de expresión, lo cual –para Cassany (2011:34)- significa:

- Reconocer el derecho a expresar las opiniones y los puntos de vista de cada uno y a respetarlos, coincidan o no con los propios.
- Comprometerse a expresar los puntos de vista personales, entendiendo que la participación es imprescindible para el ejercicio democrático.

⁵Bourdieu (2000[1978]) define el “mercado lingüístico” como el conjunto de condiciones sociolingüísticas presentes en un evento comunicativo, que orientan inconscientemente la producción de enunciados. En términos concretos, “es una situación social determinada, más o menos oficial y ritualizada, un conjunto de interlocutores que se sitúan en un nivel más o menos elevado de la jerarquía social”; en términos abstractos, “es un tipo determinado de leyes (variables) de formación de los precios de las producciones lingüísticas (...). El valor de una competencia determinada depende del estado en el que se encuentran las relaciones en las cuales se define el valor atribuido al producto lingüístico de diferentes productores”

- Implicarse en el diálogo con los que discrepan, para entender sus razones, para comprender la realidad de manera más compleja y real y para negociar con ellos y llegar a acuerdos.

En perspectiva política, la enseñanza de la argumentación promueve el reconocimiento del otro como interlocutor válido, aunque diferente; el compromiso y la responsabilidad por las propias opiniones (hacerse cargo de lo que se piensa, dice y defiende); y la disposición al diálogo para dirimir diferencias de posiciones y permitir su coexistencia. Este programa no está exento de puntos de quiebre e incertidumbres, centrados en la apertura hacia el carácter polémico de los discursos, que encuentra puertas estrechas de entrada en el sistema escolar, pero también urgencias en la formación secundaria:

¿Podemos enseñar a argumentar sin confrontar a los niños y jóvenes con situaciones controvertidas, con los textos polémicos? (...) Saber argumentar constituye, para todos los actores de una democracia, el medio fundamental para defender sus ideas, para examinar de manera crítica las ideas de los otros, para rebatir los argumentos de mala fe y para resolver muchos conflictos de intereses. Para un joven o un adolescente, saber argumentar puede ser aún más importante: constituye el medio para canalizar, a través de la palabra, las diferencias con la familia y la sociedad (Camps y Dolz, 1995:7).

Algunas ideas que operan en la constitución de los sistemas escolares vigentes representan la estrechez de esas entradas al carácter polémico de la argumentación: el régimen magisterial del saber, la “alumnización” del niño o la figura del niño como alumno, el régimen de simultaneidad de la transmisión y la marcación disciplinar del conflicto como desviación. El régimen magisterial alude al carácter monofónico de la voz del docente-dictador de clase, cuyo saber obtura el disenso, o en términos de Rancière (2002[1987]), el predominio del maestro explicador sobre el emancipador; la alumnización niega la autonomía del sujeto en el espacio intraescolar (Dubet, 2006:108) a través del estatuto del alumno como sujeto heterónomo de esencia y dócil de cuerpo y mente. Del mismo lado, el régimen de simultaneidad dificulta logísticamente la equidad en la participación de todas las voces, y gnoseológicamente convierte al saber en un producto de consumo, cuya calidad se evalúa en términos de eficiencia y cobertura en la transmisión. Finalmente, la visión negativa del conflicto en el escenario escolar estrecha el campo empírico de la argumentación y genera un abordaje abstracto, idealizado y esquemático de la misma. El reconocimiento de lo que hace al conflicto en el aula y por fuera de ella es, al mismo tiempo, el reconocimiento del otro como sujeto desconocido, es decir, es una vía hacia la visión del sujeto autónomo y la admisión de “aquello que dice no” tanto en la sociedad como en la escuela (Antelo y Abramowsky, 2000:89).

Zamudio, Rolando y Ascione (2006:36), al respecto, apuntan un “marcado pragmatismo” en las representaciones legitimadas de la realidad, que chocan de frente contra valores humanos como la libertad y el respeto por el otro. Estas prácticas sustentadas desde la

supremacía de ‘lo que funciona’, terminan orientando los modelos para enseñar a argumentar, que llegan a la escuela:

Creemos que la idea de lograr, por ejemplo, ‘argumentadores eficaces’ es deudora de la definición de lo que se entiende por eficacia, puesto que ‘eficaz’ puede remitir tanto al *consenso* y la *plausibilidad* académica y/o social como a la simple finalidad de “vencer” en una polémica, o seducir y manipular; aspectos éstos que no deberían ser objetivos de ninguna labor educativa en sociedades que aspiren a ser democráticas (Zamudio et al., 2006:35).

El predominio del paradigma persuasivo en la enseñanza de la argumentación, que ha sido apuntado en estudios empíricos como el de Cademartori y Parra (2000), Díaz y Mujica (2007) y Giménez et al. (2011), está articulado con una visión teórica de la argumentación al servicio de intercambios racionales ideales, y de una retórica concentrada en la manipulación del otro y en la evaluación de falacias. En contradicción, los estudios contemporáneos sobre retórica argumentativa (Amossy, 2010[2000]; Danblon, 2002; Plantin, 2003, 2011b; Tindale, 2004; Meyer, 2008), que avanzan a partir de las bases neorretóricas propuestas por la teoría de la argumentación de Perelman y Olbrechts-Tyteca (1958[1989]), se proponen la coexistencia de opiniones contrarias y la convivencia en el disenso:

Se tiene la hipótesis de que la coexistencia de opiniones en conflicto contradice la normalidad, es patológica y transitoria, ya sea en la esfera socio-política o en el terreno ideológico en general. Pero la democracia no implica la eliminación de las diferencias, y el voto no elimina la minoría; las cosas son un poco más complejas. Como lo ha advertido, acertadamente, un corresponsal del diario El País, "no se trata de convencer, sino de convivir", el problema no es convencer al otro, sino aprender a vivir con él (Plantin, 2011b:81)⁶.

La apertura hacia la polémica como una posibilidad de coexistencia en el desacuerdo reivindica el disenso, modifica el carácter agonístico de la argumentación y el modelo bélico de la discusión (Plantin, 2003:83); y reclama, en primera instancia, el reconocimiento del disenso antes que su invalidación estratégica. Para Amossy (2011) y Plantin (2011b), las funciones de tal disenso avanzan hacia una teoría de la argumentación retórica con enfoque sociodiscursivo, porque 1) permite verbalizar los conflictos; 2) admite vivir en situación de contradicción; y 3) puede gestionar las diferencias.

Desde una perspectiva pedagógica, Tedesco (2005) ha enfocado este problema del convivir como pieza fundamental en el proyecto educativo contemporáneo y la urgencia de pensar los embates a los que se ve sometido tal proyecto en el actual sistema social. Para el autor, la promoción del individualismo asocial es una clara expresión del desbordamiento de la lógica mercantil de la producción económica a todos los ámbitos de la vida social:

⁶ Traducción propia.

Los ‘fundamentalistas del mercado’ sostienen, en definitiva, que no tengo que aprender a vivir con el otro, sino que lo único que me vincula con mis semejantes son relaciones de compra y venta. [Además], el otro fundamentalismo que se opone al objetivo de vivir juntos es el que promueve la cohesión sólo para quienes piensan de una determinada manera, en tanto que considera que el que no piense de esa manera es un enemigo al cual hay que eliminar. Entre estos dos fenómenos sociales propios de esta nueva época tenemos el desafío de construir una sociedad en la que se pueda vivir y donde sea digno vivir (p.113).

Dado que el ‘querer vivir juntos’ no es un producto automático de las sociedades capitalistas, se requiere una enseñanza de la convivencia que vaya más allá de la tolerancia: “Tolerar es como resignarse a que el otro exista, sin reconocerlo como un par con quien puedo intercambiar de igual a igual” (Tedesco, 2005:113), para que a partir de ella permita involucrarse con el otro desde el reconocimiento de la diferencia, pese a que el medio propicie la singularización del sujeto y el detrimento de lo social, como lo ha analizado Touraine (1997, 2005, 2006) en su visión de la democracia contemporánea.

Esta “modernidad baja”, como la llama el sociólogo francés refiriéndose al tramo histórico desde finales del siglo XX hasta la actualidad, se caracteriza por la puesta en crisis del concepto de sociedad y la frágil centralidad del individuo entre dos lógicas que lo aprisionan: el mercado y la comunidad. Ese debilitamiento de la socialización es un efecto de la globalización, no solo en términos de internacionalización de la producción y los intercambios, sino además como escisión del carácter social de lo económico, en una forma extrema de capitalismo:

El resultado es el fin de la concepción social de la sociedad tal como la hemos entendido hasta ahora (...). No hay centro, hay una red, un sistema. La sociedad ha desaparecido y nos sentimos rodeados por fuerzas impersonales e incontroladas, como el mercado y la guerra. Y en esta situación ya no podemos apoyarnos en la búsqueda de una meta, de una sociedad ideal (Touraine, 2006:50).

Para recuperar la vida social, el autor pone en el centro de las cuestiones los principios de solidaridad y comunicación, pues ambos implican el reconocimiento del pluralismo vía el debate, el disenso y el rechazo de cualquier forma homogenizante. La comunicación, además, tiene el sentido de la deliberación pública sobre normas y prácticas, menos sujeta a la decisión interna en las instituciones. Para ello, el papel de la escuela es fundamental, y a juicio del autor, debe evaluarse si la enseñanza de cada país se encuentra sintonizada con los desafíos que propone la democracia en los términos de debilitamiento en que él la presenta.

Para Touraine (1997), el objetivo de la llamada “Escuela del Sujeto” es articular el proyecto profesional con el personal y cultural en los estudiantes. De tal manera, se incluye entre las funciones de la escuela no solo la instrucción para el trabajo o para el

saber académico, sino además el aprendizaje de habilidades, actitudes y procedimientos críticos, de educación en la convivencia, de formación del espíritu democrático y del desarrollo de la personalidad individual.

Ninguno de estos propósitos puede obviar que la argumentación, como práctica social, le es inherente, y que su enseñanza puede responder a ellos, pero también puede obstaculizarlos, es decir, que también se puede enseñar a argumentar vaciando el contenido político de los discursos

2.2.2 La recontextualización del saber argumentativo

El proyecto teórico de Bernstein (1984, 1988, 1990, 1998, 2001), en el plano pedagógico, sirve aquí para deslindar el análisis del saber argumentativo (el contenido) del dispositivo a través del cual tal saber es transmitido (dispositivo dentro del cual operan el libro de texto y la política curricular). En efecto, es la crítica a la carencia de una teoría de la descripción/comunicación dentro de la teoría de la reproducción cultural (Bourdieu y Passeron, 1970) y de la pedagogía crítica (Giroux, 1992, Giroux y MacLaren, 1999), el primer paso firme de Bernstein hacia la configuración del dispositivo pedagógico, aparato conceptual que permite distinguir entre el transmisor y lo transmitido, ocupándose menos “del análisis de lo reproducido en y por medio de la educación [y más del análisis] correspondiente al medio de reproducción, la naturaleza del discurso especializado” (1994[1990]:169), es decir, de la estructura del medio que hace posible la transmisión.

Toda vez que “la educación es un transmisor de las relaciones de poder externas a ella” (p.171), y que “la comunicación pedagógica es la transmisión de las pautas de dominancia externas a ella misma” (p.171), tiene que existir un medio que haga posible tal transmisión, con su propia estructura y funcionamiento a través de reglas, y con consecuencias sobre lo transmitido. Bernstein (1994[1990]) denomina “control simbólico” a ese “medio a través del cual la consciencia adopta una forma especializada y distribuida mediante formas de comunicación que transmiten una determinada distribución de poder y las categorías culturales dominantes” (p.139). Lo caracteriza, a su vez, como un “dispositivo”, en tanto que constituye una red de relaciones de saber/poder, en perspectiva foucaultiana, y le otorga reversibilidad en su vínculo con el discurso⁷, pues “el control simbólico traduce las relaciones de poder a discurso y el discurso a relaciones de poder” (p.139).

Ahora bien, el control simbólico requiere agentes y agencias especializados en los códigos discursivos que dominan: el conjunto de estos operadores compone el “campo de control simbólico”, espacio donde agentes y agencias regulan los medios, contextos y

⁷ El uso de la noción de Discurso en Bernstein está claramente influido por la perspectiva de Foucault, particularmente en *La arqueología del saber* (1969) y *El orden del discurso* (1970). Bernstein lo define como “una práctica social de producción/clasificación de significados, o una práctica que sistemáticamente forma los objetos de los cuales habla, es decir, sus categorías. El discurso sería una práctica de regulación general de textos. Los objetos, conceptos, y teorías intrínsecas constituirían el dominio de la práctica discursiva, en otras palabras, el dominio del discurso (Bernstein y Díaz, 1984:9).

posibilidades de los recursos. Bernstein (1994[1990]:140) anota, para una problematización no desarrollada, el hecho de que algunos agentes y agencias operen en el campo de control simbólico sin que ellos mismas sean conscientes de ese control, pues se ubican al mismo tiempo en el campo de producción sin funciones explícitas de control simbólico: tal caso es el de las editoriales de libros de texto.

En cuanto a la división del trabajo, Bernstein (1994[1990]:143-144) diferencia cinco tipos de agentes de control simbólico: reguladores (donde aparecen los textos producidos como política curricular); reparadores (correspondería a los sistemas de evaluación de calidad y, en este caso, coincide en parte con el agente regulador); reproductores (profesores), difusores (medios masivos de comunicación); configuradores (donde aparecen los libros de texto) y ejecutores (administrativos de la educación). “Todas estas agencias y agentes –subraya Bernstein- se encargan del mantenimiento y del cambio del orden por medios discursivos y todos se ocupan de aspectos de normalización” (p.144), al regular los discursos especializados, las relaciones sociales, la consciencia y la disposición, con mayor o menor grado de autonomía respecto del Estado.

Esta “autonomía relativa” es, precisamente, una de las características del campo de control simbólico. Bernstein (1994[1990]:177) reconoce el origen del término en Durkheim (1982[1938]) y lo pone a dialogar en una relación triádica entre el campo económico, la educación y el Estado, donde los sesgos en la regulación se traducen en sesgos del texto pedagógico “privilegiante” (currículo, práctica pedagógica o cualquier otra representación pedagógica hablada, escrita, visual, postural, espacial, etc., que se presenta como dominante).

Bernstein y Díaz (1984:11) derivan de tales discursos dominantes un conjunto de principios que los hacen posibles, así definidos:

Los principios dominantes se refieren a las relaciones de poder y control generales, articuladas a través de, y legitimadas por, (aunque no necesariamente limitadas a) las diversas agencias del estado, las cuales son el medio por el cual un orden general del universo de categorías, prácticas y relaciones se reproduce y desarrolla (...). Una de las funciones de los discursos de estado es la de iniciar, reproducir y legitimar los principios dominantes fundamentales para la reproducción de las categorías culturales dominantes y de las relaciones sociales dominantes dentro del campo de producción y dentro del campo de control simbólico.

El Discurso Regulatorio General (DRG) daría cuenta, entonces, de los principios dominantes reproducidos para su ejecución, continuidad y consenso. Su organización y regulación acontece al nivel de las prácticas cotidianas, objeto de las diferentes agencias de control simbólico, a través de los textos legales, políticos y administrativos del Estado (Bernstein y Díaz:12-13). Una realización del DRG es el Discurso Pedagógico Oficial (DPO), conjunto de discursos específicos que legitiman y regulan el universo escolar, coherentes con los principios dominantes e incluidos en el DRG. Esta legitimación y

regulación opera a través de la reproducción de relaciones de poder inherentes a las prácticas políticas del Estado y se materializa en una variedad de registros textuales: legislaciones escolares, publicaciones pedagógicas, currículos, etc.:

El Discurso Pedagógico Oficial no solamente celebra los principios dominantes, sino que también legitima la cultura dominante de la escuela, modos específicos de adquisición y, a través de esto, modos específicos de razonamiento. En este sentido, podemos decir que el objetivo ideológico dominante del discurso oficial en la educación es colocar, fijar y orientar los sujetos a posiciones deseadas.

Lo más corriente es que el DPO se traduzca en formatos prescriptivos y legales, toda vez que su función es básicamente la del ejercicio del poder. Así, el DPO opera en el sentido legal del universo regulativo escolar y fija los límites de lo pensable en los ámbitos de la transmisión y la adquisición. Es importante aclarar, con Bernstein (1975), que la fijación de estos límites no equivale necesariamente a su traspolación performativa en la dimensión que podríamos llamar “real”, es decir, en las prácticas cotidianas educativas, en razón de que el dispositivo pedagógico crea “*sujetos imaginarios*”, y por tanto, “no debemos sobreestimar el ajuste entre el discurso pedagógico y cualquier práctica exterior a él” (1994[1990]:203).

Ya se había apuntado que el dispositivo pedagógico (DP) alude a las reglas relativamente estables a través de las cuales se realiza la transmisión del saber. Ello implica que el DP “regula fundamentalmente la comunicación que hace posible y, de este modo, actúa de manera selectiva sobre el potencial significativo” (Bernstein, 1994[1990]), es decir, sobre los contenidos susceptibles de recibir forma pedagógica, y por extensión, sobre la producción, reproducción y transformación de la cultura (control simbólico). Bernstein desarrolla el DP describiendo las reglas que lo constituyen, denominándolas la “gramática intrínseca del discurso pedagógico” (p.185). Dentro de su aparato teórico nos interesan particularmente las reglas y el campo de recontextualización.

El contexto recontextualizador (contexto de recolocación), junto con el contexto de producción del discurso (contexto primario) y el contexto de reproducción del mismo (contexto secundario) conforman los tres contextos fundamentales de los sistemas educativos. En el contexto primario “se crean, modifican y cambian de forma selectiva ideas ‘nuevas’, y se desarrollan, modifican y cambian los discursos especializados” (p.196), es decir, se crea el ‘campo intelectual’ del sistema educativo. En el contexto secundario se reproducen selectivamente los discursos producidos en el contexto primario y estructura el campo de reproducción en los niveles preescolar, primario, secundario y terciario. En el contexto recontextualizador se regula la circulación de textos del saber entre los contextos primario y secundario (p.197), es decir, se recolocan los textos del saber a través de su descontextualización del contexto original donde fueron producidos (campo intelectual-científico). La descontextualización y recolocación de estos textos implica que:

1. El texto cambia su posición respecto a otros textos, prácticas y situación.
2. El texto mismo queda modificado por selección, simplificación, condensación y elaboración
3. El texto queda recolocado y reenfocado (nuevo posicionamiento ideológico) (Bernstein, 2000[2004]:198).

El contexto recontextualizador puede estar compuesto por dos campos: uno oficial y el otro, pedagógico. El primer campo corresponde a las agencias y agentes estatales y administrativas educativas locales; el segundo, abarca los centros universitarios de educación, las publicaciones especializadas sobre la misma y se extiende hacia aquellos “campos no especializados en el discurso educativo y sus prácticas, pero capaces de ejercer influencia, tanto en el Estado y sus diversos organismos como sobre lugares, agentes y prácticas especiales en el ámbito de la educación” (p.197), campo en el cual se ubican las editoriales de libros de texto.

Tanto el campo recontextualizador oficial como el pedagógico son interdependientes de los campos de producción y de control simbólico. Bernstein (1994[1990]: 201-203) lo explica como una doble relación, así:

1. Las teorías, prácticas, relaciones sociales, dentro de estos campos, ejercen una influencia sobre el discurso que se va a transmitir y sobre su forma de transmisión: sobre el “qué” [categorías, contenidos y relaciones que transmitir, o sea, su *clasificación*] y el “cómo” [la manera de transmitirlos, su *enmarcamiento*] del discurso pedagógico.
2. Los requisitos de preparación de los agentes (en especial, de los agentes dominantes en el campo del control simbólico) influyen sobre el “qué” y el “cómo”.

Dos ideas quedan apuntadas en esta parte del desarrollo teórico de Bernstein, que es necesario rescatar de cara a la recontextualización del saber argumentativo: 1) “el campo recontextualizador reúne discursos procedentes de campos que suelen presentar una clasificación fuerte, pero es raro que reúna a los agentes” (p.201); y 2) “Las editoriales crean lo que podemos llamar industria de textos, que tienen un efecto directo sobre las posiciones dentro del campo recontextualizador” (p.203, nota al pie 9).

El saber argumentativo se ve sometido a ambas recontextualizaciones: la oficial (materializada en la política curricular de lenguaje) y la pedagógica (materializada en los libros de texto para lenguaje, entre otras fuentes). El modelo proporcionado por Bernstein (2000[2004]) incluye los elementos conceptuales abordados (figura 2), además del reconocimiento de la influencia del campo internacional en las políticas de Estado, y la salida del proceso hacia el contexto familiar/comunidad, que correspondería a un contexto contextualizador primario (extremos verticales del modelo). Ambos campos (el internacional y el familiar/comunidad) se relacionan dialécticamente con el proceso de recontextualización, toda vez que la escuela puede incluir entre sus prácticas discursos

recontextualizadores tanto de las relaciones con la familia/comunidad como con la esfera pública internacional (para efectos de control social), pero también estos campos ejercen su propia influencia sobre el proceso de recontextualización pedagógica y puede afectar las prácticas de la escuela (Bernstein y Díaz, 1984:26).

El modelo apunta a dimensionar el discurso pedagógico como “un medio de recontextualización del conocimiento (teórico o común)” (p.35), que actúa selectivamente sobre aquellos saberes que *deben ser* transmitidos, es decir, genera una deóntica del saber en la escuela, que abstrae (descontextualiza, relocaliza y reenfoca) el conocimiento, y por tanto, “reenfoca la experiencia de los alumnos, es decir, genera nuevas formas de relación social con, y nuevas posiciones en, el conocimiento” (p.35). La gramática del discurso pedagógico tiene como regla fundamental, entonces, el principio de recontextualización.

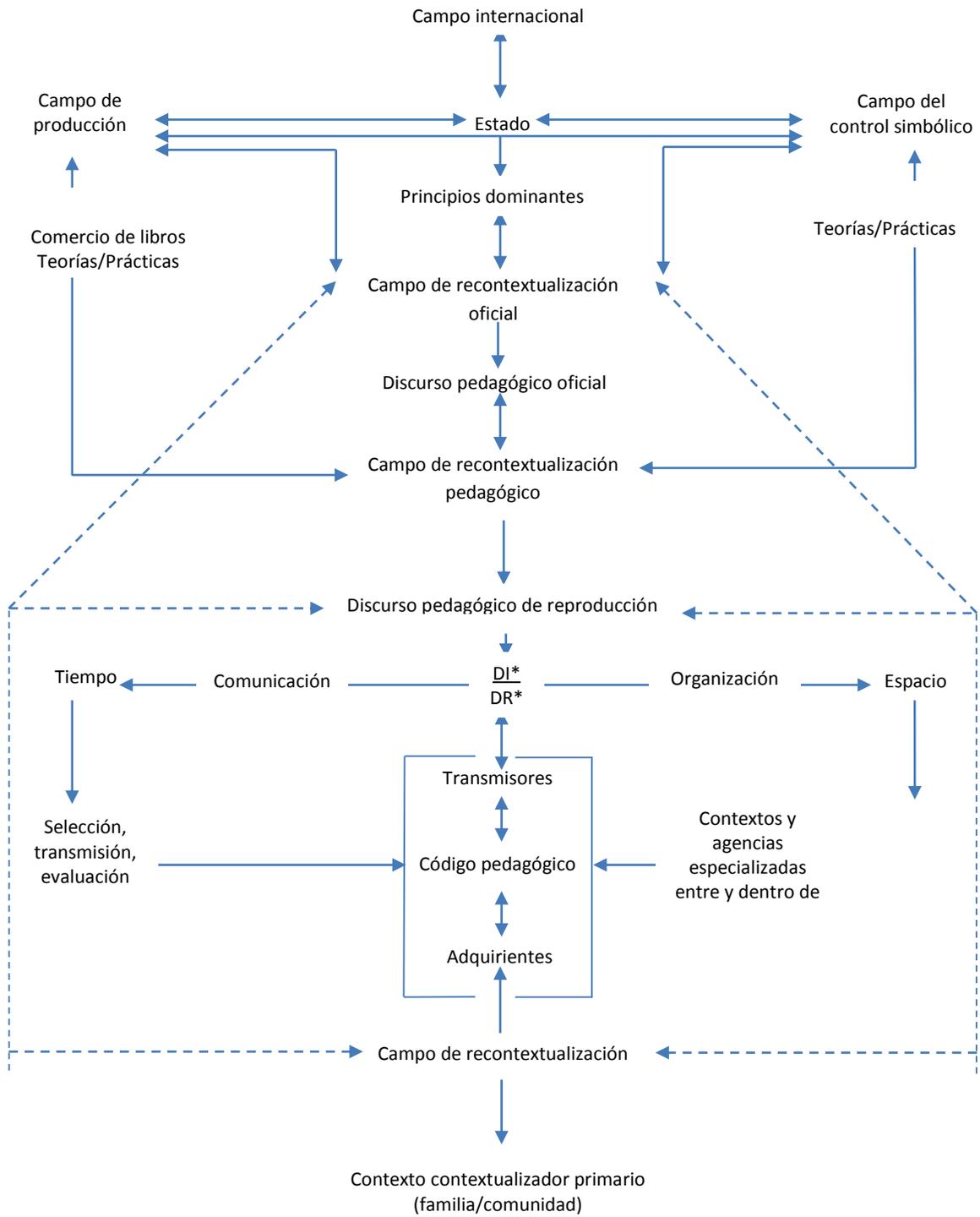


Figura 2 - Modelo pedagógico de producción, reproducción y recontextualización (Bernstein, 2000[2004]:202)

Así planteado, el modelo de producción, reproducción y recontextualización del discurso pedagógico permitirá el análisis del saber argumentativo como discurso recontextualizado, bajo las posibilidades del mismo modelo, que Bernstein y Díaz (1984:26) sintetizan así:

- a. Los principios dominantes se refieren más a una arena de conflicto, que a un conjunto de relaciones estables.
- b. Existe una fuente potencial o real de conflicto, inercia y resistencia, entre los rasgos políticos y los rasgos administrativos del Campo de Recontextualización Oficial.
- c. Existe una fuente potencial o real de conflicto, inercia y resistencia entre las posiciones del Campo Recontextualizador Pedagógico y entre éste y el Campo Recontextualizador Oficial.
- d. El contexto cultural primario de los alumnos, mediado a través de la familia y la comunidad, puede afectar los principios y prácticas de recontextualización de la escuela.

2.2.3 Los libros de texto⁸ como recontextualizadores

Dentro del marco del dispositivo pedagógico, libros de texto, autores, editores y editoriales funcionarían como agentes y agencias recontextualizadoras del saber argumentativo producido en la ciencia lingüística y reproducido en el aula. Como se aprecia en la figura 2, el campo de recontextualización pedagógica dentro del cual operan estos agentes y agencias es interdependiente del discurso pedagógico oficial y del campo de recontextualización oficial, es decir, de la política curricular que regula la enseñanza de la argumentación en la escuela; el saber argumentativo, de este modo, es un saber recontextualizado absorbido en el conjunto del conocimiento oficial.

Apple (1996) ha observado que las controversias sobre este conocimiento oficial apuntan hacia principios selectivos y organizativos (relacionales) de lo que se legitima como saber verdadero a reproducir en cada época, y que la política contenida en la conformación de este conocimiento oficial es una política de acuerdos o compromisos; “no suelen ser imposiciones”, apunta el autor, sino que suelen ser presentados como consensos a diferentes niveles: ideológico, estatal, cognoscitivo, epistemológico y pedagógico: “El

⁸ Utilizaremos aquí la distinción de Choppin (1980:137) y retomada por Stray (1993:73 y 1994:2, citado por Fernández Reiris, 2005:24) entre libros escolares y libros de texto: “El libro escolar (...) es aquel escrito para ser utilizado en la enseñanza, pero su uso pedagógico es marginal en las intenciones de los editores (...). El libro de texto es un libro realizado para proveer una versión pedagógica autorizada de un área de conocimiento y se produce para usarse en secuencias instructivas de manera central”. También nos acogemos a la diferenciación que realiza Quiceno (2001: 54-55) entre libro de texto y manual escolar: “El manual fue un libro producido para presentar, en forma resumida, una doctrina, una didáctica o un sistema educativo. Su nombre surge en un contexto en que no existía la imprenta y el libro se tenía que reproducir a mano (...). Cuando se hizo imposible mantener el nombre de manual, por la alta mecanización de su producción, cambió su nombre por texto escolar”. Salvo en los casos en que los autores citados utilicen el término “manual”, se ha preferido utilizar en este trabajo el término “libro de texto”.

‘capital cultural’ declarado como conocimiento oficial, pues, es fruto de *compromisos*; debe atravesar un complejo sistema de filtros y decisiones antes de ser declarado legítimo” (Apple, 1996:88).

En la conformación de ese conocimiento oficial, Terigi (1999) ha observado el protagonismo del campo de producción en los procesos de reforma educativa desde el siglo pasado: los currículos renovados apelan al conocimiento académico y científico en su conformación como estrategia de legitimación, para presentarse como “una selección objetivamente valiosa del conocimiento disponible, cuyo valor está fundamentado porque representan el conocimiento construido en los ámbitos de producción del saber” (p.123).

Los editores, como agentes de recontextualización pedagógica, operan sobre la trama de estos consensos y de los intereses de la lógica de producción del libro de texto en tanto objeto de consumo (lógica del capital financiero):

El mercado laboral interno de la publicación de textos, esto es, la escala de la que depende la carrera profesional, significa que las ventas ocuparán en estas firmas un lugar de preferencia, tanto desde el punto de vista ideológico como desde el económico (Apple, 1989:106).

El ‘capital financiero’ dicta las pautas de esta producción editorial pedagógica, alineada con la economía exterior (o subsumida a ella) y transparentada en los tipos de discurso implicados en la estructura organizativa de la publicación de libros de texto. El análisis de la recontextualización pedagógica operada por estos materiales no puede perder de vista, entonces, las relaciones entre lo pedagógico y lo económico, las posibles tensiones entre los intereses de cada campo de control. Al respecto, Monti (2003:100) ha concluido que “en la pugna entre calidad (entendida como una lógica discursiva fuerte) y éxito comercial, los imperativos del mercado, por ahora, se erigen como los vencedores”.

Precisamente por el imperativo del capital financiero, los productos de la recontextualización pedagógica de las editoriales no suelen entrar en disputa directa con el conocimiento oficial, y es en el margen estrecho de los intersticios (Frigerio, 1999) y de la autonomía relativa donde llegan a acontecer los procesos de innovación o diferencia entre propuestas editoriales. De allí que el análisis de la regulación oficial pedagógica (la política curricular) deje ver el margen de operatividad de las editoriales, la amplitud de los intersticios, a través del cual se incorporan los avances de la teoría lingüística en el mercado editorial de libros de texto.

El estudio de la recontextualización en los libros de texto interroga esas incorporaciones en tres sentidos: el de la selección (qué contenidos se incorporan), el de la composición (cómo son incorporados) y el de la funcionalidad (para qué son incorporados), así como la interdependencia de estos sentidos (relaciones con el campo de producción) con el campo de recontextualización oficial.

Las relaciones con el campo de producción han sido señaladas por Bronckart (1985), Bronckart y Schnewwly (1996) y Camps y Dolz (1995) como desafíos problemáticos para la recontextualización pedagógica, en general, y para la recontextualización en los libros de texto, en particular. Es que a diferencia de la enseñanza de las matemáticas o de las ciencias, la didáctica de la lengua no se alimenta exclusivamente de los corpus científicos, sino también de las llamadas “prácticas sociales de referencia”⁹, expresión propuesta por Martinand (1986) y retomada por Bronckart y Schnewwly (1996:71-75) para señalar aquellos saberes “no sabios”, sustentados sobre la praxis social. Además de ello, los autores señalan, por un lado, la inestabilidad del corpus de conocimientos construido por la ciencia lingüística, donde se dispone de teorizaciones parciales, discutidas y concurrentes, en comparación con corpus más estables como el de la matemática o el las ciencias naturales. Por otro lado, la tradición del estudio lingüístico ha legado la división en compartimentos estancos de los diferentes niveles de la lengua (fonética, semántica, morfosintaxis, pragmática), alejándose del uso real de la lengua en función de estas divisiones metodológicas para el análisis. Al respecto, ya Bronckart (1985:108-109) había advertido que:

Una didáctica de las lenguas se caracteriza, por un lado, por una inversión de las relaciones entre las prácticas pedagógicas y las disciplinas de referencia y, por otro lado, por una renovación del análisis del conjunto de los aspectos de la pedagogía de las lenguas. (...) El enfoque que criticamos es el que va de las disciplinas científicas *hacia* las prácticas educativas, haciendo lo que corrientemente se llama una *aplicación* de aquéllas a éstas (...) Se trata manifiestamente de una sobrestimación de las posibilidades de la lingüística y de una subestimación de la complejidad de los problemas pedagógicos.

Estudios como el de Sardi (2001)¹⁰ y el de Iturrioz (2006) han encontrado vigencia de ese aplicacionismo que ya advertía Bronckart (1985) desde hacía dos décadas, y los estudios diacrónicos sobre libros de texto han mostrado que la selección, composición y funcionalidad en los procesos de recontextualización del saber son de lenta transformación y tienen carácter homogenizante entre propuestas editoriales (Gimeno-Sacristán, 1996; Fernández Reiris, 2005). Se trata de una deriva normalizadora institucional de la recontextualización en el libro de texto, a través, por ejemplo, del tratamiento a-conflictivo (consensual) del pensamiento científico; el desplazamiento de

⁹ Saberes que no se encuentran comprendidos exclusivamente en el campo de las disciplinas académicas, sino en las prácticas sociales. Martinand (1986) lo utiliza especialmente en el contexto de la enseñanza técnica, y caracteriza tales prácticas de la siguiente manera: 1) Son actividades objetivas de transformación de un dato natural o humano (prácticas); 2) Se refieren a un conjunto del sector social y no a funciones individuales (social); 3) La relación con las actividades didácticas no es de identidad: sólo hay un término de comparación (de referencia).

¹⁰ Aplicacionismo legitimado también desde el campo de producción intelectual de la lingüística, y específicamente, de la Lingüística aplicada, como lo analiza Sardi (2001:126) en el análisis crítico de un texto dirigido a docentes, donde se pretende hacer un trasvase de los avances de la lingüística contemporánea, sin tener en cuenta que “pensar la enseñanza de la lengua confundiendo lingüística aplicada y didáctica especial es soslayar una disciplina cuyo objeto de estudio es la enseñanza pensada en función de la práctica y no la teorización trasladada a la práctica educativa”.

los procesos de descubrimiento, controversia, dubitación y error en el saber, por el asentamiento de datos presentados como naturales, lo cual lleva a la simplificación de teorías y conceptos a su menor expresión; la composición por yuxtaposición de líneas de trabajo al interior de la lingüística, algunas veces incoherentes unas respecto de las otras; y la fragmentación de los contenidos en unidades que organizan el saber de un modo atomizado. Estos modos de recontextualización, que la bibliografía investigativa ha descrito de manera convergente, guían la elaboración de libros de texto por criterios instrumentales, pero no prácticos: “La dependencia funcional de unas teorías a otras hace que el curriculum tome una determinada orientación –cientifista, psicologicista, etc.- y el libro de texto va a resultar coherentemente dependiente de esa orientación instrumental” (Martínez Bonafé, 2002:54).

La recontextualización del saber en el libro de texto constituye, pues, un mecanismo de control de la dispersión curricular (Fernández Reiris, 2005:342), debido al carácter especialmente estandarizado del material y a su coerción con respecto al discurso pedagógico oficial. Ya desde 1996, Gimeno Sacristán evaluaba este control como parte de procesos recentralizadores en contextos de desregulaciones:

Esta tendencia de reforzamiento de la unidad cultural tiene lecturas contradictorias, pues podría ser apreciada como la posibilidad de vertebrar un proyecto cultural válido para todos en un mundo en el que empiezan a primar las tendencias disgregadoras. Pero las condiciones concretas de esa recentralización nos muestran que los textos y materiales, más que servir a una cultura común, que tendría que ser diversa, sirven a un proyecto cultural empobrecido (pp. 352-353).

Los libros de texto permiten rastrear esos proyectos culturales en la recontextualización que realizan sobre el conocimiento disponible en cada época. A nivel específico, las ideas que se legitiman desde el conocimiento oficial acerca de la argumentación y la actitud crítica frente a la realidad se estandarizan en el libro de texto y conforman una parte fundamental del proyecto de país, de profesional y de ciudadano.

2.2.4 Transposición didáctica y “textos del saber”

El concepto de transposición didáctica nace en el seno de la sociología, con la tesis doctoral de Michel Verret (1975) a propósito de la distribución de tiempos para las actividades estudiantiles (*Les temps des études*), y dentro de este objeto de estudio, la problematización del estatuto del saber que se designa para ser enseñado:

Toda práctica de enseñanza de un objeto presupone la transformación previa de su objeto en objeto de enseñanza (...). En este trabajo de separación y de transposición, se instituye necesariamente una distancia entre la práctica de enseñanza, la práctica en la que el saber es enseñado, es decir, la práctica de transmisión y la práctica de invención, entre *l'arsdocendi* y *l'arsinveniendi*, e incluso, *l'ars exponiendi* (p.140).

Puesto el foco en el objeto del saber (los llamados “saberes escolarizables”) y no en los procesos de enseñanza y de aprendizaje, Verret hará referencia a la transmisión siempre en función de la objetivación y desobjetivación del saber y de una autonomía entre su invención, transmisión y aplicación, autonomía que explica como efecto de unas prácticas sociales fundadas en la división del trabajo en el sistema de producción contemporáneo. Centrado en el fenómeno de la selección que opera la transformación del objeto a enseñar, Verret (p.141) destaca la “transmisión histórica exitosa de las investigaciones exitosas”, es decir, la presentación de unos saberes dominantes sobre otros que necesariamente van a ser invisibilizados, y dentro del mismo ámbito del saber a enseñar, la omisión de sus procesos de construcción y la presentación de ellos mismos como conclusivos.

Otra dimensión abordada por Verret (1975: 146-147) será muy operativa para el desarrollo del concepto de transposición didáctica: la de saberes escolarizables, y en contrapartida, aquellos que definen el campo de la intransmisibilidad:

Una transmisión escolar burocrática supone, en cuanto al saber:

1º - La división de la práctica teórica en campos de saber delimitados que den lugar a prácticas de aprendizaje especializadas, es decir, la desincretización del saber;

2º - En cada una de esas prácticas, la separación del saber y de la persona, es decir, la despersonalización del saber.

3º - La programación de los aprendizajes y de los controles, según las secuencias razonadas que permitan una adquisición progresiva de los conocimientos expertos, es decir, la programabilidad de la adquisición del saber.

En cuanto a la transmisión, supone:

1º - La definición explícita, en comprensión y extensión, del saber a transmitir, es decir, la publicidad del saber.

2º - El control regulado de los aprendizajes según procedimientos de verificación que autoricen la certificación de los conocimientos expertos, es decir, el control social de los aprendizajes.

El conjunto de estos supuestos conformaría el saber didactizado: desincretización, despersonalización, programabilidad, publicidad y control social funcionarían al mismo tiempo como propiedades o características, y como requisitos –generales- de los saberes a enseñar. Bronckart y Plazaola (2004) señalan que, para Verret, se trata de propiedades que funcionan como “protección” del alumno al respecto de “los errores y de los callejones sin salida de las investigaciones erróneas [...], de las discontinuidades de las investigaciones interrumpidas [...], de la dispersión de la aprehensión del objeto” (p.103), con lo cual se deja implicado el concepto de saber como acto de descubrimiento (enfoque empirista-inductivo) que ilumina las reflexiones de Verret al respecto de la investigación y del saber, en general, y del saber didactizado, en particular.

Una década después, Yves Chevallard recuperará el trabajo de Verret poniéndolo a funcionar en el campo de la didáctica específica, con las investigaciones que venía realizando a través de estudios de caso (especialmente, Chevallard y Johsua, 1982) y que

tendrán una primera síntesis con la publicación de *La transposition didactique, du savoir savantau savoir enseigné* (1985), presentada como teoría didáctica de la matemática¹¹.

En principio, Chevallard se pregunta por la plausibilidad de la didáctica de la matemática como ciencia, y presenta como su objeto de estudio un sistema ternario de relaciones entre el docente, los estudiantes y el saber matemático. A este objeto le otorga un carácter “tecnocultural” (para distinguirlo del orden natural), dinámico e históricamente reciente (Chevallard,¹² 1997:15), asimismo, le otorga una temporalidad particular (el tiempo didáctico), una naturaleza contractual (contrato didáctico) y explicita su intención de distanciarse del modelo binario que presentaba la relación didáctica en términos de enseñante-enseñado. En efecto, la teoría de Chevallard se sostiene sobre la problematización del saber a enseñar y la variedad de tensiones con el saber de donde procede y que el autor denominará *savoir savant* (cuya traducción como “saber sabio” generará no pocas ambigüedades), para referirse al ámbito de producción académica, científica e investigativa en el cual el autor ubica la génesis del saber.

Es necesario anotar que Chevallard está preocupado por el estatuto epistemológico inscrito en una dimensión didáctica de la matemática, y por tanto, cambia el foco de visión inaugurado por Verret, si bien no abandona ni las herramientas teóricas ni las categorías de análisis propias de la sociología. Tal preocupación lo lleva a abrir un espacio operativo para el didacta: se trata de la distancia presentada entre los saberes científicos, aquellos otros seleccionados para la enseñanza, y los saberes efectivamente enseñados. En esta franja, el especialista en didáctica está llamado a ejercer la vigilancia epistemológica y a utilizar el concepto de transposición didáctica como herramienta “que le permite recapacitar, tomar distancia, interrogar las evidencias, poner en cuestión las simples, desprenderse de la familiaridad engañosa de su objeto de estudio” (p.16).

El objetivo de este espacio de trabajo será, pues, articulador entre el análisis epistemológico y el didáctico, y se presenta además como un espacio científico donde se pueden avizorar los juegos de interacción entre los elementos que componen la triada didáctica, y el concepto concreto así los involucra:

Un contenido del saber sabio que haya sido designado como saber a enseñar sufre a partir de entonces un conjunto de transformaciones adaptativas que van a hacerlo apto para tomar lugar entre los objetos de enseñanza. El ‘trabajo’ que un objeto de saber a enseñar hace para transformarlo en un objeto de enseñanza se llama transposición didáctica (p.45).

¹¹ Para Camilloni (2007: 25-31), el concepto de transposición es un ejemplo claro de una investigación realizada en una didáctica específica que permite abrir un campo de interés y problematización en la didáctica general, generando relaciones de reciprocidad y cooperación constructiva antes que de jerarquías entre ellas.

¹² Corresponde a la segunda edición de la versión en castellano y será, en adelante, la edición que se citará en este texto.

A partir de la idea de preexistencia de los saberes designados a enseñar, el autor ubica el sistema didáctico en un espacio concéntrico adyacente de otro donde se confrontan tales saberes con aquellos que detentan los representantes sociales (padres, especialistas, políticos, editores y autores de textos escolares, etc., interesados de algún modo en la enseñanza de un saber específico): se nombra como “noosfera”, lugar de debate donde acontece el funcionamiento didáctico, y al mismo tiempo, espacio donde se legitiman o deslegitiman tanto los saberes a enseñar (proyectados) como los saberes enseñados (realizados). La tensión del saber enseñado con respecto a la cercanía al saber sabio y la lejanía del saber banalizado (del sentido común) es un movimiento que autoriza o desautoriza su realización, es decir, es una tensión en el orden del control social, que vigila la compatibilidad del sistema didáctico con las expectativas del entorno dentro del cual se inscribe.

Esta misma apertura al entorno genera también nuevas transposiciones en el sistema didáctico, de acuerdo con la obsolescencia o desgaste de los saberes en marcha, en relación con el contexto sociocultural. El carácter de la noosfera, de este modo, no solo es polémico, sino además terapéutico, en el sentido en que una reorganización o modificación del saber enseñado puede encargarse de las dificultades de aprendizaje de un saber a enseñar. Queda en evidencia el estrecho vínculo entre transposición y manipulación o reestructuración del saber, cuyas operaciones pueden ser externas (selección de los saberes) o internas (reducción, simplificación, reformulación, etc.) a la transposición didáctica (p.36). El espíritu terapéutico de la transposición hace que estas operaciones se presenten ligadas a las necesidades de sus contextos de producción y coordinadas con proyectos sociopolíticos particulares. Este espíritu no suprime la percepción de los actores de que “la construcción o la *presentación didáctica* de los saberes sería una versión más o menos degradada de su *génesis histórica* y de su *estado actual*” (p.53), es decir, que no des-jerarquiza el modelo dominante del saber científico por encima del saber didáctico.

En torno al análisis de las propiedades del saber escolarizable, Chevallard va a prestar mayor atención que Verret a los saberes materializados en los textos. Ya desde el trabajo de 1978, el autor introduce una variable normativa en el proceso de transposición, que sitúa a los saberes como textos:

El docente en su clase, el que elabora los programas, el que hace los manuales, cada uno en su ámbito, instituye una norma didáctica que tiende a constituir un objeto de enseñanza como distinto del objeto al que da lugar. De ese modo, ejercen su normatividad, sin asumir la responsabilidad –epistemológica- de este poder creador de normas (Chevallard, 1978:4)

La normatividad ejercida y obviada se vehicula a través de los textos del saber, que definen “los principios que el alumno debe respetar” (Chevallard, 1997:41) y que se convierte para el profesor en “la herramienta esencial de su práctica (que deviene palabra a través de él), en las variaciones que él se permite imponerle” (p.41). Así, la puesta en texto del saber es presentada como un proceso de preparación didáctica y de explicitación

discursiva que conduce “a la delimitación de saberes ‘parciales’, cada uno de los cuales se expresa en un *discurso (ficticiamente) autónomo*”; se trata del primer requisito o característica de los saberes escolarizables: la desincretización.

Esta presentación compartimentada de los saberes se encuentra regularmente justificada por los agentes de la transposición didáctica; por ejemplo, un editor de un libro de texto alegará “razones contingentes del tipo ‘los límites estrechos de la presente obra’, ‘el espíritu de esta colección’, etc.” (p.70) para justificar la desincretización, o bien, razones de orden didáctico, como la utilidad de la variación temática en la obra o el direccionamiento gradual “de lo simple a lo complejo”. Chevallard evalúa el efecto de la desincretización en la “descontextualización del saber, su desubicación de la red de problemáticas y problemas que le otorgan su ‘sentido’ completo” (p.71).

El autor también dirige una crítica a la propiedad de despersonalización del saber, en tanto que tiende a presentar el saber por fuera de la falibilidad de los sujetos que lo producen, y por tanto, a objetivarlo en una “concepción ‘positiva’ del aprendizaje que, por ejemplo, leerá el *error como ‘falta’, en relación con el ‘pleno’ del texto*” (p.72), idéntica visión del error que ya estaba presente en Verret. De esta objetivación se desprende la publicidad del saber con una concepción en sí misma de lo que significa ese saber, es decir, su carácter de verdad, fundamentado en la legitimación que le otorga la textualización: “si se suprime el texto, esta concepción perderá toda significación, por desvanecimiento del referente: el texto del saber como norma del saber y de lo que es ‘saber’” (p.73).

De este modo, centrado en el “texto del saber”, Chevallard dimensionará la textualización como un proceso de legitimación, de normatividad y de autorización didáctica. Ya que “el texto *es una norma de progresión en el conocimiento*” (p.73), será al mismo tiempo el criterio para medir el progreso del aprendizaje, en una ficción isomorfa entre su linealidad y la linealidad del texto. El capítulo 6 de su obra principal está dedicado a desmontar esta ficción desde el punto de vista del tiempo didáctico, sosteniendo que “el orden de aprendizaje no es isomorfo en relación con el orden de exposición del saber; *el aprendizaje del saber no es el calco del texto del saber*” (p.74).

La multitud de trabajos revisionistas posteriores, particularmente el de Caillot (1996) y los de Petitjean y de Halté, ambos en 1998 (citados por Gómez-Mendoza, 2005), ponen en evidencia los límites operativos del concepto de transposición para todas las disciplinas, es decir, su desprendimiento de la didáctica específica de la matemática, por lo menos en su concepción más restringida; para Caillot, se trata de una “teoría de dominio válido limitado, como numerosas teorías. Ella es entonces difícilmente trasladable, en su estado, a otras disciplinas escolares” (1996:34, citado por Gómez-Mendoza, 2005:97). Algunas de las críticas más relevantes, que orbitan alrededor de este carácter restringido de la transposición didáctica, se refieren al estatuto de los saberes sabios como saberes estrictamente científicos (su unicidad), a la cuestión de la “deformación” de los saberes en el proceso de transposición, y en el movimiento transposicional, al funcionamiento de las etapas en la importante distancia que separa los

contenidos a enseñar (como aparecen, por ejemplo, en los libros de texto), de los contenidos efectivamente enseñados, y más allá, de los contenidos de aprendizaje tal como son evaluados (Bronckart y Plazaola, 2004:109-110).

En este mismo contexto, los trabajos de Martinand (1986) y Joshua (1996, 1998, citado por Gómez-Mendoza, 2005), avanzan en la desambiguación del concepto de saber sabio, tratando de desprenderlo de las restricciones que implica (y que el mismo Chevallard reconoce y trabaja en el epílogo de la segunda edición, en 1991), volviéndolo a presentar como “saberes de referencia” (con lo cual se incluye una diversidad de fuentes adyacentes a la científica), y luego, como “saberes expertos” (con lo cual se pretende destacar como objeto de enseñanza las prácticas sociales en conjunción con las teorías elaboradas). Joshua (1998) aclarará

la distinción entre los ‘saberes sabios’, para los cuales una comunidad restringida ha obtenido el derecho de ‘decir la verdad’, de una manera universal (o al menos en escala de toda la formación social); y los saberes expertos, propios de los grupos cuya visibilidad es en general menos grande, y que sobre todo no disponen de un ‘derecho de edición’ tan extenso sobre la verdad (citado por Gómez-Mendoza, 2005:105).

Posicionándose en la teoría del *campo* de Bourdieu, Bronckart y Plazaola (2004) proponen atender con mayor especificidad a estos sistemas donde se organiza la producción de bienes cognitivos y sus relaciones internas, como a la racionalidad de estos saberes que implica su capacidad para orientar las actividades prácticas humanas en el marco de un *logos* vinculante de discurso y pensamiento. Respecto al estatus de estos saberes, los autores proponen que

La postura del especialista en didáctica debe caracterizarse no por una aceptación-reproducción de las valorizaciones sincrónicamente dominantes (en particular por la creencia en la existencia de un saber antológicamente “sabio”), sino por el debate explícito y permanente sobre esas valorizaciones, su historia, su estatus y sus implicaciones (Bronckart y Plazaola, 2004:116).

Y centrándose en la didáctica específica de las lenguas, los autores encuentran una necesidad aun mayor de construir esa actitud problematizadora frente al discurso del saber, puesto que “los productos elaborados por esas disciplinas [lingüísticas] se caracterizan por su incompletud y su heterogeneidad” (p.116), que requeriría “trabajar en pro de la sacralización de los saberes y denunciar los procesos de reificación y de naturalización, que niegan su carácter hipotético y provisorio” (p.117).

Toda vez que los saberes lingüísticos, al textualizarse, se convierten en objetos de discurso, entendidos como formas concretas ligadas a sus esferas de producción y a las transformaciones históricas en sus prácticas sociales,

están sometidos a un conjunto complejo de determinaciones que dependen: del género de texto respectivo, de las indexaciones sociales de dicho género (valor de

inapropiado y de pertinencia en las situaciones de acción humana), de las propiedades de los mundos físicos que cada tipo de discurso pone en escena (mundo del contar, del exponer, de la interacción conversacional, etc.), del tipo de gestión de los mecanismos más técnicos de textualización (conexión, cohesión verbal y nominal, etc.), y finalmente, de la naturaleza y de las modalidades de realización de la asunción de responsabilidad enunciativa (Bronckart y Plazaola, 2004:118).

Esto señala la inextricable relación entre las prácticas sociales y los discursos del saber donde ellos mismos se originan, con lo cual los autores infieren que “la problemática de la transposición exige un proceso de análisis de los géneros de textos en uso en las diferentes esferas de producción de los saberes” (p.119). Sin abandonar el concepto de transposición didáctica como categoría operativa de análisis, los autores proyectan el estudio de la transposición específica de los saberes lingüísticos alrededor de las siguientes preguntas que cuestionan la teoría general:

- ¿Los móviles de la selección de los saberes a enseñar se explican siempre por la obsolescencia de los contenidos? Esto parece insuficiente para explicar por qué la educación lingüística es particularmente resistente al cambio curricular, “en una relación de cuasi-indiferencia con los saberes científicos” (p.130).
- ¿Las nociones tomadas en préstamo por los saberes a enseñar generan una real transformación de los programas de enseñanza? Lo que se sugiere es que sucede precisamente al contrario en la enseñanza de la lengua materna.
- ¿Cuáles son los efectos en el campo didáctico de las transformaciones que soportan los saberes en el mismo campo científico donde se originan? Es decir, que vistos como objetos de discurso, no se piensa a los saberes como ‘objetos puros’ en su origen, y por tanto, las formaciones sociales que los producen inciden en su transposición como saberes a enseñar.
- ¿Cuál es el papel de los agentes en la noosfera? Los autores ejemplifican esta problemática aludiendo al relativo “éxito” (en términos de reificación y continuidad) de la enseñanza tradicional de la gramática en contraposición con el “fracaso” de la teoría de la enunciación, lo cual “se debería al hecho de que ni los diseñadores de manuales ni los docentes están dispuestos a aceptar la ‘revolución’ que podría provocar esta nueva perspectiva teórica, tanto en los programas como en el proceder metodológico” (p.131).

Camps et al. (2010) también han denunciado la excesiva extensión del concepto de transposición didáctica en el área de lengua, apuntando la posibilidad de utilizar el concepto desarrollado por Vargas (2004), quien prefiere hablar de ‘reconfiguración didáctica’, que consistiría en “crear una coherencia interna entre los diferentes elementos tomados de diferentes campos, más o menos heterogéneos, de la lingüística”, (Camps et. al., 2010:17) para evitar que los contenidos seleccionados para la enseñanza del lenguaje sean una amalgama de saberes heterogéneos, tomados de las diferentes líneas de investigación de la lingüística, muchas veces contradictorias entre sí dadas las divergencias entre marcos teóricos.

Básicamente porque el modelo de Chevallard y sus desarrollos posteriores, parten de una base tripartita del sistema didáctico, se reducen dos agentes que intervienen de manera no poco importante en los procesos de transposición didáctica: el propósito de la enseñanza y la dimensión institucional.

Fenstermacher y Soltis (1999) complejizan los factores que intervienen en los diferentes enfoques de la enseñanza, en general, e introducen un elemento menos atendido por los seguidores de Chevallard en torno a la transposición didáctica, que responde a la pregunta por los fines, objetivos o propósitos involucrados en la triada enseñante-saber-enseñado. El enunciado que proponen es: $D\varphi Exy$ (el *docente* (D) *enseña* (φ) al *estudiante* (E) cierto *contenido* (x) a fin de alcanzar cierto *propósito* (y)).

Como lo señalan los autores, un cambio en el propósito alterará dramáticamente tanto la enseñanza como el saber a enseñar (p.28), y del mismo modo, modificará en su base el concepto de Educación que dirige las prácticas de transposición didáctica, pese a que se trate de una variable por la cual no siempre se interroga, y que acontece en procesos de naturalización desde el momento inicial de la selección de los saberes a enseñar.

Esta selección implica, en todo caso, la conformación de un currículo nulo (Eisner, 1985, citado por Flinders, Noddings y Thornton, 1986) que, operativamente, puede poner en evidencia las relaciones entre contenido, criterios de selección y metas, a menudo dadas por sentadas y reforzadas por la adhesión acrítica a la esfera política curricular (como se atenderá más adelante) y a las propuestas editoriales de enseñanza, ambos inmersos en el dispositivo (la red de saber/poder) que encarna los textos del saber. El currículo nulo vendría a visibilizar la variable transparentada de los propósitos en las transposiciones didácticas, por ejemplo, de la educación lingüística, donde no todos los discursos, categorías, metodologías, discusiones y actitudes, están autorizadas para circular.

En cuanto a la dimensión institucional, la postura opuesta de Chervel (1988) al concepto de transposición didáctica introduce una variable (z) que interroga la disparidad entre enfoques de enseñanza y escuela (apenas esbozada por Fenstermacher y Soltis, 1999:124):

Una concepción lineal de la transposición deja de un lado lo esencial: el saber escolar no es, en efecto, una simple declinación del saber sabio. Responde a ciertas invariantes y a ciertas limitaciones impuestas por la institución escolar, sin contar ciertas cargas cotidianas: números de días laborables en el calendario escolar, lo que implica un cierto corte del programa, horario, tiempos necesarios para la evaluación (control, corrección, etcétera) (Chervel, 1988, citado por Gómez-Mendoza, 2005:98).

La variable institucional no es solo contextual, es decir, no solamente señala el marco o el terreno donde las prácticas educativas y la transposición didáctica suceden, sino que hace parte de la ecuación como agente transformador y transformable: un cambio en las condiciones institucionales puede generar un redireccionamiento de los propósitos, y por

tanto, operaciones distintas con los saberes escolarizables. La dimensión de esta (z) en el enunciado $D\phi Exyz$ [el *docente* (D) *enseña* (ϕ) al *estudiante* (E) cierto *contenido* (x) a fin de alcanzar cierto *propósito* (y) dependiente de ciertas *condiciones institucionales* (z)] es evidentemente política, como lo señala Terigi (2004):

La enseñanza ‘se sabe’ política: asume la responsabilidad social de lograr que todos los que asisten a las escuelas en calidad de alumnos alcancen las metas educativas que se consideran valiosas para el conjunto de la población. La didáctica (...) ‘sabe’ que en el nivel local de la práctica pedagógica se juega el proyecto político, y ‘sabe’ que las propuestas de enseñanza no son inmunes a los condicionamientos que se presentan y que suelen analizarse en otros niveles (p.193).

Para Terigi (2007), además, la distancia que separa el llamado “saber sabio” del saber enseñado no acontece solamente en el orden de lo epistémico, sino además de lo institucional, al modo de reglas que rigen el funcionamiento del saber en la escuela y que difieren de las regulaciones que funcionan por fuera de ella: lo asertivo del contenido escolar en contraste con lo hipotético de los saberes en el quehacer de la ciencia, es un ejemplo claro de esta divergencia.

En el examen de los agentes que intervienen en la transposición didáctica, Ramírez Bravo (2010) asume la dimensión política de lo institucional, sugerida anteriormente, observando que las características de cada centro de formación influyen directamente en la selección de los saberes a enseñar, y desde luego, del currículo nulo, donde se depositan aquellos contenidos que afectan los propósitos institucionales:

Por ejemplo, la potenciación de la argumentación no siempre ha sido un deseo del Estado y de algunas instituciones formativas de filosofía confesional. De igual forma, se vetan obras literarias específicas y su análisis. Se restringe el estudio de la teoría crítica del discurso a aspectos que no lesionen los intereses institucionales; se excluye el análisis del enfoque marxista en algunas instituciones privadas, etc. (p.97).

Equivale esto a decir que puede suceder que los propósitos institucionales opaquen los objetivos de la enseñanza, o de hecho los constituyan, con lo cual el docente está supeditado a proyectos en los cuales no se ha involucrado como autor intencional, sino como legitimador, operador y garante. En ese sentido lo ha advertido Giroux (1990:171-178) al referirse al enfoque tecnocrático de la educación y su impacto en el ejercicio docente¹³. En tales términos, este es otro elemento de sujeción de la transposición didáctica, y por extensión, de la enseñanza, elemento que se articula con la dimensión del currículo.

¹³ “Las racionalidad tecnocrática e instrumental actúan dentro del campo mismo de la enseñanza y desempeñan un papel cada vez más importante en la reducción de la autonomía del profesor con respecto al desarrollo y planificación de los currículos y en el enjuiciamiento y aplicación de la instrucción escolar” (Giroux, 1990:173). Al respecto, ver también Apple (1987:155-157), al analizar ciertos materiales didácticos predeterminados, presentados como “a prueba de errores del profesor”.

2.2.5 Transposición didáctica y política curricular

Partiendo de la perspectiva del proyecto crítico, que sitúa al currículo en el centro de la relación educativa como personificación de los complejos vínculos entre saber, poder e identidad, Tadeu Da silva (1998) lo define como “el espacio donde se concentran y desdoblán las luchas en torno a los diferentes significados sobre lo social y lo político” (p.62). Es, de hecho, en la materialidad del currículo como texto del saber y en sus múltiples concreciones de orden teórico (tratados, principios, investigaciones, etc.), legal (decretos, lineamientos, estándares, PEI, etc.) e instruccional (libros escolares, libros de texto, manuales didácticos, etc.), donde se evidencian las cosmovisiones, los proyectos sociales y los regímenes de verdad, es decir, donde se construye la discursividad del currículo. Aun cuando esos textos y esos discursos carecieran de performatividad en los saberes enseñados, en la escuela y en los sujetos, no se desplazaría su importancia como capital simbólico de un proyecto sociopolítico en curso, estatuido como legítimo y con pretensiones de formar subjetividades. Así lo sintetiza Tadeu Da Silva (1998:67): “El currículum, lo mismo que la cultura, es comprendido como: 1) una práctica de significación, 2) una práctica productiva, 3) una relación social, 4) una relación de poder, 5) una práctica que produce identidades sociales”.

En el mismo sentido, Goodson (2000:191) ha advertido cómo el currículo nacional representa una afirmación categórica de las intenciones y proyectos de sectores políticos dominantes, lo que llama a abrir la “caja negra” de los presupuestos curriculares presentados por fuera de las discusiones, como la estructuración por asignaturas (que representa bien la “división y fragmentación del conocimiento dentro de nuestras sociedades” [p.184]), la continuidad casi inalterada de las asignaturas escolares desde finales del siglo XIX (claro indicador de “continuidades históricas en los propósitos y las prioridades sociales y políticas” [p.189]), o la reificación del conocimiento práctico en aras de un modelo progresista que se mueve, paradójicamente, más hacia la conservación de intereses dominantes (pp. 192-193).

Siguiendo la división procesual del currículo, propuesta por Gimeno-Sacristán (1998) en las fases de prescripto, presentado, moldeado, en acción, realizado y evaluado, Frigerio (1999) propone tratar el primero como un ‘analizador’ del currículo real, es decir, “como acontecimiento o dispositivo experimental que revela, descompone, desoculta la estructura de una institución” (p.20), toda vez que la traducción de los saberes en los libros de texto está sujeta a un carácter normativo del orden de lo político-institucional.

Escolano (2009:174) apunta que la textualidad del manual registra la memoria del grupo social que lo produce y el imaginario colectivo de la cultura dominante en una época específica; son, en este sentido, representaciones históricas de sus autores y usuarios. Pero esas representaciones, más allá de meros registros de capitales culturales, se constituyen en “circuitos de poder”, parafraseando a Giroux (1996), alineados según los intereses de la economía política y las grandes corporaciones.

Además de ser mediadores influyentes y privilegiados en el proceso curricular (Zabalza, 1988:53) y agentes moldeadores del currículo (Escolano, 2006, 2009), los libros de texto están sujetos a grados de poder y autonomía diferenciados en la distribución del conocimiento. Esto implica la necesidad de una mirada que reconozca tanto la dimensión hegemónica de los libros de texto, como la resistencia que puede generarse contra esa hegemonía, por parte de los docentes que los examinan (Negrin, 2006:200). Por lo tanto, es posible ver cómo se apropia la norma de modos distintos, cómo se utilizan los intersticios de la norma (los espacios decisionales que deja abierta la prescripción) para sobreimprimir a la misma perspectivas, estilos, valores y creencias en torno al saber a enseñar, ejerciendo influencia en las demás fases del proceso curricular (Frigerio, 1999:20-37):

Al organizar su propuesta, las editoriales pueden desarrollar distintos grados de autonomía respecto de la prescripción oficial. Los textos, al dar ‘letra’ a la norma y según la trama que propongan, pueden utilizar en mayor o menor medida los intersticios y consolidar un sistema curricular trivial (o duro) o no trivial¹⁴. Por otra parte, en los textos, editores y autores tienen la opción de establecer un mayor grado de lealtad con el conocimiento erudito (p.37).

En el ámbito de la práctica curricular, Ramírez Bravo (2010) define la transposición didáctica como “el ejercicio de contextualización de un conocimiento disciplinar al marco de una realidad educativa particular” (p.100); al mismo tiempo, ese marco de realidad resulta ser también una construcción discursiva del currículo, toda vez que “un sistema político-económico determinado dirige y especifica el norte ideológico y político que toma la escuela; y en esta decisión, subyacen los contenidos que guían la formación del estudiante y de la sociedad en general” (p.103). Dentro de tal sistema, se establecen las necesidades sociales y se crea el conocimiento a partir del cual se puede desarrollar la producción; así, los procesos de producción y la re-creación de tales procesos generan la necesidad de establecer también procesos de reproducción, es decir, la educación y la enseñanza como reproducción cultural. Al respecto, Lundgren (1992) destaca que “cuando los procesos de producción se separan de los de reproducción aparece el *problema de la representación* (...) que tiene que resolverse mediante textos (...) que pueden utilizarse en el contexto de la reproducción” (pp.18-19).

Los textos pedagógicos vinculan, pues, los contextos de producción y los de reproducción, y asumen la concreción del concepto de currículo:

¹⁴ “Se entiende por ‘sistema duro’ aquel que se concibe como una totalidad compuesta por diferentes partes o elementos con escasa o nula interacción entre sí, mientras que un ‘sistema trivial’ es aquel que se caracteriza por la predictibilidad y la atemporalidad. (...) Se observa que el currículum aparece como un gran *depósito* de un conjunto importante de contenidos, que se acumulan relacionándose por simple contacto, sin lazos que los articulen. Cuando la acumulación conlleva una inmovilización, los contenidos terminan encapsulados en la propuesta curricular, sin admitir, por su presentación cristalizada, nexo alguno con otros contenidos ni con otras actividades” (Frigerio, 1998:28).

Un *curriculum* es: 1) *Una selección* de contenidos y fines para la reproducción social, o sea, una selección de qué conocimientos y que destrezas han de ser transmitidos por la educación. 2) *Una organización* del conocimiento y las destrezas. 3) Una indicación de *métodos* relativos a cómo han de enseñarse los contenidos seleccionados; por ejemplo, su secuenciación y control (p. 20).

Toda transposición didáctica está sujeta al conjunto de principios particulares codificados por el currículo dentro del cual ella se instala, y esta correspondencia define –más que su efectividad-, su legitimidad.

Otra característica que asigna Lundgren (1992) al currículo es su institucionalidad, es decir, su pertenencia a la escuela como institución, proceso histórico cuyo punto de quiebre es el establecimiento de la educación obligatoria y simultánea, que deviene en un nuevo sistema escolar en la modernidad, en cuanto a los fines de la educación y la selección de los saberes a enseñar. En perspectiva histórica, la tendencia mundial a la estandarización de los currículos (ver, por ejemplo, Goodson, 2000; Braslavsky, 2006 y Benavot, 2006) parece correr paralela a la estandarización de la transposición didáctica, en el sentido de los saberes didácticos producidos, bien porque se trate de una inercia del sistema mayor dentro del cual se inscribe la transposición, en razón de que la variable de los condicionamientos institucionales en la ecuación de la enseñanza garantiza el funcionamiento de lo mismo, o bien porque los saberes didácticos no legitimados, son apenas propuestas efímeras, sin potencia transformadora y sin interlocutores, que rápidamente son desplazadas por la correspondencia con el código curricular.

Uno de estos campos de estandarización e inercia lo constituye lo metodológico en la enseñanza, como lo señala Edelstein (2005):

En las producciones que refieren a los procesos de enseñanza, la separación con que se perciben método y contenido crea la ilusión de la existencia a priori de una metodología basada en principios didácticos generales propios y autónomos que posibilitan y resuelven el problema de la transmisión, al margen de sujetos, textos y contextos. Se prioriza el aspecto técnico-instrumental, caracterizado como elemento inmediato de resolución, entendido como fin en sí mismo y sin posibilidad de ser convertido en objeto de reflexión (p.149).

La sensación de progresividad, secuenciación y orden de los textos particulares del saber (como el libro de texto) y de los textos generales del saber (como el currículo y los documentos de la política curricular) coadyuva en esa problemática escisión entre método y contenido que advierte Edelstein y que requiere, como construcción didáctica disciplinar, “poner en juego la dialéctica contenido-método” (p.150) en cada transposición didáctica. En este mismo sentido, Rockwell (1995[1982]) advierte que la forma de presentar los contenidos comunica algo sobre el modo en que se perciben los conocimientos legitimados como válidos en la escuela, pero esa relación contenido-forma no es unívoca; por el contrario, la variedad de formas en que puede presentarse el conocimiento escolar coadyuva a los procesos de aprendizaje.

La ausencia de tal dialéctica contenido-método se evidencia no solo en la estandarización curricular y transposicional didáctica, sino también en la posible pretensión universalista de algunos de sus modelos. Feldman (2002) plantea esta problemática implicada en el uso de dispositivos didácticos que funcionan como procesos de control implícito, expresados en la didactización de los planes de estudios que, “en tanto que logran introducirse vía currículum constituyen el ordenamiento oficial de la enseñanza” (p.77). Se trata aquí de una suerte de didáctica legal u oficial, que estrecha los marcos de actuación docente en vez de generar aperturas a la producción del saber didáctico, como puede leerse en algunas problematizaciones al respecto del uso de libro de texto en el aula (Martínez Bonafé, 2002; Fernández Reiris, 2005).

Por supuesto, una buena parte de los límites de la producción del saber didáctico está concentrada en los modelos apriorísticos de la organización escolar y de la tradición que la estatuye como sistema institucional determinado. Los condicionamientos implicados en la relación entre currículum y transposición didáctica tienen que ver con esos modelos y sistemas mayores, pero en todo caso, no pueden dejar de pensarse como relaciones de doble vía, de mutua influencia y de posibilidad de movimiento. Desde el punto de vista de Feldman (2002:79), lo impropio es confiar en la “adhesión a una mirada trascendente, que dé las respuestas correctas porque llegó a penetrar en alguna especie de objetividad de las relaciones, lo que le permite, de una manera que no requiere de tiempos ni de espacios (por lo tanto de historia), determinar el valor de una propuesta”, es decir que, ante todo, un proyecto didáctico es una respuesta más o menos funcional en relación con condiciones específicas.

En el mismo sentido contextualizador de las prácticas de didactización, la concreción del currículum de lengua constituye un proceso de diferentes niveles:

1. Un primer nivel, correspondiente a los textos políticos del saber, cuyos principales documentos son los Lineamientos Curriculares de Lengua Castellana (1998) y los Estándares Curriculares de Lengua Castellana (2002-2003). Harían parte también de este nivel la Ley General de Educación (2005) y los demás documentos del ámbito legal de la política educativa.
2. Un segundo nivel, correspondiente a los textos institucionales del saber, es decir, los proyectos educativos institucionales (PEI) de cada centro de formación y sus disposiciones con respecto a la educación lingüística.
3. Un tercer nivel, correspondiente a los textos de referencia del saber, es decir, las fuentes que utiliza el docente para la programación concreta de sus clases y su actuación en el aula, conjunto dentro del cual se relevan los libros de texto. Asimismo, los textos que estos últimos recontextualizan, es decir, los que provienen de la teoría lingüística: tratados, investigaciones, tesis, ensayos, etc. y que conforman la bibliografía vigente de la disciplina.

En todos los niveles, imbricados y fuertemente cohesionados, se llevan a cabo transposiciones didácticas a través de las cuales se configura el currículo como macrotexto y como discurso social. Para los intereses y objetivos particulares de esta investigación, la transposición didáctica de la argumentación en el nivel de la media en Colombia se estudia concentrándose en el primero y tercer niveles de concreción.

2.2.6 Argumentación y sus términos: desambiguaciones requeridas

Argumentar, argumentación, argumentativo, argumento, argumentario y argumentador, hacen parte del mapa semántico desprendido del latín *argumentum*¹⁵ y cuya esfera de uso no cubre solamente la teoría lingüística especializada. Esto significa que se trata de un conjunto de términos que pueden aparecer tanto en el saber de referencia, en los textos políticos e institucionales del saber, como en el saber cotidiano o del sentido común.

Tal diseminación dice de ciertas ambigüedades conceptuales que no se presentan exclusivamente en el sentido común, sino de hecho y en mayor o menor medida, en los textos del saber. Así, Charaudeau y Maingueneau (2005) reconocen, por ejemplo, que “‘Argumento’ es tomado a veces en el sentido de ‘Argumentación’” (p.53), y el uso de términos como ‘argumentario’ y ‘argumentador’ suelen restringirse a campos específicos o enfoques particulares dentro de la disciplina lingüística, como el análisis del discurso de corriente francesa¹⁶.

La explosión de este campo semántico responde al acento puesto en la argumentación en los estudios lingüísticos posteriores a la Segunda Guerra Mundial. Plantin (2012[2005]) hace notar que este término señalaba un significado más cercano al de disertación, es decir, el sentido de una “argumentación sobre”, que al uso dado al término a partir de la renovación de los estudios retóricos con la aparición de dos obras capitales: “Los usos del argumento”, de Stephen Toulmin, en Norteamérica, y el “Tratado de la argumentación, la nueva retórica”, de Chaim Perelman y Lucy Olbrechts-Tyteca, en Francia. Ambas obras aparecen en 1958 y representan el reavivamiento de la argumentación como programa de estudio, “estimulado por la voluntad de rencontrar una noción de ‘discurso sensato’, por oposición a los discursos insanos, desquiciados, de los totalitarismos” (Plantin, 2012[2005]:20). Del mismo modo, el término ‘Argumento’ tenía una triple vinculación con la lógica (en el sentido designativo de variables en una función), con la literatura (como sinónimo de esquema, resumen o hilo conductor) y con la gramática clásica (cercano al concepto de proposición).

El paradigma clásico ha ligado la argumentación, desde Aristóteles hasta finales del siglo XIX, a tres campos de preceptiva y prescripción: el de la lógica, para el pensamiento

¹⁵ Compuesto del verbo *arguere* (argüir, dejar en claro), y a su vez, de la raíz indoeuropea *arg-* (brillar), según el diccionario etimológico de Corominas (1954-1957).

¹⁶ “La palabra francesa *argumentaire* [argumentario] es reciente, 1960 (Rey, 1998, “Argument”). Por extensión, el argumentario correspondiente a un problema está constituido por el conjunto de los argumentos movilizados por una u otra parte en el momento de debatirse dicho problema” (Charaudeau y Maingueneau, 2005:53), por ejemplo: el argumentario de una campaña política.

correcto; el de la retórica, para el buen decir; y el de la dialéctica, para la interacción verbal racional. En el primer caso, se le presenta como producto del razonamiento lógico proposicional y analítico con estructura silogística, basado en la inferencia de una conclusión a partir de unas premisas (perspectiva analítica o lógica); en el segundo caso, como proceso intersubjetivo al servicio de un conjunto de intenciones relacionadas con la idea de persuadir, influir y adherir al otro a una posición personalizada frente a la realidad (perspectiva retórica); y en el tercer caso, como acto de habla en el marco de la interacción como discusión crítica de puntos de vista (perspectiva dialéctica).

Una primera distinción no tan evidente, advertida por Charaudeau y Maingueneau (2005:46) separa la argumentación “definida como *expresión de un punto de vista* en varios enunciados o en uno solo, o incluso en una palabra, y la argumentación en tanto *modo específico de organización de una constelación de enunciados*”, es decir, que la argumentación se ha referido tanto a su dimensión textual como discursiva. En ambos casos, separables solo metodológicamente, la argumentación presenta una organización interna que la define y diferencia de otros modos de organización textual y discursiva, es decir, presenta estructura interna.

Las estructuras argumentativas han sido profundamente estudiadas desde la filosofía, la retórica clásica y la lógica (Van Dijk, 1978:158). Este modo particular de organización de las ideas presenta múltiples variaciones que siguen siendo objeto de estudio, incluyendo los aportes desde la lingüística discursiva y la psicología del texto. Grize (1974, citado por Adam, 1995:16) advierte que “si se consideran los textos que el sentido común está dispuesto a reconocer sin restricción como argumentativos, se encuentran formas muy diferentes unas de otras e incluso (...) una argumentación no ofrece ninguna homogeneidad”. También para Charolles (1980:38, citado por Adam, 1995:16) “la argumentación no implica que los discursos producidos tengan una forma específica clara”. En Martínez (2002:106-119), así como en la mayoría de libros de texto para secundaria, se habla de una “organización más superestructural que todo texto tiene” en términos de Introducción, Desarrollo (argumentos) y Conclusión. Esta organización corresponde a la forma canónica de ubicación de los segmentos textuales, análoga al *Inicio-Nudo-Desenlace* de los textos narrativos, o al *Principio-mitad-final* de cualquier proceso concebido en orden lineal y temporal.

La estructura argumentativa de un texto es indisociable de su discursividad, puesto que el modo de organización discursiva se refiere más al nivel de la intencionalidad de los sujetos que producen enunciados, así como al ámbito donde los producen (situación de comunicación y enunciación). Sobre esta premisa teórica y en el sentido más integrador, Martínez (2005a:44) define la argumentación como:

Uno de los modos de organización del discurso, relacionada con las diversas orientaciones sociales del significado y utiliza para su construcción secuencias de tipo analítico (deductivas, silogismos), retórico (autoridad, casi-lógico, falacias) o dialéctico que inciden en el esbozo o construcción de imágenes mutuas y en el

privilegio de una u otra orientación, con el propósito de orientar la opinión y las acciones de los sujetos. Los esquemas o secuencias de la argumentación están relacionados con el género discursivo y la situación de comunicación (locutor, interlocutor, propósito, tema).

En el plano de lo textual, la argumentación se concibe entonces como un modo de organización de enunciados; en el plano de lo discursivo, como un tipo de práctica social. Estos planos se encuentran imbricados y su segmentación responde solo a cuestiones metodológicas en el análisis lingüístico. No obstante, es probable que la transposición didáctica de estos saberes tienda a desarticular las dimensiones, privilegiando más uno u otro sentido.

Amossy (2010[2000]:33) advierte otra ambigüedad en cuanto a uso adjetival de la argumentación, es decir, aquello (textual o discursivo) que se presenta como argumentativo:

Para evitar confusiones, en esta óptica se diferencia la dimensión argumentativa inherente a todos los discursos, de la intención argumentativa que caracteriza solamente algunos de esos discursos. En otros términos, la simple transmisión de un punto de vista sobre las cosas, que no busca expresamente modificar la posición del interlocutor, no se puede confundir con el proyecto persuasivo sostenido por una intención consciente y las estrategias desplegadas para este efecto¹⁷.

Ya que todo enunciado construye un punto de vista sobre algo, en la medida en que representa las percepciones del sujeto (Benveniste, 1966:242), y que transforma de algún modo y en alguna medida el sistema de pensamiento del interlocutor o del mismo sujeto que enuncia (Plantin, 1998:18), puede decirse que la enunciación es, en sí misma, argumentativa. Pero tal función, que corresponde a una dimensión inherente de la discursividad, se realiza de modos distintos en la intencionalidad, de modo que, en términos de género discursivo, un discurso electoral o una publicidad, no son iguales a un artículo científico o una noticia: puede decirse que todos son inherentemente argumentativos, pero solo los primeros son además intencionalmente argumentativos.

La argumentación también puede verse alternativamente como proceso, procedimiento y producto (Habermas, 1987), cada uno desde los planos textual y discursivo (tabla 3):

Argumentación	Plano textual	Plano discursivo
Proceso	Conjunto de actos de textualización requeridos para organizar los enunciados en un esquema relativamente estable o superestructura, conformado por tesis-argumentos-conclusión.	Conjunto de actos intersubjetivos involucrados en las situaciones de enunciación en las cuales los interlocutores sostienen puntos de vista sobre un tema particular.

¹⁷ Traducción propia.

Procedimiento	Método de presentación secuencial lógica o retórica de los argumentos que conforman el apoyo a una tesis, en orden deductivo, inductivo o dialéctico.	Método de intervención intersubjetiva en un acto de habla, a través del cual se busca influir en la opinión o creencias del otro (inmediato o diferido) a través de estrategias discursivas y de reglas específicas.
Producto	Resultado tangible (oral, escrito o multimodal) de la producción de argumentos.	Resultado performativo de los argumentos textualizados en una interacción intersubjetiva.

Tabla 3- La argumentación como proceso, procedimiento y producto (basado en Habermas, 1987)

En las definiciones de la tabla 3 se involucra constantemente el término Argumento. La diferenciación entre argumentación y argumento se infiere, entonces, en el sentido de su relación concéntrica y componencial: la materia que compone la argumentación (como proceso, procedimiento o producto, y en ambos planos textual y discursivo) es la de los argumentos. El acto de argumentar, entonces, requiere para su comprensión y enseñanza el abordaje de estas dimensiones diferenciadas y de las relaciones internas que la hacen un todo coherente. El argumento no equivale a la argumentación, ni al acto de argumentar, que constituye el plano de la acción del sujeto que argumenta, es decir, el hacer del argumentador.

La teoría retórica argumentativa, desde la antigüedad clásica, suele relacionar el concepto de argumento con el de prueba, proximidad que heredó el discurso científico y que Charaudeau y Maingueneau (2005) diferencian como una cuestión “de punto de vista enunciativo: el locutor habla de sus pruebas; el juez tercero las considera como argumentos; su adversario, como argucias” (p.477). La retórica clásica define el argumento (o prueba) como “todo aquel estímulo, verbal o no verbal, capaz de inducir una creencia” (p.477). Para Hamblin (1970:249, citado por Charaudeau y Maingueneau, 2005:477), sin embargo, en enfoque dialéctico distingue el argumento de la prueba en función del poder que tiene esta última de cerrar el debate e instalar cuestiones indisputables alrededor de un desacuerdo. Para visiones más contemporáneas del desacuerdo, no podría hablarse de prueba en una multitud de ocasiones en las que la discusión crítica no se propone como objetivo el consenso, sino el disenso inherente al pluralismo (Fogelin, 1985; Amossy, 2010 [2000]; Angenot, 2009).

Tradicionalmente, los argumentos pueden tener carácter “ethótico” (ligados al argumentador), “pathémico” (de orden emocional) o lógico (de orden proposicional). La evaluación de un argumento tiene que ver con el aparato conceptual que convoca cada carácter y se materializa en pares dicotómicos de criterios, como verdadero/falso, correcto/incorrecto, plausible/no plausible, apropiado/inapropiado, efectivo/no efectivo, etc. En este orden de ideas, es necesario también diferenciar una dimensión analítica en el estudio de los argumentos, de otra dimensión evaluativa de ellos mismos, particularmente centrada en el examen de las falacias, cuya consideración es distinta de acuerdo con la perspectiva más lógica (centrada en la conformación estructural), retórica

(centrada en los efectos perlocucionarios) o dialéctica (centrada en las reglas de intercambio razonado) que se asuma.

Otros términos que hacen parte de la familia derivacional del argumento circulan también en los textos del saber, pero con menor ambigüedad: “Contraargumento”, para designar los argumentos opuestos a los del argumentador en una interacción argumentativa; “Argumentista”, para señalar la actividad del argumentador como profesión u oficio, o bien, como escuela o tendencia; y “Argumental”, muy cercano al uso adjetival del término “Argumentativo”, pero con cierto matiz más tendiente a lo narrativo, como en “la línea argumental de la película”, etc. (Plantín, 2011a: 24-26).

Los elementos desambiguados anteriormente pueden sintetizarse en una figura de relaciones de contenido (Fig. 3). En la figura 3, los términos que designan entidades conjuntivas se discriminan de aquellos que señalan entidades concretas o componentes de la argumentación. Desde una perspectiva didáctica, las entidades conjuntivas son aprehensibles a partir de las entidades concretas, mientras que desde la producción de los saberes científicos, estas últimas suelen derivar como productos epistémicos de las entidades conjuntivas, desde el trabajo de investigación. Esta direccionalidad entre tipos de entidades caracteriza y separa los métodos de trabajo en los campos didáctico y científico.

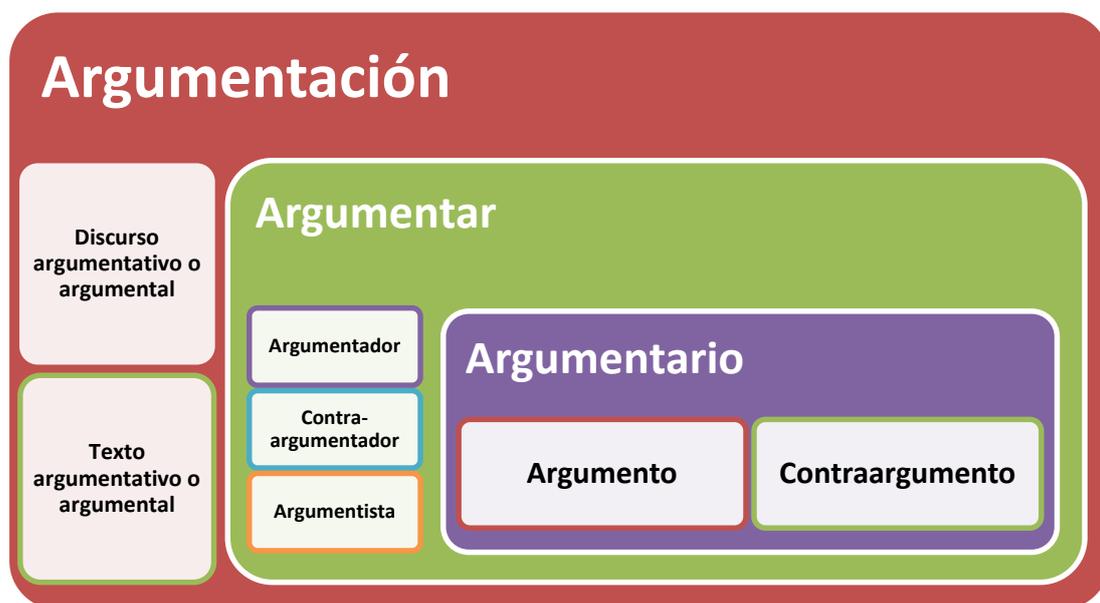


Figura 3 - Familia derivacional del término "Argumento", sus entidades y relaciones de contenido

En el plano de las entidades conjuntivas, la frontera entre la argumentación y el argumentar se encuentra demarcada por la naturaleza ontológica de los campos: el más amplio pertenece al orden de la nominación, es decir, del nombre que designa una abstracción y cuya materialidad más directa se realiza en lo argumentativo (discursivo y/o textual). El campo intermedio, en cambio, pertenece a las acciones o actividades de

la argumentación, actos que se visibilizan en los sujetos que los ejecutan (argumentadores, contraargumentadores, argumentistas) y en las sustancias que ellos utilizan, producen y reproducen (argumentos y contrargumentos).

En el plano de las entidades concretas, la naturaleza de los componentes raras veces es estática y es completamente dependiente del acto de habla, es decir, que lo que funge en un momento como argumento puede convertirse en contraargumento, así como lo que señala en el nivel de los sujetos que interactúan indica, en realidad, roles intercambiables.

De esta manera, la figura 3 también puede leerse en un sentido didáctico como la organización del estudio de la argumentación en niveles de análisis, cuyos componentes se encuentran ligados a entidades conjuntivas que los ordenan de modo concéntrico. Una desambiguación tal responde a un problema no menor en la enseñanza lingüística, que corresponde al hecho del solapamiento entre el significante y el significado del saber, o en otros términos, que en esta enseñanza se trabaja con el mismo material que pretende ser objetivado: las palabras, los textos, los discursos. El proceso de objetivación de la lengua tiende a recaer en sí mismo “como un trabalenguas”, cuando se pretende, por ejemplo, argumentar el argumento o explicar la argumentación a través de una argumentación.

Dado entonces que la práctica argumentativa es siempre “meta-argumentativa”, ser capaz de desmontarla requiere, como lo sostiene Plantin (2011a:19), un “vocabulario semitécnico de la argumentación, [...] un *vocabulario de las actividades del habla*, cuya enseñanza debería programarse como adquisición sistemática a partir del primer ciclo de enseñanza secundaria”.

2.2.7 La argumentación como competencia: el marco de la reforma curricular

El término “competencia argumentativa” aparece constantemente citado en la bibliografía educativa en el área de lenguaje; no obstante, su definición queda presupuesta a raíz de la composición del término. Pero la definición de sus partes también enfrenta la polisemia harto conocida tanto de competencia como de argumentación; para la primera, nos remitiremos aquí al estudio que De Zubiría (2006) realiza sobre el concepto de competencia, en el que rastrea cuatro definiciones frecuentemente superpuestas:

1. La de desempeño comprensivo, formulada por Gardner y Perkins en la sustentación del Proyecto Zero de Harvard.
2. La de acción mediada, retomando la formulación de Vigotsky y Feuerstein.
3. La de conocimiento de carácter abstracto y universal, pero afectada en el contexto en el que se desenvuelve el sujeto (Torrado).
4. La de un “saber hacer en contexto”, heredada de Hymes (De Zubiría, 2006:78).

Será la última la que haga carrera en la tradición teórica educativa, y al mismo tiempo, la que será integrada a las distintas definiciones de los organismos internacionales

relacionados con la evaluación de la calidad educativa en el mundo; así, por ejemplo, OIT, OCDE y la Comisión Europea demarcarán los significados expuestos en la tabla 4:

OIT(2003)	Comisión Europea (2004)	OCDE (2005-6)
“Capacidad de articular y movilizar condiciones intelectuales y emocionales en términos de conocimientos, habilidades, actitudes y prácticas, necesarias para el desempeño de una determinada función o actividad, de manera eficiente, eficaz y creativa, conforme a la naturaleza del trabajo”.	“Utilizar de forma combinada los conocimientos, destrezas, aptitudes y actitudes en el desarrollo personal, la inclusión y el empleo”	“Combinación de destrezas, conocimientos y actitudes que posee una persona” “Capacidad de los estudiantes para extrapolar lo que han aprendido y aplicar sus conocimientos ante nuevas circunstancias, su relevancia para el aprendizaje a lo largo de la vida y su regularidad”

Tabla 4 - Conceptos de Competencia en organismos internacionales

El entrecruzamiento de las dimensiones escolar y laboral se manifiesta en estas nociones de competencia, que si bien no son unívocas, convergen en la relevancia del ‘hacer’ en el sujeto. Tal capacidad de acción establece el marco dentro del cual el ámbito educativo ha inscrito la argumentación como otro “saber hacer” que se enseña.

La reforma curricular colombiana para la lengua castellana de 1998 tiene su origen en la Ley 115 de 1994, por la cual se expidió la Ley General de Educación y dentro de la cual el Ministerio de Educación se comprometió a reformular el manejo curricular de las diferentes disciplinas escolares. Como factores principales de este cambio, la descentralización del currículo comparte el modelo de las reformas que se venían dando en el contexto latinoamericano, desde la década del 80 y especialmente en la del 90. Estas reformas “se caracterizaron por el entrecruzamiento de los procesos de recuperación y consolidación democrática con una situación económica de crisis creciente y altos niveles de ingobernabilidad” (Pérez y Leal, 2011:2).

Precisamente en este factor de cambio político puede rastrearse la reforma colombiana, a partir de la Asamblea Nacional Constituyente y la consecuente promulgación de la Constitución Política de Colombia de 1991, que reemplazó una constitución muy anterior (1886) ubicando a la educación en el marco de los conceptos de desarrollo y progreso nacionales; así, para Pérez y Leal (2011:3), “los estados nacionales entraron en crisis y promovieron proyectos de reforma del Estado de corte neoliberal que impactaron, también, en el campo educativo”.

Son varios los factores compartidos en la región que impulsaron estas reformas: la explosión de demanda de servicios educativos tras la caída de regímenes militares, los presupuestos insuficientes para tales demandas, la pérdida del monopolio estatal de la educación y el descontento general por el excesivo centralismo en el manejo del sistema educativo (Pérez y Leal, 2011:2); al contextualizar el fenómeno en el mapa mundial,

Braslavsky (1999:224), observa una insostenibilidad en la tensión entre los procesos mundiales de cambio acelerados y la inmutabilidad (o mejor, inercia) de los sistemas educativos.

Tal insostenibilidad se manifestó principalmente en el ámbito económico y laboral en América Latina, y particularmente en Colombia, con una tendencia al aumento del desempleo, registrado desde 1994, con cifras promediales superiores al 14% (Arango y Posada, 2004). Estos procesos económicos de transformación del mercado laboral en la región trataron de responder a la profundización creciente de las desigualdades sociales (Braslavsky, 1999:227).

Desde el ámbito de las reformas educativas, parte de la respuesta a este marco social problemático fue asumir la responsabilidad de la solución de las crisis como una función de la educación en los países latinoamericanos; también para PREAL (2005:4), esta función estaba directamente ligada con el proyecto de consolidación de las democracias, específicamente con la reafirmación de los acuerdos de paz en los países más afectados por conflictos armados internos (sobre todo Centroamérica y Colombia), proponiendo como transversal la dimensión axiológica en el diseño de las áreas curriculares. En el estudio de Kaufman y Nelson (2005), por ejemplo, se corrobora esta percepción de necesidades al poner en evidencia cómo los problemas de terrorismo/violencia política y mercado laboral son los más puntuados en las encuestas, fenómeno sostenido desde 1998 hasta 2002 (Tabla 5):

Problema	1998	2000	2002
Terrorismo/Violencia política	32,3	35,5	43,3
Mercado laboral	33,9	29,0	36,3
Corrupción	6,9	8,6	4,8
Educación	9,4	14,6	3,0
Pobreza	5,8	4,6	4,1
Crimen y drogas	2,6	2,8	1,8
Salud	2,7	1,2	0,6
Inflación	3,3	1,4	1,8
Otros	3,3	1,5	3,6
NS/NR	0	0,5	1,0

Tabla 5 - Percepción sobre los problemas más importantes en Colombia (Adaptado de Kaufman y Nelson, 2005:8)

En el mismo estudio, los autores perfilan comparativamente las reformas educativas en seis países de la región, encontrando que factores como la autonomía escolar y la participación comunitaria fueron variables sin consistencia en el proceso reformador en los países; en cambio, la intención descentralizadora y la falta de uso de las evaluaciones institucionales homogenizaron las reformas en el continente (Kaufman y Nelson, 2005:12). Esto es interesante al revisar el caso colombiano, ya que la descentralización en el marco de la postulación de lineamientos y estándares generó confusión entre la comunidad escolar, que percibió como ambivalente esa “libertad condicionada” con respecto a la formación, y ya que el peso de tal libertad se puso sobre los Proyectos

Educativos Institucionales que el Ministerio exigió a las instituciones, muchas tradujeron la inercia de las mismas prácticas antiguas en ese documento que no trascendió la dimensión de requisito legal, es decir, que los problemas sociales percibidos como prioritarios no fueron incorporados a la agenda educativa particular de colegios y escuelas, más allá del marco epistemológico promulgado desde el Ministerio (Caballero, 1999). Si bien, como anotan Kaufman y Nelson (2005:7), el caso colombiano describe “la organización de extensas discusiones entre expertos en educación y líderes ciudadanos sobre la necesidad de una reforma educativa”, la problemática de los proyectos particulares que materializaran las intenciones de consolidación democrática constituyó el nudo gordiano desatendido.

Una de las principales razones de ese desfase estuvo en el fenómeno de la concentración –a veces reduccionista- de las reformas en la modificación del currículo:

hubo consenso, desde diversos sectores, de que era necesario resolver el problema desde los saberes prescritos para la enseñanza. Este consenso abarcó un amplio espectro, desde los reformadores, los sindicatos docentes, los académicos, y también los especialistas de los organismos multilaterales de crédito. Por ejemplo, un documento del BID señala que: “el currículum es el corazón de cualquier emprendimiento educacional y ninguna política o reforma educativa puede tener éxito si no coloca al currículum en el centro (Jallade, 2000, citado por Casimiro López, 2004: 110) (Dussel, 2006:5).

PREAL (2005:5) señala, además, que tal enfoque tiene el aval político de los acuerdos para el mejoramiento educativo en la región, basado en la “calidad de los aprendizajes y en la necesidad de marcar los niveles mínimos de rendimiento académico”, todo ello en una visión abiertamente competitiva de la formación en la escuela. También Kaufman y Nelson (2005:22) anotan que las políticas de reforma educativa en la región “tienen la impronta de agendas preocupadas con la democratización económica y política que se extendieron por América Latina en los 80 y 90. Convicciones ampliamente difundidas de que la educación es importante para la competitividad económica”. En esta misma línea, PREAL (2005:9) encuentra como punto en común que “se privilegia el pensamiento crítico y reflexivo, así como la creatividad y la imaginación”; la referencia a esta terminología constituirá todo un nuevo vocabulario orientado hacia lo económico entre los actores de la escuela, y estará presente en los nuevos universos que configuraría el currículo¹⁸ reformado.

El estudio comparado de Dussel (2006) sobre las reformas curriculares latinoamericanas resalta, a nivel de los contenidos, la pretensión de conjugar competitividad y ciudadanía al interior de un mismo proyecto de formación en la escuela. Esta integración orienta el

¹⁸ La Ley General de Educación en Colombia (MEN, 1994) definió el currículo como: "el conjunto de criterios, planes de estudio, programas, metodologías y procesos que contribuyen a la formación integral y a la construcción de la identidad cultural nacional, regional y local, incluyendo también los recursos humanos, académicos y físicos para poner en práctica las políticas y llevar a cabo el proyecto educativo institucional"

cambio curricular hacia el modelo de educación por competencias (una de ellas, la argumentativa), con mayor o menor flexibilidad en cuanto al dictamen de contenidos mínimos en las asignaturas:

Son por lo general currículos más abiertos y flexibles (...). En su forma y en sus contenidos, se vinculan con una nueva estructura de gobierno y gestión de las sociedades contemporáneas, centrado en la formación de competencias para resolver problemas y en la adaptabilidad y flexibilidad frente a los cambios, que algunos sociólogos (Ulrich Beck, Anthony Giddens) llaman “la sociedad del riesgo” donde el control se desplaza al ámbito del individuo” (Dussel, 2006:25).

También LLECE (2005:26), al revisar la reforma curricular de Lenguaje en Latinoamérica reconoce una fundamentación teórica de base en el sentido de las competencias (cuyo origen en los estudios lingüísticos constituyen un claro referente), pero llama la atención sobre cómo esos enfoques contemporáneos vieron su traducción y adecuación en la práctica: “se hace evidente la inconsistencia entre lo promulgado teóricamente y lo que finalmente se organiza en la estructura del currículo”. Una de tales inconsistencias que se evidencia al revisar los contenidos conceptuales y procedimentales comunes de las reformas en la región, es la marcada orientación hacia el estudio de la argumentación como categorización analítica de tipologías textuales. De hecho, la antigua escisión entre los estudios del lenguaje y la actuación del sujeto en el seno de la vida social, es decir, la clásica dicotomía sausseareana competencia/actuación, persiste en aspectos claves del currículo, como la enseñanza de la argumentación, pese a que la lingüística post-estructuralista, la semiótica social y los estudios del discurso propusieron cerrar esa brecha desde hace algún tiempo.

Con el uso de una variada terminología asociada a “lo crítico”, la política curricular de la reforma presupone conceptos que, tras una mirada más atenta, revelan vacíos en la perspectiva teórica sobre la cual se asientan esos conceptos utilizados, o presentan la formación de sujetos críticos como etiquetas políticamente correctas, en consonancia con lo estatuido desde afuera (especialmente, los proyectos de progreso y desarrollo desde los organismos internacionales¹⁹). Un ejemplo de ello es que si partimos de la teoría crítica, tal formación estaría contradiciendo la primacía de valores como la solidaridad y la democracia (en términos de la búsqueda del bien para el mayor número de personas) por encima del desarrollo competitivo individual, es decir, que la formación para lo colectivo encuentra encrucijadas importantes e irresolutas cuando se le enmarca en el discurso de las competencias, la globalización y la formación para el empleo, aunque estas encrucijadas queden resueltas en el dictamen teórico de la transversalización de los valores ciudadanos. La tabla 6 insinúa algunas de esas intersecciones difíciles al confrontar dos discursos: el de la pedagogía crítica y el de la pedagogía por competencias:

¹⁹ “Durante 1970 y 1980, agencias internacionales estimularon a los países en desarrollo a adoptar políticas y prácticas educativas basadas en modelos de capital humano y enfoques neo-liberales” (Benavot, 2006).

	Discurso de “lo crítico” (Teoría crítica, pedagogía crítica, Análisis Crítico del Discurso)	Discurso pedagógico de las competencias
Problema a resolver	Problemas sociales como la libertad de pensamiento, la desigualdad y la pobreza.	Competitividad de las empresas y de sus empleados, a escala local y global.
Persona a formar	Ciudadano capaz de dar cuenta de la forma como fueron construidas las ideas con las que se relaciona, capaz de producirlos y de tomar distancia de ellos, reconociendo cuando implican dominación (abuso de poder).	Empleado capaz de insertarse en el mercado laboral, con valor de resiliencia, adaptable a diferentes contextos y productor de trabajo dentro del mismo sistema (emprendimiento).
Docente	El docente trabaja para establecer relaciones particulares entre docente-estudiante, comunidad-escuela, escuela-sociedad.	El docente aplica formas eficaces, eficientes y efectivas de enseñar; busca que el alumno aprenda a hacer en diferentes contextos.
Función	Criticar y transformar la forma en que la escuela influye sobre la vida social, cultural y política de los estudiantes. Redirigir el concepto de cultura política, resignificar el sentido del compromiso social a partir de cambios en las prácticas educativas.	Búsqueda de consensos a escala mundial, estandarización, diseño e implementación de planes de estudio cada vez más homogéneos. Establecer indicadores medibles. Lograr resultados por medio de métodos eficaces. Neutralizar disensos.
Didácticas privilegiadas	Hermenéuticas, análisis de discursos, discusiones orales y escritas, proposiciones de cambios.	Clase magistral, conferencias, foros, seminarios, talleres, visitas guiadas, experiencias vivenciales, ejercicios prácticos, destrezas en manejo de herramientas, trabajo por proyectos.
Términos utilizados	Movimientos antisistémicos, reflexión, democracia, ética.	Hegemonía, globalización, mercado.

Tabla 6 - Discursos pedagógicos confrontados (Basado en Rojas et al., 2011)

En el fondo, subyace la disparidad de la pregunta por el “por qué” de los saberes, reclamada por el discurso de la teoría crítica, frente a la primacía del “cómo hacer” de los saberes, promulgada por el discurso de la competitividad. En este mismo sentido, la orientación hacia la emancipación del sujeto, desde la pedagogía crítica, no parece encontrar correlato en la formación para la integración de los individuos en estructuras económicas dominantes.

En este panorama, la pregunta por qué es eso de “lo crítico” dentro de la formación de competencias argumentativas ha sido obviada o, a lo sumo, desplazada precisamente de los lugares donde se precisaba su explicitación, para generar terrenos sólidos por los

cuales hacer transitar los propósitos formativos. Los interrogantes que se derivan de tales omisiones pueden indicar algunos vértices de esta problemática: ¿En qué consiste la formación del espíritu crítico en sociedades vulneradas por conflictos socio-políticos y, por lo tanto, vulnerables también? ¿Es posible tal formación desde la perspectiva de la competitividad? ¿Homogenizar la argumentación no es acaso desconocer el papel transformador del discurso en contexto? ¿Es la argumentación crítica una herramienta, como se propone en los Lineamientos y los Estándares curriculares? Y si lo es, ¿qué principio de acción y ejecución deberían condicionar esa herramienta?

La definición amplia de currículo incluye el planteamiento implícito de que los saberes a incorporar en la escuela son aquellos que su sociedad demanda, y como tal, debe constituir una respuesta de las instituciones a esos desafíos. Para Dussel (2006), las reformas curriculares de la región han respondido en dos sentidos bien diferenciados: un modelo de escuela como centro social (formación crítica en valores para la ciudadanía, la convivencia y la solidaridad) y otro como lugar de instrucción cognitiva (saberes expertos, innovación y competitividad). Si bien las políticas educativas intentaron congraciarse ambas visiones presentando el primer modelo más como un aspecto transversal al segundo, en la práctica la formación termina orientándose hacia una u otra forma de entender cuestiones esenciales como la intersubjetividad y la toma de decisiones.

La enseñanza de la argumentación como competencia en la escuela depende de una concepción formativa orientada hacia el hacer, y en este caso, hacia el argumentar como un hacer en contexto: el discurso internacional de las competencias. Sin embargo, cuando se habla de argumentación es difícil pensar en el uso de un concepto unívoco y tampoco se infiere que la política educativa haya ingresado al diálogo con las corrientes conceptuales provenientes de la disciplina, sino que más bien ha efectuado una depuración y selección de lo que puede resultar más genérico dentro de las líneas teóricas en el campo, lo cual deviene en el uso del concepto de argumentación de una manera indiscriminada, sin explicitación suficiente en los documentos oficiales. En tales documentos, se tiende hacia la integración ecléctica de las propuestas teóricas, pero su traducción en las prácticas (como en el libro de texto o en la rutina de clases) privilegia las corrientes teóricas implícitas más instaladas en la práctica tradicional (Olave y Rojas, 2011).

Al respecto de las prácticas instaladas, analistas como Viñao (2002) y Dussel (2006:4), quien cita en este punto a otros como Tyack y Cuban, 1995; Dubet, 2004; Vincent, 1994, etc., han explicado estas inercias describiendo el fenómeno de la “persistencia de una cierta gramática o núcleo duro de reglas y criterios que resisten los cambios y que es más poderosa que los intentos de los reformadores y de los expertos científicos de modificar la vida de las escuelas”. Se habla aquí de gramáticas de la escuela que acusan una especie de fidelidad nostálgica hacia el pasado, pero acomodada a la escala de valores mercantiles del presente. En palabras de Viñao (2002:53), “todos los sistemas sociales generan, por su misma configuración y existencia, tendencias y fuerzas internas” que

condicionan a quienes intentan modificaciones al interior de sus dinámicas: las reformas curriculares latinoamericanas de lenguaje, en general, y la reforma sobre la enseñanza de la competencia argumentativa, en particular, estarían corroborando estas observaciones de los analistas.

2.2. 8 Enseñar a argumentar desde una perspectiva dialógica y polifónica

El enfoque dialógico de la significación y la argumentación (Martínez, 1998, 1999, 2001, 2004, 2005a, 2005b), pretende integrar el desarrollo teórico contemporáneo de la argumentación y, desde una mirada pedagógica, pensarlo desde la formación de sujetos críticos en la escuela; todo ello trabajado en el marco del análisis del discurso en Colombia y en América Latina, dentro del proyecto de la Cátedra UNESCO para el Mejoramiento de la Calidad y Equidad de la Educación en América Latina con base en la Lectura y Escritura.

Martínez se interesa en el avance de una propuesta pedagógica que permita incidir en un mejor desarrollo de estrategias de comprensión y producción textual, y en los textos como dispositivos de aprendizaje. Esta incidencia gradual apunta a que los estudiantes accedan a los principios de apropiación y generación de conocimiento, sobre la hipótesis de que “los alumnos poseen esquemas de conocimiento sobre el texto que pueden ser modificados y enriquecidos a partir de un mejor conocimiento sobre la construcción textual”, además, sobre la reflexión en torno a los aspectos socioculturales que condicionan las situaciones de comunicación. En su modelo teórico, se propone entender la argumentación como un modo de organización discursiva, no sólo textual, que tiene como objetivo orientar la opinión y la acción de los sujetos, y por tanto, implica preguntarse por aspectos como la situación en la que se enuncia, la construcción de imágenes de sí mismo y del otro como dinámica de fuerzas enunciativas, el carácter polifónico de los enunciados y de los puntos de vista de los participantes, y las dimensiones valorativas del sujeto.

Apuntaremos los principales elementos teóricos en que se basa el enfoque interactivo de la significación y la argumentación, para luego relacionarlos con la postura en torno a lo educativo y cómo se entronca con una perspectiva polifónica de la comunicación, con énfasis en la dimensión ética del discurso argumentativo (Ramírez Peña, 2004, 2006, 2008a, 2008b, 2008c).

La propuesta teórica relaciona la significación (contenido semántico de la realidad y sus sujetos) y la discursividad (contenido pragmático de la realidad y sus sujetos) como una interpretación de la segunda sobre la primera, es decir, como una interpretación discursiva del significado. Esta interpretación sostiene dos hipótesis principales:

La propuesta consiste, en primera instancia, en considerar que *los esquemas cognitivos son el resultado de generalizaciones motivadas por el intercambio verbal y que los esquemas interaccionales se hacen significativos solamente en el proceso discursivo (...)*. En segunda instancia, propongo que *el intercambio verbal,*

en tanto que elemento funcional, es el que hace posible que los procesos de generalización y de construcción de esquemas se lleven a cabo (Martínez, 1998:110) [Cursivas en el original].

De cuyos supuestos se deriva que solo si el lenguaje es interacción puede convertirse en significación (en esquemas conceptuales), al mediar entre las experiencias externas y los procesos psico-biológicos del sujeto. Estos postulados actualizan la posición teórica de Bajtín (1973), para quien es el proceso de interacción el que crea la conciencia, por medio del signo, y asimismo, el signo bajtiniano fusiona la forma material (los significantes) y el ámbito histórico y sociocultural (la situación social). De esta fusión, se deriva que el signo bajtiniano tiene una tendencia intencional que da cuenta del uso funcional del significado, a partir del cual se configuran sentidos discursivos: “los agentes de la interacción, los objetos con los que interactúan, sus propósitos e intenciones, sus modos de formulación organizativa y argumentativa son parte del mismo [significado], para transformarlo en sentido discursivo” (Martínez, 1998:116).

El concepto de discurso que se utiliza en esta perspectiva atiende al “uso de la lengua en un contexto particular, que filtra estos valores y puede suscitar otros nuevos” (Charaudeau y Maingueneau, 2005:179)²⁰; Martínez lo define así:

La noción de discurso que aquí se maneja no es la de texto más contexto, sino la del contexto en el discurso; no es la de sujetos más texto, sino la de sujetos contruidos en y desde el discurso; no es la de mente más lenguaje, sino la de mente en el discurso (Martínez, 1998:115).

Dado que se interpreta el significado como discurso, las condiciones reales o supuestas de producción comunicativa determinan su estructura, especialmente la situación social inmediata y el medio social más amplio donde se inscribe cada realización comunicativa. Tal determinación actualiza e integra las relaciones sociales existentes entre quien se comunica (locutor), aquel a quien comunica (interlocutor) y aquello que comunica (enunciado), a través del lenguaje en uso (Martínez, 2001:26).

La condición social del signo bajtiniano hace que todo texto, en sentido amplio (oral, escrito, gráfico, audiovisual, gestémico, proxémico, etc.) sea interactivo. El texto “crea un escenario discursivo en el que se ponen a funcionar fuerzas enunciativas entre los sujetos discursivos que intervienen en él: el Yo, el Tú y el Él (lo referido al saber)” (Martínez, 2001:152). Los participantes asumen “roles enunciativos” que ponen en

²⁰ Para Charaudeau y Maingueneau (2005:180-184), la proliferación del término Discurso en las ciencias del lenguaje, a partir de la década del 80, “es el síntoma de una modificación en la manera de concebir el lenguaje (...) [que] resulta de la influencia de diversas corrientes pragmáticas que privilegiaron cierto número de ideas básicas” (p.181): a) El discurso supone una organización transaccional; b) El discurso está orientado, se construye en función de un fin; c) El discurso es una forma de acción; d) El discurso es interactivo; e) El discurso es contextualizado; f) El discurso es tomado a cargo, refleja formas de subjetividad; g) El discurso está regido por normas sociales; h) El discurso está captado en un interdiscurso, cobra sentido en el interior de un universo de otros discursos a través del cual debe abrirse un camino.

escena las imágenes que proyectan de sí mismos, de su interlocutor y de lo que comunican; estos roles o papeles discursivos que asumen, “permiten hacer inferencias en un primer momento, sobre las intenciones que el autor tiene con el texto respecto al lector (persuadir, convencer, informar, seducir)” (p.152). La metáfora teatral de la “puesta en escena” permite pensar a todo discurso como una construcción reelaborada de la realidad, a través de la textualización de roles discursivos: “Estos roles y los puntos de vista allí expuestos no tienen que coincidir necesariamente con la realidad; son construcciones de puntos de vista sobre la realidad” (p.152).

De allí que la argumentación sea definida, desde este enfoque, como “uno de los modos de organización del discurso, relacionada con las diversas orientaciones sociales del significado”(Martínez, 2005a:44). Esto es, como una posible realización social de la enunciación, construida con secuencias textuales “de tipo analítico (deductivas, silogismos), retórico (autoridad, casi-lógico, falacias) o dialéctico, que inciden en el esbozo o construcción de imágenes mutuas” (p.44) en la puesta en escena discursiva:

Las diversas perspectivas de la argumentación (Analítica, Retórica y Dialéctica)²¹ serían consideradas aquí como orientaciones sociales de la argumentación relacionadas con la naturaleza bivocal del enunciado, es decir, con la tonalidad dominante, en razón de la toma en cuenta de la respuesta activa del otro, la cual se expresa a través de ciertos esquemas argumentativos o modalidades discursivas (Martínez, 2005a:34-35).

Las relaciones entre los participantes se conciben como relaciones de fuerza o tensión social, que evidencia maneras, tonos o tonalidades entre el YO-TÚ-EL de la puesta en escena argumentativa:

La significación en el discurso estaría relativizada por escenas a través precisamente del énfasis o predominio de una de las tonalidades y estaría en relación con la orientación social de la significación o de la argumentación, o la voz dominante del género discursivo: Ética [Orientación hacia el Yo –*Ethos*-, argumentación dialéctica], Emotiva [Orientación hacia el TÚ –*pathos*-, argumentación retórica], o Cognoscitiva [orientación hacia el ÉL –*ratio*-, argumentación analítica] (Martínez, 2005b:41-42).

²¹Tres enfoques alternativos dirigidos a poner de relieve una u otra de las dimensiones principales que se identifican en la argumentación: (i) la argumentación como producto, en la que la dominante es el contenido y el análisis lógico de los argumentos en la proposición (privilegio de la *Ratio*); (ii) la argumentación como proceso interpersonal que busca incidir en cambios en el receptor y en la ganancia a toda costa, en la cual predominan los recursos y estrategias retóricas del discurso (privilegio del TÚ, del *Pathos*); (iii) la argumentación como procedimiento interactivo, que busca interactuar con el auditorio al cual se le deja un margen de libertad para decidir; se basa en el examen de las diversas alternativas y en la regulación de procedimientos dialécticos a través del uso de esquemas argumentativos no falaces (privilegio de YO, del *Ethos*) (Martínez, 2005a:38-41).

Se observa que no es necesario establecer una oposición entre retórica y argumentación, o entre dialéctica y retórica, sino que estas perspectivas se abordan como modos de dar tonalidad al enunciado argumentativo, de acuerdo con las relaciones sociales que establezcan entre sí los participantes. La mayor orientación ética (dialéctica), emotiva (retórica) o cognoscitiva (analítica) de una argumentación “obedece a las valoraciones y tonalidades existentes entre los sujetos discursivos, a la actualización enunciativa de valores sociales y culturales” (Martínez, 2005b:50).

Toda vez que el enunciado argumentativo está ligado a su situación de enunciación particular, emergen las construcciones o puntos de vista sobre la realidad en forma de “voces” que cruzan los discursos. Esta presencia de varios puntos de vista (polifonía) es muy evidente en textos de carácter argumentativo o polémico, donde la interdiscursividad es determinante para establecer la perspectiva desde la cual se defiende o refuerza una idea y se busca algún grado de influencia sobre el interlocutor.

Las voces son el conjunto del entramado histórico, ideológico y cultural que se puede rastrear en una voz presente, esto es, la presencia de los otros –antecedentes y/o contemporáneos- en el Yo que enuncia. La metáfora del entramado, bajo la cual definimos Voz, significa que existe un cruce de decires pretéritos y presentes que conforman una urdimbre, es decir, un sistema implícito conformado por saberes, hechos, opiniones, perspectivas, mitos, creencias, experiencias, etc. Este sistema pertenece al mundo de los complejos culturales de sentidos, y supera el concepto de Tradición, por presentarse sin la pertenencia a un grupo social determinado, sino mejor como memoria colectiva. ¿De qué manera es incluida esa memoria colectiva –las voces de los interlocutores y de los mundos referidos- en el discurso propio? Una de las cuestiones que define la comprensión del concepto de Voz es precisamente la respuesta posible a esta pregunta: No existe, necesariamente, una volición o intención consciente de hacer discursos polifónicos, sino que el hombre habla a través de los otros sin saberlo, o planeándolo parcialmente, o individualizando su discurso a través de la conciencia de lo que él selecciona para construir lo que dice.

El reconocimiento del carácter interactivo y polifónico de la significación plantea desafíos importantes a la educación lingüística, pero también la “posibilidad de educar *sujetos discursivos intencionales y autónomos con poder de interlocución*, que tengan acceso a la experiencia del discurso argumentado y a la posibilidad de análisis para intervenir en la toma de decisiones” (Martínez, 2001:141), y en un sentido crítico, determinar la dimensión ideológica de los saberes que son comunicados a través de los textos, tanto cotidianos como científicos. Solo interpretando la realidad social como discurso (interactivo y polifónico) se dimensiona el poder mediador de la palabra en la construcción de sentidos sobre el mundo (Martínez, 1998:106-107), así:

La perspectiva discursiva e interactiva está centrada en la necesidad urgente de un proyecto educativo cuyo criterio de calidad y equidad esté basado en el desarrollo de una *competencia discursiva relacional*, que posibilite el acceso a principios no

sólo de apropiación, sino también, más tarde, de generación de conocimientos; que permita además el acceso a la capacidad analítica de los diversos contextos, a la competencia en el reconocimiento de la diversidad discursiva y de las múltiples modalidades argumentativas (Martínez, 1998:117).

La competencia discursiva relacional avanza en la misma senda abierta por la competencia comunicativa, pero superando la posible instrumentalización²² en la que recae el lenguaje cuando se le presenta exclusivamente como herramienta o instrumento para el hacer comunicativo. Tal instrumentalización se origina en una concepción representacionista del lenguaje (la palabra como reflejo del mundo) y en la falsa dicotomía entre significación y comunicación; instrumentalización y dicotomía que se rompen para

postular que la función esencial del lenguaje es la de establecer una *comunicación con sentido (función dialógica)*, dar cuenta de una competencia discursiva, por lo cual el lenguaje es visto no como un simple instrumento, sino como el escenario discursivo donde se realiza el encuentro significativo entre dos sujetos, social y culturalmente organizados, y la experiencia externa (Martínez, 2003:112).

Tanto Martínez (2001) como Ramírez Peña (2004) han insistido en convertir al discurso en la unidad de base para la educación lingüística. La formación escolar de una dimensión discursiva consciente e intencional está vinculada con una educación con proyección social y crítica, donde lo ético (y por extensión, lo político) adquiere mayor relevancia que en los enfoques semántico-comunicativos de la educación lingüística (Lomas y Osoro, 1993; Lomas, 1996, 1999; MEN, 1998, 2002):

El objetivo de un proyecto educativo con proyección social y humana deberá ser el de educar e investigar para el logro de un desarrollo con responsabilidad, guiado por un principio fundamental: el respeto al otro. (...) Una educación estratégica, ética, social y humana que posibilite un comportamiento multipolar e intelectual diverso, una agilidad analítica y crítica para el desarrollo de la capacidad de previsión, de discernimiento y de selección en la toma y ejecución de decisiones, de una educación ética basada en el respeto al otro (Martínez, 1998:104-105).

La competencia discursiva relacional, entonces, pretende evitar la reducción de la lectura y la escritura a la significación referencial u “objetiva”, para introducir la problemática del sujeto puesto en situación personal y social con respecto a sus interlocutores, en los procesos de comprensión y producción textual. Toda vez que “Cada acto comunicativo es un proceso único y producido en función del cumplimiento de una necesidad o deseo

²² En los enfoques instrumentalizadores, “los objetivos de la enseñanza del lenguaje son orientados a considerarlo como si fuera una técnica de significantes neutrales e independientes del sujeto y las acciones que lo generan y lo orientan. (...) La educación lingüística consiste en proveer al estudiante de destrezas, de técnicas para que pueda leer, escuchar, hablar y escribir, sin consideración de las diversidades de discursos” (Ramírez Peña, 2008:3-5).

en una acción social de cualquier orden” (Ramírez Peña, 2008b:8), la perspectiva dialógica y polifónica de la significación propone enfatizar “la enseñanza del lenguaje en la práctica interpretativa en la cual las personas puedan reconocer y establecer la diferencia con los otros y con lo otro, [y] ayudar a que el lenguaje sirva para romper los dominios y a constituirse cada uno con sus imaginarios y discursos para que la ética y responsabilidad social no siga dependiendo solamente de los otros” (2006:15).

El campo de la argumentación, en este sentido, es convocado como un área de trabajo urgente, dadas las implicaciones interaccionales que pueden derivarse del trabajo con textos polifónicos, y las marcas ideológicas y subjetivas que subyacen, motivan y estructuran la modalidad argumentativa, como resultado de la situación personal y social de los interlocutores que la producen. El trabajo con los textos argumentativos, en el mismo sentido, intenta “traspasar los contenidos puramente referenciales y encontrarles sus perspectivas subjetivas, y sus contenidos éticos e ideológicos que puedan estar asumiendo en las producciones discursivas” (Ramírez Peña, 2008c:9).

Capítulo 3.

Enseñar a argumentar en la escuela media: ¿Qué proponen las editoriales?

En esta sección se describen las regularidades en las propuestas para enseñar argumentación en EM, a partir del corpus conformado y se dilucidan las orientaciones teóricas y didácticas implícitas en tales propuestas, es decir, el análisis de la recontextualización editorial a partir de las transposiciones didácticas del saber argumentativo.

El capítulo está conformado por dos apartados que separan las regularidades de las propuestas editoriales, en cuanto a los segmentos didácticos que comparten y en cuanto a los dispositivos didácticos que configuran. El primer apartado presenta tres conjuntos de momentos o segmentos didácticos en común: la teorización, la ejercitación y la evaluación (definidas con antelación en el capítulo I, 2.3). El segundo apartado indaga en las prácticas que conforman los dispositivos, sus reconfiguraciones y sentidos.

Dado que en este estudio no se analiza el texto en uso, es decir, en una dinámica observable de interacción, se utiliza el término “propuesta didáctica” para referirse al campo de la transposición del saber argumentativo por parte de dos agencias recontextualizadoras: las editoriales de los libros de texto analizados y la política curricular. En este capítulo, analizamos la primera instancia en mención.

3.1 Los segmentos didácticos de la argumentación

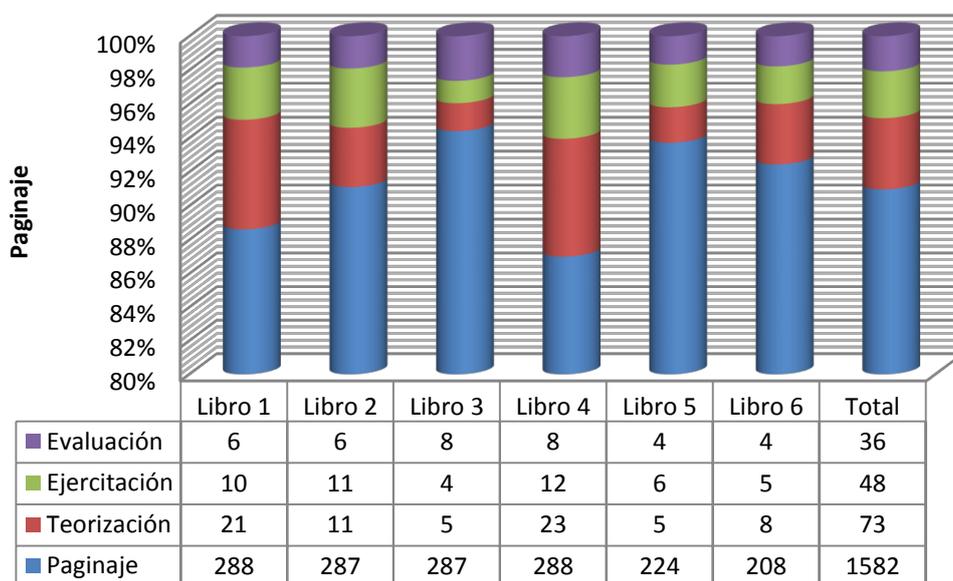
Las propuestas editoriales están conformadas por segmentos didácticos que pueden llegar a potenciar secuencias didácticas en el aula a través del uso del libro de texto. Los segmentos han sido reunidos en tres grandes grupos, según den cuenta de la teorización, la ejercitación o la evaluación.

Antes de la presentación de tales grupos, se describe el momento de la teorización desde una perspectiva bibliométrica básica, a través del índice de presencia, indicador que compara el total de páginas de cada libro (‘paginaje’) con el número de hojas dedicadas a la teorización (Figura 4). Este indicador es útil para percibir la importancia que se le concede a cada segmento didáctico en el conjunto de las propuestas editoriales y para caracterizar los procedimientos internos de la transposición didáctica²³. Tal indicador señala que la enseñanza de la argumentación ocupa un 9,2% en el total de la muestra editorial, la mitad de este porcentaje (4,6%) está dedicado al segmento de la teorización,

²³ Otros análisis bibliométricos, especialmente los de dispersión al aplicar diferentes correlaciones como la de Spearman y Pearson, no han encontrado relaciones contundentes entre las variables (Alzate et al., 2005), razón por la cual se prescinde de ellas y se trabaja solamente con el indicador de presencia, que aporta más insumos para el análisis cualitativo privilegiado en este estudio.

seguido de un 2,8% para la ejercitación y un 1,8% para la evaluación. Al desagregar los resultados por propuesta editorial, se evidencia que el máximo porcentaje dedicado a la enseñanza de la argumentación se ubica en el orden del 14,9% (Libro 4), y el mínimo en el 4,5% (Libro 5).

Figura 4 - Segmentos didácticos de la argumentación en libros de texto



3.1.1 La teoría de la argumentación en los libros de texto

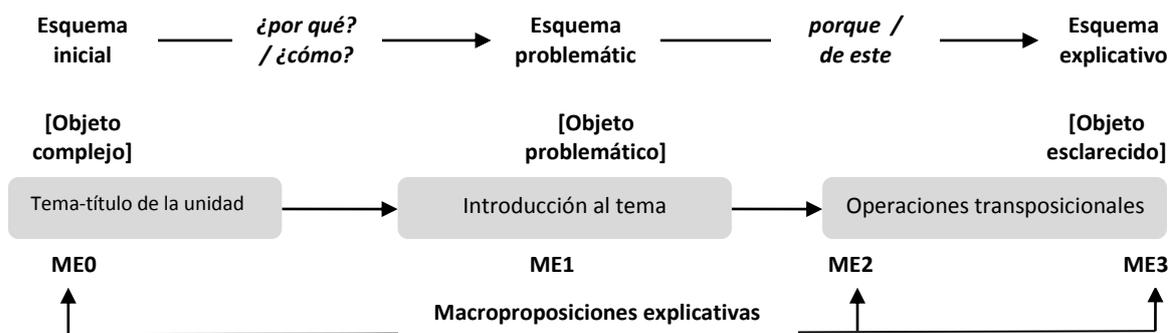
El momento de la teorización corresponde a la transposición del saber disciplinar de la argumentación en saberes teóricos didactizados. Las operaciones a través de las cuales se operan tales transposiciones han sido reunidas en cinco grupos categoriales, arrojados por el análisis cualitativo de la muestra, a saber: definiciones, ejemplificaciones, estructuraciones, funcionamientos y problematizaciones.

Estas operaciones se enmarcan en el orden textual de la secuencia explicativa, una de las formas de las orientaciones del texto expositivo típicas del discurso del libro de texto (Adam, 1992). Su característica enunciativa principal es la de establecer una relación asimétrica entre los agentes comunicativos, basada en un contrato social de enseñar-aprender (Martínez, 2002); por tanto, no hay intención persuasiva, pero sí de influencia sobre el estado epistémico del otro, logrando que una información que ofrece dificultad, o que no ha sido accesible para el destinatario, o que el propio emisor no ha logrado formular con claridad, se convierta en información asequible (Calsamiglia y Tusón, 1999:308). Esto es válido bajo la precisión de que no siempre la intención pedagógica que subyace en la explicación logra su cometido, sino que también se utiliza como una herramienta de construcción prestigiosa de la imagen del enunciador en la dinámica de fuerzas involucrada. En los casos que se ubican por fuera de esa precisión, la explicación se configura como una secuencia de carácter didáctico para transmitir y construir

conocimiento objetivo, es decir, aceptado por una mayoría. En el ámbito científico y académico, la explicación sirve a esa intencionalidad del experto con respecto a su aprendizaje, y a la vez, como herramienta de verificación del conocimiento en un proceso de enseñanza-aprendizaje, en el caso de las respuestas a preguntas abiertas en situaciones evaluativas y de ejercitación.

Adam (1992) ha propuesto un esquema prototípico de la secuencia explicativa a partir del cual se pueden desprender los tipos de operaciones que orientan el discurso recontextualizador de la teorización en los libros de texto. La figura 5 muestra en ME0 enunciados de difícil comprensión, a los cuales se les otorga estatus de problema en ME1 y que empiezan a ser aclarados en ME2 a través de diversos procedimientos (Calsamiglia y Tusón señalan la definición, clasificación, reformulación, ejemplificación, analogía y citación). Finalmente, las macroproposiciones de ME3 constituyen las conclusiones y síntesis de lo explicado, cerrando el proceso siempre interconectado desde ME0.

Figura 5 - Esquema prototípico de la explicación, de Adam (1992), aplicado a la teorización en el libro de texto



En el caso concreto de los libros de texto analizados, las macroproposiciones explicativas en ME2 y ME3 responden a los siguientes procedimientos u operaciones transposicionales (tabla 7):

Operaciones	Pregunta a la que responde	Descripción
Definiciones	¿Qué es?	Especifican los caracteres genéricos y rasgos diferenciales del concepto, y confieren unos atributos al tema u objeto.
Ejemplificaciones	¿En qué casos?	Presentan categorías abstractas o generales en términos concretos, con pretensión generalizadora de orden inductivo.
Estructuraciones	¿Cómo se organiza?	Expresan entidades conceptuales en clasificaciones y taxonomías, como sistemas integrados.
Funcionamientos	¿Cómo opera?	Describen los conceptos en términos de sus procedimientos internos, dentro de situaciones de uso.

Problematizaciones	¿Qué problemas presenta?	Indagan en la relación entre los constructos teóricos y las prácticas en las cuales son aplicados, centrándose en las variaciones, contradicciones, vacíos, desencuentros y demás aspectos de orden crítico.
--------------------	--------------------------	--

Tabla 7 - Operaciones transposicionales de la teorización en los libros de texto

- Las definiciones

En la muestra aparecen 3 tipos de definiciones: *meta-argumentativas*, es decir, sobre la argumentación y el argumento propiamente dichos [1]; *realizativas*, sobre algunas realizaciones textuales de la argumentación [2]; y *para-argumentativas*, es decir, sobre nociones que orbitan alrededor de la argumentación [3]. En los ejemplos [1, 2, 3] se ejemplifican estas tres modalidades:

[1](L2:271)²⁴ **La argumentación** es un modo de discurso que consiste en defender una idea aportando razones que la justifiquen con el fin de persuadir al destinatario de su validez.

[2](L3:69) El **ensayo** es un texto dispuesto para **desarrollar unos argumentos**. Es una escritura que da **razones de apoyo a una tesis**, por lo que la esencia de un ensayo consiste en tener una tesis y unos argumentos que la soporten (...).

[3](L2:185) **Convencer** es un propósito que va dirigido a cualquier ser razonable que trabaje con recursos propios de la inteligencia, es decir, para convencer se aportan razones que apoyan un punto de vista. **Persuadir**, en cambio, se orienta hacia un auditorio concreto y opera sobre la voluntad con recursos más primarios.

Las definiciones meta-argumentativas están concentradas en la explicitación de las nociones de argumentación y argumento. No obstante, esas nociones aparecen raras veces como definiciones directas, como en [1], sino imbricadas en definiciones realizativas, como en [4], donde se infiere que la argumentación es definida como un tipo de discurso, y en [6], donde la frontera entre argumentación y argumento se relativiza en función del alcance de tipologías genéricas para ambos:

[4](L1:74) El **ensayo** constituye una de las formas de escritura donde mejor se realiza el discurso de la **argumentación**, debido a que su propósito es plasmar el punto de vista del autor acerca de un tema específico (...).

²⁴ Los ejemplos se citarán con la siguiente convención: La letra L seguida de un número del 1 al 6 identifica al Libro de texto del corpus (ver apartado 2.2); a continuación, los dos puntos separan el código del texto de la página de donde se extrae el ejemplo. Los ejemplos se transcriben conservando la ortografía y gramática original, por lo tanto, los resaltados y cursivas no son propios. Cuando se pretenda llamar la atención sobre un segmento, se utilizará el subrayado.

[5](L1:264) Los argumentos son enunciados mediante los que se intenta defender el propio punto de vista. La defensa del punto de vista mediante los argumentos puede presentarse de distintas maneras según la situación comunicativa concreta de la que forma parte, así podemos distinguir distintos tipos de argumentaciones.

Esta confusión entre entidades conceptuales de carácter conjuntivo (argumentación, argumentar y argumentario) con entidades concretas que las hacen aprehensibles (argumento, discurso y texto argumentativo, entre otras), como fue explicado en el marco teórico (figura 3), genera la preferencia por definiciones realizativas y el descuido de las nociones meta-argumentativas, necesarias tanto para la comprensión teórica como para el manejo de un metalenguaje preciso al abordar el objeto de conocimiento. Por ejemplo, en L4 se omite la definición de la argumentación y se le presenta al mismo tiempo con la definición realizativa de Texto argumentativo [6]:

[6](L4:35) Un **texto argumentativo** es un escrito que ofrece un conjunto de **razones** o **pruebas** en **apoyo de una conclusión**. Los argumentos no son simplemente las afirmaciones de ciertas opiniones, ni se tratan de una disputa, los argumentos apoyan las opiniones con razones.

En [7], también se define la argumentación como “un verdadero hacer”, como introducción a nociones de la teoría de los actos de habla y de la pragmatológica:

[7](L1:215) La argumentación constituye un verdadero hacer, debido a su finalidad o función discursiva, que se materializa en determinadas expresiones verbales. La teoría que da cuenta de esta conexión (expresión e intención comunicativa) es la de los actos de habla, originalmente desarrollada por Austin y Searle, y actualmente orientada y desarrollada al interior de la teoría de la pragmática [sic]²⁵ por Van Eemeren y Grootendorst.

Pese a que los libros que conforman la propuesta editorial de L1 y L2 introducen explícitamente algunas nociones de la teoría pragmatológica aplicada a la argumentación, los conceptos bajo los cuales la presentan oscilan entre la perspectiva analítica [2, 4, 6] y la retórica [1, 3, 13]. Esta coexistencia de orientaciones teóricas no es abordada como una discusión al interior de la disciplina, ni como un proyecto teórico integrador inter-enfoques, sino como una evolución gnoseológica desde la cual se presenta el trabajo fundacional de Van Eemeren y Grootendorst como la “superación” de teorías en decadencia, especialmente de la perspectiva lógica aristotélica [8]:

[8](L1:263) El destierro de la lógica formal: Por mucho tiempo se siguió desarrollando la lógica formal, hasta que en el siglo XX, autores que no pertenecían al ámbito de la filosofía, se vieron en la necesidad de estudiar la argumentación desde una perspectiva distinta (...). Una de las teorías actuales más claras y

²⁵ Aquí se ha confundido el término ‘pragmática’ y se ha usado para significar ‘Pragmatológica’.

coherentes para enfrentar el análisis de la argumentación es la **teoría pragmadialéctica** de Van Eemeren y Grootendorst.

Como lo han hecho notar los autores holandeses, la perspectiva pragmadialéctica no representa un “destierro” de la lógica formal, sino una “interacción sistemática entre comprensiones sobre la realidad argumentativa [enfoque retórico] y comprensiones basadas en un ideal de argumentación correcta [enfoque analítico o lógico-formal]”, que inscriben en una rama de análisis argumentativo, denominada por ellos mismos como pragmática normativa. En este sentido, la argumentación es definida como “un acto de habla complejo, orientado a justificar o a refutar una proposición y a lograr como resultado que un crítico razonable acepte el punto de vista involucrado” (Van Eemeren y Grootendorst, 2011[2003]:21-23). Una parte de esta definición aparece explícitamente en L1 [9]:

[9](L1:215) A diferencia de otros tipos de discurso, la argumentación es siempre un acto de habla complejo, pues resulta de un conjunto de expresiones (los argumentos) que constituyen cada una en sí un acto de habla (generalmente asertivo), pero que además contribuyen a apoyar a otro acto de habla asertivo, que es el punto de vista.

En [9], la definición de la argumentación apela a la comprensión de la teoría de los actos de habla, de Austin (1982[1955]) y Searle (2001[1969]). Esta teoría también es incluida explícitamente en L1, como citación indirecta, haciendo un recorte teórico de los componentes del acto de habla (se excluye el componente locutivo y se mencionan los ilocutivos y perlocutivos, presentando la taxonomía general desarrollada por Searle) [10]:

[10](L1:215) Un acto de habla implica en todo momento: 1. **Un acto elocutivo o ilocucionario**, es decir, una expresión verbal compleja que tiene un significado, se refiere a algo y predica sobre el objeto referido. Existen varios actos de habla ilocutivos: (...). 2. **Un acto perlocutivo o perlocucionario**, que representa el efecto que se desea producir en el interlocutor por medio del acto ilocutivo.

La dimensión intencional del acto ilocutivo queda borrada en [10] para definirlo a través de una noción poco aprehensible, por general (“expresión verbal compleja”), además de generar ambigüedad con respecto a los términos “elocutivo” e “ilocutivo”, que son tratados como sinónimos, pese a que el primer término no suele aparecer en la bibliografía especializada sobre pragmática (Escandell, 1993; Calsamiglia y Tusón, 1999; Charaudeau y Maingueneau, 2005), y su significado está más próximo a la sinonimia con “locutivo”²⁶. También queda en evidencia al final de la cita [10], que en el libro de texto pueden filtrarse ambigüedades también en el orden de lo conceptual, como ocurre al definir el acto perlocutivo como un “efecto que se desea producir”, es decir, como una

²⁶ “Elocutivo” es un anglicismo por “elocution”, definido por Hanks (1986:258) como “the art of public speaking, esp. of voice production, delivery and gesture”, y por tanto, desvinculado de la terminología pragmática específica.

intención (lo que corresponde a la dimensión ilocutiva), mientras que la teoría lo delimita al efecto obtenido (con o sin intención), como lo aclara Austin (1982[1955]:71): “también realizamos actos perlocucionarios; los que producimos o logramos porque decimos algo, tales como convencer, persuadir, disuadir, e incluso, digamos, sorprender o confundir”, y al referirse a las intenciones, “resulta claro que todos los actos perlocucionarios, o casi todos, son susceptibles de presentarse, en circunstancias suficientemente especiales, al emitir cualquier expresión, con o sin el propósito de producir los efectos que hemos llamado perlocucionarios” (Austin, 1982[1955]:72).

Dentro de *las definiciones para-argumentativas*, no se hallaron definiciones de dos términos claves en la comprensión del objeto de conocimiento: Discurso y Enunciado, pese a que ambos son utilizados en las definiciones meta-argumentativas, como en [1], [5], [7] y [9]. El problema radica en que se trata de conceptos-base sobre los cuales se pretende construir otros, pero el anclaje no resulta efectivo si tales bases son ambiguas. Por ejemplo, entre [1], [4] y [9] se puede inferir que la argumentación es definida como un tipo de discurso, pero tal noción no alcanza claridad si no se especifica de qué modo se está entendiendo al concepto-base; de acuerdo con Charaudeau y Maingueneau (2005:179-184), al término ‘discurso’ se le puede ver desde un conjunto de oposiciones clásicas (Discurso Vs. Oración; Discurso Vs. Lengua; Discurso Vs. Texto; Discurso Vs. Enunciado), y en todo caso, supone un cierto número de ideas básicas para su comprensión, ligadas a la influencia de corrientes pragmáticas.

La definición de “punto de vista”²⁷, incluida en L1 como temática explícita vinculada a la argumentación en perspectiva pragmatológica, también adolece de lo referido en el párrafo anterior al respecto de la ausencia de conceptos-base, como se muestra en [11]:

[11] Los puntos de vista: Son enunciados mediante los que se expresa una concepción que supone una toma de posición dentro de la disputa. Los puntos de vista pueden ser positivos o negativos. De acuerdo con la forma en que se combinan los puntos de vista una disputa, estas pueden ser **mixtas** o **no mixtas** [L1:264].

Al relacionarlo con el intertexto teórico, se nota que el tratamiento dado al tema del punto de vista simplifica la reflexión teórica de los autores holandeses al respecto de la opacidad con la que se presentan los puntos de vista en las disputas, así como el énfasis en la importancia y desafío de inferir el punto de vista a través de marcas discursivas (algunas de ellas, textuales):

En el discurso argumentativo es muy común que las premisas o los puntos de vista se expresen de modo implícito (...). A pesar de que la argumentación como defensa

²⁷ Se trata de una noción originalmente introducida por Ducrot (1984, p.294), en la teoría de la polifonía enunciativa, a través de su definición de enunciadores: “esos seres que se supone que se expresan a través de la enunciación, sin que se les atribuyan palabras precisas; si ellos hablan, es solamente en ese sentido en que se ve la enunciación expresando su punto de vista, su posición, su actitud...”.

de un punto de vista no se presenta usualmente como tal, a menudo el texto contiene indicadores de argumentación (Van Eemeren et al., 2011[2003]:31).

En efecto, estudios de campo como los de Arnoux, Nogueira y Silvestri (2002), y Martínez (2004), señalan que una de las dificultades más recurrentes y complejas en la formación de competencias argumentativas es la habilidad para inferir puntos de vista o voces discursivas. En la muestra, este tema solo aparece de modo explícito en la propuesta de L1 y L2, pero con el objeto de presentar taxonomías, como se puede repasar en [5] y en [11], o bien, involucrado en otras definiciones para-argumentativas, como se ilustra en [12], es decir, que se da por descontado que el estudiante sabe reconocer, y sobre todo, presentar en forma proposicional el punto de vista que subyace a un argumento, por lo cual esto no se programa como saber a enseñar [12]:

[12](L2:179) En todo texto hay **marcas lingüísticas** o **discursivas** que permiten que el receptor pueda detectar cuál es el punto de vista del emisor (...). Podemos decir que las modalizaciones discursivas aparecen también como **marcas textuales**, esto es, palabras o expresiones que funcionan como distintivos que nos indican la perspectiva o punto de vista del emisor, que nos indican si expresan hechos u opiniones.

De acuerdo con esto, el tratamiento de la modalización se concentra en la identificación de conectores gramaticales que permitirían reconocer argumentos en un texto [13], y más adelante, ya no asociándolos, sino asignándolos a la argumentación como procedimientos generales [14]:

[13](L2:90) La argumentación es parte del proceso comunicativo. En ella, el lenguaje es usado **no solo** para expresar un punto de vista, **sino** también para comunicar dicho punto de vista de la manera más eficaz posible. Por esta razón, el argumentador se vale de expresiones lingüísticas que, si bien no son del todo imprescindibles para la argumentación, hacen explícitas ciertas relaciones lógicas.

[14](L2:90) En el caso de la argumentación, los conectores o nexos gramaticales más usados son los siguientes:

- Causales: (...) En argumentación generalmente introducen las razones que apoyan el punto de vista. Algunos de ellos son: pues / porque / ya que (...).
- Consecutivos: (...). En el texto argumentativo, generalmente sirven para introducir el punto de vista o tesis luego de haber dado una o más razones. Algunos de ellos son: por lo tanto / entonces / luego (...).

El abordaje del punto de vista, con toda la importancia que reviste para la comprensión y producción de textos argumentativos, no encuentra más despliegue en la muestra que este tratamiento ligado a la práctica de identificar conectores gramaticales en los textos, lo cual si bien abona a la comprensión del andamiaje lógico del texto, puede estar simplificando el problema de la inferencia del punto de vista. Para Martínez (2005a,

2005b), se trata de un tipo de inferencias que permiten analizar el complejo de la situación de enunciación como una dinámica de fuerzas entre quien enuncia, a quien enuncia y lo referido, y a través de las cuales se manifiesta el carácter dialógico del discurso, toda vez que la enunciación convoca las voces que apoyan o refutan el punto de vista en defensa, a través de marcas explícitas (como las citas y los mismos nexos gramaticales), pero también de huellas implícitas o condiciones de la argumentación en el discurso, como el contrato social en el que se inscribe el acto comunicativo, los roles asumidos por los participantes, el análisis de los *ethos* desplegados y la interacción socio-histórica construida. En perspectiva didáctica, esto indica dos cuestiones fundamentales: 1) que la aproximación a la argumentación en el discurso precisa abordar inferencialmente primero el funcionamiento enunciativo, para luego concentrarse en los niveles microestructurales, como los referidos a la gramática y a la textualidad; y 2) que la comprensión y producción de textos argumentativos requiere el abordaje analítico de situaciones argumentativas singulares, particulares, en las cuales se pueda reconstruir los diferentes elementos que son puestos en escena en la argumentación.

El abordaje del carácter dialógico de la argumentación, esto es, del reconocimiento de la naturaleza social del acto argumentativo y su inscripción en la constitución interaccional del enunciado aparece en la propuesta de L1 de manera explícita, como se ilustra en [15]:

[15] (L1:213) La argumentación posee un carácter **dialógico**, pues siempre estarán presentes en ella al menos dos actores (...). Aunque no sea posible identificar al destinatario, quien emite una argumentación siempre tiene en mente una audiencia a quien quiere convencer de su punto de vista. Si no existiera tal audiencia, la argumentación carecería de sentido.

La definición de [15] adscribe a una perspectiva retórica de la argumentación, dada la centralidad otorgada al auditorio y al efecto persuasivo, y hace referencia a lo que Amossy (2005) distingue como “dialogismo interlocutivo”, para diferenciarlo del denominado “dialogismo interdiscursivo”, que involucra los saberes de la *doxa*²⁸ que cruzan inconscientemente la palabra del enunciador: “No es el lugar de las decisiones y de las tomas de posición elaboradas en un diálogo plenamente asumido con el otro, sino aquel en donde una palabra individual se elabora en el medio verbal de su cultura” (Amossy, 2005, p.6); de allí que “Solo sobre ese fondo dóxico puede formarse un proyecto argumentativo que integre la palabra del otro a la del sujeto” (p.7), es decir, que el locutor no puede abstraerse de la *doxa* de su tiempo en el marco de la situación enunciativa²⁹.

²⁸ “La retórica como arte de persuadir subraya la función esencial de la *doxa* o la opinión común en la comunicación verbal (...). Apoyándose sobre una tópica (un conjunto de lugares comunes) el orador intenta hacer adherir a sus interlocutores a la tesis que les presenta para su asentimiento. En otros términos, es siempre en un espacio de opiniones y creencias colectivas que el orador intenta resolver un diferendo o consolidar un punto de vista. El saber compartido y las representaciones sociales constituyen, así, el fundamento de toda argumentación (...). La *doxa* es entonces el espacio de lo plausible tal como es aprehendido por el sentido común (Amossy, 2010[2000], pp.103-105).

²⁹ Lo enunciativo no se refiere únicamente a la emisión de proposiciones, sino a la modalidad y las condiciones de existencia de un conjunto de signos: “Existencia que hace aparecer algo distinto de un puro trazo, más bien, la relación con un dominio de objetos; algo distinto de una acción u operación individual,

Esta condición discursiva, central en la comprensión del concepto de dialogismo, ha sido desplazada en la propuesta de L1 por una perspectiva racionalista del intercambio argumentativo para resolver el carácter polémico de la interacción [16]:

[16](L1:214) La argumentación destaca la dimensión social del ser humano, se constituye en un verdadero instrumento de entendimiento y comprensión entre las personas.

El carácter dialógico de la argumentación implica que el punto de vista que se pretende implantar siempre puede enfrentarse a otro punto de vista opuesto o alternativo (...).

El discurso argumentativo siempre plantea un punto de vista sobre un tema controvertido. No se argumenta sobre lo obvio o lo evidente, sino sobre temas que no tienen una solución única y segura. No se trata de verdades necesarias, sino de puntos de vista que pueden llegar a cambiar. Muy distinto ocurre con temas como “La existencia de agua en Marte”; si existe o no agua en Marte no depende de nuestro punto de vista, sino de las investigaciones científicas que se hagan.

En los subrayados de [16] se evidencia la presentación del dialogismo argumentativo como intercambio racional de argumentos, de un lado, y como escisión clásica entre demostración (científica, objetiva) y argumentación (racional, pero sujeta a la subjetividad del punto de vista). De este modo, se ubica a la argumentación en el terreno de la persuasión entre opiniones divergentes y se le desliga del conocimiento científico. En [3], [6], [17] y [18] se refuerzan estas escisiones y asociaciones entre argumentación-razón y persuasión-emoción, siempre sobre la base del dialogismo interlocutivo:

[17] (L1:214) **La argumentación tiene como propósito convencer o persuadir a una audiencia**, para ello utiliza recursos que se orientan a la racionalidad, exhibiendo razones, o a la emotividad del receptor, apelando a sus afectos.

[18] (L2:185) Los argumentos que apelan a las emociones también pueden manifestarse con la misma finalidad que aquellos que quieren convencer en forma disuasiva (...). A través de diferentes estrategias disuasivas, se invita a no realizar tal o cual cosa, o a no adherir a tal o cual causa, puesto que hacerlo significaría un posible perjurio [sic]³⁰ para el receptor.

El tercer grupo de definiciones lo conforman las de tipo *realizativo*, referidas a las nociones tipológicas del texto argumentativo que aparecen tratadas en los libros: el ensayo (en L1, L2, L3, L4 y L6), el discurso oral (en L1, L4 y L6), la reseña crítica (en

más bien un juego de posiciones posibles del sujeto; algo distinto de una totalidad orgánica, autónoma, cerrada en sí misma y susceptible de constituir un sentido, más bien un elemento en un campo de coexistencia; algo distinto de un hecho pasajero o de un objeto inerte, más bien, una materialidad repetible” (Foucault, 1970:142-143). Desde la interpretación de Deleuze (1987): “Los enunciados no son ideas entre las otras, tampoco simples comunicaciones entre ideas, son las condiciones para el despliegue de toda la red de ideas que se efectúa en una época”.

³⁰ Es muy probable que se haya utilizado el término “perjurio” en donde quería significarse “perjuicio”.

L1 y L6), el mensaje publicitario (en L4), la caricatura política (en L4), el editorial (en L5), el artículo de opinión, el diálogo (en L5) y el seminario (en L4).

De estos tipos de texto, el ensayo es el que prevalece en cinco de las seis propuestas editoriales, donde se despliegan también diferentes tipos de ensayo, de acuerdo con clasificaciones de orden temático (ensayos literario, filosófico y científico). En 4 de las propuestas se le define explícitamente como un tipo de texto argumentativo y se repite su caracterización desde el enfoque retórico, como se ilustra comparativamente en [19], [20] y [21]:

[19] (L1:174) **El ensayo** constituye una de las formas de escritura donde mejor se materializa el discurso de la **argumentación**, debido a que su propósito es plasmar el punto de vista del autor acerca de un tema específico. Este tipo de discurso está fuertemente marcado por un espíritu crítico: el ensayo corresponde a un género en el que el autor intenta “hacer ver” al lector las cosas como él las ve.

[20] (L2:270) El **ensayo** es un texto de carácter argumentativo. Su propósito es obtener un cambio en las convicciones (ideas, creencias, valores) del destinatario o conseguir el rechazo ante un hecho o actitud.

[21] (L3:69) El **ensayo** es un texto dispuesto para **desarrollar unos argumentos**. Es una escritura que **da razones de apoyo a una tesis**, por lo que la esencia de un ensayo consiste en tener una tesis y unos argumentos que la soporten.

En estos términos, no se especifican diferencias entre el texto argumentativo y el ensayo, sino que se le define en clave hiperonímica, sin aludir a las especificidades que lo diferencian de otros textos argumentativos, por ejemplo, desde su caracterización como género literario (Cervera, Hernández y Adsuar, 2005)³¹. Las caracterizaciones encontradas en las propuestas (dos de las seis estudiadas) coinciden en el nivel formal más generalizado: brevedad y subjetividad, y una de ellas añade la variedad temática y la estructura libre (en L3). En L1 se le presenta también como un texto dialogal [22]:

[22](L1:177)

Brevedad	El ensayo es un escrito por lo general de poca extensión, en el cual el autor no pretende ser exhaustivo en el tratamiento de los temas, sino despertar el interés del lector por ellos.
Carácter declaratorio	En el ensayo se exponen apreciaciones subjetivas. A través de ellas el autor se nos revela: su mundo interno, su ideología, sus creencias, etc.
Intención dialogal	El ensayista pretende entablar un diálogo con sus lectores acerca del punto de vista que propone. En este diálogo expone los argumentos que considera más efectivos para convencer al lector sobre aquello que defiende.
Estilo personal	El texto revela el tono y la postura de su autor. En él se pueden combinar tonos retóricos, humorísticos, irónicos, e incluso, líricos.

³¹ Al respecto, se pueden ver especialmente las especificidades que plantea Hernández en cuanto al tratamiento de la verdad en el ensayo, así como la categoría definitoria de Tensión discursiva desde el autor, planteada por Pozuelo (ambos autores en Cervera, Hernández y Adsuar, 2007).

En [22] se ha desplazado la intención polémica del ensayo, connatural a la interacción argumentativa, por una intención dialogal-persuasiva, en términos de efectividad retórica. En estas propuestas editoriales, al definir el ensayo, resulta difícil “decir algo más” que lo dicho en la definición general de texto argumentativo, y al tratar de hacerlo, se acude a nociones que, o bien caen en la ambigüedad (“estilo”, “tono”), en la imprecisión (“intención dialogal”), o bien, en la tautología (“apreciaciones subjetivas”).

En el caso de L6, el abordaje del ensayo no es retórico, sino analítico (enfátiza en poner a prueba la tesis) [23]. En la caracterización, se le implica como un texto muy personal-intimo (ligado con el estilo), sin abandonar su carácter dialógico:

[23] (L4:96) El texto escrito que se denomina ensayo, tiene todo el sentido de un intento, de una experimentación. Si bien en un ensayo no necesitas evidenciar tus conocimientos y fuentes de consulta, al escribirlo pones a prueba una afirmación que se suele llamar tesis. Con el ensayo analizas, pones a prueba, examinas tus opiniones o confrontas las opiniones de otros.

En las propuestas de L5 y L6 tiene menos despliegue el tema del ensayo; por ejemplo, se omiten las clasificaciones temáticas sobre el mismo, abordadas en las demás propuestas editoriales. No obstante, se puede afirmar que este tema en particular sigue siendo predominante al abordar la enseñanza de la argumentación en la escuela media, y que su tratamiento es evidentemente retórico, como sucede también en cuanto a la argumentación oral, que aparece en 3 de las 6 propuestas analizadas, en donde se tratan los subtemas del discurso oral (en L1 y L6) y el discurso político (en L4). En [24] se comparan las definiciones en cuestión:

[24]

(L1:225)	(L6:187)	(L4:209)
<p>El discurso es un texto argumentativo en el cual <u>se expone un tema o una propuesta ante un auditorio determinado</u>. Aunque el discurso es una forma de expresión oral, en la mayoría de los casos suele existir una preparación escrita previa. (...) Al pronunciar un discurso es fundamental mantener la atención del público. En la Antigüedad griega, eruditos, políticos y educadores se interesaron por expresarse correctamente <u>para logra persuadir a sus destinatarios</u>, de tal manera que se ejercitaron en la retórica. La retórica es una disciplina que estudia el conjunto de reglas que permiten</p>	<p>El discurso, a diferencia de la conversación, se lleva a cabo todo de corrido, sin interrupciones, asemejándose a la estructura del monólogo. (...) El discurso tiene la posibilidad de ser espontáneo (improvisado) o bien preparado. Sin embargo, siempre maneja un tema específico y unos puntos de argumentación claros. El discurso no admite interrupción, <u>se trata de una larga exposición de ideas, información u opiniones</u> sobre las que alguien <u>desea informar a su público</u>. Por esta razón, exigen un lenguaje claro y específico, así como la utilización de un código comprensible para los interlocutores.</p>	<p>El discurso político es un texto argumentativo para el desarrollo de la práctica política; está mediado por la cultura política del país y su contexto. Esta clase de discurso es utilizado por instituciones políticas y usa los diferentes actos de habla para <u>dar instrucciones, requerir, solicitar, preguntar y responder indirectamente</u>. El objetivo principal del discurso político es <u>persuadir a la audiencia o ganar adeptos a un partido político</u> mediante propuestas de interés social.</p>

la construcción de una clase de discurso <u>para influir de manera convincente en el receptor.</u>		
--	--	--

Las propuestas para la enseñanza de la argumentación oral, como las que se ilustran en [24] y otras como el diálogo (en L5) y el seminario (en L4), coinciden en enfatizar el carácter performativo de la enunciación argumentativa, pero se trata de una performatividad restringida a su adscripción explícita o implícita al enfoque retórico, es decir, a la función persuasiva. En ninguna de las definiciones se aclara la polisemia del término ‘discurso’, que en estos casos se utiliza en su acepción más estrecha (texto oralizado); también se hace uso del concepto de ‘exposición’ (de ideas, de temas) dentro de las definiciones, sin involucrarlo directamente como un modo de organización textual que orbita alrededor de los argumentos en el discurso argumentativo. Finalmente, en el abordaje del discurso político por parte de una sola de las propuestas, es clara la simplificación del concepto de “lo político” cuando no logra ir más allá de la generalización del texto argumentativo.

Para terminar con esta descripción de las definiciones, uno de los rasgos compartidos por las propuestas estudiadas es el tratamiento del discurso referido para apoyar algunas nociones. En general, como ya lo han apuntado algunas investigaciones (Carbone, 2003; Vallejos de Llobet, 2004; Tosi, 2012), el libro de texto utiliza abundantemente la paráfrasis teórica en el proceso de recontextualización del saber producido en el campo intelectual, y con ello, tiende a borrar las huellas del autor y a postular una enunciación impersonal, ciertamente declarativa. No obstante, en estas propuestas se nota un esfuerzo progresivo (de las muestras de 2010 a las de 2012) por hacer visibles tales huellas a través de la inserción de citas textuales, como se ejemplifica comparativamente en [25]:

[25]

L1:213	L5:145	L6:86
<p>La argumentación se presenta en muchas de las actividades discursivas de la vida social, pública o privada:</p> <p><i>La argumentación, como secuencia textual, aparece (...)</i></p> <p>Tomado de <i>Las cosas del decir. Manual de análisis del discurso.</i> Helena Calsamiglia y Amparo Tusón.</p>	<p>La siguiente es la propuesta de clasificación de editoriales hecha por el profesor de lengua española de la Universidad Complutense de Madrid UCM, Luis Alberto Hernando Cuadrado:</p> <p>a) Expositivo. El editorialista (...)</p>	<p>Francois Truffaut es uno de los críticos que se convirtieron en cineastas; leamos su opinión acerca de la importancia de la crítica de cine:</p> <p>“ Se llega a ser crítico por (...)”</p> <p>Francois Truffaut. Arts, número 621, mayo 1957.</p>

Los tipos de fuentes que son citadas en [25] van desde obras teóricas (como las referencias constantes de L1 a la teoría pragmatológica holandesa), hasta manuales y trabajos particulares de intelectuales en algún tema específico. No existe todavía una estandarización del modo de presentar estas fuentes, e inclusive, en ellas se prescinde de señalar los datos completos que se requieren para situar el discurso referido en el marco

de las discusiones disciplinares, como sería la indicación de las fechas de los trabajos que se citan, el criterio de selección de estas voces ajenas o la presentación mínima de los autores al pie de lo que proponen.

- Las ejemplificaciones

A través de los ejemplos, las propuestas editoriales ilustran dos tipos de contenidos: unos concernientes a las estructuras y géneros textuales argumentativos, es decir, a los relacionados con las definiciones realizativas: ensayo (y sus tipologías), editorial, artículo de opinión, caricatura política, discurso oral, reseña y publicidad; y de otro lado, los ejemplos referidos a aspectos meta-argumentativos: nexos gramaticales, diferencias entre hecho y opinión, tipos de argumento y de argumentación, persuasión, punto de vista y actos de habla. En cuanto a su funcionalidad, las ejemplificaciones son utilizadas para apoyar la secuencia explicativa (refuerzo teórico), o bien, para orientar la realización de textos propios (modelización). En [26] y [27] se ilustran estas funcionalidades, respectivamente:

[26]

L2:179	L4: 249	L6: 82
<p>En algunos textos es más fácil que en otros detectar cuándo se emite una opinión y cuándo se trata de un hecho. <u>Por ejemplo si alguien dice: <i>El mar es azul</i></u>, está claro que está expresando un hecho que puede ser comprobado. En este caso, el hecho está expuesto como tal, lo que se manifiesta a través de un verbo que asevera o declara.</p>	<p>Caricatura de opinión No recurre a la deformación física, sino que expresa ideas.</p> 	<p>Es posible reseñar libros, películas, así como acontecimientos si su finalidad es describirlos y opinar sobre su pertinencia en un contexto. Puedes encontrar ejemplos de reseñas en periódicos o revistas, así como en las contracarátulas de los libros, <u>como las que leerás a continuación</u>, tomadas del libro <i>Caos climático</i>.</p>

[27]

L1: 270-272	L3:69-70	L5:156
<p>Produce una crítica de cine: (...)</p> <p>Un <u>texto modelo</u>. Lee la siguiente crítica de cine:</p> <p><i>La pasión de Gabriel. Sobre la nueva película de Luis Alberto "Peto" Restrepo habla el escritor</i></p>	<p>Lee el siguiente ejemplo de ensayo:</p> <p><u><i>El rock como conformador de identidades juveniles (Fragmento)</i></u> (...)</p> <p>Garay, Adrián de. El rock como conformador de identidades juveniles. <i>Nómadas</i>, (4), 1990.</p> <p>Tu creación. Escribe un ensayo.</p>	<p>A continuación leerás un editorial periodístico tomado del diario <i>El Espectador</i>, que <u>te servirá de modelo</u> para que realices tu propio ejercicio.</p> <p>Periódico El Espectador 11 de septiembre de 2011. Tomado y adaptado de: http://www(...)</p>

<p><i>australiano-irlandés Joe Broderick. (...)</i></p> <p>Tomado de revista <i>Número 61, junio-agosto de 2009, pp. 72-73.</i></p> <p>Publica <u>tu escritura</u>:</p> <p>1. Selecciona una de las siguientes películas para elaborar una crítica de cine (...)</p>	<p>Redacta un ensayo en el que defiendas con argumentos la identidad que construye <u>el género musical que a ti te guste.</u></p>	
--	--	--

Las ejemplificaciones de refuerzo teórico suelen adherirse a la parte final de las definiciones, mezclándose con la teorización o formando parte integral de ella, por lo cual puede decirse que desbordan lo exclusivamente ilustrativo en el funcionamiento explicativo. La transposición didáctica de contenidos teóricos con alto nivel de abstracción, como los tipos de argumento desde la teoría pragmatológica, se apoya en la ejemplificación de refuerzo para hacerse inteligible [28], lo mismo que aquellos contenidos que introducen resemantizaciones al postular metalenguajes teóricos [29]:

[28](L1:266) Van Eemeren y Grootendorst distinguen tres categorías principales:
 - Los argumentos instrumentales corresponden a aquellos en que los argumentos son un medio para alcanzar la conclusión. Por ejemplo: “Nicole Kidman ha protagonizado varias grandes películas (...). Por lo tanto, es seguro que interpreta magistralmente a Virginia Woolf en la película *Las horas*”.

[29] (L1:264) De acuerdo con la forma en que se combinan los puntos de vista en una disputa, estas pueden ser **mixtas** o **no mixtas**. Son mixtas cuando hay una oposición entre los puntos de vista, es decir, cuando uno es negativo y el otro positivo. Por ejemplo, si quien inicia la discusión sostiene que “hay que ver la película *El Lector*” y quien se opone sostiene que “no hay que ver *El Lector*”.

En cuanto a su extensión, las ejemplificaciones de refuerzo teórico pueden llegar a desplegarse como textos que sirven a la vez para el nivel de la ejercitación; esta doble naturaleza (apoyo teórico-texto de lectura) es aprovechada en casos como [30] (L4:248), donde se selecciona un fragmento de ensayo sobre la caricatura política para introducir este tema desde una perspectiva histórico-crítica, según se lee desde el planteamiento de los indicadores de logro (parte superior) y más adelante, en el tratamiento teórico [31]:

La caricatura política

La caricatura: una risa diabólica

(Fragmento)



La risa ha acompañado a los colombianos desde las luchas por la Independencia: el primer caricaturista colombiano José María Espinosa recuerda su prisión en Popayán, en vísperas del sorteo para ser fusilado, cuando le hizo una caricatura al jefe de la prisión Laureano Gruesso, en cuyas manos estaba su vida: "Quedó tan parecido y tan ridículo que fue motivo de larga chacota y risa todo el día".

La edad de oro de la caricatura se inició con el regreso a Bogotá del dibujante, caricaturista, grabador y editor Alberto Urdaneta, quien trajo la técnica de "cabezas cargadas" y la utilizó contra el radicalismo en el poder. Logró que el gobierno estableciera en la Universidad Nacional una Escuela de Grabado. De allí surgieron los principales caricaturistas que lucharon contra la Regeneración. La gráfica crítica llegó a su cúspide con Alfredo Greñas y El Zancudo: "Empecé una campaña de prensa contra los actos arbitrarios del gobierno, en la que si se multaba el periódico se pagaba la multa y se seguía; si se suspendía por un tiempo dado, se seguía al terminar el de la suspensión; si se le suspendía en definitivo, se fundaba otro; y suspendido ese, otro lo seguía".

(...)

GONZÁLEZ, Beatriz. La caricatura: una risa diabólica. ELESPECTADOR.COM, 3 de diciembre, 2009.

www.elespectador.com/.../articuloimpreso175651-caricatura-una-risa-diabolica-Colombia (Recuperado el 24 de diciembre de 2009).

[31] (L4:249) La **caricatura política** es un sistema de lucha y un medio visual que refleja el descontento social, principalmente hacia las acciones del gobierno y dirigido con virulencia contra personajes de la vida pública, con el ánimo de ridiculizarlos para resaltar sus errores. Además aporta una visión no formal a la opinión pública.

Dentro de los sentidos didácticos de la ejemplificación no solo se cuentan estos refuerzos teóricos dirigidos hacia los contenidos, sino además aquellos que se orientan el análisis de categorías para-argumentativas y que acercan el ejemplo a la modalidad explicativa instruccional, es decir, al establecimiento de procedimientos adecuados para aplicar el sustento teórico [32](L2:180):

① Lee y observa cómo se aplica la estrategia.

■ Propósito de la lectura: distinguir hechos y opiniones.

Ahora sí se necesita trabajar y trabajar..., pero en serio

¹ Una de las cosas que mejor cayó al comienzo de la primera administración Uribe fue su lema de “trabajar, trabajar y trabajar” (...) ² Alguien dijo con jocosidad a principios de 2003 que Uribe no estaba hecho para este país, pues no le gustaba el trago, hacía yoga y llamaba a sus colaboradores a las cuatro de la mañana, prácticas poco criollas (...)

³ A la economía le fue bien entre el 2002 y el 2007, en buena parte por el espíritu de Uribe, pero también porque le dejaron el terreno abonado y le resultó una gran aliada la (...)

Silverio Gómez

Tomado de revista *Poder*, Colombia,

Editorial Televisa Internacional, 27 de junio de 2009, p. 6.

Ejercicio de un lector

1 Es una opinión, un juicio que el autor no puede comprobar.
Presentado como: hecho opinión

2 Es una opinión.
Presentado como: hecho opinión

3 Mezcla hechos (—) y opinión (—)
Presentado como: hecho opinión

Este tipo de ejemplificaciones se encuentra a medio camino entre el refuerzo teórico y la modelización, toda vez que se orientan hacia la realización de una tarea concreta de comprensión textual. Es el mismo caso de los ejemplos concentrados en los órdenes estructurales argumentativos (introducción, tesis, argumentos, conclusión), como se aprecia en [33]:

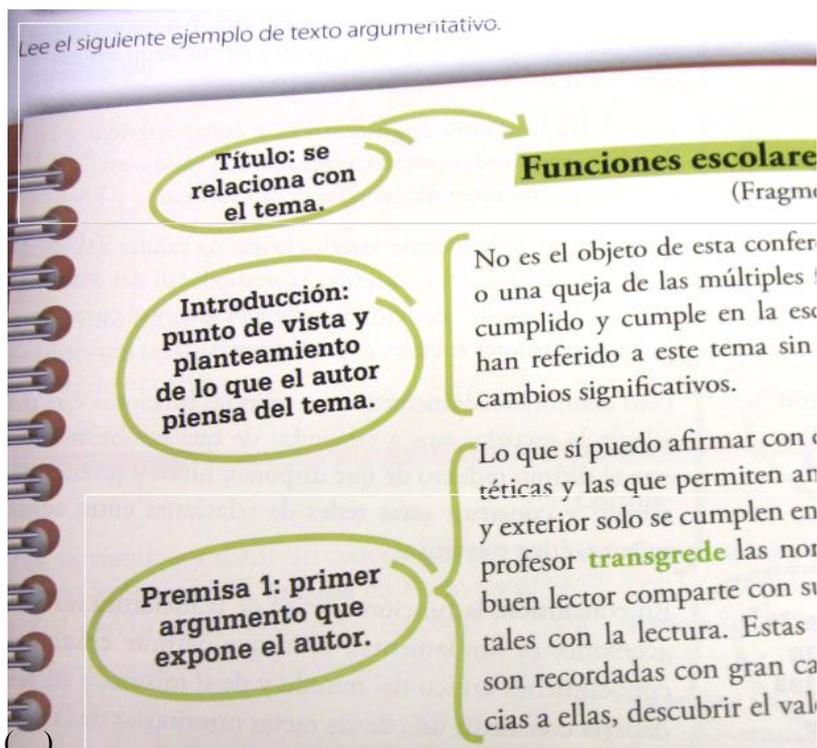
[33] (L1:176) **Introducción.** Contiene el tema y el objetivo del ensayo: sustentar un punto de vista, responder una pregunta, comprobar o refutar una hipótesis, entre otros (...). En la introducción del ensayo *La humanidad de la mujer* se reconoce cuál es el punto de vista que la autora defenderá en su texto:

...lo que impregna inexorablemente, incluso a la más sana (...).

De este modo, se pretende que la ejemplificación prepare al estudiante para la realización de tareas cognitivas ligadas con la comprensión y la producción desde la transferencia de unos mecanismos que se le muestran aplicados en un texto base. La lógica aquí es inductiva: comprender el caso particular llevaría a comprender el conjunto general de casos del mismo orden, siempre que tal caso sea prototípico, no excepcional; de ahí que los ejemplos seleccionados no suelen presentar problematizaciones de lo teórico, sino que lo refuerzan.

De idéntica manera funcionan las ejemplificaciones de modelización, pero ya directamente orientadas a las tareas de producción textual a partir del establecimiento de un modelo a seguir, sobre todo estructuralmente [34] y [35]:

[34]



Tu creación. Escribe un texto argumentativo:

Desarrolla un texto argumentativo en el que menciones y argumentes con varias premisas alguna problemática actual del contexto social que te interese (L3: 35-36).

[35] 4. Elabora el desarrollo argumentativo. Ten en cuenta que puedes emplear diferentes tipos de argumentos:

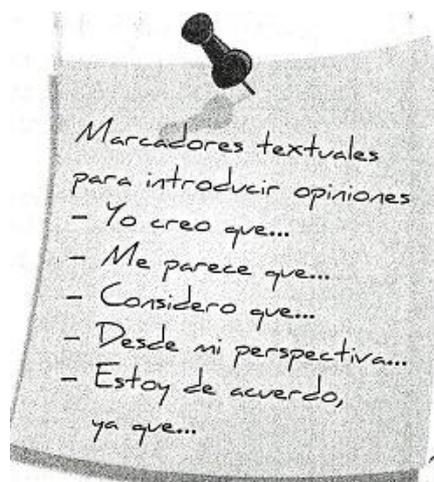
- **Argumentos de autoridad:** Son aquellos que (...). Así, por ejemplo, en un ensayo sobre literatura colombiana podríamos citar a uno de los siguientes estudiosos (...)
- **Argumentos de causa:** Son aquellos (...). En *La humanidad de la mujer* [texto base] podemos identificar argumentos de causa, por ejemplo: (...). (L1:177-178).

Ambos tipos de ejemplificaciones requieren un importante esfuerzo de contextualización del caso que se releva como regla o como regularidad en el ámbito del género discursivo que se trata, toda vez que los datos sobre los contextos de producción y lugares de enunciación influyen en la comprensión más o menos profunda del decir argumentativo en el discurso, y por extensión, del quehacer argumentativo que pretende enseñarse. Esto queda ilustrado claramente en [26](L4:249), donde se ejemplifica una caricatura política sobre un hecho concreto de la realidad nacional en la década del 90, pero cuya recuperación adecuada, inclusive del componente literal, está sujeta al conocimiento del contexto de producción de esta caricatura³². En otros casos, como en [36], los ejemplos pueden orientar cierta tendencia al uso indiscriminado de recursos lingüísticos sin tener en cuenta sus condiciones de enunciación, como las restricciones de cada género discursivo en cuanto a la adecuación a los destinatarios y las regularidades que les

³² La caricatura alude al denominado “Proceso 8000”, investigación judicial por financiamientos ilegales a la campaña del entonces presidente de la República, Ernesto Samper Pizano (1994-1998), representado en la imagen con la figura del elefante.

subyacen (por ejemplo: los conectores argumentativos que se enlistan en L2:179 no serían adecuados siempre para la escritura de textos académicos en contextos de estudio):

[36] (L2:179 y 90)



El uso de **conectores gramaticales** es uno de los mecanismos lingüísticos necesarios para construir cualquier tipo de texto, pero cada tipo de texto se caracteriza por usar más comúnmente algunos de ellos. En el caso de la argumentación, los conectores o nexos gramaticales más usados son los siguientes.

- **Concesivos:** señalan que los enunciados que vienen a continuación expresan que, a pesar de que exista un obstáculo, se realizan finalmente. Algunos de ellos son:

aunque / pese a que / si bien

no obstante / a pesar de que / aun cuando

En el caso de [36](L2:90), los conectores concesivos que sirven de ejemplificación carecen de especificidades para su uso, es decir, se muestran como equivalentes sin reparar en las diferencias de sentido que pueden llegar a desplegar en determinadas situaciones enunciativas, e inclusive, en determinadas regiones hispanoparlantes (como es el caso del “no obstante”, donde se acompaña del relativo “que” para transformarla de adversativa a concesiva), y por lo tanto, en la importancia de su estudio dentro del contexto particular de cada género de discurso y situación de enunciación (por ejemplo, la diferencia de registros formal/informal y de uso de menos a más académico que va del “aunque” al “si bien”).

Al respecto de la explicitación de los datos contextuales, las propuestas editoriales incorporan algunos datos de la fuente de los textos que utilizan para ejemplificar, casi siempre al final de los mismos; tales datos suelen referirse al autor, el medio de publicación y la fecha del trabajo o de la citación (ver los ejemplos [27], [30] y [32]), y en menor medida, a la presentación de los autores que se convocan como discurso referido [36], pero la inclusión de este tipo de datos es más una excepcionalidad:

[36] “Hoy en día enfrentamos el mayor problema ambiental: el daño que (...)”
Kusum Vyas. Fundador de la *Living Planet Foundation*, Houston, Texas. Peter Bunyard. *Caos climático*. Educar, 2011.

Pese a que la inclusión de este tipo de datos coadyuva a la comprensión al situar los textos en sus contextos de producción, los materiales revisados incorporan pocos datos que

puedan servir para esos anclajes comprensivos. Las ventajas que representa el trabajo con las fuentes bibliográficas (por ejemplo, preguntarse por el prestigio del medio de divulgación de la fuente, por el momento sociocultural en que aparece originalmente el texto o por los antecedentes ideológicos de su autor) han sido resaltadas en diversos estudios sobre lectura y escritura para el aprendizaje (Lerner, 2001) y sobre alfabetización académica (Carlino, 2005; Natale, 2012; Cisneros, Olave y Rojas, 2013), y se relacionan con la posibilidad que brindan estos datos de lograr mejores inferencias en cuanto a intenciones, dinámicas de enunciación y sentidos de los discursos. En esta medida, el recurso de la ejemplificación (presente de manera reiterativa y preponderante en todas las propuestas analizadas) puede potenciar lecturas y escrituras de textos argumentativos con un mayor esfuerzo por la comprensión crítica e intertextual, pero las propuestas no lo trabajan.

Otro rasgo característico de estos textos que ejemplifican es el uso privilegiado de fragmentos recortados de las fuentes originales, o bien, adaptados a las limitaciones editoriales de extensión y espacio en los libros³³. Del total de textos incluidos como ejemplificaciones, una mínima parte ha sido conservada integralmente y el gran conjunto señala explícitamente que se trata de fragmentos al inicio y entre párrafos, como se ilustra en [34]. La selección de fragmentos enfrenta la dificultad de la representatividad del ejemplo en tensión con el imperativo de la brevedad, ligado a las cuestiones editoriales y la disponibilidad de uso y difusión de los textos (liberados de derechos de autor o con restricciones sobre su publicación íntegra).

- Las estructuraciones

La transposición a través de estructuraciones aparece de dos maneras en la muestra: como identificación de superestructuras textuales y como explicación de taxonomías en cada tipo textual. El contenido de la superestructura o estructura global que caracteriza la construcción de cada tipo de texto (Van Dijk, 1978, 1983), se explicita tanto en la presentación general de los textos argumentativos como en sus diferentes realizaciones o tipos; en cuanto a las taxonomías, aluden a las variaciones formales que pueden encontrarse de los argumentaciones, los argumentos y los mismos tipos de texto argumentativo; en [37] se ilustra la identificación superestructural:

[37](L1:176 y 272)

Cómo es este texto

Por lo general el ensayo tiene una estructura en la que es posible identificar tres partes:

Introducción (...).

Desarrollo argumentativo (...).

Conclusión.

³³ Kuentz (1972) hace ver que todo fragmento subordina un “resto” que se percibe (precisamente por efecto de su ausencia) como un residuo.

Cómo es este texto

En una crítica de cine podemos identificar dos partes:

Una síntesis (...).

Un comentario (...).

Puede advertirse que la superestructura funciona aquí como recurso doble de caracterización y de generalización; el primero, porque responde a la pregunta por la descripción de la forma que presenta el tipo de texto, y el segundo, porque establece un esquema o prototipo de la organización de los componentes textuales. Tanto la caracterización como la generalización poseen carácter predictivo, y didácticamente, implican la posibilidad de esas predicciones en el ámbito del aprendizaje esperado, para justificar su inclusión en el contenido a enseñar.

Para la lingüística aplicada, el carácter predictivo del saber superestructural (conocimiento del esquema típico en que se organizan las partes del texto) entra a jugar, pues, en la formación de competencias lectoras y escritoras, según concuerdan los estudios en psicología discursiva y en lingüística textual (ambas toman como base los trabajos con enfoque cognitivo de Van Dijk, 1978 y Van Dijk y Kintsch, 1983). En cuanto a la lectura, el conocimiento de la superestructura permite plantear hipótesis antes y durante la misma, sobre la información textual nueva, con lo cual coadyuva en la elaboración del modelo de situación acorde con los saberes previos, el contenido textual y el género discursivo; en la escritura, permite construir un texto nuevo con base en un esquema preestablecido desde las fases de planificación hasta las de elaboración y evaluación. El conocimiento de la superestructura, entonces, organiza cognitivamente los procesos de comprensión y producción de textos y de géneros discursivos.

Hay que aclarar que esta organización cognitiva no reduce la lectura y la escritura al conocimiento super, macro o micro estructural del texto pues, como de hecho se ha observado desde la didáctica de la lengua, hacen foco en niveles “formales” que son necesarios, pero no suficientes para la formación de lectores y escritores expertos, e inclusive, un tratamiento excesivamente concentrado en la enseñanza de las superestructuras, va en detrimento de una concepción más integral de la comprensión y producción de textos, y no responde a problemas que aparecen en la escritura no experta, como la construcción de sentidos y posturas no contradictorias, la incorporación de criterios jerárquicos en la argumentación y el desdoblamiento del sujeto en el enunciado (sujeto empírico/locutor/enunciador: Ducrot, 1984)³⁴.

No obstante, es sobre todo con base en los presupuestos teóricos de la lingüística aplicada, que las propuestas presentan la superestructura argumentativa directamente como una

³⁴ Estos y otros problemas comunes en los textos de escritores no expertos hacen referencia al nivel enunciativo de la lengua, como lo ha planteado Martínez (2004, 2005a, 2005b). Algunos trabajos empíricos, como el de Díaz-Súnico (s.f.), también han llamado la atención sobre las limitaciones del abordaje de los niveles “formales” de la lengua, que no contemplan lo enunciativo.

estrategia de comprensión [38], o bien, orientan el análisis de los tipos de texto hacia la funcionalidad del conocimiento superestructural para la planificación y elaboración textual [39, especialmente el subrayado]:

[38] (L4:24) **Estrategias de lectura**

Para comprender un ensayo filosófico, debes:

Reconocer su estructura: **introducción**: expresa el tema y el objetivo del ensayo; **desarrollo**: exposición y análisis del mismo, sustentado con información de las fuentes necesarias, y **conclusión**: el autor expresa sus propias ideas, da algunas sugerencias de solución, cierra las ideas y propone líneas de análisis (...).

[39](L5:145) A continuación encontrarás un cuadro donde se expone la estructura de un editorial:

Parte	<u>¿Qué se hace?</u>	Extensión
<u>Entrada</u>	Se menciona el suceso directa y brevemente	Uno o dos párrafos iniciales
<u>Desarrollo</u>	Se analiza el suceso, descomponiéndolo o relacionándolo con otros eventos, siempre a la luz de una tesis acorde con las orientaciones del periódico	El número de párrafos depende del espacio disponible. Suelen ser tres o cuatro
<u>Remate o conclusión</u>	Se expresa el juicio o la opinión. <u>Es aconsejable incluir</u> una posible solución. La opinión puede enunciarse brevemente en la entrada y ser redondeada o ampliada aquí.	Un párrafo final

Por su función generalizadora, el análisis de los textos desde la organización superestructural apunta hacia una categorización o postulación de conjuntos de textos donde, por ejemplo, el ensayo y el editorial se organizan de idénticos modos, lo cual tiende a borrar las diferencias entre uno y otro género discursivo, o a lo sumo, a desplazar su estudio en función de las semejanzas. Este escollo teórico queda implícito en el comentario de Charaudeau y Maingueneau (2005, p.543), al respecto de la ambigüedad que genera el concepto de superestructura al cubrir un espectro tan amplio que iguala modos de organización discursiva con secuencias textuales y tipos de texto: “Cuando T.A. Van Dijk habla de ‘superestructuras’ tanto a propósito del relato y de la argumentación como del soneto o del plan de un artículo científico, la noción recubre unidades textuales demasiado diferentes”.

El estudio de los textos argumentativos desde la identificación de una superestructura globalizante coincide en las propuestas editoriales y confirma la vigencia de la observación de Lerner (2001, p.86) al respecto: “La definición de los formatos textuales ocupa un lugar de importancia en la mayoría de los libros de texto recientes y muchos docentes tienen la impresión de que ese es (o debe ser) el contenido prioritario de Lengua”; en perspectiva didáctica, la autora explica que esta especie de “éxito” de la superestructura en las propuestas de enseñanza puede deberse a cierta economía y estabilidad de tal conocimiento en el marco de la formación de lectores y escritores:

La superestructura tiene un alto grado de generalidad (...); otros contenidos lingüísticos, en cambio, responden a problemas específicos que se plantean de

manera diferente en *cada* texto. Por lo tanto, enseñar las características superestructurales propias de cada género resulta mucho más económico –sobre todo ocupa mucho menos tiempo de clase– que trabajar sobre los problemas propios de cada texto particular y sobre los contenidos lingüísticos que contribuyen a resolverlos (Lerner, 2001, pp.87).

Pero no se trata de una economía didáctica que respondería a la opción por el facilismo en el ejercicio de la enseñanza, sino de la búsqueda de predictibilidad en las nociones que ingresan al campo del saber a enseñar, es decir, la posibilidad de que un quehacer cognitivo y procedimental concreto sea generalizable a un espectro muy amplio de la esfera comunicativa. Esta preocupación explica el modo de disponer el análisis de los textos [40]:

[40] (L4:35 y 105)

El diagrama muestra dos fragmentos de texto con anotaciones que relacionan sus partes con una tesis general. El primer fragmento, "La época actual", tiene un título que se relaciona con la tesis "fenómenos cara visible, e no alcanza nenos natu- se oculta. os de la mente, le tene-". El segundo fragmento, "El pulgar del panda", tiene un título que se relaciona con la tesis "fenómenos físico feno- undo de las ideas. Mas pretende ir".

Fragmento 1: La época actual (Fragmento)

Título: La época actual

Introducción: el autor da un planteamiento general de lo que piensa del tema.

La expresión "época actual" no designa solo un período de la historia, sino también la realidad en que estamos instalados. En la configuración de esta realidad se entretajan múltiples fenómenos de diversa índole —fenómenos políticos, bélicos, económicos, sociales, religiosos, filosóficos, científicos, artísticos— que no pueden ser abarcados de una mirada.

Ejemplo que sustenta la tesis.

Tesis: fenómenos cara visible, e no alcanza nenos natu- se oculta. os de la mente, le tene-

Fragmento 2: El pulgar del panda (Fragmento)

Título: El pulgar del panda

Introducción: planteamiento de lo que piensa el autor.

Pocos héroes bajan la vista en el esplendor de sus vidas: el triunfo les arrastra inexorablemente hacia adelante, frecuentemente hacia su destrucción.

Alejandro lloró porque no le quedaban ya mundos que conquistar; Napoleón, excesivamente abarcador, selló su suerte en las profundidades de un invierno ruso. Pero Charles Darwin no continuó el *origen de las especies* con una defensa general de la selección natural o con su evidente extensión a la evolución humana.(...)

Las muchas excursiones de Darwin a las minucias de la historia natural (...) le dieron la inmensa fama de ser un anticuado y un tanto senil descriptor de plantas y animales curiosos, que habían tenido una inspiración afortunada en el momento preciso. La oleada de academicismo darwinista que ha tenido lugar en el curso de los últimos veinte años se ha encargado de disipar de una vez por todas estos mitos.(...)

Ejemplo que sustenta el planteamiento del autor.

Argumento: sustenta la tesis del ensayo.

De hecho, cada uno de los libros de Darwin tuvo su papel en el inmenso y coherente planteamiento del trabajo de su vida: la demostración de que la evolución era un hecho y la defensa de la selección natural como su mecanismo fundamental. Darwin no estudió las orquídeas por sí mismas.

Michael Ghiselin, un biólogo californiano que se tomó el trabajo de leer toda la obra de Darwin, ha identificado correctamente el tratado sobre las orquídeas como un episodio importante de la campaña de Darwin a favor de la evolución. (...)

Ejemplo que apoya el argumento anterior.

Tesis: afirmación comprobable con los argumentos.

El esfuerzo por conformar paquetes de recurrencias entre los textos argumentativos lleva a estudiarlos a partir de la funcionalidad de los párrafos (“el primer párrafo sirve para introducir el tema”, etc.) y su orden de presentación; asimismo, orienta la selección de textos hacia aquellos que garanticen mayor regularidad o estandarización, sin dejar de utilizar textos auténticos. En este sentido, en [40] se observa cómo se seleccionaron textos

cuyas tesis se argumentan por ejemplificación, uno de los mecanismos argumentativos más económicos³⁵. La dificultad en el tratamiento de lo estructural manifiesta, pues, varios órdenes de tensiones:

- Regularidad / dispersión: ¿Cómo generalizar la heterogeneidad de las estructuras argumentativas?
- Textos adaptados / textos auténticos: ¿Cómo encontrar textos reales, no producidos “en laboratorio”, pero que sean aptos para el trabajo en el aula?
- Contingencia / predictibilidad: ¿Cómo garantizar que el saber a enseñar pueda ser puesto en juego en otras instancias comunicativas?

El conjunto de estas tensiones se manifiesta con mayor transparencia en la transposición didáctica de las estructuras textuales, pero también se presenta en las definiciones, ejemplificaciones (expuestas anteriormente) y en los funcionamientos (siguiente apartado).

En cuanto a las estructuraciones taxonómicas, se utilizan para clasificar los tipos de texto argumentativo, como se ilustra en [41] y los tipos de argumentos y argumentaciones [42]:

[41](L6:84) Los tipos de reseña varían según el medio en que sea divulgada y la manera como es desarrollada. De acuerdo con el medio, existen las reseñas académicas y periodísticas (...). De acuerdo con la manera como es desarrollada, la reseña puede ser descriptiva, informativa o crítica (...). Hay que aclarar que las modalidades de la reseña pueden incluirse en una y otra manera de hacer la reseña [sigue un mapa conceptual esquematizando esta información]

[42](L1:264-266) **Los argumentos**

La defensa del punto de vista mediante los argumentos puede presentarse de distintas maneras según la situación comunicativa concreta de la que forma parte, así podemos distinguir distintos tipos de argumentaciones:

- **Argumentación única:** (...) [se ilustra con un esquema]
- **Argumentación múltiple:** (...) [se ilustra con un esquema]
- **Argumentación compuesta coordinada:** (...) [se ilustra con un esquema]
- **Argumentación compuesta subordinada:** (...) [se ilustra con un esquema]

Estas estructuras combinadas pueden producir todo tipo de nuevas estructuras (...).

Es importante destacar que las estructuras argumentativas presentadas por Van Eemeren y Grootendorst y su infinidad de combinaciones, hacen que sean

³⁵ Coincidimos en este aspecto con los resultados de la indagación de Bahamonde (2010) (quien revisa este mismo tema en libros de texto vigentes en el contexto argentino), mas no con su análisis ni su explicación que deja implícito un pretendido facilismo de las propuestas editoriales: “En general hay una tendencia a desarrollar mayormente los aspectos más sencillos de tratar y ejemplificar mientras que los aspectos más complejos son relegados a un menor o escaso desarrollo, o no llegan a vincularse de manera clara al contenido. Un síntoma de esto es el hecho de que las estrategias de mayor frecuencia de aparición sean la ejemplificación y la cita de autoridad, que son las que exigen un mínimo (o ningún) esfuerzo interpretativo de parte del alumno, quien se limita a detectar fragmentos entrecomillados o encabezados por la expresión ‘por ejemplo’...”

aplicables a cualquier tipo de argumentación y se ajusten a las particularidades de cada discurso argumentativo.

Tipos de argumentos

Así como toda argumentación tiene **una determinada estructura**, también es posible caracterizarla por el esquema argumentativo que emplea. Van Eemeren y Grootendorst distinguen tres categorías principales:

- **Los argumentos sintomáticos (...)**
- **Los argumentos instrumentales (...)**
- **Los argumentos analógicos (...)**

El conocimiento de las variaciones textuales en clave taxonómica tiene el objetivo de mostrar al alumno las posibilidades de materialización de los géneros discursivos en textos sociales, es decir, de mostrarle una parte de lo que puede encontrarse, leerse y producirse en el ámbito de la esfera comunicativa. Si bien estos contenidos cumplen con esta función de “catálogo”, no siempre es claro cómo se vinculan estas posibilidades de realización del discurso argumentativo con contextos reales de uso, por ejemplo, con las necesidades e intereses de producción, las condiciones de enunciación que determinan el uso de uno u otro tipo de argumento, argumentación o texto, y por tanto, la adecuación de ellos a la situación de enunciación, en una relación de doble vía, ni los efectos que produce la selección de una u otra posibilidad argumentativa en usos reales. Por el contrario, la orientación tiende más hacia la homogenización que hacia la apertura a la heterogeneidad, como queda en evidencia en el subrayado de [42].

En cambio de esas conexiones con el uso real de los argumentos, los segmentos taxonómicos suelen organizar la información de manera esquemática, a través de mapas conceptuales y cuadros sinópticos que comunican cierta idea de fijación y estabilidad de las tipologías textuales. Un examen empírico y concentrado de estas estructuras taxonómicas lleva a encontrar que tales esquemas son más excepcionales que universales, o a lo sumo, que están sujetos a tantas variables en el uso real, que pretender fijarlas no contribuye tanto a su comprensión como lo haría un estudio más concentrado en las particularidades que en las semejanzas.

A este respecto, hay que tener en cuenta dos condiciones metateóricas que las propuestas están obviando: 1) la teoría de la argumentación no es una teoría acabada, sino en permanente y actual transformación, reformulación y proposición, es decir, que al tratarse de un conocimiento en discusión y construcción, una gran parte de sus saberes resultan parciales, y otros inclusive, hipotéticos (un ejemplo de ello es la teoría pragmatodialéctica que se recontextualiza en la propuesta de L1, cuyos avances actuales vienen reformulando, reorientando o ampliando varios de sus presupuestos³⁶); y 2) las clasificaciones que se establecen en las teorías argumentativas tienen una clara orientación metodológica para el investigador, es decir, que le sirven para construir objetos de estudio, o bien, para analizarlos, pero siempre en marcos artificiales

³⁶ Ver, por ejemplo: Van Eemeren, 2010.

clasificatorios (en compartimentos que no son estancos, que se formulan como límites con líneas punteadas) y que tienen peso epistémico en el marco de investigaciones teóricas, y peso instrumental, en el de investigaciones empíricas, pero nada dicen (ni aspiran o pueden decir) sobre el modo de ser enseñadas y aprendidas.

De estas condiciones metateóricas se pueden derivar advertencias didácticas, en el sentido en que lo hipotético o en construcción no puede ser presentado como estable, pues se incurriría en transposiciones didácticas aplicacionistas; y del mismo modo, la presentación de tipologías en la recontextualización de los saberes debe responder a una finalidad comunicativa, más allá de su enseñanza y aprendizaje “en sí mismas”. Si el objetivo es la formación de lectores y escritores (no de lingüistas), habría que repensar e investigar empíricamente la incidencia de la transposición didáctica de las estructuras textuales en el mejoramiento de la competencia comunicativa y discursiva de los alumnos, los alcances y límites del conocimiento de lo estructural para la comprensión y producción de textos auténticos.

- Los funcionamientos

Los procedimientos argumentativos son explicados en las propuestas editoriales con dos orientaciones: unas hacia una modalidad deóntica de las prácticas, y las otras, hacia los horizontes de posibilidad de las mismas, o modalidad alética de la argumentación.

La modalidad deóntica instaure unas normas en el decir y el hacer argumentativos, apoyadas sobre la base de la aceptabilidad del argumento, y por extensión, del texto que se clasifica como argumentativo, es decir, que el “deber ser” de las prácticas autoriza la categorización de un texto como argumentativo o no argumentativo [43]:

[43](L1:272) Para que la crítica pueda cumplir su propósito debe ser:

- Analítica y sintética (...)
- Clara y precisa (...)
- Didáctica (...)
- Personal (...)

Pero la postulación de normas no suele realizarse directamente sino eludiendo el cariz prescriptivista asociado con las llamadas “gramáticas de la tradición” (Olave y Rojas, 2011; Agudelo, 2013), en perspectiva lingüística, y con la “escuela tradicional”, en perspectiva pedagógica (Tiana, Ossenbach y Sanz, 2002). La tensión entre reglamentación y recomendación se evidencia explícitamente en [44], donde la modalidad deóntica que domina el primer párrafo trata de atenuarse en el segundo a través del subrayado (“no hay reglas”) y vuelve a incorporarse contundentemente en la última proposición (“es importante tener presente estas reglas”):

[44](L2:39-40) Cuando expresamos nuestras opiniones o puntos de vista, debemos fundamentarlas, es decir, dar razones (...). Cuando se argumenta en público, el

auditorio desempeña un papel determinante: no todo el mundo puede hablar ante cualquier auditorio (...)

No hay reglas establecidas para adaptarse a un auditorio, sin embargo, sí podemos considerar algunas recomendaciones con tal propósito:

1. Llamar la atención del auditorio (...)
2. Razonar con convicción (...)
3. Razonar oportunamente (...)
4. Saber qué tipo de auditorio tenemos (...)

A estas reglas básicas hay que añadir algunas otras según el contexto en el que se desarrolle el diálogo (...). Es importante tener presentes estas reglas en toda situación interactiva de comunicación en la que los participantes tengan que elaborar sus mensajes según esquemas argumentativos.

El desprendimiento de lo normativo en las propuestas de enseñanza parece representar un esfuerzo constante para la didáctica de las prácticas lectora y escritoras, que amalgama aspectos más de orden pragmático (como el rol del contexto en las condiciones de producción de enunciados) con el lastre del prescriptivismo. Otros ejemplos ilustran esta modalidad [45, 46, 47]:

[45](L3:69) La **tesis** debe ser sencilla y fácil de entender para el lector. Los **argumentos** deben ser elegidos para que sirvan de apoyo y defensa de la tesis.

[46](L4:35) El ensayo filosófico debe centrarse en un tema en particular y explorarlo para generar una reflexión en el lector; por lo tanto, el ensayo debe ser breve, ameno y claro. El ensayo filosófico puede tratar cualquier tema, como el amor, la muerte, la razón de la existencia, etc.

[47](L5:144-145) Un editorial es un escrito argumentativo, que formula y sustenta una opinión con el fin de que el lector piense de forma parecida. Esto exige que, antes que todo, tenga un tema. Debe tratarse de un hecho relevante y actual (...). Debe ser trascendental, es decir, debe grabarse en la memoria de sus lectores e influir en su manera de pensar (...). El editorial, además de ser un texto argumentativo, es también informativo, por su naturaleza periodística. No admite razonamientos o exposiciones filosóficas. De manera que la argumentación debe realizarse con ejemplos, datos o hechos que tengan relación directa con el tema.

Una de las razones que puede explicar el predominio de una modalidad deóntica en la transposición del funcionamiento argumentativo es la adscripción de las propuestas al enfoque retórico. En efecto, tanto la retórica clásica como la moderna ponen acento sobre las técnicas de persuasión, a manera de listados o recursos para el uso, bien sea en función de la educación y entrenamiento del orador (línea greco-romana), o bien, de la organización categorial de los procedimientos en sí mismos (línea perelmaniana). Tal énfasis en el uso argumentativo se traduce deónticamente de cara a los propósitos persuasivos, como lo sintetiza la cita [48] de L2:

[48](L2:90) La argumentación es parte del proceso comunicativo. En ella, el lenguaje es usado, no solo para expresar un punto de vista, sino también para comunicar dicho punto de vista de la manera más eficaz posible.

Aquí la evaluación del argumento tiene que ver con la eficacia del mismo, en relación con el auditorio, es decir, que la enseñanza de la argumentación mide su desempeño en función de los resultados persuasivos, como lo postula el enfoque retórico. La modalidad deóntica llega a pasar, en este sentido, del “deber ser” al “debería ser”, con lo cual marca una suerte de idealización argumentativa, tanto de la materialidad de los enunciados [49], como de sus alcances perlocucionarios [50]:

[49](L2:181) Observa el cuadro en el que se señalan algunos fragmentos del texto que corresponden a opiniones y que están presentadas como hechos.

Fragmentos del texto	Corresponde a hecho u opinión	Presentado como hecho u opinión	<u>Marcas textuales que debería llevar</u>
Una de las cosas que mejor cayó al comienzo de la primera administración Uribe fue su lema de “trabajar, trabajar y trabajar”.	Opinión	Hecho	Creo que una de las cosas que mejor cayó al comienzo de la primera administración Uribe...
(...) en buena parte por el espíritu de Uribe, pero también porque le dejaron el terreno abonado y le resultó una gran aliada la coyuntura internacional	Opinión	Hecho	Considero que en parte por el espíritu de Uribe, pero también porque le dejaron el terreno abonado...

[50](L5:60) A continuación se exponen unos sencillos pasos que permiten la solución pacífica o negociada de los conflictos.

1. Calmarme para poder entender el conflicto.
2. Identificar y definir el problema.
3. Abrir el espacio del diálogo.
4. Pensar, descubrir o crear alternativas justas para todos.
5. Llegar a un acuerdo. En este paso se requiere hacer uso de una buena capacidad de convencimiento. Significa que es necesario emplear argumentos para convencer a ambas partes de que lo más adecuado es elegir una alternativa para dar fin al conflicto. La que sea más adecuada y justa. Esto implica elegir una opción para llegar a un acuerdo y establecer unos compromisos de cumplimiento.

En cuanto a la materialidad de los enunciados, se tensiona el funcionamiento real de la argumentación (con sus condiciones de opacidad de sentidos) con su funcionamiento en el ámbito de lo que “debería ser”, e inclusive, de lo que “realmente es”, es decir, de

significados transparentes e inmanentes a través de la reconstrucción de marcas textuales que los textos auténticos difuminan.

En cuanto a la idealización de los alcances perlocucionarios, se refuerza el paradigma racionalista de la acción comunicativa habermasiana y se postula como ideal el intercambio racional de argumentos, ligado a la perspectiva democrática consensualista (“elegir un opción: la más adecuada y justa”). Lo regulatorio, cercano además a lo instruccional, domina la generalización enunciativa del evento argumentativo y de su centro problemático: la polémica. Este recorte de las realidades del disenso se realiza a través de la abstracción que permite eludir la problematización del estudio de casos reales, donde las regulaciones suelen presentar más escollos que seguridades en el intercambio argumentativo.

En relación con los funcionamientos que se orientan hacia una modalidad alética, ya en [17] y [18] habíamos advertido la escisión que se opera entre convicción y persuasión, con sus correlatos de razón y emoción, argumento y falacia. En clave de los horizontes de posibilidad argumentativa, esta escisión aparece ligada a los recursos, estrategias o técnicas, como se les trata de manera indiferenciada en las propuestas editoriales; en [51] y [52] se reitera tal escisión:

[51](L1:214) **La argumentación tiene como finalidad o propósito convencer o persuadir a una audiencia, para ello utiliza recursos que se orientan a la racionalidad, exhibiendo razones, o a la emotividad del receptor, apelando a sus afectos.**

[52](L4:105) El ensayo científico (...) parte del racionamiento científico y de la imaginación del autor, lo que significa que el ensayo científico comparte la originalidad que posee el arte, sin llegar a apartarse de la lógica científica.

En las propuestas editoriales se intenta dejar claro que la argumentación cumple funciones en el orden de lo social, y en algunas de ellas, se esboza la introducción del orden político. Por ejemplo, en L5 el tratamiento del tema del editorial avanza hacia el análisis del componente ideológico de los discursos argumentativos:

[53](L5:156) Cuando leemos un editorial periodístico, no sólo estamos informándonos acerca de lo que pasa en el mundo, sino que también conocemos una postura ideológica, una visión social, política y cultural, que nos ayuda a hacernos una idea o a tomar una actitud crítica respecto a ciertos acontecimientos.

En todo caso, aun en propuestas que asignan mayor espacio a lo teórico, como L1 (figura 3), es evidente el esfuerzo por conectar el tema de la argumentación con las variables sociales, es decir, que a diferencia de contenidos más impermeables a las corrientes pragmáticas y discursivas, como los saberes gramaticales, la argumentación perfila de modos más recurrentes una enseñanza menos ligada al paradigma estructuralista (sin

desprenderse del todo, como vimos). En [54], por ejemplo, se presenta el tema de la argumentación como una necesidad de carácter social:

[54](L1:213) Es en el centro de la vida social que los seres humanos conversan, intercambian opiniones, discuten, defienden unas ideas y refutan otras. Cada vez que actualizamos la palabra, se manifiesta también la necesidad de argumentar. Efectivamente, la **argumentación** se presenta en muchas de las actividades discursivas de la vida social, pública o privada.

La orientación pragmática y discursiva de la argumentación todavía tiene que lidiar con el fuerte paradigma retórico que ejerce escisiones teóricas como las observadas, alrededor de lo racional y lo emocional. Estas separaciones generan tensiones en la transposición didáctica de los funcionamientos argumentativos, toda vez que el insumo de los mismos se encuentra en el seno de la vida social cotidiana, donde las relaciones entre argumentación y persuasión funcionan más como *continuum* que como escisión. El abordaje didáctico de estos fenómenos es particularmente complejo y aun no se resuelve en las propuestas editoriales analizadas, si bien, como veremos a continuación, se empieza a indagar en un enfoque más discursivo desde el punto de vista de la problematización del saber a enseñar.

- Las problematizaciones

Cuando se pone en relación el saber a enseñar con las prácticas sociales en las que ese saber genera interrogantes no resueltos, variaciones, e inclusive, contradicciones entre los constructos teóricos y los usos que pretenden explicar los primeros, hablamos de transposición didáctica de las problematizaciones del saber a enseñar. Una problematización, así, representa el carácter inacabado de un saber teórico o el vacío en la comprensión integral de una práctica social de referencia.

Las problematizaciones constituyen teorizaciones, toda vez que es a partir de estos “puntos ciegos” desde donde se puede rastrear el estado teórico del estudio de un objeto disciplinar, demarcar los límites epistemológicos de tal objeto y las áreas vacantes que lo inscriben como objeto vivo y de interés en el campo intelectual de producción. En otros términos, las problematizaciones serían teorizaciones inacabadas, y aun más, constructos pre-teóricos que señalan cartografías, planes de búsqueda y derroteros en el campo intelectual.

El saber argumentativo es un área de trabajo lingüístico con múltiples problematizaciones, en el sentido anteriormente expuesto; no obstante, con escasas transposiciones de esas problematizaciones. La muestra que se analiza deja ver que existe poca permeabilidad de las discusiones sobre la argumentación desde el interior de la disciplina; en cambio, las propuestas se han centrado en lo que aparentemente se encuentra más asentado en el conjunto de saberes, o se presenta como asentado lo que aún es estudiado desde diversos ángulos sin apuntar estabilidades, como sucede con las

tipologías de argumentos, las relaciones entre razón y emoción o la dimensión evaluativa del argumento.

Si bien las problematizaciones al respecto del saber argumentativo (problematizaciones meta-teóricas) encuentran pocas transposiciones didácticas en las propuestas editoriales (por ejemplo: [55]), sí resulta más recurrente la presencia de unas problematizaciones que podríamos llamar extra-teóricas, concentradas en el funcionamiento empírico del hacer argumentativo en los contextos de uso social. Estas transposiciones postulan una visión problemática de la argumentación en clave extra-teórica, recurrentemente como imputación de un ocultamiento ideológico por parte de los productores de discursos [56, 57]:

[55](L1:263) En la lógica formal la validez de la conclusión depende de la forma del razonamiento, pero el que sea o no verdadero dependerá de la verdad o falsedad de las premisas. Si la usáramos en la argumentación cotidiana nos encontraríamos con algunos problemas, puesto que las premisas de las cuales partimos generalmente, no son verdades comprobadas y, muchas veces, requieren de (sic) justificación para ser aceptadas por otros.

[56][L1:186) Los medios de comunicación tienen un peso cada vez mayor en la sociedad; no solo pueden modelar a través de la selección de información que entregan, sino que también lo hacen cuando dan o quitan el poder de la palabra a diferentes actores de la sociedad.

Si los medios procuran establecer una sola mirada sobre los hechos y sus consecuencias, entonces se imposibilita el diálogo y el derecho a estar en desacuerdo.

[57](L4:142-143) Para pensar y opinar. ¿Por qué la información es poder?

El desarrollo de los medios en las democracias ha conducido a la concentración incontrolable de los mismos en manos privadas (...) hoy día, la mayor parte de la comunicación se hace a través de los llamados medios de masas, que, como el término de “comunicación de masas”, no deja de ser un eufemismo (...). Producción masiva significa producción en serie, indiferenciada, simplificada y estereotipada. La comunicación estandarizada borra la distancia crítica del consumidor con su entorno, obstaculiza la reflexión necesaria para su conocimiento y dominio

ROMANO, Vicente. Rebelión. Comunicación, poder y democracia. www.(...) Recuperado el 14 de diciembre de 2009).

La búsqueda de la formación de sentidos críticos con respecto a los medios masivos de comunicación ha orientado la transposición de las problematizaciones argumentativas hacia el señalamiento de intenciones ocultas en el discurso de tales medios. Así, las problematizaciones transpuestas recaen en textos como el cine, el editorial y el anuncio

publicitario, exhortando al desvelamiento del orden manipulador en sus contenidos [58, 59]:

[58](L5:52) Cuando somos espectadores de una película podemos asumir dos posturas: una actitud pasiva o una actitud crítica y reflexiva (...) Muchas películas ocultan mensajes basados en determinadas ideologías o posturas políticas; algunos son “comerciales largos” que venden productos y, sobre todo, valores; otras van más allá del simple hecho de contar una historia y buscan evidenciar el contexto en el que han sido producidas.

[59](L1:186) Aunque un juicio sobre la realidad puede ser formulado en cualquier parte, la opinión tiene un lugar preponderante en los medios de comunicación (...). Muchos de esos juicios son emitidos por voces “autorizadas” por una comunidad de receptores, lo cual no quiere decir necesariamente que detenten una verdad.

Puede decirse que la posición “crítica” frente al discurso de los medios masivos es un lugar común en las propuestas editoriales, y que su tratamiento responde a poner en alerta al estudiante sobre el (ab)uso del poder en los medios. De este empoderamiento abusivo de los medios se desprende la inclusión de modalidades deónticas al presentarlos, como se aprecia en el subrayado de [60]:

[60](L5:144) Leer una noticia en un periódico es un acto de confianza. Asumimos que ha sido redactada con objetividad y que no incluye opiniones o juicios personales. (...) Olvidamos, sin embargo, que las directivas del periódico o revista tienen un punto de vista, el cual condiciona a los periodistas y redactores que escriben noticias. (...) Se trata de un fenómeno natural (ningún acto comunicativo es totalmente imparcial), pero que genera una importante responsabilidad. Si una publicación es respetuosa con su público, si aspira a ser totalmente honesta con él, debe reservar un espacio en sus páginas para mostrar, de forma explícita, cuál es su ideología (...). El editorial es, precisamente, ese espacio donde la publicación se despoja de su manto de neutralidad y le muestra, con toda franqueza, sus cartas al lector.

La conexión de los usos y funcionamientos argumentativos con el sentido de la responsabilidad al argumentar, que se evidencia también en [60], es tratada explícitamente en [61], que generaliza el tratamiento de los medios masivos y lleva la argumentación al ámbito de las prácticas cotidianas, de un lado, y de las conflictivas, de otro [62]:

[61](L1:214) Lo importante es tomar conciencia de las razones que dan fundamento a nuestros puntos de vista y de la responsabilidad que implica la práctica de un discurso argumentativo, que manifiesta el poder que tiene la palabra de influir sobre las personas.

[62](L5:60) El diálogo es una característica de todas las culturas humanas, pero infortunadamente no siempre le damos cabida en la solución de nuestros conflictos (...). Los conflictos son parte natural de la vida, pero es necesario aprender a desarrollar habilidades cognitivas, afectivas y prácticas para solucionarlos ¿Qué podemos hacer? Cooperar en lugar de competir, proponer acuerdos creativos para evitar que la violencia se convierta en la única alternativa.

En coherencia con la tradición discursiva del “manual escolar”, en su sentido más clásico, los libros de texto apuntan pocas o nulas problematizaciones del saber a enseñar, y por el contrario, han orientado el tratamiento de los problemas más evidentes de esos saberes (como la dimensión persuasiva del discurso argumentativo) hacia lo que resulta menos problemático: postular un “cómo debe ser”, por encima del abordaje de estos problemas en contextos reales de interacción, es decir, abstrayendo de la realidad las dinámicas de fuerza enunciativa para presentarlas en clave deóntica y axiológica.

3.1.2 La ejercitación de la argumentación en los libros de texto

La ejercitación corresponde al momento de la propuesta didáctica en que se plantean consignas sobre los temas orientados en la teorización. Este momento aparece con mayor despliegue después de la transposición teórica, y con menor espacio en el inicio de cada segmento, como actividad introductoria al tema. Del mismo modo y en menor proporción, dentro de algunas consignas de trabajo aparecen segmentos de teorización, para orientar las resoluciones. Estas imbricaciones dejan claro que el esquema teorización-ejercitación-evaluación es metodológico, para efectos del análisis, y no es excluyente ni representa compartimentos estancos.

Los segmentos dedicados a los ejercicios vinculados con la teorización argumentativa (4,6%), representan un 3% del total de la muestra, de acuerdo con los datos de paginaje de la figura 3. En esta figura también se señala que la propuesta editorial L4 es la que mayor espacio asignó a la ejercitación, mientras que L6 dedicó la menor cantidad de páginas. En general, el dato cuantitativo muestra un mayor espacio dedicado a la teorización de la argumentación y menos para su puesta en práctica, pese a que el libro de texto se concibe básicamente como libro de trabajo (Olave y Rojas, 2011). Aquí es necesario aclarar que las series proponen consignas de trabajo alrededor de la argumentación en otros temas distintos a la argumentación misma, es decir, que se busca ejercitarla también en los cuestionarios de comprensión textual referidos a la amplia variedad de contenidos (literarios, semióticos, gramaticales, etc.) que propone cada libro. No obstante, estas consignas no están vinculadas directamente a una secuencia de enseñanza de la argumentación, esto es, no recogen las orientaciones teóricas inmediatas, sino que solicitan “argumentar”, “justificar”, “dar razones”, “sustentar”, etc., a propósito de cualquier tema en cuestión; en [63] se ejemplifica comparativamente este tipo de ejercicios:

[63]:

L1:135	L4:285	L6:181
<p><i>Reflexiona y valora.</i></p> <p>7. Responde: ¿qué sentimientos transmite el poeta? Señala algunos versos que te permitan <u>sustentar tu respuesta</u>.</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>8. Escribe las palabras que riman en el poema. Sigue el ejemplo (...)</p> <p>9. Responde: ¿qué sentimientos te produjo la lectura del poema? <u>¿Por qué?</u></p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p>	<p>Ciudadanía y Paz. <i>Deporte y Violencia.</i></p> <p>1. Escribe si estás de acuerdo con las siguientes afirmaciones. <u>Argumenta tus respuestas:</u> (...)</p> <p>2. Investiga sobre los conceptos de violencia simbólica y violencia ficcionalizada.</p> <p>3. Consulta sobre las barras bravas colombianas y su influencia de las barras bravas de Argentina.</p> <p>4. Reúnete con tus compañeros y compartan sus respuestas. Anoten los aportes de cada uno en el cuaderno.</p> <p>5. Con base en los aportes de cada uno, <u>escribe un ensayo argumentativo</u> sobre el deporte y la violencia dentro del contexto de las barras bravas.</p> <p>6. Cada grupo leerá el ensayo a toda la clase. Con las orientaciones del profesor, <u>lleguen a unas conclusiones</u> generales.</p>	<p><i>Desarrollo mis competencias lectoras.</i></p> <p>3. <u>¿Por qué crees que</u> la discusión llevada a cabo entre los religiosos y los científicos se refiere a la desacralización del cuerpo?</p> <p>(...)</p> <p>5. <u>¿Qué consecuencias crees que traería</u> para la discusión la respuesta de Sarpi cuando dice: “No lo digo yo, lo dice el cadáver. ¡Este es el libro de la verdad!”?</p> <p>6. ¿Crees que la ciencia es importante para el desarrollo y mejoramiento de la vida humana? <u>Justifica tu respuesta.</u></p>

Las preguntas 7 y 9 de L1:135 se plantean en un cuestionario que sigue a la lectura de un poema, en el marco del contenido literario “el Romanticismo”, y está encabezado por un indicador de destrezas lectoras, denominado “Reflexiona y valora”, que se repite en los cuestionarios de esta propuesta editorial. En L4:285, las preguntas 1, 5 y 6 solicitan tareas argumentativas a propósito de un contenido encabezado por el estándar “Ciudadanía y paz”, de acuerdo con la propuesta editorial. Por su parte, el ejemplo extraído de L6:181 hace parte de la presentación de un contenido semiótico, específicamente del tema “Guión de una película”, donde las preguntas 3, 5 y 6 involucran la justificación de opiniones propias al respecto del tema abordado.

La inclusión de la dimensión argumentativa en los cuestionarios asociados a temáticas no propiamente argumentativas responde al cumplimiento de las propuestas editoriales de las directrices político-curriculares vigentes, que incluyen una denominada “capacidad argumentativa” como una de las acciones de la competencia comunicativa (también aparece directamente como “competencia argumentativa” en la bibliografía analítica sobre la política curricular); del mismo modo, la inclusión de preguntas que solicitan argumentar está vinculada con el denominado “nivel crítico” o “crítico-intertextual”,

presentado como uno de los “niveles de exigencia” a través de los cuales se evalúan las acciones de la competencia comunicativa (MEN, 2006, pp.3-5). Como el análisis de estos ejercicios generales está muy imbricado con el cumplimiento de la política curricular, se dejará pendiente para tratarlo en el siguiente capítulo y en este apartado se hará mayor énfasis en las ejercitaciones de la argumentación que están vinculadas con las teorizaciones transpuestas didácticamente dentro de las propuestas editoriales para enseñar a argumentar.

Existen dos tipos de ejercitación, tanto de aquella vinculada con la teorización argumentativa como de las que aparecen diseminadas en actividades sobre otros componentes conceptuales: un tipo se refiere a los desempeños de comprensión y el otro está dedicado a la producción textual. En los siguientes segmentos se analiza en detalle la ejercitación para la comprensión y la producción.

- Los desempeños comprensivos

Estos desempeños serán revisados a través de dos categorías de análisis: las consignas y los textos seleccionados. Las consignas serán descritas desde la forma interrogativa (¿son abiertas, cerradas o mixtas?), desde lo cognitivo (¿qué tipo de actividad mental promueven?) y desde el método resolutorio (¿plantean trabajo individual o colectivo?). Los textos seleccionados para la comprensión serán descritos desde lo temático (¿qué temas se tratan?) y desde lo estructural (¿qué tipo de textos se incluyen?).

- Las consignas

Desde el punto de vista didáctico, Alvarado (2003:52) define la consigna en términos interactivos, como el “enunciado de un contrato, de un acuerdo entre partes, que debe guiar la producción y la evaluación de los textos”, y como herramienta didáctica, “proporciona un marco de referencia compartido por alumnos y docente, que encauza el comentario y la corrección de los trabajos”. Sin perder coherencia con esta visión, pero desde el interaccionismo sociodiscursivo, Riestra (2004, 2010) define las consignas de trabajo como instrumentos mediadores que dirigen, orientan y controlan las operaciones mentales incorporadas en la realización de actividades, desde el plano de las acciones de lenguaje. De allí, que permitan visualizar la propuesta de trabajo en diferentes planos de la actividad, entre los que nos interesan lo formal, lo cognitivo y lo metodológico, para los propósitos acotados de la investigación. Los gráficos que conforman la figura 5 presentan los resultados de las consignas para la comprensión argumentativa:

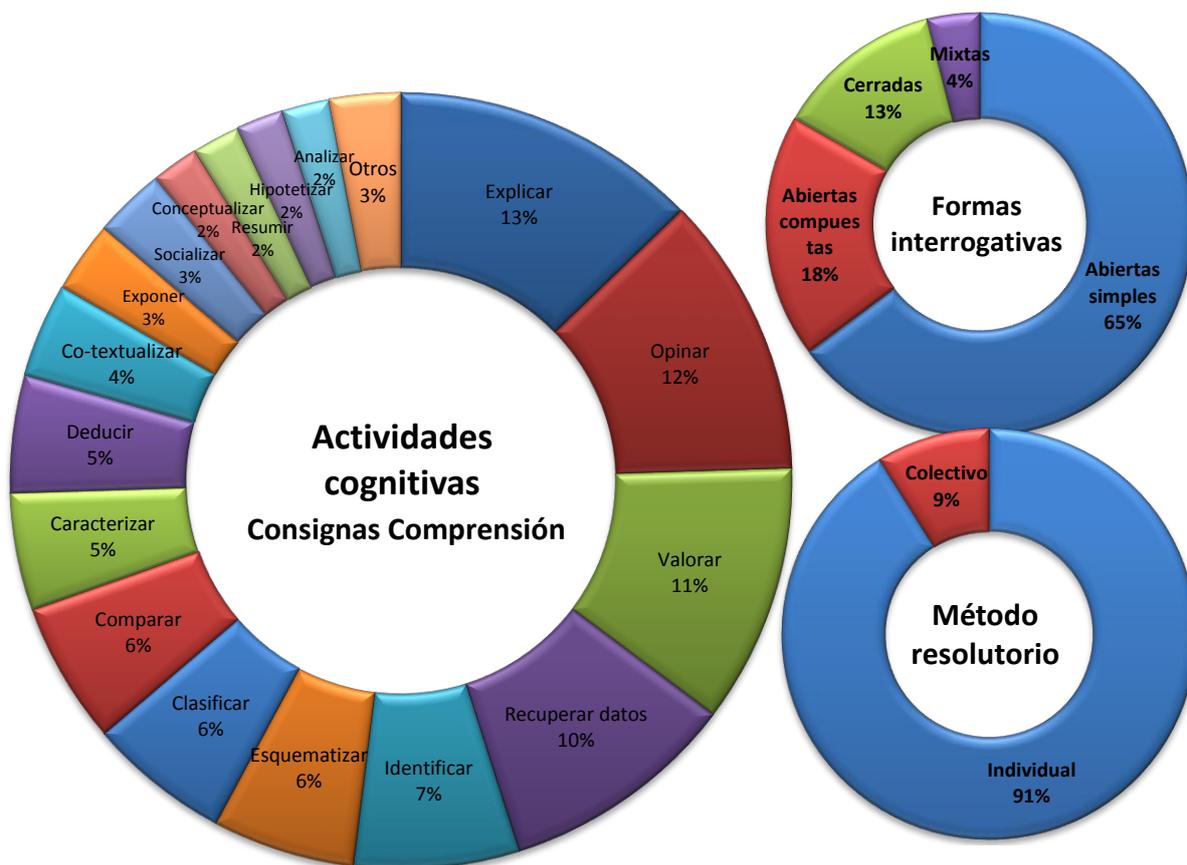


Figura 5 - Consignas para los desempeños comprensivos de la argumentación

En cuanto a lo formal, encontramos que la argumentación a enseñar en las propuestas editoriales tiende a promover el planteamiento de consignas basadas en preguntas abiertas. Este tipo de consignas presenta requerimientos particulares que las diferencian de las preguntas cerradas y de las preguntas abiertas “breves”, como serían aquellas que solicitan responder afirmativa o negativamente, identificar un nombre, señalar un segmento, subrayar, etc. Los requisitos de las consignas según su forma interrogativa se sintetizan en la tabla 8:

Abiertas amplias	Abiertas breves y cerradas
Nivel de ampliación	Nivel de precisión
Nivel de análisis	Nivel de síntesis
Énfasis en la reflexión	Énfasis en la seguridad
Distribución de tiempos	Control de la impulsividad
Planeación textual	Consideración de datos simultáneos
Comportamiento transitivo-transferencial	Comparación espontánea
Instrumentos verbales adecuados	Valoración de la relevancia de los datos
Redacción	Identificación
Mayor repaso, revisión y reescritura	Mayor control resolutorio

Tabla 8 – Requisitos cognitivos de las consignas según su forma interrogativa

Las consignas abiertas amplias demandan textualizaciones de extensión considerable por parte del estudiante, toda vez que la argumentación es asociada principalmente con los

procedimientos de la justificación (“dar razones”), según se vio en la descripción de la teorización [64]:

[64]

L2:43	L4:62	L5:147
<p>10. ¿Qué concepto final emite el autor del texto? ¿Consideras que él tiene autoridad para emitir este juicio? <u>Explica tu respuesta.</u></p> <p>(...)</p> <p>12. Escribe cuál era el propósito del autor en este texto. En tu opinión, ¿cumplió con su objetivo? <u>¿Por qué?</u></p>	<p>1. <u>Justifica por qué</u> el texto <i>Los misterios de la risa</i> es un ensayo.</p> <p>(...)</p> <p>4. En el anterior ensayo, el autor cita la risoterapia. Consulta en qué consiste. Indaga acerca del médico Patch Adams y comparte con tus compañeros la información que encuentres. Al final, establezcan conclusiones sobre <u>la importancia de reír.</u></p>	<p>6. Lee dos editoriales de medios de comunicación diferentes y responde las siguientes preguntas:</p> <p>a. ¿Cuál es el tema de cada uno?</p> <p>b. ¿Cuál es la postura de cada autor (periódico-revista) frente al tema?</p> <p>c. ¿Cuál es tu postura frente al tema de cada uno?</p> <p>d. ¿En qué categoría clasificarías a cada uno? <u>Justifica</u> tu respuesta.</p>

La solicitud de “dar razones” para una opinión define las tareas comprensivas de la argumentación a propósito de los textos que plantean las editoriales, y se demanda en forma directa o solicitando la explicación como secuencia con función argumentativa. Paratextualmente, el libro de texto atiende a esta demanda que realiza al estudiante de escribir sus respuestas para demostrar la comprensión, a través de la disposición de los espacios en blanco y las líneas para escritura, los cuales se presentan con mayor amplitud en la ejercitación de los temas argumentativos.

Existen dos modalidades de estas consignas abiertas: simples (65%) y compuestas (18%), como comparamos en [65], dentro de un mismo taller de comprensión:

[65]

L2:132	L2:133
<p>5. Completa la ficha con base en el texto publicitario:</p> <p>Emisor:</p> <p>_____</p> <p>Receptor:</p> <p>_____</p> <p>Intención:</p> <p>_____</p>	<p>10. Formula tres preguntas sobre el producto del anuncio que no puedan responderse con la información ofrecida en el texto y cuyas respuestas consideres que son importantes para el receptor.</p> <p>1. _____</p> <p>2. _____</p> <p>3. _____</p>

Las consignas abiertas compuestas demandan el manejo de más de una variable o categoría de análisis para elaborar una respuesta con base en un texto. Son compuestas, en este sentido de la demanda cognitiva, porque implican una resolución procesual de la tarea, por etapas o niveles de análisis más o menos complejos. En [65], la consigna numerada como 5 (L2:132) apunta a la identificación de datos textuales siguiendo una

estructura básica provista por la teorización de la propuesta; en la pregunta 10, en cambio, la resolución requiere en principio, el dominio literal de los datos, para efectuar una valoración de los mismos de acuerdo con la construcción de una posición enunciativa (de receptor del anuncio). Estas consignas compuestas se caracterizan por demandar un mayor tiempo de resolución y por partir del planteamiento de problemas de complejidad variable, así como por articularse con actividades que trascienden el texto base y que son necesarias para la resolución. En [66](L6:87) se ejemplifica una típica consigna abierta compleja que incluye actividades extra-áulicas:

[66](L6:87) Mira algunas de las películas que aparecen en los carteles anteriores, busca información en periódicos o revistas locales acerca de ella y reflexiona si la película que viste refleja la realidad que vives cotidianamente.

Este desprendimiento del texto base suele acercar las consignas complejas a las tareas de producción textual, imbricando comprensión y producción más directamente que las consignas abiertas simples; por ejemplo, en [67] la tarea de comprensión de la caricatura política se deriva hacia la producción narrativa y expositiva:

[67](L4:249) 2. Forma grupo con dos compañeros e ingresen a la página [www\(...\)](http://www(...)). **Lean** el artículo completo y, con base en la información, hagan una línea del tiempo con respecto a la historia de la caricatura política en Colombia: el Frente Nacional, la gráfica crítica en cuanto al Pop y la minifalda, la aparición de Héctor Osuna en *El Espectador*, el proceso de censura de la caricatura y el fotomontaje, el proceso 8000, y cómo los políticos aprendieron a ser tolerantes con la crítica.

(...)

5. **Recopilen** caricaturas sobre un personaje político o caricaturas de opinión referentes a un tema político. **Preparen** una galería de caricaturas políticas y expónganlas resaltando: intención comunicativa, situación que controvierte, elementos satíricos, de exageración, humorísticos, de irreverencia y las contribuciones en la orientación de la opinión pública de los lectores.

La demanda procesual de las consignas abiertas complejas suele hacer que requieran explicaciones más detalladas para su resolución, como se ve en [68], así como que aparezcan más ligadas a tareas de socialización y de elaboración en grupo.

En menor proporción, en la muestra también aparecen preguntas cerradas (13%) [69] y mixtas (4%) [66], estas últimas, solicitan textualizar la justificación de la respuesta en el esquema de pregunta de selección múltiple:

[68](L4:26)1. De acuerdo con el título del ensayo, *Elogio de la dificultad*, se puede inferir que

A. se deben agradecer las dificultades porque de ellas se aprende.

- B. al glorificar la lucha, partiendo del respeto por la diferencia, se mejora la existencia.
- C. al respetar a los demás, las dificultades disminuyen y se puede vivir feliz.
- D. estando conscientes de nuestras diferencias, podremos vencer todas las dificultades.

[69](L4:166) ¿Qué opinas de los eslóganes que utilizan los publicistas en la actualidad, para tratar de persuadir al público? Selecciona tu respuesta y justifícala.

Los eslóganes que se utilizan en la actualidad

- A. son acordes con los productos que desean promocionar.
- B. carecen de creatividad y son poco apropiados.
- C. no tienen relación con el producto que promocionan.
- D. son demasiado sugestivos y, en ocasiones, atrevidos.

Pese a la obturación que ejerce la pregunta con forma cerrada sobre la textualización argumentativa, las propuestas no dejan de incluirlas vía la familiarización con los cuestionarios de opción múltiple, formato que los estudiantes enfrentan en la realización de evaluaciones estatales estandarizadas (Pruebas Saber, en básica primaria y Saber Pro, al finalizar la media).

Desde el punto de vista cognitivo, la operación que se solicita con mayor recurrencia es la de “explicar” (13%). Como se mencionó anteriormente, los usos de la explicación suelen tratarse como justificaciones de las razones que se le demandan al estudiante, pero ninguna de las propuestas aclara en qué consiste la función argumentativa de la explicación, es decir, no se aborda la subordinación funcional entre secuencias textuales [70, 71, 72]:

[70](L1:216) Explica con tus propias palabras el concepto de *argumentación*. Da un ejemplo en el que se verifique este acto discursivo en una situación cotidiana.

[71](L2:40) Explica tu posición al respecto. Emplea diferentes argumentos. Escucha las preguntas y los comentarios que te formulen tus compañeros. Luego, responde o conversa con ellos, tratando de convencerlos para que acepten tu punto de vista.

[72](L4:96) *Aprende a argumentar. Valora.*

3. **Explica** esta conclusión que expone el autor en su ensayo sobre el origen de la vida. **Realiza** tu comentario en el cuaderno (...).

Mientras que en [72] la explicación solicitada está más cerca de la justificación como procedimiento argumentativo, los usos en [70] y [71] se orientan más hacia la secuencia textual explicativa. En este último, el complemento de la consigna para reorientar la producción de una respuesta explicativa hacia una argumentativa, utilizando el término

“comentario”. Estas consignas, como se evidencia, generan ambigüedades en cuanto a la interpretación de lo que se espera específicamente que realice el estudiante.

En la muestra aparecen en menor proporción otros indicadores que también pueden generar consignas imprecisas, concentradas sobre todo en las que se encuentran en el orden de la opinión (12%), como “¿Crees que...?”, “¿Cómo entiendes...?”, “¿Qué piensas acerca de...?”, “¿Qué opinas de...?”, etc. Solicitar opiniones (12%) hace parte de consignas también recurrentes en la muestra, ligadas a la idea de que argumentar es, básicamente, opinar dando razones, como se ilustra en [64](L2:43), en [69] y a continuación, en [73]:

[73](L5:147) ¿Consideras que este tipo de festivales es importante en un país como el nuestro? Justifica tu respuesta.

Las consignas que solicitan opiniones tienden a manejar presupuestos a partir de planteamientos muy abiertos y a dejar implícitos los aspectos que orientan con precisión lo que se espera que resuelva el estudiante; por ejemplo, las variables comunicativas (¿en qué contexto social se debe ubicar la respuesta?, ¿a qué se refiere con “un país como el nuestro?”), enunciativas (¿desde qué posición se espera que se responda?, ¿a quién se espera que sea dirigida la respuesta?) e ideológicas (¿en qué términos se habla de esa “importancia”, ¿desde qué perspectiva?). Las consignas de opinión, en este sentido, presentan coocurrencia con la categoría de la forma interrogativa abierta simple, pues contrastan con la mayor elaboración en el planteamiento de las consignas abiertas compuestas.

A diferencia de las anteriores, las consignas que solicitan valoraciones (11%) son coocurrentes con las abiertas compuestas, lo que indica cierto grado mayor de complejidad en el planteamiento y en la demanda resolutoria, como se ejemplifica en [74]

[74]

L2:187	L4:62	L6:87
<p>3. Busca otros anuncios publicitarios de distintos tipos de productos (ropa, bebida, helados, etc.) que incorporen el lenguaje como elemento de persuasión. Analízalas y responde:</p> <p><u>¿Cómo se relaciona</u> el amor erótico con el producto que se publica?</p>	<p>3. El tema del anterior ensayo es el mal enfoque que algunos cómicos dan al humor en sus presentaciones. Establece una comparación entre programas de humor colombianos como <i>Sábados Felices</i> y <i>También caerás</i>. Ten en cuenta los aspectos sugeridos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Temática - <u>Profesionalismo</u> - <u>Respeto</u> - Función comunicativa 	<p>Mira algunas de las películas que aparecen en los carteles anteriores, busca información en periódicos o revistas locales acerca de ellas y <u>reflexiona si la película que viste refleja</u> la realidad que vives cotidianamente.</p>

Las consignas de valoración demandan capacidades evaluativas del estudiante con respecto a los textos y temas que se le presentan, como se señala específicamente en los subrayados de [74]; en esta medida, introducen la argumentación más allá de la justificación de opiniones, dentro de tareas procesuales que coadyuvan con la reconstrucción de situaciones enunciativas donde argumentar. En perspectiva didáctica, son consignas que tratan de involucrar de modo más potente la voz del alumno en la construcción de los saberes, a partir de la inclusión de sus evaluaciones en las operaciones de ejercitación de lo teórico. La frecuencia de estas consignas (11%) contrasta con la presencia casi equivalente (10%) de las que solicitan recuperar pasivamente información del texto [75]:

[75]

L1:186	L3:62	L5:147
<p>1. Explica cuál es la opinión de María Elvira Bonilla sobre el Pacífico colombiano.</p> <p>2. Escribe dos argumentos que utiliza Bonilla para sustentar su tesis.</p>	<p>2. Según la lectura, los cantares de gesta</p> <p>A. eran tan solo relatos escritos que memorizaba un juglar.</p> <p>B. narraban acontecimientos diarios de una comunidad.</p> <p>C. relataban de manera oral sucesos chistosos de un pueblo.</p> <p>D. describían de forma detallada aventuras de interés popular.</p>	<p>4. Analiza y ubica las partes más importantes en el anterior texto, teniendo en cuenta los elementos conceptuales desarrollados en la sección.</p>

En cuanto a los métodos resolutorios, en la muestra se privilegia el trabajo de comprensión individual (91%) sobre el colectivo (9%). Son muy escasas las consignas que orientan trabajos de comprensión textual en grupo, y las que pueden encontrarse remiten más a ejercicios de producción derivados de la comprensión de un texto base [76]; tales consignas, como las del ámbito de la valoración, también presentan coocurrencia mayor con las abiertas compuestas:

[76](L4:143) 1. **Escoge** de las afirmaciones anteriores, aquella con la que compartas afinidad e **investiga** para verificar su validez a través de la argumentación. **Prepara** tres argumentos y una conclusión escrita para el trabajo de grupo.

2. **Reúnanse** por grupos de acuerdo con las afirmaciones que cada uno profundizó y amplió.

3. **Socialicen** el trabajo realizado en los puntos 1 y 2. Tomen apuntes con base en los aportes de sus compañeros.

4. Elijan a un representante por grupo, que comparta con el gran grupo la tesis (o punto defendido durante el conversatorio), los argumentos que validaron su posición y las conclusiones a las que llegaron.

- Los textos seleccionados

Los textos que se incluyen en las consignas de comprensión representan elecciones conscientes de los autores y editores, y están sujetos a un conjunto de condiciones que se pueden rastrear a través de 3 tensiones principales:

1. Novedad/Tradicición (¿Cómo mostrar temas ‘actuales’ sin descuidar la inclusión de ciertos textos ya ‘clásicos’ en la recontextualización de los saberes?)
2. Fidelidad/Adaptación (¿Cómo encontrar textos reales, no producidos “en laboratorio”, pero que sean aptos para el trabajo en el aula?)³⁷
3. Libertad/Censura (¿Cómo utilizar textos que no transgredan regulaciones directas, como los derechos de autor, o indirectas, como la mención de temas polémicos o tabúes?)

El imperativo de la renovación de los textos en tensión con la conservación de aquellos que han “funcionado” en ediciones anteriores de las propuestas, está ligado a la necesidad de movilizar el mercado de compra y venta de libros de texto de cada editorial. El interés mercantil en este caso se coordina con la selección de contenidos textuales que puedan resultar de interés para el doble cliente objetivo: el docente y el alumno; tal interés se resuelve en relación con la novedad o actualidad de los temas tratados, al mismo tiempo que atendiendo a lo que la tradición haya postulado como eficiente: ciertos ámbitos temáticos y estructuras textuales que dirigen la selección, de acuerdo con los antecedentes de la misma casa editorial y en comparación con el trabajo de las casas de la competencia, según lo que Gimeno-Sacristán (1996) denomina “una contradictoria descentralización centralizada” a propósito de la tendencia a la homogenización en los resultados de la producción de libros de texto.

La segunda tensión plantea el problema del trabajo con textos auténticos que, en la ejercitación, pueden no resultar los más apropiados para una aplicación directa de los contenidos que se teorizan, toda vez que requieren textos “a la medida” de los conceptos enunciados, textos estandarizados que se articulen bien con la transposición de la teoría que, como vimos, es generalizadora y a-problemática.

Finalmente, la tercera tensión dice del cuidado editorial sobre el cumplimiento de las restricciones legales³⁸ y prácticas en la selección textual. Todas las series, por ejemplo, incluyen en sus colectivos autorales encargados de la revisión de la equidad de género y

³⁷ Esta misma tensión había emergido del análisis de las transposiciones de lo estructural en la teorización, pero aquí se revisita desde el punto de vista de la ejercitación.

³⁸ El capítulo III (Arts. 31-44) de la Ley de Derechos de Autor (Ley 23 de 1982), establece entre las limitaciones y excepciones del derecho de autor el permiso de utilizar partes de obras literarias o artísticas para fines educativos, lo mismo que la libertad de utilizar textos que hayan sido difundidos legalmente en medios masivos de comunicación. Esta permisividad impone la inclusión de los datos bibliográficos, que en las propuestas editoriales aparece como Bibliografía en la última página de los libros, o bien, al pie de cada texto utilizado.

la adecuación a la diversidad cultural, y en una de las series se advierte explícitamente que “se ha hecho el máximo esfuerzo por ubicar a los propietarios de los derechos de autor. Sin embargo, si es preciso efectuar alguna rectificación, la Editorial determinará los arreglos pertinentes” (L1 Y L2, página legal).

Para describir lo encontrado en la muestra, en la tabla 9 se recopilan los textos de acuerdo con sus temáticas (ámbito del saber y tema específico) y sus estructuras (el tipo de texto que se presenta). La tabla está organizada según la mayor frecuencia del tipo de texto; las 3 mayores frecuencias temáticas, referidas al ámbito, fueron coloreadas en el siguiente orden descendente: amarillo, verde y azul.

La tabla 9 permite reconocer el ensayo como el tipo de texto predominante en los ejercicios de comprensión argumentativa. El ensayo incluye las clasificaciones que se proponen en la muestra, tratadas de manera más específica y amplia en la propuesta de L4, lo cual tiene correspondencia con la variedad de ámbitos que se describen en la primera columna y que genera gran dispersión temática en el tratamiento del ensayo, a diferencia del discurso oral, la reseña y el editorial. Como segundo tipo de texto con mayor presencia en la muestra, el discurso oral privilegia el ámbito político y se genera, de hecho, la aparición de un mismo texto en dos propuestas editoriales distintas (un famoso discurso de M.L. King). El tratamiento de la reseña es el que exhibe menor dispersión en la categoría temática, pues se encuentra muy concentrada en el ámbito semiótico, y más específicamente, en la reseña crítica de cine. En suma, los textos para ejercitar la comprensión argumentativa presentan un tratamiento estructural y temático concentrando, homogéneo y con una variedad medianamente restringida de tipologías y ámbitos temáticos.

Al cruzar los datos de la tabla 9 con las tensiones mencionadas, en cuanto al par dilemático Novedad/Tradición, las propuestas se inclinan estructuralmente por lo segundo (conservando el privilegio del ensayo en 4 de las propuestas analizadas), y temáticamente por lo primero (seleccionando temas sociales de coyuntura y actualidad); en este sentido, algunas categorías temáticas emergentes, como la cultura popular, la ecología y los estudios de género, representan un esfuerzo de las propuestas por permanecer vigentes en el plano de la realidad social de los alumnos, pero conservando los rasgos más tradicionales del libro de texto como contenedor de dispositivos didácticos, como veremos más adelante.

Ámbito	Tema	Tipo de texto
estud. género	Imbricación de lo físico y lo intelectual en la mujer	ensayo
ética	Elogio de la dificultad	ensayo
historia	La meta-historia como método de interpretación de la actualidad	ensayo
literatura	La calidad cómica de los espectáculos antiguos y modernos	ensayo
literatura	Los niños como críticos literarios	ensayo
ciencia	Actualidad de las teorías sobre el origen de la vida	ensayo
ciencia	El método de Darwin para explicar características biológicas	ensayo
semiótica	Relaciones entre poder y medios masivos de comunicación	ensayo
semiótica	Funciones críticas de la caricatura política en Colombia	ensayo
política	Papel de la ciencia en la inequidad social del siglo XXI	ensayo
política	La vida laboral en Japón	ensayo
literatura	Papel literario de los juglares y los cantares de gesta	ensayo
cultura popular	El rock como conformador de identidades juveniles	ensayo
literatura	El escritor como sujeto social (Recepción Nóbel Literatura)	discurso oral
política	Exhortación a la salida de la crisis social (posesión presidente Obama)	discurso oral
literatura	El aislamiento cultural de América Latina (Recepción Nóbel Literatura)	discurso oral
política	Esperanza de un mundo sin racismo (discurso "Yo tengo un sueño")	discurso oral
política	Esperanza de un mundo sin racismo (discurso "Yo tengo un sueño")	discurso oral
educación	La literatura en la escuela	discurso oral
ética	Las motivaciones para el trabajo	discurso oral
semiótica	Película contemporánea de Hollywood	reseña
semiótica	Película contemporánea de Hollywood	reseña
semiótica	Película contemporánea de Hollywood	reseña
semiótica	Películas contemporáneas europeas	reseña
semiótica	Película contemporánea de Hollywood	reseña
ecología	Libro de ecología	reseña
literatura	Libro de ensayos literarios	reseña
política	Percepción social de las Fuerzas Armadas en Colombia	editorial
semiótica	Cartagena Festival Internacional de Música	editorial
política	Efectos geopolíticos del atentado a las Torres Gemelas	editorial
política	Las leyes contra la libertad de prensa	editorial
política	Críticas a la administración del presidente Obama	artículo de opinión
cultura popular	El precio de los libros en Colombia	artículo de opinión
ecología	Ecología en la planeación urbanística	artículo de opinión
comercial	Anuncio de productos comerciales	mensaje publicitar
comercial	Anuncio de productos comerciales	mensaje publicitar
comercial	Anuncio de productos comerciales	mensaje publicitar

Tabla 9 - Textos seleccionados para la comprensión argumentativa

La renovación temática constante de los textos se realiza sin descuidar las otras dos tensiones mencionadas: en cuanto a la Fidelidad/Adaptación, las limitaciones tienen que ver con factores prácticos de la edición, como la extensión característica de ciertos tipos de texto (discursos políticos, por ejemplo), que obligan a adaptarlos haciéndoles recortes sustanciales, o la elisión de los datos correspondientes a sus contextos de producción y que resultan pertinentes para la comprensión misma (situación comunicativa, medio de divulgación, momento sociohistórico en que aparece, etc.). Se evidencia, entonces, fidelidad estructural y adaptación del contenido a las limitaciones editoriales de espacio disponible, mientras que frente a lo temático, la adaptación pasa por el filtro de la tercera tensión, Libertad/Censura, tanto desde el punto de vista comercial/legal (los derechos de autor de los textos utilizados) como desde el pedagógico/político (la posible orientación ideológica de los contenidos textuales).

Al tratarse de la argumentación, el componente ideológico de los textos resulta inevitable, y por tanto, problemático. Las propuestas analizadas tienden a plantear posiciones consensualistas [71, subr.], e inclusive, idealizadas [67, subr.] al respecto de temáticas polémicas, desde perspectivas más axiológicas que críticas. Esto se evidencia, por ejemplo, en la obturación de contraargumentos o contra-textos, la ausencia de ejercicios con textos explícitamente opuestos en sus tesis y desarrollos argumentales, o la predominancia del trabajo individual como método resolutorio de los ejercicios.

- La producción textual

Como lo anota Atorresi (2005), las consignas de producción textual suelen apoyarse en presupuestos didácticos ligados a un contrato implícito entre docentes y alumnos al respecto de desempeños y responsabilidades, suponiendo que el trabajo previo ha establecido un acuerdo comunicativo tal que ellos, los alumnos, sabrán lo que se les demanda, y “en otros términos, si no responden a la pregunta como se espera, significa que no han estudiado o que no lo han hecho suficientemente” (p.5), por lo que también ubica como objeto de discusión en la bibliografía didáctica el papel decisivo de la consigna, que puede llegar tanto a orientar como a desorientar el desempeño de los alumnos. Esto se refuerza por el hecho de que las consignas de producción suelen ser las más evaluables, en términos de calificación escolar, por arrojar como resultado materiales concretos donde verificar la aplicación de los conceptos enseñados. En este sentido, desprendemos solo metodológicamente la ejercitación de sus dimensiones evaluativas, para tratarlas por separado como segmentos didácticos explícitos que proponen las editoriales, sin desconocer que están sujetos a la reformulación, control, e inclusive, mejoramiento, en el ámbito empírico de las prácticas (que no tratamos aquí).

La ejercitación dedicada a la producción de textos argumentativos será enfocada a partir de 2 categorías: la tipología de la producción (los tipos de textos a producir) y el método resolutorio (cruce entre las variables individual/colectivo y procesual/no procesual); en cuanto a los textos trabajados, se trata de los mismos referidos en el apartado anterior, esta vez funcionando como modelos para la escritura, generalmente posteriores a los de comprensión. Los gráficos que conforman la figura 6 muestran los resultados obtenidos a partir de las categorías señaladas:

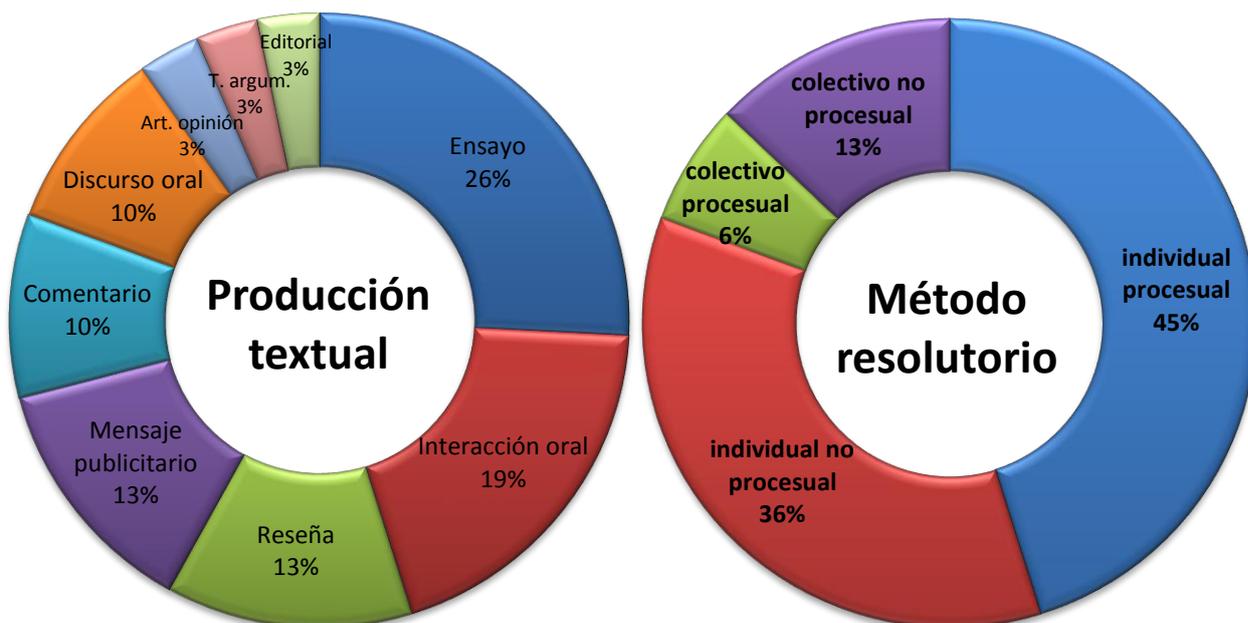


Figura 6 - Ejercicios de producción de textos argumentativos

En concordancia con la mayor frecuencia del ensayo en los ejercicios de comprensión argumentativa, en los de producción también predomina este tipo textual, con una representación de la cuarta parte de la muestra (26%), mientras que el editorial, el artículo de opinión y el genérico “texto argumentativo” aparecen como los de menor incidencia. En cuanto a la separación entre textos argumentativos orales (discurso e interacción oral, 29%) y escritos (71%), se evidencia la preeminencia de estos últimos, que representan una tercera parte del total de textos que se encarga producir a los alumnos. Casi la mitad de estos ejercicios (45%) sugieren un método de resolución que combina el trabajo individual con la orientación de la escritura en etapas o de modo procesual, procedimiento que se sugiere de manera colectiva en una mínima parte de la muestra (6%); la mitad del total de ejercicios tienen carácter no procesual, es decir, que no instruyen fases para la escritura, y son presentados predominantemente como trabajo individual (36%). En [77] se ejemplifican las frecuencias más altas del tipo de texto y el método resolutorio:

Tu creación

Escribe un ensayo

Redacta un ensayo en el que defiendas con argumentos la identidad que construye el género musical que a ti te guste.

Piensa en las ideas presentadas en el esquema antes de escribir tu ensayo.

Prepárate

Organiza la idea de tu ensayo, diligenciando las casillas del siguiente cuadro.

Género musical a tratar	
Opinión personal sobre el asunto. (Punto de vista)	
Tesis central que se va a plantear	
Argumentos soportados en otros textos, ejemplos o personas que apoyen tu tesis	
Conclusión	

Escribe

Redacta, siguiendo los datos del cuadro anterior, tu propio ensayo. **Plasma** en las líneas tu idea central y en tu cuaderno **escribe** el texto completo.

Recuerda utilizar conectores en tu ensayo, como: también, además, después, asimismo, igualmente, ya que, pues, etc.

Corrige

- Verifica** que tu ensayo cumpla con las condiciones de estructura y redacción.
- Comprueba** si el título de tu texto es llamativo y pertinente con el tema.
- Analiza** si los argumentos que expones son lógicos y coherentes.
- Verifica** si los argumentos apoyan tu tesis.
- Determina** si la conclusión es resultado de lo que argumentaste en el texto.
- Intercambia tu texto con un compañero y pídele que te dé su opinión.
- Atiende** sus observaciones y, si es necesario, **re-escribe** tu ensayo incluyendo sus correcciones.

Comparte

Organiza una puesta en común en la que compartas tu ensayo con tus compañeros y pídele a tu profesor que los mejores ensayos sean leídos en otros grados.

Las propuestas para la producción argumentativa en la muestra convergen en la secuenciación de cuatro etapas o pasos resolutorios: planificación, redacción, revisión y difusión. La incorporación del concepto de “proceso” en la transposición didáctica de la producción textual responde al asentamiento de una incorporación mayor de esa noción en el ámbito de la pedagogía, como lo apunta Marinkovich (2002, p.52), de la mano del interés de la psicología cognitiva, en la década del 60, por los procesos y representaciones mentales del sistema cognitivo humano. Uno de los cambios operados en esa época y ahora casi un lugar común, es la visión de las habilidades complejas como constituidas por procesos y subprocesos; a partir de allí, el enfoque de proceso en la producción textual (sobre todo, escrita) se centra en los siguientes aspectos:

i) el descubrimiento del aprendiente y de la voz de este como autor; ii) el proceso de escritura entendido como un proceso regido por metas en donde el subproceso de planificación es crucial; iii) y la retroalimentación durante todo el proceso de escritura a través de la pre-escritura y los borradores múltiples. Los aspectos esbozados se encuentran en la mayoría de los enfoques de proceso acerca del aprendizaje de la producción de textos escritos y varían según sus propiciadores (Marinkovich, 2002, p.52).

En la muestra, las tres primeras fases responden particularmente al modelo cognitivo de composición escrita, de Flower y Hayes (1980), quienes introducen tales fases como procesos operativos de los llamados “escritores expertos”, en oposición a los “novatos”, y presentan la escritura como una actividad cognitiva guiada por metas. Desde la didáctica de la lengua, el modelo en mención ha sido discutido por su insuficiente atención a la dimensión sociocultural de la escritura, aspectos que son redimensionados por modelos posteriores, como el de Scardamalia y Bereiter (1992)³⁹ y el de Didactext (2003)⁴⁰, y en el aspecto epistemológico, por el interaccionismo sociodiscursivo (Bronckart, 2004)⁴¹.

Las propuestas editoriales implican que el proceso de composición tiene carácter lineal, tanto entre las fases generales (planear, textualizar, revisar) como en los subprocesos

³⁹ El modelo deduce de las prácticas de escritores “expertos” frente a “novatos”, que el desempeño de los primeros se diferencia por poner en interacción dos ámbitos: el de los problemas “retóricos” (sobre la situación de escritura) y el de los problemas de contenido. Los escritores novatos generan representaciones mentales de la tarea solo a nivel del contenido (“decir el conocimiento”), pero no pueden operar con representaciones mentales más complejas, como las de carácter pragmático (“transformar el conocimiento”) (Scardamalia y Bereiter, 1992).

⁴⁰ El modelo de Didactext (2003:75) “está concebido desde la interacción de tres dimensiones simbolizadas por círculos concéntricos recurrentes. El primer círculo corresponde al ámbito cultural, es decir, las diversas esferas de la praxis humana en las que está inmerso todo ejecutor de una composición escrita; el segundo se refiere a los contextos de producción, de los que hace parte el contexto social, el situacional, el físico, la audiencia y el medio de composición; el tercer círculo corresponde al individuo. Aquí se tiene en cuenta el papel de la memoria en la producción de un texto desde el enfoque sociocultural, la motivación y las emociones y las estrategias cognitivas y metacognitivas dentro de las cuales se conciben cuatro unidades funcionales que actúan en concurrencia: acceso al conocimiento, planificación, producción textual y revisión”.

⁴¹ Según Bronckart (2004), toda vez que la escritura es un proceso social y contextualizado, su enseñanza requiere el abordaje de los dispositivos socioculturales que dan origen a los textos.

dentro de ellas. Así, existe homogeneidad en la orientación para la producción textual argumentativa, como se describe a continuación:

- La planificación

En esta fase se propone a los alumnos seleccionar el tema de interés, adoptar el punto de vista que dará origen a la tesis, consultar fuentes y esquematizar las ideas a textualizar desde la composición estructural del texto. Las propuestas dan mucha importancia a la formulación de estos pasos en orden operativo, como se insiste en [77] y [78]:

[78](L1:177) *Planifica tu escritura.*

Ordena los pasos que debes seguir para escribir un ensayo:

- ___ Determinar el tema acerca del cual escribirás.
- ___ Consultar información sobre el tema seleccionado.
- ___ Adoptar un punto de vista frente al tema.
- ___ Organizar una serie de argumentos que permitan sustentar el punto de vista propuesto.

El rasgo de linealidad en la composición es determinante para orientar la producción textual bajo una modalidad instructiva deóntica (ver subrayado); aquí la preocupación es por encuadrar el proceso de composición en un esquema asible y simplificado, evitando la posible dispersión en la producción textual: se aspira a que el método unifique la variedad de desempeños y las ‘desviaciones’ en la actividad. Junto a la linealidad, se presenta comúnmente la incorporación de esquematizaciones previa de los componentes textuales [77] y [79]:

[79](L6:97) *Ahora escribe tu ensayo. Etapa 1.*

1. Piensa en una situación que ocurra en tu cotidianidad que te permita reflexionar.
2. Analiza los aspectos que la causan y la hacen posible.
3. Piensa en una afirmación con la que puedas manifestar tu postura respecto a lo que ocurre.

Etapa 2.

1. Redacta tu afirmación en máximo dos líneas. Esta será tu tesis.
2. A partir de tu tesis redacta dos ideas fundamentales que soporten tu tesis. A esto se le llaman derivadas.
3. Del conjunto logrado anteriormente, redacta las razones que justifican las derivadas. Estas razones serán tus argumentos.

Etapa 3.

Con tus ideas y argumentos preparados, empieza a redactar tu ensayo (...).

La esquematización previa aspira a elaborar un boceto que garantice la presencia de los componentes esenciales del tipo de texto que se solicita producir; en este caso, la presencia de tesis y argumentos. Como se evidencia en los subrayados de [79], las secuencias de producción pretenden introducir aspectos de la teorización durante el

proceso, a veces como indicación meta-teórica [80], y otras veces como ampliación de las instrucciones o herramientas de apoyo metodológico [81]:

[80](L1:178) **5.** *Piensa y toma decisiones importantes.*

- ¿Qué título le darás al texto?
- ¿Qué clase de argumentos emplearás?

(L2:274)

- Escribe un argumento de autoridad que sirva para sustentar tu tesis.
- Escribe un silogismo que puedas emplear en tu texto.

[81](L2:273) **3.** Precisa tu opinión sobre el tema y escribe la tesis que desarrollarás en el ensayo. En el momento de redactar la tesis conviene seguir las siguientes pautas:

- Procura que la tesis se identifique fácilmente. En un proceso de argumentación es fundamental que el receptor pueda reconocer inmediatamente la idea que se defiende.
- Expresa la tesis en forma oracional. La tesis es una idea y, por lo tanto, se debe representar lingüísticamente en forma de oración. No debe confundirse la tesis con el tema, que se designa por medio de un sintagma. Por ejemplos: (...)

Sostenida sobre la idea de un “aprender haciendo”, la introducción de teorizaciones a modo de instructivos es recurrente en la ejercitación y puede generar simplificaciones como la subrayada en [81], donde se implica que toda argumentación funciona desde la transparencia y explicitud de las tesis defendidas, o en [82], donde la incorporación de una tipología del editorial contradice el concepto inicial de texto argumentativo como texto que pretende orientar la opinión de su enunciatario:

[82](L5:157) *Etapa 2.* Plantea una pregunta problema que responderás en tu artículo editorial. Luego plantea las cuestiones que consideres necesarias para recoger la información que puede dar lugar a la solución del problema. Recuerda que hay varios tipos de editorial:

- a. De acción (...)
- b. Interpretativo (...)
- c. Informativo: solo presenta datos que el lector posiblemente desconoce.
- d. Explicativo (...)
- e. De tesis u opinión: se expresan ideas y posturas a favor o en contra de algo.
- f. Persuasivos: utiliza argumentos y contraargumentos encaminados a convencer al lector.

El modelo de planificación, compuesto por la selección temática, el punto de vista/tesis, la consulta de fuentes y la esquematización de los componentes, se presenta de modos más explícitos y sistemáticos para la producción escritural y se utiliza de manera mucho más simplificada en la composición de textos argumentativos orales [83]. Por su parte, en

la producción de mensajes publicitarios, se conserva reemplazando el punto de vista/tesis por la determinación del tipo de destinatario [84]:

[83](L3:63) **Organiza** con tus compañeros y tu docente un seminario sobre un tema de interés. Para ello, deben:

- Seleccionar el tema del seminario
- Investigar sobre la temática seleccionada
- Traer información y preguntas

[84](L6:145) *Etapa 1.*

1. Imagina que eres gerente comercial de una empresa y tienes que hacer la publicidad de un nuevo producto:
 - a. Piensa de qué es tu empresa.
 - b. ¿Cuál es la característica del nuevo producto? [selección temática]
 - c. ¿A qué personas está orientado? [enunciatorio]
 - d. ¿Cuáles son los medios por los cuales será promocionado?

Etapa 2.

1. Teniendo clara la razón social de tu empresa, conociendo las características del nuevo producto y los segmentos del mercado a los que será dirigido, define un concepto, una idea por la cual creas que las personas nos identificaríamos con el producto. Para ello puedes pensar en [esquema]:
 - a. Personajes famosos.
 - b. Actividades preferidas por las personas a las que va dirigida tu campaña publicitaria.
 - c. Trabajos, hobbies, en suma, las ocupaciones de tus clientes.
 - d. Necesidades que pueda suplir tu producto. O piensa cómo puedes hacer imprescindible tu producto para las personas que tienes en mente.
2. Piensa en tu campaña presentada en medios como televisión, un periódico, internet y radio.

En [84], el modelo de planificación es acompañado por la simulación de contextos comunicativos y la orientación de la escritura a partir de la asignación de roles; todo ello sin apartarse de los pasos explicados (subrayados) y simplificando la consulta de fuentes (en este caso, fue elidida).

- La textualización

A esta fase se dedica menos espacio en las propuestas que a la planificación y a la revisión. Las consignas suelen ser directas: “escribe”, “redacta”, “diseña”, “pronuncia”, etc. y echan mano de la esquematización elaborada en el paso anterior como andamiaje de la elaboración textual [77, 85]

[85](L1:178) **6.** Con base en el trabajo de planeación de la escritura, redacta tu ensayo.

Las indicaciones para la fase de textualización son pocas, y cuando aparecen, remiten a la teorización, a manera de recordatorio, o bien, al esquema planteado en la planificación [77, 86, 87]. La dificultad de orientar indicaciones que no remitan a estos aspectos se ilustra en [88], donde se apela a dar consejos generales para el escritor:

[86](L4:62) **5.** A partir del cuadro comparativo que elaboraste en el punto 3, **escribe** un ensayo referente al humor y los humoristas colombianos, desde la perspectiva de la función comunicativa que realizan. **Recuerda** la estructura del ensayo; parte de una hipótesis, **argumenta** tus ideas y al final **realiza** la conclusión de tu texto.

[87](L1:226) **5.** Redacta tu discurso. Recuerda exponer de manera detallada tus ideas y razonamientos. En la conclusión sintetiza lo esencial de tu argumentación.

[88](L6:97) 2. Durante la redacción recuerda exponer de manera clara tu parecer, sin presumir que lo que escribes se constituye como verdad absoluta.

3. Desarrolla tu escrito cuidando tu lenguaje, con la sinceridad de tus palabras.

- La revisión

Esta fase se plantea como una actividad dirigida a la corrección de lo que se ha textualizado, es decir, crea la situación de la reescritura a partir de un borrador. Las propuestas ofrecen parámetros para esa corrección, organizados como listados de requisitos que el texto debe cumplir y que el alumno vigila sobre el texto como producto [77, 89]:

[89](L1:274) *Edita tu texto.*

8. Revisa que, al escribir tu texto, hayas tenido en cuenta los siguientes aspectos:

En el texto...

- Se presenta una valoración de la obra seleccionada.
- Se emplean diferentes argumentos para sustentar la crítica.
- Se analizan elementos como la imagen, la música, la estructura dramática o la historia.
- Se orienta o motiva al lector a apreciar la película.

Los criterios de revisión retoman los elementos expuestos en las teorizaciones y los convierten en ítems de verificación, cuyas ausencias conllevarán la corrección del borrador. Para generar estas situaciones de reescritura, las propuestas suelen acudir a la revisión entre pares, involucrando dinámicas de socialización evaluativa de los borradores, como se indica en [77] y [90]:

[90](L4:71) *Corrige*

- **Verifica** que tu ensayo sea coherente con el título.
- **Analiza** si los argumentos expuestos son coherentes.
- **Revisa** si las conclusiones son coherentes con los argumentos expuestos.
- **Intercambia** tu ensayo con un compañero y pídele que lo confronte con la información del cuadro anterior. Corrígelo si es necesario.

En cualquier caso, la reescritura en esta fase se da como consecuencia del error detectado por el mismo alumno o por sus compañeros, y llega a tener carácter opcional, como se señala en el subrayado de [90] y en [77]; aquí el error está definido implícitamente como la no adecuación a los criterios enlistados por el libro.

- La difusión

Las propuestas coinciden en añadir esta fase a las secuencias de ejercitación como última etapa en el proceso, posterior a la revisión. Pese a que a veces la fase de difusión queda solapada con la de revisión, en el sentido del objetivo re-escritural [91], la mayoría separa el momento evaluativo de la revisión del de la publicación del texto ya depurado, en su versión final [92, 93]:

[91](L1:274) *Publica tu trabajo.*

9. Pide a uno de tus compañeros de clase que lea tu crítica de cine. Luego, reescribe el texto corrigiendo lo necesario [correspondería a la revisión].

10. Finalmente, reúne tu crítica y las de tus compañeros y elaboren una revista.

[92](L4:107) *Comparte.*

Planea una puesta en común en la que se lean los textos científicos, y pídele a tu profesor que seleccione aquellos que merecen ser leídos o publicados en el día de la ciencia.

[93](L2:71) *Comparte.*

Idéate una puesta en común para compartir los ensayos escritos y un espacio en el que se puedan coleccionar los mejores ensayos.

Las propuestas sugieren buscar situaciones de difusión de los textos producidos que trasciendan la práctica interna del aula (ver subrayados anteriores). El esfuerzo por dar funcionalidad a los textos parece competir con algunas condiciones estructurales del trabajo de producción textual en el aula, como la dificultad de difundir todos los textos (que todos lean todo); al respecto de esa funcionalidad esforzada, Atorresi (2005, p.8) apunta la posible contradicción de las tareas de composición “que sirven ‘para la escuela’, ya que en tanto textos, no tienen circulación por fuera de ella”. La búsqueda de sentidos prácticos para la composición argumentativa en los contextos reales de uso de los alumnos está presente en la fase de difusión, bien tratando de desplegar los textos fuera del aula, o bien, utilizándolos como medio de autorreflexión y comparación de desempeños [94, 95]:

[94](L1:226) 6. Pasa a limpio tu discurso y léelo ante tus compañeros de clase.

Luego, responde las siguientes preguntas:

- ¿Expresaste sentimientos y emociones? ¿Qué palabras empleaste para expresar esos sentimientos?
- ¿Lograste convencer a tu auditorio?

[95](L1:178) *Publica tu trabajo.*

8. Escribe la versión final de tu ensayo y compártelo con tus compañeros de clase.

Comparen las diferentes tesis y argumentos que expusieron sobre un mismo tema.

La muestra arroja que el tratamiento de la difusión de los textos producidos está supeditado a los límites de la generalización sobre las condiciones de cada contexto escolar, que por indeterminables desde la propuesta editorial, constriñe a la sugerencia de actividades o al simulacro sobre la dimensión perlocutiva de la argumentación [96]:

[96](L6:145) 3. Reparte tu material entre tus compañeros de clase y confronta las reacciones que notes acerca de tu campaña y, por lo tanto, de la posible recepción y aceptación de tu producto.

Los métodos resolutorios procesuales reúnen, entonces, el 51% de los ejercicios de producción argumentativa e intentan transponer didácticamente una teoría de la composición textual escrita cuya naturaleza y origen no reside en preocupaciones didácticas, sino cognitivas. Lo que Hayes y Flower, en la década del 80 y aun en algunos de sus desarrollos posteriores, plantean como “operaciones cognitivas”, las propuestas las convierten en pasos o etapas para la producción. En el 49% de la muestra y con mayor énfasis en el trabajo individual, no se hace referencia a estas etapas sino que las consignas solicitan directamente la elaboración de los diferentes tipos de texto [97]:

[97]

método resolutorio	individual (36%)	colectivo (13%)
no-procesual	4. Escribe un breve ensayo en el que expongas tu opinión acerca de Facebook y Twitter, y donde además, propongas un uso adecuado de estas herramientas. (L5:213).	4.(...). En grupos de tres, consulten acerca de la clonación y, con ayuda del profesor, organicen un debate en el que un grupo esté de acuerdo con la clonación y el otro grupo ataque esta práctica. (L4:96).

El contraste entre los métodos resolutorios deja clara la mayor complejidad que supone, desde el punto de vista de la transposición didáctica, el planteamiento de ejercicios que incluyan una orientación procesual de la composición de textos. Específicamente en el tema de la argumentación, esta complejidad se centra en la dimensión perlocutiva del argumento, (determinante para su evaluación) y que escapa a los límites del libro de texto como dispositivo. El recurso a la vigilancia de la aplicación de los componentes estructurales y la simplificación de modelos como el de Flower y Hayes vendrían a ser

las herramientas más comunes al encarar tales dificultades para proponer las secuencias de producción.

3.1.3 La evaluación de la argumentación en los libros de texto

Los segmentos dedicados a la evaluación argumentativa representan un 2,3% del total de la muestra, de acuerdo con los datos de paginaje de la figura 3, es decir, son los que tienen menor presencia en comparación con la teorización y la ejercitación. Hay que hacer claridad sobre el hecho de que, en cualquier caso, el docente decide si utiliza las actividades de los libros de texto como entrenamiento, tarea o evaluación. Sin desconocer esta autonomía en el uso real, la muestra evidencia que la evaluación se encuentra concentrada en la parte final de las unidades didácticas, bien para retomar los temas teorizados y ejercitados, o bien como parte de los ejercicios de producción textual, concretamente los referidos a la fase de revisión, antes descritos. En esa parte final del hacer (escribir, consultar, graficar, discutir, etc.), se proveen consignas de evaluación de los saberes, pero no en todas ellas se explicitan los criterios para realizarla, es decir, se presupone o bien que las respuestas a las consignas se valorarán de acuerdo con el ajuste al material teórico desarrollado, o bien que la determinación de tales criterios corre por cuenta del docente.

Cuando las consignas incluyen la elaboración procesual de un texto argumentativo en fases diferenciadas, dentro de secuencias de escritura, la estrategia de evaluación más común en los libros de texto es la autoevaluación con base en el texto producido en el momento de la revisión, como se ejemplifica en [77, 89, 90, 98]:

[98] 7. Revisa que, al escribir tu texto, hayas tenido en cuenta los siguientes aspectos:

En el texto...

- Se observa coherencia y no hay lugar a contradicciones o falacias.
- Se llega a una conclusión clara.
- El título hace referencia al tema tratado.
- Las ideas tratadas tienen vigencia en la actualidad.

Como se señaló en el apartado anterior, estas actividades proponen como objetivo tareas de reescritura del borrador hacia una versión final. Desde el punto de vista de la evaluación, tales consignas orientan un conjunto de actividades propuestas al docente y cuya funcionalidad es la recolección de información (Allal, 1980, p.5)⁴², como primera etapa de posibles evaluaciones formativas. Por definición, el objetivo de esta etapa de recolección es “obtener información acerca del estado de adelanto del trabajo de los

⁴² Allal (1980) propone tres etapas esenciales de la evaluación formativa: 1) Recogida de la información; 2) Interpretación de estos datos; y 3) Adaptación de las actividades de enseñanza-aprendizaje en función de estas interpretaciones. Por su parte, Camilloni (2004, p.8) apunta dos características comunes en las distintas concepciones de evaluación formativa: “Todos hacen alusión a su contemporaneidad con los procesos de enseñanza y de aprendizaje, y también, tal como había nacido el concepto en el trabajo de Scriven, a la intención de que la información recogida permita mejorar los procesos evaluados”.

alumnos” (Amigues y Zerbato Poudou, 1999, p.185), es decir, que no constituye un informe definitivo para definir una calificación, sino la muestra de un proceso en curso (el proceso del aprendizaje de la argumentación escrita).

En este mismo sentido, Anijovich, Marbergier y Sigal (2007) caracterizan el sentido de la evaluación alternativa desde la evidencialidad de los procesos de aprendizaje, y asignan protagonismo a la enseñanza de la autoevaluación a través de hábitos metacognitivos. Las autoras, citando a Camilloni (1998, p.74), insisten en que “el propósito principal de la evaluación no se puede lograr si la evaluación no se convierte en autoevaluación tanto para el docente como para el alumno” (p.63)⁴³. Idéntico énfasis es realizado por Anijovich (2010) al respecto de la evaluación formativa: “los docentes estimulan y promueven en los alumnos procesos metacognitivos y reflexiones sobre sus trabajos”; y Basabe, Cols y Feeney (2006, p.5): “La evaluación puede contribuir así a la metacognición, promover un mayor control del sujeto acerca del proceso y alcanzar, en definitiva, niveles crecientes de autonomía. La evaluación se vuelve, entonces, ‘formadora’”.

El enfoque pragmático de la evaluación formativa (Perrenoud, 2008) se centra en los efectos de regulación de los procesos de aprendizaje, por lo cual propone hablar mejor de “observación formativa”, para desprenderse de la asociación reduccionista de lo evaluativo con las calificaciones y las mediciones, y para inscribirla en un conjunto más amplio de tipos de regulaciones del aprendizaje, dentro los cuales la evaluación sería una “regulación por defecto” (p.150), dentro de un dispositivo didáctico determinado. Para el autor, “la evaluación es formativa cuando permite guiar y optimizar los aprendizajes en curso, sin preocuparse por clasificar, certificar ni seleccionar” (p.136); esta guía y optimización de los aprendizajes se mueve en el terreno de la comunicación continua entre docentes y alumnos, desde el punto de vista de la “interacción formativa” (Weiss, 1993, en Perrenoud, 2008:146) y de la “autorregulación metacognitiva (p.148); así, “la regulación no es un momento específico de la acción pedagógica, sino un componente permanente”, centrado en la observación de los aprendizajes, más que en el control del desarrollo de las actividades.

Pese a que podría hablarse de estas secuencias de escritura como evaluaciones alternativas desde la perspectiva conceptual, toda vez que son “propuestas que requieren que los estudiantes generen o produzcan una respuesta en lugar de elegir entre un conjunto de alternativas propuestas por el docente” (Cols et al., 2007, p. 39); las grillas de revisión textual, tal como son planteadas por las editoriales examinadas, pueden resultar necesarias pero no suficientes cuando hablamos de evaluación formativa, en general, y de evaluación alternativa y auténtica, en particular, si se toman en cuenta los siguientes tres puntos críticos en los cuales convergen las propuestas:

- (1) La pasividad del alumno en la elaboración de los criterios de evaluación, es decir, que no se sugiere involucrar a los estudiantes en la elaboración de los criterios con

⁴³ También en Camilloni (2004, p.12): “Las ideas de metacognición y autoevaluación resultan centrales, como hemos visto, en este enfoque de la evaluación formativa”.

los cuales se valorará su producción argumentativa. Más allá de proveer una grilla para el docente y para el alumno, el libro de texto puede sugerir la construcción colectiva de la misma a través de secuencias dialógicas en el aula, orientar las posibles categorías de tal construcción con base en la teoría y proponer estrategias para llegar a acuerdos en este tipo de actividades de participación grupal, toda vez que

La autoevaluación no puede reducirse a situaciones de autocorrección a partir de un criterio proporcionado por el maestro, lo que equivaldría a inducir un proceso de conformidad a una norma (...). La autoevaluación debe basarse en una evaluación sobre criterios formalizada, para que los alumnos puedan manipular dichos criterios y apropiárselos (Amigues y Zerbato-Poudou, 1999, p.207).

Si bien la formulación de tales criterios no debería depender exclusivamente del docente, la capacidad de formularlos por parte del estudiante pasa también por otro proceso de enseñanza y aprendizaje, aun más complejo:

Esta es una idea central del planteamiento de la evaluación por procesos. Al asignarle al estudiante autonomía y responsabilidad en el seguimiento de sus procesos, el docente cumple la función de coordinar y monitorear el proceso macro. Es decir, el estudiante controla y orienta su propio proceso, el docente controla y orienta el proceso global. El docente interviene en el seguimiento del proceso individual pero la responsabilidad directa recae en el estudiante (MEN, 1998a:73).

- (2) La ausencia de estrategias de retroalimentación significativa y continua, “para que se puedan revisar resultados y/o desempeños hacia atrás y al mismo tiempo tender a una mejor en el futuro” (Anijovich, 2010). En efecto, el aprendizaje de la argumentación razonada, desde las perspectivas contemporáneas (Martínez, 2005a), se inclina más hacia el carácter interactivo de los sujetos que enuncian argumentativamente y menos hacia la elaboración en solitario de argumentos lógicos. Esta concepción de la argumentación se entronca con el punto de vista de la evaluación formativa, para la cual “la retroalimentación es una actividad fundamental para cumplir con los propósitos de una evaluación consciente como es la de mejorar y profundizar los procesos y resultados” (Anijovich et al, 2007).

En el análisis de la muestra es notoria la ausencia propositiva de estas estrategias de retroalimentación que el libro de texto puede orientar a través de consignas, por ejemplo, entre las fases de revisión y publicación de los textos argumentativos producidos en la ejercitación.

Las propuestas revisadas no ofrecen alternativas de continuidad para la interpretación de tales datos ni para la toma de decisiones con criterio. En el afán de calificar, el

docente termina valorando la producción a través de notas al margen o de cuantificaciones en la revisión, desplazando la evaluación o reduciéndola al ajuste que tenga el texto producido a criterios de corrección preestablecidos. Al respecto, de acuerdo con Amigues et al. (1999, p.217), “las anotaciones no pueden sustituir el diálogo oral, sino suscitarlo, lo que permite mirar con nuevos ojos las anotaciones y salir del debate acerca de la esencia formativa que representarían”.

Precisamente ese carácter de la evaluación normativa que heredó la evaluación de la producción argumentativa en los manuales es criticada por Camilloni (1985) como una pretensión homogeneizante con base en la adecuación de la tarea a los requerimientos de cada docente, mecanismo cuyo sistema de controles educativos traba la formación de la argumentación razonada en marcos democráticos de expresión empoderada.

- (3) El marco teórico de la tarea, desde el cual se evidencia una reducción de la producción argumentativa a la escritura de textos bajo formatos más bien rígidos que se validan a través de criterios también rígidos, propios de los modelos argumentativos lógicos, retóricos y dialécticos clásicos, en contraste con el desarrollo de la lingüística contemporánea, como se sintetiza en la tabla 10:

Síntesis de marcos teóricos para la evaluación argumentativa			
Modelo de argumentación	Énfasis en	Validez del argumento	Criterio de validez
Lógico formal	Razonamiento	Verdad de las premisas y conclusión derivada de ellas	Referencial e inferencial
Análítico o Lógico factual	Estructura del argumento	Coherencia entre premisas, garantía, respaldo y conclusión	Probabilidad
Retórico	Auditorio	Medición de los niveles de convicción, persuasión y disuasión del auditorio	Efectividad
Pragmadialéctico	Reglas de interacción	Resolución de diferencias de opinión	Razonabilidad
Semántico	Significado léxico y proposicional	Establecimiento de cadenas lógicas de significantes	Semántico
Textual	Estructura textual	Adecuación a las partes de la superestructura argumentativa	Prototípico
Pragmático	Valores de verdad	Capacidad proposicional y subjetiva de mostrar que una afirmación es correcta	Integrativo
Enunciativo/Polifónico	Dinámica de fuerzas	Inscripción en una situación enunciativa y polifónica orientada socio-históricamente	Integrativo
Dialógico	Polémica	Reconocimiento de puntos de vista opuestos y coexistentes en el disenso.	Integrativo

Tabla 10 - Síntesis de marcos teóricos para la evaluación argumentativa

Ya que cada modelo teórico presenta sus propios enfoques de evaluación de argumentos, cabe hacer notar que tales enfoques dirigen la valoración de la producción argumentativa, pues se convierten en criterios de evaluación que el docente aplica en los textos de sus estudiantes; en la muestra analizada, el predominio de la evaluación como adecuación de los textos a estructuras argumentativas preestablecidas (modelo textual) deja ver la necesidad de ampliar los criterios, revisar lo que se propone desde el desarrollo teórico contemporáneo de la argumentación y, volviendo al primer punto, involucrar a los estudiantes en la elaboración de criterios de evaluación de argumentos.

En relación con esto, Camilloni (1998, p.92) sitúa la pregunta esencial en el diseño de un programa de evaluación específicamente en la dimensión pragmática: “¿qué usos se les dará a los resultados obtenidos en la evaluación?”. El interrogante atiende a la significativa diferencia entre aprender a producir textos argumentativos para dar cuenta del dominio de unas estructuras modélicas, y –además de ello- producirlos para aprender a reconocer puntos de vista opuestos y coexistentes en el disenso, como lo sugiere la teoría de la argumentación con base dialógica (tabla 10).

De otro lado, es posible rastrear la evaluación argumentativa en las secciones dedicadas a la evaluación de saberes generales al finalizar las unidades didácticas en los libros de texto; no se trata de consignas planteadas en relación con la enseñanza de la argumentación, sino de la búsqueda de incluir la argumentación como competencia en la evaluación de los saberes. En este sentido, se presentan de modo disperso, si bien cada propuesta señala a veces su presencia a través de indicadores como “Reflexiona y valora” (L1-L2), “Argumenta” (L3-L4) y “Nivel Crítico-intertextual” (L5-L6).

Lo más frecuente es que la presentación de estas consignas sea de modo abierto y de resolución individual, solicitando directamente “argumentar” [99], “sustentar” [100] o “justificar” [101]:

[99](L4:79) Argumenta a favor o en contra de una de las posiciones negativas o positivas con relación al grafito o al *tag*.

[100](L4:148-148) ¿El anterior monólogo presenta características barrocas? Sustenta tu respuesta.

[101](L5:74) Señala la rima y el número de versos en el anterior texto.
¿Identificas en este texto las características de la rima en cuaderna vía? Justifica tu respuesta.

Otras variaciones textuales del mismo conjunto preguntan por las razones de una opinión [102] o de un deseo [103], o bien, solicitan la producción de un texto argumentativo oral [104] o escrito [105]:

[102](L6:55) Revisa los temas: “Los jóvenes e internet”; “La generación transparente” y “Los jóvenes que chatean piensan ‘como un mono’: Vargas Llosa”. Luego, completa un cuadro como el siguiente:

	Idea principal	Estás de acuerdo		<u>Razones</u>
Texto 1				
Texto 2				
Texto 3				

[103](L4:72) El monólogo es intimista y, por tanto, es de los tipos de textos que se prestan para expresar sentimientos, emociones, pasiones, recuerdos muy personales. ¿Cuáles quisieras comunicar? ¿Por qué?

[104](L6:177) Discute con tus compañeros acerca de la necesidad de transformar las mentalidades excluyentes y racistas por medio de la literatura y otras expresiones artísticas.

[105](L5:59) Diseña un cartel en el que invites a promover el respeto por los géneros en circunstancias concretas.

Cuando se le incluye en las secciones explícitamente evaluativas de los libros de texto, la argumentación es concebida como una competencia general por la que debe dar cuenta el alumno, es decir, por un “saber hacer” aplicable a una variedad de contenidos teóricos; la perspectiva evaluativa aquí presupone el conocimiento operativo de la argumentación para resolver consignas, es decir, no se hace énfasis en el acto de argumentar, como proceso, sino en el argumento como producto para dar cuenta de la apropiación de un saber no argumentativo, disciplinar. Toda vez que se presupone el dominio de la operación argumentativa, se generan incongruencias como en [105] y [106], donde se utiliza la instrucción “argumenta” y “justifica” para actividades de explicación de diferencias e identificación descriptiva, respectivamente:

[105](L4:219) **Argumenta.** ¿Qué diferencia existe entre el caligrama y el cómic?

[106](L5:190) **7.** Haz un listado en el que enuncies los diferentes sentimientos que expresa el poeta en el anterior fragmento. Justifica de qué forma se evidencian estos sentimientos.

Finalmente, la evaluación de la argumentación tiene alguna presencia en los cuestionarios incluidos en las propuestas como preparación para las evaluaciones externas que el Estado realiza a los estudiantes (“Pruebas Saber-Pro”) al finalizar la educación media. En tales casos, el formato de actividad plantea preguntas cerradas, de selección múltiple, para responder a partir de la lectura de un texto base, o bien, de los conceptos desplegados en la teorización [106][107]:

[106](L5:171) El Positivismo influyó en el teatro español contemporáneo porque:

- permitía que los autores fueran positivistas frente a las dificultades.
- rompió con la visión tradicional del teatro.

- c. instauró el sentido de la utilidad como valor prioritario en la sociedad.
- d. posición la observación romántica de la realidad.

[107](L1:45) Los principales tipos de argumentos que sustentan la existencia del duende son

- A. los de autoridad, porque el autor del texto sustenta su tesis en las expresiones de varios expertos sobre el tema del duende: como un cantautor, una bailarina, un folclorista y un poeta.
- B. los analógicos, porque el autor del texto sostiene su tesis a partir de una comparación de las explicaciones que el ángel, la musa y el duende conceden al origen del arte.
- C. los de hecho, porque el autor del texto soporta su tesis en evidencias socio-culturales que manifiestan a los lectores la existencia del duende.
- D. los personales, porque el autor del texto fundamenta su tesis en vivencias íntimas que reseñan a los lectores la presencia del duende.

El tipo de ejemplo que se muestra en [106] es más recurrente que [107], en el sentido de lo que se pretende evaluar: un contenido teórico a través de la argumentación y un contenido meta-argumentativo, respectivamente. La dependencia de las preguntas con respecto al texto que se encarga leer inicialmente es clara y orienta el tipo de respuesta esperada; en el primer caso, a través del examen de razones, la confirmación de una afirmación dada por saber consolidado, y en el segundo caso, la aplicación de una tipología de argumentos a un texto particular leído.

El menor paginaje dedicado a la evaluación explícita en el formato de pruebas de desempeño en las propuestas, redirige la mirada hacia las actividades de ejercitación en clave evaluativa opcional: el libro de texto provee un amplio abanico de consignas que el docente convertirá eventualmente en evaluaciones al asumirlo como carpeta de trabajo, con mayor o menor apertura de espacios para la llamada “evaluación auténtica” (Shaklee, Barbour, Ambrose y Hansford, 1999) de la argumentación, sustentada sobre propósitos formativos que trasciendan la función de repositorio de datos del libro de texto, desde los cuales se asignan calificaciones con base en “el uso del libro”, lo que significa algunas veces simplemente rellenar campos de actividades atomizadas.

En la misma vía, las propuestas evidencian la necesidad de incorporar rúbricas con un papel más activo del estudiante en sus construcciones, a través de la creación de bancos de criterios y matrices de valoración en el aula, instrumentalizando estos productos en función de la auto y la coevaluación; y, finalmente, desde una dimensión intersubjetiva, resulta clave la incorporación de estrategias de retroalimentación en los libros de texto, como la medición e interpretación del impacto generado por los textos argumentativos (orales y escritos) que producen los estudiantes, lo cual apunta a un trabajo de complejización del modo como se está incluyendo la coevaluación en las propuestas (como simple opinión del par, que puede llevar apenas opcionalmente a la reescritura), para evaluar la argumentación desde enfoques discursivos.

3.2 El dispositivo didáctico

En este apartado utilizaremos la noción de ‘dispositivo didáctico’ (Alzate, Lanza y Gómez, 2007) como una herramienta conceptual al servicio de la descripción y análisis de las regularidades que presenta la muestra en cuanto a la estrategia utilizada para enseñar argumentación, luego de haber indagado en los componentes que conforman los segmentos didácticos, en el apartado anterior.

Hablar de ‘dispositivo didáctico’ implica partir del presupuesto de que el libro de texto es un tipo de libro particular, que “dispone al alumno y le propone un dispositivo con un enfoque didáctico que lo impulsa” (Alzate et al., 2007, p.135), es decir, le propone un contrato o un modo de comunicación de naturaleza didáctica; así, “el dispositivo tiene tanto de construcción social como de construcción técnica, y en este sentido, se afirma que los libros de texto escolar contienen dispositivos, y en particular, dispositivos didácticos” (p.139). Como el dispositivo didáctico está ligado a la noción de “contrato didáctico”, introducida por Brousseau (citado por Astolfi, 2001, p.67), las características de este último determinan al primero:

- a. Es un sistema implícito de obligaciones recíprocas.
- b. Preexiste a la situación didáctica y está involucrado en ella.
- c. Define tanto el oficio del alumno como el del maestro.
- d. Solo se manifiesta como tal en forma de rupturas.

Pero además de estar determinado por estas condiciones del contrato, el dispositivo didáctico va más allá (lo contiene) al concebirlo como una red de relaciones de saber/poder, es decir, se inscribe dentro del concepto general foucaultiano de dispositivo (Castro, 2011, pp.72-73):

1) el dispositivo es la red de relaciones que se pueden establecer entre elementos heterogéneos (...); 2) el dispositivo establece la naturaleza del nexo que puede existir entre esos elementos (...); 3) se trata de una formación que, en un momento dado, ha tenido por función responder a una urgencia. El dispositivo tiene, así, una función estratégica (...); 4) además de definirse por la estructura de elementos heterogéneos, un dispositivo se define por su génesis (...); y 5) el dispositivo, una vez constituido, permanece tal en la medida en que tiene lugar un proceso de sobredeterminación funcional: cada efecto, positivo o negativo, querido o no querido, entra en resonancia o contradicción con los otros y exige un reajuste.

De esta definición se destaca la naturaleza no individual del dispositivo, como lo aclara García-Fanlo (2011, p.7): “un dispositivo no es un discurso, o una cosa o una manera de ser, sino la red que se establece entre discurso, cosa y sujeto”; en los términos metafóricos de la red, se le comprende como asociación de elementos heterogéneos; no podría hablarse, entonces, del libro de texto como dispositivo, sino de los dispositivos cuyos hilos (discursos, cosas y sujetos) están tejidos de ciertas maneras y apretadamente al

interior del libro de texto, o bien, de este libro como un elemento, un hilo, que se pone en relación con otros elementos (similares y heterogéneos) dentro de un dispositivo mayor que lo contendría. De ahí que el estudio de un dispositivo, en estos términos, no es el estudio de los hilos, sino de las asociaciones (de la trama y la urdimbre) que reconfiguran la naturaleza de los elementos que asocian: esas reconfiguraciones son producto de las prácticas –discursivas y no discursivas- que ejecutan los elementos heterogéneos dentro de la red de relaciones: “analizar un dispositivo consistiría entonces en descubrir esas prácticas” (ibídem, p.3).

En cuanto a la función de esas redes de relaciones, el dispositivo “ordena una serie de prácticas con el objetivo de garantizar un adecuado funcionamiento de un sistema mayor del que forman parte” (García Fanlo, 2011, p.7). Ese sistema mayor y concéntrico, pero no último, para el caso del dispositivo didáctico, correspondería al discurso pedagógico. Bernstein (1998, 2001) ha descrito el discurso pedagógico en función de la gramática intrínseca que lo determina⁴⁴, es decir, a través de un sistema de reglas jerárquicamente relacionadas (distributivas, recontextualizadoras y evaluativas). Estas reglas constituyen lo que el autor llama “dispositivo pedagógico”, definiéndolo como un sistema de regulaciones formales que gobiernan y hacen posible la comunicación pedagógica.

En síntesis, así como el contenido del dispositivo pedagógico son los sistemas de regulaciones, el contenido del dispositivo didáctico son las prácticas que, por un lado, están determinadas por el contrato didáctico, y por otro lado, reconfiguran la naturaleza de los elementos heterogéneos que asocian. Para el caso de la muestra, tales prácticas tienen índices de frecuencia que permiten establecer tendencias, como se muestra en la figura 7:



Figura 7 - Dispositivos didácticos para enseñar argumentación en las propuestas editoriales

⁴⁴ “Bernstein no se pregunta acerca del contenido del mensaje pedagógico, su base institucional e ideológica; lo que le interesa explorar son las posibilidades de construir el carácter sociológico del conocimiento oficial o local, la *gramática social*, los principios que rigen la *pedagogización del conocimiento* y que hacen posible la comunicación pedagógica” (Brigido, 2006, p.247).

No se debe perder de vista que para que las prácticas garanticen el funcionamiento del dispositivo pedagógico dentro del cual se inscribe el dispositivo didáctico, deben configurar estrategias de enseñanza a través de las asociaciones que establecen entre ellas mismas, entre ellas y el saber referido y entre ellas y el aprendizaje proyectado; así, tales estrategias se apoyan sobre ciertas concepciones de la manera como el saber debe ser reconfigurado (nivel de la transposición), las prácticas deben ser organizadas (nivel de la transmisión) y el conocimiento debe ser aprehendido (nivel del aprendizaje); concepciones que responden a los presupuestos de los agentes recontextualizadores y que determinan esos “deber ser” en el sentido de “lo que se considera que sucede”, en primera instancia, y de ahí devienen en “lo que consideran que debe suceder”: un paso de lo epistémico a lo deóntico. En este sentido, la naturaleza de las prácticas que hacen al dispositivo didáctico acusa tres características: pragmáticas (configuran un hacer), epistémicas (configuran un saber) y deónticas (configuran un deber saber/hacer).

Teniendo en cuenta esa naturaleza, se pueden describir las prácticas presentes en los libros de texto: explicación, modelo (modelización), comprensión y aplicación:

- Explicación: En términos de la segmentación didáctica, corresponde a la teorización del saber argumentativo, como se describió en el apartado anterior. Se trata del resultado de la didactización del saber de referencia en función de la condición asimétrica de la relación entre los actantes: desde un punto de vista sintáctico-enunciativo, tenemos que A explica X a B, por tanto, A sabe más que B; y por otro lado, también en función de la transformación que sufre el saber al pasar de ser objeto de conocimiento a objeto de enseñanza, es decir, el paso de la dimensión cognitiva a la dimensión comunicativa del saber argumentativo: A sabe X y transmite X' a B.
En cuanto a los modos particulares de la práctica explicativa en los libros de texto, en 3.1.1 fueron determinadas como definiciones, ejemplificaciones, estructuraciones, funcionamientos y problematizaciones.
- Modelo (modelización): Como práctica, la modelización es la presentación de un prototipo a partir de una selección intencional; para el caso en estudio, se trata de la disposición de un texto que comunica las regularidades de un género o tipo textual (por ejemplo, un ensayo), de un género discursivo (por ejemplo, el publicitario), de una secuencia o modo de organización textual (el argumentativo) o de cualquier de sus componentes (por ejemplo, un argumento). Un modelo adquiere funciones de ejemplificación, cuando se presenta después de una explicación, es decir, cuando asume la ilustración de una teoría y es presentado como representación más estable (estándar) de un contenido. Esto significa que un modelo puede aparecer como ejemplificación al interior de una explicación.
- Comprensión: Se refiere a la práctica encargada de generar el aprendizaje de un saber y de un hacer (argumentativos), es decir, es el momento en que el aprendizaje es tenido en cuenta y abordado como problema explícito, así, el

contenido de las prácticas comprensivas argumentativas tiene naturaleza cognoscitiva, y no solo hace referencia a la comprensión lingüística (comprender un texto), sino que la involucra dentro de un proceso de comprensión mayor que apunta, por un lado, a la elaboración de conceptos (en la teorización), de procedimientos (en la ejercitación) y de juicios (en la evaluación), y por otro, a la adquisición de competencias.

- Aplicación: En términos de la segmentación didáctica, corresponde a los momentos de la ejercitación y la evaluación, o la proposición de actividades para aplicar lo que se espera aprendido. Como práctica, en principio, tiene carácter demostrativo y regulativo, es decir, mostrar y controlar la comprensión del saber, respectivamente, pues se ubica en el orden de la concreción de lo cognoscitivo: un saber hacer. La aplicación argumentativa en la gramática del dispositivo didáctico es la práctica cuya sintaxis se presenta más fija, en último lugar, después de las demás prácticas que parecen desembocar en ella, es decir, que la aplicación asume también un carácter teleológico en el libro de texto.

A continuación se describen las asociaciones de estas prácticas en la conformación de cuatro variedades de dispositivo didáctico en la enseñanza de la argumentación a través del libro de texto.

3.2.1 Dispositivo Explicación – Modelo – Comprensión - Aplicación

Se trata del dispositivo dominante en la muestra (49%). Puede decirse que es el dispositivo más denso, pues combina las cuatro prácticas didácticas descritas; asimismo, desde una perspectiva didáctica, es el dispositivo más aplicacionista, pues dispone la enseñanza en orden de lo teórico a lo práctico. Dentro de las variaciones internas que se presentan están la extensión de las prácticas explicativas y aplicativas (se dedica más o menos espacio a las mismas) y el contenido de los textos modélicos; en todo caso, lo que es decisivo en este dispositivo es la presentación de los contenidos en términos de estrategia, técnica o instrucción hacia tareas de comprensión y producción textual argumentativa. Analizaremos las prácticas regulares a través del ejemplo [108].

En [108] se presenta el saber directamente como una estrategia para llevar a cabo un hacer involucrado con la argumentación; las prácticas, entonces, estarán asociadas con ese objetivo práctico: subyace aquí una concepción de la enseñanza de la lengua desde el enfoque comunicativo o “enseñar a hacer cosas con palabras” (Lomas, 1999), en términos de Lomas (2008, p.4):

¿Qué debe saber (y saber hacer) un alumno o una alumna para desenvolverse de una manera adecuada en los diferentes contextos comunicativos de su vida personal y social? (...) El objetivo esencial de la educación lingüística es la adquisición y el desarrollo de los conocimientos, las habilidades, las actitudes y las capacidades que nos permiten desenvolvernó en nuestras sociedades de una

manera adecuada y competente en las diversas situaciones y contexto comunicativos de la vida cotidiana.

Toda vez que se considera que es el uso el que debe dirigir y condicionar las prácticas, la modelización y comprensión se orientan hacia el quehacer del lector: diferenciar hechos de opiniones en la lectura de un artículo de opinión, mostrando paso a paso lo que haría un “lector ideal”, al margen derecho del texto. En cuanto a la aplicación, se incluye un nuevo texto, de idéntico género discursivo (periodístico de opinión) y tipo textual (artículo de revista), para verificar la repetición de la práctica modelada (diferenciar hechos y opiniones con subrayados) y la solicitud de completar una grilla de análisis provista, también repetición verificativa de la modelización. Llama la atención, como se había notado en el apartado anterior, el espíritu deóntico de la consigna 2, p.182, y la pretensión de transparentar las opacidades discursivas (estrategia argumentativa de presentar opiniones como hechos) implicadas en las modalizaciones del texto auténtico.

[108](L2:179-182)

COMPRESIÓN E INTERPRETACIÓN TEXTUAL

Pretextos

Diferenciar hechos y opiniones: las modalidades discursivas

Descubre la estrategia



En todo texto hay **marcas lingüísticas o discursivas** que permiten que el receptor pueda detectar cuál es el punto de vista del emisor. De este modo, tenemos textos en los que el emisor expone hechos y otros en los que emite una opinión. Diferenciar entre hechos y opiniones es parte del trabajo de un lector y es clave en la comprensión de un texto.

En algunos textos es más fácil que en otros detectar cuándo se emite una opinión y cuándo se trata de un hecho. Por ejemplo si alguien dice: *El mar es azul*, está claro que está expresando un hecho que puede ser comprobado. En este caso, el hecho está expuesto como tal, lo que se manifiesta a través de un verbo que asevera o declara.

En cambio, cuando se dice: *Me parece que Martín es buen mozo y simpático*, se está manifestando una opinión, porque se están emitiendo juicios de valor mediante las palabras buen mozo y simpático. Además, el enunciado está **modalizado** por la marca de opinión: me parece que. En estos ejemplos es fácil darse cuenta cuando el emisor expone un hecho y cuando manifiesta una opinión, porque la referencia a ambos está modalizada, es decir, hay marcas textuales que nos indican con claridad cuál es el punto de vista del emisor.

Entonces, podemos decir que las modalizaciones discursivas aparecen también como **marcas textuales**, esto es, palabras o expresiones que funcionan como distintivos que nos indican la perspectiva o punto de vista del emisor, que nos indican si expresan hechos u opiniones.

Sin embargo, los enunciados anteriores también se pueden expresar de la siguiente manera: *Creo que el mar es azul*.

En este caso, la afirmación está expresada discursivamente como una opinión, aunque por conocimiento de la realidad sabemos que se trata de un hecho manifestado como opinión. La marca “creo que” funciona como un marcador de duda, es decir, el emisor no está seguro de lo que dice y, por lo tanto, lo manifiesta como opinión.

Lee ahora este enunciado: *Martín es buen mozo y simpático*. Ahora se trata de una opinión que se expresa como hecho y se modaliza como tal, dado que se han eliminado las marcas que lo modalizan como opinión. Podemos saber que se trata de una opinión, pues es algo discutible, que depende de las experiencias y gustos de diferentes personas y no es un hecho irrefutable.



© Santillana | 179

- 2 Observa el cuadro en el que se señalan algunos fragmentos del texto que corresponden a opiniones y que están presentadas como hechos.

Fragmentos del texto	Corresponde a hecho u opinión	Presentado como hecho u opinión	Marcas textuales que debería llevar
Una de las cosas que mejor cayó al comienzo de la primera administración Uribe fue su lema de "trabajar, trabajar y trabajar".	Opinión	Hecho	Creo que una de las cosas que mejor cayó al comienzo de la primera administración Uribe...
(...) en buena parte por el espíritu de Uribe, pero también porque le dejaron el terreno abonado y le resultó una gran aliada la coyuntura internacional.	Opinión	Hecho	Considero que en parte por el espíritu de Uribe, pero también porque le dejaron el terreno abonado...

En práctica

- 1 Lee el siguiente texto. Subraya tres hechos y tres opiniones. Sigue la clave:

Clave ● Hechos ○ Opiniones

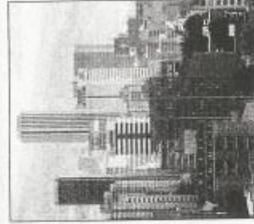
Y nosotros, felices con el cemento

En la edición de noviembre de la revista *Avanza*, en la sección *Fast Company*, le dedicaron un especial a lo que ellos denominan ciudades rápidas, es decir, aquellas que se destacan por alguna innovación determinada (centro cultural, de innovación tecnológica, ejemplo de buen urbanismo) que las hace diferentes. Una de ellas es Chicago. Y la elogiaron por una política de gobierno de la ciudad que consiste básicamente en tapizar de verde los techos y las terrazas. En estos tiempos en los que se habla tanto de cambio climático, en los que la gente se alerra de las granizadas como las que azotaron a Bogotá en noviembre pasado, vale la pena mirar con más detalle estas propuestas que no son de jardinería o decoración sino un intento por restablecer el equilibrio en las grandes ciudades, que

ocupan grandes extensiones de terreno en las que los rayos solares golpean superficies duras como calles, aceras y los techos, terrazas y cubiertas de los edificios.

En las extensas áreas que cubre una ciudad como Bogotá o Medellín, el cemento, el pavimento, el cinc y el ladrillo han ido remplazando la cobertura vegetal. Esto hace que, con el paso del tiempo, aumente la temperatura promedio y se pierda el colchón natural que regula el impacto de la lluvia cuando golpea la superficie.

Chicago, una ciudad que padece temperaturas extremas tanto en el invierno como en el verano, ha adoptado esta política porque se ha comprobado que la temperatura dentro



de un edificio protegido por una cubierta vegetal puede ser hasta diez grados centígrados menor. Esto significa ahorro de la energía que demandan los equipos de aire acondicionado. Otras ventajas de las terrazas verdes: absorben gran cantidad de agua cuando llueve de manera torrencial, lo que disminuye de manera significativa el volumen de agua que baja por los canales de los tejados. Ayudan a aislar el ruido, se convierten en parches verdes donde pueden realizarse actividades recreativas y donde prosperan plantas y animales. En el caso de países tropicales como Colombia, estas terrazas verdes les ofrecen grandes alternativas de descanso a las aves migratorias.

Pero Chicago no es la única ciudad del mundo que ha revestido las terrazas y azoteas de sus edificios de jardines. En el mundo entero varios edificios están

son el enemigo público número uno porque de pronto se caen. Programó la tala masiva de cientos de miles de árboles, empresa que sus sucesores Antanas Mockus y Luis Eduardo Garzón han mantenido vigente. Talas, y también podas hechas a las patadas, porque en *la Bogotá que Queremos* y en *la Bogotá sin Indiferencia* son más importantes los cables y los postes de cemento que los árboles.

Eduardo Arias
Tomado de revista *Soho*, Colombia, Publicaciones Semana, edición 93, enero de 2008, p. 20.

- 2 Completa el siguiente cuadro. Para ello, señala si los fragmentos del texto corresponden a hechos u opiniones y de qué manera están presentados. Indica además qué marcas textuales se deberían agregar para que las opiniones aparezcan expuestas como tales.

Fragmentos del texto	Corresponde a hecho u opinión	Presentado como hecho u opinión	Marcas textuales que debería llevar
En estos tiempos (...) vale la pena mirar con más detalle estas propuestas...	Opinión	Hecho	En estos tiempos (...) Considero que vale la pena mirar con más detalle estas propuestas...
Chicago, una ciudad que padece temperaturas extremas tanto en el invierno como en el verano...			
Enrique Peñalosa se dedicó a (...) convencer a los bogotanos de que los árboles son el enemigo público número uno porque de pronto se caen.			

Las asociaciones de las prácticas, desde esta perspectiva, se caracterizan por ser instrumentales: teoría, modelo, comprensión y actividades funcionan como herramientas para lo que la explicación denomina “estrategia”, la modelización denomina “Propósito de la lectura”, la comprensión titula como “ejercicio de un lector” y la aplicación llama “en práctica”; etiquetas todas que giran en torno a la instrumentalización del saber argumentativo a enseñar⁴⁵. Este funcionamiento interno del dispositivo tiene su correlato en todas las propuestas editoriales analizadas, como se señala en la tabla 11:

Prácticas	L1 y L2	L3 y L4	L5 y L6
Explicación	“Descubre la estrategia”, “Lee”, “Produce”	“Estrategias de lectura”, “Escribe”	“Comprensión e interpretación textual”, “Claves para...”
Modelización	“Un texto modelo”	“Lee el siguiente fragmento”	“El siguiente texto te servirá de modelo (...)”
Comprensión	“Cómo es este texto” (se retoman citas del texto modelo para ejemplificar sus componentes y estructura)	Glosas al texto modelo (ver [77]), preguntas antes, durante y después, glosarios.	Breve comentario sobre la construcción del texto modelo. Eventualmente se incluyen glosarios.
Aplicación	“En práctica”	“Tu creación”, “Aprende a argumentar”	“Practico lo que sé”, “Valoro mi aprendizaje”

Tabla 11 - Prácticas del dispositivo didáctico, orientadas hacia el enfoque comunicativo

La práctica que aparece solo en este dispositivo es la comprensión: al comparar [108] y [77] se evidencia que el abordaje de la misma presenta variaciones importantes, no obstante converjan en su naturaleza operativa. En [109] se presenta otro ejemplo para visualizar el contraste entre las 3 series editoriales:

[109](L5:157) El ejemplo de editorial periodístico propuesto parte de una pregunta sobre un acontecimiento mundial y su impacto en una sociedad más particular: Colombia y Latinoamérica.

La mayor complejidad en la práctica comprensiva de [77], que reúne tres técnicas en el abordaje de un solo texto, contrasta con la simplicidad de [109], que se limita a comentar escuetamente el texto modelo. Dentro de la estrategia de [77] es fácil ver los ecos de la teoría del aprendizaje ausubeliana y de las técnicas de comprensión desarrolladas a partir

⁴⁵ Edwards (1995:155-164), al estudiar las formas del conocimiento a partir de la interacción en el aula, denomina “conocimiento operacional” a este tipo de aplicación de un conocimiento general formalizado a casos específicos: “En la enseñanza, el énfasis está puesto en la aprehensión de la forma, de la estructura abstracta, independientemente del contenido (...). El acento en la replicabilidad de las formas generales en casos específicos redunda, por ejemplo, en las reiteradas ejercitaciones a que son sometidos los alumnos”.

de tal constructo teórico: la formulación de preguntas antes, durante y después de la lectura (Díaz Barriga y Hernández Rojas, 1999). No obstante la intención de adaptar las directrices del aprendizaje significativo, el contenido de las glosas revela el peso del paradigma estructuralista según el cual la identificación de las partes del texto hacen a la comprensión del mismo, como se presupone de idéntica manera en las propuestas de L1 [110] y L2 [108]:

[110](L1:272) *Cómo es este texto.*

En una crítica de cine podemos identificar dos partes:

- Una síntesis. En la cual se hace referencia a (...). Por ejemplo:

...Y ahí reside la fuera de esta nueva y conmovedora obra del cineasta (...) [cita extraída del texto modelo en la propuesta didáctica]

Las citas, las glosas, el glosario y el comentario son, así, cuatro formas (formatos) distintas de la práctica comprensiva para aprehender los temas involucrados en la argumentación. En este dispositivo, todas tienen dependencia directa con el texto modelo, a partir del cual muestran explícitamente un procedimiento [108], una conceptualización [77] o una estructura [110], con mayor frecuencia de esta última.

3.2.2 Dispositivo Modelo/Explicación - Explicación/Modelo – Aplicación

Es el segundo tipo de dispositivo más frecuente (24%); puede presentar variaciones en la sintaxis entre el modelo y la explicación, pero siempre yuxtapuestas y precedentes a la aplicación. Este dispositivo se define con las mismas características del anterior, pero suprimiendo la práctica de la comprensión, que se da por sentada. En [111] se ejemplifica este esquema.

El tema del editorial se aborda primero con una extensa explicación en el momento de la teorización, que reúne problematizaciones, definiciones, funcionamientos y estructuraciones. La modelización se solapa con la aplicación para plantear un cuestionario abierto sobre el texto modelo. Este texto corresponde al género textual en cuestión, pero no se contextualiza ni en cuanto a la situación de enunciación que involucra ni en cuanto al tema que trata: simplemente se dispone bajo la instrucción: “lee el siguiente editorial”. En cuanto a la aplicación, se plantean cuatro preguntas combinan el interés por recuperar datos teóricos de la unidad (4 y 5) con la recuperación de datos comprensivos del texto modelo (2 y 3); la última consigna solicita realizar una búsqueda por fuera del libro y responder cuatro cuestiones más, también teóricas (d.) y temáticas (a, b y c).

El editorial

Leer una noticia en un periódico es un acto de confianza. Asumimos que ha sido redactada con objetividad y que no incluye opiniones o juicios personales. La leemos como si nosotros mismos presenciáramos los hechos, sin ningún intermediario. Olvidamos, sin embargo, que las directivas del periódico o revista tienen un punto de vista, el cual condiciona a los periodistas y redactores que escriben las noticias. En muchos casos, la forma como se cuentan los sucesos es el reflejo de una determinada manera de pensar. Se trata de un fenómeno natural (ningún acto comunicativo es totalmente imparcial), pero que genera una importante responsabilidad. Si una publicación es respetuosa con su público, si aspira a ser totalmente honesta con él, debe reservar un espacio en sus páginas para mostrar, de forma explícita, cuál es su ideología. Al respecto, Joseph Pulitzer, director del diario *World* de Nueva York, sostiene que "es inmoral cobijarse detrás de la neutralidad de las noticias". El editorial es, precisamente, ese espacio donde la publicación se despoja de su manto de neutralidad y le muestra, con toda franqueza, sus cartas al lector.

¿Qué es un editorial?

Es un escrito periodístico en el cual se analiza y se enjuicia un asunto de interés público. El suceso que se aborda, por lo general, ha sido noticia en otras secciones del periódico o revista. Muchos editoriales se centran en uno de los titulares para expresar lo que, por ética periodística, no se pudo decir en la noticia. Representan el lado subjetivo de la información. Allí se revela la conciencia que define sus orientaciones. A través de un editorial se puede conocer la ideología de sus dueños o sus directores. Algunas revistas, e incluso noticieros de radio y televisión, acuden también a este género.

¿Quién lo escribe?

Parece obvio decir que su redacción está a cargo de la directiva. Sin embargo, no siempre es así. En ocasiones, esta tarea la desempeñan periodistas que gozan de la confianza de los directores, que simpatizan con sus ideas y que tienen un conocimiento profundo del tema que se aborda. No debe ser de otra manera, pues todo lo que se expone en un editorial se dice a nombre del periódico. Tanto es así, que, por lo general, no lleva firma.

¿Cuál es su técnica?

Un editorial es un escrito argumentativo, que formula y sustenta una opinión con el fin de que el lector piense de forma parecida. Esto exige que, antes que todo, tenga un tema. Es el suceso, la noticia sobre la que se habla. Debe tratarse de un hecho relevante y actual. En segunda instancia, el editorial tiene un juicio. Se trata de la opinión que tiene el periódico sobre el tema. Debe ser trascendente, es decir, debe grabarse en la memoria de sus lectores e influir en su manera de pensar. Adicionalmente, tiene una argumentación, que consiste en defender o desarrollar el juicio, aplicando al tema los principios ideológicos del periódico. El editorial, además de ser un texto argumentativo, es también informativo, por su naturaleza periodística.



No admite razonamientos o exposiciones filosóficas. De manera que la argumentación debe realizarse con ejemplos, datos o hechos que tengan relación directa con el tema. Es el sentido que se les da a estos hechos lo que refleja la posición del periódico. Finalmente, el editorial propone una solución. Un juicio resulta más convincente si propone una salida o una conducta frente al tema.

¿Cómo es su estilo?

Un editorial está dirigido a todos los lectores del periódico, que tienen características diferentes. El estilo del editorial, por tanto, debe ser directo, breve, conciso y sencillo, sin palabrería o adornos literarios. La redacción, a su vez, tiene que ser lógica, clara y fluida, sin largas introducciones o rodeos, de manera que el lector no tenga que esforzarse y mantenga siempre el interés. En un editorial, además, se escribe a nombre del periódico. De cierta manera, se pone en consideración del público el prestigio de la publicación. Lo anterior exige que el editorialista escriba en plural y que use un tono serio, digno y sosegado, sin toques dramáticos o humorísticos.

¿Cómo está construido?

A continuación encontrarás un cuadro donde se expone la estructura de un editorial.

Parte	¿Qué se hace?	Extensión
Entrada	Se menciona el suceso directa y brevemente.	Uno o dos párrafos iniciales.
Desarrollo	Se analiza el suceso, descomponiéndolo o relacionándolo con otros eventos, siempre a la luz de una tesis acorde con las orientaciones del periódico.	El número de párrafos depende del espacio disponible. Suelen ser tres o cuatro.
Remate o conclusión	Se expresa el juicio o la opinión. Es aconsejable incluir una posible solución. La opinión puede enunciarse brevemente en la entrada y ser redondeada o ampliada aquí.	Un párrafo final.

Clasificación

La siguiente es la propuesta de clasificación de editoriales hecha por el profesor de lengua española de la Universidad Complutense de Madrid UCM, Luis Alberto Hernando Cuadrado.

- Expositivo.** El editorialista enuncia hechos conectados desde un punto de vista particular, sin añadir conceptos que revelen una posición abiertamente definida, ofreciendo al receptor un muestreo seleccionado de elementos de juicio.
- Explicativo.** Manifiesta las presuntas causas de determinados acontecimientos y los analiza con miras a una comprensión clara de las interrelaciones de sus elementos.



Un editorial es un escrito periodístico en el cual se analiza y se enjuicia un suceso de interés público. Su estructura se compone de una entrada (exposición del suceso), un desarrollo (análisis del suceso) y un remate (juicio sobre el suceso).

Comprensión e interpretación textual

- c) **Combativo.** Característico de las posiciones doctrinarias, en pugna ideológica unas con otras, constituye un instrumento de lucha de clases o arma de reivindicaciones sociales. Se vale de la denuncia oportuna, de la explicación unilateral o de la exposición de motivos y hechos cuidadosamente seleccionados. Acentúa la protesta, la condena o la oposición intransigente, en una lucha desenfrenada por la captura de adeptos.
- d) **Crítico.** Hace las veces de juez en nombre de la opinión pública, mostrando cuidadosamente el ente abstracto que dice representar una imagen de imparcialidad e independencia absoluta. En el editorial prefiere por los periódicos que se proclaman a sí mismos "órgano independiente".
- e) **Apologético.** Divulga en el tono más apasionado posible las bondades de un sistema de gobierno.
- f) **Admonitorio.** Con un tono sereno, reflexivo y, en muchos casos, paternal, exhorta al lector al cumplimiento de ciertas reglas; lanza advertencias contra los peligros; aporta ejemplos de experiencias anteriores, y hace llamamientos al orden y a la concordia.
- g) **Predictivo.** Sobre la base del análisis de situaciones, diagnóstica resultados de índole social, política; anota posibilidades con fundamentos estudiados, casi científicos, y utiliza el método de interpretación causal determinista.

Tomado y adaptado de http://www.ucm.es/info/emp/Numer_077-5-linea/7-5-07

Practico lo que sé

1. Lee el siguiente editorial:

Cartagena, en sintonía con la gloria de Bach

HOY, EL CARTAGENA FESTIVAL Internacional de Música es parte de la solidaridad Heroica

Durante los primeros días de enero, además de estar colmada por turistas nacionales y extranjeros, el arte sonoro es protagonista en la ciudad gracias a los talleres, los conciertos y los conciertos tanto en áreas exclusivas como en zonas de alta vulnerabilidad. El primer encuentro musical se realizó en 2007 con la supervisión de Charles Wadsworth y Julia Salvi, quienes después de cinco años de esfuerzos compartidos, de rechazos, morales y experiencias irrepetibles, coinciden en afirmar que no saben muy bien cómo pudrieron debutar en un escenario tan complejo en Colombia como la gestión cultural. Por cuestiones de salud, el veterano pianista Wadsworth dio un paso al costado y a partir de 2010 el director general es Stephen Pritsman, instrumentista de alto reconocimiento en el jazz y la música clásica, que le quiso dar al evento un tono particular, distinguido y temático específicos. El año pasado los artistas invitados y los asistentes a los conciertos sucumbieron ante la magia de Mozart, y en la presente edición está concebida para que se ratifique la gloria de Johann Sebastian Bach.

Este evento no está inventado. Se reinventó cada vez con la implementación, por estos días temáticos, aunque el año pasado ya había tenido un avance gigantesco: el aprovechamiento de un amplio espectro sonoro que antes estaba excluido. En otros estilos vocales tuvieron su primera aparición con resultados incuestionables. La acogida del público masivo, que se sintió conmovido con las manifestaciones más importantes del arte en el Teatro Adolfo Mejía (antes conocido como el Teatro Heróico) y en los capillos de los hoteles Santa Teresa y Santa Clara y los plazuelas al aire libre.

146

En ediciones anteriores se había intentado el diálogo entre lo que se conoce como expresiones cultas con aquellas sonoridades surgidas del folclor. El saxofonista Antonio Arnedo, los jóvenes del Ensemble Simsonie, los innovadores de Bahía Trío con Hugo Candelario González a la cabeza, y los rebeldes de Puerto Candelario forjaron el camino, invitando a músicos de otras latitudes a interpretar algunos de nuestros aires tradicionales. El resultado, más que virtuoso, siempre es emotivo.

En esta oportunidad, Colombia estará representada por Guaita Trío, exponentes de la música del interior; Marta Gómez, cantautora caleña radicada en Estados Unidos y España por más de una década; además del flautista Gabriel Ahumada, el director Alejandro Posada y el tenor Hans Ever Magallón. Las figuras internacionales más renombrados son las sopranos Dawn Upshaw y Yulia Van Doren; los violinistas Ruggero Alliffranchini y Jennifer Froutschi; los pianistas Anton Nel y Angela Cheng. Todos los artistas accedieron a venir porque se trata de un encuentro de gran importancia para la cultura y, a pesar de no haber sido gestado por los cartageneros, sí son ellos quienes se apropiaron cada año de su desarrollo, de su día a día. Las raíces del festival ya están sólidas, no se puede decir que se trate de un evento tradicional porque todavía faltan muchas ceremonias de inauguración, muchos conciertos al aire libre y un número no establecido de clausuras, pero ya es una cita obligada en la agenda de los críticos especializados, de los melómanos y del público en general. Cartagena es, además de un destino turístico y una hermosa escenografía histórica, el lugar en el que evolucionan algunos de nuestros sucesos culturales más importantes. La movida comenzó el jueves pasado con la edición número cinco del Festival de Música, sigue a finales de enero con el Hay Festival, el encuentro literario por excelencia, y un poco más adelante con el Festival de Cine. Por estos días, las artes tienen su casa en La Heroica, la muralla está abierta para la cultura y Cartagena ya empezó a sonar.

Tomado de El Espectador, 7 de enero de 2011.

2. ¿A qué crees que se refiere el autor cuando afirma "Este evento no está inventado"?
3. ¿Consideras que este tipo de festivales es importante en un país como el nuestro? Justifica tu respuesta.
4. Analiza y ubica las partes más importantes en el anterior texto, teniendo los elementos conceptuales desarrollados en la sección.
5. ¿En cuál categoría, de las propuestas por Hermandad Cuadrado, clasificarías este editorial? Justifica tu respuesta.
6. Lee dos editoriales de medios de comunicación diferentes y responde las siguientes preguntas:
 - a. ¿Cuál es el tema de cada uno?
 - b. ¿Cuál es la postura de cada autor (periódico-revista) frente al tema?
 - c. ¿Cuál es tu postura frente al tema de cada uno?
 - d. ¿En qué categoría clasificarías a cada uno? Justifica tu respuesta.

Descriptores de desempeño: * Identifica las características y estrategias utilizadas para la elaboración de un editorial.

* Elabora hipótesis de interpretación frente a diversos tipos de editoriales.

147

Si bien existe una relación muy estrecha entre las tres prácticas que conforman el dispositivo, es evidente que la modelización y la aplicación acusan mayor dependencia entre ellos que entre la explicación y la aplicación. Esto genera que, por ejemplo, no se practiquen todos los saberes expuestos, se recorte sustancialmente segmentos de la teorización para ser objetos de evaluación, y que el contenido de la explicación sirva de repositorio teórico, tanto para el docente como para el alumno. En [111], como ilustración, no se movilizan los contenidos problematizadores esbozados en el primer párrafo de la explicación, con lo cual ella queda enunciada como dato complementario de la organización estructural. Es común en las propuestas que la explicación contenga cierta densidad teórica, fruto de las mixturas teóricas operadas por el libro de texto, que no ve un correlato directo en las prácticas aplicativas.

3.3.3 Dispositivo Explicación – Aplicación

Este dispositivo representa el 16% de la muestra y consiste en la presentación directa de contenidos teóricos previos a las actividades de aplicación, sin mediación modelizadora ni comprensiva, es decir, opera sobre el presupuesto de que basta con presentar el saber y luego verificarlo a través de consignas, para que el alumno lo aprenda. Las aplicaciones sirven tanto como entrenamiento sobre el dominio del saber, como de control del aprendizaje, desde el punto de vista evaluativo.

La exclusión de las prácticas modelizadoras y comprensivas implica que el trabajo de elaboración conceptual y procedimental se elide de la responsabilidad y alcance de la propuesta, concentrada en las operaciones transposicionales de la teoría que recontextualizan el saber. En [112] se ejemplifica este dispositivo.

El dispositivo didáctico aborda el tema de la publicidad como género discursivo comercial, e introduce una breve definición del arte pop para ponerlo en relación con el estilo de algunos mensajes publicitarios, que también ilustra (reconocibles en las marcas Coca-Cola y Fanta). En la explicación elaborada, se da mayor énfasis a la ilustración de mensajes publicitarios reunidos en dos bloques: el primero correspondería a la publicidad en general y el segundo a la publicidad con influencia del arte pop. Como el dispositivo elide el momento de la comprensión, se presupone que las imágenes son explicativas por sí mismas; de ahí la instrucción “veamos de qué manera:”, al final de la explicación y previo a la aplicación.

Artistas del comercio

La publicidad es una vía de comunicación utilizada por el comercio. De ella depende la presentación de un producto y su consumo en el mercado. Su elaboración requiere el mismo tiempo de sencillez y concepto, es decir, de una presentación fácil de reconocer y de una idea con la cual familiarizarse para comprar.



El arte ha tenido mucho que ver en el desarrollo de la publicidad. El Arte Pop es un movimiento que se valió de los conceptos del comercio para cuestionar los excesos del consumo, pero también para promover el mercado mismo. Veamos de qué manera:



Etapa 1

1. Imagina que eres gerente comercial de una empresa y tienes que hacer la publicidad de un nuevo producto:

- Piensa de qué es tu empresa.
- ¿Cuál es la característica del nuevo producto?
- ¿A qué personas está orientado?
- ¿Cuáles son los medios por los cuales será promocionado?

Etapa 2

1. Teniendo clara la razón social de tu empresa, conociendo las características del nuevo producto y los segmentos del mercado a los que será dirigido, define un concepto, una idea por la cual creas que las personas nos identificaríamos con el producto. Para ello puedes pensar en:

- Personajes famosos.
- Actividades preferidas por las personas a las que va dirigida tu campaña publicitaria.
- Trabajos, hobbies, en suma, las ocupaciones de tus clientes.
- Necesidades que pueda suplir tu producto. O piensa cómo puedes hacer imprescindible tu producto para las personas que tienes en mente.

2. Piensa tu campaña presentada en medios como televisión, un periódico, internet y radio.

Etapa 3

- Diseña tu campaña para cada medio. Utiliza primero esquemas o maquetas que te permitan visualizar lo que será tu campaña.
- Prepara afiches (con materiales reciclables), folletos y todo lo que consideres necesario para el conocimiento de tu campaña.
- Reparte tu material entre tus compañeros de clase y confronta las reacciones que notes acerca de tu campaña y, por lo tanto, de la posible recepción y aceptación de tu producto.

Descriptores de desempeño: ■ Utiliza adecuadamente diferentes niveles de habla de acuerdo con el contexto.
■ Diseña los elementos necesarios para una campaña publicitaria específica.

El estatus explicativo que se le da a las imágenes incluidas hace que esta secuencia imbrique la modelización con la explicación conceptual, o mejor, que presente la primera como si fuera la segunda, complementando la parquedad de la explicación textual. Estos presupuestos llevan a confusiones en lo que sería una posible práctica comprensiva: por ejemplo, a nivel de la intención, el anuncio de Fanta y la imagen de la sopa Campbell no son idénticas, dada la diferencia de géneros discursivos (comercial y artístico, respectivamente). Resalta también que aquí la publicidad en realidad no está siendo presentada como argumentación, sino de modo más general, como “vía de comunicación utilizada por el comercio”, es decir, es desprendida de la cuestión argumentativa y presentada con cierta simplificación.

Tal simplificación puede estar influida por el objetivo de la unidad: la producción de una campaña publicitaria, que se despliega en el momento de la aplicación a través de una consigan abierta procesual. Subyacen aquí dos ideas: la primera es que la exhibición del saber basta para adquirirlo; la segunda es que ese mismo saber se aprende principalmente en la ejecución, sobre la marcha.

3.3.4 Dispositivo Modelo - Aplicación

Se trata del dispositivo menos frecuente en la muestra (11%) y el que presupone conexiones con los métodos activos en la bibliografía pedagógica: poner al alumno en contacto con la realidad (en este caso, con una representación de la realidad) en vez de explicarle nociones, para luego incitarlos a que reconstruyan tales conceptualizaciones a partir de los modelos que se les dispone. Analicemos el dispositivo a través de [113]:

En este caso, se modeliza una reseña crítica sobre una película de Hollywood, publicada en una revista de opinión, de circulación nacional en Colombia. Se trata de un texto de base auténtica, adaptado en su extensión al espacio de la página, como se señala a través de los paréntesis en algunos de sus párrafos. La referencia a las características y condiciones del autor de la reseña y del medio de divulgación están ausentes, así como los niveles de conceptualización sobre el género textual y el modo argumentativo. El modelo, así, se presenta en función de un cuestionario extenso al pasar la página, que agrupa las diferentes consignas por habilidades de pensamiento.

En la aplicación, se pretende poner en práctica la argumentación a través de algunas consignas abiertas (4, 5 y 6), pero sobre todo al finalizar el cuestionario, cuando se propone la escritura de una reseña, con la instrucción directa de seguir el modelo provisto, previa clasificación de algunos datos informativos sobre la película a reseñar, a elección del estudiante⁴⁶.

[113](L1:131-133)

⁴⁶ Resalta que en el mismo libro, 150 páginas más adelante, se propone un dispositivo del tipo Explicación – Modelo – Comprensión – Aplicación para el mismo tema, es decir, se ofrecen las prácticas ausentes en esta secuencia y se presenta una nueva modelización y aplicación, lo cual convierte a [113] en una suerte de experiencia libre, a realizar sin el contenido conceptual ni procedimental.

COMPENSIÓN E INTERPRETACIÓN TEXTUAL

CULTURA

Lee la siguiente crítica de cine.

Textos en contexto

CINE

El curioso caso de Benjamin Button

Por Ricardo Silva Romero

Título original: *The Curious Case of Benjamin Button*

Año de estreno: 2008

Dirección: David Fincher

Actores: Brad Pitt, Cate Blanchett, Julia Ormond, Tangi Helton, Jason Frawley, Tilda Swinton, Jared Harris.

E S UNA PROEZA CINEMATOGRAFICA, deslumbran el talento de su director, los efectos especiales que recrean el paso del siglo XX y el maquillaje impecable que salva a los actores del ridículo. El drama que narra, en cambio, no deja de ser postizo desde cuando comienza (...)

El espectador se preguntará: "¿Qué puede suceder en esa biografía extraordinaria?" y "¿cómo será el mundo una persona en esas condiciones?".

La trama solo le traerá respuestas a todas, se soportará viviéndola; sucederá lo mismo que sucede en todas las vidas del cine: el mundo se verá igual que siempre, como un lugar que no logra detenerse.

Se sabe que a David Fincher, el director del largometraje, le apasionan dos tipos de relato: los que lo obligan a investigar los laberintos de la mente

CARTELERA

★★★★ Excelente

★★★★½ Muy buena

★★★★ Buena

★★★½ Aceptable

★★ Regular

★ Mala

VICKY CRISTINA BARCELONA

El largometraje número 39 de Woody Allen parece ser, la primera vez que se ve, un simple divertimento del maestro del cine.

★★★★½

EL NIÑO CON EL PIANINA DE BAYAS

Si un cine es sensible, bello, este es el mejor ejemplo. Conduce al espectador hasta un final rebobante.

★★★★

SETE ALMAS

Will Smith se reúne con su director de *En búsqueda de la felicidad* en el empeño de probar su talento para el drama.

★★

MARLEY Y YO

Favor llevar pañuelo al teatro: será la única manera de calmar los gemidos de los seguidores de esta inofensiva comedia de autoyuda

★★★★

En práctica

Ahora, realiza las actividades.

- Recupera información
 - Relaciona cada palabra con el significado que le corresponda.
 - Proeza: Representación, normalmente artística o literaria, de ideas o hechos mediante personajes u objetos.
 - Impecable: Producir una gran impresión o admiración.
 - Allegoría: Que no tiene defecto o imperfección.
 - Deslumbrar: Hazarba o acción de gran mérito.
- Interpreta
 - Explica en qué parte del texto se podría incluir la siguiente información.

Daisy le pregunta a su animado Benjamin "¿qué se siente rejuvenecer?" en una escena fundamental de la película. ¿ él le contesta "no lo sé: siempre estoy viendo el mundo con mis propios ojos".
- Completa el esquema.

le apasionan

dos tipos de relato

ha dirigido

A DAVID FINCHER

 - Responde. De acuerdo con Silva, ¿en qué se diferencia *El curioso caso de Benjamin Button* de las otras películas de Fincher?
- Reflexiona y valora
 - Responde. ¿Qué calificación crees que le daría Ricardo Silva a la película? Justifica tu respuesta.

Estándar: Comprensión e interpretación textual

Responde en una tesis la valoración que hace Ricardo Silva sobre la película. Luego, escribe dos argumentos que sustenten esa tesis.

Tesis	
Argumento 1	
Argumento 2	

Responde. ¿Qué implicaciones tiene para la película la afirmación. La trama solo le traerá respuestas desafortunadas?

Plantea y actúa

Responde las preguntas que plantea el autor en el texto.

- ¿Qué puede suceder en aquella biografía extraordinaria?
- ¿Cómo será el mundo una persona en esas condiciones?

Escribe una crítica cinematográfica de una película que te guste. Para ello, completa la siguiente ficha y sigue el modelo del texto de Ricardo Silva.

Título original:		País:		Año:	
Director o directora:		Guión:		Música:	
Interprete:		Fotografía:		Montaje:	
Dirección artística:		Género:		Duración:	
Fecha de estreno:		Calificación:			
Público adecuado:					

En el ejemplo podemos encontrar, como lo advierten Alzate et al., (2007, pp.156-158), que los principios de la acción (polo del niño) y de la actividad (polo pedagógico) responden al mismo movimiento, que a su vez garantizaría la realización eficaz del trabajo desde la situación natural de acción. En este sentido es que el aprendizaje se ubica en el hacer por el hacer y en el hacer para la acción, en cuanto a la razón y la finalidad de los quehaceres, respectivamente.

Como los anteriores, este dispositivo se encuentra sobredeterminado por el contrato didáctico implícito en el libro de texto:

- El alumno asume la responsabilidad de ajustarse a la naturaleza y a la sintaxis de las prácticas dispuestas de una cierta manera, resolver las consignas y demostrar sus saberes en las resoluciones; por su parte, el docente acepta ser responsable ante el alumno de las prácticas que no son de su autoría (de los autores y editores), pero que él valida y autoriza al trabajar con el libro de texto seleccionado con antelación como material curricular. Así, el docente se responsabiliza de un saber que no produce, y el alumno atribuye la responsabilidad por ese saber al docente.
- Ese sistema de responsabilidad recíprocas es anterior a las situaciones didácticas, y toda vez que alumnos y docentes han utilizado libros de texto a lo largo de su historia en la escuela, las prácticas están instaladas incluso antes de llevarse a cabo, es decir, se encuentran naturalizadas como prácticas de enseñanza y de aprendizaje normales, corrientes, no discutibles.
- El oficio del docente es enseñar y el del alumno es aprender. El libro de texto tiene, por tal motivo, una doble destinación y contenido: el saber explicativo, cuya primer destinatario es el docente y luego el alumno, y el saber operativo, cuyo primer destinatario es el alumno y luego el docente. La ruta de estas destinaciones caracteriza los oficios de docentes y alumnos frente al libro de texto: el primero debe autorizar el saber, especialmente el teórico (manifestado en las prácticas explicativas y modelizadoras); el segundo debe operar el saber (manifestado en las prácticas comprensivas y aplicativas), sobre todo el práctico.
- Este contrato solo es visible cuando se generan rupturas en las responsabilidades o en los oficios. Una lección que es omitida (y por tanto, desautorizada), un ejercicio que no es solicitado, una práctica del dispositivo que es discutida, promueven reacciones por parte de docentes y alumnos, casi siempre involucrando posicionamientos parciales a favor o en contra del libro de texto como artefacto pedagógico. En realidad, las rupturas son tomas de distancia que permiten ver el dispositivo didáctico en reposo, pues en acción también resulta naturalizado, como el contrato que lo autoriza.

Junto con estas sobredeterminaciones del contrato didáctico sobre los dispositivos descritos, se encuentra la reconfiguración de las prácticas involucradas. En efecto, se

había mencionado que las asociaciones entre las prácticas al interior de la red terminan reconfigurándolas en función de la gramática intrínseca del discurso pedagógico. Así, las prácticas de la explicación, la modelización, la comprensión y la aplicación se transforman cuando entran en relación en los dispositivos didácticos:

La explicación por fuera de los dispositivos hallados opera en el doble ámbito del ser y del saber, ambos de carácter epistémico, toda vez que sus procedimientos están orientados hacia el análisis de los componentes que hacen a los constructos teóricos del saber de referencia, y que los productos que resultan de tales procedimientos son adaptaciones o saberes reconfigurados a las condiciones del sujeto que no sabe y que pretende aprehenderlos. Por ejemplo: si un médico le explica a su paciente que lo aqueja una cierta enfermedad, el saber de referencia será descompuesto en mínimos teóricos y la explicación será una adaptación de ese saber a lo que requiere y puede aprehender el paciente. Por su parte, la explicación dentro de los dispositivos didácticos del libro de texto no se mueve principalmente en un ámbito epistémico, sino en uno praxeológico (en el ámbito del saber hacer); los procedimientos privilegian la síntesis de los saberes sobre el análisis de los mismos, y los productos que se obtienen son recortes simplificados de los constructos teóricos de referencia.

La modelización es una práctica reconfigurada también por los dispositivos didácticos: mientras que por fuera de ellos opera en el ámbito del ser (la representación de un modelo singular conscientemente elevado al estatus de ejemplo), en su interior se trata de la instauración de un producto estandarizado sobre el cual se espera basar un saber hacer, es decir, se instrumentaliza el modelo para solicitar una copia o una paráfrasis en los procesos aplicativos. Es claro que por fuera de los dispositivos didácticos la modelización no está dirigida necesariamente a una acción replicante, sino que puede ilustrar una proposición o argumentar una conclusión, pero tales funcionamientos, al volcarse hacia el saber hacer, convierten al modelo en un instrumento estabilizado en directa dependencia con la aplicación.

En cuanto a la comprensión, que procede a través de la multiplicidad de significaciones en la interacción entre sujetos y saberes, en los dispositivos didácticos se encuentra reducida a la identificación de lo teórico en los modelos provistos, es decir, que lo que produce no es un nuevo saber resultado de la combinación transaccional entre saberes de distintas fuentes (presaberes, saberes de referencia teórica, práctica, saberes del sentido común, etc.), sino reiteraciones del saber autorizado desde el ámbito del saber hacer, que dirige la identificación y obtura los posibles saberes circulantes.

Finalmente, las prácticas aplicativos son reconfiguradas por los dispositivos didácticos pasando del ámbito del hacer al saber hacer dominante, pues ante todo se trata de un hacer para demostrar un saber, no para obtener una valoración del mismo, producto de la transformación a la cual lleva la acción sobre los objetos epistémicos. Si por fuera de los dispositivos didácticos, es posible que el aplicar sea una forma de evaluar aquello que es aplicado, como sucede en la experimentación en el laboratorio, al interior de cada

dispositivo se trata de una confirmación del saber recibido, y por tanto, de la validación de su estatuto mismo de saber aceptado⁴⁷.

Las reconfiguraciones de las prácticas operadas por su inserción y dinámicas asociativas en los dispositivos didácticos del libro de texto se resumen en la tabla 12:

DISPOSITIVO DIDÁCTICO						
Reconfig.	Ámbitos		Procedimientos		Productos	
Prácticas	Fuera	Dentro	Fuera	Dentro	Fuera	Dentro
Explicación	Ser y saber	Saber hacer	Análisis	Síntesis	Adaptación	Recorte
Modelización	Ser	Saber hacer	Representación	Instrumentalización	Ejemplo	Estandarización
Comprensión	Saber	Saber hacer	Multisignificación	Identificación	Combinación	Reiteración
Aplicación	Hacer	Saber hacer	Transformación	Confirmación	Valoración	Validación

Tabla 12 - Reconfiguraciones de las prácticas en los dispositivos didácticos del libro de texto

Las reconfiguraciones de las prácticas reconstruyen los sentidos de las mismas, es decir, sus orientaciones o direccionamientos dentro del dispositivo pedagógico. En el orden del saber, se trata de sentidos dirigidos hacia la cognición principalmente de las definiciones, los modelos y las estructuraciones de los diferentes géneros textuales argumentativos; en el orden de los quehaceres, el vector del sentido apunta hacia la replicación de los modelos teóricos que se presentan; y en el orden de las finalidades, se acusan sentidos sobre la textualización, es decir, la comprensión y producción de textos argumentativos como finalidad última en los dispositivos didácticos.

⁴⁷ En este sentido a-problematizador del conocimiento, el dispositivo Modelo-Aplicación en el libro de texto puede verse como un correlato del tipo de interacción en el aula que privilegia un “conocimiento tópico”, es decir una forma del saber que implica “un *status* en sí mismo y no como significante con referente; así considerado, se presenta cerrado y acotado todo el conocimiento sobre el tema. Además, es presentado con un carácter de verdad incuestionable” (Edwards, 1995:150).

CAPÍTULO 4.

La argumentación prescripta frente a la propuesta por las editoriales

En este capítulo se aborda el ámbito de la recontextualización del saber argumentativo por parte de la política curricular vigente y la interpretación que de tal recontextualización realizan las propuestas editoriales analizadas. Lo que aquí se denomina “política curricular” refiere un aspecto puntual de la política educativa colombiana, supeditado a ella, que se concentra en el trabajo alrededor del currículo (objetivos, diseño, marco legal, teórico y epistemológico), y en particular, al currículo prescripto (Gimeno-Sacristán, 1991). La argumentación prescripta sería, pues, el resultado de la transposición didáctica del saber argumentativo operada por el Ministerio de Educación Nacional (MEN) y sus estamentos vinculados, como agencias y agentes recontextualizadores.

Una aclaración resulta necesaria en este punto sobre el sentido de “lo prescripto” en el marco de la política curricular en Colombia. La Ley General de Educación o Ley 115 de 1994 se inscribe en el ámbito de desregulaciones del currículo, en pleno auge en la primera mitad de la década del 90 en Latinoamérica. Estas desregulaciones, como las define Gimeno-Sacristán (1994), aluden a una “compleja gama de fenómenos que tienen como consecuencia la pérdida de legitimidad de un modelo de sistema escolar uniforme, con un proyecto cultural unitario” (p.4), que traído a discusión por las reformas educativas de la época, empieza a ser valorado como rígido, tradicionalista y esclerotizado. La aparición del Proyecto Educativo Institucional (PEI) concreta este espíritu desregularizador que atraviesa toda la Ley 115 y sus posteriores documentos sobre política curricular:

Con el fin de lograr la formación integral del educando, cada establecimiento educativo deberá elaborar y poner en práctica un Proyecto Educativo Institucional en el que se especifiquen entre otros aspectos, los principios y fines del establecimiento, los recursos docentes y didácticos disponibles y necesarios, la estrategia pedagógica, el reglamento para docentes y estudiantes y el sistema de gestión, todo ello encaminado a cumplir con las disposiciones de la presente ley y sus reglamentos (MEN, 1994, Ley 115, Art.73).

La Ley 115 deja en manos de cada institución educativa la responsabilidad de formular principalmente el currículo y el plan de estudios, labor que antes de 1994 correspondía al MEN, apelando al argumento de la otorgación de autonomía a los centros educativos. Así se relata, en perspectiva histórica, desde la voz gubernamental:

Desde el punto de vista de gestión y a partir de la convicción de que era preciso fortalecer la institución educativa, [la Ley 115] autorizó a colegios y escuelas para formular el Proyecto Educativo Institucional (PEI) en forma independiente, con una gran flexibilidad para la determinación del currículum, como parte de un esfuerzo por darles autonomía y permitirles la experimentación y la innovación. Con base en estas normas, entre 1995 y 1998, el Ministerio avanzó en el proceso de descentralización (MEN, 2010, p.28).

Dos son las estrategias, pues, a las que el MEN apela al referirse a la autonomía escolar como objetivo de la política educativa en el país: descentralización, en un sentido englobante del proyecto reformista, y desregulación, en el ámbito del diseño curricular. La desregulación se pone en contraste con la reglamentación (este término, de hecho, no vuelve a aparecer en los documentos curriculares), asociada con los modelos anteriores de gestión gubernamental del plan de estudios y ligada directamente con el sentido más peyorativo de “lo prescriptivo”. Se trata, entonces, de una desregulación encarnada en el PEI, imbricado en el concepto mismo de currículo provisto por la Ley 115 (Art. 76), pero sujeta a otras regulaciones que irán apareciendo en el contexto normativo y que, sin contar con ellas para ese momento, ya quedan anunciadas (ordenada su realización) en el artículo 78, denominado “regulación del currículo”:

ARTICULO 76. Concepto de currículo. Currículo es el conjunto de criterios, planes de estudio, programas, metodologías y procesos que contribuyen a la formación integral y a la construcción de la identidad cultural nacional, regional y local, incluyendo también los recursos humanos, académicos y físicos para poner en práctica las políticas y llevar a cabo el proyecto educativo institucional.

ARTICULO 78. Regulación del currículo. El Ministerio de Educación Nacional diseñará los lineamientos generales de los procesos curriculares y, en la educación formal establecerá los indicadores de logros para cada grado de los niveles educativos (MEN, Ley 115)⁴⁸.

El juego de la regulación (prescriptiva) en contextos desregularizadores (de autonomía curricular) genera una suerte de ambivalencia en la presentación de la política educativa, que engendra las normas como lineamientos generales, las expectativas como logros y las validaciones como estándares, como se verá más adelante. De allí, que la prescripción no lo sea directamente y quede velada bajo las retóricas de la autonomía institucional, pero sin que por ello deje de sobredeterminar (pero no necesariamente transformar en efecto) los procesos de enseñanza y aprendizaje que regula⁴⁹.

Así lo evidencia el subtítulo “sentido pedagógico”, presentado cada vez en las diferentes asignaturas que hacen parte de la serie “Lineamientos curriculares”:

⁴⁸ Los primeros de esos “lineamientos generales”, que asumirán la misma denominación ya como nombre propio en cada asignatura, aparecerán cuatro años después de la promulgación de la Ley General de Educación. Los indicadores de logro se publicarán dos años después, y más tarde, en 2002, se incluirán los llamados “Estándares curriculares” para las diferentes áreas disciplinares, aun no contemplados en este artículo de la Ley 115.

⁴⁹ En este sentido, la crítica de Gimeno-Sacristán (1995) a las propuestas desregularizadoras del currículo ilumina el funcionamiento de esas retóricas: “No tendrían más importancia estos conceptos, aparentemente justificados, con argumentos técnico-pedagógicos, divulgados de arriba hacia abajo, si no fuese porque traducen lenguajes correspondientes a reformas conservadoras de los sistemas educativos, autoexculpadoras de la progresiva menor intervención del Estado en la educación, bajo el argumento del mayor protagonismo de los centros, de los profesores y de la comunidad educativa en la búsqueda de la calidad apoyada en la diferenciación y en la competitividad de los centros” (p.7).

El propósito de estos documentos es compartir algunos conceptos que sustentan los lineamientos curriculares por áreas del conocimiento con el objeto de fomentar su estudio y apropiación (...). Con los lineamientos se pretende atender esa necesidad de orientaciones y criterios nacionales sobre los currículos, sobre la función de las áreas y sobre nuevos enfoques para comprenderlas y enseñarlas (...). [De modo que] cambian los procedimientos que el Ministerio de Educación emplea para orientar el desarrollo pedagógico del país. Abandona el rol de diseñador de un currículo nacional para asumir el de orientador y facilitador de ambientes de participación en los cuales las comunidades educativas despliegan su creatividad y ejercen la autonomía (MEN, 1998a, p.3).

El espíritu de una regulación que se cuida de inscribirse en el prescriptivismo, en función de la retórica del fomento de la autonomía institucional, define los Lineamientos curriculares como “objeto de discusión”:

Las ideas aquí expuestas no invalidan ninguna propuesta curricular existente en los Proyectos Educativos Institucionales, ya que esta decisión le compete a cada uno de dichos Proyectos. Lo que interesa es que este documento se inscriba como objeto de discusión en los procesos de formación docente y como interlocutor en el desarrollo curricular de las instituciones, [pues] es claro que dentro de un desarrollo curricular descentralizado, cuya orientación recae fundamentalmente en las decisiones de la institución, sus docentes y la comunidad, en atención a sus prioridades, al Ministerio de Educación Nacional no le compete definir una programación curricular central rígida. De este modo, este documento señala caminos posibles en el campo de la pedagogía del lenguaje (MEN, 1998a, p.4).

No obstante esta apertura desregulativa con que se configuraron los lineamientos curriculares para desenfocar su naturaleza normativa, la aparición de los Estándares (en 2002 y 2003⁵⁰) marca un estilo evidentemente menos desregulativo, más normalizador:

Los estándares se definen como criterios claros y públicos que permiten conocer cuál es la enseñanza que deben recibir los estudiantes. Son el punto de referencia de lo que un estudiante puede estar en capacidad de saber y saber hacer, en determinada área y en determinado nivel. Son guía referencial para que todas las escuelas y los colegios ya sean urbanos o rurales, privados o públicos de todos los lugares del país, ofrezcan la misma calidad de educación a todos los estudiantes colombianos (MEN, 2003a:8).

⁵⁰ Existen dos versiones de 2003: la primera se publicó con el título “La Revolución Educativa. Estándares básicos de Matemáticas y Lenguaje. Estudiantes competentes porque aprenden de verdad” (MEN, 2003a). La segunda, que se asume como versión definitiva, se titula “Estándares básicos de Competencias del Lenguaje. Formar en Lenguaje: apertura de caminos para la interlocución” (MEN, 2003b). En cuanto a la versión de 2002, fue presentada inicialmente como documento de estudio y derogada por las versiones posteriores ya mencionadas.

En efecto, los estándares ya no se configuran como “objetos de discusión”, sino como marcos de validación al interior de los cuales debe ajustarse cada PEI, y por extensión, cada propuesta curricular. La aparición con mayor fuerza del concepto de “calidad” en estos documentos, más que en los anteriores Lineamientos e inclusive, en la misma Ley 115 (en cuyos objetivos de la educación solo aparece una vez, pero referida a la “calidad de vida”, no de la educación misma [art. 5]), re-enmarca la política curricular dentro del discurso de la calidad⁵¹ y en el marco más amplio de las competencias (Fernández, 2009; García, 2010), como se deja colegir en la versión gubernamental de la aparición de los Estándares curriculares:

Lo que hizo la revolución educativa fue adoptar con firmeza la idea de que era preciso transformar los objetivos de la educación, de manera que esta se centrara en el desarrollo de las competencias de los estudiantes. Para ello era preciso definir los referentes de calidad, establecer los estándares de competencias que debían lograr los estudiantes en los diversos niveles (MEN, 2010:45).

La aparición de los Estándares fue duramente criticada por los colectivos de maestros y grupos de investigación en pedagogía de la lengua. Una de las principales críticas fue a la idea misma de estandarización que se introdujo abruptamente en el panorama regulativo de la educación, que contradecía el ambiente desregularizador de los Lineamientos e inclusive de los indicadores de logro; en efecto, como lo advirtieron algunas reflexiones (Magisterio-RED, 2003; Rincón, 2004), los Estándares aparecían desligados de los principios y bases filosóficas de los anteriores documentos de la política curricular, con lo cual se vio como un retroceso esta intención de estandarizar los currículos:

Es claro que es de la industria concretamente que se deriva la aplicación del concepto de estándar en la educación. El debate sobre la necesidad de mejorar la calidad de la educación en Colombia surgió con fuerza en la década de los 80 en el seno de los colectivos de docentes e investigadores⁵², y en las mismas instancias gubernamentales al tenor del debate adelantado en Estados Unidos y Europa (Grupo Textualidad y Cognición, 2003:35).

⁵¹ Entre el 2002 y el 2010, el gobierno nacional y el MEN emprendieron una política de gestión pública, denominada “Revolución educativa”, dentro de la cual se incluyó la implementación de un Sistema de Gestión de la Calidad (SGC) como una estrategia de regulación de PEI’s, Secretarías de Educación y del mismo Ministerio, basado en modelos de certificación externos a las entidades. Para una crítica sobre esta irrupción del discurso administrativo de la calidad en los discursos pedagógicos de la escuela en Colombia, a propósito del SGC, ver el estudio de Castaño (2013).

⁵² En especial, el Movimiento Pedagógico, surgido en 1982, en el marco del Primero Congreso Pedagógico Nacional, considerado el logro más importante del magisterio colombiano en la tarea de resignificar el papel del educador como intelectual crítico, y cuyo impacto más relevante tuvo lugar en la formulación de la Ley General de Educación, en 1994, sustentada en el axioma de que la educación y la política son inseparables (Grupo Textualidad y Cognición, 2002:37-38).

Sobre todo influidos por los organismos internacionales de crédito, que empezaron a condicionar sus apoyos financieros a la demostración de ciertos indicadores prestados del mundo industrial, como la relación costo-beneficio, cobertura, tasas de deserción, etc., para determinar los índices que medirían en adelante la calidad de la educación⁵³. De allí la reflexión se profundizó hacia el concepto de “calidad”, que

en Colombia ha estado sometido a criterios macroeconómicos y políticos trazados desde afuera por el FMI⁵⁴, que los gobiernos de turno han seguido sumisamente, con el argumento de buscar eficacia y equidad. Esto es lo que ha generado contradicciones cada vez que se trata de tomar decisiones. Las motivaciones que llevaron al MEN, al amparo de la Ley 715 de 2001, a desarrollar “estándares curriculares” van en contravía de lo que planteó la Ley General de Educación sobre autonomía escolar, democracia participativa y PEI, aunque se afirme lo contrario (Grupo de Lenguaje, 2003:60).

Como problemática de fondo, en estas críticas subyacía la tensión entre autonomía y heteronomía institucional y docente. Se acusó a los Estándares de condicionar sutilmente “toda autonomía y capacidad de decisión por parte del docente y del estudiante, reduciendo su actividad a un ejercicio simple y pasivo de administrador-receptor, respectivamente, de un conocimiento terminado y estático que se aplica de manera dosificada y conducida” (Grupo de estudiantes de Pasantía, 2003, p.15); además de entrar a chocar de frente contra la idea de la homogenización cultural que era percibida como efecto de la estandarización curricular: “Los estándares suponen la existencia de una cierta homogeneidad cultural y social que no existe en el país, y no tiene por qué existir” (p.31)⁵⁵.

La desarticulación con los Lineamientos curriculares, los Indicadores de logro y la misma Ley General de Educación (Grupo Aluna, 2003:63; Grupo de Lenguaje, 2003:65); la exclusión de grupos poblacionales en condiciones “no estándares” (zonas marginales, dificultades de aprendizaje, limitaciones físicas, etc.) (Grupo Prometeo, 2003:46); la procedencia misma del documento, promulgado de manera vertical sin una discusión previa con los grupos interesados (Grupo de Lenguaje, 2003:71); la fragmentación de los

⁵³ Así lo reconoció el MEN en el momento de presentar los Estándares en su publicación periódica “Al tablero” (2002): “La Comisión Internacional sobre Educación, Equidad y Competitividad Económica en América Latina y el Caribe, en su último informe, “Quedándonos atrás” publicado en 2001, al referirse a los problemas fundamentales que generan brechas en la educación en América Latina, ubicó en primer lugar la ausencia de estándares curriculares: “Hasta la fecha, ningún país del hemisferio ha establecido, divulgado o implementado estándares nacionales comprensivos, lo que impide que los países cuenten con una percepción clara de dónde están, a dónde quieren ir y cuán lejos se encuentran de la meta deseada”.

⁵⁴ Sobre la influencia del FMI en la implantación de los Estándares, ver también Rincón (2004).

⁵⁵ Una de las respuestas del MEN frente a este argumento se publicó tempranamente en su periódico digital “Al tablero” (2001): “no hay razón para pensar que lo que los niños deben saber sobre ciencias y matemáticas sea radicalmente distinto de un país a otro, o de una región de Colombia a otra. Al contrario, lo que el sistema educativo debe garantizar es que, sin importar donde estudie el niño(a), cuente con las bases necesarias para desempeñarse adecuadamente, no sólo en cualquier región de Colombia sino en cualquier otro país. El reto no está en crear una práctica uniforme, sino un currículo desafiante que sea igualmente accesible a todos los estudiantes”.

contenidos que parecía revivir la vieja dicotomía entre español y literatura; y la modalidad deóntica fuertemente cerrada en que se redactó el documento⁵⁶ (Grupo Lenguaje, Identidad y Cultura, 2003:93), acumularon críticas que instaban al MEN a suprimirlos de la política curricular; no obstante, el documento se mantuvo con varias reformulaciones, hasta la versión que rige actualmente.

En cuanto a los indicadores de logro, adscritos al plano de la regulación del currículo, iniciaron claramente en orden de lo prescriptivo, a través de la Resolución 2343 de 1996, en donde se definen como

indicios, señales, rasgos o conjuntos de rasgo, datos de información perceptibles que al ser confrontados con lo esperado e interpretados de acuerdo con una fundamentación teórica, puede considerarse como evidencias significativas de la evolución, estado y nivel que en un momento determinado presenta el desarrollo humano (MEN, 1996, Resol. 2343, Art.8).

Esta resolución atendió a la Ley 115 de 1994 y del Decreto 1860 del mismo año, que ordenaban el cambio de un sistema regulativo basado en la pedagogía por objetivos (de corte epistemológico empiro-positivista, que dominaba la política educativa en el país), hacia uno basado en la educación por logros⁵⁷. La introducción del concepto de Indicador de logro vino a responder al hecho de que un logro o desempeño no es observable en cuanto tal, sino que requiere esos indicios o señales evidentes de desarrollo en cada etapa:

Como los procesos más significativos del desarrollo humano no son asibles, no son tangibles ni medibles físicamente, las evaluaciones que realizan la sociedad y las instituciones se basan principalmente en la observación, constatación, comparación e interpretación de ciertos indicios de que se están dando los procesos. Ello justifica el que se hable de indicadores de logros como comportamientos manifiestos, evidencias representativas (...) (MEN, 1998b:11)

En el mismo sentido, los indicadores de logros establecieron de manera más estrecha la relación entre el discurso de las competencias y la pedagogía por logros: “Un indicador de logro es un desempeño esperable en un determinado momento del aprendizaje. Los desempeños, a su vez, son la realización de las competencias” (Jurado, 2000:97)⁵⁸. Así,

⁵⁶ “Es inadmisibile aceptar que el dominio de la acción sea el *deber ser escolar*, que se expresa en formulaciones u órdenes, ya que así, se pierde el sentido del criterio y no permite otra opción que la sujeción a la norma” (Grupo de Lenguaje, Identidad y Cultura, 2003:93).

⁵⁷ Para críticos como Vallejo (2009:2-6), se trata de un cambio retórico no sustancial, que nombra de un modo nuevo las mismas prácticas de inspiración conductista: “Los *objetivos (generales y específicos)*, los *Logros*, y los *Indicadores de logro*, en cuanto tienen en el horizonte —todos ellos— la identificación de *conductas observables*, obedecen a la misma estructura formal (...). El Estado quiere formular una *conducta observable* que, aceptada como objetivo, establecida como indicador de logro o simplemente reconvenida como estándar nacional, permita establecer “objetivamente” *qué* se debe enseñar, y *qué* se ha aprendido, *qué* se sabe y *cuán bien* se sabe”.

⁵⁸ También Lozano y Ramírez (2005:122): “Un indicador es un instrumento que posibilita percibir el alcance de un logro determinado, y un logro es un factor de una competencia determinada, desarrollada en

las competencias se manifiestan en las acciones del estudiante frente a determinadas situaciones: tales acciones quedan asentadas proposicionalmente como indicadores de logro, con la siguiente estructura (Vallejo, 2009:4):

- a. *Todos* ellos parten de un *sujeto* (el estudiante)
- b. Hay también, en *todos*, una *acción indicada* (en un verbo)
- c. Luego, *todos*, insertan un *elemento cognitivo* (o contenido)
- d. *Todos* exigen una *aplicación* desde el *dónde*, *cuándo* o *cómo* (o *saber-hacer*)

A partir de esta estructura proposicional, se establecen listados de indicadores de logros para los diferentes niveles educativos y para cada una de las áreas obligatorias, “para que a partir de ellos y teniendo en cuenta las particularidades de su proyecto educativo, la institución formule y reformule los logros esperados” (MEN, 1996, Resol. 2343, Art.8), es decir, que el Estado formuló los indicadores concretos con los cuales regularía, constataría y controlaría los resultados del proceso educativo, y delegó a los docentes e instituciones la formulación de metas o logros a alcanzar que se debían desprender de tales indicadores postulados⁵⁹.

Al respecto, ya en los Lineamientos de indicadores de logro, en 1998, se reconoce explícitamente la generación de “tensiones” entre regulación curricular y autonomía institucional: “¿Cómo entender los reguladores del currículo y trabajarlos para garantizar la calidad y la equidad sin interferir contraproducentemente el ejercicio de la autonomía?” y entre regulación y evaluación: “¿Qué diferencia hay entre los indicadores de logros como reguladores de los currículos y los indicadores de evaluación?” (MEN, 1998b:7). El Ministerio va a zanjar la cuestión a partir de una división del trabajo pedagógico, determinando que “Los indicadores se formularon teniendo en cuenta lo que la educación puede conseguir, quiere conseguir, sería conveniente que consiguiera. Los docentes deciden los contenidos, las metodologías y las actividades que realizan con los estudiantes” (p.8). Es decir, que la dimensión prescriptiva de la regulación recae sobre los objetivos del currículo, que deben alinearse por obligatoriedad con los discursos dominantes que estructuran la política educativa y curricular (básicamente, el discurso de las competencias), mientras que el diseño curricular *de facto* (contenidos, metodologías y actividades) es responsabilidad de los PEI y de los docentes, desde una perspectiva descentralizadora y desregulativa, y bajo el cariz justificatorio de la autonomía institucional y docente.

el ámbito escolar, que se expresa por medio de realizaciones concretas, situadas y pertinentes para un contexto dado”.

⁵⁹ Para Vallejo (2009:5), la dinámica de los logros y sus indicadores implica que quien evalúa impone una acción para detectar una conducta observable: “La observación objetiva de esa acción o conducta permitirá al evaluador *identificar*, inferir, si el estudiante realmente sabe, y si sabe hacer aplicando el concepto. De paso, el “sistema” ubica, además, en qué rango está el que aprende en relación con la “competencia”, es decir en relación con los otros que aspiran a ocupar su puesto (el mismo puesto, el mismo cupo) en la universidad (o en el siguiente escalón de la educación) y, luego en el trabajo”.

Teniendo en cuenta lo anterior, este capítulo ha sido organizado en dos apartados: en el primero, de corte más descriptivo, se rastrea la argumentación prescripta en los siguientes documentos de la política curricular: los Indicadores de Logro (1996, 1998b), los Lineamientos (1998a) y Estándares de Lengua Castellana (2003a, 2003b), Ética (1998c), Ciencias Sociales (2002) y Competencias Ciudadanas (2006). En el segundo apartado, se analiza la relación entre la argumentación prescripta (definida ya bajo el discurso de la competencia argumentativa) y la propuesta por las editoriales, a través de tres lugares concretos del libro de texto en que emerge tal prescripción: las secciones preliminares, las tablas de contenido y la presentación de las unidades didácticas.

4.1 La argumentación a enseñar en la política curricular

4.1.2 La argumentación en los Lineamientos curriculares de Lengua Castellana

Los Lineamientos aluden al tema de la argumentación a lo largo de su desarrollo, desde dos frentes: uno menos explícito, en el ámbito del currículo oculto y de la interacción comunicativa en el aula, y otro más mostrado, en el plano de los temas específicos a enseñar y ligado a la orientación teórica lingüístico-textual de los Lineamientos.

En cuanto al primer frente, el tema aparece al respecto de la formación de una “cultura de la argumentación en el aula”, concebida como la apertura de espacios de discusión razonada entre estudiantes y docentes, cuando se propone el trabajo por proyectos como alternativa de diseño curricular, y en particular, la planificación conjunta de las actividades:

No se trata por tanto de reemplazar “la dictadura” de los docentes por la “dictadura” de los estudiantes: de lo que se trata es de construir en el aula la cultura de la argumentación, de la negociación que pueda garantizar la significatividad de los procesos educativos (MEN, 1998a:22).

La apuesta por un currículo flexible, en el sentido de la inclusión de los intereses de los estudiantes en su diseño y en la posibilidad de ser rediseñado sobre la marcha, lleva a que la argumentación sea incluida como base de los procesos de negociación entre estudiantes y docentes: aquí no se trata específicamente de una argumentación a enseñar como tema explícito del currículo, sino más de una operación discursiva en los intercambios comunicativos en el aula, ya en el orden del currículo oculto. Argumentación y negociación, en este sentido, se emparentan en las relaciones dialógicas para construir el currículo, son sus condiciones de posibilidad en el marco de la formulación de proyectos: “pensamos el aula como un espacio de argumentación en el que se intercambian discursos, comunicaciones, valoraciones éticas y estéticas; en síntesis, un espacio de enriquecimiento e intercambios simbólicos y culturales” (MEN, 1998a:18).

La denominada “cultura de la argumentación” generaría, entonces, esta especie de currículo negociado, a través del cual se trabaja una serie de nodos o ejes⁶⁰ que organizarían los componentes más “concretos” del currículo: indicadores de logros, temáticas, metodologías, evaluaciones y referentes bibliográficos. En uno de estos ejes, referido a la ética de la comunicación, aparece con especial énfasis la mención a la cultura de la argumentación:

(...) el esfuerzo por consolidar una cultura de la argumentación en el aula es una prioridad en este eje curricular. Es necesario exigir la explicitación de razones y argumentos, la elaboración de un discurso consistente por parte de docentes y estudiantes, esa es una base para el desarrollo del pensamiento y la afirmación de una identidad del sujeto con su lenguaje (MEN, 1998a:58).

Es en los procesos culturales implicados en la ética de la comunicación donde los Lineamientos ubican con mayor claridad a la argumentación en su sentido más dialógico: como currículo negociado en el marco de procesos de negociación de diferencias. Se trata, ante todo, de un discurso racional idealizado (“consistente”) que dirige los intercambios entre los participantes y se entronca directamente con la dimensión axiológica de la comunicación, desde la perspectiva de una pragmática normativa o de una ética del discurso, en el sentido habermasiano⁶¹:

En síntesis, este eje plantea la necesidad de trabajar en función de la construcción de los principios básicos de la interacción y la comunicación, lo mismo que los deberes y derechos asociados a la misma. También hace referencia a la construcción de una cultura de la argumentación, y al respeto por la diversidad cultural, tanto al interior del aula de clases donde circulan múltiples códigos socio-lingüísticos y culturales, como respecto a la diversidad cultural existente en Colombia (MEN, 1998a:62).

En cuanto a la perspectiva textual de la argumentación, se le ubica explícitamente en los tipos de textos a enseñar, desde la perspectiva de la lingüística textual⁶², de manera que se utilizan clasificaciones o tipologías de acuerdo con el criterio estructural de sus modos de organización (superestructuras). Frente a dimensiones más pragmáticas de la significación, como el problema de la intencionalidad en el plano de la enunciación, se realizan aclaraciones de orden ecléctico, para conjurar la permanencia del modelo estructural clasificatorio de los textos, con el análisis de la dimensión social de los discursos que ellos convocan:

⁶⁰ “Un eje referido a los procesos de construcción de sistemas de significación: un eje referido a los procesos de interpretación y producción de textos; un eje referido a los procesos culturales y estéticos asociados al lenguaje: el papel de la literatura; un eje referido a los principios de la interacción y a los procesos culturales implicados en la ética de la comunicación; y un eje referido a los procesos de desarrollo del pensamiento” (MEN, 1998:29).

⁶¹ Los Lineamientos citan explícitamente la teoría de la acción comunicativa, de Habermas (1980).

⁶² En los Lineamientos se sigue la propuesta clasificatoria de Van Dijk (1989) con respecto a los estudios estructurales del texto como unidad de análisis.

Es importante anotar que algunos textos pueden corresponder a una u otra modalidad de acuerdo con la intencionalidad. La razón reside en que muchos textos comparten más de una intención, por ejemplo, una carta para solicitar empleo debe informar sobre las cualidades del aspirante y dar razones para convencer sobre su elección.

La reseña, además de presentar abreviadamente la información sobre un texto, debe dar razones que justifiquen su lectura. De ahí que pueda ser un texto argumentativo e informativo al mismo tiempo (MEN, 1998a:81).

La importancia otorgada a la interpretación y producción de diferentes tipos de textos determina la inclusión de la argumentación como una tipología en cuanto tal; lo argumentativo estaría definiéndose aquí implícitamente como un tipo de texto al que se le anotan cuatro modalidades o realizaciones concretas: el ensayo, el artículo de opinión, la reseña y el editorial (MEN, 1998a:81). Estas modalidades, si bien no excluyen otras, aparecen como “las” modalidades argumentativas decididas para el trabajo en el aula, por responder a “las necesidades escolares concretas” (p.80). Con respecto al criterio clasificatorio, pese a reconocer que no existe acuerdo teórico para establecer una única tipología textual, se propone que la intencionalidad rige la clasificación de los diferentes tipos y sus modalidades, pero luego se deja en evidencia que la intención no es tampoco un criterio claro, porque se reconocen solapamientos entre lo informativo y lo argumentativo, según el ejemplo descrito en la cita. Este tipo de fenómenos textuales ha sido analizado por Adam (1992) en su estudio sobre los prototipos y las secuencias⁶³, donde ha sugerido que es el plan textual el que determina los efectos de dominancia de una secuencia sobre las otras, de manera que una secuencia informativa o una expositiva pueden estar “en función de” o ser utilizadas como estrategias argumentativas, sin que se hable de combinación de intencionalidades, sino más bien de orientaciones intencionales dominantes que determinan el tipo de texto desde el punto de vista de la enunciación.

Basados, así, en la generalización de lo argumentativo como una estructura textual que determina una tipología y unas modalidades realizativas, los Lineamientos no diferencian entre argumentación y secuencia argumentativa, subsumen la primera a la segunda y orientan su enseñanza desde un énfasis clasificatorio: interpretar y producir ensayos, reseñas, artículos de opinión y editoriales es el horizonte de posibilidades al que se limita la enseñanza de la argumentación en el aula. En la siguiente sugerencia didáctica se refuerza esta orientación:

La unidad pretende construir herramientas básicas para la comprensión y la producción de ensayos en el grado sexto. Se comienza con un trabajo de análisis de diferentes ensayos, con el fin de establecer las características de este tipo de texto.

⁶³ La teoría de los prototipos textuales se elaboró como una reacción contra la excesiva generalidad de las tipologías del texto, surgidas de la mano de las gramáticas textuales en las décadas del 60 y 70 (Charaudeau y Maingueneau, 2005). Los trabajos de Adam centrados en este aspecto (1992, 1995, 1999) constituyen un desarrollo del modelo textual de Werlich (1975), quien introduce el problema de las formas secuenciales típicas en los textos.

Luego se trabaja sobre la identificación del tema general en el ensayo. Posteriormente se trabaja sobre el reconocimiento de unidades mayores y unidades menores de significado presentes en el ensayo. Se trabajan unidades mayores como el capítulo y el párrafo. Se desarrollan habilidades para identificar este tipo de unidades, para reconocer estructuras presentes en las mismas. Se construyen definiciones de estas unidades y se desarrollan las competencias básicas para producirlas (...) (MEN, 1998a:71).

El trabajo didáctico propone, desde un modelo de escritura procesual, abordar la dimensión superestructural e ir avanzando en las dimensiones macro y microestructural, en dirección de lo general a lo particular. El punto de inicio es el establecimiento de las características que hacen a lo argumentativo un cierto tipo de texto, que lo inscriben en una taxonomía, razón por la cual se propone el análisis de diferentes ensayos en perspectiva comparativa e inductiva. Esta misma metodología se vuelve a proponer en otra ilustración del trabajo didáctico con los textos argumentativos:

Teniendo como horizonte el desarrollo de habilidades y competencias básicas para la comprensión y la producción de ensayo, se inició el trabajo con el análisis de un texto escrito por parte del docente, con la idea de que el ejemplo del docente es buen punto de partida en procesos como éste. Se discutió el texto durante dos sesiones. Se establecieron las características tanto semánticas y sintácticas, lo mismo que las implicaciones pragmáticas del texto. Posteriormente, se identificó la estructura subyacente al texto. En sesiones posteriores se analizaron otros ensayos con características similares. Se realizaron comparaciones y se logró determinar lo común a los diferentes textos. Con este trabajo se determinaron los elementos a tener en cuenta en la comprensión y en la producción de ensayo para el grado sexto, y se inició un primer intento de escritura. Se estableció un modelo de estructura común como punto de partida (MEN, 1998a:73).

Es claro que el trabajo con la argumentación en estas secuencias, que se presentan en los Lineamientos como ejemplos concretos a seguir, está supeditado al dominio estructural de la secuencia argumentativa, en términos de la lingüística textual. El horizonte compartido en ambas ilustraciones es la comprensión y producción de un ensayo como fin último de la secuencia, es decir, una finalidad anclada en la materialidad de los textos comprendidos o producidos: en tal sentido, enseñar la argumentación es enseñar a comprender y producir secuencias textuales argumentativas. La argumentación aquí no tiene, como inicio, ninguna reflexión precedente sobre ella misma como una necesidad comunicativa particular del sujeto hablante (¿Por qué argumentamos? ¿Para qué argumentamos?), ni sobre la inscripción de la argumentación en una situación social particular (¿Qué contrato social de comunicación instauramos con la argumentación? ¿Qué roles asumimos como argumentadores? ¿Qué relaciones establecemos con el interlocutor que postulamos? ¿Y con el tema del que tratamos?, etc.).

En suma, se trata de una orientación más hacia el saber hacer en contexto (de una competencia textual argumentativa) y menos hacia el pensar el texto en contexto (de una reflexión sobre la argumentación como fenómeno sociodiscursivo desde la materialidad de los textos) ni del contexto en el texto (de una configuración del mundo a través del discurso). Tal orientación privilegia el trabajo de reconocimiento de estructuras (super, macro y microestructuras) para generar modelos o plantillas sobre las cuales sobre-escribir los textos propios; de allí, la importancia otorgada a la ejemplificación modelizante y a la comparación entre textos homogéneos para inferir patrones.

Al sintetizar lo demandado en los cinco ejes curriculares que orientan el diseño (tanto de la construcción de los “currículos presentados” por las editoriales como de los “currículos moldeados” por los docentes), la argumentación es recontextualizada de una vez en términos de “competencia fundamental” prescripta:

(...) en lo que concierne al área de lenguaje y literatura, cuatro competencias fundamentales deben ser desarrolladas (que incluyen las demás competencias y procesos planteados): 1. Competencia crítica para la lectura (en el ámbito de la diversidad textual); 2. Competencia textual en la producción escrita (en los distintos contextos posibles); 3. Competencia argumentativa en la intervención oral (sobre todo en relación con la explicación de postulados en las diferentes disciplinas) y 4. Competencia para poner en diálogo a los textos, cuando se trata del abordaje de una obra literaria (es lo que hemos venido identificando como posibilidad de hacer lectura crítico-intertextual), lo cual se desprende o es inherente a las anteriores competencias.

La segmentación de lo que se enuncia como competencias básicas separa lo crítico de lo argumentativo y lo oral de lo escrito, reduciendo los conceptos de crítica, argumentación, comprensión y producción textual en asociaciones que resultan limitantes: lo crítico se le asigna a la lectura, lo argumentativo a la oralidad, lo intertextual a la literatura y la adecuación contextual a la escritura. Aun asumiendo que se trata de segmentaciones metodológicas que se integrarían e interrelacionarían en las prácticas de enseñanza, su inscripción en el discurso de las competencias (el saber hacer en contexto) orienta el área de lenguaje y literatura hacia la comprensión y producción de textos como puntos de llegada –no de partida, mucho menos como medios de acción social- de la educación lingüística.

La perspectiva teórica de los Lineamientos, presentada como “semántico-comunicativa” con enfoque desde la significación⁶⁴, tiene una fuerte impronta textolingüística. Si bien se asegura que la intención es trascender el enfoque de la competencia lingüística

⁶⁴ “Consideramos pertinente hablar de significación como una ampliación de la noción de enfoque semántico-comunicativo ya que el eje está puesto en el proceso de significación desarrollado por los sujetos, más que sobre el significado desde el punto de vista de la teoría semántica o lingüística” (MEN, 1998:25). En este punto, los Lineamientos citan el trabajo del profesor Guillermo Bustamante, quien propone un cambio de la Competencia Comunicativa a la Competencia Significativa; trabajo que inscribe la significación en el discurso de la evaluación masiva por competencias (p.26).

chomskiana (de hablantes-oyentes ideales, propia del generativismo y encarnada en la descripción del código sin atención al uso real), e inclusive el de la competencia comunicativa (de hablantes-oyentes reales, en situaciones de comunicación auténticas), las intenciones no trascienden la concepción de una comunicación anclada en lo textual, no en lo discursivo⁶⁵, de manera que el intercambio comunicativo, si antes había quedado preso del código en las estructuras mentales de los sujetos productores de oraciones, se libera de esta visión mentalista del lenguaje pero sigue presa en la materialidad del texto como estructura, no como discurso social. La argumentación, así, se aborda como un problema textual, no como un problema social (político, cultural, ideológico), es decir, la argumentación como acción textual (estructuras, funciones, tipologías, intertextos) antes que como acción social (situaciones, problemáticas, interdiscursos).

4.1.3 La argumentación en los Estándares curriculares de Lengua castellana

Como se mencionó anteriormente, el documento de los Estándares se adscribe de manera más directa al discurso global de las competencias y de la calidad educativa. De allí que definan como objetivo que los estudiantes “aprendan lo que tienen que aprender para saber y saber hacer como ciudadanos competentes, que conocen, piensan, analizan y actúan con seguridad (...). Se trata de que un niño o joven haga bien lo que le toca hacer, y se desempeñe con competencia para la vida” (MEN, 2003a:6-7). El problema de la argumentación, por tanto, se circunscribe al de la competencia argumentativa como un tipo de capacidad expresiva y comprensiva, verbal y no verbal, que le permita a los estudiantes, “desde la acción lingüística sólida y argumentada, interactuar activamente con la sociedad y participar en la transformación del mundo” (p.9). Dadas las reformulaciones incluidas en el documento de 2003, la formación de esa competencia (y de las demás) advierte que, aunque se trata de estándares, no pretende estandarizar, sino marcar metas mínimas de desempeño:

El lenguaje en la Educación Básica y Media debe dirigirse a un trabajo fuerte de apropiación y uso de diversas formas de lectura y producción de textos, como un proceso significativo y cultural, sin pretender estandarizar estudiantes, maestros o instituciones; es decir, conservando la autonomía individual y la institucional (MEN, 2003b:28).

⁶⁵ La explicitación del enfoque teórico de los Lineamientos, en el nivel lingüístico, adolece de cierta indeterminación en razón de su generalidad: en principio, se dice que “Para la elaboración de este documento se tuvieron en cuenta planteamientos sobre desarrollo curricular, conceptos de la lingüística del texto, de la psicología cognitiva, de la pragmática, de la semiótica y de la sociología del lenguaje; principalmente los trabajos desarrollados en estos campos en Colombia” (MEN, 1998:4); posteriormente, el mismo documento cita el concepto de “competencia comunicativa” de Dell Hymes (1972) adscribiéndolo a los estudios sociolingüísticos (p.8); y finalmente, se propone “acudir al análisis del discurso para dar una mirada integradora al texto en su conjunto” (p.77). Pese a esta última referencia, los avances del análisis del discurso en lo que respecta a la comunicación como fenómeno sociodiscursivo (particularmente la perspectiva enunciativa francesa, la sistémico funcional australiana –Teoría del Género- y la retórica anglosajona) no aparecen como referentes en los Lineamientos; específicamente sobre la argumentación, los trabajos desarrollados desde estas perspectivas son abundantes en la actualidad, y para la época en que se producen los Lineamientos, apenas empezaban a difundirse en español.

Razón por la cual, en el diseño se plantea incluir enunciados generales (sin especificidades sobre temas o contenidos para los planes de estudio) que identifican cinco “factores de organización” en grupos de grados escolares⁶⁶. Estos factores son los siguientes: Producción textual; Comprensión e interpretación textual; Literatura; Medios de comunicación y otros sistemas simbólicos; Ética de la comunicación. El documento sostiene, de cara a las críticas recibidas en 2002, que “queda claro, entonces, cómo en esta propuesta de estándares se potencian los procesos referidos en los ejes expuestos en los Lineamientos -sin aislarlos- y se propone su desarrollo a partir del diálogo efectivo y enriquecedor entre ellos” (MEN, 2003b:30). En la tabla 13 se reconstruye la correlación entre los ejes o nodos de los Lineamientos y los factores de organización de los Estándares.

Tabla 13 - Correlación entre Lineamientos y Estándares curriculares de Lengua castellana

Lineamientos curriculares (1998a)	Estándares curriculares (2003b)
Ejes o Nodos	Factores de organización
1. Procesos de construcción de sistemas de significación	1. Producción textual
2. Procesos de interpretación y producción de textos	2. Comprensión e interpretación textual
3. Procesos culturales y estéticos asociados al lenguaje: el papel de la literatura	3. Literatura
4. Principios de interacción y procesos culturales implicados en la ética de la comunicación	4. Medios de comunicación y otros sistemas simbólicos. 5. Ética de la comunicación*
5. Procesos de desarrollo del pensamiento	“los procesos cognitivos no fueron asumidos como un factor, puesto que ellos no pueden desligarse de lo comunicativo y del uso del lenguaje” (2003b:30).

* “La Ética de la comunicación es un aspecto de carácter transversal que deberá abordarse en relación solidaria con los otros cuatro factores” (2003b:29).

El rastreo de la argumentación en los Estándares permite advertir su presencia como habilidad integrada a la competencia comunicativa, ligada a la formación de una “actitud crítica” frente a la literatura y los medios de comunicación, y materializada desde la comprensión y producción textuales. Dicha actitud se propone dentro del apartado titulado “Grandes metas de la formación en Lenguaje”, en conexión con “el ejercicio de una ciudadanía responsable”:

Es apremiante que los estudiantes, desde una perspectiva ética de la comunicación, desarrollen su capacidad de emplear el lenguaje para construir nuevos acuerdos,

⁶⁶ 1° a 3°, 4° a 5° (educación básica primaria), 6° a 7°, 8° a 9° (educación básica secundaria), y 10 a 11 (educación media). En cada pareja de grados se especifican estándares, enunciándolos como “al terminar el grado X°, el estudiante estará en capacidad de:” (MEN, 2003).

a partir de dar a todos los involucrados en la actividad comunicativa la posibilidad de expresar sus opiniones, sus posturas, sus argumentos (MEN, 2003b:23).

Se dimensiona aquí la argumentación en términos políticos y se pretende transversalizar el estándar de “Ética de la comunicación”, orientándolo hacia la formación de sentido crítico para la convivencia. En este sentido, argumentación y actitud crítica se manejan casi indistintamente en el documento y de manera reiterativa, especialmente para el nivel de la Educación Media, donde explícitamente se recomienda

profundizar en la consolidación de una actitud crítica del estudiante a través de la producción discursiva (oral y escrita) y un mayor conocimiento de la lengua castellana (...). Esta actitud crítica se puede fortalecer, también, en el abordaje de la obra literaria. En lo referido al lenguaje no verbal se puede procurar el fortalecimiento de la expresión crítica y argumentada de interpretaciones que aborden los aspectos culturales, éticos, afectivos e ideológicos de la información que circula a través de diferentes medios (MEN, 2003b:28).

Así se presentan concretamente los Estándares para los grados de la Educación Media:

Al terminar undécimo grado...		
PRODUCCIÓN TEXTUAL	COMPRENSIÓN E INTERPRETACIÓN TEXTUAL	LITERATURA
Produzco textos argumentativos que evidencian mi conocimiento de la lengua y el control sobre el uso que hago de ella en contextos comunicativos orales y escritos.	Comprendo e interpreto textos con actitud crítica y capacidad argumentativa.	Análisis crítica y creativamente diferentes manifestaciones literarias del contexto universal.
<p>Para lo cual,</p> <ul style="list-style-type: none"> Comprendo el valor del lenguaje en los procesos de construcción del conocimiento. Desarrollo procesos de autocontrol y corrección lingüística en mi producción de textos orales y escritos. Caracterizo y utilizo estrategias descriptivas, explicativas y analógicas en mi producción de textos orales y escritos. Evidencio en mis producciones textuales el conocimiento de los diferentes niveles de la lengua y el control sobre el uso que hago de ellos en contextos comunicativos. <p>Produzco ensayos de carácter argumentativo en los que desarrollo mis ideas con rigor y atendiendo a las características propias del género.</p>	<p>Para lo cual,</p> <ul style="list-style-type: none"> Elaboro hipótesis de interpretación atendiendo a la intención comunicativa y al sentido global del texto que leo. Relaciono el significado de los textos que leo con los contextos sociales, culturales y políticos en los cuales se han producido. Diseño un esquema de interpretación, teniendo en cuenta al tipo de texto, tema, interlocutor e intención comunicativa. <p>Construyo reseñas críticas acerca de los textos que leo.</p> <ul style="list-style-type: none"> Asumo una actitud crítica frente a los textos que leo y elaboro, y frente a otros tipos de texto: explicativos, descriptivos y narrativos. 	<p>Para lo cual,</p> <ul style="list-style-type: none"> Leo textos literarios de diversa índole, género, temática y origen. Identifico en obras de la literatura universal el lenguaje, las características formales, las épocas y escuelas, estilos, tendencias, temáticas, géneros y autores, entre otros aspectos. Comprendo en los textos que leo las dimensiones éticas, estéticas, filosóficas, entre otras, que se evidencian en ellos. Comparo textos de diversos autores, temas, épocas y culturas, y utilizo recursos de la teoría literaria para enriquecer su interpretación.
Lenguaje	10 ^o - 11 ^o	

MEDIOS DE COMUNICACIÓN Y OTROS SISTEMAS SIMBÓLICOS		ÉTICA DE LA COMUNICACIÓN
Interpreto en forma crítica la información difundida por los medios de comunicación masiva.	Retomo críticamente los lenguajes no verbales para desarrollar procesos comunicativos intencionados.	Expreso respeto por la diversidad cultural y social del mundo contemporáneo, en las situaciones comunicativas en las que intervengo.
<p>Para lo cual,</p> <ul style="list-style-type: none"> • Comprendo el papel que cumplen los medios de comunicación masiva en el contexto social, cultural, económico y político de las sociedades contemporáneas. • Infero las implicaciones de los medios de comunicación masiva en la conformación de los contextos sociales, culturales, políticos, etc., del país. • Analizo los mecanismos ideológicos que subyacen a la estructura de los medios de información masiva. • Asumo una posición crítica frente a los elementos ideológicos presentes en dichos medios, y analizo su incidencia en la sociedad actual. 	<p>Para lo cual,</p> <ul style="list-style-type: none"> • Doy cuenta del uso del lenguaje verbal o no verbal en manifestaciones humanas como los graffiti, la publicidad, los símbolos patrios, las canciones, los caligramas, entre otros. • Analizo las implicaciones culturales, sociales e ideológicas de manifestaciones humanas como los graffiti, la publicidad, los símbolos patrios, las canciones, los caligramas, entre otros. • Explico cómo los códigos verbales y no verbales se articulan para generar sentido en obras cinematográficas, canciones y caligramas, entre otras. • Produzco textos, empleando lenguaje verbal o no verbal, para exponer mis ideas o para recrear realidades, con sentido crítico. 	<p>Para lo cual,</p> <ul style="list-style-type: none"> • Identifico, caracterizo y valoro diferentes grupos humanos teniendo en cuenta aspectos étnicos, lingüísticos, sociales y culturales, entre otros, del mundo contemporáneo. • Respeto la diversidad de criterios y posiciones ideológicas que surgen en los grupos humanos. • Utilizo el diálogo y la argumentación para superar enfrentamientos y posiciones antagónicas. • Comprendo que en la relación intercultural con las comunidades indígenas y afrocolombianas deben primar el respeto y la igualdad, lo que propiciará el acercamiento socio-cultural entre todos los colombianos. • Argumento, en forma oral y escrita, acerca de temas y problemáticas que puedan ser objeto de intolerancia, segregación, señalamientos, etc.

Cada estándar se identifica con un enunciado que lo encabeza (fila de recuadros intermedios), redactado en presente de indicativo y en primera persona, impostando la voz del estudiante⁶⁷. El documento asegura que en el enunciado identificador “se exponen un saber específico y una finalidad de ese saber” (MEN, 2003a:30); no obstante, la finalidad solo aparece explícita en uno de los enunciados del estándar “Medios de comunicación y otros sistemas simbólicos” (ver óvalo rojo), mientras que en los demás se alude a circunstancias de modo o de lugar, para ubicar la acción o proceso que se espera lleve a cabo el estudiante. Es precisamente en los circunstanciales de modo donde se reitera la aspiración a una formación crítica, como se señala en los resaltados de los enunciados identificadores.

En cuanto a los subprocesos (recuadros inferiores), bajo el sintagma “para lo cual”, son presentados como “los referentes básicos del proceso que puede adelantar un niño, niña o joven en su formación en lenguaje” (MEN, 2003b:30). Pese a que el MEN ha insistido

⁶⁷ En este manejo del tiempo verbal se diferencian las dos versiones de 2003: en la primera publicación (2003a), se redactaron los enunciados en futuro de indicativo y en tercera persona.

en que los contenidos de los subprocesos “no deben confundirse con objetivos ni con temas o contenidos para desarrollar una clase” (MEN, 2003:30), en los estándares de Comprensión, Producción e Interpretación textual, se señalan dos temas explícitos a la manera de una selección de contenidos a enseñar en este nivel educativo: el ensayo y la reseña crítica (ver flechas rojas). Ambos contenidos aparecen también en los Lineamientos curriculares como modalidades textuales de la argumentación, junto con el artículo de opinión y el editorial, que no se mencionan explícitamente en los Estándares.

Otras derivaciones de la mencionada “actitud crítica”, como “posición crítica”, “sentido crítico” y “respeto la diversidad de criterios y posiciones ideológicas”, insisten en la argumentación como una competencia cristalizada en la actitud a formar en el estudiante (ver resaltados). En cuanto a los fines de esa formación, solo surgen con alguna claridad en los subprocesos del estándar “Ética de la comunicación”, que orienta la argumentación hacia el diálogo conciliador entre posiciones antagónicas.

4.1.4 La argumentación en los Indicadores de logro

En la Resolución 2343 de 1996, que establece los indicadores de logro por conjuntos de grados y áreas del plan de estudios, la argumentación se refiere como una competencia transversal a esos niveles, en la medida en que se le presenta como una acción involucrada en procesos de producción oral y escrita.

Para el caso de Lengua castellana, se hace mención específica a la producción de ensayos y a enfoques lógicos y dialécticos de la interacción argumentativa (p.33). En las demás áreas, el indicador propone el quehacer argumentativo como un indicio tangible, sin prescribir la materialización en tipos de textos. La tabla 14 muestra el rastreo de la argumentación como tema en el documento de los indicadores de logro:

Área	Indicador de logro
Lengua castellana	Produce ensayos en los que desarrolla un eje temático, fija un punto de vista frente al mismo y sigue un plan textual determinado previamente. Ejercita recursos de la lógica y de la dialéctica del lenguaje, <u>para sustentar sus posiciones teóricas y sus puntos de vista</u> (p.33).
Ética y valores	Reconoce cuando en el ejercicio de la autoridad se vulneran principios, valores éticos y derechos humanos y argumenta públicamente sus discrepancias (p.31).
Ciencias económicas y políticas	Busca y asume críticamente la información sobre las decisiones que se adoptan en materia de economía y política y evalúa las implicaciones humanas y sociales que se derivan de éstas (p.35).
Filosofía	Expresa su pensamiento personal en forma libre y espontánea como resultado de una reflexión autónoma y argumentada (p.35).

	Trata de ser analítico y crítico y de tomar conciencia para confrontar diversas argumentaciones, para la palabra y el pensamiento de los otros, con base en la autoridad de la razón (p.35).
Matemáticas	Formula hipótesis, las pone a prueba, argumenta a favor y en contra de ellas y las modifica o las descarta cuando no resisten la argumentación (p.34).
Ciencias Naturales	Posee una argumentación clara que vincula sus intereses científicos, ambientales y tecnológicos con su proyecto de vida (p.29).
	Argumenta desde marcos generales de la ética, el papel de la ciencia y la tecnología en la construcción de un país mejor para todos y vincula en su argumentación los aprendizajes alcanzados en otras áreas, en especial en filosofía e historia (p.30).
Tecnología e Informática	Argumenta acerca de problemas y soluciones tecnológicas, a partir de su experiencia y de la aprobación de saberes (p.35).

Tabla 14 - Indicadores de logros curriculares sobre argumentación, para la educación media (MEN, 1996:28-36).

Para el caso de los indicadores explícitos en las demás áreas, la argumentación se orienta más hacia la capacidad de elaborar juicios racionales (claros, analíticos, críticos) sobre el mundo y de expresar un punto de vista particular. Con excepción de uno de los indicadores para Lengua castellana (subrayado), es evidente la ausencia de los fines de la argumentación en la postulación de los indicadores de logro; como se había dejado implícito antes, tal nivel no hace parte de la estructura proposicional del indicador en clave de competencia, dado que la parte aplicativa (del saber-hacer) interroga por el *dónde*, el *cuándo* o el *cómo*, no por el *para qué*. Para Vallejo (2009:10):

el *contexto* (el *dónde*, el *cómo*, el *cuándo*, o el “en qué condiciones se hace”, se moviliza, o se usa un saber), se reduce, derivado del indicador de logro (y del estándar) a *la aplicación específica*, diseñada desde una aplicación general; y ello requiere la movilización de un *saber abstracto* (y formal) que se concreta en un *saber particular* y (o) específico.

Lo relevante, entonces, parece ser la aplicación ‘urgente’ y específica de un saber-hacer en un contexto, cuanto más variados, mejor, pero no la pregunta por el sentido teleológico de esas aplicaciones. Las reflexiones precedentes indagan, inclusive, en la naturaleza ambivalente, indefinida y múltiple de esos contextos donde se aplica el saber-hacer de las competencias (Marín, 2002), mas no se ocupan de los fines mismos de la acción.

La intención de vincular la argumentación en los procesos de formación que se dan en todas las áreas es reforzada en el documento publicado en 1998, que complementa la Resolución 2343 y la sustenta teóricamente, titulado Lineamientos curriculares de Indicadores de logros. En este documento se estudia detenidamente, ya no bajo la modalidad de ley resolutoria, las implicaciones de los indicadores como reguladores del currículo, y se involucran los mismos en seis dimensiones del desarrollo humano:

corporal, cognitiva, comunicativa, ética, espiritual y estética. Es en la dimensión comunicativa donde se reiteran las ideas planteadas en los Lineamientos curriculares al respecto de los ejes a partir de los cuales pensar los procesos de significación y donde se deja implicada la idea de una ética de la comunicación, donde la argumentación se presenta en clave de estrategia para dirimir diferencias.

4.1.5 La argumentación en la política curricular de otras asignaturas

En la política curricular, la argumentación es un punto nodal hacia el que convergen Lineamientos, Estándares curriculares de otras asignaturas diferentes a la Lengua castellana, y especialmente, de las ligadas a las ciencias sociales. En efecto, el rastreo de la argumentación no puede centrarse solamente en la asignatura de lengua, cuando es evidente que las demás áreas utilizan (aunque sin detenerse en él) el término “argumentación” y su campo semántico al estructurar sus currículos. Valga insistir en que la aparición de tales términos en los documentos curriculares de las demás áreas no implica que ellas elaboren una conceptualización, asuman explícitamente una perspectiva o problematicen la argumentación en cuanto tema. Más bien, al contrario, el uso genera alguna dispersión y se utiliza de manera indistinta a propósito de aspectos más generales –enunciados también sin anclaje teórico-, como la formación de criterio, la comunicación racional y la actitud y conciencia críticas.

No obstante tal dispersión y generalidad, el rastreo efectuado demuestra que la argumentación suele aparecer cuando emerge el proyecto político de formación ciudadana dentro de la política educativa general. Se trata de una relación visible a través del análisis de co-ocurrencias en los documentos, que señala la coincidencia entre un tópico (el de la ciudadanía) y una noción (la de la argumentación), y que obliga a analizar el tipo de relación que se establece, más allá de la co-ocurrencia.

A partir de la promulgación de la Constitución Política de 1991, tal proyecto de formación para la ciudadanía empieza a gestarse desde el MEN, desprendido de la obligatoriedad del estudio de la Constitución misma y de la instrucción cívica en los currículos de las instituciones educativas (Art.41)⁶⁸. Los Lineamientos en Ética y Valores (1998c), Constitución Política y Democracia (1998d), Lineamientos (2002) y Estándares curriculares en Ciencias Sociales (2006a) y en Competencias Ciudadanas (2006b), junto con otros documentos como el de Institucionalización de estas últimas (2011), se encuentran alineados con tal proyecto de formación. Para Restrepo (2006:147),

La formación ciudadana se ha constituido en un imperativo. Posición que está relacionada con una realidad que está haciendo carrera actualmente en el mundo educativo: adquirir y poner en práctica, en múltiples contextos, las competencias que se adquieren como consecuencia del proceso educativo.

⁶⁸ “ARTICULO 41. En todas las instituciones de educación, oficiales o privadas, serán obligatorios el estudio de la Constitución y la Instrucción Cívica. Así mismo se fomentarán prácticas democráticas para el aprendizaje de los principios y valores de la participación ciudadana” Constitución Política de Colombia, Cap. I: De los Derechos Fundamentales.

Es decir, que se trata de documentos que han sido pensados y conformados dentro del marco de la educación por competencias, y que de hecho asumen directamente esta designación, como es el caso de la política curricular para las competencias ciudadanas. Son documentos, además, que propenden por un trabajo interdisciplinar para la formación de tales competencias, además del trabajo con mayor énfasis en las asignaturas correspondientes. Así se señala este aspecto en los Lineamientos de Ciencias Sociales⁶⁹:

Si bien el artículo 23 de la Ley 115, limita la enseñanza de las Ciencias Sociales a estas áreas obligatorias, hay que resaltar que los fines establecidos por la ley para la educación, amplían considerablemente el radio de acción para la enseñanza de las Ciencias Sociales. Además, posteriores decretos reglamentarios –recogidos en otros lineamientos curriculares–, abrieron aún más el panorama, debido a que son temáticas afines al área, y no corresponden a ninguna asignatura en particular (ética, valores, ambiente, etc.) (MEN, 2002:11).

Los Lineamientos de Ética son también reiterativos en el enfoque interdisciplinar para la formación de valores, y dentro de su dominio, de la argumentación involucrada en las competencias ciudadanas. En los mismos, aparecen como áreas vinculantes las “competencias dialógicas y comunicativas⁷⁰”, el “sentido crítico⁷¹” y la “formación ciudadana⁷²” dentro de los “ámbitos” de la asignatura, así como la apelación a “otras áreas curriculares⁷³”, dentro de sus “componentes”. La argumentación se encuentra entretejida con el espíritu interdisciplinar que domina la concepción de estos Lineamientos: “Los docentes, desde su respectiva área, podrán favorecer el que los alumnos tomen posiciones autónomas ante el saber impartido y construyan argumentos cada vez más sólidos (MEN, 1998c:51)”, y en un sentido más dialógico: “La escuela deberá crear espacios y mecanismos claros de comunicación entre las diferentes instancias, de manera que el diálogo, la argumentación racional y la consideración por el otro, se constituyan en imperativos para la resolución de sus conflictos” (MEN, 1998c:57).

⁶⁹ También en los Lineamientos de Lengua castellana aparece explícito este aspecto: “La dinámica intelectual, inherente a la práctica pedagógica, sólo es posible en la medida en que las asignaturas dejen de ser meros agregados y puedan establecer diálogos interdisciplinarios. En esta perspectiva, y porque las asignaturas dialogan entre sí, los tiempos y los ritmos también han de transformarse: si en el nivel vertical el área de lenguaje y literatura dialoga con otras asignaturas, tanto en sus temas y problemas como en su enfoque teórico, el estudiante no estudiaría para un área específica en un momento específico sino que estudiaría según una problemática que atañe a varias áreas” (MEN, 1998:54).

⁷⁰ “Estas competencias tienen que ver con una actitud de apertura hermenéutica hacia el otro, de interés por comprender el sentido de su discurso, y de incorporar lo del otro a la propia comprensión del mundo” (MEN, 1998:57).

⁷¹ “La formación del espíritu crítico, está ligada con la búsqueda y el cuestionamiento permanente que el ser humano debe tener frente al mundo que lo rodea” (MEN, 1998:50).

⁷² “Esta labor deberá estar orientada hacia la formación de subjetividades democráticas y el fortalecimiento de los espacios públicos escolares” (MEN, 1998:56).

⁷³ “Creemos que todo proyecto educativo en sí mismo es un proyecto ético, debido a que se preocupa por la integralidad del ser humano; por tal motivo, las diferentes áreas, y de acuerdo con su especificidad, pueden contribuir a fortalecer una educación ética” (MEN, 1998:43).

El énfasis recae sobre la dimensión racional del quehacer argumentativo, es decir, sobre la dimensión lógica (estructuración interna) y normativa (corrección pragmática y ética) del argumento en el marco de una acción comunicativa de intercambios racionales. En este mismo sentido, en los Lineamientos de Ciencias Sociales aparece la argumentación, por ejemplo, en el acercamiento a su propia definición:

Son pues [las Ciencias Sociales], ciencias de la discusión ya que la interpretación que realizan sobre los contextos sociales, a partir de diversas interacciones, se desarrolla a través de la confrontación argumentada de los saberes, de los contextos específicos y, en general, de los diversos sentidos que circulan en la vida social. Este diálogo supone un proceso argumentativo que permite al hombre participar en la construcción de la sociedad (MEN, 2002:43).

La co-ocurrencia del quehacer argumental con el quehacer ciudadano tiene su punto de encuentro, pues, en la regulación racional de los intercambios comunicativos. En la tabla 15 se extrajeron algunos ejemplos de los Estándares curriculares en Ciencias Sociales y en Competencias Ciudadanas, que involucran directamente la argumentación entendida en tales términos:

Ciencias Sociales	Competencias Ciudadanas
El reconocimiento de puntos de vista divergentes, la posibilidad de sustentarlos y de argumentarlos, abre así las puertas a una <u>formación crítica</u> (p.4).	<u>Argumento y debate</u> sobre dilemas de la vida en los que entran en conflicto el bien general y el bien particular, reconociendo los mejores argumentos, así sean distintos a los míos (Competencias comunicativas) (p.31).
Selecciona, compara y analiza noticias provenientes de los medios de comunicación o de las ONG relacionadas con el DIH y con el conflicto armado colombiano, para elaborar <u>distintos ensayos</u> (p.63).	<u>Argumento y debate</u> dilemas de la vida en los que los valores de distintas culturas o grupos sociales entran en conflicto; <u>reconozco los mejores argumentos</u> , así no coincidan con los míos (Competencias cognitivas y comunicativas) (p.32).
Elabora <u>pequeños ensayos</u> donde argumenta la importancia de apoyar y controlar el desarrollo científico (p.64)	Análisis críticamente y <u>debato con argumentos</u> y evidencias sobre hechos ocurridos a nivel local, nacional y mundial, y comprendo las consecuencias que estos pueden tener sobre mi propia vida (Competencias cognitivas y comunicativas) (p.32)

Tabla 15 - La argumentación en Estándares de Ciencias Sociales (MEN, 2002) y Competencias Ciudadanas (MEN, 2006)

La referencia a producción de textos concretos aparece en los Estándares de Ciencias Sociales, privilegiando la escritura de ensayos, mientras que en Competencias Ciudadanas se habla de “debatir” siempre que se utiliza la argumentación, lo que bien puede hacer referencia a la producción de textos orales como designar una categoría general (cognitiva) asociada a la toma de posición frente a un tema. En cualquier caso, ambos Estándares introducen el tema de la argumentación en el marco de la formación

ciudadana, y en particular, sugieren una ciudadanía para la paz y la convivencia en medio de conflictos sociales.

De acuerdo con el propio documento de Competencias Ciudadanas, a ellas se les define como “el conjunto de conocimientos y de habilidades cognitivas, emocionales y comunicativas que, articuladas entre sí, hacen posible que el ciudadano actúe de manera constructiva en la sociedad democrática” (MEN, 2006:8). Dentro de ellas, las llamadas “competencias comunicativas” son definidas en función del “diálogo constructivo entre las personas”, es decir, desde una perspectiva pragmático-normativa de la argumentación:

Algunas de las competencias sociales básicas aplicables a todas las relaciones humanas individuales y colectivas se desarrollan al poner en práctica habilidades que permiten resolver los conflictos de intereses de manera pacífica, en lugar de hacerlo imponiendo los propios puntos de vista u optando por caminos violentos. Por ejemplo, se debe hacer un esfuerzo consciente por entender los argumentos de las partes y, de ser posible, encontrar soluciones creativas que los abarque (MEN, 2006:2).

En la concepción de los Estándares de Competencias Ciudadanas, la argumentación transita de manera ambivalente entre la dimensión de las competencias comunicativas y el dominio de las competencias cognitivas, en una doble presencia. Si bien esa ambivalencia dice de una mirada holística sobre la argumentación, también revela cierta indefinición de la misma, precisamente por la carencia de un trabajo teórico y conceptual sobre su abordaje en los documentos, es decir, su reflexión detenida ya no desde una modalidad deóntica y axiológica, sino primero epistémica, que permita acordar los términos en que se le entiende y se le utiliza. Toda vez que “no se puede pensar en un programa de Competencias Ciudadanas cuyo espacio privilegiado no sea la escuela en tanto que esfera pública donde se debaten los problemas de la sociedad por medio del discurso y la cultura de la argumentación” (Vargas, 2006:348), se reclama una visión epistemológica para la política curricular de la formación ciudadana más asentada en el discurso como práctica social, a partir de la cual se posibilita la propia ciudadanía.

4.2 La interpretación editorial de la política curricular para la argumentación

El análisis de las propuestas editoriales evidencia que la política curricular tiene una presencia explícita en la presentación de las obras al mercado. Esta presencia está manifestada sobre todo en las páginas preliminares de los libros, donde se explicita el modelo pedagógico, didáctico o de trabajo de cada propuesta, pero también aparece en las tablas de contenido, los comienzos de cada unidad, al finalizar los momentos de ejercitación y evaluación, e inclusive, en las carátulas. Como es lógico, la verbalización de la política curricular no transparenta necesariamente su interpretación, sino su percepción como norma a cumplir y, más de fondo, las relaciones que se construyen dentro del proceso de recontextualización⁷⁴. Por tal razón, retomaremos esos lugares

⁷⁴ Este tema se tratará a modo de reconstrucción analítica en el siguiente capítulo.

concretos en que emerge la política curricular en los libros de texto para revisar la interpretación que realizan las editoriales, específicamente sobre la argumentación prescripta.

4.2.1 En las secciones preliminares

Las secciones preliminares de las propuestas editoriales no solo presentan las obras (su plan de contenido, modelo pedagógico, metodología y convenciones), sino que además buscan justificar su aparición en el contexto híbrido del subcampo editorial escolar, es decir, en la intersección –construida– entre los intereses mercantiles, formativos y políticos; campo de hibridación en el que se inscriben los libros de texto, pero que a la vez contribuye a configurar⁷⁵. Toda vez que tal inscripción hace indesligable la naturaleza del libro de texto como objeto de consumo, de su naturaleza pedagógica como objeto cultural (objeto bifronte), la presentación de sí mismo es determinante para cumplir con los desafíos que le plantea cada ámbito de intereses hibridados. Por esta razón, por ejemplo, las editoriales dedican un trabajo ingente a la doble destinación del libro de texto: la publicación de un “libro para el docente” y un “libro para el alumno”, diferenciadas en la cantidad y contenido de las páginas preliminares, es prueba de ello.

Es en el “libro para el docente” donde el ámbito pedagógico aparece con mayor fuerza. Aquí se despliega toda una variedad de justificaciones “académicas” sobre la aparición de las obras, como se ejemplifica en los libros 5 y 6:

Es imprescindible desarrollar procesos de reflexión y acción para propiciar aprendizajes verdaderamente significativos, por ello el *Grupo Editorial X* ha venido trabajando en forma continua, con docentes, estudiantes, padres de familia e instituciones expertas en educación, en la construcción colectiva del *Proyecto Pedagógico X* que sustenta y enmarca todas nuestras propuestas pedagógicas en términos de la elaboración de series de texto escolar, obras literarias y de referencia, junto con los procesos de capacitación y acompañamiento que las complementan (p.3)

Otros procesos justificatorios, inscritos en el mismo énfasis de “lo pedagógico”, no apelan directamente a la autoridad intelectual de los equipos y proyectos contruidos, sino al recurso de la innovación pedagógica y didáctica. Se presenta aquí una intención de trascender (superar) fundamentos y prácticas que quedan asociadas al tradicionalismo en la enseñanza y a su caducidad:

Los contenidos dejaron de ser la “columna vertebral” de los planes de estudio, pues su aprendizaje no es el fin de los procesos educativos, ya que los conceptos, los temas y, en general, lo que llamamos contenidos, se han convertido en los medios y las herramientas que dinamizan el **desarrollo de competencias, habilidades,**

⁷⁵ Para un análisis de esta dinámica, ver el siguiente capítulo.

destrezas, aptitudes, actitudes y valores que posibiliten un actuar responsable y crítico de los estudiantes en su contexto (Resaltado original, Libros 5 y 6, p.3).

La sociedad actual, con sus continuos y profundos cambios, exige que el mundo educativo incorpore propuestas integradoras, que desarrolle *competencias* y que, a su vez, genere estrategias didácticas encaminadas a fomentar **actitudes positivas** frente al conocimiento (Resaltado original, Libros 3 y 4, p.4)

La serie X, es una nueva propuesta pedagógica que responde a los *lineamientos curriculares* y a los *estándares básicos de competencias* exigidos por el MEN (Libros 1 y 2, p.3).

En este conjunto de justificaciones de corte pedagógico, junto con la autorización intelectual y el criterio de innovación, la política curricular viene a funcionar como un argumento de validación de las propuestas. Se trata de una validación no solo legal (en tanto que solo con el aval del MEN y CAMCOL es posible su aparición en la oferta escolar), sino sobre todo política: ajustarse a la norma es inscribirse en un marco político-educativo nacional y, como efecto, asumir el discurso de las competencias y de la calidad, tal como se configura en la política curricular (ver cursivas en las citas anteriores). Así queda descrito en la siguiente cita, donde se utiliza además el tema de la integralidad de los currículos para adherirse al discurso de la calidad educativa:

El reto de ofrecer una educación de calidad implica revisar, reorientar y reestructurar no solamente los planes de estudio, sino desarrollar además, colectivamente, propuestas curriculares integrales (Libros 5 y 6, p.3).

Ahora bien, lo que resalta del uso de la política curricular en estos términos es el recorte y foco puesto en los Estándares, y la presencia débil de los Lineamientos y de los Indicadores de logro. En principio, con referencia a los Estándares, hay que decir que la intención que les subyace de concretizar los Lineamientos⁷⁶, y por tanto, regularlos de manera más estrecha, parece explicar que se les privilegie como herramientas estructurantes del currículo propuesto en los libros de texto. En esta medida, puede decirse que los Estándares han resultado más útiles para definir los aspectos más “materiales” del currículo: unidades temáticas, ejercitación y evaluación. A continuación, se comparan las tres secciones preliminares de las propuestas analizadas para demostrar esta homogeneidad en el uso de los Estándares como herramientas estructurantes de la materialidad del currículo:

⁷⁶ “Un estándar en educación especifica lo mínimo que el estudiante debe saber y ser capaz de hacer para el ejercicio de la ciudadanía, el trabajo y la realización personal. El estándar es una meta y una medida; es una descripción de lo que el estudiante debe lograr en una determinada área, grado o nivel; expresa lo que debe hacerse y lo bien que debe hacerse (...). Los lineamientos curriculares son directrices generales sobre el currículo; son la filosofía de las áreas. Los estándares están fundamentados en ellos, pero son más precisos, son para cada grado y dentro del grado para un desempeño concreto” (MEN, 2002:3).

Conoce tu libro

La serie **Conoce tu libro** te posibilita el desarrollo de competencias comunicativas a partir de la interrelación de distintos tipos de textos. Para ello, rescata el goce literario y comunicativo a través de actividades de aplicación, y de talleres que complementan los ejes que se desarrollan en cada unidad. Cada libro se compone de cuatro unidades, en las que se ofrecen:

- » Cinco ejes o procesos.
- » Mapas conceptuales, al final de cada eje de literatura.
- » Talleres de profundización complementarios a los ejes.
- » Actividades de aplicación y evaluación.

Literatura

A partir de textos de la literatura nacional y universal te proponemos el rescate del goce literario para abordar las teorías de la literatura.

Comprensión e interpretación textual

A través del abordaje de diferentes tipos de texto te orientamos para que tu puedas crear tus propios textos, como instrumentos para expresar tus ideas e interactuar con los demás.

Producción textual

Los conceptos de gramática, ortografía y semántica se presentan acompañados de ejemplos, y al final se plantean actividades para que puedas aplicar esos conceptos en diferentes contextos.

Medios de comunicación y otros sistemas simbólicos

Te proporciona elementos para interpretar, analizar y producir los diferentes sistemas simbólicos creados por nuestra cultura como la pintura, la música y el cine, entre otras manifestaciones.

Ética de la comunicación

Te permite analizar diferentes situaciones en las cuales la comunicación propicia la diversidad, la participación y el diálogo entre culturas.



Figura 9 - Estándares como estructurantes temáticos en L5 y L6

Conoce tu libro

facilita el desarrollo de tus competencias comunicativas. Cada unidad temática fomenta una actitud crítica para llegar al uso funcional del lenguaje, a través de variadas y amenas herramientas.

En encontrarás los contenidos organizados en unidades que presentan diferentes maneras de aprender los temas y secciones que te ayudarán a comprenderlos, aplicarlos y vincularlos con las Tecnologías de la Información y la Comunicación.

Cada unidad está organizada de acuerdo con los Estándares Básicos de Competencias en Lenguaje:

Literatura

Desarrolla la dimensión estética del lenguaje. Contiene Análisis literario e Intertextualidad.

Comprensión e interpretación textual

Promueve la lectura desde el desarrollo de las competencias básicas en los niveles interpretativo, argumentativo y propositivo.

Producción textual

Incluye: Habla, Competencia ortográfica, Competencia gramatical y Escribe.

Medios de comunicación

Acerca a la comprensión de los medios de comunicación y su lectura crítica.

Ética de la comunicación

Desarrolla temas que involucran la formación del criterio ético.



Figura 10 - Estándares como estructurantes temáticos en L4 y L5

En el comparativo, las propuestas comparten la enunciación directa de los estándares y la acomodación de los contenidos programáticos a los mismos. Los estándares son asumidos literalmente como “las categorías temáticas que hay que enseñar”, a partir de su definición misma de “lo que tiene que saber y saber hacer un estudiante”. Por esta razón, cada estándar se presenta como un marco o recipiente dentro del cual se deben depositar los temas a enseñar; como estas temáticas son preconstruidas (tanto por las disciplinas científicas como por las tradiciones escolares), se trata en realidad de una distribución de temas recurrentes en los estándares-recipientes nuevos. Las regularidades que se generan en estas distribuciones son las siguientes:

- Las reglas ortográficas y la gramática de corte prescriptivo (normas, usos correctos/incorrectos) y estructural (categorías gramaticales y estructuras sintácticas) son ubicadas en el estándar Producción textual.⁷⁷
- La dimensión semántica en perspectiva teórica clásica también queda ubicada en el estándar Producción textual.
- La gramática textual (especialmente los conceptos de coherencia y cohesión) son ubicados en el estándar Comprensión e Interpretación de Textos.
- En el Estándar de Comprensión e Interpretación de Textos se incluyen ejercicios basados en el modelo de niveles de lectura, asumido por el MEN (1998a), y dentro de ellos, el nivel argumentativo es presentado como Competencia.
- La argumentación aparece ubicada en los Estándares Comprensión e Interpretación (donde se le teoriza y ejercita con la lectura de textos argumentativos) y Producción textual (donde se le ejercita a través de consignas de escritura por fases).
- La mayor densidad temática (cantidad de temas y de páginas) se encuentra en los Estándares de Literatura, Producción Textual y Comprensión e Interpretación. Los Estándares de Medios de Comunicación y otros sistemas simbólicos, y Ética de la comunicación, tienen una presencia tangencial en la distribución temática. La figura 12 es un ejemplo de esta des-focalización de tales Estándares:

❖ Los siguientes módulos aparecen en algunas de las unidades, también corresponden a los estándares básicos de competencias del lenguaje:

 ÉTICA DE LA COMUNICACIÓN	 OTROS SISTEMAS SIMBÓLICOS	 COMPETENCIAS LABORALES
Ética de la comunicación (unidades 2 y 4) Estudiarás los elementos, roles, pautas y procesos de la comunicación.	Otros sistemas simbólicos (unidades 1, 3 y 5) Aprenderás cómo interpretar manifestaciones del lenguaje no verbal.	Competencias laborales (unidades 2, 4 y 6) Desarrollarás actividades orientadas a despertar tu interés en el mundo laboral.
 MEDIOS DE COMUNICACIÓN Y TECNOLOGÍA	EN SÍNTESIS...	
Medios de comunicación y tecnología (unidades 3 y 5) Encontrarás un trabajo en torno al reconocimiento y análisis crítico de los diferentes medios de comunicación masiva. Este módulo se estructura a partir de los estándares básicos de tecnología.	Además, al final de cada unidad, encontrarás la sección En síntesis para tu evaluación... Te presentamos la síntesis de algunos de los temas trabajados en cada unidad para apoyar tu preparación de evaluaciones.	

Figura 11 - Estándares con menor focalización

⁷⁷ Para un análisis del tratamiento didáctico de la gramática en los libros de texto colombianos, ver Olave y Rojas (2011) y Agudelo (2013).

En la figura 11 se ilustra que el Estándar Ética de la comunicación solo aparece en 2 de las 6 unidades de L1; el Estándar Medios de comunicación ha sido separado de Otros sistemas simbólicos y también se les distribuye en algunas unidades de toda la propuesta. Claramente, existe un énfasis en los demás Estándares, a partir de la interpretación libre de la política curricular en Lenguaje, particularmente del horizonte de sentidos en el que ella misma ha ubicado a la producción y comprensión de textos como finalidad para el trabajo en el aula. En este mismo sentido, la interdisciplinariedad e integración defendidas y convocadas por los Lineamientos en Lenguaje y en otras áreas, queda interpretada en las propuestas editoriales como inclusión de más contenidos, poco o nada articulados con los Estándares que estructuran cada propuesta. Al respecto, obsérvese la inclusión de las denominadas “Competencias laborales⁷⁸” en la presentación de L1 (figura 12), y la incorporación de competencias tecnológicas y ciudadanas en L3 y L4 (Figura 12)

Además, dinamiza tu aventura del conocimiento con:

iAnímate!
Espacio que abre cada unidad, motiva y prepara para el desarrollo del conocimiento.

Habilidades de pensamiento
Actividades que permiten la comprensión de los conceptos y el desarrollo de las competencias básicas en lenguaje.

Tu creación
Estimula la aplicación del conocimiento en tareas de aprendizaje significativo que desarrollan la imaginación y la creatividad.

Para recordar
Síntesis temática que muestra las relaciones y características de los conceptos desarrollados en la unidad.

Ciudadanía y paz
Promueve diferentes valores relacionados con el ejercicio de la ciudadanía y la convivencia.

Incluye:

- Evalúa tus competencias
- Prueba Saber
- Elementos emergentes:
Antes de leer, Mientras lees, Glosario, Aprende más, Conexión con, Dato curioso, Actitud para y Excepción a la regla.

Hagamos clic
Aborda las tecnologías de la información y la comunicación desde una mirada reflexiva y crítica.

⁷⁸ “Las Competencias Laborales Generales son el conjunto de conocimientos, habilidades, actitudes y valores que un joven estudiante debe desarrollar para desempeñarse de manera apropiada en cualquier entorno productivo, sin importar el sector económico de la actividad, el nivel del cargo, la complejidad de la tarea o el grado de responsabilidad requerido” (MEN, 2003c: 6).

Figura 12 - Competencias ciudadanas y tecnológicas en L3 Y L4

Así las cosas, elementos de fondo que guían la política curricular en Colombia, como la intención inter y transdisciplinar en torno a la formación de competencias ciudadanas, el trabajo por proyectos como desafío didáctico para estructurar los planes de contenido y la inscripción de lo educativo en el marco regulador de las competencias, es interpretado por las propuestas editoriales en términos aditivos, es decir, como la incorporación de unidades temáticas y didácticas yuxtapuestas a las más “literarias” y “lingüísticas”, y que aparecen desarticuladas de los Estándares curriculares de Lenguaje.

Si bien la esfera de la comunicación, en general, y de la argumentación, en particular, cubre un espectro tan amplio que casi ninguna práctica social le sería indiferente y, en esta medida, cabría en la conformación de un libro de texto de lenguaje, esa conciencia del discurso social como práctica englobante resulta poco asertiva si no se le concibe desde un enfoque integrador, dialogante y pertinente entre los núcleos temáticos a enseñar. Un enfoque que, necesariamente, requiere un trabajo detenido más en los puntos de articulación entre dominios disciplinares que en la búsqueda de temas para engrosar las páginas del libro de texto. A continuación se examinará ese punto crítico de la articulación al revisar las tablas de contenido de las propuestas editoriales:

4.2.2 En las tablas de contenido

En las tablas de contenido se transparenta la manera en que las editoriales traducen la política curricular y la articulan con otros dos dominios que ejercen su influencia en el diseño del plan de asignatura: la tradición temática y los niveles de estudio de la lengua. El primer dominio tiene que ver con la conformación histórica de un orden de las prácticas de enseñanza y se encuentra en relación con dos conceptos que explican tal ordenación: el de cultura escolar (Viñao, 2002) y el de Gramática escolar (Tyack y Cuban, 1995, en Puelles, 2006). Las tradiciones temáticas serían parte de esas “pautas, inercias, hábitos y prácticas (...) sedimentadas a lo largo del tiempo en forma de tradiciones, regularidades y reglas de juego no puestas en entredicho, y compartidas por sus actores en el seno de las instituciones educativas” (Viñao, 2002:73). Por su parte, la Gramática escolar hace énfasis en los factores organizacionales de la labor de instrucción cotidiana en las escuelas, particularmente la graduación por edades, la compartimentación en asignaturas y el aula autónoma con un solo maestro (Puelles, 2006:82), de los cuales el factor de la compartimentación disciplinar del conocimiento sobredeterminaría la selección (y descarte) de los temas que entran a formar parte del contenido de una asignatura.

El segundo dominio dice de la teoría lingüística y la división del estudio de la lengua en niveles de análisis asentados: fonética, fonología, morfología, sintaxis, semántica, pragmática, y de modo adyacente, la ortografía. Lo que suele denominarse “gramática”, que cubriría estos y otros niveles imbricados en la lengua, queda asociado recurrentemente solo a los aspectos morfológico y sintáctico, y en sentido amplio, a lo fonético y fonológico, de acuerdo con la definición misma de la RAE (2010:3) y con la

visión transversal que promulga para la semántica y la pragmática⁷⁹. La inscripción de “lo gramatical” en la estructuración de los contenidos en los libros de texto manifiesta también una lectura de la teoría lingüística que deviene en selección de temas, distribución por grados y estructuración con las demás temáticas incluidas.

La política curricular, la tradición temática y los niveles del análisis lingüístico se conjugan de ciertos modos en las propuestas editoriales, como se analiza a partir de las figuras 14 a 16, que ilustran las tablas de contenido estudiadas.

En L1 Y L2, la propuesta está concentrada en la literatura y la producción de textos; dentro de este último Estándar se ubican los niveles del análisis lingüístico, en relación de inclusión. No aparecen los niveles fonético, fonológico, morfológico ni sintáctico, sino que se tematizan los niveles pragmático y semántico, que se constituyen en articuladores temáticos verticales entre unidades; por ejemplo: la secuencia vertical Pragmática - Actos de habla - Conversación – Argumentación (ver flechas rojas). Se añade un nivel de estudio lingüístico etimológico yuxtapuesto a uno ortográfico.

Los Estándares que estructuran verticalmente los contenidos de las unidades son el de Literatura, Producción textual y Comprensión e Interpretación. Los demás (Medios de comunicación y otros sistemas simbólicos, junto con Ética de la comunicación) quedan ubicados horizontal e intermitentemente, es decir, que no se abordan en todas las unidades temáticas y se encuentran desligados de los Estándares estructuradores verticales. Lo mismo ocurre con las Competencias laborales, incorporadas con intención interdisciplinar, pero ubicadas de manera sumativa en algunas unidades (ver flechas naranjas). La argumentación queda compartimentada en el Estándar de Producción textual, aislada de los demás Estándares tanto verticales como horizontales, e inclusive, se presenta de modo fragmentado al interior del propio Estándar (ver recuadros azules).

Los temas, por su parte, conforman unidades horizontales que intentan establecer interrelaciones o puntos de contacto; por ejemplo, en la Unidad 1: la temática etimológica (la grafía *g*) con la ortográfica (reglas para la *g*) y la literaria (literatura medieval) con los textos ubicados en el Estándar Comprensión e Interpretación (fragmentos de textos literarios medievales) (ver recuadros naranjas). Los demás temas: pragmática, neologismos, juegos de roles y el anuncio, quedan desligados de esas relaciones y no ofrecen ningún punto de contacto entre ellos.

⁷⁹ “No son partes de la gramática la semántica, que se ocupa de todo tipo de significados lingüísticos (no solo de los que corresponden a las expresiones sintácticas), y la pragmática, que analiza el uso que hacen los hablantes de los recursos idiomáticos. Aun así, las consideraciones pragmáticas se hacen necesarias en la descripción de numerosos aspectos de la gramática” (RAE, 2010:3).

UNIDAD	LITERATURA	PRODUCCIÓN TEXTUAL			COMPRENSIÓN E INTERPRETACIÓN TEXTUAL				
		Pragmática	Semántica	Etimología	Ortografía	Expresión oral y escrita	Textos en contexto y pretextos	Textos literarios	
1	<ul style="list-style-type: none"> Literatura de la Edad Media y el Renacimiento Lecturas: <i>El cantar de mio Cid</i> <i>La aparición</i> <i>Coplas</i> <i>La muerte</i> 110	<ul style="list-style-type: none"> La pragmática 26	<ul style="list-style-type: none"> Neologismos 31	<ul style="list-style-type: none"> Historia de la grafía g Biografía de las palabras: galáctico 34	<ul style="list-style-type: none"> Uso de las grafías g/ j 36	<ul style="list-style-type: none"> Los juegos de roles 39	<ul style="list-style-type: none"> El anuncio 41	<ul style="list-style-type: none"> <i>El cantar de mio Cid</i> <i>La salida de Castilla</i> <i>La aparición</i> <i>Coplas</i> <i>La muerte</i> 44	
OTROS SISTEMAS SIMBÓLICOS: La música en la Edad Media 46									
2	<ul style="list-style-type: none"> Literatura del Renacimiento y el Siglo de Oro Lecturas: <i>Don Quijote lee el Quijote de Avellaneda</i> <i>Mil y los muros de la patria mía</i> 54	<ul style="list-style-type: none"> Los actos de habla 70			<ul style="list-style-type: none"> Los acrónimos, las abreviaturas y las siglas 75	<ul style="list-style-type: none"> La reseña 77	<ul style="list-style-type: none"> Organizadores gráficos 83	<ul style="list-style-type: none"> <i>Don Quijote lee el Quijote de Avellaneda</i> 87	
ÉTICA DE LA COMUNICACIÓN: Los medios de comunicación 89									
COMPETENCIAS LABORALES: Orientación profesional: Estudios literarios 92									
3	<ul style="list-style-type: none"> Literatura de la Ilustración, el Romanticismo y el Realismo Lecturas: <i>Los matrimonios concertados</i> <i>Rima IV</i> <i>Canto a Teresa</i> 100	<ul style="list-style-type: none"> Análisis de la conversación 116	<ul style="list-style-type: none"> Tecnicismos 121	<ul style="list-style-type: none"> Historia de la grafía ll Biografía de las palabras: caballo 124	<ul style="list-style-type: none"> Uso de las grafías ll y y 126	<ul style="list-style-type: none"> El panel 129	<ul style="list-style-type: none"> La crítica de cine 131	<ul style="list-style-type: none"> <i>Canto a Teresa</i> 134	
OTROS SISTEMAS SIMBÓLICOS: El retrato 136									
MEDIOS DE COMUNICACIÓN: El periódico 140									
4	<ul style="list-style-type: none"> Literatura del Modernismo y la Generación del 98 Lecturas: <i>Sonatina</i> <i>Figulinas</i> <i>El ambiente estudiantil de finales del siglo</i> <i>A orillas del Duero</i> 150	<ul style="list-style-type: none"> Reglas de la conversación 166			<ul style="list-style-type: none"> Uso especial de mayúsculas 171	<ul style="list-style-type: none"> El ensayo 177	<ul style="list-style-type: none"> Generar predicciones a través de una secuencia lógica 179	<ul style="list-style-type: none"> <i>A orillas del Duero</i> 183	
ÉTICA DE LA COMUNICACIÓN: El lugar de la opinión en los medios de comunicación 185									
COMPETENCIAS LABORALES: El Currículo Vitae 188									
5	<ul style="list-style-type: none"> Literatura del Novecentismo, las Vanguardias y la Generación del 27 Lecturas: <i>El nuevo arte y el público</i> <i>El arte por el arte</i> <i>Los doce en el reloj</i> <i>Plausible conjetura</i> <i>Llanto por Ignacio Sánchez Mejías</i> 196	<ul style="list-style-type: none"> Argumentar: un hacer de todos los días 212	<ul style="list-style-type: none"> Mecanismos de coherencia y cohesión 217	<ul style="list-style-type: none"> Historia de la grafía q Biografía de las palabras: celular 220	<ul style="list-style-type: none"> Uso de la grafía q 222	<ul style="list-style-type: none"> El discurso oral 227	<ul style="list-style-type: none"> La infografía 230	<ul style="list-style-type: none"> <i>Llanto por Ignacio Sánchez Mejías</i> 230	
OTROS SISTEMAS SIMBÓLICOS: Logotipos y marcas 232									
MEDIOS DE COMUNICACIÓN: La fotografía 236									
6	<ul style="list-style-type: none"> Literatura de la época Contemporánea Lectura: <i>Parece tan dulce</i> 246	<ul style="list-style-type: none"> La estructura de la argumentación 267			<ul style="list-style-type: none"> Palabras multiformes - Como, como - Cudi, cual - Cuán, cuanto - Qué, que - Quién, quien 270	<ul style="list-style-type: none"> El texto argumentativo: La crítica de cine 270	<ul style="list-style-type: none"> Relaciones entre textos 275	<ul style="list-style-type: none"> <i>Parece tan dulce</i> 278	
COMPETENCIAS LABORALES: El emprendimiento 280									
Glosario 286									
Bibliografía 288									

Figura 13 - Tabla de contenido en L1

En L3 y L4, también se evidencia un despliegue mayor de contenidos y espacios dedicados a la literatura y la producción textual, inclusive se incluyen talleres de producción de texto literario, no solo de interpretación, como en L1 y L2. El análisis de la lengua se trabaja como “competencia gramatical” (con presencia de temas lexicográficos y sociolingüísticos) y “competencia ortográfica” en cada unidad (ver flechas naranjas), y los temas de argumentación quedan distribuidos entre este Estándar, bajo la denominación “Escribe”, y el de Comprensión e Interpretación, con encabezados que aluden a tipologías de textos muy discutibles: ¿el ensayo literario como “texto didáctico”?, ¿el ensayo científico y el mensaje publicitario como textos informativos?, ¿el discurso político como “texto discursivo”?, ¿qué sería un “texto discursivo”? (ver recuadro rojo)

La interpretación de los Estándares acusa variaciones notables: se ha integrado la Ética de la comunicación con Medios de comunicación y este ha sido separado de Otros sistemas simbólicos, es decir, que el componente ético-comunicativo ha sido recortado de la esfera comunicativa general y se ha dedicado sobre todo al análisis de los medios masivos (ver recuadro violeta). De otro lado, se ha nombrado como Estándar un conjunto de temas presentes en cada unidad y que aluden a las Competencias ciudadanas y a las tecnológicas (ver recuadro naranja).

A nivel de las relaciones intertemáticas dentro de cada unidad, la única conexión visible se encuentra entre los temas separados en los Estándares Producción textual y Comprensión e Interpretación; no obstante, se trata de conexiones parciales porque no cubren todas las temáticas abordadas bajo los subtítulos “Habla”, “Competencia gramatical” y “Competencia ortográfica” (ver recuadros amarillos). La desconexión intertemática es evidente en el resto de contenidos: los temas literarios, segmentados además por el Estándar Literatura, no tienen ningún anclaje en los demás contenidos de cada unidad; los temas ubicados en los “Estándares” de Competencias ciudadanas (“ciudadanía y paz”), competencias tecnológicas (“hagamos clic”), Otros sistemas simbólicos, Medios y Ética de la comunicación, pese a ser adyacentes y ofrecer posibilidades evidentes para trabajarse de modo integrado, se presentan sin un trabajo de articulación que evite la densidad y acumulación de tópicos.

UNIDAD 1	UNIDAD 2	UNIDAD 3	UNIDAD 4	UNIDAD 5	UNIDAD 6	UNIDAD 7	UNIDAD 8
El pasado en el presente	Entre risas y llantos	La vida es bella	¡No seas tan exagerado!	Con razón o sin razón	La rebeldía	La belleza	Mi generación, tu generación
Clasicismo griego 12 Orígenes de la literatura griega 16 Características de los dramaturgos griegos 17 Intertextualidad: Literatura e... historia 22 Taller de creación literaria: Cómo escribir una novela histórica 23	Clasicismo latino 48 Orígenes de la literatura latina 52 La lírica latina 53 Intertextualidad: Literatura e... historia de la escritura 58 Taller de creación literaria: Cómo escribir ucronías 59	El Renacimiento 82 La Edad Media y los antecedentes del Renacimiento 86 Intertextualidad: Literatura y... epidemias 92 Taller de creación literaria: Cómo escribir poesía con métrica 93	El Barroco 118 Intertextualidad: Literatura y... pintura 128 Taller de creación literaria: Cómo escribir un texto barroco 129	La Ilustración 152 Intertextualidad: Literatura y... educación 162 Taller de creación literaria: Cómo escribir un prólogo 163	El Romanticismo 188 Intertextualidad: Literatura y... música (ópera romántica) 198 Taller de creación literaria: Cómo escribir una historia de vida 199	El Modernismo 222 Intertextualidad: Literatura y... medicina 232 Taller de creación literaria: Cómo crear un poema simbolista 233	Literatura contemporánea 256 Movimientos vanguardistas 260 Intertextualidad: Literatura y... pintura 266 Taller de creación literaria: Cómo escribir un relato policiaco 267
Comprende un texto argumentativo didáctico 24 El ensayo filosófico 24 Habla 27 El coloquio 27 Competencia gramatical 29 El español en Internet 29 Competencia ortográfica 32 La importancia social de la ortografía 32 Escribe 35 Escribir un ensayo filosófico 35	Comprende un texto didáctico 60 El ensayo literario 60 Habla 63 El seminario 63 Competencia gramatical 64 Diccionarios en soporte CD-ROM 64 Competencia ortográfica 67 Las siglas 67 Escribe 69 Escribir un ensayo literario 69	Comprende un texto informativo 94 El ensayo científico 94 Habla 97 El estudio de caso 97 Competencia gramatical 99 Registros coloquial, culto y popular del español 99 Competencia ortográfica 102 Uso de prefijos griegos y latinos 102 Escribe 105 Escribir un ensayo científico 105	Comprende un texto narrativo 130 El monólogo 130 Habla 133 La entrevista académica 133 Competencia gramatical 134 La conciencia lingüística, creencias y actitudes 134 Competencia ortográfica 137 Uso de sufijos griegos y latinos 137 Escribe 139 Escribir un monólogo 139	Comprende un texto informativo 164 El mensaje publicitario 164 Habla 167 La ponencia 167 Competencia gramatical 169 La gramática 169 Competencia ortográfica 172 Las abreviaturas 172 Escribe 175 Escribir un mensaje publicitario 175	Comprende un texto discursivo 200 El discurso político 200 Habla 203 El torbellino de ideas 203 Competencia gramatical 204 Las categorías gramaticales 204 Competencia ortográfica 207 Problemas ortográficos con el verbo haber 207 Escribe 209 Escribir un discurso político 209	Comprende un texto narrativo 234 El epítalo 234 Habla 237 El simposio 237 Competencia gramatical 238 Las funciones gramaticales 238 Competencia ortográfica 241 Uso de los pronombres enclíticos 241 Escribe 243 Escribir un epítalo 243	Comprende un texto narrativo 268 El cuento de ciencia ficción 268 Habla 271 La entrevista laboral 271 Competencia gramatical 272 Las clases de oraciones 272 Competencia ortográfica 275 Usos del guión corto y de la raya o guión largo 275 Escribe 277 Escribir un cuento de ciencia ficción 277
Medios de comunicación y sociedad de la información 38 El grafito y el tag 40 Diccionarios en línea 42 Pluralidad, identidad y valoración de las diferencias 43 Prueba ICFES 44	Los códigos morales y éticos 72 Los signos en la publicidad 74 La web de la RAE 76 Igualdad en la diversidad 77 Prueba ICFES 78	Medios de comunicación y globalización 108 La semiótica de la pintura 110 Medios y cultura 112 El poder de la palabra 113 Prueba ICFES 114	Comunicación y nueva alfabetización 178 El caligrama 180 Mediateca y mundos 182 Convivencia y medio ambiente 183 Prueba ICFES 184	Ética en los medios de comunicación actuales 212 El cómic 214 La lengua en Internet 216 Género y comunicación 217 Prueba ICFES 218	Medios de comunicación y cultura de masas 246 La caricatura política 248 Autorregulación y redes sociales 250 Convivencia y libertad de expresión 251 Prueba ICFES 252	Moral y ética cosmopolita 280 La semiótica del cine 282 El proyecto Ciceros MEN 284 Deporte y violencia 285 Prueba ICFES 286	

Literatura
Comprensión e interpretación textual
Producción textual
Medios y ética de la comunicación
Otros sistemas simbólicos
Hagamos clic
Ciudadanía y paz

Figura 14 - Tabla de contenido en L4

En L5 y L6, los estudios lingüísticos hacen hincapié en la disciplina sociolingüística y queda ubicada como contenido gramatical. La semántica tiene un apartado dentro del Estándar de Producción textual, lo mismo que la ortografía; ambos niveles, junto con el gramatical y una sección dedicada a la escritura procesual de textos, conforman el Estándar de Producción en cada una de las cuatro unidades (en la segunda y tercera se producen textos argumentativos: ensayo y mensaje publicitario). Como en las propuestas anteriores, se dedica más espacio y temáticas a este Estándar y al de Literatura, pero esta vez los Estándares Medios de comunicación y otros sistemas simbólicos y Ética de la comunicación están presentes en cada unidad del libro.

A nivel de las relaciones intertemáticas, L5 y L6 resulta ser la propuesta de mayor dispersión: no es posible conectar los temas entre sí al interior de cada unidad (por ejemplo, ver recuadro amarillo), e inclusive, dentro de cada estándar falta mayor cohesión, como la enseñanza de las variedades dialectales, el estudio del lenguaje con registro científico, las reglas ortográficas y la escritura de un ensayo (ver recuadro rojo). En el Estándar Ética de la comunicación se incluye siempre un tema y un taller, pero llama la atención que estén también desconectados entre sí; por ejemplo: en la unidad 4 se aborda el tema de los extranjerismos y el problema del género en el uso de la lengua (“Un safari lingüístico”), y el taller que le sucede plantea preguntas abiertas acerca de un texto titulado “La medicina tradicional indígena”. También genera dudas la inclusión de un taller de selección múltiple dentro de este Estándar, al final de cada unidad, sin conexión alguna con el horizonte de la Ética de la comunicación (ver flechas verdes).

Temas sobre competencias ciudadanas, tecnológicas, e inclusive, ecológicas, son incorporados en las unidades de manera desarticulada y tangencial al horizonte comunicativo y del estudio de la lengua; además, presentados en forma de taller (un texto de base y una serie de preguntas abiertas). El lugar para ubicar estos temas resulta ser el de los Estándares de menor atención: Medios de comunicación y otros sistemas simbólicos y Ética de la comunicación.

Contenido		UNIDAD 1	UNIDAD 2	UNIDAD 3	UNIDAD 4
Literatura		Lectura: Aventuras de Odiseo 9 Desarrollo mis competencias lectoras 11 Formas literarias en la antigüedad 12 Lectura: La relación entre la música y la poesía griega 17 La lírica en Roma 18 Taller de Creación literaria 28	Lectura: Esperando a Godot 62 Desarrollo mis competencias lectoras 63 El teatro del Renacimiento 64 Lectura: La cantante calva 68 Desarrollo mis competencias lectoras 72 Las escuela poéticas 73 Taller de Creación literaria 80	Lectura: La náusea 111 Desarrollo mis competencias lectoras 113 Evolución de la novela 114 Taller de Creación literaria 128	Lectura: El chino moderno y la composición literaria 161 Desarrollo mis competencias lectoras 163 Literatura de oriente 166 Lectura: El anillo mágico 171 Desarrollo mis competencias lectoras 173 Literatura africana 174 Taller de Creación literaria 178
Comprensión e interpretación textual		Lectura: Termópilas en el cine 30 Desarrollo mis competencias lectoras 31 En la historia del cine 32	Lectura: Caos climático 82 Desarrollo mis competencias lectoras 83 Reseña de un texto 84	Lectura: De las cámaras a las pantallas 130 Desarrollo mis competencias lectoras 131 Cámara en mano 132	Lectura: Del guión a las pantallas 180 Desarrollo mis competencias lectoras 181 El guión 182
Producción textual		Gramática 36 La sociolingüística 36 Semántica 40 Las siglas 40 Ortografía 42 Otros usos de la mayúscula 42 Taller de Producción textual 44	Gramática 88 Las variedades sociales de la lengua 88 Semántica 92 El lenguaje científico 92 Ortografía 94 Uso de ll y y 94 Taller de Producción textual 96	Gramática 136 Situaciones de comunicación y registro 136 Semántica 140 Los acónimos 140 Ortografía 142 Usos especiales del punto 142 Taller de Producción textual 144	Gramática 186 Discurso y conversación 186 Semántica 190 Neologismos 190 Ortografía 192 La tilde en los interrogativos 192 Taller de Producción textual 194
Medios de comunicación y otros sistemas simbólicos		Los videojuegos y la enseñanza 46 Taller de Cultura digital 50	Música y poesía 98	¿Qué es la imagen? 146 Taller de Cultura digital 150	El arte del silencio 196 La pantomima en Colombia 198
Ética de la comunicación		Los jóvenes e internet 52 Taller de Competencias ciudadanas 56 Valoro mi aprendizaje 58 Lo que aprendí 59	Ética, publicidad y medios 102 Taller de Ecología 106 Valoro mi aprendizaje 108 Lo que aprendí 109	Libertad de expresión 152 Taller de Afrocolombianidad 156 Valoro mi aprendizaje 158 Lo que aprendí 159	Un safari lingüístico 200 Taller de Diversidad cultural 204 Valoro mi aprendizaje 206 Lo que aprendí 207

Figura 15 - Tabla de contenido en L6

Las propuestas analizadas coinciden, como veíamos, en dotar particularmente a los Estándares curriculares de una doble funcionalidad: el de legitimar el plan de contenidos propuesto y el de estructurar tales planes en cada libro de texto. Legitimación y estructuración son dos funciones que los Estándares entran a cumplir desde la interpretación editorial; estos roles ya son anunciados por el MEN desde 2002 (antes de la publicación de los primeros Estándares):

(...) se trata de orientar los contenidos de la enseñanza y establecer cuáles son esos mínimos conocimientos y destrezas que cada niño debe aprender en su respectivo grado (...). El riesgo de trabajar sin estándares claros es que las decisiones sobre los contenidos y sobre lo que los niños deberían aprender se le deja al mercado, o a los editores de textos escolares (MEN, 2002:1-2).

Las editoriales, entonces, se pliegan a los Estándares de modo más bien literal: si el documento dice que deben trabajarse cinco estándares, las propuestas los utilizan explícitamente (estructuran las tablas de contenido) como recipientes para llenarlos de contenidos. Aquí el principio de acción es clasificatorio: ¿a dónde pertenecería cada contenido? ¿Dónde ubicar cada tema para que no desborde las márgenes que traza la ley?

No obstante, es evidente que se generan ciertas desviaciones a estos principios de organización del currículo, y que se convierten en tendencias entre editoriales, por el efecto homogenizador del mercado:

- La política curricular que orienta la conformación de las propuestas editoriales se reduce al documento de los Estándares curriculares; otros documentos, como los Lineamientos, los Indicadores de logro de la misma área y de otras áreas, no son tenidos en cuenta.
- Se dedica mayor espacio a unos Estándares que a otros, es decir, se genera una suerte de selección de Estándares privilegiados para el despliegue de contenidos.
- Los niveles del análisis lingüístico que se incorporan no cuentan con un criterio claro de selección, sino que parecen correr por cuenta de la opinión del editor.
- El espíritu inter y transdisciplinar que subyace a la política curricular es traducido en términos acumulativos en las propuestas editoriales, no en términos de cooperación de saberes ni transversalidad en las actividades. El criterio de acumulación hace que la traducción consista en incorporar una variedad de temas no necesariamente trabajados desde la perspectiva del lenguaje; y a nivel didáctico, se trata de incluir, por ejemplo, un texto sobre internet, la afrocolombianidad o el emprendimiento empresarial, y unas preguntas sobre el mismo para resolver después de su lectura.
- Las relaciones intertemáticas son débiles: se pasa de un tema a otro que no se le conecta en modo alguno, al voltear la página del libro. Esta falta de secuenciación temática de los libros de texto puede indicar una concepción distinta a la del manual escolar clásico en su sentido más tradicional de “cartilla para seguir en orden, día a día”, es decir, lo presenta más como un catálogo de temas y

actividades para elección libre del docente, pero también lo hace menos compacto y le resta profundidad, dada la dispersión y poca integración entre unidades didácticas.

- Las relaciones interteóricas, si bien no acusan contradicciones graves, están dirigidas por un eclecticismo de corrientes, líneas y perspectivas al interior de las disciplinas que saturan los planes de contenido. Hay un trabajo más de superficie que de profundización en el manejo teórico de los saberes a enseñar.
- La compartimentación metodológica para exponer los principios organizadores del currículo se convierte en fragmentación operativa de la planeación de los saberes a enseñar.

El último punto nos parece particularmente potente para entender los efectos que tiene la interpretación editorial del currículo prescrito sobre la conformación del currículo presentado en los libros de texto. La confusión entre lo metodológico y lo operativo⁸⁰, y sobre todo el reemplazo de lo segundo por lo primero, puede generar vicios de procedimiento de los que, precisamente, la política curricular pretendería alejarse, específicamente al nivel de la compartimentación de los saberes y la fragmentación de la enseñanza, esto es, la intención expresa de los Lineamientos curriculares de construir una didáctica de integración entre saberes y disciplinas, una enseñanza holística que supere las prácticas centradas en el conocimiento y re-centrada en las competencias a través de, por ejemplo, la importancia de los procesos sobre los productos o la enseñanza por proyectos:

(...) el currículo orientado hacia los procesos no puede tomarse sólo como una organización del conocimiento, debe ser entendido como la articulación de los diferentes componentes de las prácticas educativas. Es decir, no sólo se trata de contenidos temáticos, sino de aspectos como las formas, criterios y enfoques evaluativos, las competencias y habilidades a fortalecer y desarrollar, los saberes, las formas de comunicación, los enfoques para la construcción del conocimiento correspondientes a las diferentes disciplinas, el desarrollo cognitivo y social, la diversidad étnica, social y cultural (...), la función de la lectura, la escritura y los demás soportes de significación, la importancia de los proyectos⁸¹, entre otros.

Sin embargo, una comparación crítica entre los Lineamientos y los Estándares, que desnaturalice su entroncamiento como documentos -presentados desde el MEN- como complementarios, deja ver que más allá de la confusión entre la compartimentación de

⁸⁰ Al respecto, ya los Lineamientos curriculares de Lengua castellana (MEN, 1998:23) advertían: “Somos conscientes de la enorme dificultad y riesgo de separar el trabajo curricular en componentes, pero para la finalidad del presente trabajo consideramos que es pertinente esta división que, repetimos, tiene un carácter metodológico en el sentido de definir énfasis”.

⁸¹ El apartado 2.8 de los Lineamientos curriculares de Lengua castellana (MEN, 1998:20-23) está dedicado a la explicación e ilustración del trabajo por proyectos. En otros Lineamientos, como los de Ciencias Sociales, Ética y Competencias Ciudadanas, también se insiste en tal metodología para la enseñanza.

los saberes como metodología de análisis con la operacionalización de los planes de contenido, existe también una

dicotomía en el seno del discurso pedagógico oficial, que por un lado legitima la opción del trabajo con proyectos –sin asumir las implicaciones y las condiciones de posibilidad que ello amerita- al tiempo que promueve una estandarización oficial de los contenidos curriculares y una legitimación de los mismos por la vía de la evaluación de competencias (García Vera, 2009:91).

Es decir, que la interpretación editorial que aísla los contenidos a enseñar en compartimentos estancos en los planes de estudio, puede estar respondiendo a la doble dificultad que entraña la desarticulación entre Lineamientos y Estándares, y a la ambigüedad de estos últimos al disponer de manera segmentada esas “metas y medidas” que expresan “lo que el estudiante debe saber y ser capaz de hacer” (MEN, 2003a:3).

En un sentido más amplio, la cuestión que subyace en la interpretación editorial se ubica también en el horizonte de sus propias posibilidades: ¿Es viable plantear los contenidos en el libro de texto en función del trabajo por proyectos? ¿Es posible configurar un dispositivo didáctico para el libro de texto, que atienda a la naturaleza de los proyectos pedagógicos? Y aun si ello fuera posible y realizable, ¿cómo se conjugaría esto con el ámbito de intereses del mercado editorial, teniendo en cuenta que el libro de texto pertenece y se estructura a sí mismo como un objeto híbrido en el subcampo editorial escolar?

4.2.3 En las unidades didácticas

Dentro de cada unidad didáctica, la argumentación prescripta se concreta en la presentación de logros e indicadores de logros, es decir, en el planteamiento de los desempeños esperables en el proceso de aprendizaje y en las señales para reconocerlos y medirlos. En general, se había apuntado a la problemática de su tratamiento en la política curricular, en el marco de la tensión entre desregulación y autonomía, pero también en la confusión que acusó en el medio docente la introducción de una nueva terminología enmarcada en el discurso de las competencias. Al respecto del primer punto, las instituciones educativas tuvieron que asumir la responsabilidad de establecer logros con indicadores que se alinearan y derivaran de los indicadores de logro nacionales, implantados en la Resolución 2343:

(...) tanto los logros como los indicadores de logros pueden ser formulados en diferentes niveles. Así, a logros nacionales corresponden indicadores nacionales de logros y a logros institucionales corresponden indicadores institucionales de logros (...). Los indicadores de logros específicos en una institución serán establecidos en los PEI según los logros que se hayan propuesto. A su vez, los docentes y los estudiantes en su práctica diaria adecúan esos indicadores a las condiciones de su grupo e identifican manifestaciones de logros no previstos (MEN, 1996:13).

La respuesta editorial a estas disposiciones fue la de incluir logros e indicadores de logro en sus libros de texto, al comienzo de cada unidad didáctica y en el momento final de la ejercitación, para alinearse con la política curricular y, además, proveer al docente de este requisito en sus planeaciones de clase. No obstante, la variedad de interpretaciones y concretizaciones al respecto, señala la dificultad en la aprehensión de los conceptos de logro e indicador de logro en las propuestas editoriales. En la tabla 16 se puede comparar el tratamiento de estos aspectos a través de la ejemplificación en 3 propuestas:

	L1:131-270 (La reseña crítica)	L3:60-71 (El ensayo)	L5:143-157 (El editorial)
Logros	Escribe una crítica de cine.	<ul style="list-style-type: none"> - <u>Identificar las características de un ensayo.</u> - Reconocer la importancia del ensayo como texto discursivo. - <u>Identificar la macroestructura de un ensayo.</u> - <u>Analizar la tesis y los argumentos expuestos en el texto.</u> - Escribir un ensayo sobre un tema de interés. 	(no aparecen)
Indicadores de logro	<ul style="list-style-type: none"> - Elige una película para escribir una crítica de cine. - Completa una ficha con los datos de la película. - Escribe un resumen de la película. - Escribe un comentario sobre la película siguiendo unas pautas determinadas. - Planea su escritura. - Produce su crítica de cine. 	(no aparecen)	(aparecen como “descriptores de desempeño”) <ul style="list-style-type: none"> - <u>Identifico las características y estrategias utilizadas para la elaboración de un editorial.</u> - Elaboro hipótesis de interpretación frente a diversos tipos de editoriales. - <u>Comprendo la relación entre orden sintáctico e intención comunicativa.</u> - Utilizo catafóricos y anafóricos en la producción de textos de diversos tipo.

Tabla 16 - Logros e indicadores de logros sobre argumentación

En todas las propuestas, la interpretación de los conceptos de Logro e Indicador de logro está sujeta al cambio de terminología para significar lo mismo que Objetivo general y Objetivos específicos, es decir, el planteamiento de metas o puntos de llegada a partir de una serie de pasos o métodos y sus evidencias. Así, en L1, para escribir una crítica de cine (“logro”) se señalan seis pasos, que serían sus “indicadores”; en L3, que no postula indicadores, algunos de los desempeños establecido como logros parecerían cumplir funciones de objetivos específicos (subrayados), mientras que los otros tienen una naturaleza menos metodológica; en L5, en cambio, no se señalan logros y el espacio de

los indicadores es reemplazado por los denominados “descriptores de desempeño”⁸², que les son análogos conceptualmente. Excepto los que se subrayan, estos descriptores cumplirían adecuadamente la función de indicadores de logros, pero estos últimos están ausentes, acaso atendiendo a su elaboración *a posteriori* del trabajo en el aula, como lo sugieren los Lineamientos curriculares:

(...) no es posible dar cuenta por anticipado de los logros que se pretenden alcanzar por parte del docente, ya que están determinados por la dinámica de los sujetos de conocimiento. Los logros se registrarán, de ser necesario, después de ocurridos los procesos. Se tratará, por tanto, de una labor de reconstrucción del proceso (MEN, 1998a:22).

Pero es necesario indicar que esta sugerencia del MEN se realiza a propósito del trabajo por proyectos, método que ninguna de las propuestas editoriales aborda.

En cuanto a la estructura proposicional, si bien todos componen el enunciado en función de la actividad del estudiante (como sujeto tácito), el tiempo y modo verbales son distintos en cada propuesta (tercera, impersonal y primera, respectivamente); el elemento cognitivo se apega a los tipos de texto recomendados en la política curricular (ensayo, editorial, reseña, etc.), y la aplicación no avanza más allá de establecer cierto tipo de condiciones para la acción, lo que sería la parte del “contexto” en la definición de competencia: “saber hacer en contexto”. Desde esta perspectiva, la parte aplicativa de la proposición que representa el correlato del contexto, nada dice acerca de la pertinencia de los saberes, de su justificación ni de su teleología, mucho menos de sus posibilidades de incidencia en el espacio y tiempo en que circulan; en cambio, trataría sobre las condiciones metodológicas y materiales que trazan el marco de la acción de un saber, como se ilustra en los ejemplos de la tabla 17, y por supuesto, en un indicador de logro “ejemplar”, como sería el establecido por la Resolución 2343 (MEN, 1996:32) al respecto de la argumentación:

“Produce ensayos en los que desarrolla un eje temático, fija un punto de vista frente al mismo y sigue un plan textual determinado previamente”

El indicador de logro nacional ya señala que el ensayo escrito *debe ser* uno de los indicios que demuestre el momento de la formación de la competencia argumentativa del estudiante que cursa la educación media, por lo cual la formulación de indicadores específicos a nivel institucional y del libro de texto estarían concentrados en la formulación del proceso de producción del ensayo, es decir, en las condiciones metodológicas (¿cuándo?, ¿dónde?, ¿cómo?, ¿con qué?) que llevarían a concretar, a nivel de cada grado-estudiante, la escritura de ese texto.

⁸² El MEN los definió como “una estrategia metodológica para que las maestras puedan describir cualitativamente lo que sus educandos saben hacer. En esta medida, cada uno de los descriptores agrupa diversos desempeños o comportamientos posibles del niño cuando se enfrenta a una tarea o actividad. Dicha descripción cualitativa le permite a la profesora contar con una información importante acerca de los funcionamientos cognitivos” (MEN, 2009:24).

Las preguntas que dan sentido a la enseñanza de la argumentación, las del orden justificatorio y teleológico, entonces, tendrían que denotarse en la postulación proposicional de los Logros, no de los indicadores. Pero en los casos de L1 y L3, es evidente que no quedan abordados esos niveles, y en L5, la ausencia del Logro descarga la responsabilidad de esta dimensión de la propuesta didáctica en el docente y en el trabajo interpretativo y adaptativo que realice sobre el currículo que se le presenta en cada libro de texto.

Capítulo 5.

La recontextualización del saber argumentativo en los libros de texto

En este capítulo se recogen las descripciones y análisis sobre el corpus trabajado, para integrarlas en una reconstrucción de relaciones entre los ámbitos teórico, pedagógico y político-curricular, en el seno del proceso de recontextualización, a partir del trabajo previo con los libros de texto, la política curricular y algunos testimonios de los editores y autores involucrados.

El primer apartado reconstruye la dinámica de fuerzas entre los agentes y agencias de la recontextualización del saber argumentativo. Aquí se presenta el modo en que la transposición didáctica de la argumentación para la educación media transparente un conjunto de movimientos expansivos y de contención internos y externos al libro de texto, que permiten visualizar el proceso mediante el cual las propuestas editoriales configuran sus dispositivos didácticos a través de la conjunción entre campos⁸³ de intereses e identidades distintas (el editorial, el intelectual y el pedagógico). En el mismo sentido, se da cuenta de las regulaciones de esas configuraciones posicionadas en zonas interseccionadas híbridas, cuyos principios responden a lógicas doblemente mercantiles y didácticas.

El segundo apartado se propone introducir la dimensión teleológica de la argumentación en las propuestas recontextualizadoras, es decir, enfocar la pregunta por los fines de la enseñanza de la argumentación en la educación media como base e hilo conductor de la configuración de dispositivos didácticos. Para ello, se explica cómo lo teleológico puesto al principio del diseño didáctico puede ayudar a contrarrestar la tendencia aplicacionista (epistemológicamente) y activista (praxeológicamente) tanto del paradigma pedagógico de la educación por competencias como del paradigma textual de la argumentación llevado al aula, a través de dispositivos didácticos donde la enseñanza está quedando circunscrita al enseñar como acontecer, no como acontecimiento, y el argumento, al texto sin reflexividad sobre el discurso.

⁸³ Confluyen dos conceptos de Campo en este trabajo. La de Bourdieu (1992:150): “una red o una configuración de relaciones objetivas entre posiciones. Estas posiciones están objetivamente definidas, en su existencia y en las determinaciones que imponen sobre sus ocupantes, agentes o instituciones, por su situación presente y potencial (*situs*) en la estructura de distribución de especies del poder (o capital) cuya posesión ordena el acceso a ventajas específicas que están en juego en el campo, así como por su relación objetiva con otras posiciones (dominación, subordinación, homología, etcétera); y la de Bernstein (1998:146): “Campo es el conjunto de relaciones de fuerza entre agentes y/o instituciones en lucha por formas específicas de poder (económico, cultural, político), que funciona simultáneamente como instancia de inculcación y mercado donde las diferentes competencias adquieren su precio”.

5.1 La dinámica de fuerzas en la recontextualización

En el capítulo 2 (sección 2.2.2) se había ubicado la transposición didáctica del saber argumentativo dentro del dispositivo pedagógico, desde la perspectiva de Bernstein (1998; 2001[1994]), en el contexto recontextualizador del discurso, que regula la circulación de textos del saber entre los contextos primario (de la producción intelectual) y secundario (de la reproducción del saber). Asimismo, se habían apuntado tres reglas que regulan tal recontextualización: descontextualización, modificación y recolocación/reenfoque (Bernstein, 2001[1994]:198). Siguiendo el trabajo fundante de Apple (1996:88-89):

Los principios de descontextualización y la recontextualización se construyen mediante la interacción de las necesidades políticas y educativas, que se plasman en los criterios utilizados por los estados para autorizar los textos y en los imperativos de rentabilidad de los editores (...). **Sólo si se entiende esta interacción entre las fuerzas** que actúan sobre la regulación del gobierno y las que lo hacen sobre la economía de las editoriales de libros de texto, se puede determinar cómo funciona esta descontextualización y esta relocalización (Apple, 1996:88-89) [el resaltado es nuestro].

Una vez examinada la manifestación material de estas reglas en funcionamiento, de las cuales son producto los libros de texto y los documentos de la política curricular, es posible reconstruir la dinámica de fuerzas, sugerida por Apple, a partir de las cuales se originan tales reglas del dispositivo pedagógico y que orientan la configuración de dispositivos didácticos. Esto significa preguntarse ya no por la gramática intrínseca de los dispositivos (las reglas que los regulan), sino por los movimientos internos y externos que efectúan los campos donde se inscriben los agentes y agencias recontextualizadoras (principios y propiedades que los determinan) y sus relaciones en el espacio social (Bourdieu, 1989)⁸⁴. En la figura 16 se esquematiza este nivel del análisis.

La figura se concentra en un segmento del espacio social donde queda enfocado el campo cultural (área púrpura), es decir, el microcosmos y arena de conflicto que contiene sistemas de relaciones entre agentes y agencias vinculados con la producción y comunicación de bienes simbólicos, con función específicamente ideológica. Dentro del campo cultural nos interesan las relaciones entre tres campos: el escolar, el intelectual y el estatal, y a su vez, dentro de ellos, el didáctico (área azul), el lingüístico (área amarilla) y el político-curricular (área roja), respectivamente.

⁸⁴ Bourdieu (1989:16-18) define el espacio social como el “conjunto de posiciones distintas y coexistentes, externas unas a otras, definidas en relación unas de otras, por su exterioridad mutua y por relaciones de proximidad, de vecindad o de alejamiento y asimismo por relaciones de orden (...).El espacio social se constituye del tal forma que los agentes o los grupos se distribuyen en él en función de su posición en las distribuciones estadísticas según dos principios de diferenciación (...): el capital económico y el capital cultural”.

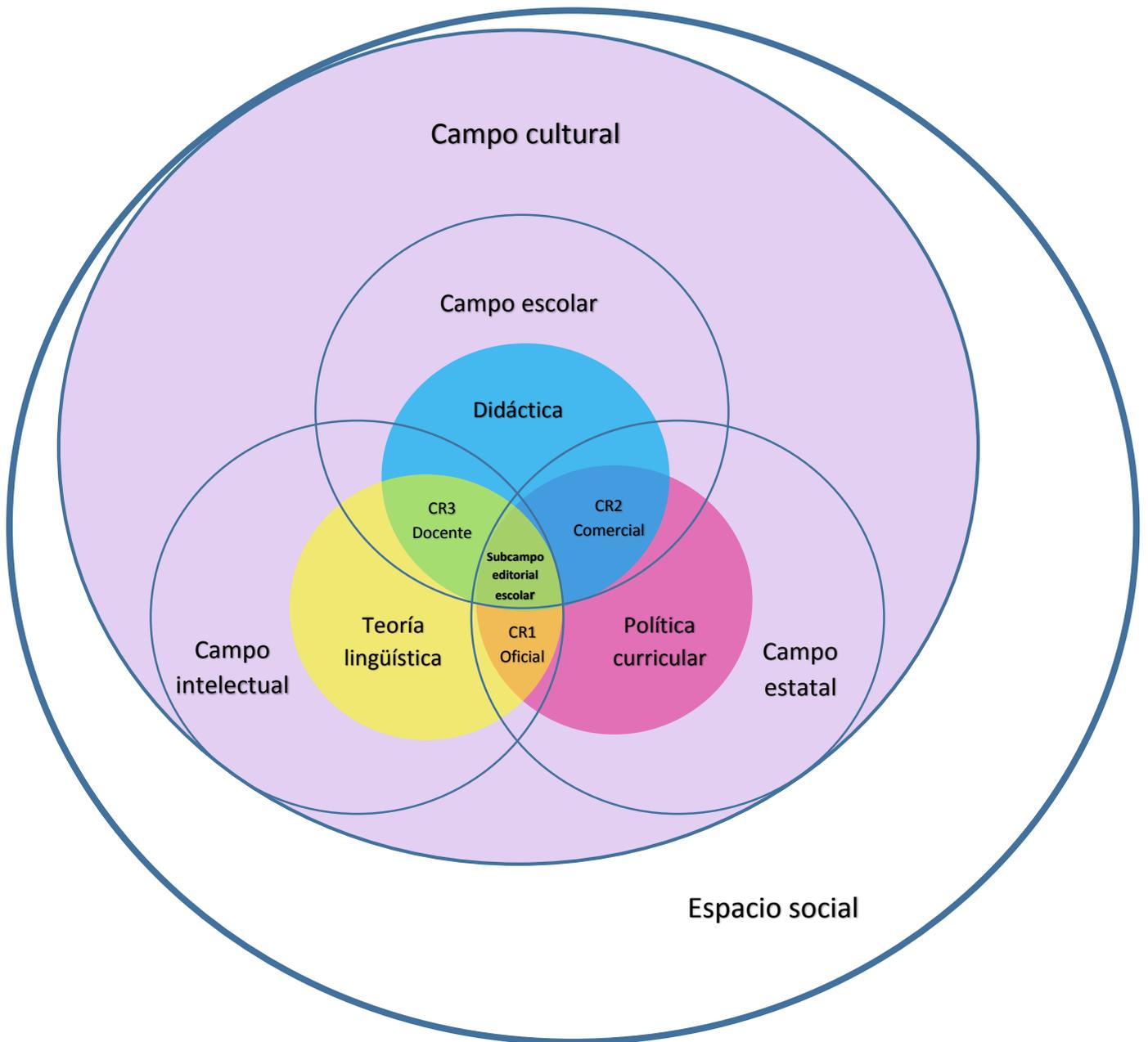


Figura 16. Ubicación del campo editorial escolar en el espacio social (basado en Bourdieu)

Al interior de estos subcampos acontecen luchas por el control del capital simbólico, de las cuales enfocaremos aquellas que hacen a la parcela editorial-escolar de los libros de texto, entre las editoriales analizadas. Así, la figura 16 se puede leer de modo concéntrico, hasta llegar al subcampo editorial escolar, donde se ubicarían los libros de texto (centro de la figura 16). En las intersecciones entre campos y subcampos se ubican los tres contextos de recontextualización (CR) de la argumentación: el oficial (CR1), a través de la política curricular o currículo prescripto; el comercial (CR2), a través de los libros de texto o currículo editado; y el docente (CR3), a través de su trabajo de programación de clases o currículo moldeado.

Los campos y subcampos responden a las propiedades generales que Bourdieu (1976, 1989, 1992) fue construyendo teóricamente, a lo largo de su trabajo:

Existen *leyes generales de los campos* (...). Cada vez que se estudia un nuevo campo (...) se descubren propiedades específicas, propias de un campo en particular, al tiempo que se contribuye al conocimiento de los mecanismos universales de los campos que se especifican en función de variables secundarias (Bourdieu, 1976:119).

A continuación se enuncian las propiedades generales de los campos a las cuales responden los que aquí se enfocan y se ilustra su representación en los subcampos específicos (Tabla 17):

Propiedades generales	Campo escolar	Campo intelectual	Campo estatal
	Subcampo didáctico	Subcampo lingüístico	Subcampo político-curricular
Institucionalidad	Instituciones que condicionan las prácticas de enseñanza y de aprendizaje.	Instituciones que avalan y regulan de diversos modos el desarrollo de las investigaciones.	Oficialidad estatal como ente regulador educativo. Está mayormente orientado por macro-políticas.
Historicidad	Responde a tradiciones operativas que establecen modos particulares de enseñar y de aprender.	Responde a tradiciones teóricas en función de las trayectorias formativas de sus agentes y del estado de la disciplina-enfoque.	Responde a tradiciones regulativas en función de modelos políticos instaurados, tendencias pedagógicas e inserción en discursos globales, como el de las competencias.
Arena de luchas	Luchas por el reconocimiento de roles en el contrato didáctico (quién enseña, quién aprende), por las relaciones con el saber legitimado.	Disputa por la generación de conocimiento y su reconocimiento como científico por parte de las demás disciplinas y de la comunidad especializada.	Tensiones entre los sectores administrativos, los intelectuales y los operativos, alrededor de la autonomía/heteronomía y la (des)regulación curricular.
Singularidad	Se diferencia de los otros campos en su interés cognoscitivo.	Se diferencia de los otros campos en su interés epistemológico.	Se diferencia de los otros campos en su interés regulativo.

Carácter relacional	Tiene relación de aplicación con el subcampo editorial escolar.	Una de sus líneas de trabajo (la Lingüística aplicada) sirve de base para el subcampo editorial escolar.	Tiene relación de dependencia con el campo intelectual y de regulación con el subcampo editorial escolar.
Carácter jerárquico	Quienes se dedican a las prácticas de enseñanza y de aprendizaje se encuentran ubicados en estructuras organizacionales verticales que condicionan sus labores.	Quienes desarrollan teoría cuentan con capitales (económicos y culturales) distintos, de acuerdo con su trayectoria de formación y el estado teórico de la línea disciplinar.	Quienes elaboran el currículo prescripto cuenta con capitales (económicos y culturales) distintos, de acuerdo con su posicionamiento en la estructura del Estado y en el Ministerio de Educación Nacional.

Tabla 17 - Propiedades generales de los campos escolar, intelectual y estatal e ilustración en los subcampos

Dado que la dinámica de fuerzas es connatural a la estructuración de todo campo, al examinar empíricamente cómo funciona esa dinámica a nivel interno y externo de los subcampos, se pueden extraer dos principios que rigen tal funcionamiento:

1. No son estáticos (Principio de inestabilidad)
2. No son sólidos (Principio de amalgamabilidad)

El primer principio revela que los subcampos en estudio son espacios inestables, permanentemente en movimiento dentro del espacio social, es decir, no hay posicionamientos radicalmente fijos de un campo (como sistema) ni dentro de un campo (como agentes y agencias contenidos, “partículas”). Esto es así no solo por la propiedad de historicidad que los define (inestabilidad diacrónica), sino también porque tales posicionamientos “se juegan cada vez”, es decir, no les son dados de una vez y para siempre (inestabilidad sincrónica) en la dinámica relacional con los demás campos. Una prueba del principio de inestabilidad sincrónica lo constituye el juego de fuerzas en la relación con la política curricular (como se verá en detalle, más adelante), donde se evidencia una lucha por el posicionamiento en el campo cultural-escolar.

El segundo principio explicita el funcionamiento de las interrelaciones entre los campos. La amalgamabilidad, entonces, sería el principio que les permite combinar lo que de distinto tienen los campos y subcampos, mezclar intereses específicos que en principio serían no compatibles e inclusive contradictorios, pero que en el juego de la expansividad son reconvertidos en materia maleable y en mixtura o fusión. Lo escolar y lo intelectual se presentan, en este caso, como un híbrido en el libro de texto sin que se juzgue contradictorio, por ejemplo, una pedagogía socioconstructivista operable a través de dispositivos didácticos conductistas.

Regido su funcionamiento por estos principios y su naturaleza por las propiedades enunciadas, las fuerzas que actúan entre los campos y subcampos se pueden visibilizar a través de tres matrices principales de relaciones: la primera, en torno a la autonomía/heteronomía, la segunda sobre la dicotomía innovación/repetición, y la tercera acerca de la autoría individual/colectiva.

En la tensión entre autonomía y heteronomía lo que está en juego es la libertad de acción y decisión en el plano de la propuesta didáctica. Una mayor autonomía le otorga más espacio decisional a los agentes en relación con los aspectos concretos de la propuesta de enseñanza: esquemáticamente, qué teorización, qué ejercitación y qué evaluación introducir en cada libro de texto. Las fuerzas que tensionan hacia una mayor o menor autonomía tienen diferentes fuentes y potencias, pero idéntica direccionalidad, y son ejercidas simultáneamente en el proceso de recontextualización; además, la posición de cada fuerza en la recta tensionada sugiere una mayor o menor potencia de cada fuente, pues como lo indica la indagación, ciertos factores sobredeterminan⁸⁵ más que otros la tendencia hacia una mayor o menor autonomía en las propuestas de enseñanza analizadas (Figura 17).

La sobredeterminación mercantil genera fuerzas de arrastre hacia una menor autonomía, en razón de los imperativos ligados a la rentabilidad económica de las propuestas en tanto objetos de consumo; mientras que el factor del libre mercado, proveniente de la misma fuente mercantil, tiende a dotar de mayor espacio decisional a los agentes, o a lo sumo, a permitirles diversificar la oferta en el mercado en cuestión.

⁸⁵ La “sobredeterminación” no debería entenderse aquí como mera determinación (mecánica, transitiva ni causal), ni como una forma de mostrar una causalidad múltiple, de cadena causal o de superposición de influencias diversas, sino que más bien permite pensar la relación entre objetos y prácticas sociales en términos de hibridación, convivencia e implicancia mutua, desde una perspectiva analítica y política posfundacionalista: “la sobredeterminación evidencia que no existe ninguna literalidad última a la vez que muestra la apertura constitutiva de toda identidad y, por tanto, el carácter precario y contingente de toda fijación de sentido, poniendo así en tensión cualquier distinción entre un interior y un exterior en un proceso de creación de sentido” (Daín, 2011:181).

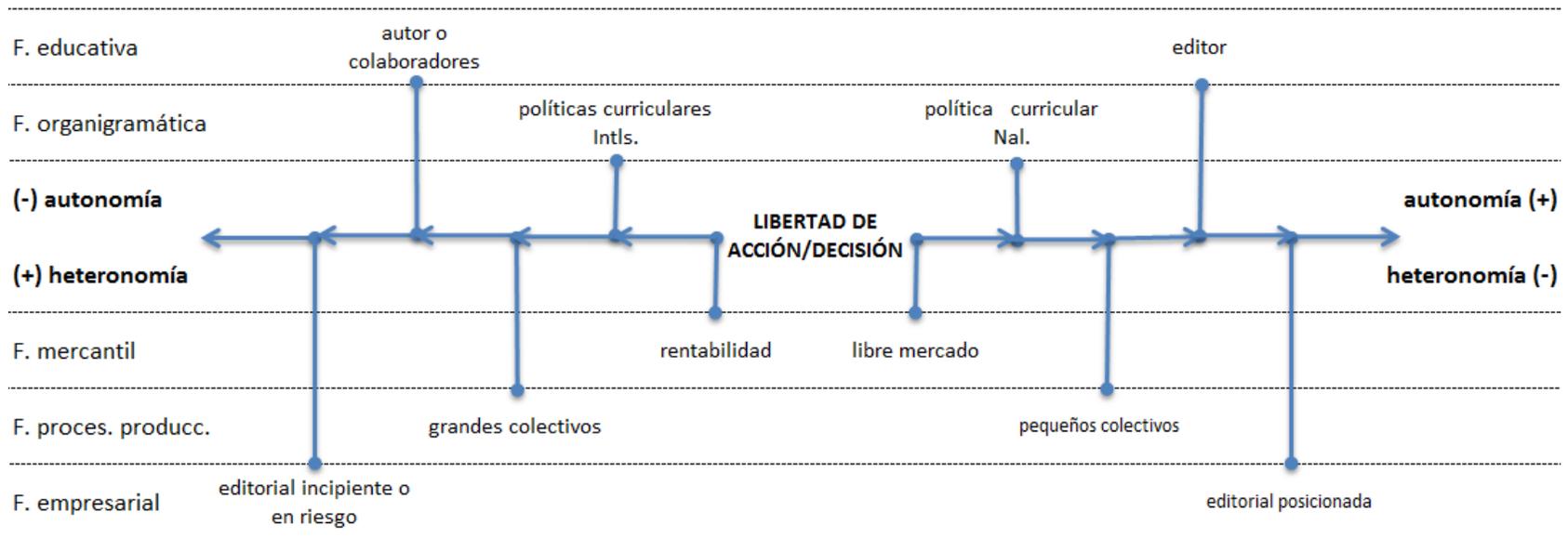


Figura 17 - Matriz de fuerzas sobredeterminantes de la autonomía editorial-escolar

En el plano de los procesos de producción, el tamaño de los colectivos autorales y editoriales también genera fuerzas opuestas de tracción: la relación entre esta variable y la autonomía es inversamente proporcional, dado el carácter consensuado de las decisiones dentro de cada grupo y la naturaleza misma del libro de texto contemporáneo, como objeto de producción colectiva. Ligado a esta dimensión organizacional, desde la fuente organigramática se evidencia la mayor dependencia de los equipos autorales y de colaboradores, con respecto al editor o equipo de editores, y por tanto, mayor heteronomía en el oficio de los primeros.

El posicionamiento de cada editorial en el mercado, de acuerdo con su capital económico y cultural, orienta las fuerzas que disputan mayores libertades de acción y decisión en la lucha por la autonomía. Editoriales incipientes o en riesgo económico alto, que vean minado su prestigio o que deban construirlo en la percepción de las comunidades con la que están en contacto, tendrán menos posibilidades de adoptar estructuras y procesos autónomos, y por tanto, sus agentes tendrán que adaptarse a imperativos cada vez más estrechos para garantizar su supervivencia, o bien, para reconvertir su heteronomía.

Por su parte, la sobredeterminación curricular del discurso pedagógico oficial nacional también se posiciona entre los factores pro-autonomía, dada la orientación desregularizadora actual. Pero una fuerza opuesta desde la misma fuente corresponde a la política curricular internacional que, a través de la estandarización mundial del currículo y de las evaluaciones internacionales, restringe indirectamente las decisiones editoriales y obtura los currículos nacionales.

La fuerza que ejerce la política curricular hacia una mayor o menor autonomía de las editoriales está marcada además por la percepción que tienen los agentes sobre aquellos que pertenecen a un campo distinto, en este caso, entre el campo editorial y el pedagógico, y que al estar mediado por relaciones de poder, sobredetermina el sentido de la fuerza ejercida. Así, los agentes y agencias que prescriben el currículo (MEN, sus equipos pedagógicos y técnicos) restringen las acciones y decisiones de las editoriales, tanto de modo implícito como explícito. Implícitamente, porque el currículo prescripto ingresa al campo comercial en clave de legitimación y argumento de venta de los textos; explícitamente, porque deben ajustarse a las regulaciones oficiales de tipo pedagógico (el conjunto de leyes del MEN), técnico (normas de presentación física de libros de texto: ICONTEC, 1999) y comercial (CAMCOL, 2012).

En el ámbito de estas últimas, se reconoce que el mercado del libro de texto escolar en Colombia es abierto y “se caracteriza, de un lado, por la libre escogencia ejercida por las instituciones educativas y los docentes⁸⁶ y, de otro, por la libre participación de las empresas

⁸⁶ Por medio de las “vitriñas pedagógicas”: “Para fomentar la autonomía de las instituciones, se descentralizó la decisión sobre la adquisición de textos. Con base en criterios definidos, se establecieron convenidos con las

en el mercado, con oferta diversa de productos, precios, calidades y servicios” (CAMCOL, 2012:3). Encaminado al apoyo de ese libre mercado, el discurso regulatorio oficial asume la regulación del currículo prescripto menos como vigilancia que como negociación o acuerdo entre editoriales y entre ellas y el MEN. Por ello, al oficializar un marco regulatorio para esta libre competencia (que generaba desbordes como obsequiar material a los docentes e instituciones para comprometerlos con la adquisición de series de textos, y otras actividades de “competencia desleal”) tal regulación fue presentada como “Código de conducta”, y las restricciones como “autorregulaciones”:

El establecimiento de este código de conducta constituye un marco de autorregulación que estimula la competencia en el sector, evita la realización de conductas que devalúen o deterioren la calidad educativa, previene disfunciones en la comercialización de textos de conformidad con la normatividad vigente y garantiza la vigencia de principios de conducta y de principios éticos indispensables para el sector (CAMCOL, 2012:3).

El código de conducta también promueve una participación activa del mercado de libros de texto en la educación, al asegurar que tal sector “ha contribuido intensamente al desarrollo de la educación en Colombia manteniendo una continuada y estrecha colaboración con los profesores, los centros autorizados, las instituciones educativas y la administración pública” (CAMCOL, 2012:2). Esta forma de establecer una relación entre las agencias (ministeriales, comerciales y editoriales) viene a contraponerse a una percepción abiertamente negativa de la política curricular acerca de los libros de texto, como se ilustra en los ejemplos de la tabla 18

Política curricular	Percepción sobre los libros de texto
Lengua castellana	“Los materiales pedagógicos, como por ejemplo los libros de texto, cuentan con unas directrices claras, con unas secuencias conceptuales y con una programación que es necesario cumplir y desarrollar. En este sentido, es esperable que la calidad mejore porque el sistema ‘funciona’ coherentemente. Pero parece que la cosa <u>no resulta del todo bien</u> ” (MEN, 1998a:14)

empresas editoriales para realizar, cada año, una “vitrina pedagógica” (MEN, 2010:34), “estrategia a través de la cual los establecimientos educativos oficiales, de acuerdo con la Ley 80 de 1993, se proveen de textos y libros escolares para el desarrollo de la labor educativa. Espacio y punto de encuentro con la oferta editorial para que los docentes y representantes de los establecimientos educativos conozcan y seleccionen autónomamente textos escolares y libros de consulta, referencia e interés general, de acuerdo con su PEI y sus necesidades más sentidas” (MEN, 2013). Este proceso se realiza con la intermediación operativa y administrativa de la Cámara Colombiana del Libro, entidad gremial y privada (CAMCOL, 2013). Además de las actividades de promoción editorial al principio de cada año lectivo, estas vitrinas tienen visibilidad permanente, en la web denominada “Catálogo de Libros de Texto Escolar”: http://64.76.190.172/textos_escolares/contenidos/presentacion_del_catalogo.php

	“Habría una <u>dificultad muy grande</u> para definir criterios sobre los mínimos de conocimiento en el área, en estudiantes que terminan el bachillerato. Sobre todo porque siempre <u>han dependido de los libros de texto</u> ” (MEN, 1998b:56).
Otras áreas vinculadas	“Del mismo modo que los currículos estructurados en torno a temas, los que se estructuran dentro de la lógica disciplinar, tienden a <u>ignorar la problemática específica</u> del medio sociocultural y ambiental de las y los estudiantes, más aún <u>si se siguen los libros de texto</u> ” (MEN, 2002b:16).
	“Los estudios (...) demostraron que la Geografía es en muchas ocasiones una disciplina yuxtapuesta a la historia y las otras disciplinas sociales son prácticamente inexistentes en la Educación Básica. Prueba de ello, es el enfoque y manejo que dan las editoriales de Ciencias Sociales en sus textos, que son seguidos por un gran número de docentes en el país, siendo ellas <u>infortunadamente</u> , las que han terminado desarrollando un currículo en el país” (MEN, 2002:17).

Tabla 18 - Los libros de texto en la política curricular

Asociados a modelos pedagógicos y didácticos tradicionalistas, con anclaje en prácticas de enseñanza no relacionales (atomización de disciplinas y de temas intradisciplinarios), los libros de texto han sido percibidos por la política curricular más como impedimento de reformas positivas en educación, que como aliados potenciales de las mismas. No obstante, estas apreciaciones no censuran legalmente la comercialización de los libros (no podrían hacerlo), sino que por el contrario, promueven el uso de textos escolares en las aulas, dados los intereses en conjunción entre los campos comercial y pedagógico.

Aparentemente, un doble discurso político curricular, que legitima y deslegitima, censura y promueve, regula y desregula, habita el espacio de la intersección entre lo pedagógico y lo comercial sin que tales contradicciones generen grandes rechazos. Desde el punto de vista de los editores, la relación con la política curricular es más clara: “Todos los proyectos que se desarrollan **deben atender las pautas** emanadas por el MEN” (testimonio de editor), es decir, que se asimila como imperativo legal, pero también como “pautas”, o con un estatuto más bien abierto o menos rígido de regulación que tendría la política curricular asumida como reglas, normas, leyes, requisitos, etc. Una tendencia en la percepción de los editores sobre tal política se puede analizar en el siguiente testimonio:

Considero que los lineamientos y los Estándares que fija el Ministerio de Educación Nacional **tienen la sana intención** de mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje y de proponer el desarrollo de habilidades que hagan de los estudiantes, personas competentes para la vida laboral y personal. **Sin embargo**, como suele ocurrir con todas las reformas en la educación, **los docentes no siempre están preparados para asimilar o entender los cambios**, por lo tanto, algunos continúan trabajando de acuerdo con “la costumbre”; otros se apegan literalmente a estos documentos y

cuestionan propuestas novedosas, y otros, **en menor porcentaje, logran comprender** el espíritu de esos lineamientos.

Todo lo anterior hace que **las editoriales se vean presionadas y forzadas por esos docentes** a incluir algunos contenidos que no comparten o a saturar las páginas con información “legal” que, aparentemente, justifica la adecuación a la política curricular vigente (testimonio de editor) (los resaltados son nuestros).

La relación causal implicada entre necesidades de los docentes y propuestas editoriales abona a la justificación del trabajo de las editoriales en clave de servicio y de respuesta a cierta precariedad en la formación docente para “asimilar o entender” la política curricular. Esto significa la atribución de un rol de mediación entre el magisterio y el ministerio, lo cual auto-legitima la posición de los libros de texto en el espacio social. Desde el punto de vista editorial, el público objetivo principal son los docentes (aunque en el aparato de enunciación, la destinación construya al alumno antes que al profesor), en tanto que las propuestas tienen que responder a sus necesidades, que devienen en “presiones”, desde la lógica de la oferta y la demanda. Es evidente que la tensión entre política curricular y libros de texto es trasladada hacia la condición docente, desde la voz editorial.

A partir del subrayado en la cita anterior, puede introducirse la matriz que representa la tensión entre innovación y repetición (Figura 18), y que pone en juego la polaridad entre propuestas editoriales con mayor o menor diversidad. En el mismo sentido en que el posicionamiento de la editorial es un factor de fuerza dentro del sistema de la autonomía, un posicionamiento más o menos fuerte hará parte de las determinaciones sobre los procesos innovadores en distintos niveles (contenidos, metodologías, presentación física, etc.), pues se contará tanto con el capital financiero como simbólico necesario para introducir cambios en el *statuo quo* de la oferta editorial. Del mismo modo, desde el punto de vista mercantil, una mayor o menor competencia entre editoriales con acceso al mercado escolar influye en esa introducción de innovaciones: en un mercado con menos oferta, la posibilidad de innovar (que siempre representa un riesgo en términos mercantiles) tiene más cabida, y analógicamente, la tendencia a la repetición entre editoriales es una medida de protección del capital financiero. De allí que se derive una homogenización de los contenidos, advertida ya por varias investigaciones (Gimeno-Sacristán, 1995; Johnsen, 1996; Verón, 1999; Fernández Reiris, 2005) y comprobada aquí mismo (en el capítulo 3) al contrastar las propuestas para enseñar argumentación:

Gimeno Sacristán muestra cómo el mercado editorial crece con las reformas educativas pero no se diversifica, generándose una concentración del poder económico y cultural que contradice el discurso oficial de provocar cambios para una gestión educativa descentralizada, atenta a los problemas específicos de cada comunidad y capaz de promover proyectos curriculares en cada centro educativo (Fernández Reiris, 2005:68).

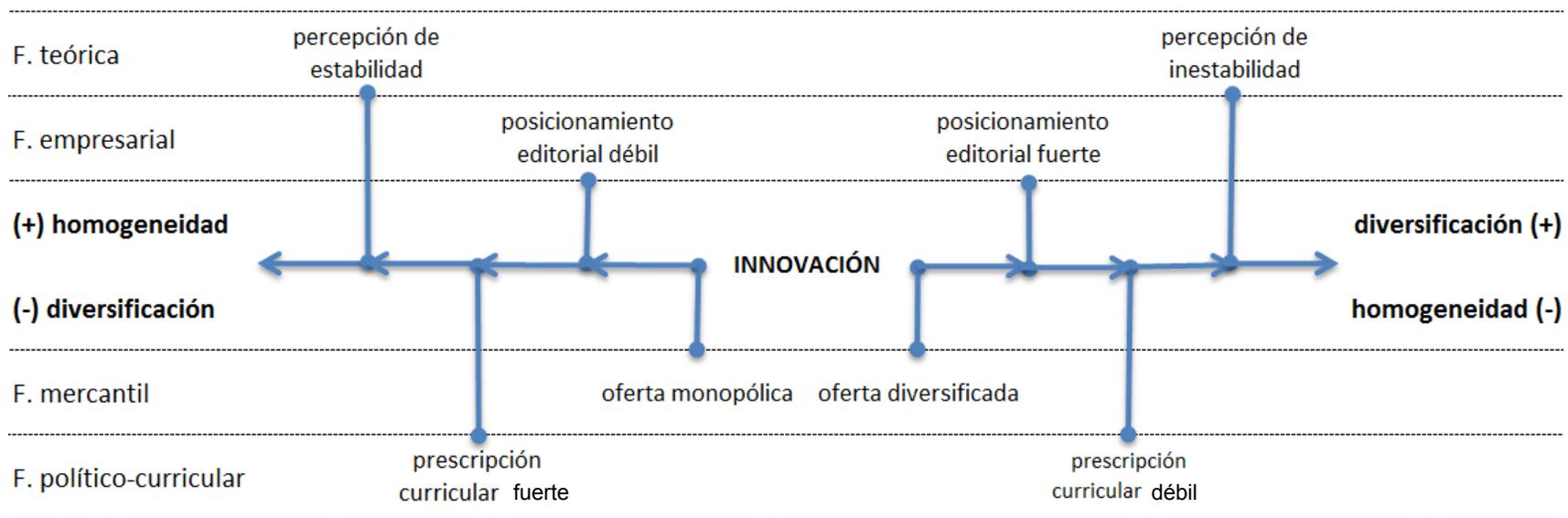


Figura 18 - Matriz de fuerzas sobredeterminantes de la innovación editorial-escolar

La relación, pues, entre las reformas curriculares y el capital financiero de las editoriales se da en términos de interdependencia, ya que la apuesta por la diversificación (que en parte es impulsada por la promulgación de reformas descentralizadoras) es abordada como un factor de riesgo económico en la competencia entre editoriales. En cambio, la traducción de las reformas curriculares tiende a la homogenización, mucho más si el campo editorial-escolar se encuentra dominado por una o dos casas editoras fuertemente posicionadas en el consumo, como sucede en el caso estudiado. Al respecto de esas posibles traducciones, Monti (2001) establece cuatro modelos de traducción al presentar la propuesta editorial como un “texto segundo” cuyo primero o base es la propuesta curricular oficial:

Traducción ampliada por homonimia (el texto segundo es más amplio que el primero porque se agregan en él subtemas que en el original estaban presentados sólo a través de frases generalizadoras); traducción ampliada por meronimia (el texto segundo es más amplio que el primero porque se agregan en él temas que se consideran constitutivos del tema general); traducción reducida por omisión (el texto editorial deja de lado contenidos propuestos en el texto oficial); traducción libre (el libro de texto reelabora algún tema propuesto en el dispositivo oficial, pero de acuerdo con otro marco teórico) (Monti, 2003:93).

La innovación se jugaría en las traducciones menos “fieles” al currículo prescripto, y más arriesgadas en términos de diferencias con otras propuestas editoriales del mismo nicho de mercado, pero también estaría sometida a la mayor o menor prescripción del discurso pedagógico oficial, de modo que currículos fuertemente prescriptos dejarían intersticios más estrechos por donde insertar cambios entre propuestas de enseñanza para un mismo sector. Hay que tener en cuenta, además, que esa “fidelidad” al currículo oficial también funciona como argumento en el juego publicitario del libro de texto como objeto de consumo, razón por la cual todas las propuestas analizadas y los editores y autores consultados enuncian directamente estar cumpliendo debidamente con las disposiciones de la política curricular (también queda enunciado explícitamente en algunas de las tapas de los libros).

Ahora bien, la asunción de estas posibles traducciones también guarda dependencia con el estado teórico de la disciplina de referencia, es decir, una mayor o menor estabilidad dentro de la *episteme* de las disciplinas (discusiones en tránsito, líneas activas de trabajo, divergencias entre perspectivas, controversias científicas, etc.) es un factor de fuerza en la mayor o menor diversidad en la recontextualización de los saberes. Pero hay que decir que se trata de estabilidades o inestabilidades teóricas de las cuales los autores de propuestas editoriales no siempre están enterados. Para el caso que analizamos, al revisar la argumentación, lo que se encuentra es la percepción de una estabilidad teórica en el campo que en realidad responde más a una perspectiva de enseñanza que privilegia cierto enfoque (retórico) legitimado también por la política curricular, pero que escasamente representa la

dinámica interna de la disciplina, es decir, que el campo teórico disciplinar, aun siendo inestable, queda estabilizado en el campo pedagógico y didáctico.

En la tercera matriz, en la tensión entre autoría individual y colectiva, lo que está en juego es el reconocimiento social, es decir, un tipo de capital simbólico que relaciona a la identidad del sujeto de la acción con el producto de la misma, en clave de pertenencia. La autoría como estatuto, etiqueta o marca es el terreno donde se disputa el ser reconocido como productor intelectual en el espacio social, es decir, la lucha por una doble pertenencia: del objeto producido y del posicionamiento en un campo. Igual que en la lucha por la autonomía, existen factores que traccionan un mayor o menor reconocimiento social de la autoría de los libros de texto, provenientes de fuentes con potencias diversas (Figura 19).

Como en el sistema de fuerzas anterior, de la fuente organigramática se extrae el factor del oficio en el proceso de recontextualización; así, el estatuto de editor genera una fuerza positiva de reconocimiento social, y al contrario, el de autor una fuerza negativa. Existe aquí una suerte de jerarquía implícita en la distribución del trabajo que ubica más hacia la izquierda (hacia un menor reconocimiento social) a aquellos agentes que offician de modos más técnicos que académicos. Por ejemplo, entre autores y colaboradores, los primeros se acercan más al reconocimiento autoral (sus nombres mismos lo dejan indicado), y entre los segundos, existen jerarquías implícitas de reconocimiento entre diagramadores, documentalistas, correctores de estilo, etc. Este tipo de jerarquizaciones que determinan la ubicación de los agentes en la polaridad del reconocimiento social, es una construcción no oficial (no suele aparecer en los organigramas de las editoriales, por ejemplo), implícita en las relaciones laborales entre los agentes.

El factor de la experiencia profesional, desde la fuente laboral, diferencia a los agentes que cuentan con trayectorias en el campo editorial y los ubica en la polaridad positiva del reconocimiento autoral, hacia el reconocimiento social, equidistantes de los profesionales novatos en las arenas editoriales. En el mismo sentido de la experiencia y como fuerza de menor potencia, se ubica aquella experiencia empírica o académica, proveniente del capital intelectual de los agentes (fuente epistémica); la primera, con tendencia hacia un menor reconocimiento social que la segunda.

A nivel de los procesos de producción y a diferencia de lo que sucede en este mismo nivel en el sistema de fuerzas autonómicas, es frecuente que el oficio editorial se presente como un trabajo individual, y de ahí que traccione hacia un mayor reconocimiento que el trabajo colectivo de los autores y colaboradores.

Finalmente, el posicionamiento editorial también influye en este sistema: las editoriales que han logrado posicionamientos prestigiosos, detectable con índices como la antigüedad de la

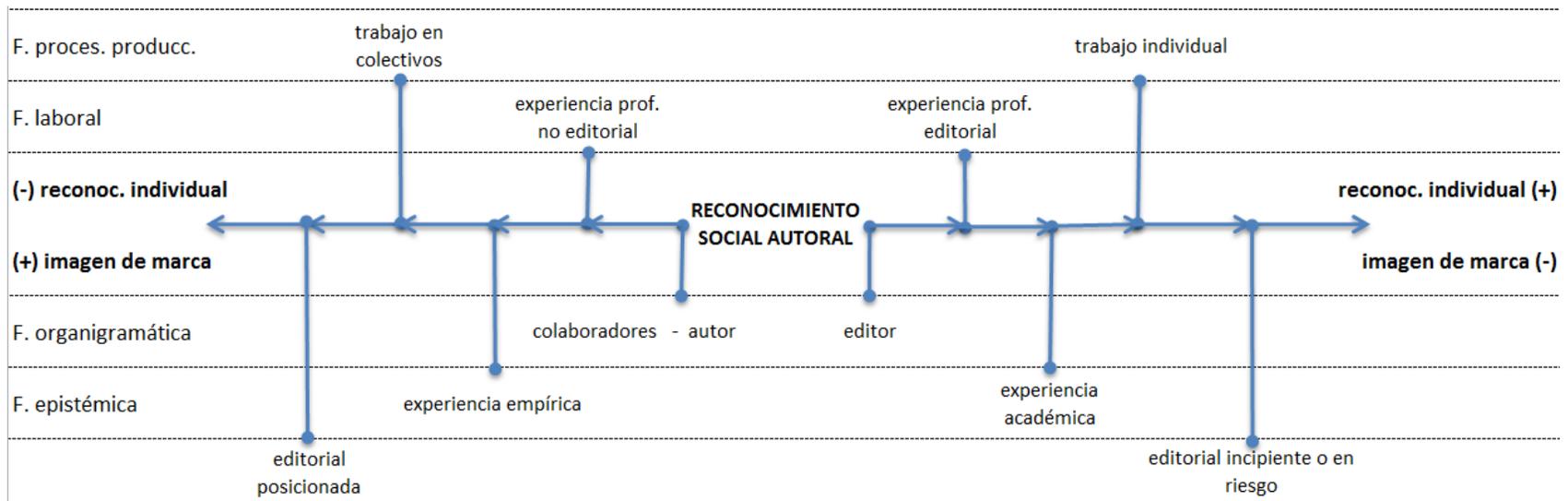


Figura 19 - Matriz de fuerzas sobredeterminantes del reconocimiento social autorial en los libros de texto

editorial, el volumen de sus ventas y de su producción, los premios que hayan obtenido, etc., suelen tener mayor reconocimiento social, pero tienden a reconocer de modo más débil e inclusive nulo el trabajo de colaboradores, autores y editores, en función de la marca empresarial y la despersonalización de la autoría; mientras que las editoriales con prestigio incipiente o en riesgo de desaparición, con un reconocimiento social débil o incluso negativo, llegan a utilizar el capital cultural de sus equipos de autores, y especialmente del nombre de editores prestigiosos contratados por ellos, para revertir su posicionamiento en el mercado económico y simbólico.

La elucidación de estas matrices de fuerzas permite abstraer cinco características que las definen:

- 1) Son sistemas opositivos que pueden ser no excluyentes, como es el caso de los factores pertenecientes a las fuentes mercantil (rentabilidad-libre mercado), educativa (políticas curriculares internacionales-nacionales) y organigramática (editor-autor/colaborador), es decir, que este tipo de factores tensionan en sentidos contrarios al mismo tiempo.
- 2) Son sistemas graduales o escalares, lo cual implica que 2a) difícilmente una agencia estará posicionada al extremo de alguno de los niveles, sino que más bien tendrá un cierto grado de, por ejemplo, mayor o menor prestigio, y 2b) se requieren indicadores mixtos (cuantitativos y cualitativos) para determinar los posicionamientos de las agencias en cada nivel⁸⁷.
- 3) Son sistemas sincrónicos, es decir, pueden llegar a mostrar el estado actual de las relaciones de fuerza de una agencia editorial-escolar.
- 4) Son sistemas diagnósticos, lo cual se deriva de lo anterior si se utilizan operativamente como matrices de posicionamiento.
- 5) Son sistemas descriptivos que visibilizan las fuerzas internas (e interiorizadas de los sistemas externos) involucradas en la dinámica de la recontextualización del saber y su funcionamiento interrelacional, aspecto que nos interesa en particular.

En cuanto a los agentes principales del campo, todas las investigaciones precedentes coinciden en otorgar un posicionamiento central al editor frente a uno periférico de los autores y colaboradores, o bien, en términos jerárquicos, ubicarlo por encima de los demás agentes de acuerdo con su libertad de acción y decisión. Mientras que para Apple (1989), se trata de un agente orientado exclusivamente hacia los intereses mercantiles⁸⁸,

⁸⁷ Estas matrices pueden ser operativas también para rastrear posicionamientos de las agencias. El desarrollo de indicadores cuantitativos para determinar tales posicionamientos escalares en cada nivel o fuente sería un trabajo de profundización que permitiría utilizarlas para analizar editoriales escolares desde perspectivas cuantitativas contrastivas. Tal trabajo no se desarrolla aquí, por no hacer parte de los intereses de la investigación.

⁸⁸ “su marco de referencia general complementará la estructura de mercado real que domina actualmente la producción de textos. Sus objetivos principales serán el capital financiero, las perspectivas a corto plazo y

para Bourdieu (1999)⁸⁹ es una figura mediadora tanto entre lógicas opuestas (economía-arte; mercado-educación) como entre agentes heterogéneos (autor-autor; autor-colaborador; productor-consumidor, etc.). En esta misma línea, Pérez-Sabater (2001:2) llama la atención sobre la indiferenciación en el campo editorial en castellano entre el *publisher* y el *editor*, y sobre los cambios históricos operados en su profesión, a partir de los cuales esta figura “realiza un papel de intermediario entre la dimensión cultural y pedagógica y la gestión empresarial del producto que llega a los consumidores y, al mismo tiempo, entre estos y la editorial”.

En la distribución del trabajo, ciertamente el oficio del editor acarrea mayores responsabilidades frente al conjunto de agentes y agencias que cumplen, de modos distintos, funciones evaluativas frente al libro de texto: son ellos las comunidades educativa (estudiantes, docentes, padres, MEN, etc.) y empresarial (las casas editoras), directamente, e indirectamente, la comunidad intelectual (didactas, investigadores, teóricos disciplinares, etc.). Esta mayor cuota de responsabilidad, ligada también con la representatividad de colectivos (autorales-intelectuales y empresariales) en las arenas públicas, requiere que el oficio cuente con niveles altos de autonomía, como se infiere de los testimonios de los editores, que vienen a confirmar la descripción que realiza Tosi (2008:70) del perfil profesional del editor:

Se trata de un profesional que debe contar con conocimientos específicos y desarrollar destrezas particulares. Si bien realiza las tareas propias de toda edición técnica (Piccolini, 2002), debe tener un “amplio espectro de habilidades” (Sharpe y Gunther, 2005, p.59) como, por ejemplo, una formación vasta y consolidada, conocimientos pedagógicos –relacionados con sus destinatarios y la finalidad didáctica del material–, cualidades como escritor, criterio estético, capacidad organizativa y ciertas nociones de producción.

Estas y otras habilidades deben jugar en torno a esos procesos de mediación entre agentes y sobredeterminaciones, teniendo en cuenta que unas fuerzas tendrán más potencia que otras en la dinámica del oficio, de acuerdo con coyunturas de la política curricular y de la economía de mercado (por ejemplo, según ellos mismos, el trabajo más activo de los editores se ubica en el último trimestre y primero de cada año, época en la que se realizan las campañas de mercadeo de los materiales educativos). Así, dado el enmarcamiento⁹⁰ débil de la política en cuanto a la concreción del currículo (teorización, ejercitación y

grandes márgenes de beneficios. Cualquier visión sustancialmente cultural o educativa, así como cualquier preocupación asociada a estrategias basadas en el capital simbólico, quedarán necesariamente postergadas a un segundo lugar, si es que llegan a existir de algún modo” (Apple, 1989:98).

⁸⁹ Bourdieu realizó un estudio de 61 editores que publicaron literatura francesa o traducciones al francés entre 1995 y 1996 a través de un análisis de correspondencias múltiples, para poner en evidencia la estructura del campo de los editores. Pese a que en este estudio se excluyó el sector editorial-escolar, algunas de sus conclusiones sobre los editores resultan valiosas: «l'éditeur est aussi un personnage double, qui doit savoir concilier l'art et l'argent, l'amour de la littérature et la recherche du profit, dans des stratégies qui se situent quelque part entre les deux extrêmes, la soumission réaliste ou cynique aux considérations commerciales et l'indifférence héroïque ou insensée aux nécessités de l'économie» (Bourdieu, 1999:16).

⁹⁰ “El marco nos remite a la variedad de opciones disponibles para el profesor y para el alumno en el control de lo que se transmite y se recibe en el contexto de la relación pedagógica” (Bernstein, 1977:163).

evaluación), terminará siendo el editor quien determine los contenidos y las didácticas para la enseñanza, desde la elaboración de su propuesta editorial, y por tanto, estas propuestas de enseñanza serán el producto de la dinámica de fuerzas a las que está sujeto el campo editorial-escolar. De allí que deba entenderse la libertad de acción y decisión de los agentes, en términos de una “relativa autonomía”⁹¹, pues las conductas que se considerarán racionales obedecerán al cruce o intersección de las lógicas que atraviesan el campo y a las mediaciones que realice el editor en esta dinámica de fuerzas, que si bien tienen en su sistema una fuerza muy potente de arrastre hacia la heteronomía desde la fuente mercantil (imperativo de rentabilidad), no pueden obviar la tensión ejercida por otras fuerzas en dirección contraria⁹².

Por su parte, los colectivos de autores se encuentran supeditados a las decisiones del editor en cuanto a cada proyecto editorial⁹³. Toda vez que la industria editorial-escolar ha desplazado el reconocimiento autoral en función de la importancia del producto (Johnsen, 1996:205-208), la selección de los autores ya no determina la imagen editorial, sino al contrario. El cambio del estatuto de autor, de un individuo a un equipo difuminado tras el nombre de la editorial, ha hecho que en la matriz de fuerzas del reconocimiento autoral, la polarización hacia un menor reconocimiento sea cada vez más evidente, y en consecuencia, el oficio de autor de libro de texto cuente con escaso prestigio⁹⁴, con un lugar de enunciación que ha sido caracterizado por diferentes autores como una “voz impersonal” (Choppin, 1992; Johnsen, 1996; Gimeno-Sacristán, 1995; Tosi, 2008). Esto contribuye a lo que Monti (2001:204) denomina una “desconcentración de la responsabilidad de los autores”, y viene a sumarse a otros factores que la autora identifica ya en el orden del proceso de producción: la clasificación fuerte entre los autores (grado de relación y de especialización entre los encargados de las unidades temáticas de un mismo libro) y la creciente sofisticación material del libro de texto (distribución del trabajo que hace confluir múltiples perspectivas divergentes al elaborarlo).

⁹¹ «L'autonomie du dispositif institutionnel de décision par rapport aux contraintes structurales exercées par le champ paraît extrêmement réduite. Au point que l'on pourrait avoir le sentiment que les prises de position, c'est-à-dire les stratégies éditoriales, se déduisent des positions occupées dans l'espace éditorial» (Bourdieu, 1999 :15).

⁹² Las personalidades de los editores y, sobre todo, sus trayectorias experienciales (laborales y epistémicas), resultan un factor a menudo minimizado en la interpretación de los libros de texto, pero que contribuirían a comprender su oficio en términos de mediación, más que de legitimación directa de los intereses del capital financiero. Esta última es la visión ya clásica de Apple (1998), cuya interpretación se ve replicada en los trabajos de Monti (2001) y Fernández Reiris (2005), en el contexto argentino, y el de Martínez Bonafé (1992), en España.

⁹³ “Los proyectos editoriales educativos como los textos escolares son una propuesta diseñada inicialmente por los editores, no por los autores, de manera que las secuencias didácticas, las propuestas pedagógicas y, prácticamente todo el engranaje pedagógico está predispuesto por la editorial; el papel del autor, en suma, consiste solo en replicar las disposiciones de cada proyecto” (testimonio de autor).

⁹⁴ Al respecto, Johnsen (1996:207) ha intentado caracterizar esta condición desprestigiada al señalar la marginación profesional de los autores, en aspectos como la escasa presencia gremial, la casi nula acción sindical, la falta de cursos de especialización en el oficio, preparación universitaria para la redacción de textos escolares, distinciones, premios, cargos públicos, y escasa atención por parte de los medios de comunicación.

La desconcentración de la responsabilidad de los autores también parece crear, por efecto colateral, una mayor responsabilidad de los editores, con su presencia permanente durante todo el proceso de elaboración de los libros de texto. Así queda evidenciado en el testimonio de uno de los editores consultados, que propongo citar en extenso por ser especialmente representativo:

“El desarrollo de un proyecto editorial de textos escolares para estudiantes de Educación Media, sigue las mismas etapas de un proyecto para los demás grados de Básica primaria y Básica secundaria. Aunque el procedimiento varía un poco de una empresa a otra, el proceso general es el siguiente:

1. INVESTIGACIÓN

- Investigación sobre nuevas tendencias pedagógicas y didácticas. Esta es una tarea permanente que, generalmente, está a cargo de un equipo interdisciplinar con experiencia docente y editorial. **El editor del área también tiene esta responsabilidad.** Esta investigación también se orienta al análisis de las dificultades que presentan los estudiantes en el desarrollo de sus competencias en el área, por lo cual, se estudian los resultados de las pruebas nacionales (SABER –ICFES) y las internacionales (PISA).

- Consulta y estudio de nuevos documentos emanados del MEN y de las entidades que regulan la educación en Colombia.

- Investigación sobre necesidades del mercado. Puesto que los libros de texto no son herramientas de trabajo de distribución gratuita, sino elementos que tienen un valor comercial, es necesario analizar las necesidades de estudiantes y docentes en cuanto a material pedagógico, para desarrollar propuestas que llenen sus expectativas, que sean un excelente complemento para su tarea académica y que, a la vez, estén al alcance de todos.

2. DESARROLLO DE LA PROPUESTA

Con toda la información anterior, **el editor plantea** una propuesta pedagógica, que cumpla con unos objetivos propuestos y que se ajuste al calendario escolar. En dicha propuesta, **determina** la metodología que se va a seguir y la estructura didáctica que el libro va a tener. De igual manera, **determina** los elementos gráficos que acompañarán el contenido.

Cabe anotar que un editor no hace uno o dos libros aislados, sino que **estructura** una propuesta de serie sólida, coherente y rigurosa, que tiene en cuenta todos los procesos que los estudiantes han venido desarrollando en los grados anteriores. Asimismo, **trabaja en colaboración** con el equipo de desarrollo tecnológico, con el fin de **determinar** los componentes adicionales de nuevas tecnologías que se incorporarán al texto, ya que es necesario considerar que los estudiantes de hoy tienen acceso a otras formas de aprender y que las nuevas tecnologías les brindan posibilidades valiosas para ampliar sus conocimientos y desarrollar habilidades.

Para poder dar inicio al trabajo de creación de los libros, **el editor organiza**, en detalle, los contenidos de cada unidad y **determina** los logros que los estudiantes deben alcanzar en cada una de ellas. Este documento se suele llamar *Tabla de alcance y secuencia* y se **entrega** a los docentes encargados de escribir los contenidos de cada libro. Ese será el “mapa” que **los autores deben seguir.**

3. EDICIÓN

Una vez **los autores hacen entrega** de los contenidos de cada unidad, tanto escritos como gráficos, **el editor revisa** que esos contenidos se ajusten a la propuesta, que la redacción

sea clara, coherente y gramaticalmente correcta, y que tanto los conceptos expuestos como las actividades, sean rigurosos y adecuados.

Es tarea del **editor verificar** las características particulares de las actividades, pues de ellas depende, en gran medida, que el estudiante compruebe lo que está aprendiendo, descubra sus debilidades o fortalezas y se sienta motivado a continuar con su aprendizaje. **El editor debe verificar** que las actividades

- Sean pertinentes.
- Cumplan con el objetivo propuesto.
- Estén graduadas de acuerdo con el nivel de dificultad.
- No requieran de elementos adicionales difíciles de conseguir, para su ejecución.
- Se puedan realizar en un periodo de tiempo razonable.
- Sea factible realizarlas.

El editor corrige y sugiere las modificaciones al **autor, quien debe incorporarlas**. En caso de no ajustarse a lo solicitado, **el editor asume la tarea del autor**”.

En el proceso de producción estandarizado, la relación es vertical entre los agentes (editores, autores y colaboradores) y queda expuesta la dinámica de relaciones con los factores que intervienen en la elaboración de las propuestas y que fueron explicitados a través de las matrices de fuerzas. La centralidad del editor es obvia en los flujos de procesos, pero también en la verbalización de los mismos, como se observa en los resaltados que se han añadido, para contrastar las acciones del editor con las de los autores; mientras que las primeras pertenecen al orden directivo y evaluativo, las segundas parecen estar limitadas al cumplimiento de parámetros más o menos rígidos que pueden llegar a invalidar sus propuestas, como se observa en la última línea.

En el ámbito de las sobredeterminaciones, desde el punto de vista del editor queda claro que se asumen como fuerzas de distinta fuente, pero de potencia idéntica. Lo mercantil queda presentado en términos de condicionante no excluyente de lo pedagógico (ver subrayado añadido), y como “necesidad”, más que como “limitación” o “imperativo”. Este ámbito, además, queda enmarcado en una etapa de “investigación” previa a la producción de los libros, es decir, las sobredeterminaciones son incorporadas a la producción desde una perspectiva científico-académica del trabajo. Desde la perspectiva del agente, la conjunción entre lo comercial y lo cultural determina el posicionamiento híbrido sin que ello genere una contradicción insalvable:

Los editores no reconocen una contradicción entre la lógica comercial y la pedagógica. En una entrevista periodística, Marie-Paule Casanova (1998:16), directora del Departamento de Primaria y de Producciones para el Enseñante de la editorial francesa Hachette, declaró que el éxito editorial significa que los usuarios se sienten satisfechos y se entra en un ‘círculo virtuoso’ donde todo el mundo se beneficia. Luego, indicó que lo comercial es la mejor garantía de calidad” (Fernández Reiris, 2005:255).

Así las cosas, la búsqueda del posicionamiento del libro de texto revela estas hibridaciones que, tal vez contradictorias en su naturaleza, se resuelven como no contradictorias en el nivel de las prácticas sociales, es decir, operan con una lógica de cohabitación en sistemas integrados de fuerzas sobredeterminantes. La figura 20 articula las matrices examinadas para mostrar la operatividad del sistema integrado.

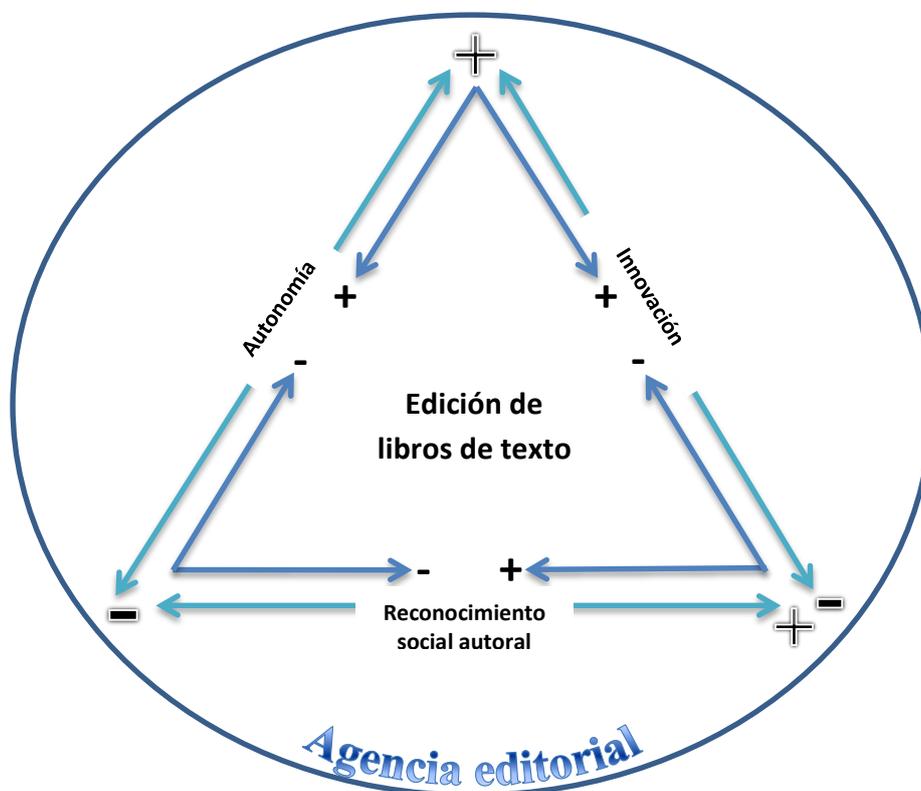


Figura 20 - Sistema de fuerzas en la edición de libros de texto

En la Figura 20, los componentes o factores de fuerza de los vectores externos ya fueron examinados anteriormente y ubican en el centro de las aristas “lo que está en juego” en cada conjunto de tensiones. Al relacionarlos entre sí, se generan conjunciones hacia polaridades positivas (autonomía y diversificación), negativas (heteronomía y no-reconocimiento) y mixtas (reconocimiento fuerte-diversificación débil). Las dos primeras polaridades guardan relaciones directamente proporcionales (a mayor autonomía, mayor diversificación; a menor autonomía, menor reconocimiento), mientras que la última presenta proporcionalidad inversa (a mayor reconocimiento, menor diversificación).

Esta última relación entre el reconocimiento y la diversificación resulta problemática: en las propuestas editoriales, la innovación suele tener poco valor a nivel del reconocimiento social de sus autores, y viceversa, aquellas propuestas más reconocidas (a través de las imágenes de marca de los libros de texto fuertemente posicionados) generan poca diversidad en sus propuestas, al repetir los esquemas más rentables tanto de sus propias

series como de lo que otras editoriales han planteado de manera exitosa⁹⁵. La estandarización de las propuestas, contrario a las posibilidades pedagógicas y didácticas que ofrecerían libros de texto diversificados que apuesten por la innovación de formatos y metodologías, es una fuerza que tracciona hacia una menor autonomía y un menor reconocimiento social en las propuestas analizadas. Toda vez que se trata de fuerzas interdependientes (triángulo interno de la Figura 20), conforman un sistema dinámico que da cuenta de las sobredeterminaciones a las que están sometidas las editoriales escolares como efecto de la intersección entre los campos comercial, pedagógico y teórico, y de sus subcampos inscritos.

Ahora bien, si se asume que “todo campo constituye un espacio de juego potencialmente abierto cuyas fronteras son confines dinámicos que son objeto de luchas dentro del campo mismo (Bourdieu, 2005[1992]:159)”, las interrelaciones entre los campos generan zonas de intersección dentro del espacio social. Estas zonas interseccionadas son posibles por los principios que rigen el funcionamiento de los campos en cuestión (inestabilidad, expansividad y amalgamabilidad), o mejor, son producto de la lógica de estos principios.

Las zonas de intersección entre los campos pedagógico, intelectual y comercial (figura 16) corresponden a los contextos de recontextualización del saber argumentativo, así:

CR1 Oficial, donde los saberes se construyen como intersección entre el capital del subcampo lingüístico del campo intelectual y el capital del subcampo político-curricular del campo estatal. Este contexto de recontextualización configura el Discurso Pedagógico Oficial (DPO).

CR2 Comercial, donde los saberes se construyen como intersección entre el capital del subcampo político-curricular del campo estatal y el capital del subcampo didáctico del campo escolar. Este contexto de recontextualización configura el Discurso Pedagógico Comercial (DPC).

CR3 Docente, donde los saberes se construyen como intersección entre el capital del subcampo lingüístico del campo intelectual y el capital del subcampo didáctico del campo escolar. Este contexto de recontextualización configura el Discurso Pedagógico Profesorial (DPP).

La zona donde se intersectan los discursos pedagógicos Oficial, Comercial y Profesorial (zona central de la figura 16) componen el subcampo editorial escolar, es decir, un espacio virtual de naturaleza híbrida, donde coexisten los sistemas de fuerzas entre campos y subcampos insertos en el espacio social. Hibridación aquí significa que los campos se encuentran amalgamados y, por tanto, son separables solo en términos metodológicos.

⁹⁵ La introducción de herramientas multimediales en las propuestas editoriales es un ejemplo de esto, que en vez de ser un factor de innovación, se convierte en uno de repetición de estrategias ligadas a la sumatoria de soportes tecnológicos (cederrones e hipervínculos a la web) más que a la exploración de didácticas multimodales desde el libro de texto.

Además, aparentan ser espacios con unidad y sentido, regidos por lógicas que son producto de la conjunción de lógicas provenientes de distintas fuentes; así: lógica epistémica, proveniente del campo teórico; lógica regulativa, proveniente del campo estatal; y lógica pedagógica, proveniente del campo escolar. La intersección entre estas lógicas en los contextos de regulación genera tres tipos de discurso pedagógico (Oficial, Comercial y Profesor) donde se pueden identificar intereses rectores distintos, hibridados: intereses políticos, mercantiles y formativos.

Dado que estas lógicas se construyen a partir de intereses específicos en cada campo, el subcampo editorial escolar puede ser definido (y es entendido) de modos particulares desde cada perspectiva: Como un espacio de aplicación/uso de saberes, concreción de los constructos epistemológicos de los mismos y de desarrollo de la profesión docente (DPP); como un espacio de construcción de un objeto de consumo masivo, estrategia de posicionamiento en la competencia mercantil y nicho de mercado para la inversión rentable (DPC); y como un espacio de asunción de transposiciones didácticas, de generación de materiales educativos y de concreción/operatividad de políticas curriculares (DPO).

Los dispositivos didácticos serían la materia “tangible” producida en el subcampo editorial escolar, es decir, que lo que este produce es una red de relaciones de saber/poder en el que se configura un conjunto de prácticas emergentes y reconfiguradas a partir de las asociaciones que establecen entre sus elementos heterogéneos (ver apartado 3.2). En el contenido de los dispositivos didácticos quedan inscritas las fuerzas internas de los sistemas que configuran cada campo y subcampo, por lo cual es posible dilucidarlas a partir del análisis de su materialidad, como se ha propuesto en este trabajo. La Figura 21 sintetiza el contenido del subcampo editorial escolar.

Este subcampo no es solo la conjunción, yuxtaposición ni la mera superposición entre campos, sino la zona de intersección donde se genera una lógica híbrida, cuyo funcionamiento atiende, al mismo tiempo, a tres lógicas de campos con fuerzas expansivas en el espacio social, y con sistemas de fuerzas internas que los sobredeterminan, a su vez. Como un producto del subcampo editorial escolar, las propuestas editoriales para enseñar argumentación responden a esa lógica híbrida que se compone de tres procesos caracterizadores:

- Estandarización, es decir, el proceso mediante el cual los dispositivos didácticos repiten ciertas estructuras, estabilizadas por diferentes factores y desde diversas agencias, al interpretar tanto los saberes disciplinares como la política curricular.
- Fragmentación, es decir, el proceso mediante el cual los dispositivos didácticos trasponen tanto los saberes disciplinares como la política curricular en compartimentos-estancos.

- A-conflictividad, es decir, el proceso mediante el cual los dispositivos didácticos presentan, tanto los saberes disciplinares como la política curricular, carentes de problematizaciones.

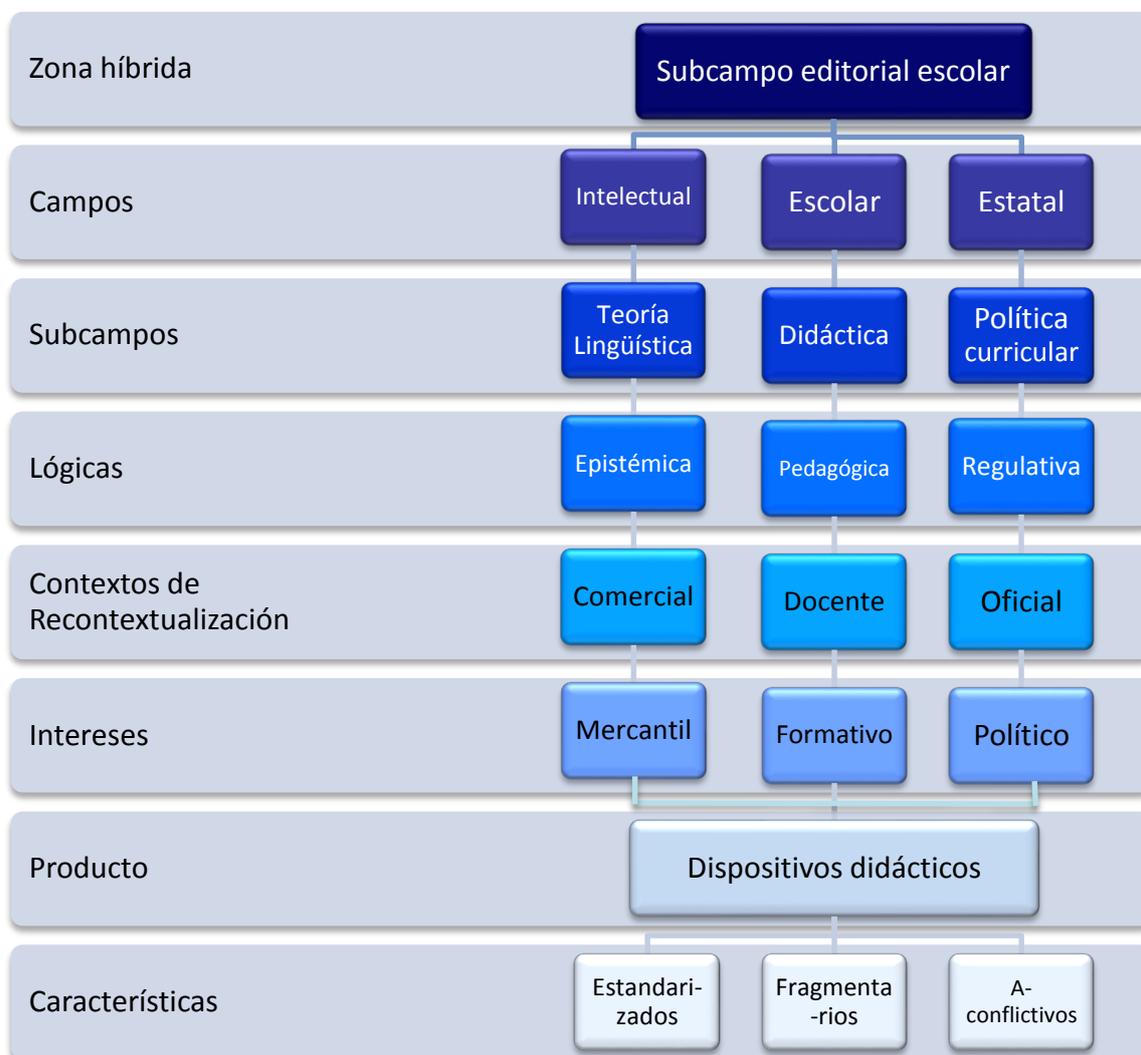


Figura 21 – Contenido del subcampo editorial escolar

Los procesos caracterizadores de los dispositivos didácticos (última fila de la figura 21) son estructurales y estructurantes, toda vez que organizan el contenido de los dispositivos y orientan el funcionamiento de la producción de los mismos. La lógica híbrida del subcampo editorial escolar permea el espacio tanto interno como externo de los dispositivos que configura; la aparición de manuales de lingüística aplicada para la formación escolar, la presencia de equipos multidisciplinares en los procesos de producción editorial, y la regulación ministerial laxa sobre las editoriales, son prácticas que dan cuenta del posicionamiento de los agentes en estas zonas de hibridación, y por extensión, revelan algunos efectos del subcampo en el espacio social.

5.2 La dimensión teleológica de la recontextualización argumentativa

Al respecto de la transposición didáctica, Frigerio (1999:35) ha señalado que uno de sus efectos posibles “es que el conocimiento a enseñar o el conocimiento enseñado sea tomado ‘como si’ fuera el conocimiento erudito o, más ampliamente, como el conocimiento”, posibilidad que se deriva de la resistencia al desocultamiento, inherente a la transposición didáctica (Poggi, 1990, en Frigerio, 1999:35). Lo que se oculta, por supuesto, no es una especie de verdad última contenida en el saber producido en los contextos de producción (campo intelectual), sino la transformación que sufre ese saber en el proceso de transposición, es decir, los efectos de las reglas de recontextualización (Bernstein, 2001[1994]) que hacen al discurso pedagógico (la inserción del discurso instruccional en el regulativo)⁹⁶ y que descontextualizan, modifican y recolocan o reenfochan el saber desde el campo intelectual hacia la zona híbrida del subcampo editorial escolar.

Así las cosas, la argumentación transpuesta en las propuestas editoriales puede llegar a asumirse, imprecisamente, como la misma argumentación externa o anterior a las reglas de recontextualización, esto es, la argumentación como saber teórico y como saber de referencia social (o del sentido común). El ocultamiento de esta diferenciación es, al mismo tiempo, la naturalización de los productos que resultan de los procesos implicados en la lógica híbrida del subcampo editorial escolar, es decir, los saberes sobre la argumentación estandarizados, fragmentados y a-conflictivos. Una comparación esquemática entre lógicas en la construcción de esos saberes distintos puede verse en la Tabla 19, al respecto de la argumentación:

Argumentación		
Saberes de referencia (mundo de la vida)	Saberes teóricos (campo intelectual)	Saberes recontextualizados (subcampo híbrido)
Polifónicos	Provisionales	Estandarizados
Integrados	Interdisciplinarios	Fragmentados
Naturalizados	Conflictivos	A-conflictivos

Tabla 19 - Lógicas en la construcción del saber argumentativo

En términos de lógicas de construcción, el saber argumentativo en el mundo de la vida se construye 1) polifónicamente, a partir del cruce de voces (heredadas, contingentes, presenciales o diferidas) que configura nociones implícitas o explícitas sobre la argumentación; 2) integradamente, es decir, como un saber imbricado en las prácticas subjetivas e intersubjetivas y que permea los espacios sociales; y 3) naturalizado, como consecuencia de su imbricación en las prácticas, no se suele tomar distancia del saber que les subyace, es decir, presenta reflexividad débil. En el campo intelectual, por su parte, se trata de un saber construido 1) provisionalmente, a partir del desarrollo teórico y el ámbito

⁹⁶ “Definiremos el discurso pedagógico como la regla que inserta un discurso de competencia (habilidades de diverso tipo) en un discurso de orden social, de modo que el último domina siempre sobre el primero. Llamaremos discurso *instruccional* al que transmite competencias especializadas y su relación entre ellas, y discurso *regulativo* al que crea el orden especializado, la relación y la identidad” (Bernstein, 2001[1994]:188-189).

cambiante del conocimiento científico; 2) con una tendencia hacia el trabajo interdisciplinar, sobre todo a partir del desarrollo de la teoría de la argumentación como una línea de trabajo específica del análisis del discurso, desde la segunda mitad del siglo pasado; y 3) conflictivamente, en relación con las diferentes perspectivas de análisis y sus divergencias en los constructos teóricos, metodologías, objetivos, etc. En el subcampo editorial escolar, como se explicó en el apartado anterior, predominan los componentes de la estandarización, fragmentación y a-conflictividad en la construcción de los saberes: el primero, estabiliza el saber argumentativo como un saber definitivo, acabado y reiterado, sin variaciones sustanciales entre las propuestas de enseñanza; el segundo componente presenta la argumentación en parcelas de nociones y actividades segmentadas de acuerdo con la estructuración de los dispositivos didácticos y la interpretación de la política curricular; y el tercer componente anula la conflictividad del saber, tanto en su régimen de construcción en el campo intelectual, como en su régimen de comunicación en el dispositivo pedagógico y el contrato didáctico.

Ya desde el trabajo fundante de Kuhn, en 1962, se había relacionado la transmisión del saber en los libros de texto con una visión acumulativa y lineal del saber científico, al privilegiar la enseñanza de la ciencia normal e invisibilizar las revoluciones científicas⁹⁷. El análisis de libros de texto en España, de Martínez Bonafé (2002) y el de Monti (2001) y Fernández Reiris (2005) en Argentina, entre otros, confirma ese tratamiento no conflictivo del contenido científico en las propuestas editoriales:

Las formas de presentación y organización de sus contenidos no contribuyen a su problematización, son portadores de una información brindada de manera sentenciosa y aparentemente neutral, es decir, están ausentes las controversias y los procesos de génesis, desarrollos, conflictos y cambios en los procesos de construcción de los conocimientos disciplinares; se restringen a una exposición enciclopédica, con una débil o nula articulación interdisciplinaria, su utilización excesivamente formalizada del lenguaje invita a una lectura pasiva y no contribuye a la reflexión metalingüística, reforzando de esta manera la reificación del conocimiento (Fernández Reiris, 2005:347-348).

Esta a-conflictividad epistemológica responde a la búsqueda de credibilidad profesional de la propuesta editorial, de cara sobre todo a los docentes como consumidores, “así, el libro de texto crea y expone certezas a través de diferentes recursos lingüísticos, como descripciones ‘objetivas’ y desembragadas, ausencia de confrontación, etc., que contribuyen a su conformación como la voz de la autoridad y el portador del saber (Tosi, 2008:72). En el panorama estudiado, la a-conflictividad del saber argumentativo se ve reforzada por la estandarización y la fragmentación en los dispositivos didácticos, toda vez que la homogenización de las propuestas, por un lado, traba la introducción de

⁹⁷ “(...) puesto que los libros de texto son vehículos pedagógicos para la perpetuación de la ciencia normal, siempre que cambien el lenguaje, la estructura de problemas o las normas de la ciencia normal, tienen, íntegramente o en parte, que volver a escribirse. En resumen, deben volverse a escribir inmediatamente después de cada revolución científica y, una vez escritos de nuevo, inevitablemente disimulan no sólo el papel desempeñado sino también la existencia misma de las revoluciones que los produjeron” (Kuhn, 2004[1962]:214).

innovaciones y diversificaciones en los dispositivos, y por otro, la atomización de la argumentación en compartimentos-estancos (competencias, estándares curriculares, unidades temáticas, segmentos didácticos, etc.) impide estudiarla como dimensión inherente al discurso (Amossy, 2010[2000]) y como orientación social del enunciado (Martínez, 2005a).

Como lo apunta Monti (2001:153-154), se trata de una a-conflictividad epistemológica que deviene en a-conflictividad ideológica y que hegemoniza discursos “‘lavados’ de todo conflicto político, religioso, ideológico, etc.”, al obturar los rasgos propios de la argumentación en el discurso, como la inscripción de compromisos y presupuestos del enunciador en el enunciado, el posicionamiento (social, institucional, personal) de los participantes en las relaciones de poder que cruzan la interacción argumentativa, y el carácter contingente de la verdad que se juega en la validez del argumento. En este mismo sentido, la a-conflictividad ideológica de la argumentación genera que los dispositivos didácticos estén anclados en contextos de diferentes niveles de idealización (Figura 22):

- Un nivel de la **idealización textual del argumento**, que se direcciona en dos sentidos: hacia la circunscripción de lo argumentativo dentro de la esfera de la comprensión y producción de textos (orales y escritos), exclusivamente, es decir, hacia el dominio del paradigma lingüístico-textual aplicado a la enseñanza de la argumentación; y dentro de las fronteras de esta reducción, hacia la taxonomía de lo argumentativo como tipo textual íntegro, no como secuencia estructural y orientadora en planes textuales. Se trata de una idealización epistemológica.
- Un nivel de **idealización realizativa de la aplicación de la argumentación**, o simplemente, idealización aplicativa del quehacer argumentativo en el orden de la instrumentalización de estrategias aprehensibles y utilizables en cualquier situación comunicativa. Se ubican en este nivel los esfuerzos clasificatorios en torno al argumento, que llevarían al estudiante a seleccionar, cada vez que quiera argumentar, las “mejores herramientas” de una especie de banco de estrategias (e inclusive, de argumentos). Se trata de una idealización pragmática.
- Un nivel de **idealización racional de la interacción argumentativa**, construida sobre la base de la teoría de la acción comunicativa (Habermas, 1987), que sustenta la argumentación como competencia para dirimir diferencias a través de intercambios racionales orientados al entendimiento mutuo, y entroncarla con las competencias ciudadanas y éticas. Esta ética formal, basada en criterios consensualistas de la verdad, desarrollaría un tipo de racionalidad práctica normativa, no instrumental, desde la capacidad argumentativa de los sujetos. Se trata de una idealización social.
- Un nivel de **idealización secuencial-operativa del aprendizaje de lo argumentativo**, que traslada la secuencialidad en el aprendizaje de habilidades técnicas hacia el de saberes complejos, a través de la operacionalización en serie de fases de entrenamiento en los dispositivos didácticos, y que se generaliza en la

secuencia teorización-ejercitación-evaluación. Se trata de una idealización cognoscitiva.

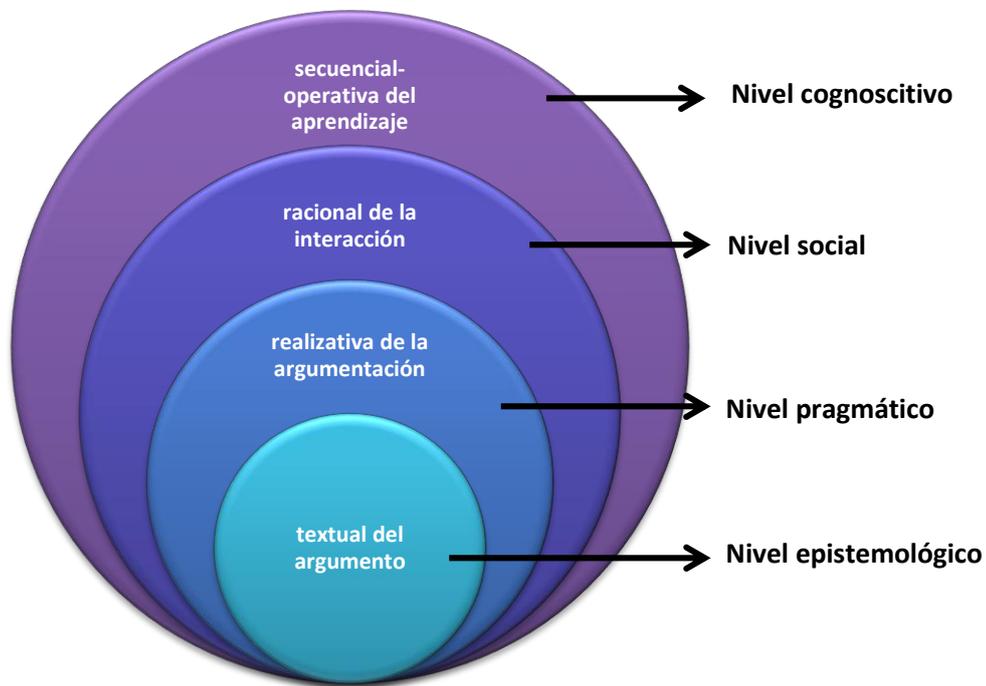


Figura 22 - Niveles de idealización de la a-conflictividad de la argumentación

Todos los niveles de idealización responden a una descontextualización del saber argumentativo, tanto desde el campo intelectual (saberes teóricos) en el que son producidos, problematizados y discutidos, como del mundo de la vida (saberes de referencia), de donde provienen de modo vivenciado. Asimismo, las idealizaciones modifican estos saberes, al seleccionar los menos controversiales, simplificar las zonas teóricas oscuras o pendientes por desarrollar, y condensarlos en comprimidos fácilmente digeribles. Finalmente, los saberes argumentativos quedan recolocados y reenocados en las propuestas de enseñanza, como capítulos aislados (un contenido planeado en la agenda, un tema del libro de texto, una clase preparada, una hora escolar) del paquete curricular, y en el ámbito de la escuela, es decir, un saber circunscrito a los límites fronterizos de la misma.

No significa esto que toda recontextualización del saber argumentativo implique una trama de idealizaciones, sino que tales formas idealizadas de la transposición didáctica son un modo posible (encontrado) de configurar las propuestas para enseñar ese saber. Un modo efectivo que se encuentra anudado a la dimensión teleológica del saber que pretende enseñar, es decir, que revela la manera en que tal modo de enseñanza se plantea la cuestión de las finalidades a las que aspira, pues tales fines –desde una perspectiva pedagógica- son los que justifican el dispositivo que instalan en las propuestas de enseñanza.

El reconocimiento de la dimensión teleológica de los dispositivos didácticos puede resultar problemático si no se avanza hasta lo recorrido en este punto del análisis, porque ella no es visible sino a través de la elucidación de las lógicas que construyen las asociaciones entre los elementos heterogéneos del dispositivo, y podría confundirse con los niveles operativo y pragmático de la enseñanza misma, recortando esta última al acto de enseñar (la enseñanza solo como un hacer), el aprendizaje al acto de aprender (el aprendizaje solo como un saber-hacer) y la argumentación al acto de argumentar (la argumentación solo como un quehacer). Estos recortes obturan la pregunta por los fines y pretenden implicarla respondiendo por los objetivos y por las intenciones o propósitos, es decir, dimensionan lo teleológico desde lo operativo y/o desde lo pragmático.

Si bien la pregunta por los fines del enseñar está supeditada a respuestas que se anidan en los niveles operativo y pragmático, los fines de la enseñanza trascienden (o deberían trascender) la dimensión práctica. En perspectiva histórica, el recorrido de la enseñanza arroja un predominio de esa dimensión traducida en el papel preponderante de la actividad en los procesos de conocimiento, la objetivación de los procesos de enseñanza y de aprendizaje (“Escuela Activa”) y el énfasis posterior en el diseño de “ambientes para el aprendizaje (“Tecnología Educativa”): se ha llegado así a confundir la enseñanza con el enseñar y a pensar la primera en términos de “lo que acontece” en la escuela:

En un caso, se trata de circunscribir las posibles descripciones de los procesos que se viven en situaciones escolares específicas al horizonte de las interacciones cotidianas; en otro, se trata de un conjunto de interacciones entre los sujetos que se encuentran en un ambiente particular con el propósito de desarrollar procesos de construcción de conocimiento. En un tercero, de una actividad comunicativa reglada por ciertos principios de racionalidad, cuyo propósito es obtener un consenso y cuyo fundamento es la interacción de juegos lingüísticos de distinta procedencia; y en otro caso, de la propuesta de un modelo sistémico que tiene en cuenta no sólo los componentes (maestros-alumnos), sino toda la red de vínculos o relaciones que le dan su dinámica, particularmente al analizar la pedagogía y la didáctica (Martínez Boom, 2005:158).

Estas perspectivas, pese a su evidente diferenciación, confluyen en lo esencial: circunscribir la enseñanza a la dimensión práctica que tiene lugar en el aula, bien como descripción etnográfica de su realidad, como conjunto de interacciones maestro-alumno, como competencia o acción comunicativa, o como funcionamiento de un sistema. Martínez Boom (2005) apunta al respecto, que la enseñanza atraviesa los componentes de estas perspectivas, atrapadas en la red interna del aula, pero se ubica por fuera de la misma, y por extensión, ubica sus fines más allá de la ecuación de la transposición didáctica docente-saber-estudiante (Chevallard, 1997[1985]).

Desde la perspectiva de la apropiación del saber, puede decirse además que la enseñanza acontece o no acontece “a pesar de” la acción, o mejor, más allá del plano de las acciones mismas (de los objetivos y de las intenciones). En esta medida, la enseñanza como acontecimiento (y no como la acción de enseñar) permite reconocer otras dimensiones desde las cuales pensar la pregunta teleológica, para no responder limitadamente desde el

enseñar, sino desde la enseñanza. En la tabla 20 se condensa la respuesta actual para tal pregunta, enunciada en el subcampo editorial escolar a propósito del tema de la argumentación:

Enseñar a argumentar		
Argumento como Texto	Objetivos (N. operativo)	Intenciones/propósitos (N. pragmático)
	<i>Comprender y producir textos orales y escritos</i>	<i>Convencer Persuadir, disuadir Consensuar</i>
	Logro	Competencia
	Dimensión práctica	

Tabla 20 - Niveles de la transposición didáctica actual de lo argumentativo

Delimitada por una dimensión práctica, la enseñanza acontece como acción del enseñar a argumentar, con metas trazadas en dos niveles: uno operativo, donde las metas son objetivos, y uno pragmático, donde aquellas se traducen en intenciones o propósitos. El objetivo, entonces, de la transposición didáctica de lo argumentativo es la producción y comprensión de textos (orales y escritos), y las intenciones son convencer, persuadir, disuadir y consensuar. Es fácil notar aquí que los objetivos quedan verbalizados desde la política curricular, y los propósitos, desde la noción recontextualizada de “argumentación” como acción retórica, de un lado, y ciudadana, del otro. Desde el punto de vista del subcampo editorial escolar, los objetivos quedan cohesionados con los logros (y sus indicadores), y las intenciones con las competencias (comunicativas y ciudadanas).

Cohabitan en la transposición didáctica –como vimos en las descripciones del corpus- los enfoques retórico y pragmatialéctico de la argumentación, traducidos en las intenciones de convencer/persuadir/disuadir, de un lado, y de consensuar, del otro, mientras que puede decirse que la perspectiva analítica formal, cuyo propósito correspondería al establecimiento de estándares para hacer juicios correctos, ha sido desplazada por un mayor predominio del enfoque retórico (de ahí que se aborden las diferenciaciones entre convicción, persuasión y disuasión en la mayoría de las propuestas editoriales actuales).

Al respecto del enseñar a consensuar, como propósito argumentativo, su inscripción en una dimensión práctica responde a los fundamentos teóricos que sustentan su introducción en los dispositivos didácticos, orientados precisamente hacia la acción: la teoría de la acción comunicativa y la teoría pragmatialéctica. Dada la naturaleza normativa idealizada de estos modelos de base, y su inclinación por los propósitos más prácticos de la interacción racional, su dimensión es también la de la praxis.

El argumento se entiende, entonces, como un producto textual (verbal o escrito), estructurado de cierta manera aprehensible y analizable desde paradigmas taxonómicos (tipo de texto, de argumento, de estrategias, de falacias y de conectores argumentativos).

En la tabla 20 se evidencia que la dimensión teleológica no aparece, bien porque la pregunta por los fines queda subsumida a las preguntas por los objetivos y por las intenciones o propósitos, o bien porque no encuentra espacio en el imperativo de la praxis que circunscribe los niveles de la transposición y presenta la enseñanza como algo que acontece o que debería acontecer, es decir, como una deóntica de la praxis.

Pero un desplazamiento de esta deóntica de la praxis hacia el plano del acontecimiento, hace aparecer la respuesta por los fines de la enseñanza de la argumentación dentro de una dimensión política que, articulada con la dimensión anterior, configuran un circuito para la transposición didáctica de lo argumentativo (Figura 23):

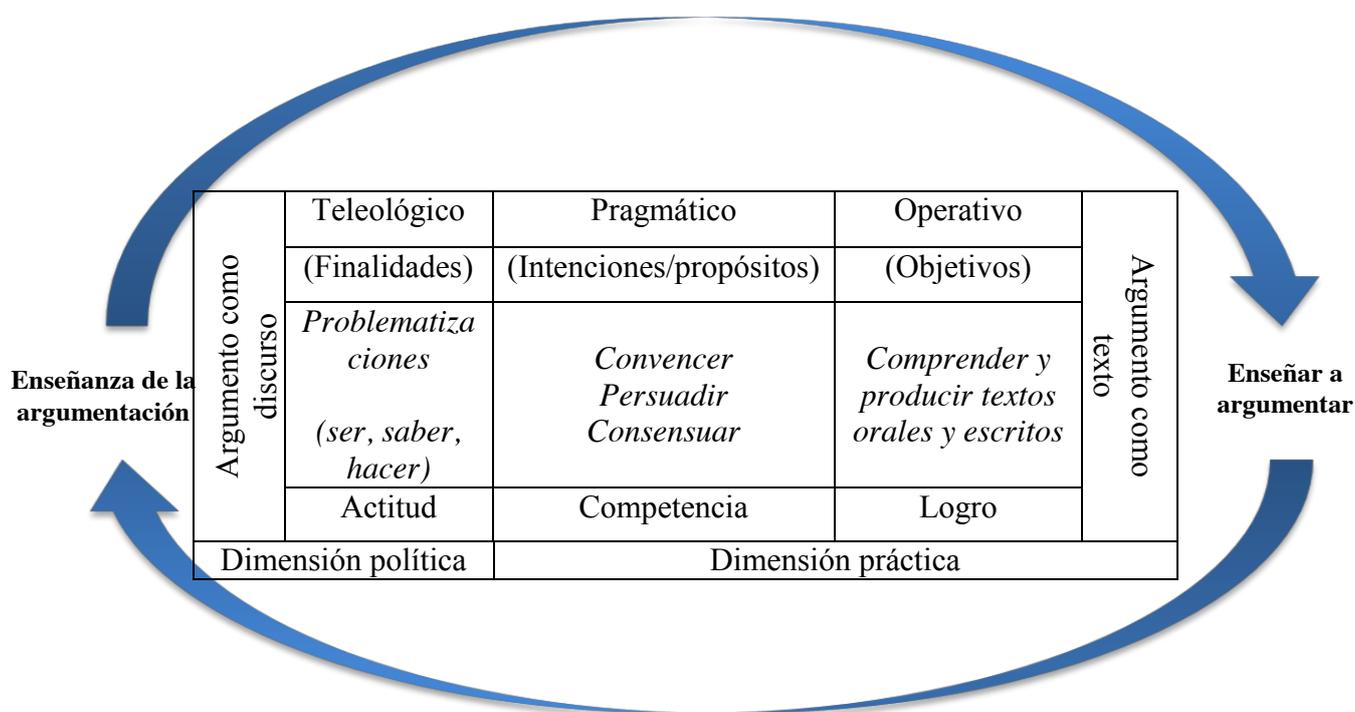


Figura 23 - Circuito para una transposición didáctica de lo argumentativo

Una apertura a la dimensión política de la enseñanza de la argumentación permite introducir un nivel teleológico que trascienda la pragmática de las intenciones y la operatividad de los objetivos; los trasciende, siempre que en vez de desplazarlos o borrarlos, los inaugure y los funde, es decir, que la pregunta por las finalidades al inicio del ciclo de la transposición didáctica llene de sentido la dimensión práctica del enseñar, desde la dimensión política de la enseñanza; por tal razón, el lugar de la pregunta teleológica es el del inicio en el circuito de lo político a lo práctico, de la enseñanza al enseñar.

Se trata de un inicio que funda, pues, las bases de un circuito y que transita circularmente de la formación de actitudes a la praxis de las competencias y el alcance de logros, y de nuevo a la reflexividad de la práctica desde la actitud problematizadora. Esta actitud, plano de las reacciones, de las tendencias y las inclinaciones (preámbulo del hacer, pre-hacer), predispone la acción desde lo cognoscitivo, lo afectivo y lo conativo⁹⁸, hacia la generación de problematizaciones del saber, del ser y del hacer.

Las problematizaciones significan actitudes de duda frente a lo evidente, lo indudable y lo incuestionable, conseguir que lo no problemático se torne problemático y tratar de comprender cómo y por qué algo se ha tornado a-problemático; “problematizar no consiste en descubrir lo que estaría oculto o invisible, sino en hacer visible lo que, precisamente por estar visible y tan próximo a nosotros, no llegamos a percibirlo” (García Fanlo, 2009). No se trataría, pues, de una llana formulación de problemas con soluciones a priori, a la manera de consignas con sus correspondientes respuestas al reverso de la hoja, ni de la aplicación del Aprendizaje Basado en Problemas (Torp y Sage, 1999) para la enseñanza de la argumentación, ni de un “enseñar a pensar” en el que ese “pensar” tenga un estatuto deóntico (el “buen pensar”, el “verdadero pensar” que deba ser enseñado), sino de actitudes de cuestionamiento frente a lo que de establecido presentan el saber, el ser y el hacer argumentativos.

La problematización del saber argumentativo, o mejor, de los saberes argumentativos provenientes tanto del campo intelectual como del mundo de la vida, implicaría desplazar la estandarización del saber por su provisionalidad e inestabilidad inherentes a su contingencia y a su condición histórica, inacabada y polifónica: contrastar sus nociones y enfoques, reconstruir los contextos de su emergencia y visibilizar sus grietas.

La problematización del ser argumentativo se traduce en la introducción de lo conflictivo como centro de la intersubjetividad y del dialogismo, es decir, como núcleo de la vida en sociedad, no para naturalizar la conflictividad de la convivencia desde el mundo de la vida, sino todo lo contrario, para enfocarla de modo reflexivo y desde la arista de la enunciación (en la clase de lengua castellana), arista que no obvia ser parte de una figura más compleja, segmento de un poliedro mayor en el que la argumentación se entronca con las otras disciplinas, ciencias y asignaturas en el dispositivo escolar. Es, además, el espacio de la problematización del componente ético de la argumentación, es decir, de su responsabilidad social, pero también de las normas impuestas a esa responsabilidad desde la visión del intercambio racional de argumentos: preguntarse qué es lo racional en la interacción real, cotidiana, no idealizada, qué es frente a lo que debería ser, es decir, invertir el sentido del énfasis actual sobre lo que debería ser, por lo que es.

La problematización del hacer argumentativo reflexiona sobre las urgencias del hacer, que devienen en los imperativos de la praxis: actividades para calificar, indicadores para

⁹⁸ Los componentes cognoscitivos son la representación cognitiva del objeto de la actitud, manifestado en opiniones, creencias, pensamientos, valores, conocimientos y expectativas, con carácter evaluativo; los componentes afectivos se expresan en los sentimientos evaluativos, preferencias, estados de ánimo y emociones que suscita el objeto de la actitud; los componentes conativos son el componente activo de la actitud, manifestado a través de las reacciones y, en general, la conducta hacia el objeto (Morales, 1999).

medir, logros para alcanzar, competencias para desarrollar, todos ellos enmarcados en la efectividad del saber hacer aplicado. Relevante el hacer problematizado es preguntarse por el para qué de las aplicaciones: en el plano del “saber hacer en contexto”, reflexionar sobre ese contexto en el que se espera hacer cosas para ¿fundarlas?, ¿transformarlas?, ¿darles continuidad?, ¿mejorarlas?, etc.; imbricar integralmente el hacer argumentativo en las prácticas subjetivas e intersubjetivas, como acontece en el mundo de la vida, para contrarrestar la fragmentación en la enseñanza de la argumentación; y revisar el impacto de las acciones sobre los contextos y las urgencias de esos mismos contextos en torno a las acciones posibles.

Ahora bien, si el nivel teleológico se inscribe en una dimensión política es porque las problematizaciones que propone como finalidades para la enseñanza de la argumentación interpelan las relaciones de poder establecidas, desde “la resistencia contra el poder normalizador que constriñe el pensamiento (...), ya no como instrumento de poder y bajo el principio de economía del pensamiento, sino como instrumento contra el poder y hacia un despliegue del pensamiento” (Martínez Boom, 2005:169). En efecto, contra el poder normalizador de la estandarización, la fragmentación y la a-conflictividad, la actitud problematizadora significa la incitación a pensar lo impensable, a liberar el pensamiento de la hegemonía de la dimensión instrumental de la enseñanza y a darle sentido a las prácticas emprendidas en los niveles pragmático y operativo.

Finalmente, la introducción del nivel teleológico con dimensión política permite entender al argumento como discurso, antes y después de su asunción como texto, es decir, desde una perspectiva de la argumentación en el discurso, como una dimensión social inherente a la enunciación, y desde una perspectiva dialógica y polifónica de la significación, como una posible realización social del enunciado (un modo de organización del discurso). Presentado el argumento en términos políticos, se parte del reconocimiento de su carga ideológica-ideologizante, es decir, de la problematización de su transparencia como representación de la opinión individual, de la razón intelectual y de la subjetividad de quien lo enuncia, para pensar lo que tiene de polifónico, emocional y subjetivante (creador de subjetividades). Además, incitar la reflexión sobre la pre-existencia del argumento antes de su realización material (texto, intertexto), como conjunto de intereses y necesidades en relación con la polifonía argumentativa (discurso-interdiscurso), es decir, partir de la visualización del enunciador como un sujeto con intereses, necesidades y condiciones reales, las cuales inscribe, inevitablemente y de modos diversos, en la elaboración de sus argumentos, en vez de la postulación de estos mismos (y de tareas argumentativas) divorciados de las situaciones en las que emergen y de los sujetos que los convocan.

En ese sentido, se apunta a la reconfiguración de las reglas recontextualizadoras del saber argumentativo, no para refutarlas o desconocerlas, sino para reorientarlas hacia transposiciones de ese saber de modo meno idealizado, desde la elaboración de problematizaciones, de manera que el saber quede descontextualizado, pero no anulados sus contextos; modificado, pero no deformado hasta el punto de ser irreconocible ni

homologable con respecto a los saberes de referencia; y recolocado o reenfocado, pero no fosilizado como verdad última y definitiva.

Nada de lo anterior descarta la elaboración de dispositivos didácticos en los libros de texto, pero sí plantea la necesidad de que otra lógica sea la que estructure el subcampo editorial escolar al cual se adscriben. Llenar de sentido la dimensión práctica con una teleología de la argumentación fundada en la actitud problematizadora es una vía hacia la transformación (lenta, pero segura) de los dispositivos didácticos para la enseñanza de lo argumentativo como texto y como discurso.

Capítulo 6. Conclusiones:

Implicaciones de las propuestas editoriales colombianas para enseñar argumentación en la educación media

La pregunta general que orientó el estudio realizado se concentró en las implicaciones que tienen las propuestas para enseñar argumentación desde los libros de texto colombianos vigentes para educación media; tales implicaciones se dividieron en tres categorías, a partir del diseño de la investigación: teóricas, didácticas y político-curriculares, que corresponden a los vértices de un triángulo epistemológico trazado para acotar el campo de trabajo, y en cuyas aristas nos interesó examinar las diferentes relaciones de fuerza y vinculación que hacen a la enseñanza de la argumentación desde el libro de texto (Fig. 1, Cap. 1).

En la primera parte de este capítulo relevaremos los principales hallazgos del análisis, que permiten responder la pregunta problemática planteada; esta síntesis se presentará en tres partes, siguiendo las pre-categorías postuladas en el diseño. En la segunda parte y con base en la primera, se trazarán las proyecciones de este estudio, con lo cual dejamos abiertas posibles líneas de reflexión, para seguir indagando.

6.1 Implicaciones

6.1.1 Implicaciones teóricas

El examen de las propuestas didácticas evidencia el fuerte posicionamiento del enfoque retórico de la argumentación para su enseñanza, predominio que confirma hallazgos en el mismo sentido en países como Chile (Cademartori y Parra, 2000), Venezuela (Díaz y Mujica, 2007) y Argentina (Giménez y Subtil, 2012). Para el caso estudiado, encontramos que el paradigma retórico de la argumentación permea tanto la recontextualización oficial (política curricular) como la comercial (libros de texto), es decir, que existe consenso sobre la validación de una cierta forma de entender los saberes argumentativos y sobre la legitimación de ella misma para que penetre en la escuela como el conjunto de saberes autorizados. La visión teórica que se valida está sustentada en los siguientes presupuestos:

1. En tanto que forma de actividad comunicativa humana, la argumentación como objeto teórico interesa más por sus condicionamientos pragmáticos que por sus propiedades formales (reglas lógicas de razonamiento) o semánticas (validez de las premisas), propias del enfoque analítico o lógico formal.
2. Convencer y persuadir son los propósitos de la argumentación; estos propósitos determinan la validez del argumento, según la efectividad (efectos perlocucionarios) de tales operaciones.
3. La argumentación es una actividad eminentemente social, que se lleva a cabo en contextos determinados, pero generalizables.
4. Los participantes de una actividad de argumentación tienen roles estables: quien argumenta, conoce a su audiencia y está orientado hacia ella (carácter

propedéutico del auditorio, en tanto que pre-condiciona las acciones del orador). El auditorio es universal y no es consciente de su papel⁹⁹.

5. Los procedimientos de la argumentación se basan en conjuntos de estrategias, tanto persuasivas como justificatorias, combinables en el acto de la argumentación. Estas estrategias están reguladas socialmente, de manera tácita.
6. Se trata de un saber enseñable, desde el entrenamiento del orador en diferentes habilidades verbales y paraverbales, y su conjugación con el conocimiento y manejo de los procedimientos argumentativos.

Las implicaciones teóricas que se derivan de estos seis presupuestos, son las siguientes:

1. El giro pragmático operado en las ciencias del lenguaje, a mediados del siglo pasado, ha presentado como objetos de discusión principalmente los “quehaceres”, es decir, ha focalizado la acción como problema a estudiar (el “comunicar” por la “comunicación”); en este sentido, y toda vez que el análisis de los objetos teóricos de la lingüística ha sido concebido como el análisis de lo que “hacen” esos objetos, el estudio de la argumentación en realidad ha sido el estudio del hacer argumentativo¹⁰⁰ (Plantín, 2011a, 2012[2005]). Esta diferencia no es menor para el desarrollo de la teoría de la argumentación: los enfoques que han logrado mayor difusión y validación dentro del campo intelectual, han sido los que se inscriben claramente en ese giro pragmático, especialmente las perspectivas retóricas y pragmatodialécticas¹⁰¹; de allí que sean también los que han logrado penetrar en los campos recontextualizadores dentro del dispositivo pedagógico, orbitando alrededor de ese centro que es el “hacer argumentativo” y desligándose o desplazando los intereses del enfoque de la lógica formal. De ahí que 1) el problema de la verdad y la cuestión de la referencia ya no sean un centro de reflexión, desplazados por los efectos del hacer, la centralidad del uso y de la intencionalidad del argumentar; y 2) el plano cognitivo del razonamiento lógico haya cedido su lugar de interés al plano pragmático del razonamiento práctico.
2. Como criterio de validez del argumento, la efectividad del enunciado parece soslayar el problema de la ética discursiva en un enfoque retórico de la argumentación, puesto que se implicaría que los medios utilizados quedan justificados por el fin propuesto. Desde la retórica perelmaniana, se ha establecido la diferencia entre convencer y persuadir, para responder a esta cuestión, asociando las artes de la convicción al auditorio universal, centrado en el carácter racional de la lógica, y las de la persuasión al auditorio particular, centrado en el

⁹⁹ Tindale (1999:101, citado por Bermejo, 2006:53) aclara que Perelman en realidad concibe el auditorio universal como “la universalización del auditorio particular en su contexto”, es decir, como una construcción idealizada en la cabeza del orador, y en ese sentido, sería universal (no en un sentido empírico).

¹⁰⁰ “Consideramos la argumentación una ‘forma de hacer’ con las palabras, un juego del lenguaje entre otros” (Plantín, 2011a:11).

¹⁰¹ Una clara excepción a este postulado lo constituye la Teoría de la argumentación en la lengua (Anscombe y Ducrot, 1983) y su desarrollo contemporáneo, la Teoría de los bloques semánticos (Carel y Ducrot, 2006), de inspiración estructuralista, que inscriben la argumentación dentro de la lengua, no en el habla en circulación. Ninguna de estas teorías ha emergido con fuerza en los campos de recontextualización analizados.

carácter emocional de la acción¹⁰². La lectura esquemática y simplificada de esta diferenciación hizo que la convicción fuera asociada con una especie de “buen argumentar”, y su contraparte, la persuasión, con el “argumentar falaz”, pese incluso al desarrollo de la lógica informal (el estudio de las condiciones en las cuales las falacias adquieren carácter argumentativo).

De otro lado, referido a este mismo problema de los efectos perlocucionarios como criterio de evaluación en las perspectivas retóricas, Bermejo (2006:51-69) ha notado que incluso los enfoques no retóricos están abocados a la “persuasividad” del argumento, es decir, determinan su validez en términos de la observación de sus efectos en el ámbito de la acción y de la legitimidad de esa fuerza persuasiva, con no pocos problemas empíricos y metodológicos para sostener tal validez.

De las observaciones anteriores, se desprende que la persuasividad sea uno de los principales problemas alrededor del cual trabajan actualmente las teorías de la argumentación, y por tanto, sea uno de los conceptos más inestables dentro del campo intelectual; de ahí que su recolocación en otros campos híbridos (como el editorial-escolar) opere por simplificación y/u omisión de las problemáticas que presenta, sobre todo en los siguientes órdenes: epistémico (como objeto de conocimiento), pragmático (como objeto de uso cotidiano) y ético (como objeto de evaluación axiológica).

3. El carácter contextual del quehacer argumentativo implica que la comunicación de sus componentes teóricos esté supeditado a cierta relativización de las nociones, procesos y procedimientos que se postulan, es decir, a cierto nivel de indeterminación teórica, si entendemos que el estudio de las acciones en la esfera de la actividad social presenta restricciones para alcanzar conclusiones inductivistas fijas. Tal indeterminación se traduce en que las generalizaciones que se realizan al respecto de nociones claves, como “justificación”, “razonabilidad”, “entendimiento mutuo”, entre otras, son idealizaciones abstraídas de los contextos reales de uso, y por tanto, no aspirarían a la determinación, sino a la aproximación a las diferentes variaciones de los objetos teóricos en acción.
4. La estabilidad de los roles de los participantes, que suele acompañar los enfoques retóricos, contribuye a generar una escisión analítica entre los planos de la comprensión y la producción argumentativa; escisión que se presenta más como un *continuum* en la práctica social, donde los roles son interactivos, el auditorio es consciente del papel que juega en la interacción argumentativa y su capacidad de orientar el intercambio es más que propedéutica, permanente. La relación entre comprensión y producción de argumentos es estrecha, pero no lineal ni directa, es

¹⁰² “Nosotros nos proponemos llamar persuasiva a la argumentación que sólo pretende servir para un auditorio particular y nominar convincente a que se supone que obtiene la adhesión de todo ente de razón. El matiz es mínimo y depende, esencialmente, de la idea que el orador se forma de la encarnación de la razón (...). La distinción que proponemos entre persuasión y convicción da cuenta, de modo indirecto, del vínculo que a menudo se establece, aunque de forma confusa, entre persuasión y acción, por una parte, y entre convicción e inteligencia, por otra. En efecto, el carácter intemporal de ciertos auditorios explica que los argumentos que le presentan no constituyan en absoluto una llamada a la acción inmediata (Perelman y Olbrechts-Tyteca, 1989[1958]:65).

decir, no es tan claro que la habilidad para comprender argumentos tenga un correlato causal con la producción de los mismos, pero la imbricación de ambos procesos, a nivel sociocognitivo, sugiere que el estudio del hacer argumentativo debe involucrar las conexiones entre ambos planos, no sus procedimientos de manera independiente.

5. Uno de los legados más fuertes de los enfoques retóricos clásicos (especialmente, de Quintiliano) es el corte prescriptivo del hacer argumentativo, que plantea la aprehensión de estrategias para convencer y persuadir a diferentes auditorios. Si teóricamente, el estudio de estas modalidades del quehacer argumentativo es altamente productivo desde metodologías taxonomicistas y clasificatorias, desde la praxis y la preparación del orador, el conocimiento de tipos de argumentos, de argumentaciones y de estrategias no alcanza a abarcar el problema del uso de esas opciones en situaciones sociales auténticas, es decir, soslaya la cuestión de la puesta en escena de los recursos más convenientes: ¿cómo se seleccionan?, ¿a qué motivaciones responden esas selecciones?, ¿cómo se adaptan a los condicionamientos enunciativos?, ¿cómo se transfieren del nivel abstracto de la tipología al nivel concreto del uso? Este tipo de cuestiones requiere que la regulación social de las estrategias, que en estos enfoques se presenta de manera tácita y en otros -como el pragmadialéctico- de manera normativa, introduzca reflexiones problematizadoras, de orden discursivo, dialógico y polifónico para la enunciación argumentativa, esto es, se pregunte por las condiciones socio-históricas de esas estrategias y de las subjetividades que construyen en la interacción argumentativa.
6. Como saber enseñable y de acuerdo con el anterior punto, la “argumentación aplicada” pretende trasladar el corpus de taxonomías alcanzadas desde la teoría a la enseñanza, sustentado sobre la centralidad de la estrategia en el hacer argumentativo: argumentar sería aplicar estrategias para convencer y persuadir sobre las propias opiniones, y enseñar a argumentar sería, por tanto, enseñar esos recursos ordenados en tipologías y clasificaciones para utilizarlos estratégicamente. Aquí la ausencia de diálogo entre lingüísticas y didácticas de la lengua, así como el escaso desarrollo teórico de didácticas de la argumentación para el nivel de la educación media, refuerza esos procedimientos aplicacionistas de la argumentación en los dispositivos didácticos analizados.

Estas implicaciones del orden teórico evidencian la necesidad de desarrollar una teoría didáctica de la argumentación que mire más allá de la transposición de un cierto enfoque lingüístico, es decir, que desarrolle su propio enfoque frente al objeto teórico que pretende enseñar. Con ello, se cuestiona el aplicacionismo actual de la teorización argumentativa en los dispositivos didácticos, lo cual requiere más que la transposición de un enfoque teórico distinto, la configuración de un enfoque propiamente didáctico de la argumentación. En este trabajo hemos anotado dos pistas que pueden dirigir el trabajo en ese sentido: la inscripción del carácter dialógico y polifónico de la enunciación argumentativa, por un lado, y la reubicación de la argumentación en una dimensión política, por otro.

La primera cuestión, que toma como base el esfuerzo teórico de Martínez (2001; 2004; 2005a; 2005b) en torno a “la búsqueda de una coherencia entre una teoría del lenguaje y una teoría del aprendizaje y la incidencia de esta relación en la práctica pedagógica” (2001:139), sugiere introducir en la enseñanza de la argumentación los aspectos que la presentan 1) como dimensión presente en diversas prácticas sociales, no como tipo de texto ni como secuencia textual exclusivamente; y 2) como discurso, es decir, como orientación social de significados socio-históricos. Los aspectos claves pertenecientes a estos puntos son:

1. Los condicionamientos sociales de cada situación de enunciación particular que se estudie, es decir, su particularización analítica ubicándola en el conjunto de fuerzas sobredeterminantes de los contextos reales de uso: antes de estudiar la argumentación como proceso, procedimiento o producto, reflexionar sobre el dónde, el cómo, el cuándo y el porqué de cada situación; un análisis que se pregunte antes que por el acontecer, por el acontecimiento.
2. Los condicionamientos genéricos de los intercambios argumentativos, es decir, las regularidades que se encuentran en esos intercambios, pero no para fijarlos en una taxonomía de géneros discursivos ni textuales, sino para hipotetizar cuáles son las expectativas de los participantes cuando se involucran en una situación argumentativa, lo que de ella se suele esperar y lo que la define a sí misma en cuanto tal, porque la inscribe en un conjunto de regularidades genéricas.
3. La construcción de las imágenes discursivas del otro, esto es, la imagen que muestra el enunciador de sí mismo y la que construye de su interlocutor al calcular la recepción de sus argumentos; del mismo modo, al intercambiar roles, la transformación de esas imágenes de acuerdo con las necesidades, motivaciones y aptitudes de cada participante.
4. Las relaciones interdiscursivas de los argumentos construidos, su carácter polifónico que es capaz de convocar voces de diferentes fuentes, de manera consciente (tangible en el discurso referido) e inconsciente (inferible al reflexionar sobre el plano ideológico de los enunciados).

La segunda cuestión, reubicar la argumentación en una dimensión política, atiende a las reflexiones que desde los estudios vinculados con la literacidad crítica (Camps y Dolz, 1995; Cassany, 2011; Lomas, 2011) recaban sobre la importancia del estudio de la argumentación para promover actitudes ciudadanas, de democratización de la palabra (Palou, 2011) y de convivencia (Tedesco, 2005; Touraine, 2006). Estos asuntos han sido introducidos en clave deóntica al sostenerse sobre bases teóricas normativas, tanto desde la lingüística (pragmática normativa habermasiana) como desde las ciencias sociales vinculadas (ética, democracia, ciudadanía), y desde esa lógica del “deber ser, deber hacer, deber pensar”, han terminado soslayando la naturaleza conflictiva de las relaciones políticas, entronizado el consenso como ideal democrático y revistiendo de carácter negativo a la polémica, sobre todo al presentar el intercambio social como intercambios racional de argumentos. Otras perspectivas desde la retórica argumentativa contemporánea, han abierto vías de exploración en torno a la validación de la polémica como medio para la coexistencia en el disenso (Plantin, 2011b, Amossy, 2011), pero su

desarrollo incipiente todavía no interroga las posibilidades de este reenfoque para el ámbito educativo.

En el capítulo 5 de este estudio hemos sugerido una vía de exploración teórica a propósito de la relación entre política y argumentación, al observar que la escasa reflexión sobre las finalidades de la enseñanza de esta última ha llevado a resolver el nivel teleológico en términos de niveles operativos y pragmáticos, coadyuvados además por la indiferenciación entre intenciones/propósitos y finalidades, en la transposición didáctica del giro pragmático, y por el paradigma persuasivo anidado en los enfoques retóricos. En una teoría didáctica de la argumentación para el nivel educativo que analizamos, puede resultar valiosa la introducción de una teleología posicionada políticamente como formación de actitudes y aptitudes para problematizar la realidad social de los intercambios argumentativos.

6.1.2 Implicaciones didácticas

Hemos dedicado el capítulo 3 a la elucidación de las regularidades en las propuestas didácticas analizadas, en cuanto a sus segmentos de teorización, ejercitación y evaluación, así como al estudio de los dispositivos didácticos que configuran a partir de la secuenciación y tratamiento de esos segmentos. Los puntos más críticos de esas regularidades y configuraciones se sintetizan a continuación:

La teorización

- Mayor presencia de definiciones realizativas, ambigüedades en las definiciones meta-argumentativas y omisión de definiciones para-argumentativas claves.
- No se aborda la argumentación como situación enunciativa, sino como quehacer textual, con lo cual el nivel discursivo está replegado al nivel textual de los argumentos.
- El dialogismo interdiscursivo está soslayado por el dialogismo como intercambio racional de argumentos.
- Las paráfrasis teóricas a través de las cuales se componen los conceptos referencian sus fuentes de modo incompleto y heterogéneo.
- Las ejemplificaciones funcionan como refuerzos de los conceptos teóricos para reiterarlos y validarlos como el saber a aprender.
- La superestructura argumentativa es utilizada para caracterizar y generalizar o prototipizar lo que sería un “texto argumentativo”, con carácter predictivo, con lo cual se le presenta como estrategia para la comprensión y producción textual.
- La presentación taxonómica de la argumentación homogeniza la circulación de textos y discursos en el medio social al pretenderlos fijos en categorías y esquemas prefigurados.
- Los procedimientos argumentativos son presentados bajo modalidades deónticas atenuadas (del “deber ser” al “debería ser”) consensualitas, y aléticas divisorias entre la persuasión (ligada a la emoción) y la convicción (ligada a la razón).

- Las problematizaciones meta-teóricas son escasas en la teorización de la argumentación en los libros de texto, mientras que las extra-teóricas se concentran en el señalamiento de intenciones ocultas en el discurso de los medios masivos de comunicación.

La ejercitación

- Para los desempeños comprensivos, se utiliza con mayor regularidad consignas con preguntas abiertas simples y de resolución individual, donde se solicita explicar, opinar y valorar, en tal orden de recurrencia, pero existe confusión entre explicar y argumentar, sus relaciones y sobre todo, las funcionalidades de la secuencia explicativa cuando se imbrica en propósitos argumentativos.
- Las consignas de opinión son coocurrentes con la forma abierta simple; las consignas de valoración, con la forma abierta compuesta.
- La selección de los textos para las consignas atiende al triple criterio de novedad temática, adaptación de textos auténticos y restricciones legales y de censura, todo bajo el imperativo mercantil de la renovación y competencia entre las casas editoriales.
- Se tiende a plantear posiciones consensualistas, idealizadas y axiológicas cuando resulta inevitable abordar la dimensión polémica de los textos argumentativos.
- El ensayo es el tipo de texto predominante tanto para los desempeños comprensivos como para los de producción textual.
- Las consignas de producción orientan sobre todo métodos resolutorios individuales de carácter procesual.
- El carácter procesual de los métodos resolutorios se desprende directamente del modelo cognitivo de composición escrita, de Flower y Hayes (1980), al que se agrega un nivel pragmático dirigido a la publicación o difusión de los textos producidos.
- El método de composición es lineal, esquemático y homogenizante, además de no dar cuenta de la producción textual argumentativa oral. De hecho, existe preeminencia de los textos escritos sobre los orales en las tareas de producción.
- Las indicaciones para la fase de textualización son pocas, y cuando aparecen, remiten a la teorización, a manera de recordatorio, o bien, al esquema planteado en la planificación.
- Los criterios de revisión retoman los elementos expuestos en las teorizaciones y los convierten en ítems de verificación, cuyas ausencias conllevarán la corrección del borrador, a menudo entre pares.
- El tratamiento de la difusión de los textos producidos está supeditado a los límites de la generalización sobre las condiciones de cada contexto escolar, que por indeterminables desde la propuesta editorial, constriñe a la sugerencia de actividades o al simulacro sobre la dimensión perlocucionaria de la argumentación.

La evaluación

- Es un segmento con menor presencia en las propuestas, sujeto a las adaptaciones y decisiones del docente en el aula.

- Las propuestas promueven autoevaluaciones de la producción textual, a través de grillas de revisión prediseñadas, que remiten a las nociones básicas de la teorización o a instrucciones muy generales sobre la composición textual.
- Las estrategias de retroalimentación significativa y continua, como las concibe la evaluación formativa (Anijovich, 2010), son escasas o nulas.
- En la evaluación del argumento no se tiene en cuenta la diversidad de perspectivas teóricas desde las cuales es posible realizarla; el criterio de la fuerza persuasiva se desdibuja al dificultarse la validación en los límites de los dispositivos didácticos.
- Cuando se le incluye en las secciones explícitamente evaluativas de los libros de texto, la argumentación es concebida como una competencia general por la que debe dar cuenta el alumno, es decir, por un “saber hacer” aplicable a una variedad de contenidos teóricos.
- Esta “competencia argumentativa” se presupone adquirida en los cuestionarios para las diferentes temáticas a lo largo del libro, donde las consignas supondrían un entrenamiento, o bien, un indicador de logro que el docente utilizaría luego para calificar.

Los puntos críticos enlistados orbitan alrededor de dos paradigmas que orientan las propuestas didácticas: el primero, de carácter teórico, centrado en la primacía del modelo lingüístico-textual para la enseñanza de lo argumentativo, y el segundo, de carácter político-curricular (que se atenderá en el siguiente apartado), centrado en la enseñanza de la argumentación como competencia.

Sobre el paradigma lingüístico-textual en las propuestas didácticas, hay que decir que se trata de un esfuerzo por superar los modelos cognitivistas formales (especialmente el análisis arbóreo chomskiano) que dominaron la enseñanza de la lengua, en general, desde la década del 80 hasta la aparición de los Lineamientos curriculares de lenguaje, en 1998. La toma de distancia de estas prácticas en los dispositivos didácticos, sin embargo, no significó una superación de los métodos taxonomicistas del estructuralismo lingüístico, sino que por el contrario, trasladó el interés en las tipologías y las clasificaciones a los estudios centrados ya no en la oración, sino en el texto como unidad de análisis. El papel de la superestructura argumentativa en los dispositivos didácticos es un claro ejemplo de la continuidad de ese paradigma de enseñanza, donde la predictibilidad de las estructuras textuales es el horizonte de sentidos implicado en la teorización, la ejercitación y la evaluación. En la tensión entre contingencia y predictibilidad en el tratamiento didáctico, es claro que las propuestas se encuentran inclinadas hacia la segunda aspiración, en clave generalizadora y homogeneizante.

Dado que el texto, entonces, funciona como el objeto-meta para la didáctica de la argumentación, en cuanto a su comprensión y producción, la dimensión enunciativa, dialógica interdiscursiva y polifónica de la argumentación ha sido desplazada en las propuestas de enseñanza. Este desplazamiento también transparenta una elección de los elementos materiales de lo argumentativo como los objetos enseñables (los textos, las tipologías, las estructuras, las consignas de identificación, etc.), y por contrapartida, una omisión de los elementos menos tangibles que hacen a la argumentación como quehacer

cognitivo (los razonamientos) y social (las constricciones culturales en los contratos comunicativos), y como acontecimiento discursivo (las condiciones sociales de comprensión y producción, los géneros de discurso y la construcción dialógico-polifónica de la significación). Todo esto se traduce en que la argumentación ha sido recolocada y reenfocada como un hacer sin dimensión teleológica para el funcionamiento social, o con una teleología que se reduce a los límites estrechos del marco de la praxis reproductora de modelos textuales.

El paradigma textual, en estos términos, se articula bien con la modalidad deóntica atenuada que predomina en los dispositivos didácticos: la postulación de “lo que debería ser” la argumentación emerge con mayor facilidad en el orden de la praxis que del acontecimiento, pues en la primera se trata de la modelización de los quehaceres para garantizar su efectividad persuasiva, mientras que en el segundo el cuestionamiento se ubica en “aquello que es” en la realidad de los usos argumentativos. Ahora bien, cuando la argumentación debe tocar las dimensiones éticas, la misma modalidad deóntica se refuerza desde la visión consensualista del intercambio racional de argumentos, y sobre esta base, erige sus conexiones con la formación cívica, ciudadana y ética para la convivencia y la resolución de conflictos. Las problematizaciones que logran ingresar a los dispositivos didácticos, entonces, se encuentran al servicio de estos ideales normativos de la argumentación, dicen poco sobre las fisuras de esa racionalidad práctica en los usos cotidianos de pequeños y grandes conflictos (reflexión extra-teórica) y casi nada en el plano meta-teórico de la argumentación.

En coherencia con lo anterior, el diseño didáctico de la ejercitación plantea la comprensión y producción de argumentos como productos textuales predecibles, sujetos a la verificación con patrones modélicos desde la estructura de los mismos textos y de los procedimientos de composición escrita, esquematizados secuencialmente. Desde esta perspectiva es que se descartan, por no ser afines al sentido instrumental de estas ejercitaciones, la puesta en escena de contra-argumentos o contra-textos, las consignas con textos explícitamente opuestos en sus tesis y desarrollos argumentales, o la orientación de trabajos colectivos como método resolutorio que pudiera ser coocurrente con consignas abiertas complejas. Las dificultades que entraña el proceso de textualización argumentativa, oral y escrita, desborda la postulación de esquemas predeterminados y repetitivos para la producción y la aplicación de modelos cognitivistas, como el de Flower y Hayes (1980). Estas regularidades y falta de innovaciones en las didácticas de la escritura argumentada pueden estar poniendo en evidencia la carencia de una didáctica de la argumentación que construya teoría a partir de la práctica en contextos de aula, y que oriente las propuestas didácticas para los materiales educativos con un criterio menos aplicacionista de la lingüística y más reflexivo de la práctica.

El mismo paradigma textual hace que la evaluación de la argumentación esté supeditada a la verificación de la aplicación de estructuras textuales y modelos procesuales de composición escrita (sobre la argumentación oral, que es escasa en la ejercitación, se dice incluso menos en la evaluación), pero su mínima presencia en los dispositivos didácticos implica también un desplazamiento de la tarea de su diseño para el docente, es decir, que

las propuestas editoriales arriesgan muy poco en este sentido, siempre problemático, de la evaluación. Esto lleva a que se repita el modelo clásico de las preguntas sobre un texto-base y la introducción de grillas auto-evaluativas prediseñadas, donde la pasividad del estudiante en su construcción, la falta de estrategias de retroalimentación permanente y el desconocimiento de la heterogeneidad de los marcos teóricos para evaluar argumentos, les resta sentido formativo a la evaluación misma.

En referencia a los dispositivos didácticos configurados, la mayor recurrencia se presenta en el dispositivo Explicación-modelo-comprensión-aplicación, que dispone la enseñanza en orden de lo teórico hacia lo práctico, la presentación de los contenidos en términos de estrategia, técnica o instrucción hacia tareas de comprensión y producción textual argumentativa. Las asociaciones entre las prácticas involucradas en este dispositivo son, pues, instrumentales y tienen dependencia directa con un texto-base postulado como modelo tanto para la comprensión de los conceptos argumentativos, como para la producción de textos que repliquen el primero en sus líneas fundamentales.

Las reconfiguraciones de las prácticas, propias de los dispositivos didácticos, reconstruyen los sentidos de las mismas, es decir, sus orientaciones o direccionamientos dentro del dispositivo pedagógico. En el orden del saber, se trata de sentidos dirigidos hacia la cognición principalmente de las definiciones, los modelos y las estructuraciones de los diferentes géneros textuales argumentativos; en el orden de los quehaceres, el vector del sentido apunta hacia la replicación de los modelos teóricos que se presentan; y en el orden de las finalidades, se acusan sentidos sobre la textualización, es decir, la comprensión y producción de textos argumentativos como finalidad última en los dispositivos didácticos.

¿Es posible abrir los sentidos en los órdenes de esas prácticas? Y aún más, ¿es posible pensar en prácticas que aparte de explicar, modelizar, comprender y aplicar saberes y procedimientos, introduzcan problematizaciones en la enseñanza de la argumentación?

Frente al primer interrogante y en el orden del saber, es necesario acompañar lo cognitivo con lo meta-argumentativo, de manera que cada propuesta asuma conscientemente un metalenguaje de la argumentación y lo utilice como herramienta unificada para referirse a sus fenómenos y funcionamientos. En el orden de los quehaceres, la concentración en los sentidos pragmáticos del saber hacer parece estar difuminando el terreno ganado por la meta-cognición en las teorías del aprendizaje, o bien, existe dificultad para incorporar este nivel en la enseñanza de la argumentación. Y en el orden de las finalidades, que se encuentra cerrado sobre sí mismo alrededor de la comprensión y producción de textos, el desafío es avanzar en el desarrollo de propuestas que respondan a la pregunta por el para qué enseñar a argumentar desde sentidos más discursivos, tal vez más políticos, que trasciendan el eco del texto por el texto mismo.

En cuanto a las prácticas problematizadoras, ellas acusan sus propios sentidos en el orden del saber, al desestabilizar el conocimiento reproducido y presentarlo como parcial e inacabado, como saber en construcción desde el campo de producción intelectual; asimismo, en el orden de los quehaceres, problematizar la argumentación es plantear

dispositivos que atiendan más a una visión socio-constructivista del aprendizaje, al plantear problemas para resolver más allá de ejercicios para hacer aplicaciones, es decir, un saber hacer que no olvide la formación de un saber pensar (no como un “pensar correcto”, sino como un pensar problematizador); y finalmente, en el orden teleológico de la enseñanza de la argumentación, preguntarse políticamente por las finalidades que puede promover la escuela desde los dispositivos didácticos que autoriza.

En términos de la recontextualización de la argumentación y la dinámica de fuerzas involucrada en sus campos y subcampos en el espacio social, en el capítulo 5 hemos examinado las propiedades generales de los campos comercial-editorial, intelectual-lingüístico y pedagógico-político-curricular, así como las fuerzas que sobredeterminan las decisiones de los autores y editores en las transposiciones didácticas, al identificar “lo que se juega” (autonomía, innovación y reconocimiento social autorial) en el sistema de fuerzas representado a través de un triángulo sobre la edición de libros de texto (Fig. 20, Cap.5). Al ubicarlos en el sistema de campos del espacio social, desde la perspectiva bourdesiana, pudimos mostrar cómo se configuran lógicas híbridas en las zonas de intersección, producto de las propiedades inestables y amalgamables de los campos analizados, e intentamos conceptualizar la zona central de todo ese sistema reconstruido (Fig. 16, Cap.5), describiendo su lógica interna.

La concentración en esa zona de hibridación nos sirvió para determinar los procesos que caracterizan los dispositivos didácticos producidos en el subcampo editorial escolar: la estandarización, la fragmentación y la a-conflictividad son procesos estructurales y estructurantes, toda vez que organizan el contenido de los dispositivos y orientan el funcionamiento de la producción de los mismos, es decir, que la lógica híbrida permea el espacio tanto interno como externo de los dispositivos que configura.

Las implicaciones didácticas de los procesos mencionados fueron revisadas en el mismo capítulo y representadas en la Figura 22 como un sistema de niveles de idealización de distinto orden y en relación concéntrica: Un nivel cognoscitivo de idealización secuencial-operativa del aprendizaje de lo argumentativo, que contiene un nivel social de idealización racional de la interacción argumentativa, que alberga a su vez un nivel pragmático de idealización realizativa de la aplicación de la argumentación, y dentro de todos ellos, un nivel epistemológico de idealización textual del argumento. Así, sugerimos que la descolocación y recolocación del saber argumentativo, como producto de las reglas de recontextualización del dispositivo pedagógico (Bernstein, 2001[1994]), está marcada por la idealización de los contenidos y de las prácticas, en esos niveles mencionados, es decir, un conjunto de operaciones que simplifican la complejidad del conocimiento argumentativo, tanto en el mundo de la vida como en el campo intelectual de producción, y lo comunica como una forma de hacer abstraída, generalizada, estructurada y predecible. Pero además, tal idealización conforma un sistema cerrado, concéntrico, en cuyo centro el argumento es reducido a su forma material, el texto, y a partir de esa visión epistemológica de la argumentación, se cierran sobre él los demás niveles de la práctica social y del aprendizaje.

6.1.3 Implicaciones político-curriculares

El capítulo 4 estuvo concentrado en la política curricular que configura el currículo prescripto y sus relaciones con la teoría argumentativa y las propuestas editoriales. Dentro de las implicaciones didácticas, ya habíamos mencionado que el paradigma de las competencias, que subyace a la política curricular, orienta la conformación de segmentos y dispositivos didácticos para enseñar argumentación. En esta parte, retomaremos las implicaciones que la instalación de ese paradigma provoca en el ámbito del currículo prescripto y en el campo recontextualizador oficial.

En principio, los documentos que conforman la política curricular colombiana en lenguaje están inscritos en el contexto de las reformas curriculares continentales, y por tanto, en las tensiones que fueron surgiendo al tratar de conjurar un discurso globalizado de la competitividad, la calidad y la gestión pública eficiente, con otro pedagógico que reclamaba, sobre el avance de la llamada “escuela activa” y el deseo de desmarcarse de la “pedagogía tradicional”, mayor autonomía y desregulación curricular: se trataba de un conjunto de tensiones de intereses entre campos y de naturalezas discursivas distintas, frente a las cuales el discurso pedagógico oficial terminó amalgamando pares de sentidos diferentes, como regulación-desregulación o competencia-competitividad, a través de la asunción de términos como “calidad educativa”, “pertinencia de los saberes”, “lineamientos curriculares”, entre otros, que permitieran obturar las tensiones entre intereses en una escala cuyos puntos más equidistantes serían los mercantiles y los pedagógicos.

La división del trabajo pedagógico, tempranamente establecida por el MEN (1998b), responde a esa obturación de las tensiones surgidas a medida que fueron surgiendo los documentos de las reformas; de acuerdo con esa división, la dimensión prescriptiva de la regulación recae sobre los objetivos del currículo, que deben alinearse por obligatoriedad con los discursos dominantes que estructuran la política educativa y curricular (básicamente, el discurso de las competencias), mientras que el diseño curricular *de facto* (contenidos, metodologías y actividades) es responsabilidad de los PEI y de los docentes, desde una perspectiva descentralizadora y desregulativa, y bajo el cariz justificatorio de la autonomía institucional y docente.

El discurso de las competencias devino en paradigma al permear todo el vocabulario de la política curricular (“Calidad educativa”, “estándares básicos de competencias”, “indicadores de logro”, etc.) y estructurarla desde una visión de la enseñanza y del aprendizaje como un “saber hacer en contexto”, influido por los requerimientos de organismos internacionales en cuyas lógicas de funcionamiento y validación el MEN buscó insertarse. De ahí que la argumentación se presente en estos documentos como “competencia argumentativa”, es decir, ubicada en el terreno de la praxis, y complementariamente, de una praxis volcada hacia la formación de la ciudadanía, la democracia y la ética, con dos modalidades de enunciación y acción: una deóntica, que implica un cierto modo “correcto” de adquirir y poner en funcionamiento esa competencia argumentativa; y otra axiológica, donde lo ciudadano, lo democrático y lo ético de la vida

en común se presentan como valores universales, imperativos y urgentes para su formación en la escuela.

Presentar la argumentación como una competencia, tanto comunicativa como axiológica, coadyuvó a que el modelo de la lingüística textual lograra asentarse como horizonte de posibilidades para la enseñanza de la argumentación; la primacía de los procesos de comprensión y producción textual está alineada con esa visión de la enseñanza como un enseñar a hacer, y de la argumentación como un quehacer. Se implica, así, una teleología para la enseñanza recortada y anclada en la materialidad de los textos comprendidos o producidos: en tal sentido, enseñar la argumentación es enseñar a comprender y producir secuencias textuales argumentativas, en suma, una orientación más hacia el saber hacer en contexto (de una competencia textual argumentativa) y menos hacia el pensar el texto en contexto (de una reflexión sobre la argumentación como fenómeno sociodiscursivo desde la materialidad de los textos), lo que implica la visión de los textos en el aula como un punto de llegada –no de partida, mucho menos como medios de acción social- de la educación lingüística.

Como competencia axiológica, la argumentación penetró en la política curricular de áreas vinculadas con la formación para la convivencia (principalmente, ciencias sociales, ética y ciudadanía) y tuvo la intención de dar una dimensión transdisciplinar a la “ética de la comunicación”, que ya aparecía como un “estándar de calidad” dentro del currículo de lenguaje. No obstante esa intención transversal, la interpretación de la política curricular por parte de las editoriales ha traducido la ética de la comunicación como un estándar desligado estructural y temáticamente en la distribución de contenidos a enseñar, y por tanto, ese aspecto ha sido relegado a un tratamiento tangencial y de escaso paginado en las propuestas concretas.

La vinculación de esa dimensión funcional de la argumentación en la interacción social está claramente influida por la pragmática normativa habermasiana y representa la idealización de la interacción comunicativa como intercambio racional de argumentos; por su cariz axiológico y su tratamiento deóntico en la política curricular, se trata de una vinculación que implica la postulación de la a-conflictividad (negar el disenso), e inclusive de la anti-conflictividad (condenar el disenso), como ideales democráticos.

El paso de esa a-conflictividad epistemológica a una a-conflictividad ideológica resultó evidente en el tratamiento de la argumentación como competencia, tanto en el currículo prescripto como en el propuesto por las editoriales. A partir de las operaciones de idealización, ya mencionadas en las implicaciones didácticas, que se desprendían principalmente del tratamiento a-conflictivo de la argumentación, reconocimos la obturación de la pregunta por los fines de su enseñanza también en la política curricular, desde la misma estructura proposicional de los indicadores de logro, su casi total ausencia en los estándares de calidad y su limitación al nivel de la praxis en los lineamientos curriculares. Los límites del marco conceptual construido por el paradigma de las competencias, entonces, han obviado la pregunta teleológica de la enseñanza, al concentrarse en el “saber hacer en contexto” y omitir un “para qué hacerlo”, es decir, con qué fines últimos (no inmediatos) insistir en el terreno de las prácticas.

En este sentido, al finalizar el capítulo 5 propusimos un desplazamiento de esa deóntica de la praxis hacia el plano del acontecimiento, para hacer aparecer la respuesta por los fines de la enseñanza de la argumentación dentro de una dimensión política, e introducirla en un circuito para la transposición didáctica de lo argumentativo (Fig. 23, Cap.5), lo cual busca llenar de sentido la dimensión práctica del enseñar, desde la dimensión política de la enseñanza. Consideramos que la formación de actitudes problematizadoras del ser, del saber y del hacer, puede iluminar una respuesta adecuada para la pregunta por los fines, de cara a su ausencia en la política curricular.

La formación de actitudes problematizadoras del ser, del saber y del hacer argumentativos, implica el corrimiento de los límites del marco de las competencias donde se pueda introducir el argumento no solo como texto, sino primero como discurso, es decir, inscribir reflexiones de una dimensión política previa a las dimensiones prácticas vigentes, o lo que es igual, recuperar la argumentación como acontecimiento político, abrir las fronteras deónticas y axiológicas que detenta su tratamiento actual para hacerlo objeto de pensamiento y de debate, para que la enseñanza no sea solo el enseñar, y la argumentación no solo el argumentar.

La introducción de problematizaciones y la formación para la problematización puede contribuir en el re-direccionamiento de la interpretación que realizan las editoriales sobre la política curricular, especialmente en lo que identificamos en el capítulo 4 como la confusión entre lo metodológico y lo operativo, al respecto de la compartimentación metodológica para exponer los principios organizadores del currículo prescripto, la cual se convierte en fragmentación operativa de la planeación de los saberes a enseñar, al ser interpretada por las editoriales en los dispositivos didácticos. Esto sucede especialmente con la interpretación de los Estándares (2003), que estructuran la distribución temática en las propuestas editoriales, pero también con los Lineamientos (1998), en lo referido a los ejes que establecen para pensar la comunicación y la significación, y que terminan siendo esquematizados en compartimentos-estancos en los dispositivos didácticos.

En contravía de lo inter y transdisciplinar en el tratamiento de los contenidos, como lo quiere la política curricular, observamos que la interpretación de las propuestas opera por adición y yuxtaposición de temáticas, competencias y estándares, con poca o nula integración. Si bien la esfera de la comunicación, en general, y de la argumentación, en particular, cubre un espectro tan amplio que casi ninguna práctica social le sería indiferente y, en esta medida, cabría en la conformación de un libro de texto de lenguaje, esa conciencia del discurso social como práctica englobante resulta poco asertiva si no se le concibe desde un enfoque integrador, dialogante y pertinente entre los núcleos temáticos a enseñar. Nos parece que la enseñanza para la problematización puede materializar bien un enfoque con esas demandas, toda vez que conlleva la reflexión holística del acontecimiento discursivo de la argumentación, más allá de la resolución textual de la tarea del argumentar, e inscribe la producción de un texto, desde el inicio, en una situación de discurso que orienta el pensamiento relacional inter-teórico, inter-temático, inter-textual e inter-discursivo, así como las relaciones entre el ser, el saber y el hacer al ser problematizados.

Ante las restricciones del libro de texto en cuanto al horizonte de sus propias posibilidades de proponer dispositivos didácticos integradores, como lo indica la política curricular, consideramos viable indagar en el diseño de secuencias orientadas teleológicamente hacia el planteo de problematizaciones. Es necesario aclarar aquí que tales problematizaciones no hacen referencia al denominado ABP o Aprendizaje Basado en Problemas (Torp y Sage, 1999), en donde la dimensión teleológica no es la formación de actitudes problematizadoras, sino la capacidad de resolver situaciones, tareas y preguntas problémicas, todas ellas diseñadas por el docente. Además, no se trata en realidad de la postulación de un sistema didáctico, sino de la incorporación de una dimensión (teleológica) en los diversos sistemas didácticos que permitieran articularla; entre ellos, el ABP, pero también otros que no se interroguen por los fines de la enseñanza de la argumentación más allá de los propósitos pragmáticos y de los objetivos operativos. Como se esbozó en el capítulo 5, enseñar a argumentar con fines problematizadores significa formar actitudes de cuestionamiento frente a lo que de establecido presentan el saber (reflexividad sobre su estandarización), el ser (introducción de lo conflictivo como núcleo de la subjetividad y del dialogismo) y el hacer argumentativos (revisión del sentido de las acciones sobre los contextos).

Finalmente, es cierto que la interpretación de la política curricular en los dispositivos didácticos transparenta unos ciertos modos de conjugar intereses encontrados, amalgamados y disputados en los currículos, por parte de los agentes y agencias recontextualizadoras, pero también hace visibles, de modo indirecto, las grietas que van dejando los discursos que estructuran y constriñen a los sistemas educativos y que quedan reflejadas en los productos híbridos del subcampo editorial escolar. La puesta en evidencia de la obturación de un nivel teleológico para la enseñanza de la argumentación, puede ser leída en ese sentido crítico del análisis.

6.2 Proyecciones

El análisis de las propuestas editoriales colombianas para enseñar argumentación en la educación media pretendió, desde el principio, indagar de manera crítica y correlativa en las relaciones de fuerza y vinculación entre los agentes y agencias del campo de la recontextualización del saber argumentativo. Esta acotación efectuada con fines de precisión, sin embargo, no aspiró a cubrir el amplio espectro de cuestiones que circulan en esa área, sino a plantear reflexiones críticas que aporten al desarrollo de los ámbitos teórico, didáctico y político-curricular. En este sentido, dejamos indicadas las proyecciones a las que este estudio apunta en cada uno de esos ámbitos:

En el ámbito teórico de la argumentación, consideramos que es necesario realizar esfuerzos en torno al diálogo investigativo interdisciplinar entre lingüistas y didactas, para pensar de un modo distinto la argumentación aplicada a la enseñanza y generar teoría argumentativa interesada en las prácticas de su enseñanza y aprendizaje. Pese a que en el texto que registra este estudio no se profundizó en las diferentes corrientes que actualmente desarrollan teorías argumentativas en el campo de producción intelectual, y por tanto, no se registraron en detalle las controversias, dinámicas, diálogos y demás

relaciones inter-teóricas, sí se dejó implicado que se trata de un campo muy activo en la actualidad, que dista mucho de haber encontrado saberes definitivos, aun cuando esa pretendida estabilidad en los constructos quede construida implícitamente en los dispositivos didácticos producto de la recontextualización.

En el ámbito didáctico, toda vez que el estudio se centró en los procesos de proposición de dispositivos, la ausencia de un análisis de la recepción de esas propuestas es evidente y necesaria, pero también el recorte aquí efectuado permite emprender tales análisis sobre una base más firme. Analizar los currículos moldeados, en acción, realizados y evaluados, sobre el tema de la argumentación, daría continuidad entonces a este análisis del currículo prescripto y presentado, en términos de Gimeno Sacristán (1998).

En el abordaje de los procesos de recontextualización, la proposición de matrices de fuerzas sobredeterminantes para iluminar los factores que inciden en las transposiciones didácticas deja disponible una herramienta metodológica básica y desarrollable, dado que esas matrices pueden ser operativas también para rastrear posicionamientos de las agencias, a través de indicadores cuantitativos al servicio de la determinación de tales posicionamientos escalares en cada nivel o fuente de sobre-determinaciones. Este sería un trabajo de profundización metodológica que permitiría utilizar las matrices esbozadas para analizar editoriales escolares desde perspectivas cuantitativas contrastivas, pero también para analizar el comportamiento de otros materiales educativos que, regidos por lógicas híbridas, estructuren las formas y dinámicas de esa zona de intersecciones.

En el ámbito político-curricular, pensamos que el análisis efectuado muestra la posibilidad de realizar otros análisis de contenidos claves en las asignaturas y su relación con el currículo prescripto, para generar revisiones sobre el discurso pedagógico oficial. En el área de lenguaje, quedó evidenciado que ese discurso suele replegarse a la teoría lingüística y estabilizarla como enfoque estable y a-problemático, con lo cual se desdibuja la dinámica disciplinar propia del campo intelectual. En esa medida, no apostamos por la “actualización” del currículo prescripto en el sentido de transponer las “últimas” teorías en desarrollo, sino por incorporar una visión problematizadora y formar para la problematización de lo epistemológico, lo pragmático y lo ético en la regulación del currículo. El ingreso de esa visión en la política curricular abre muchas dudas con respecto al cómo hacerlo, teniendo en cuenta que los paradigmas actuales que la dirigen (el textual y el de las competencias) parecen ofrecer más escollos que aperturas a una teleología problematizadora de la argumentación.

Por último, una proyección que cubre los tres ámbitos mencionados es el desarrollo pendiente de una teoría didáctica de la argumentación con enfoque integrador y reflexionada teleológicamente. El propósito será superar las limitaciones de la argumentación aplicada, para que no se obture la pregunta por los fines, así como la exploración empírica de dispositivos didácticos que emerjan de esa teoría y que, al mismo tiempo, la vayan construyendo como una teoría didáctica del argumento en tanto que discurso, y de la argumentación, en tanto que acontecimiento.

Bibliografía

- Adam, J. M. (1992). *Les textes: Types et prototypes. Récit, description, argumentation et dialogue*. París: Nathan.
- Adam, J. M. (1995). Hacia una definición de la secuencia argumentativa. *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 25, 9-22.
- Adam, J. M. (1999). *Linguistique textuelle. Des genres de discours au textes*. Paris: Nathan.
- Agudelo, M. G. (2013). *La gramática en los textos escolares de enseñanza de la lengua en la educación básica secundaria colombiana*. Pereira: RUDECOLOMBIA y Universidad Tecnológica de Pereira.
- Ajagan, L. (2007). El texto escolar: apuntes para una didáctica crítica. *I Seminario Internacional de Textos Escolares* (págs. 248-254). Santiago: Ministerio de Educación de Chile.
- Allal, L. (1980). Estrategias de evaluación formativa: concepciones psicopedagógicas y modalidades de aplicación. *Infancia y Aprendizaje*, 11, 4-22.
- Althusser, L. (1988[1970]). *Ideología y aparatos ideológicos de Estado*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Alzate, M., Arbeláez, M., Gómez, M. y Romero, F. (2005). *El texto escolar y las mediaciones didácticas y cognitivas*. Pereira: Papiro.
- Alzate, M., Lanza, C., Gómez, M., Martínez, E. y Becerra, N. (2007). *Usos de los libros de texto escolar : actividades, funciones y dispositivos didácticos*. Pereira: Papiro.
- Alvarado, M. (2003). La resolución de problemas. *Propuesta educativa*, 12(26), 51-54.
- Álvarez, A. y Ramírez Bravo, R. (2006). Teorías o modelos de producción de textos en la enseñanza y el aprendizaje de la escritura. *Textos de Didáctica, Lengua y Literatura*, 18, 29-60.
- Amigues, R. y Zerbato, M. (1999). *Las prácticas escolares de aprendizaje y evaluación*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Amossy, R. (2005). Aportes para una distinción: dialogismo Vs. polifonía en el análisis argumentativo. En J. Bres, *Dialogisme et polyphonie. Approches linguistiques*. Bruxelles: Duculot.
- Amossy, R. (2010[2000]). *L'argumentation dans le discours*. Paris: Armand Colin.
- Amossy, R. (2011). La coexistence dans le dissensus. *Semen, Revue de sémio-linguistique des textes et discourse*, 31, 25-42.
- Angenot, M. (2009). *Dialogues de sourds. Traité de Logique rhétorique antilogique*. París: Mille et une nuits.
- Anscombe, J.C. y Ducrot, O. (1994[1983]). *La argumentación en la lengua*. Madrid: Gredos.
- Anijovich, R. (2010). *La evaluación significativa*. Buenos Aires: Paidós.
- Anijovich, R., Marbergier, M. y Sigal, C. (2007). *Una introducción a la enseñanza para la diversidad: aprender en aulas heterogéneas*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Antelo, E. y Abramowsky, A. (2000). *El renegar de la escuela*. Rosario: Homo Sapiens.
- Apple, M. (1986). *Ideología y Currículo*. Madrid: Akal.
- Apple, M. (1987). *Educación y Poder*. Barcelona: Paidós.
- Apple, M. (1989). *Maestros y textos. Una economía política de las relaciones de clase y de sexo en educación*. Barcelona: Paidós.

- Apple, M. (1996). *El conocimiento oficial. La educación democrática en una era conservadora*. Barcelona: Paidós.
- Aristóteles (335/330 a.C.[2000]). *Retórica* (Traducción y notas de Q. Racionero). Madrid: Gredos.
- Arnoux, E., Nogueira, S. y Silvestri, A. (2002). La construcción de representaciones enunciativas: el reonomiento de voces en la comprensión de textos polifónicos. *Revista Signos*, 35(51-52), 129-148.
- Astolfi, J. (2001). *Conceptos claves en la didáctica de las disciplinas*. Sevilla: Díada.
- Atorresi, A. (2005). Construcción y evaluación de consignas para evaluar la escritura como competencia para la vida. *Enunciación*, 1(10), 4-14.
- Austin, J. L. (1982[1962]). *Cómo hacer cosas con palabras*. Barcelona: Paidós.
- Ávila, R. (2002). Las relaciones entre la educación y la cultura en Pierre Bourdieu. *Revista Colombiana de Sociología*, VII (1), 9-26.
- Bahamonde, S. (2010). La argumentación en los manuales escolares: una lectura crítica. *Congreso Regional de la Cátedra Unesco en Lectura y Escritura: Cultura escrita y políticas pedagógicas en las sociedades latinoamericanas actuales* (págs. 1155-1163). Buenos Aires: UNGS.
- Bajtín, M. (1979). *Estética de la creación verbal*. Madrid: Siglo XXI.
- Basabe, L., Cols, E. y Feeney, S. (2006). La evaluación escolar: de los lemas a los problemas. *Revista 12(ntes)*, 8, 1-5.
- Benavot, A. (2006). La diversificación en la educación secundaria. Currículos escolares desde la perspectiva comparada. *Revista de curriculum y formación del profesorado*, 10(1), 1-29.
- Benveniste, É. (1966). *Problemas de lingüística general*. París: Gallimard.
- Bernstein, B. (1988). *Clases, códigos y control II: Hacia una teoría de las transmisiones educativas*. Madrid: Akal.
- Bernstein, B. (1990). *La construcción social del discurso pedagógico (textos seleccionados)*. Bogotá: El Griot.
- Bernstein, B. (1998). *Pedagogía, control simbólico e identidad. Teoría, investigación y crítica*. Madrid: Morata.
- Bernstein, B. (2001). *La estructura del discurso pedagógico: Clases, código y control. Vol. 4*. Madrid: Morata.
- Bernstein, B. y Díaz, M. (1984). Hacia una teoría del discurso pedagógico (Traducción de Carlos Ossa). *Collected Original Resources in Education, CORE*, 8(3), 1-37.
- Bermejo, L. (2006). Bases filosóficas para una teoría normativa integral de la argumentación: hacia un enfoque unificado de sus dimensiones lógica, dialéctica y retórica. *Tesis doctoral en Filosofía*. Murcia: Universidad de Murcia.
- Brigido, A. M. (2006). *Sociología de la educación: temas y perspectivas fundamentales*. Córdoba: Brujas.
- Bixio, B. (2003). Pasos hacia una Didáctica sociocultural de la Lengua y la Literatura: Sociolingüística y educación, un campo tensionado. *Lulú Coquette. Revista de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, 1(2), 24-35.
- Bombini, G. (2009). Tradiciones y rupturas en torno a las consideraciones sobre el libro de texto. *Seminario Internacional Textos Escolares de Lenguaje y Comunicación* (págs. 267-271). Santiago: Ministerio de Educación de Chile.
- Bombini, G. y Krickeberg, G. (1995). De texto, los libros I. Divulgación, transposición y textos para la enseñanza secundaria. En G. Bombini, *Otras tramas* (págs. 23-40). Rosario: Homo Sapiens.

- Borja, I. (2003). El libro de texto: aproximación desde la estilística funcional e identificación de sus componentes. *Revista del Centro de Investigaciones y Desarrollo Científico de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas*, 2, 111-137.
- Borja, I. (2005a). El libro de texto de castellano: su carácter científico y el cumplimiento de sus funciones. *Boletín de la Academia Colombiana de la Lengua*, LVII(231-232), 96-99.
- Borja, I. (2005b). Caracterización del libro de texto para la educación primaria colombiana: tipología y componentes. *Revista Iberoamericana de Educación*, 36(2), 1-14.
- Bourdieu, P. (1976). Algunas propiedades de los campos. En P. Bourdieu, *Campo de poder, campo intelectual* (págs. 119-126). Madrid: Montessor.
- Bourdieu, P. (1989). Espacio social y campo del poder. En P. Bourdieu, *Razones prácticas. Sobre la Teoría de la acción* (págs. 47-51). Barcelona: Anagrama.
- Bourdieu, P. (1992). La lógica de los campos. En P. Bourdieu y L. Wacquant, *Una invitación a la sociología reflexiva* (págs. 147-162). Buenos Aires: Siglo XXI.
- Bourdieu, P. (1999). Une révolution conservatrice dans l'édition. *Actes de la recherche en sciences sociales*, 3-28.
- Bourdieu, P. (2002[1978]). El mercado lingüístico. En P. Bourdieu, *Sociología y Cultura* (págs. 143-158). México: Grijalbo.
- Bourdieu, P. y Passeron, J.C. (1977[1970]). *La Reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Barcelona: Laia.
- Braslavsky, C. (1999). Los procesos contemporáneos en la educación secundaria en América Latina: análisis de casos en América del Sur. En C. Braslavsky, *La educación secundaria: ¿cambio o inmutabilidad?* (págs. 210-227). Buenos Aires: Santillana/IPE Unesco.
- Braslavsky, C. (2002). Para una historia de la pedagogía de la lectura en la Argentina. ¿Cómo se enseñó a leer desde 1810 hasta 1830? En H. Cucuzza, & P. Pineau, *Para una historia de la enseñanza de la lectura y escritura en Argentina. Del catecismo colonial a La razón de mi vida* (págs. 165-183). Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Braslavsky, C. (2006). *Desafíos de las reformas curriculares frente al imperativo de la cohesión social*. Obtenido de Oficina Internacional de Educación, Unesco: http://www.ibe.unesco.org/publications/regworkshops/finrep_pdf/finrep_costarica_04.pdf
- Bronckart, J. P. (1985). *Las ciencias del lenguaje, ¿un desafío para la enseñanza?*. París: Unesco.
- Bronckart, J. P. (2004). *Actividad verbal, textos y discursos. Por un interaccionismo socio-discursivo*. Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje.
- Bronckart, J.P. y Plazaola, I. (1998). La transposición didáctica. Historia y perspectiva de una problemática fundamental. En J. P. Bronckart, *Desarrollo del lenguaje y didáctica de las lenguas* (págs. 101-129). Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Bronckart, J.P. y Schneuwly, B. (1996). La Didáctica del francés como lengua materna: la emergencia de una utopía indispensable. *Textos, Didáctica de la Lengua y la Literatura*, III(9), 61-78.
- Caballero, P. (1999). Temas centrales de la reforma educativa en América latina: descentralización, autonomía escolar y el proyecto educativo institucional. *Colombia Internacional*, 46, 60-75.

- Cademartori, Y. y Parra, D. (2000). Reforma educativa y teoría de la argumentación. *Signos*, 33(48), 69-85.
- Calderón, D. (2011). Una aproximación analítica de las propuestas curriculares para la argumentación en la educación básica y media en Colombia. *Revista Lenguaje, Universidad del Valle*, 39(1), 199-229.
- Calsamiglia, H. y Tusón, A. (1999). *Las cosas del decir. Manual de Análisis del discurso*. Barcelona: Ariel.
- CAMCOL (Cámara Colombiana del Libro). (2006). *Los libros de texto escolar pueden ser sugeridos por las instituciones educativas*. Obtenido de Alcances de la Circular 02 de 2006 del MEN: http://www.camlibro.com.co/index.php?option=com_content&view=article&id=26%3Alos-libros-de-texto-escolar-pueden-ser-sugeridos-por-las-instituciones-educativas&catid=15%3Ageneral&Itemid=36
- CAMCOL (Cámara Colombiana del Libro). (2010). *Estadísticas del Libro en Colombia*. Obtenido de <http://licitaciones.camlibro.com.co/boletin/Estadisticas%202010/Informe%20Estadisticas%202010.pdf>
- CAMCOL (Cámara Colombiana del Libro). (2012). *Código de conducta del sector editorial de libro de texto y materiales de enseñanza*. Obtenido de http://www.camlibro.com.co/Documentos2012/CODIGO%20DE%20CONDUCTA_1.pdf
- CAMCOL (Cámara Colombiana del Libro). (2013). *Vitrina pedagógica*. Obtenido de http://www.camlibro.com.co/index.php?option=com_content&view=article&id=17%3Avitrina-pedagogica&catid=15%3Ageneral&Itemid=1
- Camilloni, A. (1985). *Las funciones de la evaluación. Unidad de Apoyo e Investigación (Capacitación docente)*. Buenos Aires: Ciclo Básico Común, Universidad de Buenos Aires.
- Camilloni, A. (1998a). *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo*. Buenos Aires: Paidós.
- Camilloni, A. (1998b). Sobre la evaluación formativa de los aprendizajes. *Quehacer educativo*, XIV(68), 6-12.
- Camilloni, A. (2007). Didáctica general y didácticas específicas. En A. Camilloni, E. Cols, L. Basabe, & S. Feeney, *El saber didáctico* (págs. 23-38). Buenos Aires: Paidós.
- Camps, A. (1996). Proyectos de Lengua: entre la teoría y la práctica. *Cultura y Educación*, 2, 43-57.
- Camps, A. y Dolz, J. (1995). Enseñar a argumentar: un desafío para la escuela actual. *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 25, 5-8.
- Camps, A., Guasch, O, Milian, M. y Ribas, T. (2010). La construcción de los contenidos gramaticales escolares. *Revista Latinoamericana de Lectura, Lectura y Vida*, XXXI(4), 4-18.
- Carbone, G. (2003). *Libros escolares, una introducción a su análisis y evaluación*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Cardoso, N. (2001). Los textos de lectura en Colombia. Aproximación histórica e ideológica: 1872-1917. *Educación y Pedagogía*, 29/30, 131-142.
- Carel, M. y Ducrot, O. (2005). *La semántica argumentativa: una introducción a la teoría de los bloques semánticos*. Buenos Aires: Colihue.

- Carlino, P. (2005). *Enseñar, leer y aprender en la Universidad: Una introducción a la alfabetización académica*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Cassany, D. (2011). Prácticas lectoras democratizadoras. *Textos, Didáctica de la lengua y de la literatura*, XVII(58), 29-40.
- Castaño, G. (2013). Tensiones entre los discursos pedagógicos y administrativos a partir de los sistemas de Gestión de Calidad en las instituciones de educación básica y media en la ciudad de Manizales-Colombia: una mirada evaluativa y propositiva. *REDIPE Virtual*, 824, 1-34.
- Castro, E. (2011). *Diccionario de Foucault: Temas, conceptos y autores*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Cervera, V., Hernández, B. y Adsuar, M. (eds.). (2005). *El ensayo como género literario*. Murcia: Universidad de Murcia.
- Charaudeau, P. y Maingueneau, D. (2005). *Diccionario de Análisis del Discurso*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Chartier, R. (1993). *Libros, lecturas y lectores en la Edad Moderna*. Madrid: Alianza.
- Chevallard, Y. (1975). *Sur la transposition didactique dans l'enseignement de la statistique*. París: IREM d'Aix-Marseille.
- Chevallard, Y. (1997[1985]). *La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado*. Buenos Aires: Aique.
- Chevallard, Y. et Johsua, M. (1982). Un exemple d'analyse de la transposition didactique. La notion de distance. *Recherches en didactique des mathématiques*, 3(2), 157-289.
- Choppin, A. (1980). L'histoire des manuels scolaires. Un bilan bibliométrique de la recherche français. *Histoire de l'Education*, 58, 165-185.
- Choppin, A. (1992). *Manuels Scolaires. Histoire et actualité*. París: Hachette.
- Choppin, A. (2001). Pasado y presente de los manuales escolares (Traducción de M. Soto). *Educación y Pedagogía*, XIII(29-30), 209-229.
- Ciapuscio, G. (1994). *Tipos textuales*. Buenos Aires: Eudeba.
- Cisneros, M., Olave, G. y Rojas, I. (2013). *Alfabetización académica: La lectura inferencial*. Bogotá: Ecoe.
- Cols, E., Amantea, A. y Guervitz, M. (2007). *Las prácticas de evaluación en el nivel medio: problemáticas y enfoques*. Buenos Aires: Escuela de Capacitación Docente, CEPA. Secretaría de Educación.
- Colombia (1991). *Constitución Política*. Bogotá: Congreso de la República.
- Comisión Europea. (2004). *Competencias clave para un aprendizaje a lo largo de la vida. Un marco de referencia europeo*. Obtenido de Dirección General de Educación y Cultura:
http://www.educastur.princast.es/info/calidad/indicadores/doc/comision_europea.pdf
- Corominas, J. (1954-1957). *Diccionario crítico etimológico de la lengua castellana*. Madrid: Gredos.
- Cucuzza, H. y Pineau, P. (comp.). (2002). *Para una historia de la enseñanza de la lectura y escritura en Argentina. Del catecismo colonial a La razón de mi vida*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Cuenca, M. J. (1995). Mecanismos lingüísticos y discursivos de la argumentación. *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 25, 23-40.
- Daín, A. D. (2011). Marx, Althuseer y Derrida. La sobredeterminación como suplemento. *Astrolabio Nueva Época*, 6, 158-185.

- Danblon, E. (2002). *Rhétorique et rationalité. Essai sur l'émergence de la critique et de la persuasion*. Bruxelles: Éditions de l'Université de Bruxelles.
- Deleuze, G. (1987). *Foucault*. Barcelona: Paidós.
- De Saussure, F. (1985). *Curso de Lingüística General*. Madrid: Akal.
- De Zubiría, J. (2006). *Las competencias argumentativas. La visión desde la educación*. Bogotá: Magisterio.
- Di Stéfano, M. y Pereira, C. (2002). La enseñanza de la argumentación en el nivel superior. Propuestas y experiencias de trabajo en los niveles de grado y de posgrado. *Simposio de la Cátedra Unesco: Enseñanza de la argumentación* (págs. 1325-1331). Buenos Aires: Cátedra Unesco.
- Díaz Barriga, F. y Hernández-Rojas, G. (1999). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*. México: Mac Graw Hill.
- Díaz, L. y Mujica, B. (2007). La argumentación escrita en los libros de texto: Definición y propósitos. *Educere, 11(37)*, 289-296.
- Díaz Súnico, M. (s.f.). El lugar de la semántica en la práctica de escritura: un análisis desde la argumentación. *Catedra de Planificación Didáctica y Prácticas de la Enseñanza en Letras de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata*. Mimeo.
- DIDACTEXT (2003). Modelo sociocognitivo, pragmalingüístico y didáctico para la producción de textos escritos. *Textos de Didáctica, Lengua y Literatura, 15*, 77-104.
- Di Franco, M., Siderac, S. y Di Franco, N. (2006). Del curriculum enseñado al curriculum editado. *Praxis educativa, 10*, 81-87.
- Dolz, J. (1995). Escribir textos argumentativos para mejorar su comprensión. *Comunicación, Lenguaje y Educación, 25*, 65-77.
- Dubet, F. (2006). *El declive de la institución. Profesiones, sujetos e individuos en la modernidad*. Barcelona: Gedisa.
- Ducrot, O. (1984). *El decir y lo dicho*. Buenos Aires: Hachette.
- Durkheim, É. (1982[1938]). *Historia de la educación y las doctrinas pedagógicas*. Madrid: La Piqueta.
- Dussel, I. (2006). Estudio sobre gestión y desarrollo curricular en países de América Latina. *II Reunión del Comité Intergubernamental del Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe (PRELAC)*. Buenos Aires: PRELAC.
- Edelstein, G. (2005). Enseñanza, políticas de escolarización y construcción didáctica. En G. Frigerio, & G. Diker, *Educación: ese acto político* (págs. 139-150). Buenos Aires: Del Estante.
- Edwards, V. (1995). Las formas del conocimiento en el aula. En E. Rockwell, *La escuela cotidiana* (págs. 145-172). México: Fondo de Cultura Económica.
- Escandell, M.-V. (1993). *Introducción a la Pragmática*. Madrid: Anthropos.
- Escobedo, H. (1996). *Reflexiones en torno al texto escolar y sugerencias acerca de su uso y de la dotación de textos a las instituciones oficiales*. Bogotá: CERLALC y CAMCOL.
- Escolano, B. (coord.) (2006). *Currículo editado y sociedad del conocimiento*. Valencia: Tirant Lo Blanch.
- Escolano, B. (2009). El manual escolar y la cultura profesional docente. *Tendencias pedagógicas, 14*, 169-180.

- Feldman, D. (2002). Reconceptualizaciones en el campo de la didáctica. En *Didáctica e prácticas de ensino: interacer com diferentes saberes e lugares formativos* (págs. 161-178). Río de Janeiro: Endiipe DP&a.
- Fenstermacher, G. y Soltis, J. (1999). *Enfoques de enseñanza*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Fernández, E. (2009). El discurso de la formación basada en competencias profesionales. Un análisis crítico de la formación inicial de profesionales en la educación superior. *REIFOP*, 12(1), 151-160.
- Fernández Reiris, A. (2005). *La importancia de ser llamado "libro de texto". Hegemonía y control del currículum en el aula*. Buenos Aires: Universidad Nacional de la Patagonia Austral-Miño y Dávila.
- Flinders, D., Noddings, N. y Thornton, S. (1986). El currículum nulo: sus bases teóricas y sus implicaciones prácticas. *Curriculum Inquiry*, 16(1), 33-42.
- Flower, L. & Hayes, J. (1980). Identifying the organization of writing processes. En L. Gregg, & E. Steinberg, *Cognitive processes in writing* (págs. 3-30). Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates.
- Fogelin, R. (1985). The Logic of Deep disagreement. *Informal Logic*, 7(1), 1-8.
- Foucault, M. (1969). *La arqueología del saber*. México: Siglo XXI.
- Foucault, M. (1970). *El orden del discurso*. Buenos Aires: Tusquets.
- Freire, P. (1984). La importancia de leer y el proceso de liberación. México: Siglo XXI.
- Frigerio, G. (1999). *Currículum, norma, intersticios, transposición y textos*. En: G. Frigerio (Comp.), *Normas, teorías y críticas. Colección Currículum presente, ciencia ausente*. Madrid: Miño y Dávila.
- García, L. (2010). *El discurso de las competencias y el nuevo espíritu del Capitalismo*. Obtenido de http://www.filosofia.net/materiales/articulos/a_34.pdf
- García Fanlo, L. (2009). *Michel Foucault. Problematizaciones*. Obtenido de <http://luisgarciafanlo.blogspot.com.ar/2009/07/problematizaciones.html>
- García Fanlo, L. (2011). ¿Qué es un dispositivo? Foucault, Deleuze, Agamben. *A Parte Rei, revista de filosofía*, 74, 1-8.
- García Vera, N. (2009). La pedagogía de proyectos en la escuela: una aproximación a sus discursos en el caso del área de lenguaje. *Enunciación*, 13, 79-94.
- Georg-Eckert-Institut für Internationale Schulbuchforschung (2013). *Journal of Educational Media, Memory, and Society (JEMMS)*. Available <http://www.gei.de/en/publications/jemms.html>
- Gerbaudo, A. (2006). *Ni dioses ni bichos. Profesores de literatura, currículum y mercado*. Santa Fe: UNL.
- Giménez, G. (2011). De manual. *Saberes. Publicación del Ministerio de Educación, Gobierno de la provincia de Córdoba*, 27-29.
- Giménez, G. y Subtil, C. (2012). Discurso argumentativo y transposición didáctica. Un estudio a través de los manuales escolares. *VII Congreso Nacional de Didáctica de la Lengua y la Literatura* (págs. 29-34). Salta: SMA Ediciones.
- Giménez, G., Subtil, C. y Stancatto, C. (2009). Argumentar en la escuela media. Un estudio a través de la enseñanza del discurso argumentativo a través de los manuales escolares. *VI Encuentro Interdisciplinario de las Ciencias Sociales y Humanas* (págs. 1-10). Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba.
- Giménez, G., Subtil, C., Stancatto, C., Colafigli, L., Cacciavillani, C. y Reinaldi, A. (2010). Discurso argumentativo y transposición didáctica. Un estudio a través de los manuales escolares. *VII Jornadas de investigación en educación. Encrucijadas de la educación: saberes, diversidad y desigualdad*. Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba.

- Gimeno Sacristán, J. (1991). *El currículum: una reflexión sobre la práctica*. Madrid: Morata.
- Gimeno Sacristán, J. (1994). La desregulación del currículum y la autonomía de los centros escolares. *Signos*, 5(13), 4-20.
- Gimeno Sacristán, J. (1995). Materiales y textos: contradicciones de la democracia cultural. En M. Beas y J. García, *Libro de texto y construcción de materiales curriculares* (págs. 75-130). Madrid: Proyecto Sur.
- Gimeno Sacristán, J. (1996). Textos y democracia cultural: estrategias de recentralización en un contexto de desregulaciones. En M. Pereyra y J. García, *Globalización y descentralización de los sistemas educativos: fundamentos para un nuevo programa de la educación comparada* (págs. 352-393). Barcelona: Pomares Corredor.
- Gimeno Sacristán, J. (1998). *El currículum. Una reflexión sobre la práctica*. Madrid: Morata.
- Giroux, H. (1990). *Los profesores como intelectuales*. Barcelona: Paidós.
- Giroux, H. (1992). *Teoría y resistencia en educación. Una pedagogía para la oposición*. Madrid: Siglo XXI.
- Giroux, H. (1996). *Placeres inquietantes. Aprendiendo la cultura popular*. Barcelona: Paidós.
- Giroux, H. y McLaren, P. (1999). *Sociedad, cultura y educación*. Madrid: Miño y Dávila.
- Gómez, M. Á. (2001). La revolución francesa en los manuales escolares colombianos de ciencia sociales e historia. *Educación y Pedagogía*, 29/30, 143-168.
- Gómez, N. y Godoy, C. (s.f.). Los procesos metacomprendivos y metadiscursivos en la enseñanza de la argumentación escrita. *Tesis de Maestría en Educación*. Florencia: Universidad de la Amazonía.
- Gómez Mendoza, M. Á. (2005). La transposición didáctica: Historia de un concepto. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 1, 83-115.
- González Catalán, F. (2009). Discurso argumentativo: contraste entre las nociones en textos escolares y programas de estudio de tercer año de enseñanza media. *Seminario Internacional Textos Escolares de Lenguaje y Comunicación* (págs. 187-199). Santiago: Ministerio de Educación de Chile.
- Goodson, I. (2000). *El cambio en el currículum*. Barcelona: Octaedro.
- Grupo Aluna. Colegio Abraham Lincoln, área de Lengua castellana. (2003). ¿Estándares curriculares Vs. Pedagogía por proyectos? En M.-R. c. Lenguaje, *Frente a los Estándares* (págs. 63-66). Bogotá: Magisterio-RED.
- Grupo de estudiantes de Pasantía en Educación. Universidad Nacional de Colombia. (2003). Algunas reflexiones sobre los estándares para la excelencia en la educación. En M.-R. c. Lenguaje, *Frente a los Estándares* (págs. 13-31). Bogotá: Magisterio-RED.
- Grupo de Lenguaje, Identidad y Cultura. Universidad Distrital Francisco José de Caldas. (2003). Consideraciones preliminares sobre los Estándares curriculares en el área de Lengua castellana. En M.-R. c. Lenguaje, *Frente a los Estándares* (págs. 83-97). Bogotá: Magisterio-RED.
- Grupo de Lenguaje. Universidad Nacional de Colombia. (2003). El discurso sobre los "Estándares para la excelencia en educación". En M.-R. c. Lenguaje, *Frente a los Estándares* (págs. 75-83). Bogotá: Magisterio-RED.

- Grupo Prometeo. (2003). Acerca de los Estándares curriculares en Lengua castellana. En M.-R. c. Lenguaje, *Frente a los Estándares* (págs. 45-50). Bogotá: Magisterio-RED.
- Grupo Textualidad y Cognición. Escuela de Ciencias del Lenguaje, Universidad del Valle. (2002). Una mirada crítica sobre los Estándares para la excelencia en la educación y de manera particular en el área de Lenguaje. En M.-R. C. Lenguaje, *Frente a los Estándares* (págs. 33-44). Bogotá: Magisterio-RED.
- Guerrero, B. E. (2008). Incidencia en la comprensión y composición de textos argumentativos orales y escritos en estudiantes universitarios a partir de una propuesta discursiva e interactiva. *Tesis de Maestría en Lingüística y Español*. Cali: Universidad del Valle.
- Hanks, P. (1986). *Collins Dictionary of the English Language*. London: Collins.
- Habermas, J. (1987). *Teoría de la acción comunicativa I. Racionalidad de acción y racionalización social*. Madrid: Taurus.
- Halliday, M. (1986). *El lenguaje como semiótica social*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Herrera, M., Infante, R., Pinilla, A. y Díaz, C. (2005). *La construcción de cultura política en Colombia. Proyectos hegemónicos y resistencias culturales*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Heyneman, S. (2007). La función de los libros de texto en un sistema de educación moderno: hacia una educación de buena calidad para todos. *I Seminario Internacional de Textos Escolares* (págs. 437-460). Santiago: Ministerio de Educación de Chile.
- IARTEM (International Association for Research on Textbooks and Educational Media) (2007). Peace, Democratization and Reconciliation in Textbooks and Educational Media. *9th International Conference on Textbooks and Educational Media*. Tonsberg, Norway.
- IARTEM (International Association for Research on Textbooks and Educational Media) (2009). Local, National and Transnational Identities in Textbooks and Educational Media. *10th International Conference on Textbooks and Educational Media*. Santiago de Compostela, Spain.
- IARTEM (International Association for Research on Textbooks and Educational Media) (2013). *IARTEM e-Journal*. Available <http://iartemblog.wordpress.com>
- ICONTEC (Instituto Colombiano de Normas Técnicas). (1999). *Norma Técnica Colombiana 4724. Presentación de libros de texto escolar. Educación Básica y Media*. Bogotá: Autor.
- Instituto Pedagógico Arturo Ramírez Montúfar y Universidad Nacional de Colombia. (2003). Foro sobre los Estándares curriculares. El caso de lengua castellana. En Magisterio-RED, *Frente a los Estándares* (págs. 59-61). Bogotá: Magisterio-RED.
- Iturrioz, P. (2006). *Lenguas propias, lenguas ajenas. Conflictos en la enseñanza de la lengua*. Buenos Aires: Libros del Zorzal.
- Johnsen, E. (1996). *Libros de texto en el calidoscopio. Estudio crítico de la literatura y la investigación sobre los textos escolares*. Barcelona: Pomares-Corredor.
- Jurado, F. (2000). *El lenguaje y la literatura en la educación básica y media: Competencias y desempeños en la búsqueda del asombro de los niños de hoy*. Bogotá: Universidad Nacional.
- Kaufman, A. y Rodríguez, M. (1993). *La escuela y los textos*. Buenos Aires: Santillana.

- Kaufman, R. y Nelson, J. (2005). Políticas de reforma educativa. Comparación entre países. *PREAL*, 33, 3-25.
- Kuhn, T. (2004[1962]). *La estructura de las revoluciones científicas*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Lerner, D. (2001). *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Linares, C. (2002). Nacimiento y trayectoria de una nueva generación de libros de lectura escolar: «El Nene» (1895-1956). En H. Cucuzza, & P. Pineau, *Para una historia de la enseñanza de la lectura y escritura en Argentina. Del catecismo colonial a La razón de mi vida* (págs. 235-254). Buenos Aires: Miño y Dávila.
- LLECE (Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación) . (2005). *II Estudio regional comparativo y explicativo 2004-2007. Análisis curricular*. Santiago : Unesco-Icfes.
- Lomas, C. (Coord.). (1996). *La educación lingüística y literaria en la enseñanza secundaria*. Barcelona: ICE/Horsori.
- Lomas, C. (1999). *Cómo enseñar a hacer cosas con las palabras. Teorías y práctica de la educación lingüística*. Barcelona: Paidós.
- Lomas, C. (Comp.). (2002). *El aprendizaje de la comunicación en las aulas*. Barcelona: Paidós.
- Lomas, C. (2004). Los libros de texto y las prácticas de la educación lingüística. *Textos. Didáctica de la Lengua y la Literatura*, 36, 22-35.
- Lomas, C. (Comp.). (2006). *Enseñar lenguaje para aprender a comunicarse*. Bogotá: Magisterio.
- Lomas, C. (2008). "Es tarea del docente de lengua y literatura mejorar las competencias comunicativas del alumnado". Obtenido de CERLALC, entrevista realizada por L.H. Rodríguez y C. Sánchez Lozano: <http://www.cerlalc.org/Escuela/datos/entrevista.doc>
- Lomas, C. (2009). Textos escolares, competencias comunicativas y enseñanza del lenguaje. *Seminario Internacional Textos escolares de lenguaje y comunicación* (págs. 11-25). Santiago de Chile: Ministerio de Educación de Chile.
- Lomas, C. (2011). El poder de las palabras y las palabras del poder. Enseñanza del lenguaje y educación democrática. *Textos, Didáctica de la lengua y de la literatura*, XVII(58), 9-21.
- Lomas, C. y Osoro, A. (Comps.). (1993). *El enfoque comunicativo de la enseñanza de la lengua*. . Barcelona: Paidós.
- Lomas, C. y Tusón, A. (2009). *Enseñanza del lenguaje, emancipación comunicativa y educación crítica. El aprendizaje de competencias comunicativas en el aula* . México: Edere.
- Lozano, I. y Ramírez, J. (2005). Competencias, Logros e Indicadores de Logros: una distinción y una relación necesaria. *Enunciación*, 119-122.
- Lundgren, U. (1992). *Teoría del currículum y escolarización*. Madrid: Morata.
- Magisterio-RED colombiana para la transformación de la formación docente en Lenguaje. (2003). *Frente a los Estándares Curriculares. El caso de Lenguaje y Literatura* . Bogotá: Autor.
- Maingueneau, D. (1979). *Les Livres d'école de la République, 1870-1914 : discours et idéologie*. París: Le Sycomore.
- MANES (2011). *Centro de Investigación de manuales escolares producidos en España, Portugal y Latinoamérica, durante los siglos XIX y XX*. Obtenido de <http://www.uned.es/manesvirtual/portalmanes.html>

- Marín, L. (2002). Competencias: Saber hacer ¿en cuál contexto? En G. Bustamante, *El concepto de Competencias II*. Bogotá: Sociedad Colombiana de Pedagogía.
- Marinkovich, J. (2002). Enfoques de proceso en la producción de textos escritos. *Signos*, 35(51-52), 217-230.
- Martinand, J. L. (1986). *Connaître et transformer la matière; des objectifs pour l'initiation aux sciences et techniques*. Bern: Peter Lang.
- Martínez Boom, A. (2005). ¿Puede la enseñanza incitar el pensamiento? En G. Frigerio y G. Dicker, *Educación: ese acto político* (págs. 153-171). Buenos Aires: Del Estante.
- Martínez, M. C. (1998). *La construcción discursiva de la realidad: una perspectiva discursiva e interactiva de la significación. Programa de Mejoramiento Docente*. Cali: MEN-ICETEX.
- Martínez, M. C. (1999). *Pensar la educación desde el discurso. Una perspectiva discursiva e interactiva de la significación*. Cali: Cátedra Unesco.
- Martínez, M.C. (Comp.) . (2001a). *Aprendizaje de la argumentación razonada. Desarrollo temático de los textos expositivos y argumentativos*. Cali: Cátedra Unesco.
- Martínez, M. C. (2001b). *Análisis del discurso y práctica pedagógica. Una propuesta para leer, escribir y aprender mejor*. Buenos Aires: Homo Sapiens.
- Martínez, M. C. (2002). *Lectura y escritura de textos. Perspectivas teóricas y talleres*. Cali: Cátedra Unesco.
- Martínez, M. C. (2004). *Discurso y Aprendizaje*. Cali: Cátedra Unesco.
- Martínez, M. C. (2005a). *La argumentación en la dinámica enunciativa del discurso*. Cali: Cátedra Unesco.
- Martínez, M.C. (Comp.). (2005b). *Didáctica del discurso. Argumentación y Narración. Talleres*. Cali: Cátedra Unesco.
- Martínez Bonafé, J. (2002). *Políticas del libro de texto escolar*. Madrid: Morata.
- Martínez Bonafé, J. (2007). ¿De qué hablamos cuando hablamos de los libros de texto? *I Seminario internacional de Textos Escolares* (págs. 429-436). Santiago: Ministerio de Educación de Chile.
- Mejía Botero, W. (2001). Libros de texto escolar en Colombia. Índice analítico de leyes, decretos y resoluciones (1886-2000). *Revista Educación y Pedagogía*, XIII, 271-334.
- MEN (Ministerio de Educación Nacional) (1994). *Ley 115. Ley General de Educación*. Bogotá: Autor.
- MEN (Ministerio de Educación Nacional) (1996, junio 5). *Resolución 2343. Indicadores de logros curriculares para la educación formal*. Bogotá: Autor.
- MEN (Ministerio de Educación Nacional) (1998a). *Lineamientos curriculares de Lengua castellana*. Bogotá: Autor.
- MEN (Ministerio de Educación Nacional) (1998b). *Lineamientos de Indicadores de logros*. Bogotá: Autor.
- MEN (Ministerio de Educación Nacional) (1998c). *Lineamientos curriculares de Educación Ética y Valores humanos*. Bogotá: Autor.
- MEN (Ministerio de Educación Nacional) (1998d). *Lineamientos en Constitución Política y Democracia*. Bogotá: Autor.
- MEN (Ministerio de Educación Nacional) (2001). *¿Qué son los Estándares?* Obtenido de Al tablero, 4: <http://www.mineducacion.gov.co/1621/article-87317.html>
- MEN (Ministerio de Educación Nacional) (2002). *Estándares curriculares: un compromiso con la excelencia*. Obtenido de Al tablero, 14: <http://www.mineducacion.gov.co/1621/article-87177.html>

- MEN (Ministerio de Educación Nacional) (2002). *Lineamientos curriculares de Ciencias Sociales*. Bogotá: Autor.
- MEN (Ministerio de Educación Nacional) (2003a). *Estándares básicos de Matemáticas y Lenguaje. Educación básica y media. "Estudiantes competentes porque aprenden de verdad"*. Bogotá: Autor.
- MEN (Ministerio de Educación Nacional) (2003b). *Estándares básicos de competencias del Lenguaje. Formar en lenguaje: apertura de caminos para la interlocución*. Bogotá: Autor.
- MEN (Ministerio de Educación Nacional) (2004). ¿Qué son los Estándares? *Al Tablero, 30. Periódico oficial del Ministerio de Educación Nacional*, págs. Disponible en <http://www.mineducacion.gov.co/1621/article-87440.html>
- MEN (Ministerio de Educación Nacional) (2006a). *Estándares básicos de competencias en Ciencias Sociales y Ciencias Naturales. La formación en ciencias: ¡el desafío!* Bogotá: Autor.
- MEN (Ministerio de Educación Nacional) (2006b). *Lineamientos curriculares de Competencias ciudadanas*. Bogotá: Autor.
- MEN (Ministerio de Educación Nacional) (2006c). *Estándares básicos de Competencias ciudadanas*. Bogotá: Autor.
- MEN (Ministerio de Educación Nacional) (2008). *Política educativa para la formación escolar en convivencia*. Bogotá: Autor.
- MEN (Ministerio de Educación Nacional) (2009). *Instrumento diagnóstico de competencias básicas en Transición*. Bogotá: Autor.
- MEN (Ministerio de Educación Nacional) (2010). *Revolución Educativa 2002-2010. Acciones y lecciones*. Bogotá: Autor.
- MEN (Ministerio de Educación Nacional) (2011). *Orientaciones para la institucionalización de las competencias ciudadanas. Cartillas 1 (Brújula) y 2 (Mapa)*. Bogotá: Autor.
- MEN (Ministerio de Educación Nacional) y CAMCOL (Cámara Colombiana del Libro). (2011). *Catálogo de Libros de Texto escolar*. Obtenido de [http://64.76.190.172/textos escolares/contenidos/](http://64.76.190.172/textos_escolares/contenidos/)
- Menéndez, S. M. (1998). El discurso del libro de texto: Un enfoque pragmático-discursivo. *XIII Congreso de la Asociación Internacional de Hispanistas, Tomo III* (págs. 515-522). Madrid: AIH, Editorial Castalia y Fundación Duques de Soria.
- Meyer, M. (2008). *Principia rhetorica. Une théorie générale de l'argumentation*. París: Fayard.
- Mier Logato, F. A. (2009). Análisis crítico de contenidos, condiciones de producción y usos de los textos de español para bachillerato en Colombia. *Seminario Internacional Textos Escolares de Lenguaje y Comunicación* (págs. 235-248). Santiago: Ministerio de Educación de Chile.
- Milos Hurtado, P. (2007). Desafíos que enfrentan los textos escolares a partir de un currículum orientado al desarrollo de competencias. *I Seminario Internacional de Textos Escolares* (págs. 255-262). Santiago: Ministerio de Educación de Chile.
- Ministerio de Gobierno y Ministerio de Educación Nacional de Colombia. (1982). *Ley 23 de 1982. Sobre Derechos de Autor*. Bogotá: Autor.
- Monti, C. (2001). Academia y mercado, dos lógicas en tensión: la propuesta editorial para el área de lengua de EGB3. *Tesis de Maestría*. Buenos Aires: Flacso.
- Monti, C. (2003). La incorporación de nuevas teorías lingüísticas al mercado editorial escolar: textos híbridos y textos coherentes. *Lulú Coquette. Revista de Didáctica de la Lengua y la Literatura, I(2)*, 87-101.

- Morales, F. (1999). *Psicología Social*. Madrid: Mc Graw Hill.
- Natale, L. (Coord.). (2012). *En carrera: escritura y lectura de textos académicos y profesionales*. Buenos Aires: UNGS.
- Negrin, M. (2006). Los manuales escolares como objeto de investigación. *Educación, Lenguaje y Sociedad*, 6(6), 187-208.
- OCDE (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico) (2005). *Informe PISA 2003. Aprender para el mundo de mañana*. Madrid: Santillana.
- OIT (Organización Internacional del Trabajo) (2003). *Centro Interamericano para el Desarrollo del Conocimiento en la Formación Profesional*. Obtenido de <http://www.oitcinterfor.org/competencias/inicio>
- Olave, G. y Rojas, I. (2011). *La gramática al tablero: análisis crítico de ejercicios usados para enseñar gramática en el bachillerato*. Pereira: Universidad Tecnológica de Pereira.
- Olave, G. (2013). *Enseñar a argumentar en la escuela media: una pregunta por los fines*. VI Congreso Nacional de la Cátedra UNESCO para la lectura y la escritura en Latinoamérica. Agosto 23-25. Cartagena, Colombia.
- Olave, G. (2014). La evaluación de la producción argumentativa en el libro de texto. *Educación y Educadores*, en prensa.
- Ossenbach, G. (2000). La investigación sobre los manuales escolares en América Latina: la contribución del proyecto MANES. *Historia de la Educación (Salamanca)*, 19, 195-203.
- Palou, J. (2011). Democracia, disidencia y educación lingüística. Enseñanza del lenguaje y educación democrática. *Textos, Didáctica de la lengua y de la literatura*, XVII(58), 22-28.
- Pêcheux, M. (1982). Sur la (Dé)construction des théories linguistiques. *DRLAV*, 27, 1-24.
- Perelman, Ch. y Obrechts-Tyteca, L. (1989[1958]). *Tratado de la argumentación. La nueva retórica*. Madrid: Gredos.
- Pérez, C. y Leal, M. (2011). El sentido de las reformas educativas en América Latina. Un estudio de los casos de Argentina, Brasil y Chile. *IV Congreso Nacional y III Encuentro Internacional de Estudios Comparados en Educación: ¿Hacia dónde va la educación en la Argentina y en América Latina? Construyendo una nueva agenda*. Buenos Aires: Sociedad Argentina de Estudios Comparados en Educación, SAECE.
- Plantin, C. (1998). *La argumentación*. Barcelona: Ariel.
- Plantin, C. (2007). Argumentar y manipular para probar. En S. Soler, *Metodologías de investigación en lenguaje, discurso y comunicación* (págs. 125-139). Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Plantin, C. (2011a). *El hacer argumentativo*. Buenos Aires: Biblos.
- Plantin, C. (2011b). L'ère post-persuasion. *Retor*, 1(1), 59-83.
- Plantin, C. (2011c). El hacer argumentativo: Pedagogía y teoría de la argumentación. Entrevista a Christian Plantin. *Anclajes* 15(2), 103-112.
- Plantin, C. (2012[2005]). *La argumentación: Historia, teoría y perspectivas*. Buenos Aires: Biblos.
- Pérez Sabater, T. (2001). El mercado editorial. Producción y comercialización de los libros de texto. *Revista Kikirikí. Cooperación educativa*, 61, 30-38.
- Perrenoud, P. (2008). *La evaluación de los alumnos. De la producción de la excelencia a la regulación de los aprendizajes. Entre dos lógicas*. Buenos Aires: Colihue.

- Puelles, M. (2006). *Problemas actuales de política educativa*. Madrid: Morata.
- Quiceno, H. (2000). El manual escolar. Pedagogía y formas narrativas. *Educación y Pedagogía* 29/30, 53-67.
- Quintiliano, M.F. (95 d.C. [1916]). *Instituciones oratorias. Tomos I y II. Traducio por los padres de las Escuelas Pías, I. Rodríguez y P. Sandier*. Madrid: Imprenta de Perlado Páez y Compañía (Sucesores de Hernando).
- RAE (Real Academia de la Lengua Española). (2010). *Nueva Gramática de la Lengua Española*. Madrid: Autor.
- Ramírez Bravo, R. (2010). *Didácticas de la lengua y la argumentación escrita*. San Juan de Pasto: Universidad de Nariño.
- Ramírez Peña, L. A. (2004). *Discurso y Lenguaje en la Educación y la Pedagogía*. Bogotá: Magisterio.
- Ramírez Peña, L. A. (2006). *Del texto al discurso y sus gramáticas para la enseñanza de la comunicación y del lenguaje*. Obtenido de <http://www.luisalfonsoramirezp.com/publicaciones.htm>
- Ramírez Peña, L. A. (2008a). *Comunicación y Discurso. La perspectiva polifónica de los discursos literario, cotidiano y científico*. Bogotá: Magisterio.
- Ramírez Peña, L. A. (2008b). *Didáctica del lenguaje en una perspectiva ética, epistémica y estética de la comunicación y del discurso*. Obtenido de <http://www.luisalfonsoramirezp.com/publicaciones.htm>
- Ramírez Peña, L. A. (2008c). *La enseñanza del lenguaje en una cultura de lo mismo*. Obtenido de <http://www.luisalfonsoramirezp.com/publicaciones.htm>
- Rancière, J. (2002[1987]). *El maestro ignorante. Cinco lecciones sobre la emancipación intelectual*. Barcelona: Laertes.
- Restrepo, B. (1993). *La investigación sobre el uso del texto escolar: estado del arte y perspectivas*. Medellín: SECAB.
- Restrepo, J. C. (2006). Estándares Básicos en Competencias Ciudadanas: Una aproximación al problema de la formación ciudadana en Colombia. *Papeles Políticos*, 11(1), 137-175.
- Reygadas, P. y Haidar, J. (2001). Hacia una teoría integrada de la argumentación. *Revista Estudios sobre las culturas contemporáneas. Universidad de Colima, México*, 7 (13), 107-139.
- Riestra, D. (2004). Las consignas de trabajo en el espacio socio-discursivo de la enseñanza de la lengua. *Tesis de Doctorado en Ciencias de la Educación*. Geneve: Université de Geneve.
- Riestra, D. (2010). Enseñar a razonar en lengua materna: las implicaciones discursivas y textuales de la acción del lenguaje. *II Encontro Internacional do Interaccionismo SocioDiscursivo in Linguistics studies* (págs. 411-425). Lisboa: UNL.
- Rincón, G. (2004). Es...tán...dar...es de Lenguaje. *Hechos y Proyecciones*, 13, 1-10
- Rivera Velásquez, M. (2009). ¿Cuál es el rol del texto escolar en el desarrollo de habilidades lingüísticas? *Seminario Internacional Textos Escolares de Lenguaje y Comunicación* (págs. 64-73). Santiago: Ministerio de Educación de Chile.
- Rockwell, E. (1995[1982]). *De huellas, bardas y veredas. Una historia cotidiana en la escuela*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Rodríguez, J. (2007). La investigación sobre libros de texto y materiales curriculares. *I Seminario Internacional de Textos Escolares* (págs. 185-191). Santiago: Ministerio de Educación de Chile.
- Rojas, M., Puerto, S., Ramírez, J. y Soto, D. (2011). Los conceptos de competencia en el libro Tuning: Un análisis crítico de las definiciones, los criterios para su selección

- y los argumentos utilizados para justificar su uso. *Tesis de Maestría en Docencia*. Bogotá: Universidad de La Salle.
- Sardi, V. (2001). La lingüística aplicada: una mirada estrábica sobre la escuela. *Lulú Coquette. Revista de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, 1(1), 121-126.
- Sardi, V. (2010). *El desconcierto de la interpretación: historia de la lectura en la escuela primaria argentina entre 1900 y 1940*. Santa Fe: UNL.
- Scardamalia, M. y Bereiter, C. (1992). Dos modelos explicativos de los procesos de composición escrita. *Infancia y Aprendizaje*, 58, 43-64.
- Searle, J. (2001[1969]). *Actos de Habla*. Madrid: Cátedra.
- Sequeira Yupanqui, J. (2007). Los textos escolares: sus contextos de producción y recepción. Aportes de las nuevas formas de aprender. *I Seminario Internacional de Textos Escolares* (págs. 234-238). Santiago: Ministerio de Educación de Chile.
- Shaklee, B., Barbour, N., Ambrose, R. y Hansford, S. (1999). *Evaluación. El diseño y uso de carpetas*. Buenos Aires: Aique.
- Solana, Z. (2002). Comprensión de textos escritos y enseñanza de la argumentación. *Simposio de la Cátedra Unesco: Enseñanza de la argumentación* (págs. 1353-1359). Buenos Aires: Cátedra Unesco.
- Soler, S. (2009). Pensar la relación Análisis crítico del discurso y Educación. El caso de la representación de indígenas y afrodescendientes en los manuales escolares de ciencias sociales en Colombia. *Discurso & Sociedad* 2(3), 643-678.
- Somoza, M. y Ossenbach, G. (2003). *Los manuales escolares españoles en la época digital*. Obtenido de http://hum.unne.edu.ar/investigacion/educa/web_relee/biblio.htm
- Tadeu Da Silva, T. (1998). Cultura y currículum como prácticas de significación. *Revista de estudios del currículum*, 1(1), 59-76.
- Tedesco, J. C. (2005). Aprender a vivir juntos en tiempos de exclusión y fundamentalismos. En J. C. Tedesco, *Opiniones sobre política educativa* (págs. 111-117). Buenos Aires: Granica.
- Terigi, F. (1997). El currículum a través de los textos escolares. *Novedades Educativas*, 9(80), 26-27.
- Terigi, F. (1999). *Curriculum: Itinerarios para aprehender un territorio*. Buenos Aires: Santillana.
- Terigi, F. (2004). La enseñanza como problema político. En G. Frigerio y G. Diker, *Educación: ese acto político* (págs. 191-202). Buenos Aires: Del Estante.
- Terigi, F. (2007). Exploración de una idea. En torno a los saberes sobre los escolar. En G. Frigerio, G. Diker y R. Baquero, *Lo escolar y sus formas*. Buenos Aires: Del Estante.
- Tiana, A., Ossenbach, G. y Sanz, A. (2002). *Historia de la Educación. Edad Contemporánea*. Madrid: UNED.
- Tindale, C. (2004). *Rhetorical argumentation. Principles of theory and practice*. EUA: Sage.
- Torp, L. y Sage, S. (1999). *El Aprendizaje basado en problemas: desde el jardín de infantes hasta el final de la escuela secundaria*. Madrid: Amorrortu.
- Tosi, C. (2008). La edición de libros de texto. Mercado, complejidad del proceso y especificidad de saberes. *Espacios de crítica y producción, Facultad de Filosofía y Letras, UBA*, 37, 70-75.
- Tosi, C. (2010). Los mecanismos de incorporación del léxico disciplinaren manuales escolares de secundario. Un enfoque polifónico-argumentativo. En V. Castel y L. Cubo de Severino, *La renovación de la palabra en el bicentenario de la*

- Argentina. *Los colores de la mirada lingüística* (págs. 1321-1327). Mendoza: Editorial FFyL UnCuyo.
- Tosi, C. (2011). El texto escolar como objeto de análisis. Un recorrido a través de los estudios ideológicos, didácticos, editoriales y lingüísticos. *Lenguaje*, 39(2), 469-500.
- Tosi, C. (2012). Libros de texto y mercado editorial en la Argentina. Estudio diacrónico de los aspectos polifónico-argumentativos para la construcción del saber en libros de texto de nivel medio en tres disciplinas y su relación con las políticas editoriales. *Tesis de Doctorado en Lingüística*. Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires.
- Toulmin, S. (2009[1958]). *Los usos de la argumentación*. Barcelona: Península.
- Touraine, A. (1997). *¿Podremos vivir juntos? Iguales y diferentes*. Madrid: PPC Editorial.
- Touraine, A. (2005). *Un nuevo paradigma para comprender el mundo de hoy*. Barcelona: Paidós.
- Touraine, A. (2006). Alain Touraine. Entrevista. *Cuadernos de Pedagogía*, 354, 48-54.
- Vallejos de Llobet, P. (Comp.). (2004). *El discurso científico pedagógico. Aspectos de la textualización del "saber enseñado"*. Bahía Blanca: Universidad del Sur.
- Vallejo, L. (2009). *Objetivos, Indicadores de logros, Logros, Competencias y Estándares*. Obtenido de Pedagogía y Dialéctica: http://www.pedagogiaydialctica.org/recursos/competencias_estandares.doc
- Van Dijk, T. (1978). *La ciencia del texto*. Barcelona: Paidós.
- Van Dijk, T. (1989). *Estructura y funciones del discurso*. México: Siglo XXI.
- Van Dijk, T. (2003). *Racismo y discurso de las élites*. Barcelona: Gedisa.
- Van Dijk, T. & Kintsh, W. (1983). *Strategies of discourse comprehension*. New York: Academic.
- Van Eemeren, F. (2010). *Strategic Maneuvering in Argumentative Discourse: Extending the pragma-dialectical Theory of Argumentation*. Amsterdam: John Benjamins Publishing.
- Van Eemeren, F. y Grootendorst, R. (2002). *Argumentación, comunicación y falacias. Una perspectiva pragma-dialéctica*. Santiago: Universidad Católica de Chile.
- Van Eemeren, F. y Grootendorst, R. (2011[2003]). *Una teoría sistemática de la argumentación: la perspectiva pragmatológica*. Buenos Aires: Biblos. Buenos Aires: Biblos.
- Vargas, A. (2006). Discurso y democracia en el programa de Competencias Ciudadanas del Ministerio de Educación Nacional. *Lenguaje*, 34, 341-365.
- Vargas, C. (2004). La création des savoirs à enseigner en grammaire: de la recomposition à la reconfiguration. En C. Vargas, *Langue et études de la langue. Approches linguistiques et didactiques* (págs. 151-170). Aix-en-Provence: Publications de l'Université de Provence.
- Vega Reñón, L. (2003). *Si de argumentar se trata*. Bogotá: Magisterio.
- Verón, E. (1999). *Esto no es un libro*. Barcelona: Gedisa.
- Verret, M. (1975). *Les temps des études*. París: Librairie Honoré Champion.
- Viñao, A. (2002). *Sistemas educativos, culturas escolares y reformas: continuidades y cambios*. Madrid: Morata.
- Viñao, A. (2006). El libro de texto y las disciplinas escolares: una mirada a sus orígenes. En: A. Escolano (coord.), *Currículum editado y sociedad del conocimiento*. Valencia: Tirant lo Blanch.

- Wainerman, C. y Heredia, M. (1999). *¿Mamá amasa la masa? Cien años de libros de lectura de la escuela primaria*. Buenos Aires: Belgrano.
- Werlich, E. (1975). *Typologie der Texte*. Heidelberg: Quelle & Meyer.
- Wakefield, J. (2007). Textos que enseñan: estructura y diseño de textos para fines educativos. *Primer Seminario Internacional de Textos Escolares* (págs. 239-245). Santiago: Ministerio de Educación de Chile.
- Zabalza, M. Á. (1988). *Diseño y desarrollo curricular*. Madrid: Narcea.
- Zamudio, B. (2002). En pro de la dialéctica. *Simposio de la Cátedra Unesco: Enseñanza de la argumentación* (págs. 1366-1370). Buenos Aires: Cátedra Unesco.
- Zamudio, B., Rolando, L. y Ascione, A. (2006). Qué se enseña cuando se enseña argumentación. *Lenguaje, Sujeto, Discurso*, 2, 27-37.
- Zapico Barbeito, M. H. (2007). Interrogantes acerca del análisis de contenido y del discurso en los textos escolares. *I Seminario Internacional de Textos Escolares* (págs. 149-155). Santiago: Ministerio de Educación de Chile.
- Zárate, A. (2010). La lectura crítica en los libros de texto de educación secundaria. Concepción y tratamiento metodológico. *Tesis de Màster en Lingüística*. Barcelona: Universitat Pompeu Fabra.