< 8

Énfasis

# LENGUAJE Y EDUCACIÓN: PERSPECTIVAS METODOLÓGICAS Y TEÓRICAS PARA SU ESTUDIO


Compiladora
Sandra Soler Castillo
Autores
María Elvira Rodríguez Luna
Alfonso Cárdenas Páez
Dora Inés Calderón
Olga Lucía León
Christian Plantin
Germán Muñoz González
Marieta Quintero Mejía
Eloísa Vasco Montoya



Doctorado Interinstitucional en Educación DIE

Universidad del Valle
UNIVERSIDAD DISTRITAL FRANCISCO JOSÉ DE CALDAS
UNIVERSIDAD PEDAGOGICA NACIONAL

Doctorado Interinstitucional en Educación DIE

Universidad del Valle | Universidad Distrital Francisco José de Caldas | Universidad Pedagogica Nacional

# Énfasis

*Libros de los énfasis del*

*Doctorado Interinstitucional en Educación*




Universidad Distrital
Francisco José de Caldas

Énfasis

*Libros de los énfasis del Doctorado*

*Interinstitucional en Educación*

# *Lenguaje y Educación: Perspectivas metodológicas y teóricas para su estudio*

## *Lenguaje y Educación*

*Sandra Soler Castillo*
(Compiladora)

*María Elvira Rodríguez Luna*
*Alfonso Cárdenas Páez*
*Dora Inés Calderón*
*Olga Lucía León*
*Christian Plantin*
*Sandra Soler Castillo*
*Germán Muñoz González*
*Marieta Quintero Mejía*
*Eloisa Vasco Montoya*

***Universidad Distrital Francisco José de Caldas***
*Bogotá, Colombia - Agosto de 2012*

***Comité Editorial-CADE***

**Adela Molina Andrade**
*Presidenta CADE*

**Álvaro García Martínez**
*Representante grupos de investigación Interculturalidad, Ciencia y Tecnología-INTERCITEC, y del Grupo Didáctica de la Química-DIDAQUIM, del Énfasis de Educación en Ciencias.*

**Sandra Soler Castillo**
*Representante de los grupos de investigación Identidad, Lenguaje y Cultura, Moralia, Estudios del Discurso, Educación Comunicación y Cultura del Énfasis de Lenguaje y Educación.*

**Olga Lucia León Corredor**
*Representante de los grupos de investigación Interdisciplinaria en Pedagogía de Lenguaje y las Matemáticas GIIPLyM, Matemáticas Escolares Universidad Distrital-MESCUD, del Énfasis de Educación Matemática.*

**Rigoberto Castillo**
*Representante de los grupos de investigación Formación de Educadores, del énfasis de Historia de la Educación, Pedagogía y Educación Comparada.*

**José Javier Betancourt Godoy**
*Representante de los estudiantes del DIE-UD*

***Comité Editorial Interinstitucional-CAIDE***

**Margie Nohemy Jessup C.**
*Directora Nacional*

**Rosalba Pulido de Castellanos**
*Coordinadora DIE, Universidad Pedagógica Nacional*

**Adela Molina Andrade**
*Coordinadora DIE, Universidad Distrital Francisco José de Caldas*

**Eric Rodríguez Woroniuc**
*Coordinador DIE, Universidad del Valle*

**Inocencio Bahamón Calderón**
*Rector*

**María Elvira Rodríguez Luna**
*Vicerrectora Académica*

**Facultad de Ciencias y Educación**
***Doctorado Interinstitucional en Educación***

ISBN: 978-958-8782-07-2
e-ISBN: 978-958-8782-91-1

Primera edición, 2012

© Universidad Distrital Francisco José de Caldas

***Preparación Editorial***
Doctorado Interinstitucional en Educación
Universidad Distrital Francisco José de Caldas
http://die.udistrital.edu.co
eventosdie@distrital.edu.co

**Fondo de publicaciones**
Universidad Distrital Francisco José de Caldas
Cra. 19 No. 33-39. Piso 2.
PBX: (57+1) 3238400, ext. 6203

*Corrección de estilo*
Luisa Juliana Avella Vargas

*Diagramación y diseño de carátula*
Juan Camilo Corredor Cardona

Impreso en Javegraf

Bogotá, Colombia, 2012

Prohibida la reproducción total o parcial de la presente obra por cualquier medio sin permiso escrito de la Universidad.

Contenido

***Presentación***

***El taller: una estrategia para aprender, enseñar e investigar*** ***13***
*María Elvira Rodríguez Luna*

Introducción
El taller: una estrategia multifuncional
Planeación del taller
La ejecución del taller
Conclusiones
Bibliografía
Anexo

***Interacción y lenguaje: para una pedagogía de la convivencia social*** ***45***
*Alfonso Cárdenas Páez*

Introducción
La interacción como problema
Visiones acerca del problema
Interacción y pedagogía del lenguaje
Aportes metodológicos: el maestro y la interacción
Conclusiones
Bibliografía

***La ingeniería didáctica como metodología de investigación del discurso en el aula*** ***71***
*Dora Inés Calderón y Olga Lucía León C.*

Introducción
Investigar en didáctica como un imperativo para el profesor
La ingeniería didáctica como modelo de investigación de los procesos didácticos
La ingeniería didáctica como base para la comprensión del desarrollo de la argumentación en matemáticas
La población
Descripción de las herramientas metodológicas
Metodología para el análisis a priori microestructural
Conclusiones
Bibliografía

***Argumentar y manipular para probar*** ***105***
*Christian Plantin*

Introducción
Lenguaje y objetos en la argumentación
Dos análisis de caso
Conclusión
Bibliografía
Anexo

***Análisis crítico del discurso y educación. Una interrelación necesaria*** ***131***
*Sandra Soler Castillo*

Introducción
El Análisis Crítico del Discurso (ACD)
La metodología en el Análisis Crítico del Discurso (ACD)
ACD y educación
Análisis crítico del discurso y pedagogía crítica
Un estudio de caso
Para reflexionar
Bibliografía
Fuentes primarias

***El alcance metodológico de las narrativas*** ***161***
*Germán Muñoz González*

IIntroducción
De los discursos a las narrativas
Las opciones metodológicas
Las narrativas, lugar privilegiado de aprehensión de la subjetividad
Cuerpo y encarnaciones del discurso
Dos enfoques conceptuales de las narrativas
Conclusiones
Bibliografía

***Aproximaciones metodológicas de las justificaciones morales: un estudio acerca de la justicia en jóvenes universitarios*** ***183***
*Marieta Quintero Mejía y Eloisa Vasco Montoya*

Introducción
Las justificaciones morales
Metodología
Análisis
Conclusiones
Bibliografía

***Reseña de autores*** ***203***

# Presentación

El libro que a continuación se presenta es el resultado de la primera puesta en común de los presupuestos teóricos y metodológicos de las líneas de investigación que sustentan el Énfasis de Lenguaje del Doctorado Interinstitucional de Educación, DIE. En principio se quiso enfatizar en las diversas metodologías de aproximación al lenguaje y la educación; sin embargo, por las dinámicas de los grupos y los intereses de los investigadores se optó por dar una mirada más amplia en la que, además, se abordaran varias perspectivas teóricas y algunos problemas concretos de investigación de los grupos adscritos al Énfasis. La mayor parte de los artículos presenta una sección teórica y otra aplicada, producto de investigaciones particulares o resultados de las tesis doctorales de los autores.

En los enfoques aquí expuestos se encuentran diversos puntos en común. En primera instancia, una ruptura clara con los enfoques clásicos de investigación de corte estructuralista y positivista, como lo señalan Jesús Alfonso Cárdenas, Sandra Soler y Germán Muñoz, al hablar de la crítica hermenéutica y la etnográfica, el análisis crítico del discurso y la investigación narrativa como nuevas formas de aproximarse a las realidades sociales. En segunda instancia, una tendencia a los estudios inter y transdisciplinarios que requieren un diálogo constante entre ciencias como la historia, la sociología, la psicología, la filosofía, la pedagogía y la lingüística. No se debe olvidar que estos "nuevos" enfoques de aproximación a los problemas no son "nuevos" del todo; la mayor parte recurre a disciplinas y metodologías con alguna tradición en los estudios sociales, como la etnografía, el interaccionismo, la pragmática, la sociolingüística o el análisis del discurso. De aquí se desprende la idea de que las nuevas tendencias en investigación no pretenden un borrón y cuenta nueva, sino que quieren reconocer los aportes y avances hechos en determinados campos del conocimiento para con ellos ampliar las miradas, los horizontes y profundizar en las causas y consecuencias de los fenómenos con la finalidad de ahondar en sus explicaciones.



Otro de los aspectos comunes planteado por los autores tiene que ver con el giro epistemológico de las ciencias hacia el discurso y el lenguaje; giro en torno al sentido que dan los actores a sus acciones, el cual se convierte en punto de partida para la interpretación y en el que las prácticas sociales son comprendidas fundamentalmente como producto de prácticas discursivas. Como señala Muñoz "los fenómenos sociales se pueden leer como 'textos' cuyo valor y significado viene dado por la autointerpretación hermenéutica que de ellos hacen los actores. En un texto se revelan los sujetos, así como las huellas de la cultura y el contexto social".

Los artículos han sido ordenados de acuerdo con los intereses compartidos por los autores o por proximidades metodológicas. Los capítulos uno y dos examinan la interacción como eje central de los procesos educativos; los capítulos tres y cuatro tratan aspectos relacionados con la argumentación en el contexto escolar. El capítulo cinco se sale del aula de clase, pero continúa en el contexto educativo y plantea la importancia de emplear el análisis crítico del discurso como herramienta indispensable para comprender las dinámicas que se producen en la Escuela. Los capítulos seis y siete dirigen sus miradas más allá de la educación y se centran en propuestas de análisis de corte filosófico y hermenéutico narrativo.

En el capítulo uno, María Elvira Rodríguez Luna plantea las razones por las cuales es pertinente utilizar el taller como estrategia multifuncional y actividad de aprendizaje compartido para la obtención de resultados en la investigación sobre el desarrollo de la oralidad, la formación de docentes y el fortalecimiento de la interacción en el aula. En esa perspectiva expone los fundamentos sobre los cuales se apoya la planeación, la puesta en escena y algunos resultados alcanzados en una investigación cualitativa realizada en un aula de preescolar del Distrito Capital, bajo el título *Cualificación de docentes y desarrollo de estrategias argumentativas en los niños de preescolar en el marco de la pedagogía de proyectos: una propuesta fundamentada en el análisis de la interacción en el aula*, orientada por el siguiente interrogante: ¿cómo promover la formación en servicio de los docentes en torno al lenguaje, la investigación y la pedagogía, al tiempo que construyen y ponen en juego un conjunto de estrategias para promover el desarrollo de la capacidad argumentativa de los niños?



En el capítulo dos, Alfonso Cárdenas propone, desde la teoría de la acción comunicativa y la interacción discursiva, un cambio en las dinámicas educativas pasando de un enfoque centrado en la concepción sistémica de la lengua y su correlato en las competencias comunicativas a un enfoque en el que se privilegie la interacción y el sentido, con el fin de enfrentar los nuevos retos constitucionales de la formación de ciudadanos responsables, demócratas e integrales, y generar así una nueva pedagogía de la convivencia social. Dicha pedagogía permitiría "acatar el renacer de comunidades locales y la generación de nuevos ámbitos de participación y de intervención democrática en contextos locales".

En el capítulo tres, Dora Inés Calderón y Olga Lucía León presentan las bases metodológicas de la ingeniería didáctica y la aplican a un problema concreto de argumentación de soluciones de problemas matemáticos en el aula de clase. Después de una exhaustiva presentación de los componentes del diseño didáctico, plantean la necesidad de convertirlo en objeto permanente de re-

flexión, que contribuya a la generación de propuestas y criterios particulares, efectivos para la enseñanza y el aprendizaje en los campos del lenguaje.

En el capítulo cuatro, Christian Plantin nos ofrece un interesante artículo en el que analiza la relación argumentación-demostración; se detiene en los conceptos que constituyen el campo de la prueba y propone una integración entre los dos modelos de argumentación, muchas veces considerados antagónicos. Presenta dos análisis de casos en el contexto del aula de clase que le permiten concluir que la idea intuitiva generada en la interacción comunicativa es central en la teoría de la argumentación. De esta manera, Plantin critica fuertemente la división entre demostración y argumentación que deja al lenguaje de las humanidades en un lugar en el cual "todo y lo contrario de todo se puede decir". La salida a esto sería la inclusión en el análisis de situaciones como las que se presentan en el trabajo de aprendizaje científico.

En el capítulo cinco, Sandra Soler propone la necesidad de llevar al campo de la educación herramientas teóricas y metodológicas como el Análisis Critico del Discurso (ACD). La autora expone los conceptos teóricos básicos de esta perspectiva de investigación, analiza los diversos enfoques metodológicos y, al final, presenta un trabajo aplicado en el que analiza los textos escolares de ciencias sociales para mostrar cómo funciona el ACD. Concluye que maestros e investigadores pueden, a partir del conocimiento de estrategias básicas de análisis, generar en las aulas mecanismos de resistencia que van desde el manejo consciente y crítico de los textos escolares, pasando por el reconocimiento de prácticas discursivas y de interacción en el aula que generan situaciones excluyentes como el racismo o la discriminación, hasta el desentrañamiento de formas más complejas de dominación, producidas por las elites.



En el capítulo seis, Germán Muñoz presenta un sugestivo artículo centrado en el uso metodológico de narrativas sociales de sujetos que hablan en primera persona de sus vivencias históricas comunes, y propone pasar de los discursos, propios del pensamiento racionalista de las disciplinas nomotéticas, a las narrativas como lugar privilegiado de la producción de subjetividad. Introduce dos enfoques conceptuales y metodológicos básicos: el que analiza la construcción de 'mundos posibles', de J. Bruner; y el que define el 'ciclo hermenéutico', de P. Ricoeur. Muñoz cuestiona el tipo de investigación empirista centrada en el dato, la fuente, el registro y la veracidad, que intentan "documentar la realidad" y se olvidan de que existe una mediación de las elaboraciones o construcciones que el sujeto hace de la realidad.

En el capítulo siete, Marieta Quintero y Eloisa Vasco sostienen que aunque tradicionalmente los ejercicios de fundamentación en asuntos de moral han sido asumidos por los filósofos morales, los sujetos también fundamentan sus convicciones morales. Para sistematizar e interpretar los procedimientos de justificación moral de los jóvenes universitarios, las autoras emplean los métodos tradicionales adoptados por los filósofos y el Análisis de Contenido.

Debo agradecer a los autores por su gentileza y dedicación en la elaboración de los artículos, en especial a los profesores invitados, Alfonso Cárdenas y a Christian Plantin, quien aceptó participar en esta publicación y realizó el enorme esfuerzo de escribir en español.

Los autores esperan que estas páginas sirvan de guía a maestras y maestros que buscan acercarse al problema del lenguaje en el ámbito general, y más específicamente en el contexto educativo. Como siempre, todo escritor espera que el público sea certero en sus apreciaciones y benévolo en sus críticas.

*Sandra Soler Castillo*

# El taller: una estrategia para aprender, enseñar e investigar[1]

*María Elvira Rodríguez Luna*[2]





## Introducción

Usualmente el taller se concibe como práctica educativa centrada en la realización de una actividad específica que se constituye en situación de aprendizaje asociada al desarrollo de habilidades manuales o tareas extraescolares. También se le asume como espacio de relación entre los conocimientos escolares y la vida cotidiana de los estudiantes, en la perspectiva de promover habilidades para la vida[3], mediante la experimentación, la creación y la expresión artística. En general, se le relaciona con toda actividad compartida, de carácter práctico o teórico-práctico, caracterizada por ciertos niveles de participación.

Algunas de estas características muestran la conveniencia de utilizar el taller en los procesos de enseñanza y aprendizaje, pero también motivan su implementación para la recolección, interpretación y sistematización de información en la investigación educativa. Existen razones de carácter investigativo, pedagógico-didáctico y lingüístico-comunicativo que indican su valor como estrategia multifuncional, interactiva y sistemática, a las cuales se hace referencia en la presente reflexión.

La investigación sobre el lenguaje en el contexto educativo requiere la producción de enunciados en situaciones auténticas de uso y a la vez controlables por el investigador. Cuando se trata, además, de promover la formación de los docentes alrededor de la investigación y actividades lingüísticas particularmente asociadas al desarrollo de la oralidad y la capacidad

1 Esta estrategia fue validada en la ejecución de la Tesis Doctoral titulada "Cualificación de docentes y desarrollo de estrategias argumentativas en los niños de preescolar en el marco de la pedagogía de proyectos. Una propuesta fundamentada en el análisis de la interacción en el aula", realizada por la autora en el marco del Convenio Interinstitucional suscrito entre la Universidad Distrital Francisco José de Caldas y la Universidad Central de las Villas - Cuba.

2 Doctorado Interinstitucional en Educación. Énfasis de Lenguaje, Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

3 Habilidades para la vida o "*life skills*" remite a una noción asociada "a las capacidades –los conocimientos, las habilidades, los valores, las actitudes– para enfrentar exitosamente los desafíos diarios de la vida (privada, profesional y social) y las situaciones excepcionales, y también para continuar aprendiendo y proyectar un futuro mejor." Cfr. A. Atorresi (2005). "Habilidades para la vida en las pruebas de lectura y escritura". Buenos Aires:UNESCO-LLECE-SERCE. [Documento de trabajo]

para la producción de determinado tipo de estructuras lingüísticas, el taller resulta una alternativa de utilidad metodológica.

Este artículo expone la pertinencia del taller como actividad de aprendizaje compartido y como estrategia para investigar sobre problemas del lenguaje y la interacción en el aula, y que se basa en los resultados alcanzados en la investigación "Cualificación de docentes y desarrollo de estrategias argumentativas en los niños de preescolar en el marco de la pedagogía de proyectos: una propuesta fundamentada en el análisis de la interacción en el aula", orientada por el siguiente interrogante: ¿cómo promover la formación en servicio de los docentes en torno al lenguaje, la investigación y la pedagogía, al tiempo que construyen y ponen en juego un conjunto de estrategias para promover el desarrollo de la capacidad argumentativa de los niños?

Como punto de partida plantea que la capacidad de argumentar constituye uno de los propósitos de la Escuela y el fundamento de las sociedades democráticas. Por lo tanto corresponde a la educación, y en particular a la Escuela, la generación de espacios para la interacción social en el marco de situaciones de comunicación en las cuales se promueva la libre expresión de las opiniones, la aceptación de diversos puntos de vista, la concertación razonada, el diálogo y la divergencia. Igualmente se considera que este propósito requiere de la creación de un escenario adecuado para la liberación de la palabra en el contexto escolar, haciendo del aula un lugar propicio para el desarrollo de la oralidad desde el ingreso de los niños a la educación pre-escolar.

En la investigación "Conocimiento del mundo, conocimiento lingüístico y entorno sociocultural en la adquisición de la lengua materna" [4] se constató que tal condición es necesaria pero no suficiente, puesto que las posibilidades de mejoramiento de la enseñanza de la lengua materna también dependen del conocimiento que los docentes tengan sobre el funcionamiento del lenguaje en la interacción pedagógica, así como de sus concepciones respecto a la enseñanza, el aprendizaje y la investigación. En la perspectiva de avanzar en el estudio de la oralidad en el aula y profundizar sobre las condiciones adecuadas para el trabajo sistemático sobre estrategias discursivas específicas, la investigación que da fundamento a la presente reflexión consideró pertinente abordar el problema de la formación de docentes en

4 Se hace referencia a los resultados de la investigación realizada por Jaimes Carvajal, G. y Rodríguez Luna, M. E. "Conocimiento del mundo, conocimiento lingüístico y entorno sociocultural en la adquisición de la lengua materna". Financiado por Colciencias y la Universidad Distrital, Bogotá, 1996.

torno al lenguaje y su incidencia en el desarrollo de la capacidad de argumentar en los niños, por ser aspectos desatendidos a pesar de tener un peso determinante en la educación preescolar.

La exploración del problema señaló que a pesar de su importancia en la vida social, la capacidad de argumentar no se incluye como propósito de la educación preescolar, por considerarla de gran complejidad y propia del discurso de los adultos. Contrariamente a esta creencia, investigaciones realizadas en situaciones naturales de interacción con niños entre tres y seis años "en las cuales la negociación social constituye una verdadera razón para argumentar", demuestran "la aparición precoz de conductas argumentativas" (Golder, 1996, p. 123). También se reconoce que en las sociedades actuales "el lugar que la argumentación ocupe en los espacios públicos, testimonia el peso que la libertad de reflexión y de acción ha conquistado" (Oléron, 1983, p. 17).

Con base en estos presupuestos, la investigación se propuso constituir un espacio de formación para los docentes en servicio que permitiera validar una propuesta del desarrollo de la oralidad en el preescolar mediante su puesta en marcha en el contexto del aula; la interlocución con los docentes les aportaría los fundamentos para el reconocimiento de las capacidades discursivas de los niños y su incorporación en los objetivos curriculares.





En tal sentido la planeación de las acciones de intervención con la participación de las docentes vinculadas a la experiencia y la búsqueda de instrumentos de investigación idóneos para poder reconocer en qué contextos y bajo qué condiciones pedagógicas y didácticas era factible hacer emerger las producciones argumentativas de los niños, condujo a la selección del taller. Su puesta en escena para el trabajo cotidiano del aula con niños y niñas de los grupos de preescolar se realizó en el Centro Educativo Distrital Nueva Colombia.[5] Entre otras estrategias se recurrió al taller, concebido como estrategia multifuncional adecuada para la investigación, la formación y la intervención. En la experiencia se destaca su valor para la comprensión y reconstrucción permanentes de la actividad interpretativa, la conformación de un corpus significativo y el desarrollo integral de maestros y niños, como se expone a continuación.

5 La investigación en referencia fue desarrollada en la Escuela Distrital Nueva Colombia, ubicada en la Localidad de Suba, con la participación de dos grupos de niños y niñas de los grados Cero A y Cero B de la educación preescolar y las docentes Dora Contreras, Ligia Anzola y Ruth Albarracín. Los resultados se encuentran publicados en: Rodríguez Luna, M. E. (2002). Formación, interacción, argumentación. Bogotá: Universidad Distrital.

## El taller: una estrategia multifuncional

Toda estrategia está constituida por una secuencia de actividades intencionadas en las cuales se involucra a los participantes en un evento para el logro de sus fines. En los contextos de enseñanza y aprendizaje, las estrategias cumplen un papel fundamental en cuanto responden al uso orientado y coordinado de acciones encaminadas a lograr que docentes y alumnos puedan establecer relaciones significativas entre sí, teniendo como marco la relación entre texto y contexto, los propósitos de la interacción, los conocimientos y saberes que circulan en el aula.

Por lo general se reconoce el taller como instrumento de enseñanza y aprendizaje, pero no es usual que se le referencie como herramienta investigativa. Sin embargo, al analizar sus características y determinar los procesos que se desencadenan mediante su utilización se advierte que éste constituye una estrategia eficaz para el estudio del lenguaje en el contexto educativo.

En efecto, como instrumento de enseñanza y aprendizaje, el taller facilita la apropiación de conocimientos, habilidades o destrezas a partir de la realización de un conjunto de actividades desarrolladas entre los participantes. Tal es la concepción predominante respecto a su naturaleza, ligada esencialmente al ámbito del aprendizaje y centrada en la autonomía y responsabilidad de los sujetos. Al respecto señala Ander-Egg: "el taller se basa en el principio constructivista según el cual, el educando es el responsable último e insustituible de su propio proceso de aprendizaje, en cuanto el proceso de adquisición de conocimientos es algo personal e intransferible" (1999, p. 5).

Su puesta en marcha promueve el diálogo entre los participantes, la exposición libre de los puntos de vista para la negociación de las acciones a seguir, la definición de los propósitos comunes, las funciones de los miembros, las metas por alcanzar y los medios requeridos para lograrlo; fomenta también el despliegue de estrategias discursivas como el diálogo, la narración, la explicación y la argumentación, entre otras, de acuerdo con los propósitos y acciones comunicativas que orientan el sentido del taller. Estas características destacan su potencialidad dialógica y su carácter de mediación, que facilita a los participantes el acceso a un conjunto de saberes y formas culturales a partir de la enseñanza y el aprendizaje como prácticas sociales escolarizadas, por consiguiente, como actividades "intencionales, sistemáticas y planificadas" (Coll, 1997, p. 199).

En lo que respecta a la formación de docentes, su participación en la planeación, ejecución y posterior reflexión sobre los resultados del taller les permiten asumir sus propias prácticas pedagógicas como objeto de análisis para situarlas en una perspectiva crítica y emprender nuevas acciones de autoformación. De este modo el docente se postula como responsable de su propio proceso de aprendizaje, mediatizado por su actividad mental constructiva ya que a partir de los conceptos, representaciones, emociones y conocimientos previos que posee, comprende e interpreta la realidad dando origen a otros conocimientos (Pozo, 1990, en Inostroza, 1996).

Además, en la perspectiva de la investigación cualitativa, el taller genera una situación de aprendizaje susceptible de ser observada, registrada y analizada, para comprender con ello el sentido de las acciones e interacciones en el contexto del aula. En el marco de la etnografía educativa, pone en escena los elementos requeridos para estudiar la vida escolar en los escenarios intactos en los cuales se desenvuelven los intercambios comunicativos, lo que permite al observador participante la recolección e interpretación de la información para determinar las concepciones, las prácticas y el conocimiento compartido por los grupos estudiados.

Por tanto, constituye una estrategia metodológica multifuncional de gran potencialidad para la recolección de información relevante en la investigación sobre el lenguaje en el contexto educativo[6], al facilitar al mismo tiempo la formación de los docentes y reunir las condiciones necesarias para el estudio de problemas relacionados con el desarrollo de la oralidad. Características como la integralidad de los procesos comunicativos, la productividad individual y colectiva de resultados en contextos específicos de interacción, la participación de los sujetos en actividades planeadas y controladas, la generación de un marco de relativa libertad y creatividad propicio para la comunicación auténtica entre participantes, están presentes en el taller.

Como estrategia multifuncional integra distintas actividades intencionalmente planeadas con el propósito de promover la participación de los miembros del colectivo, la producción de textos orales con sentido, las actividades del lenguaje articuladas al desarrollo del currículo y los procesos de autoformación e interlocución a través del acompañamiento de observador participante. Por consiguiente responde al uso orientado y coordinado de acciones para lograr objetivos diversos y convergentes, como se aprecia en la figura 1.

6 Entre otros objetivos, la investigación en la cual se apoya la presente reflexión se propuso demostrar "la efectividad del taller como estrategia pedagógica e investigativa para el desarrollo integral de maestros y niños" (Rodríguez Luna, M. E., 2002).

***Uso multifuncional del taller***

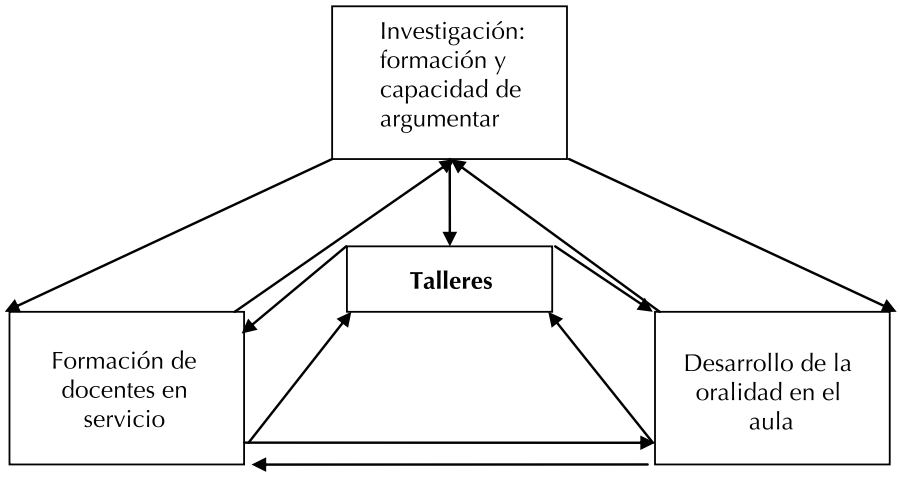



Figura 1

A continuación se hace referencia a etapas fundamentales del taller en esta perspectiva multifuncional: la planeación, ejecución e interpretación de resultados.

## Planeación del taller

Para la planeación del taller se requiere tener presente el tipo de problemas a los cuales se busca dar solución a través de su implementación, el contexto en el cual se ejecuta y los criterios que articulan las distintas dimensiones que convergen en la investigación.

### *Identificación de problemas*

El acercamiento al desarrollo del lenguaje en el aula señala que éste requiere asumirse en todas sus dimensiones, para poder orientar de manera integral las acciones educativas, dar un tratamiento interdisciplinario a los contenidos curriculares y propiciar la articulación entre el mundo social y las experiencias escolares. En la educación preescolar se hace énfasis en la oralidad por su importancia en la construcción de conocimientos, la interacción, la reproducción cultural y la consiguiente socialización del niño, ya que en esta etapa se va formando una imagen de los distintos aspectos de la sociedad en la cual está inserto, no solo como producto directo de la influencia de los adultos sino también como resultado de una actividad individual en la que participa activamente a tono con sus necesidades comunicativas.

Sin embargo, la reflexión sobre las funciones del lenguaje en la vida del niño no es una constante en la Escuela, con el consiguiente desconocimiento sobre el nivel de su competencia comunicativa y de las estrategias adecuadas para apoyarlo en su apropiación del sistema lingüístico cuando ingresa a la educación preescolar. Estas insuficiencias en las prácticas pedagógicas sobre el lenguaje y la lengua materna expresan concepciones tradicionales en las cuales se excluyen los procesos que se desencadenan en la discursividad.

De otra parte, el carácter directivo de las interacciones entre el maestro y el niño, centradas más en la transmisión de informaciones y regulaciones que en el desarrollo del lenguaje, en lugar de ampliar las posibilidades expresivas de los sujetos las restringen, al enmarcarlas en la realización de tareas carentes de sentido, desligadas de sus intereses, necesidades y de su realidad sociocultural. Este hecho limita las posibilidades de los docentes para incidir de manera intencionada y efectiva en la construcción de sujetos participativos, autónomos y críticos del mundo que les rodea, con base en los conocimientos previos y el desarrollo de la oralidad, para proporcionarles nuevas experiencias de aprendizaje significativo.

En este sentido, el taller aporta información relevante para la investigación sobre la oralidad y la formación de docentes, lo que constituye un fundamento para el logro de éstos sobre la oralidad, articulada a los propósitos de la educación preescolar situada en una concepción integral del aprendizaje para "Aprender a conocer, es decir, adquirir los instrumentos de la comprensión; aprender a hacer, para poder influir sobre el propio entorno; aprender a vivir juntos, para participar y cooperar con los demás en todas las actividades humanas y, por último, aprender a ser, un proceso fundamental que recoge elementos de los tres anteriores" (Delors, 1997, pp. 41-43).

Por otra parte, el taller constituye una estrategia adecuada en cuanto posibilita el desarrollo integral de las funciones del lenguaje en contextos caracterizados por la participación y la intencionalidad lúdica. En tal sentido ayuda a la concreción de la política educativa contenida en el Decreto 2247 de 1997, que establece como principios de la educación preescolar, *la integralidad, la participación y la lúdica*. (MEN 1998b, pp. 29-31). De este modo sustenta la potenciación del pensamiento, el juicio crítico, la identidad y la cohesión entre los miembros de un colectivo, así como el ejercicio de su imaginación creadora. La consecución de tales metas depende, en gran medida, de la adecuada fundamentación lingüística y pedagógica de los docentes, de modo que puedan recontextualizar los lineamientos curriculares para constituirlos en formas de acción conducentes al logro de los fines educativos.

Por lo anterior, desde la perspectiva investigativa, el taller constituye una estrategia adecuada para enfrentar el problema de generar condiciones auténticas para la producción oral del lenguaje, bajo condiciones sistemáticas y controlables que permitan a la vez la interpretación de las prácticas pedagógicas y su mejoramiento a partir del acompañamiento para cualificar los aprendizajes.

***Exploración del contexto***

Además del problema que se busca investigar a través del taller, su preparación exige un conocimiento previo que le permita al investigador reconocer las características demográficas, intereses, necesidades, problemas y demás aspectos que enmarcan el contexto comunicativo; información para la cual se precisa la utilización de instrumentos de exploración y reconocimiento de la vida cotidiana de docentes y niños, y para ello resulta pertinente la realización de grupos focales, entrevistas etnográficas, cuestionario etnográfico y juegos de roles. Estas actividades promueven la integración del colectivo así como la sensibilización respecto a los problemas objeto de estudio y el establecimiento de aspectos relevantes para la articulación de los talleres a los parámetros institucionales indicados en el PEI y los lineamientos curriculares.

De particular importancia en este momento de la investigación resultan las entrevistas etnográficas realizadas con los niños por cuanto aportan datos básicos como edad, centros de interés, desarrollo del lenguaje, aficiones, preferencias y gustos, su recepción de medios, su procedencia regional, composición y actividades familiares, opiniones sobre la escuela, entre otros. Esta información posibilita que los tópicos de los talleres efectivamente susciten la participación y representen aspectos relevantes para la investigación. En el caso de los niños se requiere de entrevistas semi-estructuradas porque permiten captar y mantener su atención en un diálogo informal.

La inclusión de juegos de rol permite la identificación de los formatos de interacción utilizados por los niños, a través de los cuales se especifican los universos de socialización construidos en sus actuaciones cotidianas. Según Nelson y Seidman, "gran parte de lo que subyace bajo los términos de la fantasía y ficción resulta ser una recapitulación o una versión simplificada de la realidad observada o experimentada por quienes juegan... actualización de modelos similares a los que contienen las situaciones de la vida real" (en Woods, 1989). En esta perspectiva, resulta de interés observar cómo opera la transmisión de los modelos sociales en los que se integran el aporte de los medios de comunicación, los procesos de socialización

secundaria con su exigencia de nuevos roles sociales y la interiorización de formatos de interacción en los contextos formales de la escolaridad.

De otra parte, las entrevistas a docentes revelan información sobre sus concepciones y prácticas al generar un clima de cordialidad que facilita la expresión de sus experiencias vivenciales: motivaciones, intenciones, aspiraciones, opiniones y observaciones. En consecuencia, preguntas referidas a los orígenes de su vinculación institucional, expectativas, metas y dificultades en relación con los logros esperados en el proyecto educativo, trayectorias profesionales, caracterización sociocultural de la población estudiantil, vínculos entre la Escuela y la comunidad, entre otras, son de utilidad para la orientación de los talleres. La entrevista semi-estructurada permite explorar las opiniones de los docentes sobre el conocimiento social de los niños, el papel del lenguaje en la interacción y su incidencia en los aprendizajes escolares.

El cuestionario etnográfico dirigido a los padres de familia ayuda a acceder simultáneamente a cierto número de sujetos, obtener datos cuantitativos para la caracterización del entorno sociocultural y sus opiniones, creencias y motivaciones en relación con el proyecto escolar y social. Estas informaciones constituyen un marco referencial para la comprensión y explicación de los contenidos representados en el discurso de los niños.

Las visitas informales al contexto escolar y la revisión de documentos institucionales permiten establecer las particularidades de la institución debidas a su origen, formas organizativas, proyecto educativo, entorno sociocultural, así como explicar el sentido de los intercambios educativos y a determinar los tópicos de los talleres en la perspectiva investigativa, pedagógica y didáctica.





### *Funciones y características del taller*

Aunque por su carácter multifuncional el taller cumple funciones en distintos planos de la investigación –acción– participativa, en este caso se mencionan algunas de sus características que validan su uso en la investigación sobre el desarrollo de la oralidad en el aula y la formación de docentes.

#### *El taller como estrategia didáctica*

Para contribuir a la construcción de diversos aprendizajes en el aula a partir de acciones planeadas y controlables, el taller requiere de características como las señaladas a continuación.

**Dialógico.** El taller posibilita que los participantes propongan los tópicos del discurso, intercambien sus conocimientos, expresen sus intereses, dudas, temores, inquietudes y angustias, compartan sus experiencias, decidan cuándo inician y concluyen sus intervenciones, y manifiesten libremente sus opiniones y creencias sin la censura del docente.

El interrogante está en la base de la interacción didáctica, por lo tanto, la incorporación del diálogo como acción discursiva en el aula involucra el reconocimiento de los turnos, la necesidad de escuchar y de mantener la coherencia temática para el logro de los propósitos comunicativos, teniendo en cuenta no solamente las estructuras lingüísticas y las secuencias para construir relaciones lógicas, sino también las acciones que se desencadenan a través de la palabra.

Las estrategias discursivas como la argumentación –mediante la construcción de los acuerdos y el respeto por las diferencias–, la narración –como creadora de mundos– y la explicación –como forma de apropiación de la realidad–, afianzan en el niño el carácter dialógico del lenguaje. En consecuencia, el taller configura un ámbito de formación en la vida democrática a partir del fomento a la colaboración y respeto mutuo mediante la interacción social y la progresiva formación de individuos autónomos, partícipes de la vida de su entorno y a su vez, respetuosos de los demás, capaces de resolver sus conflictos y sus diferencias mediante la acción dialógica. Estas características destacan la potencialidad del taller al respecto y su carácter de mediación, que facilita a los participantes el acceso a un conjunto de saberes y formas culturales a partir de la enseñanza y el aprendizaje como prácticas sociales escolarizadas, por consiguiente, como actividades "intencionales, sistemáticas y planificadas" (Coll, 1997, p. 199).

**Participativo.** El taller constituye un espacio abierto a la intervención, que ayuda a disminuir la distancia generada en las relaciones jerárquicas maestro-alumno y permite la reflexión conjunta sobre los tópicos propuestos, situando a los estudiantes como constructores de sus propios aprendizajes. Así "se aprende a participar participando, y esto implica dos dimensiones principales: desarrollar actitudes y comportamientos participativos y formarse para saber participar" (Ander-Egg, 1999, p. 17). Por consiguiente promueve la interacción entre docentes-estudiantes, estudiantes-estudiantes, investigadores-docentes, investigadores-estudiantes, haciendo del aula un lugar adecuado para la realización significativa del currículo en un ambiente propicio para el desarrollo de la oralidad y el despliegue de las diversas modalidades del lenguaje.

En el caso del niño, su participación en el taller apoya su apropiación activa del saber y el reconocimiento de su contexto social y cultural, facili-

tándole su ubicación en la realidad y la construcción de su sentido de pertenencia a un grupo determinado. Mediante las acciones que desencadena, incorpora la reflexión sobre las diversidades sociales, étnicas, culturales, posibilitando la superación de la homogeneización de las actividades y del lenguaje en la Escuela.

Teniendo como base el trabajo cooperativo, el taller logra la complementariedad entre lo grupal y lo individual. Esto es, el desarrollo de capacidades por parte de quien aprende a comunicarse, a hacer y a decidir, teniendo en cuenta sus rasgos particulares como el sujeto que, al mismo tiempo, es miembro de un colectivo en el que requiere concertar con otros para el logro de sus fines. Señala Inostroza que "tenemos que aprender a colaborar con otros, a apoyarnos mutuamente, a coordinar acciones juntos, en otras palabras, a sostener conversaciones para posibles acciones" (1996, p. 18).

Por su carácter interactivo, genera un ambiente adecuado para el aprendizaje compartido a partir de la comunicación contextualizada y significativa, el fomento de la interacción social entre los miembros del colectivo escolar y la recreación de la realidad, condiciones esenciales para el desarrollo de las capacidades lingüístico-discursivas en la modalidad oral del lenguaje. Se ha demostrado que genera un "ambiente escolar democrático, que propicia el ejercicio del lenguaje de manera fundamentada y significativa y otorga al niño oportunidades que el medio social puede haberle negado" (Jaimes y Rodríguez, 1998, p. 31).





**Funcional y significativo.** El taller se centra en la construcción de la significación según los propósitos comunicativos de los participantes, en tanto las acciones propuestas sean representativas en sus dimensiones cognitiva, interpersonal y subjetiva. Esto se logra al retomar sus vivencias y redimensionarlas para la construcción de nuevos conocimientos y el logro de objetivos compartidos. De este modo los talleres tienden vínculos entre la vida cotidiana de los estudiantes y el conocimiento escolar, otorgándole nuevos sentidos a la educación. En el caso de los niños de preescolar, esta estrategia disminuye la distancia entre las acciones comunicativas contextualizadas y funcionales en sus dimensiones cognitiva, interactiva y lúdica –propias de la vida del niño en el hogar– y las tareas escolares desprovistas de significación, puesto que les propone la resolución de problemas de diversa índole que posibilitan su instalación en el espacio de interacción social.

En tal sentido, los talleres deben concretar el principio pedagógico de *aprender haciendo* propuesto por Dewey, mediante actividades que vinculan su entorno y vida cotidiana al desarrollo del currículo. "En este proceso de construcción de aprendizajes significativos, el sujeto no solo aprende contenidos conceptuales sino también valores, normas, estrategias, proce-

dimientos y destrezas metacognitivas que le permiten asegurar el control personal sobre sus conocimientos y sus propios procesos de aprendizaje" (Coll, 1997).

**Lúdico.** Los talleres proponen acciones placenteras y juegos del lenguaje que contribuyen a la solución de problemas de índole cognitiva e interactiva, proporcionando al mismo tiempo espacios para la distensión, la creatividad y la recreación. Para ello genera un contexto de conocimiento compartido que se sustenta en la experiencia sociocultural de los participantes a partir de la cual se posibilita la comunicación y se mantiene su atención. Marc y Picard resaltan así la importancia de la actividad lúdica: "En el juego el niño aprende a desempeñar roles, es decir, a tomar el lugar de otros individuos reales o imaginarios y a reaccionar como ellos; aprende también a adaptarse a ellos en una conversación donde ocupa sucesivamente el lugar de ellos y el suyo propio. En el juego reglamentado llega a ser capaz de asumir todos los roles que implica el juego y a mantenerlos en interacción con los otros, interacción regida por reglas" (1992, p. 70).

**Integrador.** El desarrollo de actividades compartidas permite la superación de la división entre la teoría y la práctica, así como la incorporación de nuevos conocimientos sobre la realidad; este acercamiento permite dar un tratamiento interdisciplinario al currículo y propiciar la articulación entre el mundo social de los participantes y sus experiencias escolares. "El taller es un aprender haciendo en el que los conocimientos se adquieren a través de una práctica sobre un aspecto de la realidad, el abordaje tiene que ser –necesariamente– globalizante: la realidad nunca se presenta fragmentada de acuerdo con la clasificación de las ciencias o la división de las disciplinas académicas, sino que todo está interrelacionado." (Ander-Egg, 1999, p. 21).

El conocimiento solo puede ser fuente de desarrollo cultural en la medida en que potencia, simultáneamente, los procesos de construcción de la identidad personal y la socialización; es decir, en la medida en que ayude a los estudiantes a situarse de una manera activa, constructiva y crítica en y ante el contexto social y cultural del que forman parte.

**Sistémico.** La planeación y sistematicidad de las acciones desarrolladas, la ejecución de secuencias orientadas por finalidades previamente establecidas y la fundamentación conceptual en las cuales se apoya el taller, le confieren un carácter sistémico a los aprendizajes en una perspectiva globalizante en tanto los distintos elementos y dimensiones formativas se encuentren articulados.

Esta estructuración posibilita la organización de los saberes, favorece el análisis de situaciones y el establecimiento de correlaciones entre los diversos procesos implicados en las actividades de aprendizaje. Del mismo

modo posibilita la identificación de problemas relevantes y el planteamiento de estrategias que tiendan a superar las dificultades cognitivas, discursivas e interpersonales de los participantes, articulando en un todo coherente diversas dimensiones del currículo.

Esta característica es fundamental en cuanto los alumnos solo pueden aprender los contenidos escolares en la medida en que desplieguen ante sí una actividad mental constructiva y generadora de sentidos. La función del profesor consiste en contribuir a la articulación entre dicha actividad y los significados socioculturales que se expresan en los contenidos escolares. Justamente, "El sujeto que aprende es considerado activo porque asigna significados a los contenidos que incorpora; no por hacer ejercicios concretos o manipular objetos sino por poner en juego sus saberes y sus estructuras cognitivas." (Alfiz, 1997, p. 37).

*El taller como estrategia formadora*

Teniendo en cuenta las características ya enunciadas que indican su multifuncionalidad, el taller proporciona un espacio de reflexión y acción a través del cual el docente internaliza los fundamentos teóricos y prácticos sobre las funciones del lenguaje y el desarrollo de la oralidad, aspectos centrales para la transformación de las prácticas pedagógicas.

El taller se estructura alrededor de un problema específico que busca ser resuelto a través de ciertas actividades y, en consecuencia, sitúa a los docentes como protagonistas y a la vez observadores de las prácticas en el aula, situación que lo configura como "un espacio para lograr una permanente recreación del rol docente y de las prácticas pedagógicas de los participantes" (Inostroza, 1996). De este modo, permite la reflexión sobre las acciones propias y ajenas, facilita la relación entre pares, promueve la construcción compartida de conocimientos, así como la anticipación para dar solución a los problemas que emergen en el diálogo entre los participantes.

Por lo tanto constituye una de las principales estrategias para la formación de los docentes en servicio, dada su vinculación en la planeación e intervención en el aula, proceso en el cual se apoya su reflexión crítica sobre las prácticas y concepciones que subyacen en ellas frente a aspectos pedagógico-didácticos y lingüístico-discursivos. La ejecución del taller genera un espacio de autoformación profesional y se constituye en objeto de investigación sobre la discursividad, la construcción contextualizada y significativa de conocimientos, la interacción social entre los miembros del colectivo escolar y la recreación de la realidad.

Esta reflexión aunada a la fundamentación teórica que se articula a la comprensión de la realidad del aula aporta elementos que permiten a los docen-

tes orientar sus acciones hacia la formación de nuevas actitudes, valores y formas de identidad cultural. Igualmente la planeación, ejecución y evaluación conjunta de los resultados del taller les posibilita la interpretación de sus prácticas pedagógicas y la búsqueda de nuevas opciones de enseñanza.

*El taller como estrategia investigativa*

En la perspectiva de la investigación cualitativa, el taller constituye una situación de aprendizaje susceptible de ser observada, registrada y analizada, puesto que en su realización emergen los elementos requeridos para estudiar la vida escolar en los escenarios intactos en los cuales se desenvuelven los intercambios comunicativos. Inserto en la etnografía educativa, permite al observador participante la recolección e interpretación de la información para determinar las concepciones, las prácticas y el conocimiento compartido por los grupos estudiados.

Por consiguiente, el taller genera las condiciones para la observación detallada y sistemática de las interacciones entre docentes-estudiantes, docentes-docentes, así como registrar y analizar la información e interpretar los aspectos relevantes del problema en cuestión. Éste posibilita la implicación del investigador en el contexto para interactuar y comprender el sentido de la comunicación en un ambiente de naturalidad que le permite observar sin que su presencia desvirtúe la espontaneidad de la comunicación e intervenir cuando las necesidades de la investigación así lo requirieran. De este modo se mantiene la tensión entre la proximidad y la distancia, la empatía y el extrañamiento, la observación y la participación, el cuestionario y la confidencia, confiriendo a la situación características adecuadas para la interpretación del sentido.

Por consiguiente, el taller permite la articulación entre las intenciones interpretativas del investigador y las actividades de docentes y estudiantes, para examinar los procesos pedagógicos y de socialización sin distorsionar ni interferir en la cotidianidad del aula. Esta perspectiva se sustenta en la posibilidad de intercambiar los roles según las situaciones escolares, teniendo en cuenta que para la comprensión del sentido se requiere la integración de los sujetos a un conjunto de relaciones con otros.

Por su carácter participativo y dialógico, el taller facilita la triangulación, configurando un espacio de interpretaciones compartidas alrededor de las prácticas objeto de estudio, además, del registro sistemático de las interacciones y el establecimiento de las conexiones necesarias entre los diferentes planos de la actividad, contribuyendo de manera efectiva en la conformación de un corpus significativo en el que concurren diferentes fuentes: videos, grabaciones de audio, notas de campo, fotografías y trabajos realizados por los talleristas (dibujos, relatos, maquetas, títeres, entre otros). La

interpretación de dicho corpus da respuesta a los interrogantes trazados en la investigación y promueve el planteamiento de nuevos problemas.

## La ejecución del taller

Bajo los anteriores criterios, los talleres crean espacios propicios para la producción discursiva, la formación de docentes y los propósitos investigativos. En tal sentido se constituyen en "actividades marco, momentos de trabajo orientados hacia la producción común en el transcurso del cual se dan respuestas a necesidades inmediatas y que, gracias a los intercambios y descubrimientos, se convierten en momentos de reflexión" (Touchon, 1994, p. 76). En efecto, la participación activa de los miembros del taller mediante el cumplimiento de diversos roles y funciones permite la realización de actividades diferenciadas pero convergentes, al igual que logros en distintos planos de la realidad analizada, como se aprecia en la tabla 1.

***Roles y funciones de los participantes en el taller***[7]

| | **Estudiantes** | **Docentes** | **Investigador** |
|---|---|---|---|
| **Actividades diferenciadas y convergentes** | Desarrollo de la oralidad y de la capacidad argumentativa.<br>Integración de las funciones del lenguaje.<br>Reflexión y acción en un marco participativo, significativo y lúdico. | Articulación de las diversas dimensiones del currículo.<br>Observación sobre las propias prácticas<br>Reflexión sobre las estrategias y aprendizajes construidos.<br>Interpretación de las interacciones. | Observaciones relativas a los problemas estudiados.<br>Interpretación del corpus construido<br>Establecimiento de nuevas relaciones entre las dimensiones de la realidad estudiada.<br>Validación de aspectos teóricos y metodológicos. |
| **Logros** | Desarrollo de acciones y aprendizajes significativos | Replanteamiento de la acción pedagógica y movilización de concepciones | Planteamiento de nuevos problemas |

Tabla 1

7 En la investigación referenciada se realizaron nueve talleres, así: 1) Al rescate de la oralidad; 2) Jugando a ser grandes; 3) Yo y los otros: ubicando identidades; 4) Reconstruyendo narrativas; 5) Recreando imágenes; 6) La ciudad imaginada: un país posible; 7) Identificando jerarquías y poderes; 8) Viviendo la noticia; 9) Soñando, soñando… mundos felices. La síntesis de uno de ellos se encuentra en el Anexo del presente artículo.

En una perspectiva complementaria la ejecución de los talleres señala logros significativos en las dimensiones: lingüístico-discursiva y pedagógico-didáctica, en cuya articulación surge el concepto de interacción como elemento conectivo.

**Dimensión lingüístico-discursiva**

En esta dimensión se contemplan los aspectos relacionados con el desarrollo de la oralidad y, en particular, la producción de enunciados con orientación argumentativa.

En primer término, a partir de la ejecución de los talleres se destaca el reconocimiento de los docentes sobre el lenguaje como medio fundamental a través del cual los niños entran en la cultura y la importancia de generar en el aula espacios para la "interpretación y la negociación" que, como lo señala Bruner, son propicios para "la adquisición del lenguaje" (1990, p. 24). Su participación en la planeación y ejecución de acciones para el desarrollo de la oralidad les permitió confirmar la viabilidad de nuevas perspectivas para articular las diversas dimensiones del currículo y alcanzar logros significativos en los aprendizajes escolares al asumir la interlocución como apoyo efectivo para la apropiación de la lengua materna.

Asimismo, las situaciones de aprendizaje permitieron el desarrollo pleno de las funciones del lenguaje en los niños al tiempo que adquirían las estructuras de la lengua y lograban los propósitos de la comunicación. Así, las actividades encaminadas al desarrollo lingüístico privilegiaron la significación, distanciándose de las perspectivas normativas, dando prioridad en la enseñanza de la lengua al propósito de "saber cómo utilizarla… cómo comunicarnos con otras personas, cómo elegir formas de lenguaje apropiadas al tipo de situación en que nos encontramos" (Halliday, 1986, p. 23).

Con arreglo a estas situaciones, los niños aprendieron a hacer claras sus intenciones y a comprender las de los otros participantes. Mediante los procesos de cooperación discursiva se apropiaron de las formas lingüísticas adecuadas, al mismo tiempo que se adentraron en los caminos de su cultura, interiorizando las pautas, normas y regulaciones propias del contexto social. Es decir, modelos de actuación que respondan eficazmente al cumplimiento de distintas acciones, lo que refleja la interiorización de una serie de operaciones conducentes al logro de fines, que se convierten en esquemas discursivos o estrategias.

La construcción de un escenario adecuado para alcanzar mayores logros en las diversas dimensiones de la formación de los niños, dependió del ca-

rácter de los talleres y la capacidad de los docentes para generar situaciones que facilitaran la estructuración de los discursos. Las situaciones propicias fueron aquellas orientadas hacia la resolución de problemas, la evaluación de situaciones conflictivas, la construcción colectiva de conocimientos, la opinión y valoración sobre eventos del entorno, la explicación y justificación de sus puntos de vista, la expresión de sus sentimientos y emociones, y la imaginación e invención de mundos posibles a través de la palabra.

Existe una variedad de discursos argumentativos, a los cuales el niño se va enfrentando a medida que crece, y a partir de los cuales construye un repertorio al que recurre según situaciones que varían con las exigencias de su entorno. Es evidente la existencia de múltiples discursos de carácter argumentativo, que guardan entre sí propiedades comunes: las operaciones puestas en marcha son constantes, cualquiera que sea la situación, pero se manifiestan de una forma más o menos elaborada en función de ciertos parámetros, entre otros, la edad del locutor. Fayol (1991, en Golder, 1996), plantea que todos los textos de un mismo tipo son objeto de operaciones similares y que, por lo tanto, se trata de destacar las unidades lingüísticas constantes.

El taller permitió especificar la particularidad de los discursos de los niños, teniendo en cuenta sus desarrollos cognitivos, discursivos y culturales, al generarles situaciones adecuadas para que asumieran una posición asociada a una justificación. Por lo general, son las situaciones de conflicto las que conducen a la producción de tales argumentaciones y, en consecuencia, el locutor debe manejar las operaciones de planificación y textualización, que subyacen a la producción de una argumentación elaborada.

Para la interpretación de los discursos argumentativos de los niños se toman en cuenta la articulación del texto y el contexto, por cuanto el lenguaje es considerado como una actividad que conlleva a un producto interior –representación de la situación– y a un producto exterior –el discurso–. En consecuencia, se parte de la determinación de la situación de comunicación en la que el locutor se halla comprometido, la cual se expresa tanto en la estructura de su discurso –recurriendo a ciertas unidades lingüísticas propias de las formas argumentativas– como en el funcionamiento semántico del contenido de la representación que construye de acuerdo con los propósitos de la comunicación o función que cumplen sus enunciados en la interacción.

A partir de este análisis los docentes de preescolar tienen en cuenta el grado de apropiación de las estructuras básicas de la lengua para determinar

qué tipo de recursos emplean los niños en la elaboración de sus argumentos, su justificación y los modos de negociación que utilizan. Igualmente, pueden precisar el tipo de referentes que los niños expresan para la defensa de sus puntos de vista, en el marco de los modelos socioculturales en los cuales se desenvuelven. Por otra parte, establecer las finalidades de sus actos de argumentación y bajo que situaciones didácticas emergen las producciones argumentativas. Por consiguiente, considero necesario analizar las producciones.

El taller indica que la producción de construcciones argumentativas en los niños reposa esencialmente en sus posibilidades para asumir una posición hipotética frente a ciertos objetos extralingüísticos, ligados a su entorno inmediato y a sus experiencias previas. Mientras que en los discursos narrativos, el locutor puede apoyarse sobre aspectos internos relacionados con el contenido del referente para estructurar su texto (cronología de los eventos, características de los personajes, entre otros), mientras que las representaciones del contenido en el discurso argumentativo son más complejas.

Al subrayar la necesidad de las interacciones sociales para aprender a argumentar, el taller hace énfasis en la finalidad comunicativa pues el niño aprende a argumentar en cuanto aprende a orientar su discurso hacia ciertas finalidades comunicativas que se logran a través de operaciones cada vez más elaboradas. Lo que destaca en este estudio es que los docentes reconozcan en el discurso una serie de marcas que les permitan constatar el nivel de manejo de la lengua –como sistema formal, significativo y actuativo–, por parte de los niños. Por lo tanto, se enfatiza en las formas de *justificación* (para hacer aceptar su posición es necesario que construya argumentos) y las formas de *negociación* (en la medida en que un discurso argumentativo es reconstruido para un auditorio particular, es necesario tener en cuenta este auditorio) efectivamente utilizadas por los niños, para proponer, a su vez, estrategias pedagógicas que posibiliten la apropiación de tales formatos.

Desde una concepción de la lengua y el lenguaje, entendidos como sistemas de construcción y expresión de la significación, el niño desarrolla todas las dimensiones del currículo mediante la expresión de sus emociones (dimensión socio-afectiva); la construcción de su identidad como persona que se relaciona con el mundo (dimensión corporal); la formación de representaciones y relaciones, y por tanto, de pensamiento (dimensión cognitiva); la expresión de conocimientos, ideas, acontecimientos y fenómenos de la realidad y de los mundos posibles (dimensión comunicativa); la capacidad de sentir, conmoverse, expresar, valorar y transformar las percepciones respecto a sí mismo y al entorno (dimensión estética); la creación y desa-

rrollo de la cultura, valores, intereses, aptitudes y actitudes de orden moral (dimensión espiritual) y la orientación de las relaciones con sus semejantes, sus apreciaciones sobre la sociedad y su papel en ella para aprender a vivir juntos (dimensión ética).

### *La interacción como elemento conectivo*

La interacción es una forma de actuación social que supone la reciprocidad, por cuanto está constituida por "una serie de acciones en las que varias personas se ven implicadas alternativa o simultáneamente como agentes" (Van Dijk, 1983, p. 89). La acción, en este caso, implica un propósito o intención de ejecutar un hacer, que puede considerarse exitoso en cuanto su resultado coincida con las intenciones de los actuarios, para lo cual es fundamental que la secuencia de acciones sea coherente, esto es, que estén relacionadas entre sí. Las interacciones se realizan a través de la producción de enunciados o discursos, la cual responde –a su vez– al dominio de ciertas condiciones de orden cognitivo y social.

Los talleres confirman que una interacción discursiva es pertinente y adecuada (eficaz) cuando los interlocutores comparten marcos de conocimiento, tienen conciencia de la presencia de *otro* que es afectado por su intervención y dirigen intencionalmente sus actos de habla hacia la modificación mental o social del interlocutor. Igualmente, cuando se parte del reconocimiento de los marcos sociales, espaciales y temporales en los cuales se producen los discursos, las relaciones sociales que median entre los participantes (roles, funciones, posiciones jerárquicas y sociales) y los requisitos sociales pertinentes para cada situación de comunicación (convenciones, reglas, deberes y derechos).

A través del taller se rescata el papel del docente como sistema de apoyo para que el "niño pueda alcanzar la Zona de Desarrollo Próximo, sirviéndole como modelo, organizador y monitor" (Bruner, 1995, p. 184) de nuevas experiencias frente al lenguaje. En consecuencia se constituye en "andamiaje" para permitirle al niño continuar sus progresos en el "sutil proceso en el que los adultos organizan el mundo para que pueda desenvolverse bien culturalmente, participando en cuanto sucede de modo natural y con la cooperación de otros", a la manera propuesta por Bruner (Ibíd., p. 185).

### *Dimensión pedagógico-didáctica*

En esta dimensión se consideran relevantes los aspectos relativos a la construcción de aprendizajes y la formación de los docentes, frente a los cuales los lineamientos curriculares cumplen un papel importante.

En particular los Logros Curriculares para la Educación Preescolar establecidos en el Decreto 2343 de 1996, presuponen el desarrollo de la oralidad para que el niño establezca "de manera creativa sus experiencias, nociones y competencias para encontrar caminos de resolución de problemas y situaciones de la vida cotidiana (dimensión cognitiva)", o exprese y viva "sus sentimientos y conflictos de manera libre y espontánea, exteriorizándolos a través de narraciones de historietas personales, proyectándolos en personajes reales e imaginarios, dramatizaciones, pinturas o similares (dimensión ética, actitudes y valores)".

Tales propósitos implican asumir que la enseñanza y el aprendizaje, son prácticas sociales, que requieren una ayuda sistemática, planificada y continuada a fin de que los miembros de la colectividad alcancen los procesos de desarrollo y socialización, para lo cual se les facilita el acceso a un conjunto de saberes y formas culturales. Según Vigotsky, este aspecto se correlaciona con la concepción de que "enseñar consiste en ayudar al desempeño a través de la Zona de Desarrollo Próximo. Se puede decir que la enseñanza tiene lugar cuando se ofrece ayuda en algunos puntos de la ZDP en los que el desempeño necesita ayuda" (Gallimore, R. y Tharp, R., 1993, p. 220). Por su parte, la enseñanza implica un proceso de desarrollo, un desenvolvimiento del potencial a través de la influencia recíproca entre el niño y el medio social, puesto que "las funciones mentales superiores que son parte de la herencia social y cultural del niño van del plano social al psicológico, del interpsíquico al intrapsíquico, de lo socialmente regulado a lo autorregulado. El niño, por medio de las acciones regulatorias y del discurso de los otros, llega a comprometerse en una acción y un discurso independientes." (Ibíd.)

En el desarrollo e interpretación del taller se valida la pertinencia de la ayuda del docente como un Sistema de Apoyo Pedagógico (SAP), entendido como un sistema intencionalmente dirigido a la creación de situaciones de comunicación encaminadas al desarrollo de estrategias discursivas, en el marco de acciones pedagógicas planeadas (talleres que propicien formatos de interacción, juego, conversación) que conduzcan a la utilización de formas cada vez más complejas del discurso por parte de los niños.

En este caso, el Sistema de Apoyo Pedagógico (SAP) desplegado a través del taller tiene como función esencial ayudar al niño a dominar los diversos usos y funciones del lenguaje, a partir de la generación de situaciones en las cuales requiera de nuevas formas de la lengua que le permitan adecuar las estrategias de discurso a sus intencionalidades y necesidades comuni-

cativas, teniendo en cuenta los interlocutores y los contenidos que quiere representar mediante la interacción. En tales situaciones, los formatos se amplían y pueden hacerse tan variados y complejos como sea necesario, de acuerdo con los logros que el docente espera alcanzar. En la medida en que el adulto "requiere transmitir su conocimiento puede servir como modelo, andamio y monitor en el formato, hasta que el niño logre el dominio requerido" (Bruner, 1990, p.131).

De esta forma, la interacción en el aula de preescolar se configura como un escenario adecuado para el uso pertinente, contextualizado y significativo del discurso, que no es otra cosa que el desarrollo de la competencia comunicativa de los niños, entendida ésta como la capacidad para construir y reconstruir sentidos en los procesos de interacción, bien sea respecto a la realidad natural o social, la relación con los otros o la recreación imaginativa de la realidad. A través del taller el docente asume los procesos de apropiación de la lengua materna en todas sus dimensiones y componentes, esto es, como sistema formal, significativo y actuativo, en tanto expresión de la facultad humana de la significación.

El SAP requiere orientarse hacia el desarrollo de la dimensión comunicativa del lenguaje, en los términos propuestos por los Lineamientos Curriculares para el Preescolar, en cuanto sus estrategias apunten a lograr que el niño exprese sus "conocimientos e ideas sobre las cosas, acontecimientos y fenómenos de la realidad, a construir mundos posibles, a establecer relaciones para satisfacer necesidades, formar vínculos afectivos, expresar emociones y sentimientos" (MEN, 1998b, p. 36). La puesta en escena de las estrategias pedagógicas, a manera de formatos de interacción, hacen factible la consecución de los logros escolares, teniendo en cuenta que para el niño "entre más variadas y ricas son sus interacciones con aquellos que lo rodean y con las producciones de la cultura, más fácilmente transforma sus maneras de comunicarse, enriquece su lenguaje y expresividad e igualmente diversifica los medios para hacerlo mediante la apropiación de las nuevas posibilidades que le proporciona el contexto" (Ibíd., p. 37).

Del mismo modo, la reflexión de los docentes sobre el funcionamiento del Sistema de Apoyo Pedagógico en la cualificación de los aprendizajes y la reorientación de las prácticas de enseñanza inciden en la transformación de su praxis. Esta implica, además de la reflexión crítica, la apropiación de fundamentos teóricos que se transfieren a nuevas prácticas para la transformación del saber profesional, en una actividad gradual y permanente, como se representa en la tabla 2.

***Procesos de autoformación docente***

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| | | | | Transformación del saber profesional |
| | | | Transferencia a nuevas prácticas | |
| | | Construcción colectiva de conocimientos | | |
| | SAP (Talleres) | | | |
| Prácticas Pedagógicas | | | | |

Tabla 2

La planeación, ejecución y evaluación de los talleres implementados como estrategia de investigación permite comprobar que la reflexión fundamentada de los docentes respecto al tipo de estrategias pedagógicas más adecuadas para el desarrollo de las competencias discursivas de los niños, les posibilita trazar los lineamientos de un proyecto pedagógico en el que no solamente se incorpora el conocimiento social que manejan los niños en este nivel sino que, a su vez, se articula dicho conocimiento a formas de trabajo complejas.



## Conclusiones

La experiencia que fundamenta el presente artículo permite destacar la eficacia de los talleres para el desarrollo de la oralidad en cuanto estrategias que propician la acción articulada y significativa para docentes y niños, la cualificación de los procesos de enseñanza y aprendizaje y una visión interdisciplinaria para el investigador alrededor de los problemas abordados.

En primer lugar, los talleres favorecen el desarrollo de la oralidad poniendo en evidencia la importancia de la articulación entre los saberes previos de docentes y niños respecto al mundo social, el lenguaje y la cultura con los fundamentos teóricos y metodológicos aportados por la investigación. Cada taller hizo énfasis en un propósito centrado en la construcción de estrategias narrativas, argumentativas y explicativas que facilitaran la interacción en el aula, demostrando que es posible conceder al niño su estatus de

interlocutor activo a partir de lo cual se evidencian sus progresos en todas las funciones del lenguaje.

Tales estrategias integran problemas de orden lingüístico, social y pedagógico en un marco coherente con los propósitos de la educación colombiana, las necesidades culturales, los intereses y saberes previos de los sujetos que participan en los procesos de formación. De este modo, el taller permite hacer explícitas las formas de aprehensión de la realidad social por parte de los niños y aporta elementos que permiten a los docentes orientar sus acciones hacia la formación de nuevas actitudes, valores y formas de identidad cultural.

En este sentido, los niños descubrieron variados elementos de la vida social, establecieron nuevas relaciones e interpretaciones sobre su contexto sociocultural, ampliando así su dominio cognitivo. Al mismo tiempo, los talleres promovieron su capacidad de escucha, el empleo de los turnos, la planeación y pertinencia de sus intervenciones, de acuerdo con los referentes propuestos. En el plano de la interacción social se posibilitó el fortalecimiento de los nexos entre pares, la participación y la reflexión sobre los problemas y valores propios del medio cultural, aspecto que favoreció el aprendizaje cooperativo, el respeto a las diferencias y su reconocimiento como miembro de una colectividad.

En segundo lugar, los talleres revelan resultados positivos de una formación de docentes en cuanto a la ampliación de sus visiones sobre la realidad escolar y la apropiación de nuevas competencias profesionales, aspectos estratégicos para el cambio social que se aspira lograr a través de la educación. Este avance expresa el desarrollo de la autonomía de los docentes, manifiesta en su capacidad para emprender nuevas búsquedas y posibles aplicaciones de este nuevo conocimiento para la estructuración de los contenidos, estrategias y propósitos en la enseñanza.

En tercer lugar, el taller constituye una estrategia válida para la conformación de un corpus significativo a través del cual se pueden interpretar las distintas categorías analíticas implicadas en la investigación. En relación con el desarrollo de la capacidad argumentativa, permite develar cuál es la estructura de los enunciados con orientación argumentativa, en qué contextos y la manera como asumen la construcción de lo social, aportando a la Escuela elementos para comprender cuál es la imagen de la sociedad que han interiorizado.

Con base en este conocimiento, las acciones escolares pueden orientarse para el afianzamiento o la transformación de las prácticas escolares en la

mira de construir espacios de negociación y diálogo que contribuyan al desarrollo de la comunicación dentro y fuera del ámbito escolar. Este aspecto resulta de singular importancia en un medio social como el colombiano en el que la construcción del ciudadano es un proceso de gran complejidad y en el cual han de comprometerse todas las instituciones sociales y, en particular, la familia y la Escuela.

En el marco de la investigación –acción– participativa, el taller es una estrategia adecuada para el estudio de la interacción en el aula y la cualificación de las prácticas pedagógicas en cuanto promueve la reflexión teórica y metodológica ligada a situaciones específicas del aprendizaje escolar; la construcción colectiva y la discusión entre pares; la reflexión de docentes e investigadores sobre el estado de las capacidades discursivas de los niños cuando ingresan a la educación formal; aporta elementos empírico analíticos para la reorientación de los procesos de formación.

La multifuncionalidad y eficacia del taller para los propósitos anteriormente señalados derivan de su naturaleza participativa, en cuanto su puesta en escena implica un conjunto de acciones negociadas entre los participantes para el logro de un fin, esto es, una manera de concebir la organización del proceso de enseñanza-aprendizaje. En tal sentido, la actividad desencadenada permite descubrir y construir los saberes sin atomizar los aprendizajes ni los contenidos escolares, integrando la teoría y la práctica en el marco de un aprendizaje significativo. Como estrategia de trabajo en el aula, en el marco de la investigación-acción permite la articulación de las diversas dimensiones del currículo con base en situaciones de aprendizaje contextualizadas, variadas y significativas; propicia las interacciones entre maestro y niño, promoviendo el aprendizaje cooperativo; facilita la toma de posición mediante la expresión de sus puntos de vista a través de secuencias argumentativas; crea un espacio favorable para el desarrollo pleno de las funciones del lenguaje.

La puesta en marcha del taller en la perspectiva propuesta propicia cambios importantes en la acción educativa, validando el planteamiento de que su objetivo es “originar destreza en los ciudadanos, destreza para lograr las metas que tienen una significación personal, y para asegurar una sociedad en la que la significación personal aún sea posible” (Bruner, 1987, p. 130).

## Bibliografía


Ander-Egg, E. (1994) *Interdisciplinariedad en educación*. Buenos Aires: Editorial Magisterio.

_____ (1999) *El taller: una alternativa de renovación pedagógica*. Buenos Aires: Editorial Magisterio.

Alfiz, I. (1997). *El Proyecto Educativo Institucional*. Buenos Aires: Aique.

Asamblea Nacional Constituyente del 91 (1995). Constitución Política de Colombia. Bogotá: Legis.

Atorresi, A. (2005). *Habilidades para la vida en las pruebas de lectura y escritura*. Buenos Aires: UNESCO-LLECE- SERCE. [Documento de trabajo].

Baena, L. A. (1989). Estructura, funcionamiento y función En: *Revista Lenguaje* (17) 33-40. Cali: Universidad del Valle.

Bruner, J. y Haste, H. (1990). *La elaboración del sentido*. Barcelona: Paidós.

Bruner, J. (1991). *Actos de significación: más allá de la revolución cognitiva*. Madrid: Alianza Editorial.

_____ (1995). *Acción, pensamiento y lenguaje*. Madrid: Alianza Psicología

_____ (1987). *La importancia de la educación*. Barcelona: Paidós.

_____ (1990). *El habla del niño*. Barcelona: Paidós.

_____ (1994). *Realidad Mental y Mundos Posibles*. Barcelona: Gedisa.

_____ (1997). *La educación puerta de la cultura*. Madrid: Visor.

Carr, W. y Kemmis, S. (1990). *Hacia una ciencia crítica de la educación*. Barcelona: Laertes.

Cazden, C. B. (1991). *El discurso en el aula. El lenguaje de la enseñanza y del aprendizaje*. Madrid: Paidós-Ministerio de Educación y Ciencia.

Coll, C. (1997). "Constructivismo y educación escolar: ni hablamos siempre de lo mismo ni lo hacemos siempre desde la misma perspectiva epistemológica" En Rodrigo, M. J. y Arnay J. (Comps.). *La construcción social del conocimiento escolar*. Barcelona: Paidós.

Congreso de la República (1996a). Ley General de Educación. Santa Fe de Bogotá: Ediciones Jurídicas.

Corte Constitucional (1995). *Sentencias*. Santa Fe de Bogotá: Legis.

Ministerio de Educación Nacional (1996). Código Educativo V. Procesos curriculares e indicadores de logros. Resolución 2343 del 5 de junio de 1996. Santa Fe de Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.

Ministerio de Educación Nacional (1996b) PEI, Lineamientos. [Documento de trabajo].

_____ (1997). Decreto 2247, septiembre 11 de 1997, Santa Fe de Bogotá.

_____ (1998a). Hacia un sistema nacional de formación de educadores. [Documento de trabajo].

_____ (1998b). Lineamientos pedagógicos para la educación formal. Preescolar. Serie Lineamientos curriculares. [Documento de trabajo].

De Andrade Junqueira Filho, G. (1996). *La interdisciplinariedad en el jardín*. Buenos Aires: Aique.

Delors, J. (1997) La educación encierra un tesoro. *Informe de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI*. Santa Fe de Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.

Derek, E. y Mercer, N. (1988). *El conocimiento compartido. El desarrollo de la comprensión en la escuela*. Paidós: Barcelona.

Derek, E. (1992). Discurso y aprendizaje en el aula. En: C. Rogers y P. Kutnik. *Psicología social de la escuela primaria*. Barcelona: Paidós.

Diker, G. y Terigi, F. (1997). *La formación de maestros y profesores: hoja de ruta*. Buenos Aires: Paidós.

Dispaux, D. W. (1984). *La logique du quotidien: une analyse dialogique des mécanismes d'argumentation.* París: Minuit.

Elliot, J. (1994). *La investigación-acción en educación*. Madrid: Morata.

Gallimore, R. y Tharp, R. (1993). Concepción educativa en la Sociedad: enseñanza, escolarización y alfabetización. En: L. C. Moll (Comp.). *Vygotsky y la educación*. Buenos Aires: Aique.

Garton, A. (1994). *Interacción social y desarrollo del lenguaje y la cognición*. Barcelona: Paidós.

Garton, A. y Pratt, C. (1991). *Aprendizaje y proceso de alfabetización*. Barcelona: Paidós.

Goetz, J. P. y Lecompte, M. D. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid: Morata.

Golder, C. (1996). *Le développement des discours argumentatifs*. París: Delachaux et Niestlé.

Halliday, M. A. K. (1986). *El lenguaje como semiótica social*. México: Fondo de Cultura Económica.

Hymes, D. (1972). Acerca de la competencia comunicativa. En: Pride & Holmes (Eds.) *Sociolinguistics*. Gómez Bernal, J. (Trad.). (mimeo).

Inostroza de Celis, G. *et al*. (1996) *Transformar la formación docente inicial*. Santiago de Chile: Unesco - Santillana.

Inostroza de Celis, G. (1997). *La práctica como motor de la formación docente*. Santiago de Chile: Dolmen.

Inostroza de Celis, G y equipo de docentes de la UCT. (1996). *Talleres pedagógicos. Alternativas en formación docente para el cambio de la práctica de aula*. Santiago de Chile: UNESCO-Dolmen.

Jaimes Carvajal, G. y Rodríguez Luna, M. E. (1996). *Lenguaje y mundos posibles. Una propuesta para la Educación Preescolar*. Bogotá: Universidad Distrital-Colciencias.

_____ (1996). *Lenguaje e interacción en la educación Preescolar. De la eficacia comunicativa a la imposición de la normatividad*. Bogotá: Colciencias-Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

_____ (1996). El desarrollo de la oralidad en el Preescolar. Práctica cognitiva, discursiva y cultural. *Anuario Unesco* (8). La Habana, Cuba.

_____ (1997). El mundo social en los discursos de los niños de Preescolar (Coautora). En: *Discurso, proceso y significación*. Cali: Universidad del Valle.

Jolibert, J. (1997). La didáctica como campo propio, campo de acción y campo de investigación. Conferencia en el *Congreso de Metodólogos*. Valparaíso.

_____ (1998). *Interrogar y producir textos auténticos: vivencias de aula*. Santiago de Chile: Dolmen.

Kemmis, S. y Mctaggart, R. (1992). *Cómo planificar la investigación-acción*. Barcelona: Laertes.

Kerloch, J. P. (1984). Pour une pédagogie de l'oral. En: *Et l'oral, alors*. París: INRP.

Marc, E. y Picard, D. (1992). *La interacción social*. Barcelona: Paidós.

Mercado R. (1995). Procesos de negociación local para la operación de las escuelas. En: E. Rockwell (Coord.), (1995). *La escuela cotidiana*. México: Fondo de Cultura Económica.

Moeschler, J. (1985). *Argumentation et Conversation. Eléments pour une analyse pragmatique du discours*. París: Hatier-Crédif.

Moll, L. C. (Comp.). (1993). *Vygotsky y la educación*. Buenos Aires: Aique.

Moyles, J. R. (1990). *El juego en la educación infantil y primaria*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia-Morata.

Oléron, P. (1983). *L'argumentation.* París: PUF.

_____ (1987). *El niño y su saber*. Madrid: Morata.

_____ (1988). *El niño: su saber y su saber hacer*. Madrid: Morata.

Ong, W. (1987). *Oralidad y escritura*. México: Fondo de Cultura Económica.

Perelman (1997). *El imperio retórico*. Editorial Norma: Bogotá.

Pozo, J. I. y Monero, C. (Coords.). (1999). *El aprendizaje estratégico*. Madrid: Santillana.

Puig, J. M. (1995). *Aprender a dialogar*. Buenos Aires: Aique.

Resweber, J. P. (1981). *La méthode interdisciplinaire*. París: PUF.

Rockwell, E. (1995). De huellas, bardas y veredas. En: *La escuela cotidiana*. México: Fondo de Cultura Económica.

Rodrigo, M. J. y Arnay, J. (Comps). (1997). *La construcción social del conocimiento escolar*. Barcelona: Paidós.

Rodríguez Rojo, M. (1997). *Hacia una didáctica crítica*. Madrid: La Muralla S.A.

Rodríguez Luna, M. E. (2000). Talleres para el desarrollo de la oralidad en el Preescolar como estrategias investigativas, pedagógicas y didácticas. En: *Revista de la Asociación Mexicana de Profesores de Lengua y Literatura* (3) 18-21.

_____ (2000). Juegos del lenguaje en la educación Inicial. En: *Revista enunciación,* (4-5) 76-81. Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

_____ (2002). *Formación, interacción, argumentación.* Bogotá: Centro de Investigaciones y Desarrollo Científico Universidad Distrital.

_____ (1999). Nociones de poder y autoridad en el discurso de niños de nivel preescolar. En: *Revista Litterae* (8) 221-246.

Simone R. (1992). *El diario lingüístico de una niña*. Barcelona: Gedisa.

Starico de Accomo, M. (1996). *Los proyectos en el aula*. Buenos Aires: Magisterio del Río de la Plata.

Touchon, F. (1994). *Organizadores didácticos*. Buenos Aires: Aique.

Van Dijk, T. A. (1994). *Discurso, poder y cognición social.* Cali: Universidad del Valle.

_____ (1983). *La ciencia del texto. Un enfoque interdisciplinario*. Barcelona: Paidós.

_____ (1988). *Estructuras y funciones del discurso*. Méjico: Siglo XXI Editores.

_____ (1999). *Ideología*. Barcelona-Buenos Aires: Gedisa.

Vassilef, J. (1997a). *La pédagogie du projet en formation.* Lyon: Chonique sociale.

_____ (1997b). *Histoires de vie et pédagogie du projet.* Lyon: Chonique sociale.

Velasco, H. y Díaz de Rada, A. (1999). *La lógica de la investigación etnográfica. Un modelo de trabajo para etnógrafos de la escuela*. Madrid: Trotta.

Vigotsky, L. S. (1976). *Pensamiento y Lenguaje*. Buenos Aires: La Pleyade.

_____ (1982). *La imaginación y el arte de la infancia*. Madrid: Akal.

_____ (1989). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Grijalbo.

Wells, G. (1988). La experiencia del lenguaje de los niños de cinco años en la casa y en la escuela. En: J. Cook-Gumperz (Comp.). *La construcción social de la alfabetización*. Barcelona: Paidós.

Wertsch, J. V. (1993) La voz de la racionalidad en un enfoque sociocultural de la mente. En: Moll, L. C. (Comp.). *Vygotsky y la educación*. Buenos Aires: Aique.

Woods, P. (1989). *La escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa*. Barcelona: Paidós.

_____ (1994). *Investigar el arte de la enseñanza*. Buenos Aires: Paidós.

***Síntesis de taller "Opinando sobre la ciudad real"***

| Acciones | Propósitos | Logros |
|---|---|---|
| **Etapa 1. Planeación**<br>1.1. Presentación de la propuesta inicial ante el equipo de trabajo.<br>1.2. Articulación de las distintas dimensiones de la formación a través de un proyecto. | Determinar conjuntamente el plan para la realización del proyecto de aula.<br>Proponer acciones formativas en las cuales se integren las dimensiones del currículo. | El establecimiento de los propósitos generales y específicos.<br>La promoción de un proyecto pedagógico integrador de los logros indicados para preescolar. |
| **Etapa 2. Negociación**<br>2.1. Discusión para acordar las acciones del proyecto: lectura de cuentos, modelado y elaboración de maquetas. | Involucrar a los niños en decisiones sobre sus actividades de aprendizaje, mediante su participación para la concertación de acciones colectivas. | La participación y discusión en actividades grupales para la concertación.<br>La definición de acciones ligadas a finalidades, responsabilidades y productos. |
| **Etapa 3. Ejecución**<br>3.1. Lectura del cuento "Max en el planeta feliz" para contrastar la vida entre una ciudad triste y una alegre. | Promover la reflexión sobre valores como la solidaridad, la convivencia y el cuidado del ambiente. | El interés por indagar sobre su propia ciudad, problemas que viven en su barrio y la búsqueda de soluciones. |
| 3.2. Trabajo de creación a partir del modelado con diversos materiales. | Aprender el manejo de materiales para realizar trabajos de modelado. | El manejo de formas, colores y tamaños en contextos significativos. |
| 3.3. Planeación de una maqueta que represente la ciudad en la que les gustaría vivir. | Decidir sobre la forma de realización del trabajo: individual y/o grupal. | El llegar a acuerdos para la ejecución de actividades manuales integradas, con participación de los padres. |
| 3.4. Elaboración de una maqueta que representa la ciudad ideal. | Promover el trabajo cooperativo para la realización de la tarea. | El respeto por las ideas, los acuerdos, la participación y reflexión sobre la ciudad. |

| Acciones | Propósitos | Logros |
|---|---|---|
| 3.5. Presentación de los trabajos ante el grupo, explicación de los mismos y argumentación sobre los elementos representados. | Propiciar el desarrollo de estrategias de explicación y argumentación en contextos significativos, variados y pertinentes. | La articulación de acciones lúdicas (creación de mundos posibles), cognitivas (conocimiento de la ciudad) y de interacción social (participación y elaboración conjunta). |
| 3.6. Entrevistas: opiniones sobre los problemas de la ciudad y sus posibles soluciones. | Determinar aspectos del conocimiento social referidos a su entorno sociocultural.<br>Promover estrategias argumentativas mediante la opinión y la presentación de soluciones. | El desarrollo de la capacidad analítica, crítica y propositiva sobre problemas de la cotidianidad urbana.<br>La validación de la eficacia de los talleres para el desarrollo de la oralidad en el marco del trabajo por proyectos. |
| **Etapa 4. Evaluación**<br>4.1. Observación permanente de la participación, interés y entusiasmo de los niños en la realización de las distintas acciones del proyecto.<br>4.2. Valoración permanente de los problemas, logros y dificultades en la ejecución del proyecto.<br>4.3 Valoración final de los logros alcanzados con la ejecución del proyecto. | Reorientar las acciones de acuerdo con las necesidades de aprendizaje.<br>Reflexionar sobre las ventajas que ofrece el trabajo articulado a un proyecto pedagógico.<br>Observar y valorar la eficacia de estrategias de aprendizaje articuladas a los intereses, conocimientos previos y necesidades de los alumnos. | La validación de estrategias didácticas dirigidas al aprendizaje cooperativo, significativo, contextualizado y pertinente.<br>La valoración del "acompañamiento" como estrategia de cualificación de la capacidad investigativa de los docentes.<br>La exploración sobre los procesos discursivos y el conocimiento social de los niños en situaciones de aprendizaje.<br>La articulación de todas las dimensiones del currículo de preescolar a través de un proyecto. |

# Interacción y lenguaje: para una pedagogía de la convivencia social[1]

*Alfonso Cárdenas Páez*[2]



## Introducción

El contexto de este trabajo es la línea de investigación *Un marco semiótico discursivo y socio cognitivo para la enseñanza del lenguaje*, donde se plantea que uno de los procesos pedagógicos del lenguaje es la interacción. Allí se propone que entre ésta y el pensamiento, la lectura y la escritura existe una estrecha relación que depende de la manera como las funciones comunicativa, significativa y expresiva, y los valores éticos, cognitivos y estéticos, contribuyen al ejercicio del lenguaje para la vida y para el aprendizaje.

De acuerdo con estos trazos, es interés de este trabajo que los sujetos –maestros y estudiantes– tomen conciencia del conocimiento y del comportamiento, de las maneras cómo piensan y proyectan sus relaciones sociales en el aula de clase, con miras a lograr una mejor calidad educativa a través del lenguaje. Los fundamentos de esta pretensión son la teoría de la acción comunicativa y de la interacción discursiva. El objetivo final es sugerir algunas estrategias pedagógicas orientadas a la construcción de actitudes y valores para la convivencia social, sobre la base de las observaciones y análisis adelantados durante la investigación.

## La interacción como problema

Una de las evidencias que sirve de punto de partida a esta investigación consiste en que la didáctica de la comunicación es recurrente en el manejo metodológico de tres criterios cuyos puntos de vista han sido las habilidades[3], la concepción sistemática de la lengua y la transparencia del significado; en consecuencia, el olvido del sentido.

1 Este trabajo se basa en la investigación DLE-033-99, patrocinada por UPN-CIUP y titulada "Un marco semiótico discursivo y socio cognitivo para la enseñanza del lenguaje".

2 Doctorado Interinstitucional en Educación, Énfasis de Lenguaje. Universidad Pedagógica Nacional.

3 De acuerdo con datos de la investigación y ante la variedad de enfoques lingüísticos, mediante los cuales se evalúan las propuestas del Ministerio de Educación Nacional, el 78% de los maestros encuestados coincide en la necesidad de formular un marco coherente que aborde el lenguaje como objeto pedagógico.

La insistencia en las habilidades, además de la sinonimia[4] creada con las competencias, no ha producido los resultados esperados; el papel atribuido a las habilidades comunicativas[5] orales predispone –además de la confusión reinante– a no ver la totalidad[6] del lenguaje y su influencia en el ser y hacer del estudiante, así como en sus transformaciones. Además, el manejo abstracto de la lengua desconoce su funcionamiento, pues la concepción sistemática se concentra en relaciones inmanentes para basar en ellas los objetivos instruccionales, sobre los cuales se hace la evaluación de los aprendizajes.

Así, en los varios niveles formales de la educación poco se ha contribuido al uso interactivo del lenguaje pues su alternativa pedagógica sigue siendo el metalenguaje. Al no atender a los procesos[7], la condición marginal de las habilidades y de los objetivos con respecto a los contextos[8] supone una visión poco crítica de la educación que no es *neutra ni ajena a las valoraciones, interpretaciones y sesgos ideológicos característicos de su naturaleza de fenómeno social*. De ahí que la educación por objetivos y en aras del éxito académico del estudiante descuida el rendimiento social de los mismos. La supuesta capacidad predictiva de los objetivos deja por fuera los órdenes descriptivo e interpretativo ya que oculta que *el éxito de los aprendizajes es producto de la calidad del modelo cognitivo y comportamental del estudiante*. Aquí se hace notar la condición fenomenológica del sentido en cuanto nuestras percepciones de la realidad, las actitudes y la valoración del entorno social serán tanto más ricos cuanto mejor sean los modelos desde los cuales abordemos su comprensión.





Otra de las caras de la escasa atención prestada al discurso radica en la confusión entre información y conocimiento. Este galimatías conduce a enredar lo cognoscitivo y lo transaccional, a pasar por alto la función prag-

4 Esta sinonimia es evidente entre maestros y aún en documentos oficiales donde se asimilan las habilidades a las competencias, las competencias a los objetivos y la comunicación al discurso.

5 Este tópico reaparece en los Lineamientos Curriculares de Lengua Castellana del MEN, donde se insiste en ellas de manera general y abstracta, no obstante la teoría textual que recorre sus planteamientos.

6 Cuando hablamos de totalidad no nos referimos a la entidad ontológica sustancial y/o existencial del lenguaje sino a una concepción que, como la aquí planteada, permite avistar la complejidad del lenguaje y la problemática del sentido.

7 Esta es una de las modificaciones que se pretenden a través de los logros educativos y de los indicadores, con lo cual se supera el nivel de descontextualización y de abstracción ideal de los objetivos. Sin embargo, en la práctica educativa aún se confunden las dos categorías porque no se tiene el nivel de conciencia suficiente acerca de la pedagogía de los procesos.

8 La contextualización de las habilidades obedece a tendencias del comportamiento, orientadas a asegurar resultados válidos de la acción del hombre, mediante operaciones de los planos motor, sensorial, sensomotor e intelectual. A pesar de su automatismo, están vinculadas con la experiencia práctica, hacen parte de la eficacia de los aprendizajes y están condicionadas por fines conscientes que garantizan un mínimo de errores y permiten la reacción rápida a las exigencias de la conducta humana.

mática y matética (Halliday, citado por Bruner, 1989). El énfasis cognitivo destaca entre otras cosas: un código común, la representación unívoca, el carácter denotativo, la transparencia significativa, la objetividad y la verdad en el uso del lenguaje, en detrimento de lo subjetivo. En esa dirección, el contenido proposicional es primordial y justifica el carácter descriptivo de los enunciados –casi siempre oraciones–; indica, además, el peso de la realidad objetiva y de los modelos sistemáticos, para los cuales el lenguaje es un código con funciones simétricas de emisión y de recepción que apuntan a representar lógicamente la realidad o, bien, un modelo de sujeto ideal neutral que, ajeno a las ideologías, realiza una actuación siempre normalizada.

La prelación que siempre se ha concedido al contenido proposicional en contra de los factores interactivo y estratégico (Tarone & Yule, 1991, p. 88-103), según el principio de transparencia del significado, lleva al olvido de los factores cognitivos y éticos de la comunicación y al descuido de los aspectos simbólicos e ideológicos, cuyo papel es decisivo para impedir que el mundo se conozca de manera neutral.

Un problema adicional se refiere a que, en la mutua exclusión de los modelos pedagógicos –la mayoría de veces– la comunicación no pasa de ser un enunciado más de la prédica escolar. Las estrategias, acaso una que otra pregunta o respuesta verbal de los estudiantes o el manejo de enunciados a manera de actos de habla, son mínimas dada la tendencia inveterada del maestro[9] a hablar mientras los alumnos escuchan.





Previo a este diagnóstico y según el marco[10] establecido, la interacción es uno de los aspectos sociales del discurso (Dijk, 2000) que mayor interés reviste para el proceso educativo. Sus lazos estrechos con la cosmovisión implican que el hombre al crear mundos no lo hace en abstracto sino en contextos[11] de intervención social que se sustentan en la pragmática (Bruner, 1994). Esos mundos, ligados al dinamismo cognitivo y comportamental de la personalidad, implican la función social del lenguaje como búsqueda y encuentro[12] con el otro, en el deseo dialógico de compartir significaciones y de adoptar comportamientos en situaciones de trato interpersonal, generadoras tanto de consenso como de disenso.

9 Vale reconocer que el 67% de 160 maestros encuestados y sobre un total de 150 respuestas, concede importancia teórica a la lingüística en la docencia del español; asimismo, un 87% reconoce que la estrategia básica de enseñanza es la exposición oral, de acuerdo con los datos de esta investigación.

10. Nos referimos al informe de investigación de A. Cárdenas, Un marco semiodiscursivo para la enseñanza del español, presentado al CIUP en diciembre de 1998.

11. Esta es una de las premisas fundamentales de la elección de varios de los procedimientos e instrumentos metodológicos, tales como la etnografía y las historias de vida; asimismo, de la perspectiva fenomenológica del sentido que toca directamente con la ambigüedad.

12 Este es uno de los supuestos fundamentales de la concepción ética del lenguaje.

Estas reflexiones inducen a pensar que los enfoques de la enseñanza de lenguas no deben centrarse de manera exclusiva en la comunicación[13], una de las tres funciones del lenguaje. El compromiso interactivo es, además, *expresión* y *significación*. Las actitudes y los valores no solo dependen de la naturaleza social o psíquica, sino de vivencias, afectos y sentimientos que se integran en la expresividad y el simbolismo humano dentro de un contexto axiotímico, en donde convergen *conducta y conocimiento*, factores que se intersecan y constituyen el contexto de la construcción del sentido.

De acuerdo con lo anterior, surgen algunas preguntas necesarias para la fundamentación de una pedagogía de la interacción: ¿Cómo crear conciencia integral acerca de la interacción como factor importante en la emergencia del sentido en el aula de clase? ¿Cómo hacer que el aula se convierta en una comunidad de habla? ¿De qué manera involucrar a profesores y alumnos en interacciones discursivas que contribuyan al mejoramiento de la calidad educativa por el lenguaje?

### *Justificación*

El origen de esta propuesta está en la necesidad de implementar uno de los cuatro procesos pedagógicos del lenguaje, formulados en la investigación *Un marco semiodiscursivo y sociocognitivo para la enseñanza del español*; más allá, su propósito fundamental es responder al principio constitucional de formar un ciudadano responsable, demócrata e integral y contribuir a que la Universidad Pedagógica Nacional asuma su papel de pionera en el campo educativo, de acuerdo con lo establecido en la Ley 30 de 1992.

A nuestro entender, la capacidad de respuesta a estos retos disminuye cuando predomina la concepción sistemática del lenguaje y su correlato con las habilidades comunicativas. Aún más, pensamos que la competencia comunicativa es un sesgo coyuntural que refleja la carencia de una concepción integral del lenguaje como constitutivo de la subjetividad del ser humano. Tal como se advierte en el proyecto marco, la enseñanza de la interacción debe acatar el renacer de comunidades locales y la generación de nuevos ámbitos de participación y de intervención democrática en contextos locales. La ruptura con las normas y los límites, la incertidumbre, la racionalidad dialógica, la contextualización, la interculturalidad, la complejidad, la simultaneidad de tiempos, etc., exigen que cada ser humano comprometa su capacidad para interactuar de manera holística sus relaciones con el mundo, consigo mismo y con la sociedad, pueda asumir actitu-

13 Esta acotación especifica que, aun así se amplíe la base de la comunicación, se incurre en un sesgo que distorsiona el papel funcional del lenguaje; es preferible, entonces, distinguir las funciones en coherencia con el marco semiodiscursivo, las funciones educativas de la lengua, la cosmovisión, los poderes y aparatos del lenguaje.

des personalizantes y construir *valores cognitivos, éticos y estéticos* desde el punto de vista del contenido imaginario, simbólico, lógico e ideológico como constituyentes del proceso pedagógico del sentido.

### *Objetivos del proyecto*

Alrededor de estos planteamientos y considerando las finalidades de la investigación: a) definir un marco teórico suficientemente amplio, basado en las relaciones sociocognitivas y semiodiscursivas que produce el uso cotidiano del lenguaje durante las relaciones de interacción, a la luz de los desarrollos actuales de la sociología y la psicología del conocimiento, así como de la semiolingüística y la teoría discursiva; y b) formular los principios de la pedagogía de la interacción y establecer las estrategias didácticas que puedan contribuir al mejoramiento de la calidad educativa en cuanto a la colaboración, la participación, el respeto y la democratización a través de los procesos pedagógicos del lenguaje, este trabajo se propone los siguientes objetivos:

*Generales*

- Interrogar los modelos de enseñanza de la comunicación con base en habilidades y en la competencia comunicativa.
- Contextualizar dentro de la concepción semiodiscursiva y sociocognitiva la interacción como uno de los procesos formativos del lenguaje, con base en actitudes y valores.

*Específicos*

- Analizar a la luz de principios semióticos, discursivos, sociales y cognitivos los modelos curriculares en el uso de la enseñanza interactiva del español en la educación básica.
- Recabar datos acerca de las fortalezas y debilidades, así como diseñar, aplicar y evaluar estrategias para la enseñanza de la interacción y el fomento de la convivencia social con base en actitudes y valores.

## Visiones acerca del problema

### *Antecedentes*

En el contexto universal, se abren dos horizontes: uno teórico fundamentado en los planteamientos de Bajtín (1986, 1992, 1997), Habermas (1989a, 1989b) y Dijk (2000), y otro pedagógico, relacionado con la *teoría crítica* y los efectos educativos de la acción comunicativa según Carr & Kemmis (1988) y Young (1992). Pasando de largo sobre el horizonte teórico y sus proponentes, centramos la atención en lo pedagógico. Carr & Kemmis, al

revisar las posturas sobre la educación, formulan algunos principios donde se destacan la actitud crítica frente al positivismo, la racionalidad dialógica y sus nexos con las facetas formativas del ser humano, la necesidad de conciliar teoría y práctica, y de validar las categorías interpretativas de los maestros. Asimismo, consideran la motivación de la acción humana con base en intereses y la propuesta de una pragmática universal centrada en el uso interactivo del lenguaje. Young, alrededor de una lingüística crítica de carácter social, político y humanístico, destaca la educación como un proceso ideológico, orientado a que la enseñanza produzca aprendizajes, es decir, pensamiento y valores sobre un determinado objeto de la actividad humana. Para ello propone la implementación de la "clase de discurso", es decir, la clase interactiva previa a la configuración del aula como "comunidad de fines" marcada por la pregunta como estrategia pedagógica.

En el campo latinoamericano se puede mencionar la investigación de Lourdes Denis Santana (1995), profesora venezolana, cuyo interés se enmarca en el estudio de los "valores en el aula". En esta investigación, la autora escudriña la complejidad en el aula, enfoca su proyecto en la búsqueda del significado de los valores, apostando al descubrimiento del significado entre la Modernidad y la Postmodernidad, para concluir en la apertura contextual de los valores, pero sin una referencia específica al lenguaje y a las posturas teóricas detalladas en este proyecto.

En Colombia, se destacan la propuesta de ARCOD (1994), María Cristina Martínez (1994), Mockus y otros (1995), Gómez, M. A. (1996) y Gómez, L. F. (2000 y 2003). El primero de estos documentos, refiere la investigación de varios docentes alrededor de la necesidad de instaurar una educación con base en la acción comunicativa, pero no adelanta reflexión alguna sobre el lenguaje como objeto pedagógico, pues se aceptan sin discusión las versiones positivista y/o racionalista reconocidas. Martínez adopta las tesis de Halliday y propone una pedagogía apoyada en el análisis del discurso de textos didácticos relativos a las ciencias básicas y sociales, pero no alude específicamente a la interacción o al lenguaje como objeto pedagógico. Mockus y otros y Gómez coinciden con nuestro punto de vista, pues recogen la teoría de la acción comunicativa, sin descuidar los factores analógicos que apuntalan nuestro planteamiento. Más allá de las diferencias específicas, ambos reconocen que el entendimiento se rige por reglas que se siguen, que pueden justificarse en su corrección y que hacen parte de la competencia comunicativa. La validez de esas reglas depende de las máximas de *verdad*, *inteligibilidad*, *sinceridad* y *corrección* que afectan en distinto rango la interacción comunicativa. Por su parte, Luis Fernando Gómez centra su atención en los códigos elaborados y restringidos y en la manera como estos pueden contribuir a la mejoría de la calidad educativa. En estas dos investigaciones, tampoco hay una reflexión sobre los dos asuntos referidos.

En el plano institucional, existen algunos adelantos en el informe de investigación *Un marco semiodiscursivo y sociocognitivo para la docencia del lenguaje*. En este documento se elabora un diagnóstico de la enseñanza del español, se aborda la concepción del lenguaje como objeto pedagógico, destacando en su orden, su naturaleza semiótica y discursiva, y su función social y cognitiva; se proponen tres funciones de la enseñanza para la vida, para el aprendizaje y como objeto de conocimiento; se destacan los procesos pedagógicos de pensamiento, interacción, lectura y escritura y, por último, se trazan las grandes líneas de una pedagogía plural del lenguaje. Como se desprende de lo anterior, esta investigación es relevante y se justifica desde el punto de vista conceptual y contextual, tal como lo prevé el PEI de la Universidad Pedagógica Nacional.

### *Fundamentos teóricos*

La interacción[14] es un proceso temporal cuyas características la identifican y vinculan con otros procesos típicos de la formación de la personalidad: es *constructiva* y *anticipativa*[15]. Como encuentro entre personas, es un proceso activo y receptivo que genera intercambio –producción-recepción– simbólico y cultural. Pero, ante todo, es un espacio de vivencias y de regulación de posibilidades humanas cuya plenitud es el ejercicio de la libertad. Como encuentro cotidiano entre el *yo* y el *otro*, en el cual, a través de la comprensión mutua, se generan diálogos, acuerdos, consensos y acciones recíprocas, pone en juego enunciados plenos de intenciones y marcos de conocimiento que sustentan la convivencia entre los sujetos del acto interlocutivo en condiciones éticas (Bajtín, 1997 y Habermas, 1989).

Desde el punto de vista del lenguaje, *la comunicación humana es un sistema de base cognoscitiva y comportamental* que conforma lo que Halliday & Hasan (1989) llaman la *configuración contextual*, organizada en tres niveles sociosemióticos que alimentan los actos significativos cotidianos, a través de los cuales las personas "representan" las relaciones sociales, afirman su condición y sus papeles, y comparten sistemas de valor y de conocimiento (Halliday, 1986).

14 Para el caso de esta investigación, vale la pena anotar que el tipo de interacción verbal que nos interesa es la que efectúan dos personas que se relacionan cara a cara o de manera escrita. No cuenta dentro de nuestros propósitos la que se establece a través de tecnologías basadas en la mediación informática.

15 Es constructiva en la medida en que se elabora sobre la experiencia social acumulada por el hombre en su entorno familiar y social, tanto en el sentido de las situaciones como en el de los ambientes; y, en segundo lugar, a partir de la asimilación de nuevas experiencias que reajustan y transforman los esquemas de comportamiento del individuo. Es anticipativa porque garantiza el control predictivo sobre los comportamientos y la eficacia de los mismos en diferentes momentos de la vida. En términos de la teoría crítica, la anticipación adopta el carácter reconstructivo propio del reconocimiento de reglas que rigen el comportamiento humano.

Lo anterior quiere decir que los fenómenos de la realidad cobran sentido –conocimiento y valor– gracias al uso del lenguaje como acción social que permite tender puentes dialógicos entre los sujetos, sus diferentes puntos de vista y los diversos contextos de construcción cognitiva y de ejercicio de la conducta humana.

*La construcción sociocognitiva del sujeto*

Uno de los papeles básicos de la interacción es la construcción del sujeto en diversos ámbitos como la familia, la Escuela y la sociedad, donde se generan actitudes y valores sin los cuales es imposible el desarrollo cognitivo, ético y estético del ser humano. Estos ámbitos se amplían en la Escuela o comunidad donde las relaciones familiares basadas en lazos de sangre, afectos y sentimientos cambian en función de la amistad, la autoridad y las jerarquías que la nueva comunidad propone. Desde el punto de vista de la racionalidad dialógica, la visión de mundo se diversifica y, por tanto, se hace irreductible a uno solo de sus elementos; asimismo, incorpora los principios que regirán la vida sociocognitiva de la persona.

El sujeto sociocognitivo, según los contextos de formación y de ejecución, responde activamente a las condiciones y necesidades surgidas de esos contextos y adapta su conocimiento y su comportamiento a esas condiciones y necesidades, gracias a la *arquitectura funcional* (Rivière, 1978) que le corresponde como ser humano.



*El sujeto discursivo y la intersubjetividad*

El sujeto, al situarse frente al mundo, frente a sí mismo y frente al otro, define puntos de vista y aprende a compartir y conciliar estrategias para construir una visión tridimensional, uno de cuyos rasgos es su transformación en *sujeto modal*, con capacidad para optar de manera libre, razonada y argumentada frente al mundo vivido.

La interacción, entonces, implica la intersubjetividad como contexto de encuentro con otra conciencia (Berger & Luckmann, 1993) y otra conducta que construyen el mundo en su propia perspectiva, a la par que garantiza el intercambio cognoscitivo, social y emocional gracias a la *mediación* del lenguaje; este proceso incide en el convivir humano en comunidad y facilita la interiorización personal de lo producido culturalmente en el seno de la sociedad. El hombre es persona (Marquínez Argote y otros, 1986) que conjuga diferencias específicas con características universales de orden biológico y cultural y que comparte con otras personas en la actividad social conjunta.

*La interacción discursiva y la cultura*

La interacción discursiva en función pedagógica entraña –más allá del aparato sistémico– la semiosis y el discurso en su relación con el conocimiento y el comportamiento en contextos culturales, sociales e históricos. Es dentro de estos contextos de aprendizaje donde se reconoce el papel humanístico del lenguaje y su incidencia en el desarrollo humano, así como las maneras como se nos revelan las dimensiones imaginaria, simbólica, industrial, institucional y valorativa de la cultura. Esta travesía del sentido interviene en saberes y prácticas acumuladas por la comunidad a la cual el hablante pertenece, lo mismo que en el desarrollo del conjunto de actitudes y de valores que le son propios a sus miembros.

La cultura se aprende en sociedad gracias a la *palabra* en sus varias manifestaciones que –de ser tenidas en cuenta– dan relieve pedagógico al lenguaje de manera que se potencie discursivamente la interacción maestro-alumno y se fomente la conciencia pragmática del uso discursivo. No en vano, la convalidación recíproca de conocimientos y comportamientos se basa en la aceptación de la capacidad semiótica y discursiva que, para el caso del lenguaje verbal, dependen de pretensiones de validez de la acción comunicativa (Habermas, 1989).

*El lenguaje y la educación por actitudes y valores*

La relación estrecha entre actitudes, valores y lenguaje nos dice que los estratos de la actividad humana son resultado del intento de darle sentido a lo vivido y de vivir humanamente en sociedad. El sentido se produce porque nada es indiferente a las vivencias del hombre que siente y conoce, describe, explica e interpreta, pero también valora, para decir tanto del mundo y del otro como de sí mismo.

Es en este marco donde las actitudes adquieren su expresividad manifiesta en posturas, metáforas y símbolos que acusan posiciones frente a las cosas, los acontecimientos o las personas a manera de respuestas positivas o negativas y que se modalizan en forma de *opiniones, puntos de vista, estereotipos y prejuicios*. En estos contextos axiológicos también surgen los valores, lo que, en palabras de Bajtín (1986), significa que la realidad es conocida y valorada y, por tanto, ideológica. Los valores son expresión simbólica de la experiencia construida históricamente como configuración imaginaria (Oñativia, 1978), en su tránsito desde las vivencias (Schütz, 1993).

El poder educativo del lenguaje es evidente en la medida en que –a través de su uso interactivo– convergen actitudes y valores que expresan posicio-

nes frente al conocimiento y la conducta que, por igual, configuran las dimensiones cognitiva, ética y estética del ser humano. Su importancia comprensiva es base fundamental para una pedagogía integral donde cuenten el ser y el hacer humano en sus diversas modalidades y transformaciones.

### *Metodología*

Este trabajo se desarrolla sobre bases crítica, hermenéutica y etnográfica, en la observación y la descripción del trabajo de aula, en el análisis de encuestas y entrevistas y en proyectos de aula destinados a la reflexión e interacción comunicativa.

En relación con lo primero y sobre la base de la *fenomenología del sentido*[16], se intenta aprovechar la relación entre los enfoques hermenéuticos y los críticos. La pretensión es recurrir a categorías de comprensión y acción que fundamenten la acción pedagógica y no descuidar algunos lineamientos de la pedagogía crítica, donde se consideran admisibles las interpretaciones de los docentes, la capacidad para distinguir las interpretaciones distorsionadas y el reconocimiento de que la teoría educativa es ideológica y es práctica a la vez (Carr & Kemmis, 1988), ya que a través de ella se articulan variables de sentido que inciden en la manera de actuar de maestros y estudiantes en situaciones educativas. En razón de esto, la etnografía educativa procura la descripción o *reconstrucción analítica* de los procesos de enseñanza y aprendizaje en contexto.





Adicionalmente, los *proyectos de aula* revelaron su importancia al momento de realizar una práctica docente reflexiva y de convocar la participación de maestros y estudiantes en el mejoramiento de los procesos de enseñanza y aprendizaje, más allá de los límites del 'diseño instruccional'. A través de ellos, se pretendió, entre otras cosas: a) mejorar los niveles de autonomía e identidad profesional de los docentes; b) estimular el pensamiento reflexivo y la actitud investigativa en la enseñanza; c) promover la formación integral tanto de docentes como alumnos; d) desarrollar los procesos de pensamiento lógico, crítico y creativo; e) propiciar el desarrollo del aula como espacio multiactivo de formación; y f) contribuir al mejoramiento de la calidad de la educación.

Por último, las entrevistas y encuestas trataban de responder a las exigencias del contexto educativo. Fueron de utilidad en la descripción y análisis de comportamientos dentro del aula, a tenor de las actitudes y valores, así como del conocimiento exhibido por maestros y estudiantes. Estos proce-

16 Esta visión se desarrolla sobre la base de que el sentido acontece y se construye a través de diversas manifestaciones humanas: corporal, temporal, estructural, sistemática, intencional y reflexiva, como manera de tomar distancia de la representación. Cfr. Cárdenas (2004).

dimientos tenían la pretensión de articular diferentes acciones y de darle mayor confiabilidad a la investigación.

## Interacción y pedagogía del lenguaje

### *Interacción discursiva y pedagogía del lenguaje*

La interacción discursiva, en el marco de la pedagogía del lenguaje, entraña el compromiso con el sentido. Comprender la cultura como modo de vivir humano, en sus saberes y prácticas, requiere reconocer que el sentido interviene en los imaginarios, simbolismos, instituciones, conocimientos, valores e ideologías, e impregna todas las manifestaciones humanas.

Es en el marco social donde el individuo se apodera de la cultura y le confiere sentido gracias al lenguaje. La diversidad de factores de orden textual, contextual e intertextual que lo componen; sujetos con su carga de experiencias de vida y de conocimiento; contextos físicos, históricos y culturales; ambientes, situaciones y referencias a toda una cultura de la oralidad y de la escritura, exigen nuevos instrumentos para darle relieve pedagógico y promover un cambio significativo en la enseñanza del lenguaje, con visión analítica, crítica y creativa, en el aula de clase, asumida como una comunidad comunicativa integral donde la palabra implica diálogo y conflicto entre sujetos discursivos.

La concepción de lenguaje que subyace en este trabajo busca generar, junto a la consciencia de su naturaleza y de su funcionamiento, una pedagogía plural que alimente el conjunto de estrategias propicias a la formación para la vida y el aprendizaje que requiere el estudiante. Así, se pretende establecer objetivos que promuevan los procesos cognitivos, apuntalen las capacidades –habilidades y aptitudes– y propicien actitudes y valores de fondo humanístico, con miras al desarrollo armónico e integral de la personalidad en un ambiente enriquecido desde los puntos de vista histórico, social y cultural.

El avance por esos caminos exige una pedagogía[17] abierta que desarrolle la conciencia de la complejidad del lenguaje y, en igual medida, potencie las estrategias didácticas en cuanto al manejo del discurso efectivo, apoyado –entre otros– por principios como los siguientes: ninguna lengua opera al margen de otros lenguajes; estos incorporan diversidad de signos, códi-

17 Un factor relacionado con esta pedagogía del lenguaje es el correctivo. La corrección debe evitar la repetición del error y la estigmatización del estudiante y su estrategia es la sustitución del error por el discurso natural.

gos y formas de la representación; los textos rinden tributo a la intertextualidad, recogen la polifonía social, están condicionados por otros textos y por las situaciones y ambientes propios del contexto. El uso del lenguaje se inscribe en marcos de conocimiento –ideas y experiencias– compartidos de manera mutua aunque no correlacionada, más las percepciones y propósitos de los actores discursivos. El uso del lenguaje no siempre es transparente; por eso, además de la explicación, se requiere la interpretación y argumentación de los mensajes.

Según se requiera, los componentes de orden psicológico, ético, sociológico y los medios de control metacognitivo deben ofrecer un marco amplio para generar estrategias que promuevan la producción y la comprensión discursiva en el aula.

Si aprender la lengua es aprender sus formaciones discursivas[18], la pedagogía de la interacción debe atender a las relaciones discursivas maestro-alumno, alumno-alumno, alumno-grupo y maestro-grupo. Por lo tanto, dada la asimilación, adecuación y transformación del aprendizaje, el conjunto de esquemas que cada individuo construye a partir de sus prácticas personales, sociales, culturales e históricas; dado el carácter anticipador y previsivo del lenguaje, es posible considerar las maneras como la persona produce, interpreta y controla su desempeño semiodiscursivo en los ambientes en que le corresponde vivir y actuar, siendo uno de ellos la Escuela.





Ni más ni menos es lo que pretende cimentar la interacción. Las nuevas formaciones discursivas adquiridas en el aula deben favorecer lecturas diferentes –convergentes y divergentes– de la realidad en todos sus niveles, ajustadas a esquemas sobre los cuales se pueda organizar el mundo que se va descubriendo. De este modo, no solo se aprende sobre el lenguaje sino, de paso, del pensamiento y el comportamiento, el conocimiento, las actitudes, los valores, las habilidades y las aptitudes.

La interacción no es solo asunto de comunicación llana y simple; se trata de intercambiar todo aquello que favorezca la formación dentro de márgenes de responsabilidad y respeto. Si no hay respeto y valoración recíproca es ilusorio llegar al intercambio efectivo, a acuerdos solidarios típicos de la comunidad educativa y a divergencias respetuosas propias de la comunidad académica. La convalidación recíproca o la discusión acerca del conocimiento o de la acción humana se basa en la aceptación de ciertas premisas

18 El concepto de formación discursiva (Pêcheux, 1978) asume la lengua como el lugar material donde se configura qué se puede decir, qué se debe decir y a través de qué género textual, a través de un juego de paráfrasis que produce efectos de sentido. Es fácil, pues, relacionarlo con la variedad de temas y registros, de funciones y poderes, en síntesis, de técnicas del discurso coexistentes que definen la arquitectura de la lengua histórica, según Coseriu (1977).

que, para el caso del lenguaje verbal, pueden comprenderse desde las pretensiones de validez de la acción comunicativa como: verdad, veracidad, rectitud y comprensibilidad (Habermas, 1989).

Desde esta concepción de sujeto, cada persona debe asumir su responsabilidad y responder por sus compromisos en el orden individual y social. Para eso, la metodología debe fomentar actitudes de respeto y reconocimiento del otro y valores de responsabilidad, tolerancia, participación, autonomía y colaboración, y de compromiso, puestos en la escena de la interacción dialógica, discursiva.

***Lenguaje y educación: actitudes y valores***

Según se advirtió, las actitudes y los valores se relacionan íntimamente con el lenguaje, ya que al igual que éste recubren diferentes ámbitos de la actividad humana que son resultado del intento de darle sentido a lo vivido y de ponerlo en evidencia en la sociedad.

En ese intento de darle sentido a lo vivido, aparecen las vivencias y las emociones. Las vivencias generan afectos y emociones que adensan el sentido a través de indicios, imágenes y símbolos que median en la configuración de actitudes y valores. Todos estos elementos hacen parte del campo analógico donde encontramos motivos, expectativas e intereses que definen el ámbito de la intencionalidad humana. En las emociones, para Wallon (1980, p. 113), "reposan prácticas que constituyen una forma primitiva de comunión y de comunidad. Las relaciones que pueden surgir a causa de las emociones afinan sus medios de expresión y los convierten en instrumento de socialidad cada vez más especializados". La emoción se parece al lenguaje porque se comunica, como sucede con la alegría y el miedo que son contagiosos, como la risa que induce a la risa. La mímica y el gesto son tipos de señales que implican actitudes y emociones cotidianas.

La emoción es un constituyente interactivo del lenguaje que deja asomar la construcción intersubjetiva del sujeto; es un generador de contextos que apuntan a la producción del sentido en distintas direcciones y con distintas funciones. El sentido está preñado de emociones y vivencias y es a partir de sus fuerzas expresivas desde donde se crean contextos axiológicos donde surgen valores. La travesía analógica del sentido eleva las vivencias humanas al plano de los sentimientos que se encargan de transformar los intereses humanos y de elevarlos al plano de los valores.

Por eso, actitudes y valores responden –en su origen– a la fenomenología de lo corporal y se ordenan –en su estrato primario– dentro de los indicios como signos naturales considerados posturas. Ceñidas por esto a las

manifestaciones individuales, también designan posturas de orden social y cultural como disposiciones culturales que se aprenden frente a objetos, situaciones o personas, por lo cual puede decirse que el cuerpo se modela culturalmente[19]. Las actitudes se asientan en creencias, puntos de vista, juicios de valor y señalan cierta predisposición (pre-disposición) hacia la ambigüedad. En ellas, el conocimiento y el comportamiento están mediados por la afectividad y regulan la conducta en distintos grados de comparecencia, según se ve en actitudes tan diversas como el *autoritarismo, la intolerancia, la terquedad, la discriminación, el prejuicio, la estereotipia, la crítica destructiva, la hostilidad, la indecisión*, etc.; adicionalmente, tienen que ver con conductas habituales como cuando se dice que "los hombres no deben llorar" o que "las mujeres no deben hacer manifestaciones de fuerza física". Las actitudes conforman disposiciones que pasan inadvertidas para la mayoría de las personas.

Pasando al campo de los valores, su sentido proviene del sincretismo simbólico que alimenta la esfera axiotímica organizada en torno a la sensibilidad, la voluntad, la inteligencia y la imaginación. Desde allí se trama la expresividad diferencial de lo vivido, la red analógica del simbolismo y el contexto cultural de la trama axiológica del sentido. Por eso "el símbolo no es un mediador de significados sino un reencuentro vivencial de valores alrededor de un sentido que es núcleo y derivador irradiante de alusiones y analogías" (Oñativia, 1978). Según las fuentes individuales y colectivas de emergencia, el símbolo tiene un sentido vivencial y proyectivo, abierto a las experiencias humanas, que también enriquece a las imágenes e indicios que lo forman.

Los valores son parte integral de la trama de apreciaciones y juicios acerca de las cosas. Al ser formas de apreciación, ocurren siempre en el contexto social, donde inyectan de humanidad y aportan valor humano agregado a la realidad, convirtiéndola en valiosa. Como principios analógicos de vida humana, los valores están ligados a la vida afectiva y emotiva de las personas, sin que esto signifique negarles carácter intelectual. Lo intelectual también es objeto de la expresividad, por lo cual puede hablarse de sentimientos cognitivos, los cuales dependen del afrontamiento, del diálogo, de la discusión con el otro. De hecho, los sentimientos y los valores son sociales.

19 Ejemplos de este 'modelaje' cultural es la expresión semiótica de posturas corporales que significan aceptación, rechazo, recibimiento, abrazo, distanciamiento, hostilidad, temor, humillación, etc.; las metáforas y símbolos que aluden a partes del cuerpo: "alzar el puño", "poner pies en polvorosa", "mirar de frente", "botar la baba", "temblar de miedo", "besar los pies", "chuparse los dedos", "comerse las uñas", "poner el dedo en la llaga", "parar la oreja", "poner los pelos de punta", "bajar la cabeza", "dar a manos llenas", "quedarse con la boca abierta", "morirse de las ganas", "tener derecho al pataleo", "echar chispas", "orinarse del miedo", "estar en ascuas", "meter la nariz", "morir en olor de santidad", "darse golpes de pecho", etc.; o, en el plano intelectual, las modalidades del conocimiento a través de opiniones, puntos de vista, estereotipos y prejuicios.

Su forma apreciativa le da estabilidad cognitiva a la experiencia de la vida, por lo cual la amistad y el conflicto con el *otro* se acaballan en motivos e intereses y nos revelan que la ideología como visión del poder está cargada de valor, lo que la hace interesada y significativa. Esta carga de conocimiento[20], de simbolismos y de imaginarios[21] nos revela el hilo sutil que existe entre la ideología y los valores (Bajtín, 1986) como factores del campo analógico del sentido.

En efecto, los valores están anclados simbólicamente al lenguaje y son producto de la configuración imaginaria y de la contextualización histórica y axiológica de experiencias (Oñativia, 1978, p. 110), donde confluyen el individuo y el universo en un intercambio que, y de acuerdo con los procesos reflexivos en el aula y en atención al principio cosmovisionario que alimenta este proyecto, nos permite proponer tres tipos de valores estrechamente relacionados con las facetas cognitiva, ética y estética[22], necesarios en la formación integral de la persona humana[23].

*Los valores cognitivos*

La postura del hombre frente al mundo da origen a valores intelectuales que están ligados a los intereses, como el amor a la verdad, el afán de no contradecirse, la necesidad de hacer crítica y de analizar, de desarrollar la inteligencia, la razón, la lógica, la interpretación, la explicación, la argumentación, o la conciencia del mundo. A éstos se puede agregar, el fomento de actitudes positivas y valores hacia el ejercicio de la verdad, el deseo





20 Este planteamiento difiere del de Carreras y otros (1997, p. 19) para quienes la estimación es una operación no intelectual que fundamenta los valores. En nuestro sentir, nada en el ser humano es ajeno a la actividad inteligente del cerebro, pues precisamente en las emociones, los sentimientos, las actitudes y los valores, manifestaciones de la expresividad, se condensa la actividad integral de la persona humana. Así pues, no se puede reducir la inteligencia ni la racionalidad a la razón, como tampoco pretender que lo expresivo se reduzca a la subjetividad y esta a la vivencia sensible-emocional.

21 Los imaginarios son esferas de sentido que disimulan y enmascaran la realidad y la cargan de afectividad, de manera que nos aferran a la naturaleza y nos pertrechan en una escala de sentimientos y de valores que nos protegen de las amenazas provenientes del yo, del otro y del mundo. Es así como en calidad de configuraciones de intereses, emociones, sentimientos, deseos y preocupaciones humanas, se convierten en fuentes generadoras de sentido y de valor. Tal como lo afirma Oñativia (1978, p.116), su campo semiótico "...se caracteriza por leyes primarias de organización del pensamiento: condensación, implicación, analogía, identificación, participación, desplazamiento, transducción, oposición, interacción y enfatización valorantes".

22 La limitación a estos tres órdenes de valores no implica desestimar los valores utilitarios, económicos, sociales, políticos, históricos, etc. Solo supone la pretensión de ser coherentes con las variantes de la racionalidad humana, tal como la han previsto algunos autores interesados en asuntos del lenguaje. Valga mencionar a Habermas (1989) y Bajtín (1986).

23 La bondad de esta concepción se nota en su relación con las funciones y los poderes del lenguaje, pero también en relación con los demás procesos pedagógicos de pensamiento analítico, crítico y creativo; la situación de la escritura; la lectura del sentido como conjunto de nociones, conceptos, actitudes y valores.

de aprender, la toma de decisiones, la acción práctica, el ejercicio de la duda, los puntos de vista y las modalidades, el asombro y la curiosidad, el espíritu crítico y analítico, y la capacidad de argumentación, etc. El aprendizaje de valores como estos debe orientarse al desarrollo de la capacidad de acción en el campo ideativo analítico y simbólico de la persona.

Otro campo más de los valores cognitivos se relaciona con el aprendizaje del pensamiento para lo cual es necesario desarrollar tendencias sobre la capacidad para manejar y aplicar formas y estructuras cognitivas como hacia el deseo de acertar en la resolución de tareas complejas; este aprendizaje requiere actitudes positivas para buscar soluciones, operar con conocimientos, realizar acciones prácticas referentes a objetos y a situaciones concretas. Para ello, es preciso promover desempeños especiales, tareas específicas y actividades adecuadas procurando siempre la mejor solución, apoyados en la metacognición, en la capacidad de propuesta y en la creatividad, de tal manera que no se pierda de vista el aprendizaje autónomo, consciente, eficaz y permanente.

En síntesis, interesa despertar valores hacia el desarrollo pleno de la acción y del pensamiento, tanto lógico como analógico.

*Los valores éticos*

Cuando el hombre se sitúa frente al otro, crea un entorno ético que implica distancias, actitudes y posiciones que influyen en la presencia del otro, en su percepción, en la comunicación y el diálogo; a partir de este encuentro, surge el sujeto moral gracias a la convivencia con los otros en sociedad.

Este entorno se hace necesario en la medida en que la naturaleza transversal del acto educativo nos lleva a preguntar acerca del sentido, del por qué y para qué de la educación. La acción educativa es valiosa en cuanto propicia el desarrollo humano, el talento de la persona, la creatividad, el pensamiento y la conducta. La calidad se dará a tenor de los valores y fines educativos que se promuevan a lo largo de sus procesos (Stenhouse, 1987; Elliot, 1990; Gimeno y Pérez, 1992).

Estos valores, de la mano del pensamiento crítico, configuran el terreno de la pregunta, y tienen como banderas el reconocimiento y valoración del otro como igual, la necesidad del diálogo, la argumentación razonable e intersubjetiva. En este momento se pone en evidencia que, más que las competencias comunicativas, es preciso formar personas capaces de convivir con otras, de asumir responsabilidades frente a una sociedad cada vez más dinámica y compleja, de participar en la construcción de ambientes de

convivencia, de desarrollar la conciencia crítica y la capacidad de juicio frente a situaciones de conflicto, de ser capaz de actuar según principios, etc. Aquí es propicia una visión intersubjetiva que garantice la persistencia y desarrollo de la vida humana en comunidad. Ello es posible si se da lugar a valores congruentes con las exigencias a que la sociedad somete la conducta de los individuos, según prevalezcan, por ejemplo, los sentimientos hacia lo nacional y lo humanitario, el honor personal, la palabra empeñada, el cumplimiento del deber, la responsabilidad, el respeto por el otro, la actuación ajustada al derecho del otro, la voluntad de tomar decisiones y la 'voluntad política', que tanta falta hace en nuestro país.

Estas tendencias reguladas hacia el otro, hacia el semejante, nos llevan a pensar que valores como la participación, el diálogo, la libertad, la justicia, la decisión, la amistad, el nacionalismo, la delicadeza, la honestidad, la iniciativa, la laboriosidad, la democracia, la cooperación, el deber y la responsabilidad, arraigan en el lenguaje, que no solo describe sino que prescribe, distancia y atrae, contagia y provoca emociones, dada su orientación hacia el otro, según intereses, según fines.

La formación ética del hombre a través del lenguaje debe, pues, orientarse en varias direcciones. Por un lado, debe contribuir al desarrollo de un sujeto autónomo, crítico y responsable que, dotado de competencia comunicativa, sea capaz de irradiar su acción en provecho de sus semejantes. Por otro lado, debe contribuir al desarrollo de una pedagogía crítica (Paquette, 1992) que, además de promover la intervención y el desarrollo de las capacidades y talentos del estudiante, se comprometa con valores como la responsabilidad, la participación, la colaboración y la solidaridad, que definan la transversalidad de los currículos y contribuyan a mejorar la práctica pedagógica de los maestros.





*Los valores estéticos*

Tal como se ha previsto, otro de los ángulos cosmovisionarios de la formación educativa apunta a los valores estéticos; estos tienen su primado en la corporeidad, se afianzan en la sensibilidad y en la imaginación y promueven todo aquello que tiene especial validez para el ser humano, en cuanto al sentir, imaginar y pensar, porque asume la unidad y la totalidad y desarrolla principios de originalidad y armonía; en general, todo aquello que pone de relieve la expresión y la creatividad con base en imágenes.

Hacen parte de este vértice todas aquellas vivencias propias del ejercicio intuitivo y creativo que instauran la "otra mirada", la mirada sensible e imaginaria sobre el mundo percibido, vivido y valorado a través de formas sensibles, referidas al pensamiento estético creativo y al uso de los lengua-

jes donde predominan las imágenes y los símbolos y, en general, la analogía como reducción sincrética de relaciones o transducción de varios campos.

En este ámbito se cultiva el yo como sujeto estético y se produce el surgimiento de los valores relacionados con el placer, los sentimientos y conocimientos de obras artísticas, las formas expresivas y sensibles, el ejercicio pleno de la sensibilidad, la imaginación y el intelecto[24], las experiencias con la música, el canto, el dibujo, la pintura y todo el conjunto de operaciones que tienen que ver con la expansión del campo analógico.

Por tanto, la creatividad, la sinceridad, la autoestima, el juego, la belleza, la armonía, la totalidad, el humor, la comicidad, la ironía[25], el sarcasmo, lo trágico, etc., son campos para el cultivo de estos valores que no excluyen para nada lo intelectual, visto ahora desde lo sincrético, desde la totalidad.

Apoyados en el principio de totalidad que sustenta la cosmovisión (Cárdenas, 2004), es preciso mirar al ser humano total para librarlo de la escisión y la alienación modernas. Este logro, según las reflexiones adelantadas con docentes y estudiantes, es alcanzable si el maestro es capaz de ver el conocimiento en sus instancias práctica y teórica, lógica y analógica, sensible e imaginaria, experiencial e ideativa; de reconocer la personalidad como integración de conocimientos y de conductas; de comprender la naturaleza simbólica e imaginaria del lenguaje y de capturar la variedad polifónica de su ejercicio discursivo.



En relación con el sentido de la vida, se pueden fomentar también los valores ya sea que el ser humano se incline hacia el conocimiento, hacia el servicio social o defina llevar una vida creativa. El lenguaje nutre con su complejidad estos sectores, enriquece dicha visión y fomenta –más allá de la prédica– estrategias destinadas a cultivar los valores del hombre como sujeto de conocimiento, de consciencia, de sensibilidad, de imaginación, de acción, de interacción, de ideología y de historia.

---

24 El ejercicio de la sensibilidad y la imaginación tiene que ver con las operaciones analógicas y con manifestaciones de lo sensual, lo sensorial, lo sensible, lo impresivo, lo expresivo, lo onírico, lo mágico, lo mítico, lo fantástico, lo ficcional, lo imaginario, lo lúdico, etc. Su basamento simbólico permite adoptar criterios mínimos para el ejercicio de la creatividad y la actividad lúdica como ejercicio de las posibilidades simbólicas y expresivas del hombre.

25 A este respecto, es necesario plantear que la ironía como valor estético no constituye en sí misma un antivalor como parecen sugerirlo Carreras y otros (1997). La ironía es una forma de la comicidad y, por tanto, es un intento de perfilar al hombre integral frente a lo serio, pues las actitudes del ironista apuntan tanto a lo sagrado como a lo profano, para introducir la risa; de igual manera, tampoco hay que temerle al juicio ni al juez, mas sí a la opinión y al juicio gratuitos, sin sustentación. De ahí la necesidad de propiciar la valoración cognitiva de la argumentación.

Por eso, el rendimiento social al sentido debe potenciar las funciones del lenguaje, ampliar las visiones de mundo, enriquecer los campos del conocimiento, desarrollar el saber, consolidar las prácticas y alcanzar la formación integral. Esta debe inscribirse dentro de una concepción que reconozca las divergencias de la racionalidad humana y se abra a la problemática interactiva del sentido.

## Aportes metodológicos: el maestro y la interacción

Una vez comprendidas las fortalezas y debilidades de la docencia de la interacción, y según el marco de esta investigación, la evaluación formativa del proceso pedagógico de la interacción, en sus nexos con el pensamiento, la lectura y la escritura, permitió precisar los factores de índole intersubjetiva e interpersonal que intervienen en la interacción desde la perspectiva de las actitudes y valores para la convivencia social dentro del aula de clase y se procedió a aplicar y validar estrategias pedagógicas para orientar el aprendizaje del proceso de interacción y su incidencia en el pensamiento, la lectura y la escritura.

Puesto que el papel del maestro es crucial en el fomento de estas prácticas, se llegó a la conclusión de que el profesor debe minimizar sus pretensiones expositivas, asumiendo los papeles de investigador, planificador, asesor y tutor que le corresponden con miras a favorecer el aprendizaje activo del estudiante. Tal actitud tiene el propósito de fomentar los valores del diálogo basado en pretensiones de validez, participación y variedad discursiva y contribuir con esto a la democratización de las prácticas educativas.

Para dar un vuelco a la enseñanza, y pasando por alto el correlato de la práctica interactiva del estudiante, algunas pautas que puede seguir el maestro son: valorar el conocimiento del estudiante y problematizarlo con el apoyo de valores como el respeto, la comprensión y la colaboración. Procurar estrategias para la autoformación y el autoaprendizaje como maneras de estimular la educación deliberada y responsable. Contextualizar el proceso formativo de acuerdo con necesidades, motivos e intereses de los estudiantes, la comunidad educativa local y nacional. Planear estrategias didácticas apoyadas en el taller pedagógico y en proyectos investigativos de aula, en donde jueguen por igual la reflexión y la acción, y se atienda de maneras heurística y activa al análisis y solución racional y participativa de problemas educativos. Recurrir a todas las formas y funciones del lenguaje para fomentar el desarrollo del pensamiento y la interacción. Promover entre los estudiantes grupos de discusión sobre temas de índole social, cultural o política, como manera de poner en escena las actitudes y los valores

a través de puntos de vista. Favorecer la enseñanza para la comprensión como forma de explicación e interpretación discursiva, como una forma de poner en evidencia la racionalidad dialógica. Desarrollar el pensamiento analítico, crítico y creativo de los estudiantes, a partir de sus planos lógico y analógico del conocimiento y la conducta. Contribuir a que el estudiante tome consciencia histórica del proceso de formación de su visión de mundo, identificando las grandes líneas de esta configuración. Propiciar la producción e interpretación discursiva para favorecer la formación integral del estudiante.





## Conclusiones

Según los resultados de la investigación, el interés educativo de la interacción radica en que el hombre es creador de mundos y su manera de existir en ellos no se da en abstracto, sino en contextos de comprensión, de responsabilidad mutua y de conflicto; también se concluyó que la personalidad es un sistema dinámico de conocimiento y comportamiento, requiere del lenguaje como mediación cognitiva y configurador de las relaciones sociales entre humanos en la búsqueda y encuentro con el otro, como manifestación de una voluntad dialógica de compartir o discutir significaciones[26].

Si bien la interacción verbal involucra competencias discursivas, son las actitudes y los valores[27] los factores que enriquecen sus posibilidades en cuanto atraviesan el conocimiento y el comportamiento humano. Ellos convocan la naturaleza ambigua del lenguaje y su capacidad representativa múltiple y compleja (sentido), por lo cual es importante saber de qué tipo es y qué calidad debe tener la interacción para que contribuya al mejoramiento del proceso educativo.

En atención a los resultados de la investigación, la interacción decide en mucho los papeles de estudiantes y maestros en la educación por y a través del lenguaje. Esta no puede ser de calidad si de antemano el maestro no mengua su papel central en la enseñanza y brinda al estudiante la posibili-

26 Esta apreciación se extiende en el terreno educativo a la labor del maestro; de acuerdo con Ontoria (1995, p. 54), para que dicha tarea "sea eficaz, debe basarse en criterios de honradez y de responsabilidad, así como de respeto por aquellos alumnos a los que invita a compartir su propio trabajo y, en definitiva, a "participar" por consenso en la construcción del conocimiento, según marcos cosmovisionarios soportados por el lenguaje, elementos ambos de interés en el área educativa.

27 A propósito de los valores, el 95% de los docentes consultados, de un total de 150, está de acuerdo con la orientación de la enseñanza al cultivo de los valores cognoscitivos, éticos y estéticos. Igual pronunciamiento favorece la enseñanza de la actitudes como capacidad para tomar posiciones en relación con puntos de vista argumentables y defendibles.

dad de convertirse en sujeto tanto en su dimensión psicológica (aprendizaje) como epistémica (saber)[28]. Cuando el maestro es el sujeto del discurso pedagógico, es casi natural que el alumno se convierta en objeto (Not, 1994) pues la actividad expositiva a ultranza va en detrimento de la construcción[29].

En el caso del estudiante, el grado de conciencia en el ejercicio de las competencias necesarias y la responsabilidad en el aprendizaje no son metas educativas alcanzables al margen de la autonomía[30] individual y personal que procura el lenguaje. Tampoco es alcanzable el ejercicio cabal de los poderes intelectual, social y estético del lenguaje así como el desarrollo de sus aparatos si no se tienen en cuenta valores como la *participación* y la *responsabilidad,* en la conformación del mundo y en el control social por parte del estudiante, amén del papel que cumplen las ideologías. Tampoco es despreciable el aporte del lenguaje en la cooperación, la toma de decisiones, el intercambio de ideas y opiniones, y el respeto por las ajenas, el reconocimiento de normas, jerarquías y valores, componentes que influyen en el discurso pedagógico y que contribuyen en la constitución del estudiante como sujeto educativo[31].

28 Vargas Guillén (2006) distingue de esta manera la relación que se da entre el aprendizaje como apropiación del conocimiento pre-existente y el saber como producción de un nuevo conocimiento.

29 A propósito del tema de la interacción, la selección de encuestas nos da los siguientes datos: con respecto a la importancia que los maestros confieren a la enseñanza de la comunicación como factor de interacción cultural y de construcción de vínculos sociales y condiciones para la convivencia, el 82% se muestra de acuerdo en contra de un 17% que no le ve importancia; a propósito de la enseñanza de la interacción con base en actitudes y valores, el 95% manifiesta estar de acuerdo con esta propuesta, porcentaje idéntico al que se expresa en relación con la necesidad de que la docencia del español amplíe el marco de los objetos de enseñanza, más allá de las habilidades, hacia los conocimientos, las actitudes, las aptitudes y los valores del estudiante.

30 Aunque el concepto de autonomía presenta ambigüedades, adoptamos el de Paquette (1992, p. 24-63). Este autor, luego de revisar diversas concepciones consistentes en el hacer según el deseo, en utilizar los propios recursos, en la adquisición de competencias según el sistema, o en desarrollarse sin dañar a los demás, propone que la autonomía, sin desconectarse de la interdependencia, consiste en "la capacidad de utilizar los recursos personales para ponerlos al servicio del proceso de aprendizaje" haciéndose cargo de sí mismo, utilizando al máximo dichos recursos para seguir pasos autodeterminados en clara interacción con los demás.

31 A este respecto, aunque los estudios acerca del lenguaje verbal en el aula no tienen en cuenta las condiciones de uso, hay pruebas inmediatas que, aunque indirectas, reflejan la elaboración típica del discurso del maestro por parte de los estudiantes: los apuntes de clase. Dichos apuntes, de acuerdo con las observaciones realizadas, tanto en aulas de bachillerato como de universidad, adolecen de problemas como los siguientes: fragmentación, ideas incompletas, lagunas léxicas y proposicionales, pobreza de vocabulario, sustitución de palabras, incapacidad para resumir, interpretación mínima, confusión de puntos de vista, ausencia de glosas, dificultades para identificar el tema y la información nueva sobre el mismo, poca capacidad selectiva y afán de abarcar todo lo expuesto. Estos indicadores prueban las dificultades del alumno para interactuar con el maestro; por eso, se requiere un esfuerzo consistente y mancomunado, destinado a elevar el nivel de estudio y de autoformación que les permita a maestros y alumnos responder los retos planteados por la realidad educativa actual.

Siguiendo las líneas trazadas, es preciso reconocer que aún falta mucho por investigar y por configurar un panorama amplio de estrategias que contribuyan a fomentar la interacción en el aula. Sin embargo, consideramos que una de las primeras decisiones que se debe tomar es la renuncia de los maestros a concentrar su ejercicio docente en la exposición y ampliarlo hacia otras perspectivas más pródigas en resultados como son la investigación y la tutoría.

Otra decisión es la promoción de la consciencia del estudiante para el aprendizaje responsable y participativo; esto es posible si concebimos la persona de manera integral, al igual que si la respetamos en su ser y en su hacer. De lo contrario, será difícil lograr los cambios esperados pues la fragmentación del *otro*, el individualismo a ultranza y la incapacidad para reconocer la comunidad educativa, afectan profundamente el intercambio, la participación, la solidaridad, la responsabilidad y el respeto, necesarios para que la educación del vuelco que el país requiere.

Más allá de la extendida prédica metalinguística, la *interacción verbal* debe proporcionar *ámbitos* de *representación* de la realidad y de *actuación* de los papeles sociales[32] de maestros y estudiantes. Los ámbitos son contextos de encuentro y de diálogo que contribuyen a la formación de la personalidad y el accionar del hombre en el mundo. Su papel es consentir una *ética del lenguaje* (Bajtin, 1997; Barthes, 1974 y Cortina, 1996) basada en el reconocimiento del otro, en la intervención personal y toma de decisiones, en el diálogo civilizado, en el mutuo respeto, en la solidaridad y valoración de las posiciones ajenas con las cuales se puede o no estar de acuerdo pero nunca despreciar, según los principios de la intersubjetividad.

De atender a los fundamentos de este trabajo, la interacción no puede descuidar estrategias dialógicas, dialécticas y analécticas que amplíen y diversifiquen el papel del sentido; para ello, creemos, en una *teoría discursiva local* que respete las diferencias individuales, desarrolle mejores niveles de conciencia del uso interactivo del lenguaje y proponga estrategias para orientar la educación por el lenguaje sin descuidar sus múltiples funciones, poderes y aparatos discursivos (Charaudeau, 1983).

32 Esta triple dimensión del problema requiere proceder a la triangulación del conjunto de factores que inciden en el uso transaccional del lenguaje, con el fin de no recoger sus numerosas variables y elaborar descripciones rigurosas.

## Bibliografía


ARCOD. (1994). *Aspectos pedagógicos y organizativos de la educación formal.* Bogotá: Ediciones Pedagógicas.

Bajtin, M. (1986). *Problemas literarios y estéticos*. La Habana: Arte y Cultura.

_____ (1992). *Hacia una filosofía del acto.* Barcelona: Ánthropos.

Barthes, R. (1974). *El grado cero de la escritura – Nuevos ensayos críticos*. México: Siglo XXI Editores.

Berger, P. & Luckmann, T. (1993). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorrortu.

Bruner, J. (1994). *Realidad mental y mundos posibles*. Madrid: Alianza.

Cárdenas Páez, A. (2004). *Elementos para una pedagogía de la literatura*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.

_____ (2005). *Un marco semiótico discursivo y socio cognitivo para la enseñanza del lenguaje*. [Informe de investigación] Bogotá: UPN-CIUP.

Carr, W. y Kemmis, S. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza*. Madrid: Martínez Roca.

Carreras, Ll. *et al.* (1995). *Cómo educar en valores*. Madrid: Narcea.

Charaudeau, P. (1983). *Langage et discours - Eléments de sémiolinguistique*. París: Hachette.

Cortina, A. (1995). *Ética mínima*. Madrid: Tecnos.

_____ (1989). El deontologismo ético: a favor de la libertad, la igualdad y la solidaridad. En: *Ánthropos* (96), 22-27.

Denis, S. L. (1995). *Explorando valores en el aula, búsqueda en época de transición e incertidumbre.* [Tesis Doctoral]. Venezuela: Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez.

Gómez, L. F. (2000). *El discurso como comprensión y explicación de lo social.* Medellín: Universidad de Antioquia.

_____ (2003). *La dimensión social del discurso*. Medellín: Universidad de Antioquia.

Gómez, M. A. (1996). *No solo tiza y tablero*. Bogotá: Magisterio.

Habermas, J. (1989a). *Teoría de la acción comunicativa I y II*. Madrid: Taurus.

_____ (1989b). *Teoría de la acción comunicativa: complementos y estudios previos*. Madrid: Cátedra.

Halliday, M. A. K. (1986). *El lenguaje como semiótica social*. México: Fondo de Cultura Económica.

Halliday, M. A. K. & Hasan, R. (1989). *Language, text and context*. Londres: Longman.

Marquínez, G. *et al.* (1986). *El hombre latinoamericano y sus valores* (4ª ed.), Bogotá: Editorial Nueva América.

MEN (1998). *Lengua castellana: Lineamientos curriculares.* Bogotá: Magisterio.

Mockus, A. *et al.* (1995). *Las fronteras de la escuela*. Bogotá: Magisterio.

Not, L. (1994). *Pedagogía del conocimiento*. Bogotá: Fondo de Cultura Económica.

Oñativia, O. (1978). *Antropología de la conducta*. Buenos Aires: Guadalupe.

Ontoria, A. *et al*. (1995). *Mapas conceptuales*. Madrid: Narcea.

Paquette, C. (1992). *Une pédagogie ouverte et interactive, I et II.* Québec: Québec-Amérique.

Pêcheux, M. (1978). *Hacia el análisis automático del discurso*. Madrid: Gredos.

Petrovski, A. *et al*. (1980). *Psicología evolutiva y pedagógica*. Moscú: Editorial Progreso.

Rivière, A. (1987). *El sujeto de la psicología cognitiva*. Madrid: Alianza.

Schütz, A. (1993). *La construcción significativa del mundo social.* Barcelona: Paidós.

Tarone, E. & Yule, G. (1991). *Discourse Analysis*. Cambridge: Cambridge University Press.

Van Dijk, T. (2000). *El discurso como interacción social*. Barcelona: Gedisa.

Vargas Guillén, G. (2006). *Tratado de epistemología.* Bogotá: UPN-San Pablo.

Wallon, H. (1980). *De la acción al pensamiento*. Barcelona: Crítica.

Young, R. (1993). *Teoría crítica de la educación y discurso en el aula*. Barcelona: Paidós.

# La ingeniería didáctica como metodología de investigación del discurso en el aula[1]

*Dora Inés Calderón*[2]
*Olga Lucía León C.*[3]





## Introducción

Este artículo presenta la Ingeniería Didáctica como metodología de investigación en el campo de la didáctica, aplicada al problema del desarrollo de la argumentación de soluciones de problemas matemáticos en el aula de los últimos grados de escolaridad de educación media y de los primeros niveles de educación superior. El propósito es proporcionar elementos desde esta particular metodología, como un insumo para la discusión sobre los modos de investigar problemas relacionados con el desarrollo de competencias discursivas en campos particulares como el de las matemáticas escolares. Desde este punto de vista, más allá de presentar un reporte de investigación, en esta oportunidad se intenta proponer este modelo de investigación como una metodología efectiva para la investigación de los procesos escolares y, en particular del desarrollo de conocimiento en el aula: he ahí el carácter pedagógico de la ingeniería didáctica.

La pregunta general de la investigación es por el tipo de factores que están en la génesis de la elaboración de los argumentos y que enmarcan el posicionamiento argumentativo de los estudiantes en la solución de un problema matemático. El modelo de ingeniería didáctica cubrió tres fases e involucró dos poblaciones: un primer grupo de estudiantes de primer semestre de licenciatura en matemáticas y un segundo grupo de quince estudiantes de 10º grado de educación media. Con base en estos elementos, se presentará el modelo de investigación y se considerará el estudio realizado como un ejemplo de aplicación de ingeniería didáctica.

1 Este artículo tiene como base el modelo de investigación empleado en las tesis doctorales de las autoras, tituladas respectivamente *Dimensión comunicativa y cognitiva de la argumentación en matemáticas* y *Experiencia figural y procesos semánticos para la argumentación en geometría*. Universidad del Valle, 2005.

2 Doctorado Interinstitucional en Educación, Énfasis de Lenguaje. Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

3 Doctorado Interinstitucional en Educación, Énfasis en Matemáticas. Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

## Investigar en didáctica como un imperativo para el profesor

Un punto de partida de la investigación en educación y, en particular en didáctica, deviene del reconocimiento de que, tanto desde los campos disciplinares como desde las prácticas pedagógicas y didácticas, se hace necesario comprender, explicar y cualificar los procesos implicados en la acción del profesor y en la del estudiante, en pro de desarrollar más efectivamente los denominados aprendizajes escolares. Este reconocimiento ha propiciado lo que en el contexto académico se conoce como la configuración y la evolución del campo de la investigación educativa (Wittrock, 1989; Elliott, 1994; Pérez, 1994; Briones 1996; de Tezanos, 2004; etc.) y el desarrollo de distintos enfoques y metodologías, generalmente de tipo cualitativo, para investigar los fenómenos educativos (p.e., la investigación etnográfica en contextos escolares, la investigación-acción, entre otras).

Con respecto a la investigación de un espacio educativo tan particular como el aula, la práctica investigativa exige dos tipos de reflexión de distinta índole y con exigencias y problemáticas particulares, pero complementarias. Por una parte, está el trasfondo ético y epistémico que exige del profesor como profesional de la pedagogía, el desarrollo y la observación de una actitud indagadora como actitud natural a su *ethos* profesional. Por otra, está la necesidad de establecer, de manera consciente e intencional, o bien la prioridad entre la práctica didáctica y la práctica investigativa; o bien la inclusión de la dimensión investigativa en la acción didáctica, en concordancia con la razón de ser de las relaciones didácticas. El primer aspecto hace alusión a la consolidación de la competencia pedagógica y didáctica del profesor (Calderón, 2003) o lo que Godino (2001, 2007) denomina idoneidad del profesor. El segundo aspecto se refiere a la necesidad de definir claramente la naturaleza de la acción del profesor en las relaciones didácticas profesor-estudiante-saber (Brousseau, 1998) y, desde este punto de vista, desentrañar que, desde una perspectiva didáctica, la razón de ser de esta relación es el aprendizaje del estudiante o la elaboración y el desarrollo del saber escolar por parte del educando o, si se quiere, el desarrollo de competencia comunicativa y cognitiva en los campos de los saberes escolares, por parte de los estudiantes.

Desde este último punto de vista, considerar la investigación como acción privilegiada en las prácticas del aula, sería un desafuero en términos de poder responder a la razón de ser de la relación didáctica. Sin embargo, obviar la acción investigativa del aula, puede constituir un riesgo cuyo resultado sea la emergencia y la consolidación de una tendencia a repetir y a memorizar contenidos y a ritualizar excesivamente prácticas sin la reflexión de las formas de interacción en el aula, tanto entre estudiantes y profesor

como entre estos dos actores y el saber escolar. Esta discusión nos sitúa nuevamente en el dilema planteado por Araceli de Tezanos en 1985, sobre si los profesores son artesanos o intelectuales de la educación. Como premisa inicial, proponemos que el desarrollo de las prácticas de investigación en el contexto escolar ha de entrañar criterios tanto de tipo epistémico en el horizonte del desarrollo de competencias e idoneidades en el profesor y en el estudiante, como criterios de tipo epistemológico y metodológico, en la perspectiva de la articulación, la adecuación y la evaluación de los saberes disciplinares en relación con la estructura curricular y con la configuración y el desarrollo de las "tareas" o las "actividades escolares" y su evaluación, seguimiento y reorientación.

## La ingeniería didáctica como modelo de investigación de los procesos didácticos

De acuerdo con el avance de la teoría didáctica, por ejemplo, con la consolidación de la didáctica como campo disciplinar,[4] la investigación en y sobre el aula ha cobrado estatus científico como práctica académica y por ello ha generado el desarrollo de enfoques epistemológicos y de metodologías apropiadas para la investigación del contexto escolar (Shulman, 1988, de Tezanos, 2004, entre otros). Este artículo pretende, como ya se planteó, presentar uno de los modelos que emergen en este contexto: la Ingeniería Didáctica.





Como modelo de investigación en educación, la ingeniería didáctica surge en los años ochenta como respuesta a las exigencias de asignar una función efectiva a las investigaciones educativas. En particular, frente al requerimiento de que sus producciones sean significativas para la enseñanza y el aprendizaje, y para la necesidad de consolidar una metodología de investigación específica para la didáctica de las matemáticas.[5] La importancia de esta metodología de investigación en educación matemática, se evidencia en el alto impacto de los trabajos realizados en Francia por investigadores como Guy Brousseau (1998, 2004) y Régine Douady (1984) en la didáctica de las matemáticas. Las investigaciones que usan esta metodología se pueden clasificar en tres grandes tipos:

4 Para este aspecto, se recomienda consultar el desarrollo de la denominada didáctica francesa con autores como Brousseau (1998, 2004), Vergnaud (1984), Chevallard (1999), Douady (1984), Godino (2001, 2004), D´Amore (2001, 2005, 2007), Calderón y León (2001, 2005, 2007), entre otros.

5 Si bien el modelo ha sido desarrollado para el caso de la enseñanza de las matemáticas, es un hecho que sus fundamentos permiten la reflexión didáctica en las demás áreas. Por ejemplo, Delia Lerner (2001) ha realizado consideraciones para el caso de la didáctica de la lengua, desde este enfoque.

I. Las que tienen como sustento la enseñanza pero que no se ciñen a contenidos específicos, como las de Marilier, Robert y Tenaud (1987), sobre el aprendizaje de métodos y el trabajo en grupo. O trabajos como los de Bloch (2002) sobre la teoría de las situaciones didácticas y de la transposición didáctica de Yves Chevallard (1985, 1986).

II. Las que apuntan al dominio paramatemático, donde las nociones como ecuación y demostración, entre otras, guardan un estatus de herramienta en la enseñanza (Yves Chevallard, 1982).

III. Las que consideran la elaboración de génesis artificiales para un concepto matemático determinado como las de Brousseau (2002 y 2004).

Una característica fundamental de este tipo de metodología de investigación es la confrontación entre los *análisis a priori* sobre los diseños de actividades de aula y los *análisis a posteriori* sobre los corpus que se producen en la implementación de las tareas, como la forma básica de validación de las hipótesis formuladas en la investigación.

El proceso experimental de la ingeniería didáctica distingue cuatro fases: (Artigue, y otros 1995).

1. **Fase de análisis preliminar.** En la que se busca profundizar sobre: el análisis epistemológico de los contenidos contemplados en la enseñanza; el análisis de la enseñanza tradicional y sus efectos; el análisis de las concepciones, de las dificultades y de los obstáculos que determinan su evaluación y, finalmente, de las restricciones donde se va a situar la acción didáctica. Michel Artigue y otros (1995, p. 34) destacan que "los estudios preliminares tan solo mantienen su calidad de preliminares en su primer nivel de elaboración". Posteriormente van tomando distintos lugares y funciones en la investigación.

2. **Fase de concepción y análisis *a priori* de las situaciones didácticas.** En la que se busca identificar las variables macro y micro didácticas relacionadas con el estudio y el tipo de actividad propuesta a los estudiantes. El análisis *a priori,* se convierte en un análisis de control de significado "comprende una parte *descriptiva* y una *predictiva*, centradas en las características de las situación diseñada y que se pretende presentar en la clase a los estudiantes" (Artigue, 1995). El análisis micro didáctico se obtiene fundamentalmente mediante *el análisis de las tareas*. [6]

3. **Fase de experimentación.** En la que se ejecutan los diseños y se recogen los datos que informan sobre los fenómenos identificados en el análisis *a priori*.

6 El análisis de tareas ha sido desarrollado como una metodología autónoma por Juan Pascual-Leone (1991) y Mariela Orozco (1998), entre otros; no obstante, en la ingeniería didáctica hace parte del tipo de análisis que se realiza en la fase de concepción y análisis *a priori* de las situaciones didácticas.

4. **Fase de análisis *a posteriori* y evaluación.** Se basa en el conjunto de datos recogidos en la experimentación. El análisis se fundamenta en un *análisis de contenido*[7] de los datos obtenidos en la implementación, para la confrontación con el análisis *a priori*.

Como se observa desde la perspectiva anterior, el corazón de la ingeniería didáctica como metodología de investigación del aula, lo constituye *el análisis de tareas*. "La noción de tarea que se construye desde este modelo de investigación, se constituye como un sistema propuesto para el desarrollo de los aprendizajes de los estudiantes, que se articula en los niveles macro (curricular y didáctico) y micro (de la interacción con el conocimiento y con los interlocutores del aula), niveles que se han de tener en cuenta en los respectivos análisis" (Calderón, 2005, p. 212). Además, se trata de considerar tal análisis en una perspectiva sistémica, particular, sincrónica y de carácter constitutivo. Es decir, bajo la consideración de que un criterio didáctico fundamental es el establecimiento y la articulación de los distintos factores que necesariamente se involucran en el diseño didáctico y en la ejecución de las tareas. Tales factores incorporan aspectos de tipo curricular, epistemológico, cognitivo, comunicativo y sociocultural. A continuación se presenta una descripción de nuestra investigación aplicando este modelo de investigación.





## La ingeniería didáctica como base para la comprensión del desarrollo de la argumentación en matemáticas

En el espíritu general de nuestro programa de investigación[8] está el interés por comprender, describir, analizar y cualificar los procesos de aula, tanto en la dimensión de la enseñanza como en la del aprendizaje, en los campos particulares del lenguaje y las matemáticas. Desde este punto de vista, este interés se constituye en un factor definitorio para la elección de la ingeniería didáctica como modelo de investigación para el aula y configura las exigencias que se dan para cada una de las fases de la ingeniería. Veamos ahora cómo se desarrolló esta investigación bajo este modelo.

7 Al igual que el análisis de tareas, el análisis de contenido se considera como una metodología autónoma en investigación cualitativa, por ejemplo con los trabajos de Berelson (1952) y Travers (1969-1986); sin embargo, dentro de la ingeniería didáctica se constituye la técnica para el análisis *a posteriori*.

8 Nos referimos al trabajo que desde 1994 desarrolla el Grupo de Investigación Interdisciplinaria en Pedagogía del Lenguaje y las Matemáticas-GIIPLyM, adscrito a las Universidades Distrital y del Valle.

### *La definición del problema de investigación y de sus objetivos*[9]

La pregunta por el tipo de factores que están en la génesis de la elaboración de los argumentos y que enmarcan el posicionamiento argumentativo de los estudiantes en la solución de un problema matemático, se constituyó en el componente principal del problema de esta investigación. La hipótesis fundamental es que el desarrollo de un argumento matemático depende de una relación básica entre la lengua natural como sistema semiótico que privilegia la argumentación y los razonamientos en general, y los sistemas semióticos como el algebraico y el figural, que se privilegian en los razonamientos matemáticos y en la elaboración de conceptos tanto matemáticos como geométricos.

En el anterior panorama surgió la necesidad de estudiar, en los procesos de negociación de sentido y de significados matemáticos que realizan los estudiantes, los factores de tipo cognitivo y de tipo comunicativo que inciden en el desarrollo de procesos argumentativos efectivos. En consecuencia, en este momento investigativo se indagó por las relaciones existentes en las dimensiones comunicativa –argumentativa-cognitiva– y geométrica, con el fin de establecer aspectos fundamentales presentes en el desarrollo de la argumentación en matemáticas.

Para el caso de la argumentación en general, el análisis de los procesos heurísticos de tipo metadiscursivo y discursivo, su relación con otros registros diferentes al de la lengua natural para la elaboración de argumentos y la consolidación de conocimientos, así como el análisis de los procesos interactivos necesarios para el desarrollo de situaciones argumentativas, han estado ausentes de la formación de los docentes del área de lenguaje; de ahí su bajo impacto en la formación de los estudiantes.[10]

Para el caso de la argumentación en geometría, el efecto que el registro figural tiene en la elaboración de conocimiento matemático y la comprensión de los factores asociados a la conversión a otros registros semióticos usados en los razonamientos geométricos, son aspectos que no están presentes en la formación de los docentes de matemáticas en ejercicio. [11]





9 El problema y los objetivos de la investigación iluminaron tanto el proyecto doctoral de la autora (2005) como el de Olga Lucía León (2005), dado que el proyecto de investigación macro se realizó conjuntamente y se separaron resultados por áreas de énfasis, de la siguiente manera: Olga Lucía León indagó las relaciones matemáticas en el contexto de la argumentación en geometría y Dora Inés Calderón dio razón de los procesos discursivos involucrados en el desarrollo de la argumentación en geometría.

10 La investigación dio razón de los aspectos relacionados con el desarrollo de la argumentación en general.

11 El trabajo de la profesora Olga Lucía León da razón de este aspecto en particular.

De acuerdo con este marco problémico, la investigación pretendió dar un paso en la explicitación de relaciones existentes entre las dimensiones cognitiva y comunicativa de los procesos de argumentación y de validación en matemáticas en el aula. Para ello, se propuso responder cuestionamientos como los siguientes:

- ¿De qué manera contribuye la implementación de prácticas argumentativas en situaciones de validación, al desarrollo de las competencias comunicativa y matemática, en los estudiantes?
- ¿Qué tipo de estrategias discursivas se privilegian y se desarrollan para la solución de problemas geométricos y para la interpretación y producción de discursos argumentativos en matemáticas?
- ¿Qué tipo de razonamientos se privilegian y se desarrollan para la solución y validación de problemas geométricos en contextos argumentativos en el aula?
- ¿Qué relación es posible establecer entre la argumentación, la validación y la demostración en matemáticas?
- ¿Cuáles son los retos para la Escuela que pretende generar prácticas argumentativas en el hacer matemático?

En concordancia con el problema anterior, se plantearon los siguientes propósitos, que, a su vez, configurarían el diseño de las fases de la ingeniería didáctica.





Como gran objetivo, se estableció la identificación de relaciones de continuidad y condicionamiento entre la argumentación en sus dimensiones cognitiva y comunicativa y la validación en sus dimensiones cognitiva y matemática, en procesos de elaboración de conocimiento geométrico en el aula. Como objetivos específicos, la investigación se planteó los siguientes:

- Establecer los factores de tipo cognitivo, comunicativo, epistemológico y didáctico que inciden en la producción del discurso argumentativo en geometría euclidiana.
- Identificar habilidades argumentativas y modos de razonamiento privilegiados por el grupo que se estudia, durante la solución de problemas geométricos.
- Determinar factores de bloqueo, de orden cognitivo, comunicativo y didáctico en los procesos de solución de problemas, en situaciones argumentativas en el aula.
- Formular estrategias didácticas para el desarrollo de procesos de validación en matemáticas, mediados por instancias argumentativas.

### *Exigencias de las fases de la ingeniería*

A partir del planteamiento del problema y de objetivos de investigación, es evidente que se abre un campo de exigencias para la investigación del

aula. Por una parte está el llamado a las disciplinas involucradas: en este caso al lenguaje y en especial al campo de la argumentación y las matemáticas y, en particular, a la geometría euclidiana. Por otra, aparece el problema propiamente didáctico e investigativo, que tiene que ver con la articulación de los distintos factores que intervienen en el nivel macroestructural y en el micro estructural para la configuración, el diseño, la aplicación, la observación y el análisis de tareas. Adicionalmente, y junto con las anteriores exigencias, emerge la necesidad de identificar y seleccionar instrumentos y procedimientos adecuados para cada una de las fases de la investigación. Es importante recordar, al respecto, que una ingeniería didáctica exige el vínculo permanente entre la dimensión didáctica y la investigativa. Esa es su naturaleza y ese es el valor de su papel en la indagación de los fenómenos de la enseñanza y del aprendizaje. Desde este punto de vista, nuestra investigación estableció en cada fase las siguientes exigencias teóricas e implicaciones metodológicas para la ingeniería.

| Exigencias de la estructura para la ingeniería didáctica | Las decisiones para cada fase |
|---|---|
| Identificar el conjunto de factores relacionados con **el análisis macroestructural** | **Fase preliminar:** Identificación de supuestos teóricos y el desarrollo de competencias argumentativas en matemáticas.<br><br>**Fase de concepción y análisis *a priori*:** Identificación de la estructura de relaciones curriculares y de requerimientos didácticos para el desarrollo de competencias argumentativas en matemáticas.<br><br>**Fase de experimentación:** Identificación de elementos para la regulación y la sistematización de la investigación y del desarrollo didáctico del diseño.<br><br>**Fase de análisis *a posteriori*:** Contrastación de aspectos curriculares y didácticos del diseño frente a los resultados. |
| Identificar el conjunto de factores relacionados con **el análisis microestructural** | **Fase preliminar:** Identificación de las estructuras de interacción argumentativa espontánea en el aula de matemáticas.<br><br>**Fase de concepción y análisis *a priori*:** Identificación de unidades significantes en los diseños de actividades. Análisis de condiciones contextuales en el diseño didáctico. Análisis de contenidos de tareas. |

| | |
|---|---|
| | **Fase de análisis *a posteriori*:** Identificación de factores cognitivos y comunicativos que intervienen en los procesos de argumentación en geometría. |
| Establecer **metodologías** apropiadas para la investigación **en cada fase** | **Fase preliminar:** Momento etnográfico (1 año): establecimiento de conjeturas. Momento de investigación- acción (1 año): identificación de categorías emergentes.<br><br>**Fase de concepción y análisis *a priori*:** La transposición didáctica. Diseño de categorías de análisis e identificación de variables micro y macrodidácticas. Análisis documental (teorías y currículos).<br><br>**Fase de experimentación:** Observación etnográfica de la aplicación del diseño.<br><br>**Fase de análisis *a posteriori*:** Análisis de contenidos. Análisis contrastivo de variables. |

Tabla 1

*a. La fase preliminar como la contextualización micro y macrodidáctica*

La fase de *análisis preliminar* en la ingeniería didáctica constituye –de acuerdo con nuestra investigación– una experiencia de contextualización teórica, curricular y didáctica para el profesor, en un campo particular del saber escolar. Confluyen en ella distintos tipos de preguntas que, en general, se sitúan en el problema del estado de la cuestión, del desarrollo curricular y didáctico del saber escolar en discusión y de la relación que el mismo profesor tiene con tal saber.

Así por ejemplo, nuestro estudio se preguntó por: a) las concepciones que circulaban en los estudiantes sobre argumentación y sobre objetos matemáticos como los sistemas de numeración, y b) la identificación de requerimientos didácticos para orientar la elaboración de los diseños que pretenden desarrollar competencias argumentativas, en este caso, en geometría. Las dos preguntas exigieron –como se observó en la tabla 1– dos momentos de investigación que nos permitieran dar respuesta a tales preguntas.

- *El momento etnográfico: Los procesos comunicativos y el desarrollo de la argumentación*

El momento etnográfico se realizó con observación no participante –durante un semestre– a una población de treinta estudiantes de primer semestre de Licenciatura en Matemáticas. Este momento permitió reconstruir y

analizar las dinámicas discursivas que se manifiestan por la aplicación de un diseño didáctico dedicado a la observación de la emergencia de concepciones de los estudiantes sobre el ser profesor de matemáticas y sobre los sistemas de numeración. Tal diseño privilegió el desarrollo de "interacciones argumentativas" en la comunicación de contenidos matemáticos.[12] Como resultado se obtuvo un conjunto de categorías emergentes de tipo procesual y de tipo didáctico, que dieron razón de ser a los procesos observados. Las **categorías procesuales** hacen referencia a los factores relacionados con el desarrollo discursivo y cognitivo. Por ejemplo, la *comprensión* (frente a contenidos y la interacción), la *regulación* (producción y uso de normas sociales, sociomatemáticas y matemáticas), la *concepción* (como el sistema que da razón de las posiciones epistémicas y de cambios de sentido), la *estructura de la comunicación* y las reglas de elaboración de sentido, los *roles discursivos* que determinan acciones discursivas y las *estructuras enunciativas y proposicionales* que dan cuenta de la elaboración del sentido. Como **categorías didácticas** emergieron dos: *la secuencia didáctica* (como estructura del contenido) y la *estructura de la clase* (que determina los momentos del aprendizaje), con estas dos categorías surgen, **unidades de análisis** como *la situación* (como el conjunto de condiciones para la interacción), *el episodio* (como la secuencia temática de las interacciones), *la fase* (como los estados sucesivos en el desarrollo de una tarea) y *el evento* (como cada una de las acciones discursivas de los participantes en el desarrollo de la tarea).





El análisis, de tipo generativo (Goetz & Le Compte, 1988), aplicado a los datos proporcionados por la etnografía permitió obtener información sobre las características de las estructuras comunicativas para la producción de consenso, en situaciones de discusión de soluciones de problemas matemáticos y que son presentadas en la tabla 2:

12 La observación se realizó con un grupo de estudiantes de primer semestre de Licenciatura en Matemáticas, en el marco de una experiencia docente que implementó una metodología "argumentativa", con el ánimo de identificar concepciones de los estudiantes sobre las matemáticas y sobre los sistemas de numeración (que no era el interés de esta investigación). Para éste estudio esta población resultaba interesante, puesto que explícitamente se realizarían interacciones denominadas comúnmente argumentativas; de esta manera, se garantizaba una situación de aula muy interactiva.

**Estructura del consenso**

| Aspectos estructurantes | Factores emergentes |
|---|---|
| **Criterios para consensuar** | Lo que yo pienso.<br>Lo que más se dice.<br>Lo que todos consideramos importante de lo que nosotros decimos.<br>Lo que todos consideramos importante de lo que alguien dice.<br>Lo que todos construimos. |
| **Tipos de consenso** | Según se aplique uno u otro criterio de los anteriores surgen los siguientes tipos de consenso entre los estudiantes.<br>Por mayoría.<br>Por relevancia.<br>Por discusión.<br>Por construcción colectiva.<br>Pragmático. |
| **Tipos de roles** | Moderador.<br>Colaborador.<br>Consensuador.<br>Sancionador.<br>Reflexivo.<br>Textualizador. |
| **Elementos estructuradores del consenso:** | El resumen.<br>La ilación. |

Tabla 2

Como se observa, para esta investigación el momento etnográfico se constituyó no solo en el modo privilegiado para el reconocimiento de los aspectos involucrados en el desarrollo discursivo de procesos argumentativos espontáneos en el aula de matemáticas, sino también en la posibilidad de configurar categorías que permitieran el análisis de tales procesos y la proyección de las búsquedas teóricas y metodológicas que permitieran un diseño idóneo para el propósito de desarrollar la competencia argumentativa en matemáticas, en poblaciones escolares de nivel avanzado.

- *El momento de investigación-acción o la consolidación de las relaciones didácticas. El requerimiento comunicativo*

El momento de investigación-acción se realizó con quince estudiantes provenientes del anterior grupo. Se aplicó un diseño de investigación-acción, a partir de los hallazgos del momento etnográfico que generó toda la es-

tructura didáctica de base para la investigación; de ahí que los aspectos que se describen a continuación se constituyeran en la base para el diseño didáctico y para la experimentación.

**Ciclos de investigación-acción**

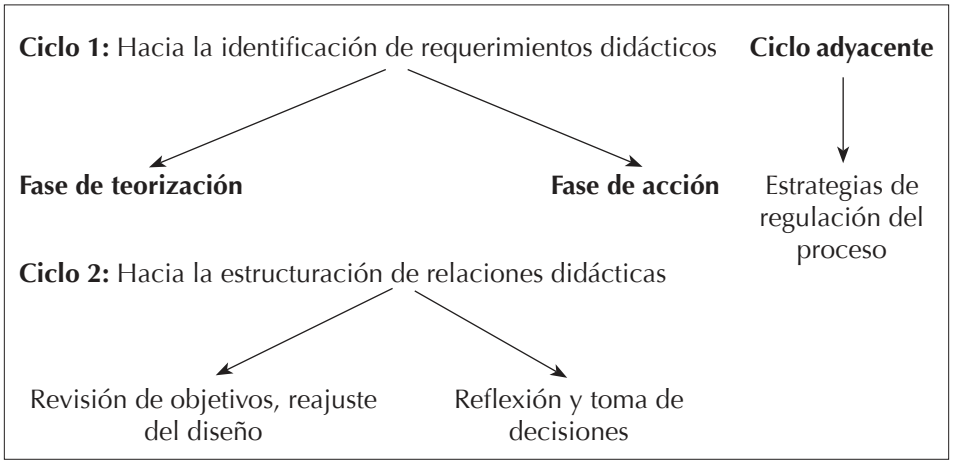



Figura 1

Como parte de la fase preliminar de la ingeniería didáctica, el momento de investigación-acción se constituyó en el espacio privilegiado para el análisis teórico y metodológico de los aspectos identificados en el momento etnográfico. Así, dado que una conclusión derivada de la etnografía fue: *la ausencia de referentes didácticos de tipo teórico para el desarrollo de procesos argumentativos en matemáticas en el aula*, ésta se configuró como un sentido orientador del momento de investigación-acción. En consecuencia, el equipo de investigación se dedicó a realizar la tarea de "identificar requerimientos didácticos para el desarrollo de competencias argumentativas en geometría" (Calderón y León, 2001). Por esta razón, y a manera de síntesis del proceso de esta etapa, a continuación se describen las categorías teóricas que guiaron la construcción del diseño didáctico en la fase de concepción y planeación (Calderón y León, 2001). También se describen las acciones necesarias en este momento de la investigación.

| Categorías teóricas | Acciones | Productos esperados* |
|---|---|---|
| **Requerimiento didáctico.** Referente teórico que da razón de un componente de la estructura de las relaciones didácticas y que da elementos para la | **Elaboración teórica.** Definición de categorías y unidades de análisis, preguntas y acuerdos. Esta labor estuvo a cargo del grupo de investigación | **Producción de teoría didáctica.** Identificación y teorización de requerimientos didácticos para el desarrollo de competencias argumentativas en matemáticas. |

| | | |
|---|---|---|
| estructuración de relaciones entre todos los componentes, a propósito de las relaciones didácticas. | | |
| **Diseño didáctico**<br><br>Estructura de una secuencia didáctica establecida a través de un programa particular. Explica opciones epistemológicas, comunicativas y cognitivas, en el contexto de las relaciones didácticas. | **Acción didáctica**<br><br>Diseño de tareas, identificación de unidades y categorías didácticas y de tramas argumentativas. Desempeño de roles del profesor y del investigador. | **Diseño didáctico**, a partir de un análisis de requerimientos para el desarrollo de competencias argumentativas en geometría.<br><br>**Identificación de factores de bloqueo y de desbloqueo** en la argumentación de soluciones de problemas sobre la relación pitagórica. |
| * Para los productos de este momento de la investigación se recomienda ver el libro de Calderón, Dora y León, Olga (2001). *Requerimientos didácticos y competencias argumentativas en matemáticas*. | | |

Tabla 3

A partir del análisis realizado bajo las anteriores categorías, se establecieron los requerimientos teóricos que debían estructurar un análisis *a priori* macroestructural como referente para el diseño de situaciones didácticas. El proceso de construcción de los requerimientos se consolidó a partir de la búsqueda de respuestas a preguntas que surgieron de la reflexión sobre la acción en el aula y en los distintos frentes que consolidan tal acción. Como resultado, se consolidó un conjunto de cuatro requerimientos didácticos que denominamos *requerimientos didácticos básicos* correspondientes a cada uno de los aspectos involucrados en el contexto de las relaciones didácticas y que estructuran de manera particular el saber didáctico: requerimientos comunicativos, requerimientos epistemológicos, requerimientos cognitivos, y requerimientos socioculturales (Calderón y León, 2001).

A continuación presentamos, a manera de ilustración la relación entre tópicos interrogados y tipos de preguntas que se plantearon –que dieron como resultado la caracterización de requerimientos realizada–, el desarrollo vinculado al requerimiento comunicativo, en especial lo relacionado con la construcción de un referente teórico que caracterizó la *competencia argumentativa en geometría* y los requerimientos didácticos necesarios para el desarrollo de esta competencia (Calderón y León, 2005).

**La competencia argumentativa.** Como resultado del proceso de observación, análisis y teorización de los procesos argumentativos de los estudiantes y de las reflexiones teóricas desarrolladas en la investigación, se consolidó una caracterización de la competencia argumentativa en geome-

tría, a partir del desarrollo de competencias geométricas. Las competencias geométricas básicas que dan razón del hacer geométrico son:

- La construcción de imágenes mentales de configuraciones bidimensionales y tridimensionales.
- La anticipación a movimientos.
- La producción de razonamientos.

Las anteriores competencias se articulan a los componentes que caracterizan *la competencia argumentativa en geometría* como una macroestructura cognitiva conformada por:

*Tramas conceptuales de tipo matemático.* La presencia de este componente garantiza el dominio de referentes y de procesos propios del campo matemático y le permite al sujeto la toma de posición epistémica y epistemológica (Duval, 1999) frente al objeto de la argumentación. El sujeto puede asignar, frente al saber matemático un valor *epistémico semántico* (si tan solo asigna valores de confiabilidad a un enunciado desde su experiencia con el contenido del enunciado); un valor *epistémico teórico* (si los valores de confiabilidad son asignados desde la función del contenido en una teoría), un valor *lógico* (en tanto se consideren los criterios de consistencia propios de las teorías geométricas).

*Estrategias de interpretación de textos matemáticos*, que garantizan formas de operar con el conocimiento matemático. La objetivación de los objetos matemáticos mediante la designación, la caracterización, la categorización y la expansión discursiva (Duval, 1999), permiten comprender las macroestructuras y las microestructuras en los textos matemáticos y, con ello, los sentidos que se expresan en estos textos. Este dominio le permite al individuo discriminar los argumentos por el tipo de proceso matemático presente en su elaboración.

*Producción de razonamientos deductivos,* que garantizan la producción e interpretación de formas de organización discursiva y textual bajo la estructura justificativa, en los contextos oral y escrito. Este dominio le permite al sujeto una toma de posición discursiva propia del hacer matemático.

*Estrategias de contextualización,* que garantizan un uso adecuado y pertinente de la argumentación como forma de interacción social. Este dominio le permite al sujeto desarrollar normas de interacción argumentativas, formas de evaluación de la pertinencia y poner en escena el discurso bajo el criterio de eficacia argumentativa.

En general, se observa que los resultados del momento de investigación-acción dejaron planteada la teoría de base para la construcción del diseño didáctico propuesto y ejecutado en las fases *a priori* y *a posteriori* de la ingeniería didáctica. A continuación se describe la metodología para las dos siguientes fases de la investigación.

*b. Las fases de análisis a priori y de experimentación como la construcción de las condiciones para la escenificación y la puesta en escena*

En este apartado se presentan dos fases de la investigación, teniendo en cuenta que la construcción del diseño didáctico produce un resultado cuya implementación exige ser observada, pero no transformada. En una primera parte de la descripción de la fase de análisis *a priori*, presentamos dos aspectos que debieron ser definidos previamente: la población y los instrumentos y las técnicas para la recolección de datos; posteriormente describimos el análisis macroestructural y microestructural realizado en nuestra investigación, teniendo en cuenta que este tipo de análisis de las tareas, son los requeridos en la ingeniería didáctica.

## La población

Teniendo en cuenta las características de la población en la fase preliminar –estudiantes universitarios de primeros semestres inscritos en una asignatura que propendiera por una metodología "argumentativa", cuya observación fuera aprobada por ellos y por el maestro titular–, se consideraron, para el desarrollo de la *fase de análisis a priori* los siguientes criterios para la selección de la población para la fase de experimentación:

1. Ser una población diferente a la universitaria, con el fin de confrontar resultados y de garantizar un grupo que tuviera un trabajo previo con las figuras en geometría.
2. Ser de los últimos grados de la educación secundaria.
3. Haber tenido un trabajo previo en grados anteriores con manipulación de piezas para la formulación de la relación pitagórica.
4. Aprobación de los estudiantes, de los padres, y de las directivas del colegio, para realizar la experimentación en tiempos extraclase.
5. Condiciones locativas de la institución para realizar las sesiones.

La población que se consolidó para esta fase de la investigación estuvo constituida por un grupo de 15 estudiantes de 10º grado de un Colegio Distrital de Ciudad Bolívar de Bogotá. A este grupo se le aplicó un diseño didáctico para el desarrollo de competencias argumentativas en geometría,

durante cuatro meses, en jornada contraria a su jornada escolar; de ahí que se realizara un trabajo extracurricular.

Con base en la descripción anterior, a continuación se visualizan las herramientas metodológicas empleadas en el curso de las fases de investigación. Dada la particularidad de cada fase se desatacan las herramientas metodológicas aplicadas según los requerimientos de las mismas.





## Descripción de las herramientas metodológicas

| Herramienta metodológica | Descripción | Tipo de dato |
|---|---|---|
| **Protocolo** | Documento escrito, elaborado por las investigadoras para observar una sesión de clase. El objetivo es sistematizar las observaciones.<br>*Formales:* elaborados por las dos investigadoras.<br>*Informales:* elaborados por la investigadora-profesora de matemáticas, después de cada sesión de clase. | 1. Información contextual: actitudes verbales (actos de habla) y no verbales (desplazamientos, ademanes y gestos).<br>2. Representaciones matemáticas tomadas de las elaboraciones de los estudiantes. |
| **Entrevistas** | Entrevistas no estructuradas, realizadas al final de cada bloque de trabajo, a estudiantes con el criterio de "muy interesado" y "poco interesado". | Impresiones del grupo estudiado con respecto a los procesos desarrollados en el aula. |
| **Recolección de registros escritos** | Soluciones escritas elaboradas en cada fase de la actividad de aula. | Procesos de solución.<br>Variedad de soluciones.<br>Justificaciones escritas. |
| **Grabaciones** | *En audio:* se realizan a parejas de estudiantes, durante la confrontación de resultados individuales.<br>*En video:* se realizan a las sesiones plenarias para la puesta en común de soluciones de grupos. | 1. Reconstrucciones orales de procesos individuales.<br>2. Discusiones de parejas para elaborar soluciones, y justificaciones.<br>3. Procesos de argumentación colectivos.<br>4. Esquemas de justificación y validación. |

Tabla 4

Las anteriores herramientas permitieron recolectar datos en los tres momentos de la investigación y generar una triangulación de datos (Goetz & Le Compte, 1988) que cubrieran aspectos como la manifestación oral como flujo del discurso –tomado en audio y en video– en distintos momentos de los procesos argumentativos; la producción escrita –los artefactos producidos como soluciones de problemas en los talleres– individual y de parejas, como otra fuente de la producción discursiva complementaria a la oralidad; las observaciones del contexto de elaboración de soluciones y de producción discursiva individual y de parejas de nuevas soluciones –en protocolos–; y las impresiones de los estudiantes sobre su propio proceso de solución y argumentación de problemas sobre la relación pitagórica. Esto con la finalidad de obtener un mayor grado de confiabilidad en el registro de los procesos argumentativos de los estudiantes observados y de ganar aspectos discursivos, cognitivos y contextuales relacionados en tales procesos.

### *Metodología para el análisis* a priori *macroestructural*

Desde el punto de vista de la ingeniería didáctica como modelo de investigación en educación, el análisis de aspectos macroestructurales que hacen parte de la fase de concepción y análisis *a priori* lo constituye la teorización realizada sobre el objeto de la enseñanza. En nuestra investigación corresponde a los desarrollos sobre la dimensión curricular en la argumentación y a la teoría de la argumentación y el discurso (Calderón, 2005, capítulos I, II y III) y, a la dimensión curricular de la relación pitagórica, las tramas teóricas sobre esta relación y los tipos de razonamiento (León, 2005, capítulos I, II y III). Dadas las implicaciones de la producción de estos capítulos, tan solo se presenta aquí la metodología de *análisis de contenidos* empleada para este nivel, cuyos resultados –el contenido de los capítulos referidos– fueron contrastados en el análisis *a posteriori*.

En términos generales, el análisis de contenidos puede ser considerado como una técnica de investigación que, según Travers (1972), es "un conjunto de técnicas diseñadas para el análisis de comunicaciones verbales" (en Pérez, 1994, p. 134). Según los diversos autores que han teorizado sobre esta técnica de análisis, lo común a ella es el hecho de ser un procedimiento o una serie de procedimientos de tipo analítico, destinados a formular, de manera sistemática, inferencias válidas y reproducibles, aplicables a un contexto discursivo específico, como por ejemplo el de la educación en argumentación y en matemáticas, para nuestro caso. Se pretende, entonces, que sobre un contenido manifiesto, se realice un proceso analítico de manera sistemática y objetiva, es busca de categorizaciones, generalizaciones y conclusiones verificables. De ahí la *función heurística* y la de *comprobación* del análisis de contenido (Pérez, 1994). Veamos, como ilustración,

el esquema desarrollado en la investigación de Calderón (2005) para este análisis.

***Esquema para el análisis* a priori *de contenidos en el nivel macroestructural***

| Contenido analizado | Técnica | Corpus | Foco de análisis |
|---|---|---|---|
| **Antecedentes curriculares investigados*** | **Análisis inferencial** de antecedentes curriculares, didácticos e investigativos sobre procesos argumentativos en matemáticas y argumentativos en general en la escuela. | Siete documentos de reformas curriculares en Colombia (1962-2003).<br>Cuatro textos de preceptivas literarias.<br>Documentos de propuestas didácticas sobre argumentación en el aula en Colombia.<br>Documentos sobre investigaciones nacionales e internacionales en argumentación en matemáticas y argumentación en general. | El lugar de la argumentación en los currículos y su posible incidencia en la formación en lenguaje.<br>Tendencias didácticas e investigativas de la argumentación en la escuela.<br>Identificación de problemas que surgen. |
| **Teorías de la argumentación y del lenguaje**** | **Identificación, discriminación y relación** de categorías, de relaciones y de funciones en teorías de la argumentación, del discurso, de la semiótica y del aprendizaje de la geometría. Consolidación de categorías de análisis y de relaciones y funciones | Bibliografía en el campo de la argumentación, del discurso, de la teoría de los actos de habla, de los procesos de razonamiento y de la geometría euclidiana. | Relaciones teóricas y metodológicas implicadas en el desarrollo de los procesos de argumentación en geometría.<br>Factores de tipo cognitivo y comunicativo presentes en el desarrollo de competencias argumentativas en geometría. |

* Ver, como resultado de este análisis, el capítulo I de las tesis de Calderón (2005).
** Ver, como resultado de este análisis, los Capítulos II y III de Calderón (2005).

Tabla 5

Como se planteó anteriormente, el resultado de este análisis constituyó tres capítulos que dan razón, por ejemplo, al lugar que ha tenido la argumentación como objeto curricular en Colombia, entre los años 1900 y 2003. Así por ejemplo, es posible identificar que en la primera mitad del siglo XX la tendencia curricular que marcó a la argumentación estuvo cobijada por los enfoques prescriptivista y normativista en lingüística, como resultado, las preceptivas literarias fueron el lugar natural de la argumentación para la Escuela. De ahí se observa, en los manuales revisados, que la enseñanza de la retórica, o mejor, de la oratoria, fundamentalmente se centró en la teoría y la práctica de la redacción y de la elocución (ver capítulo I en Calderón, 2005).

En la segunda mitad del siglo XX, de la mano de las tendencias en las ciencias del lenguaje, la argumentación pasa por ser un elemento para el "buen decir" o para el reconocimiento de las estructuras del lenguaje con el fin de promover el estudio sistemático de la lengua para un uso correcto y más tarde al marco del desarrollo de habilidades expositivas. Finalmente, el período curricular que va de 1996 al 2003 bien se puede denominar *el período del auge de la argumentación en la Escuela*; esto al punto de que es posible afirmar que hay en esta época una desmedida preocupación por incluir, en cualquier sentido y de cualquier manera, el tema de la argumentación en el espacio escolar. Todos estos elementos, junto con un análisis a las teorías de la argumentación configuran, entonces, el resultado del análisis *a priori* macroestructural para el caso del lenguaje. Se sientan de esta manera los fundamentos teóricos que soportan los contenidos escolares que implican el desarrollo de las tareas.




## Metodología para el análisis a priori microestructural

Fundamentalmente se procedió desde la metodología del *diseño de situaciones didácticas* (Brousseau, 1988, Douady, 1996). Para ello se preparó una secuencia de actividades de aula para aplicar en la fase de experimentación. La secuencia asumió el enfoque metodológico de los aprendizajes cooperativos (Mulryan, 1992); por esta razón se incorporó el *trabajo en pequeños grupos*, con miras a facilitar los procesos de interacción social que, de acuerdo con teóricos como Dewey (1902) y Vygotsky (1978), activan el desarrollo del conocimiento. El diseño se estructuró desde tres instancias fundamentales que se concretan en los talleres propuestos a los estudiantes. La primera, propuso el trabajo de *solución de problemas en forma individual*. Posteriormente se realizó un *trabajo por parejas* en don-

de se discutían las soluciones individuales y se optaba por una solución compartida. Como última instancia se realizó una *sesión de discusión con el grupo*, partiendo de la sustentación que hacía una de las parejas, de su solución particular. Como fruto de esta discusión se obtenía una solución elaborada por todo el grupo. Para todas estas instancias, el profesor asumió el rol de orientador del proceso y de moderador en las sesiones de discusión y síntesis. A continuación se detallan los propósitos investigativos y didácticos para las actividades desarrolladas y las sesiones previstas.

***Esquema metodológico para el diseño de las situaciones didácticas***

| **Propósito para la investigación** | **Propósito didáctico** | **Fases de la visualización** | **Actividades desarrolladas** | |
|---|---|---|---|---|
| | | | Talleres | Sesiones/ Interacción |
| **Determinar los componentes que intervienen en la formulación de la relación pitagórica, a partir de los procesos de visualización y de expansión discursiva.** | Formulación de la relación pitagórica y de enunciados orientados a la objetivación y a la fundamentación de la relación formulada. | *Estudio* de las gráficas y *objetivación* de sus relaciones. | 1 a 6 | Trabajo individual: 6<br>Trabajo de pareja: 6<br>Plenaria: 4<br>Entrevista: 1 |
| | | *Formulación* de las relaciones entre gráficas y *contrastación*. | 1 a 6 | |
| | | *Consolidación* de las relaciones y *formulación* de una sola relación. | 6 | |
| | | **Total talleres** | **6** | |
| | | **Total sesiones** | | **10** |

Tabla 6

La actividad de resolución de problemas se estructuró básicamente en tres fases de la solución. A continuación se presenta la descripción de las fases y el tipo de proceso que se espera realicen los estudiantes; también del tipo de intervención que puede tener el profesor para cada una de las fases.

| Fases de la actividad en el aula | | | |
|---|---|---|---|
| **Etapa de formulación de argumentos** | | **Etapa de validación de argumentos*** | **Etapa de estructuración y formulación de argumentos** |
| **Resolución individual** | **Resolución por parejas** | **Plenaria** | **Estructuración** |
| Formulación de Conjeturas. | Eliminación parcial de incertidumbres.<br>Regulación de procesos espontáneos.<br>Estructuración de sistemas de representación. | Formulación y confrontación de convicciones.<br>Determinación de incertidumbres colectivas.<br>Legitimación de conclusiones. | Descontextualización del problema.<br>Estructuración de una solución más efectiva.<br>Institucionalización de resultados.<br>Determinación de los efectos del proceso anterior en la transformación de concepciones. |

* En este caso se considera que la *validación* tiene el sentido de **consolidación de la fuerza de los argumentos**. Esto, en tanto que se trata de un ejercicio de análisis de cada uno de los argumentos propuestos para evaluar su pertinencia y su valor como elemento para lograr un discurso coherente que genere convicción en otros y no como una estrategia general de regulación del sistema matemático.

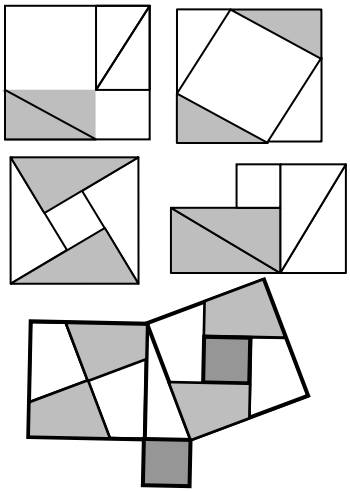
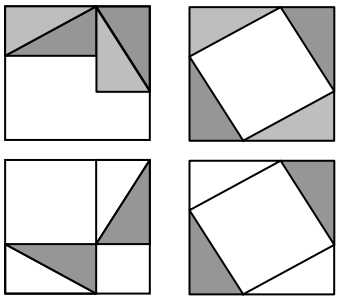
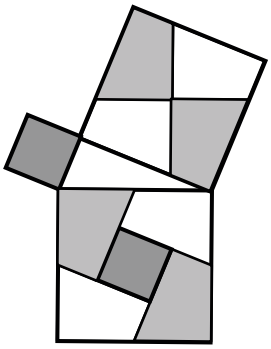
Tabla 7

La dificultad para la discriminación teórica y metodológica de lo que se estipuló en un principio como actividad de argumentación y como actividad de validación, fue uno de los motivos que llevó a reformular las relaciones entre práctica argumentativa y práctica validativa y a considerar que la validación se constituye como un factor de regulación presente tanto en el proceso de argumentación en matemáticas, como en otros procesos matemáticos.

Como último aspecto del diseño metodológico del análisis *a priori* en su nivel microestructural, se estableció la secuencia de actividades definitiva, de acuerdo con los propósitos investigativos y didácticos y con los aspectos metodológicos planteados anteriormente. Esta secuencia se consolidó en un conjunto de seis talleres. A continuación, en la tabla 8, se presenta una síntesis de esta secuencia. Sus análisis constituyen el resultado de la fase de análisis *a posteriori*.

| Estructura general de la secuencia de los talleres | | |
|---|---|---|
| **Objetivo de aprendizaje** | **Taller** | **Trabajo individual** |
| Formular una relación matemática a partir del análisis de figuras. | 1 a 5 | 1. **Estudie** el gráfico presentado en este taller y **formule** la relación matemática que se muestra con el gráfico.<br>2. **Formule** por lo menos tres razones que le hacen a usted concluir esa relación. |
| | 2, 4, 6<br>complementarios | 1) Estudie los gráficos 1 y 2 presentados en este taller y formule la relación matemática que se muestra con cada gráfico.<br>2) ¿La relación formulada en cada caso, es la misma que usted formuló para el gráfico presentado en el taller 1 (3, y 5)?<br>3) En caso de ser afirmativa la respuesta para el punto 2, explique su respuesta. En caso de haber respondido negativamente explique las diferencias entre las relaciones formuladas. |
| Consolidar la formulación de la relación Pitagórica a partir del análisis de figuras. | 6 a | 1) **Estudie** los gráficos 1, 2 y 3 presentados con este taller y determine si alguno de ellos evidencia mejor la Relación Pitagórica.<br>2) **Justifique** la respuesta anterior. En el caso de ser afirmativa **proporcione tres razones** que le hicieron optar por un gráfico determinado, y si es negativa tres razones por las cuales ninguno de los gráficos proporcionados evidencia la Relación Pitagórica. |

Tabla 8 (páginas 92 y 93)

| Trabajo en pareja | Plenaria | Figuras propuestas |
|---|---|---|
| **1. Elaborar** una sola relación matemática a partir de las relaciones formuladas por los dos integrantes.<br>2. **Proporcionar** por lo menos tres **razones** que le hacen a la pareja concluir que esa es la relación mostrada.<br>3. **Preparar una presentación para convencer** a las demás parejas de que la relación elaborada por la pareja es la más adecuada y de que las razones que la soportan son las más acertadas. | A partir de la presentación de una de las parejas, elaborar la relación matemática más adecuada para la gráfica proporcionada. |  |
| | |  |
| 1) **Elaborar una respuesta** por pareja a las preguntas 1 y 2 del trabajo individual.<br>2) Preparar una presentación para convencer a las demás parejas de que la relación elaborada por la pareja es la más adecuada y de que las razones que las soportan son las más acertadas. | A partir de la presentación de una de las parejas, elaborar la relación matemática más adecuada para la gráfica proporcionada. |  |

Observando todo el proceso anterior se encuentra que en la ingeniería didáctica, los resultados de las fases de análisis preliminar y del análisis *a priori* de las tareas consolidan una estructura y un marco teórico que apoyan el proceso de experimentación, pero que fundamentalmente explicitan las variables macro y micro didácticas que hacen posible la estructura de análisis fundamental de la ingeniería didáctica: la confrontación análisis *a priori* y análisis *a posteriori*. A continuación se presenta brevemente el diseño del análisis *a posteriori* y una muestra de resultados a manera de conclusión.

*c. Diseño metodológico para la fase análisis a posteriori o la consolidación de la reflexividad didáctica*.

El análisis *a posteriori* tiene como base dos tipos de datos: los que provienen del análisis *a priori* macroestructural (curricular y didáctico) y los que provienen de la recogida de datos durante la aplicación y observación del diseño didáctico. Este análisis se efectuó mediante la técnica de *análisis de contenido,* que se explicó anteriormente, cuyo procedimiento para esta fase se describe a continuación.

**Esquema metodológico para el análisis *a posteriori***

| Base del análisis | Actividades requeridas | Procedimiento |
|---|---|---|
| Resultado del análisis *a priori* microestructural: las tareas. | Análisis de corpus<br>Análisis *a posteriori* de los resultados de las tareas (análisis de datos). | Aplicación de categorías del análisis *a priori* a los datos obtenidos. Contrastación empírica y teórica y conjeturación. |
| Resultado del análisis *a priori* macroestructural: factores curriculares y didácticos obtenidos. | Contrastación teórica y empírica y formulación de conjeturas.<br>1. Contrastación de antecedentes.<br>2. Contrastación de teorías.<br>3. Aplicación de categorías de análisis y producción de teoría. | Análisis separados en lenguaje y en matemáticas.<br>Análisis conjuntos en lenguaje y matemáticas.<br>Discernimiento conjunto de relaciones y de deslindes teóricos. |

Tabla 9

En la tabla 10 se presenta la manera como se procedió para la realización de cada una de las actividades implicadas en esta fase de la investigación y para la producción de resultados de la aplicación didáctica.

| Actividad | Técnica | Datos | Producto esperado |
|---|---|---|---|
| Análisis de datos* | 1. Aplicación de rejilla de análisis a los datos recolectados.<br>2. Triangulación de datos.<br>3. Contrastación de los análisis *a priori* de las tareas y *a posteriori* del conjunto de datos. | Diez transcripciones de trabajo de pareja.<br>Once Protocolos de clase.<br>Seis transcripciones de plenarias de clase.<br>Veintiún artefactos producidos por estudiantes. | 1. Conjeturas sobre relaciones.<br>2. Identificación de factores de tipo cognitivo y de tipo comunicativo que intervienen y determinan el desarrollo de procesos argumentativos en geometría |
| Elaboración de conclusiones** | 1. Contrastación de conjeturas provenientes del análisis de los datos y los antecedentes.<br>2. Relación de los diferentes resultados de los análisis realizados y recomendaciones. | Los análisis anteriores | Articulación de relaciones y de resultados en la tesis. |
| * Ver el resultado de este análisis en el Capítulo VI de Calderón, 2005.<br>** Ibídem | | | |

Tabla 10

Como resultados de este análisis destacamos que en el nivel macroestructural se presentó una propuesta de constitución de género pedagógico mediante la articulación de tres variables conformantes de género: *el contexto escolar, el modo de organización de la interacción y la situación de comunicación prevista;* además, se seleccionaron los criterios para cada variable, que orientaron las opciones tomadas, desde cada una de ellas, para el diseño didáctico propuesto. Durante la elaboración de la secuencia didáctica, el análisis *a priori* consideró, para la variable del contexto escolar, los criterios de *pertinencia curricular, adecuación didáctica y optimización de estrategia*. A manera de ilustración de este nivel macroestructural, presentamos el siguiente resultado del análisis, en el que se identificaron los efectos de los tres criterios señalados en el desarrollo de la secuencia didáctica.

| Resultados en la configuración del contexto escolar | | |
|---|---|---|
| **Criterio** | **Opción tomada** | **Efecto en el desarrollo del diseño** |
| Pertinencia curricular | 1. Temática: geometría euclidiana.<br><br>2. Procesual: desarrollo de lenguaje matemático y de razonamientos argumentativos. Comprensión y análisis de textos y producción de estructuras discursivas y textuales complejas en el área de matemáticas. | 1. Focalizó la reflexión en el tema de la magnitud-área. Evidenció el aprendizaje adquirido con respecto a la relación pitagórica. Manifestó concepciones sobre el hacer escolar en geometría. Y permitió asociar las temáticas de trigonometría por la relevancia que tomó el triángulo.<br><br>2. Manifestó creencias sobre el uso del lenguaje en matemáticas. Explicitó relaciones entre tipos de expansiones discursivas y comprensiones de tareas en matemáticas. Y constituyó un diseño didáctico complejo para los estudiantes, por la exigencia de usar habilidades de razonamiento consolidadas previamente. |
| Adecuación didáctica | **Espacio escolar:** un colegio público del Distrito Capital; una población de 10º grado de educación media; una actividad de tipo extracurricular, complementaria a la formación en matemáticas.<br><br>**Objeto curricular:** la relación pitagórica (R.P.) en su sentido geométrico; el registro figural como registro principal.<br><br>**Propósitos de aprendizaje:** 1) elaborar sentido para R.P; 2) elaborar tramas argumentativas para R.P.; 3) desarrollar procesos inferenciales en el campo geométrico.<br><br>**Requerimientos didácticos**: interacción de tipo argumentativo; una trama argumentativa fundamentada en la relación ángulo recto -teoría de las paralelas-, igualdad | 1. La opción por una institución pública repercutió en los siguientes aspectos: se aumentó el tiempo de implementación del diseño didáctico de cuatro a siete meses. Se redujo la población de trece a seis estudiantes. Se aumentó el número de horas por taller, al tener que replicarse varias veces con grupos diferentes de la población. Todo lo anterior lo originó el cierre de la institución de dos meses, por problemas sindicales del magisterio.<br><br>2. Activó la manifestación de sentidos asociados a la R.P., y de formas de aprehensión del registro figural. Complejizó la tarea de formulación de la R.P. por tres razones: ésta no era una temática curricular vigente para la población; esta población no había consolidado la R.P. como conocimiento operatorio; y la exploración heurística con el registro figural no resultó ser un procedimiento familiar para los estudiantes.<br><br>3. Propició actitudes de verificación del cumplimiento de los propósitos. Aumentó en tres la cantidad de talleres previstos, en respuesta a las necesidades de formación de la población para el cumplimiento de los propósitos. |

| | | |
|---|---|---|
| | de figuras por coincidencia y por cantidad de magnitud. Dos dimensiones en la elaboración de sentido: la de conocimiento y la de elaboración mediante procesos inferenciales, uso de registro el figural; una estrategia de elaboración de conocimiento de tipo colectivo. | 4. Instituyó en la población la estructura de la interacción propuesta: roles discursivos, momentos de elaboración de conocimiento y exigencia de acuerdos. Se aumentó el número de sesiones de trabajo de seis a once, con el fin de aplicar talleres de apoyo para el desarrollo de procesos inferenciales heurísticamente pertinentes. La trama argumentativa complejizó la formulación de R.P. para esta población, por las exigencias matemáticas previas requeridas por el tipo de trama argumentativa escogida. El tipo de interacción incidió en el avance de elaboración de las tres dimensiones del sentido de una proposición. |
| Optimización de estrategias | Taller de solución de problemas. | 1. Favoreció la elaboración de conocimiento colectivo y la configuración de los tipos de roles en la interacción.<br>2. Puso de manifiesto los límites de la estrategia para la elaboración de conocimiento, por cuanto la exigencia de la estrategia de construir y aplicar, a partir de conocimiento elaborado previamente, no la cumplía satisfactoriamente la población. |

Tabla 11





A partir de los efectos anteriormente identificados, se observa que los criterios permitieron consolidar un espacio articulado en el que interactúan dialécticamente los saberes puestos en juego (tramas argumentativas sobre la R.P. y los saberes matemáticos asociados), las intencionalidades en la interacción y las creencias y, los presaberes de los estudiantes en torno a los dos aspectos anteriores. En particular se puede concluir que:

1) El criterio de *pertinencia curricular* generó como resultado una articulación entre dos componentes curriculares: el saber matemático y el desarrollo del lenguaje, en este caso en matemáticas, con las concepciones de los estudiantes. Desde el primer componente se vincularon los campos de formación matemática (la geometría) y la argumentación en matemáticas, con presaberes conceptuales y procedimentales en matemáticas. En el segundo componente se relacionaron exigencias para la argumentación y la producción de textos explicativos y argumentativos con estrategias de trabajo en grupos y de elaboración de consensos, unas ritualizadas por la cultura escolar y otras emergentes por la relación con los talleres.

Los efectos de las opciones tomadas al aplicar el criterio de pertinencia curricular destacan el establecimiento de un contexto geométrico que pri-

vilegió la reflexión sobre las áreas y la orientación discursiva hacia la explicación. Además, como un efecto de la aplicación del diseño, no solo se convocaron saberes matemáticos asociados al campo geométrico sino que, también se vincularon saberes de otros campos matemáticos como el trigonométrico. Veamos algunas interacciones que evidencian esta situación:

G: Se va hablar sobre las relaciones que tienen las figuras de trabajo en pareja. Las relaciones que yo encontré fueron que en todas se les puede hallar el área, pero en la segunda figura en el cuadrado de adentro se tiene que utilizar el Teorema de Pitágoras, que es otra relación que se puede utilizar en el otro cuadrado y también podemos trabajar los perímetros (Aud. 4. 1).

H: La relación que encontramos fue que por cada figura por separado se hallan el seno, coseno y la tangente (Aud. 4. 2).

G: Cuando yo comencé a hablar yo coloqué las relaciones que tengo, yo dije que podía hallar el área, las áreas son iguales que con Pitágoras podía hallar el área de éste y que podía hallar los perímetros a éste cuadro (Aud. 4. 3).

Complementariamente, la estrategia de taller, como dispositivo para la elaboración de conocimiento, se caracterizó por convocar saberes asociados con los que el desarrollo del taller consideró centrales y que no necesariamente correspondían con los previstos por el diseño. También se observó en la implementación de los talleres la emergencia de saberes asociados con rituales en procedimientos matemáticos que devienen de la experiencia curricular de los estudiantes, por ejemplo:

A: lo que hacemos es observar digamos las figuras que lo conforman y en sí también el área del perímetro que es sobre todo lo que más nos piden en matemáticas cuando hallamos una figura como ésta (Aud. 3. 50).

Con base en los resultados señalados se infiere que hay un potencial de contenidos curriculares, no solo de orden temático sino también procedimental y actitudinal, que al ser dinamizado por las propuestas didácticas, genera contextos escolares específicos, que la misma propuesta tendrá que entrar a regular. En consecuencia, el vínculo establecido entre el campo de formación y las concepciones de los estudiantes permitió que el contexto geométrico de las áreas surgiera inmediatamente como constitutivo del contexto escolar, así como también que emergieran contextos matemáticos y no matemáticos alternos y se desarrollaran formas de interacción discursiva para la elaboración de significación, de manera colectiva.

2) El criterio de *adecuación didáctica* articuló tres factores: las condiciones externas (el contexto socio-cultural), las concepciones de los estudiantes sobre el objeto curricular (R.P.) y la propuesta de la tarea (en su dimensión instruccional y regulativa). Al respecto, se observó que un factor determinante del nivel y del modo de desarrollo de un proceso didáctico es el contexto sociocultural en el que se realiza tal proceso. Esto, por cuanto las condiciones del contexto inciden en el nivel de participación y de permanencia de los estudiantes en el proceso y, como consecuencia, en el desarrollo de los conocimientos y de las concepciones que emergen frente al diseño didáctico; además, en la interiorización de las pautas de trabajo propuestas y en su influencia en la construcción de roles y posiciones discursivas de los estudiantes.

El efecto que tuvo en la implementación del diseño la opción por el espacio escolar seleccionado, fue determinante para el comportamiento de factores como la permanencia de la población, el tiempo, y el modo de aplicación del diseño. De los 13 estudiantes que constituían la población inicial, nueve se lograron contactar durante el cierre de la institución y cuatro no se pudieron encontrar para terminar el proceso. El tiempo que llevó al equipo investigador la búsqueda de otro espacio escolar, la ubicación de los estudiantes en sus casas de habitación y la adecuación de horarios para jornadas de trabajo (algunos de los estudiantes empezaron a trabajar durante el receso escolar), interrumpió la secuencia temporal de aplicación del diseño por espacio de tres semanas. El modo de aplicación del diseño se vio afectado, por cuanto los horarios convenidos inicialmente no permitían reunir a toda la población recuperada el mismo día y hora. Por esta razón hubo necesidad de aplicar el mismo taller a distintos subgrupos, en diferentes momentos, según el horario que fuera posible concertar. Con esas condiciones de implementación de la secuencia didáctica la pregunta que surgió para el equipo investigador en el análisis macro fue: ¿Qué se logró consolidar con los dos primeros talleres, anteriores al cierre de la institución?

En el análisis de datos de los correspondientes talleres se identifican como aspectos consolidados en los estudiantes los siguientes: la intencionalidad de los momentos de la interacción (construir para convencer), las relaciones elaboradas previamente, el contenido geométrico de la interacción con los talleres previos y los rituales de la interacción argumentativa (el argumentador expone, aclara y justifica, y el auditorio escucha, pregunta, entiende y toma posición). En la siguiente tabla se presentan datos que corroboran los aspectos consolidados en los grupos de estudiantes.

| Grupo | Intencionalidad | Relaciones y contenido | Rituales |
|---|---|---|---|
| A-B | **A: "**¿Cómo vamos a hacer eso?, ¿**cómo hacemos una técnica, sí, para poder que entiendan?** Porque es que mirándolo así está como muy, porque nosotras ya sabemos qué es, pero otra persona que no sepa no va a entender." (Aud. 22. 50). | **A**: "Primero que todo quiero que demostremos **triángulos y rectángulos".**<br><br>**B:** "No, primero por qué escogimos, por qué creemos que es ese y no las otras."<br><br>**A:** "No **primero escribamos la relación."**<br><br>**B:** "Pero primero tenemos que decir por qué sí por qué no".<br><br>**A**: "¿Por qué?"<br><br>**B**: "¿Por qué? Porque es donde observamos claramente, **el triángulo rectángulo y una relación**…. **el triángulo rectángulo y una de las funciones del**….de la relación Pitagórica es tener base." (Aud. 22. 25-30). | A: "Entonces, las razones por las cuales yo creo que ésta es la más conveniente, es porque, eh yo clasifiqué las figuras que se forman a partir de los segmentos del triángulo … entonces a partir de esa vamos a dar la conclusión final que es crear una nueva justificación, ¿una nueva qué? Razón pero ya con términos más amplios en la figura C." (Aud. 22. 1). |
| E-F-G | H**: "**Entonces **se necesita, sería comprobar** si esos cuadriláteros son o no son**."** (Aud. 18.143). | **H:** "Se sigue manteniendo las áreas, pero ya no **con relación a dos figuras,** sino si hay figuras pero no, pero no….., **se sigue manteniendo la relación entre dos figuras** pero no la uno, la dos." (Aud. 18. 5). | **F:** "Sería la relación**, sería la suma de los catetos más la hipotenusa, sería la relación.** Y la razón ya sería que sumar cateto opuesto (no se entiende) nos daría hipotenusa el cuadro pequeño, el cuadro mediano nos daría la medida del cuadrado**."** (Aud. 18. 92). |

Tabla 12

Complementariamente, la aplicación de este criterio puso en emergencia la relación entre las formas de interacción diseñadas y la elaboración de conocimiento. Es decir, para el caso del diseño realizado, la estructura de la interacción resultó ser clara y organizadora para los estudiantes; además,

un criterio que se siguió fielmente como instrucción escolar. Para el profesor, la realización de la estructura de la interacción proporcionó datos sobre la relación entre conocimientos previos (como posibles obstáculos o como coadyuvantes), procedimientos matemáticos y no matemáticos e identificación de conocimientos y de procesos que requerían ser desarrollados o implementados.

El criterio de *optimización de las estrategias* se convirtió en un factor para la valoración de las formas de interacción propuestas para el trabajo en el aula y sus efectos en el desarrollo de los propósitos de aprendizaje. En los siguientes apartados se evidencian resultados con respecto a este criterio.

## Conclusiones

Tan solo presentaremos conclusiones con respecto a la metodología de ingeniería didáctica para el análisis del discurso matemático en el aula. La ingeniería didáctica como modelo de investigación en didáctica, en este caso de las matemáticas[13], establece con gran claridad los componentes del diseño didáctico y la necesidad de tomarlo como objeto de estudio permanente. Además, hacen evidentes las relaciones didácticas y la necesidad de que la didáctica genere criterios muy particulares para la realización efectiva de la enseñanza y del aprendizaje en campos particulares –como el de las matemáticas o el del lenguaje– para nuestra investigación. En esta perspectiva, este modelo recoge, sistematiza y aprovecha, para los intereses de la educación, el legado de tradiciones de la investigación educativa como la etnografía y en especial la investigación-acción. Sobre todo, en cuanto a la dimensión metodológica y al impacto que estas tradiciones tienen en su labor de identificar e interpretar problemáticas concretas de los escenarios escolares.

Como propuesta de investigación en el aula, la ingeniería didáctica aporta elementos fundamentales para la comprensión de las implicaciones epistemológicas y metodológicas del diseño didáctico. De ahí que centre su interés en la producción de un modelo de análisis de tareas en cuatro fases: análisis preliminar, análisis *a priori*, experimentación y análisis *a posteriori*. Como resultado de la aplicación de este modelo para la presente investigación, se identifica la importancia capital del modelo en términos de su contribución a explicar la complejidad de las relaciones didácticas y a la puesta en escena de los distintos factores que convergen en la reflexión

13 Como se mencionó al comienzo del artículo, este modelo se ha desarrollado en el seno de la didáctica de las matemáticas, pero sus principios no son ajenos a otros campos didácticos y menos a la tradición de la investigación en el aula.

didáctica, por ejemplo la teoría de un campo de conocimiento como la geometría euclidiana, la teoría de la argumentación y del discurso, la psicología del desarrollo en relación con las matemáticas y con el lenguaje y las teorías del currículo en matemáticas y en lenguaje. De igual manera, la investigación puso en emergencia la necesidad de afinar criterios para la identificación de estados *a priori* (de los estudiantes y de los procesos curriculares y didácticos) y de seguimiento y evaluación, tanto del desarrollo de propósitos de aprendizaje como de procesos de representación, de comunicación y de uso de los saberes puestos en juego en un diseño didáctico.

Adicionalmente, la noción de tarea cobró un gran valor por cuanto sobrepasó una significación tradicional que la reduce a "la responsabilidad" que impone el profesor al estudiante, generalmente para ser realizada en casa y con el propósito de "reforzar" un aprendizaje. *Tarea,* en este modelo de investigación implica situación de comunicación y de aprendizaje; estructura de relaciones orientadas al desarrollo de conocimiento, desde presupuestos didácticos previamente establecidos. Por ello, la tarea no se restringe a una actividad o a un día de trabajo, se proyecta a un horizonte que involucra el desarrollo de posicionamientos epistémicos y discursivos de los estudiantes y a la posibilidad de avanzar en un campo de saberes específico. En consecuencia, este modelo de investigación se convierte en un factor de formación y de ejercicio del docente.





## Bibliografía

Artigue, M.; Douady, R. y Gómez, P. (Eds.). (1995). Una empresa docente. En: *Ingeniería didáctica en educación matemática*, pp. 33-59. México: Grupo Editorial Iberoamérica.

Bloch, I. (2002). *Differents niveaux de modéles de milieu dans la théorie des situations.* En: J. Dorier; Artaud; M. Artigue; R. Berthelot y R. Floris (Eds). *Actes de la 11 Ecole D'Ete de Didactique des Mathematiques*. París: La pensée Sauvage Editions.

Briones, G. (1996). *La investigación en el aula y en la escuela*. Bogotá: Convenio Andrés Bello.

Brousseau, G. (2002). Les grandeurs dans la scolarité obligatoire. En: J. Dorier; Artaud; M. Artigue; R. Berthelot y R. Floris (Eds.). *Actes de la 11 Ecole D'Ete de Didactique des Mathematiques*. París: La pensée Sauvage Editions

_____ (2004). *Théorie des situations didactiques*. París: La pensée Sauvage Editions.

Calderón, D. I. (2005). *Dimensión cognitiva y comunicativa de la argumentación en matemáticas*. [Tesis doctoral]. Cali: Universidad del Valle.

_____ (2003). Género Discursivo, discursividad y argumentación. En: *Revista Enunciación,* (8) 44-56. Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

_____ (2000). Sobre las concepciones de los maestros que enseñan a leer y a escribir. En: *Maestros y concepciones sobre lenguaje*. Bogotá: Universidad Distrital-Colciencias.

Calderón, D. y Molina, C. A. (1999). Institución educativa y técnicas grupales. En: *Módulo de Comunicación para la Especialización en Docencia Universitaria*. Bogotá: Universidad Santo Tomás de Aquino.

Calderón, D. I. y León, O. L. (2001). *Requerimientos didácticos y competencias argumentativas en matemáticas.* Bogotá: IDEP-Colciencias.

Chevallard, Y. (1997). Familière et problématique, la figure du professeur. En: *Recherches en didactique des mathématiques*, 17 (3), 17-54.

Chevallard, Y.; Bosch, M. y Gascon, J. (1997). *Estudiar matemáticas. El eslabón perdido entre la enseñanza y el aprendizaje*. Barcelona: ICE/Horsori.

D'amore, B. (2006). *Didáctica de la matemática*. Balderas, A. (trad.). Bogotá: Magisterio

De Tezanos, A. (1985). *Maestros artesanos, intelectuales. Estudio crítico sobre su formación.* Bogotá: CIUP.

_____ (2004). *Una etnografía de la etnografía*. Bogotá: Colección Pedagogía Antropos.

Douady, R. (1984). *Jeux des cadres et dialectique outil-objet dans l'enseignement des mathématiques – Une réalisation dans tout le cursus primaire. París:* These D'Etat, Université París VII.

Elliott, J. (1994). *La Investigación-acción en educación*. Madrid: Morata.

Godino, J.; Font, V. y D'Amore, B. (2007). Enfoque ontosemiótico de las representaciones en educación matemática. Versión ampliada del artículo: Font, V., Godino, J. D. y D'Amore, B. (2007). An onto-semiotic approach to representations in mathematics education. *For the Learning of Mathematics*, 27 (2).

Godino, J. D. y Batanero, C. (1996). Relaciones dialécticas entre teoría, desarrollo y práctica en educación matemática: Un Meta-análisis de tres Investigaciones. The dialectic relationhips between research and practice: A meta-analysis of

three research works. En: N. Malara (Ed). *An International View of Didactics of Mathematics as a Scientific Discipline* (pp. 13-22). Universidad de Módena.

Goetz, J. P. & Le Compte, M. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid: Morata.

Hammersley, M. y Atkinson, P. (1994). *Etnografía: Métodos de investigación*. Buenos Aires: Paidós.

León, O. L. (2005). *Experiencia figural y procesos semánticos para la argumentación en geometría*. [Tesis doctoral]. Cali: Universidad del Valle.

León, O.L. y Calderón, D. I. (2003). *Argumentar y validar en matemáticas. ¿Una relación necesaria?* Bogotá: Universidad del Valle-Colciencias.

Marilier, M. C.; Robert A. y Tenaud (1987). Travail en petits groupes en terminale C. *Cahier des Mathematiques* (40). París: IREM París VII.

Orozco, M. (2000). *El análisis de tareas: cómo utilizarlo en la enseñanza de la matemática en preescolar*. Cali: Centro de Investigaciones en Psicología, Cognición y Cultura, Universidad del Valle.

Pérez Serrano, G. (1994). *Investigación cualitativa, retos e interrogantes I y II. Técnica de análisis de datos*. Madrid: La Muralla.

Shullman, L. (1989). Paradigmas y programas de investigación, estudio de la enseñanza. Una perspectiva contemporánea. En: Wittrock, M. *La investigación de la enseñanza I*. (pp. 9-84). Barcelona: Paidós.

Vergnaud, G. (1982). Cognitive and developmental psychology and research in mathematics education: Some theoretical and methodological issues. *For the Learning of Mathematics*, (3)2, 31-41.

_____ (1994). Le rôle de l'enseignant à la lumière des concepts de schème et de champ conceptuel. En: M. Artigue *et al*. (eds.), *Vingt ans de Didactique des Mathématiques en France*. Grenoble: La Pensée Sauvage.

Vygotsky, L. S. (1982-2001). Lenguaje y pensamiento. En: *Obras escogidas II*. Moscú: Editorial pedagógica. Madrid: A. Machado Libros.

Wittrock, M. (1989). *La investigación de la enseñanza I*. Barcelona: Paidós.

# Argumentar y manipular para probar

*Christian Plantin*[1]





## Introducción

Este artículo se propone investigar el "nodo conceptual" que constituyen las relaciones entre *argumento* y *prueba*, *argumentar*, *demostrar* y *probar*, *demostración* y *argumentación* –podríamos añadir *sostener*, *justificar* y *justificación*, *apoyar* y *apoyo*, etc.–. De un modo general, en la investigación sobre los conceptos que constituyen el campo de las "artes de la prueba" se necesita que sean previamente puestas en claro las relaciones léxico-semánticas entre las palabras, así como las construcciones sintácticas que admiten (Plantin, 2005). En el caso de los aprendizajes, esta investigación se debe llevar a cabo no solo en función de los conocimientos lingüísticos de los expertos en la lengua, sino también en función de los conocimientos de los públicos considerados. Según Calderón (2005), algunos estudiantes simplemente no entienden lo que quiere el profesor cuando éste les pide "probar" algo. Sin embargo no tocaremos este tema aquí, y nos limitaremos a dos cuestiones.

Los párrafos §1.1-1.4 presentan algunas notas sobre la oposición entre argumentación y demostración, vinculada con la "gran división entre las dos culturas": científica y literaria. Esta división se remonta a Aristóteles y fue fortalecida por la "nueva retórica" y por la "teoría de la argumentación en la lengua".

Tomando como base las capacidades referenciales e inferenciales del discurso (crítico y criticado) en lenguaje ordinario, el §1.5 propone una articulación entre los dos modelos presentados, algunas veces, como los más opuestos en la relación de la argumentación y la demostración: el modelo de Toulmin y el modelo de la argumentación en la lengua. La meta es conferir viabilidad a la hipótesis de continuidad con rupturas entre las actividades demostrativas y argumentativas. Esta posición coincide con la hipótesis de una apropiación de la cultura científica como enculturación, para la cual el alumno utiliza todos los recursos –saber hacer y experiencias previas de su cultura y su lenguaje– para apropiarse de la cultura científica (Jiménez Aleixandre y Díaz de Bustamante, próxima aparición). La argumentación es una de estas pericias.

1 Universidad de Lyon. Profesor invitado DIE-UD.

Los dos análisis de caso que siguen en el §2 abordan el problema de la argumentación en el marco del aprendizaje de las ciencias de otra manera. Se trata ahora de un análisis de caso, intentando describir cómo funciona la argumentación en contextos auténticos de intercambios en el salón de clase. En el §2.1, el objetivo es mostrar que la argumentación se desarrolla en un contexto institucional fuertemente determinado por los imperativos prácticos de programa, de progresión y de urgencia didáctica: en última instancia, el profesor mantiene la agenda argumentativa de la clase, conoce la conclusión y debe tomar en cuenta la importancia del tema y el tiempo más o menos asignado por el programa.

El §2.2 insiste en la influencia de las relaciones interpersonales sobre la validación de las argumentaciones. Se trata de dos alumnos en una sesión de trabajos prácticos de física; el esfuerzo del primero para construir una argumentación y afirmar su conclusión tropieza con la necesidad de obtener la ratificación de su propuesta por el compañero. Se debe pasar por la argumentación, pero la argumentación en contexto multimodal no tiene nada de evidente. También tiene sus trampas.





## Lenguaje y objetos en la argumentación

### *La gran división*

Desde un punto de vista histórico, las nociones de demostración y de argumentación, las cuales hemos heredado de la tradición occidental, fueron construidas en la Antigua Grecia. Lloyd propone distinguir, desde entonces, una argumentación-prueba para los campos de la política, del derecho y de las ciencias (cosmología, física, medicina) y una argumentación-demostración para la filosofía y la lógica (1990, cap. 3). En la obra de Aristóteles, la argumentación se caracteriza por sus analogías y por sus diferencias con la demostración lógica (premisas y reglas ciertas *para la demostración lógica vs premisas y reglas competentes a la opinión para la argumentación*). En este sentido, es posible constatar que, por un reflejo seguidor del modelo aristotélico, la argumentación fue pensada constantemente en relación con la demostración lógica (con la argumentación-demostración) y no con las prácticas científicas o médicas con las cuales está, sin embargo, más vinculada, dada su naturaleza sustancial y su relación con los datos (argumentación-prueba).

Un ejemplo de lo anterior puede ser la noción esencial de *cuestión argumentativa* correspondiente con la noción médica de *estasis* ("congestión"). Hay estasis cuando los humores están bloqueados y el arte médico trata

de restablecer la circulación normal de los fluidos. Del mismo modo, hay cuestión argumentativa cuando la circulación consensual del discurso está bloqueada por la aparición de una contradicción o de una duda y el arte argumentativo intenta restablecer el flujo normal y consensual del diálogo. Sea lo que sea, la ruptura del vínculo entre la argumentación y las prácticas científicas, así como la permanencia de la referencia hipnótica de la argumentación y la deducción lógica elemental a la cual uno la opone, tienen algo de extraño. Este antagonismo, cuyos orígenes son profundos y que funciona ahora como un lugar común, fue considerablemente reforzado por el *Tratado de la argumentación* de Perelman y Olbrechts-Tyteca (1958-1970; de ahora en adelante *TA*), así como por las posiciones antirreferencialistas de la teoría de "la argumentación en la lengua".

### *El Tratado: la "disociación" argumentación-demostración*

Perelman y Olbrechts-Tyteca han construido una noción autónoma de argumentación, rechazando por una parte las emociones y la actuación (para) verbal y, por la otra, oponiendo la argumentación a la demostración: se trata de caracterizar un campo discursivo autónomo en el cual uno habla sin demostrar, ni mover(se), ni (con)mover(se) (Plantin, 2004).

Si se quiere analizar esta estrategia en los términos mismos del *Tratado*, se podría decir que la pareja argumentación-demostración es una "pareja antagonista" cuyos términos son objeto de una verdadera "ruptura de enlace" [*rupture de liaison*] o "disociación" (*TA*, p. 550). Sistemáticamente, se trata de demostración solo como "rechazador" (*repoussoir*) de la argumentación, como se puede verificar sobre cada instancia de la palabra demostración mencionada en el índice. Esta "estrategia del espantajo" constituye una de las células generadoras fundamentales del pensamiento del *Tratado*.

La forma de demostración opuesta a la argumentación se examina con una disciplina particular, la lógica formal. Pero la cuestión fundamental de la naturaleza de los soportes semióticos, lenguaje natural versus lenguajes formales, diferentes para la argumentación y la demostración, no es tocada en el *Tratado*. La demostración lógica elemental sería, por decirlo así, el inaccesible ideal de la argumentación. Esta imagen endurecida de la demostración favorece el antagonismo argumentación-demostración. Todo eso se concreta por la exclusión del *Tratado* de todo lo que toca a las ciencias. Éste se propone analizar "los medios de prueba utilizados por las ciencias humanas, el derecho y la filosofía; examinaremos argumentaciones presentadas por los publicistas en sus diarios, por políticos en sus discursos, por los abogados en sus alegatos, por los jueces en sus consideraciones

(*attendus*), por los filósofos en sus tratados" (*TA*, t[2]). No se hace ninguna referencia a cualquier actividad de tipo científico. La argumentación atañe exclusivamente a las humanidades; la demostración reina sobre las ciencias y las matemáticas. La ruptura entre las "dos culturas" es así consagrada en los fundamentos mismos de la disciplina.

### *La teoría de la "argumentación en la lengua" como teoría de la «no argumentación» del discurso*

La teoría de la argumentación en la lengua de J. C. Anscombre y O. Ducrot (1973-1980) y Anscombre y Ducrot (1983), propone una visión original y productiva de la argumentación, redefinida en el marco de una visión estructuralista del discurso. Esta teoría, después de haber sustituido la argumentación –como intención lingüística– a la semántica referencial, concluye que hay una negación radical a la posibilidad misma de una argumentación en el discurso. Eso es una consecuencia lógica de sus postulados fundamentales, expresada de manera muy clara en el siguiente texto:

> *Muchas veces se ha notado que los discursos a propósito de la vida cotidiana no pueden constituir "demostraciones" en un sentido lógico de la palabra: Aristóteles lo dijo, oponiendo a la demostración necesaria del silogismo la argumentación incompleta y solamente probable del entimema. Perelman, Grize, Eggs han insistido en esta idea. Al principio pensábamos situarnos en esta tradición con la mera originalidad de relatar con la naturaleza del lenguaje la necesidad de que la argumentación sustituyera la demostración: pensábamos hallar en las palabras de la lengua o la causa o el signo del carácter fundamentalmente retórico, o, como le decíamos, "argumentativo" del discurso. Pero parece que ahora debemos decir mucho más. No solamente las palabras no permiten la demostración, sino esta forma deteriorada de la demostración que sería la argumentación. Ésta no es sino un sueño del discurso [un rêve du discours], y nuestra teoría debería más bien llamarse "teoría de la no argumentación*[3] *(Ducrot, 1993, p. 234)*[4].

2 «…les moyens de preuve dont se servent les sciences humaines, le droit et la philosophie; nous examinerons des argumentations présentées par des publicistes dans leurs journaux, par des politiciens dans leurs discours, par des avocats dans leurs plaidoiries, par des juges dans leurs attendus, par des philosophes dans leurs traités» (p. 13).

3 Subrayado del autor.

4 «Bien souvent on a remarqué que les discours concernant la vie quotidienne ne peuvent pas constituer des "démonstrations" en un sens tant soit peu logique du terme: Aristote l'a dit, en opposant à la démonstration nécessaire du syllogisme l'argumentation incomplète et seulement probable de l'enthymème, Perelman, Grize, Eggs ont insisté sobre cette idée. Au début nous pensions nous situer dans una telle tradition avec pour simple originalité de rapporter à la nature du lenguaje cette nécessité de substituer l'argumentation à la démonstration: nous pensions trouver dans les mots de la lengua ou la cause ou le signe du caractère fondamentalement rhétorique, ou, comme nous le disions, "argumentatif" du discours. Mais il me semble que nous sommes maintenant amenés à dire beaucoup plus. Non seulement les mots ne permettent pas la démonstration, mais ils permettent aussi peu cette

### *Capacidades referencial y argumentativa del discurso*

Al proclamar la autonomía de la lengua, el estructuralismo se niega a sí mismo el estudio de los discursos y de la interacción. La tesis del carácter –posiblemente– no demostrativo del discurso ordinario es expuesta a las paradojas escépticas, y a la autorrefutación. ¿Cómo argumentar en lengua natural sobre el carácter no argumentativo de la lengua natural? Toda afirmación sobre el carácter demostrativo o no de la argumentación en general y cualquiera que sea el prestigio de las autoridades que la sostienen, es difícil de evaluar: la argumentación indicial (la argumentación practicada por Hipócrates y Sherlock Holmes), las argumentaciones caso por caso no se pueden tratar como las que llaman a la autoridad o por analogía. Esta heterogeneidad de las pruebas no les impide combinarse en un discurso cotidiano y en otros discursos especializados.

¿Qué son los discursos a propósito de la vida cotidiana? En la vida ordinaria muchas cosas se pueden hacer con el discurso. Por ejemplo, el discurso permite el silogismo, que es un encadenamiento de enunciados en lengua natural; ésta permite entonces por lo menos la demostración silogística. Permite también todos los procesos necesarios a la categorización, como lo esquematizan Toulmin y otros. "El barómetro baja, (eso significa que) el tiempo se pone feo"; "Cuando se encuentran muchas víboras en el campo es signo de lluvia"; "se dice que cuando el gallo canta enfrente de la puerta de un rancho o casa anuncia desgracia" (Saubidet, T., 1949, p. 97)[5]. ¿Cómo debemos entender la declinación de todos estos saberes? ¿Cuál es la naturaleza del vínculo entre estos enunciados, en otras palabras, qué significa "eso significa que", "es signo de", "anuncia"? ¿Podemos satisfacernos con la bipartición, tan cómoda, de lo que concierne al nivel lingüístico y lo que concierne al nivel enciclopédico? En el caso del barómetro, el vínculo semántico tiene una base científica, cuaja un saber físico duramente adquirido después de Blaise Pascal, y este saber permite una auténtica previsión. Hay por cierto dos hechos bien distintos, independientes del lenguaje, y una ley que las une. Si "el barómetro baja" *significa* "va a llover" es que nuestra cultura, nuestro lenguaje cotidiano, han integrado un principio meteorológico, un saber positivo sobre el mundo.





forme dégradée de la démonstration que serait l'argumentation. Celle-ci n'est qu'un rêve du discours, et notre théorie devrait plutôt s'appeler "théorie de la non argumentation"» (Ducrot, 1993, p. 234).

5 Hay una declinación de estos saberes "Cuando se encuentran muchas víboras en el campo es signo de lluvia"; "se dice que cuando el gallo canta enfrente de la puerta de un rancho o casa anuncia desgracia" (en Saubidet, T., 1949, p. 97) *Vocabulario y refranero criollo*. Guillermo Kraft, Buenos Aires, 1949. Ciencia gaucha, p. 97.

Se puede argumentar y razonar de modo correcto en lengua natural; el discurso desempeña un papel positivo en la adquisición de las ciencias. Hay verdades emergentes del debate jurídico y de la investigación crítica histórica. Napoleón venció en Austerlitz y fue vencido en Waterloo. No solamente existe una lógica, sino también una geometría, una aritmética, una física, una medicina… que entran en las prácticas ordinarias, y los discursos que las estructuran o las acompañan tienen fuerza probatoria.

La tesis sobre el "sueño argumentativo" corresponde a la tesis del "sueño referencial": "¡Este vaso está sucio!" no significaría nada, sin su continuación: "¡Límpialo!" Restos de café en el fondo de la taza, olor a camisa sucia, polvareda sobre el coche, cubos de la basura volteados en la entrada de la residencia, etc. Se puede discutir sin fin –a partir de la evidencia– hasta entablar procesos judiciales en contra de la lavandería o la sociedad de limpieza. La "relatividad" de este tipo de evaluación sobre lo sucio y lo limpio es otro tema bien problematizado por los antropólogos. Además, se pueden utilizar enunciados como "el vaso está sucio", de modo puramente performativo ("Sucio porque yo lo digo") para provocar un comportamiento de sumisión o designarse como todopoderoso. Pero estos usos –bien atestiguados– no se pueden considerar la norma del uso ordinario. En éste hay un consenso sobre los criterios y, en caso de desacuerdo, hay simplemente producción de una situación argumentativa con todas las consecuencias. La función referencial depende de la función crítica del diálogo. Bien podemos pensar que aquí *no* tocamos la realidad, sino algo que "tiene lugar" de realidad para los participantes en el intercambio, ni más ni menos como la realidad social tiene lugar de realidad en general. O que la palabra "realidad" no tiene sentido fuera de este tipo de empleo.

Desde luego no debemos extrañarnos que los científicos favorezcan casi exclusivamente el modelo de Toulmin, que define la argumentación sobre el modelo de la aplicación de una ley científica o de un principio jurídico. Todo el problema es saber si debemos oponer proceso argumentativo y proceso demostrativo y considerarlos dos mundos sin comunicación, o si el problema es más complejo. No hay duda de que el lenguaje de un tratado de física teórica tiene poco que ver con el lenguaje cotidiano, y no podemos discutir el problema en este nivel[6]. Los *productos finitos* relacionados con los procesos de argumentación y de demostración no tienen nada común. Pero podemos ocuparnos de los *procesos* –aunque elementales– y

6 Cuando se desencadenan polémicas científicas en el nivel de las hipótesis más fundamentales, parece que el lenguaje natural provee ciertos recursos imprescindibles para los contrincantes.

proponer algunas hipótesis relacionadas con el momento fascinante en el cual los saberes científicos se elaboran en el único ambiente del aula[7]; en esta zona única en la cual los dos lenguajes se tocan, en la que el lenguaje ordinario se vuelve un poco científico. Nuestra hipótesis es seguir una "política" análoga a la de Quine para la construcción de su lógica formal: "esta política se inspira en el deseo de trabajar directamente con el lenguaje natural hasta donde haya un beneficio decisivo para abandonarlo"[8]. *Mutatis mutandis,* podemos decir que la demostración está anclada a los procesos argumentativos hasta el momento en el que haya un interés decisivo por abandonarlos. Poner en primer plano la actividad dialogística, en situación de manipulación de objetos, como marco del trabajo enunciativo, permite construir una visión de la actividad argumentativa que, sin reducirla al silogismo, no la separa de la problemática de la prueba y de la demostración.

### *Toulmin, ¿una "visión ingenua" de la argumentación?*

La argumentación se define clásicamente como un modo de construcción de un discurso en lengua natural que "sale de proposiciones no dudosas y saca de ellas lo que, considerado aisladamente, parece dudoso o menos verosímil" (Cicerón, 1990, p. 46). El modelo de Toulmin (1958) formaliza muy bien este concepto de la argumentación monologal, conjunto de enunciados vinculados en un sistema que da al discurso una forma –aunque "deteriorada"– de racionalidad demostrativa.





Ducrot opone una visión "tradicional o ingenua" de la argumentación al punto de vista "semántico" que es el suyo (1988, pp. 72-76). Esta visión "ingenua" corresponde bien al modelo de Toulmin en la medida que:

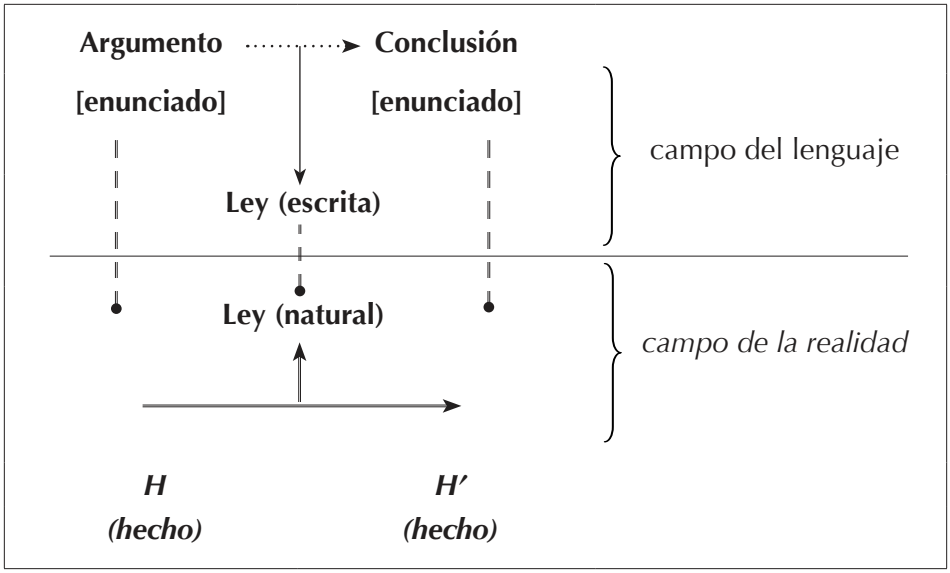
1. Distingue dos segmentos lingüísticos: Argumento (A) y Conclusión (C).
2. El segmento (A) designa un hecho (H). Punto esencial: este hecho se puede captar independientemente de la conclusión (C).
3. "La conclusión (C) [puede] inferirse a partir del hecho (H)" (ibíd., p. 75).

Una precisión sobre la condición 3) la implicación se hace entre el hecho (H) y un hecho (H') designado por (C). Además, la condición 3) supone que se puede inferir, lo que trae consigo la existencia de un "permiso de inferir" a la manera de Toulmin. Integrando estas modificaciones, el esquema "ingenuo" (simplista) de la argumentación es el siguiente:

---

7 El único momento de socialización de la ciencia, es decir un momento de trabajo, con muchas posibilidades de cometer errores y de fracasar.

8 «Cette politique est inspirée par le désir de travailler directement avec le langage usuel jusqu'au moment où il y a un gain décisif à l'abandonner» (1973, pp. 20-21).




El camino cognitivo sería: percepción de un hecho (H); detección y aplicación de una ley natural y aplicación de esta ley a (H) lo que conduce a la percepción (intelectual) de la conclusión H'. En este modelo, el papel del lenguaje es remitir a un proceso fundamentalmente no lingüístico, teniendo en cuenta la designación correcta de los elementos de este último proceso (hecho, ley natural, conclusión factual). En otras palabras, este modelo supone una lengua científica perfecta.

Ducrot dirige su crítica radical en contra de esta visión del proceso argumentativo que calca la realidad o la actividad cognitiva. En la teoría de la argumentación en la lengua, la argumentación es reconstruida en el nivel del lenguaje, en conformidad con el programa estructuralista en lingüística. Las oraciones atraen a las oraciones independientemente de las relaciones entre los hechos. El aporte de la teoría de la "argumentación en la lengua" es haber formalizado esta intuición en la noción de "orientación argumentativa" de un enunciado. Este análisis ha mostrado ampliamente su utilidad en lo referente al estudio de los encadenamientos de enunciados (monolocutores).

La intuición fundamental de este modelo es que, cuando alguien produce un enunciado, es posible prever lo que va a decir después. El estudio de la argumentación se redefine como el estudio de las capacidades proyectivas de los enunciados, de la espera creada para su enunciación:

"es soltero, luego… no es casado";

"es fuerte, luego… podrá llevar esta carga".

En términos aristotélicos, para esta teoría, todo encadenamiento comete la falacia de "*petitio principii*". Como afirma Aristóteles (*Tópicos*, 1982, p. 34); la falacia es muy clara cuando la misma palabra se encuentra en el argumento y en la conclusión; y es más difícil de detectar cuando se trata de términos casi sinónimos. En este caso, lingüísticamente hablando se trata de reformulación, no de argumentación. Pero toda reformulación introduce un desplazamiento, un traslado semántico-cognitivo que induce a ver las cosas de un modo un tanto diferente, y eso no resulta tan diferente de la argumentación. Se podría hablar de reformulación con valor argumentativo.

Esta oposición de los modelos de Toulmin y de Ducrot permite ver con claridad dos tendencias que orientan las reflexiones sobre la argumentación: por una parte, está la ley de la realidad (Toulmin) y de los objetos (Grize); por la otra, la ley del lenguaje (Ducrot). Los párrafos siguientes se proponen describir algunos rasgos que muestran la complejidad del tema.

### *Continuidades y rupturas*

El campo de la argumentación es más amplio que el de la demostración. La argumentación trata de lo que se debe creer, zona en la cual se encuentra la cuestión de la prueba y de la demostración; también trata de lo que se debe hacer, dimitir, y aceptarse o rechazarse en una propuesta de negociación. Si para algunas cuestiones competentes, sobre lo que se cree y sobre la predicción científica, se puede sostener que la duda es accidental, la duda es esencial cuando se toca lo que se debe hacer, es decir, cuando se trata de situaciones en que intervienen agentes humanos, con voluntad propia y libertad de escoger (indeterminación del futuro).

Se recurre a la argumentación cuando los datos, las creencias, las hipótesis y las leyes son inestables, insuficientes o de mala calidad y están sometidas constantemente a un principio de revisión. Este principio remite en últimas al análisis, a la cuestión del tiempo: la argumentación tiene algo de apuesta, está vinculada a la urgencia e implica un proceso *en tiempo limitado*, bien diferente del tiempo ilimitado que puede otorgarse a la razón filosófica o a la científica. Hay una diferencia de naturaleza entre las agendas. Es el "razonamiento del menos malo".

El modelo dialogístico de la argumentación (Plantin, 2005) propone una definición de ésta como un modo de organización de la palabra en situaciones en las cuales tropieza con una contradicción. Este modelo basa el estudio de la argumentación en el estudio del lenguaje, de la interacción y del dialogismo, lo distingue con claridad de las investigaciones en epistemología o en metodología científica y no lo confunde con las teorías o

con la filosofía de la prueba, de la demostración, de la explicación o de la justificación en matemáticas o en las ciencias.

Si estos campos están bien diferenciados, podemos plantear la cuestión de su modo de relación, cuando tiene un sentido. La adopción de una perspectiva continuista pone el acento sobre la función de la argumentación en la construcción de la prueba y de la demostración. Por eso no es posible complacerse simplemente con oponer argumentación y demostración, argumento y prueba. Por una parte, el discurso de la prueba es un discurso heterogéneo, en discusión constante con los distintos campos científicos; por la otra, las artes de la prueba –la demostración y la argumentación– tienen en común un conjunto de caracteres no triviales. En todos los campos, el discurso de la prueba tiene estructuras y funciones muy diversas. Se piden muchas cosas a la prueba, sin pretensión de exhaustividad:

- Establecer la verdad de un hecho o de una relación, inciertos o disputados (función alética).
- "Dar cuenta" de un hecho probado, integrándolo a un discurso coherente (una historia o una demostración); de un conjunto de hechos ciertos, historia-narración (función explicativa).
- Ser bastante evidente, simple pero elegante.
- Acrecentar y estabilizar los conocimientos (función epistémica).
- Inspirar confianza y convencer (función retórica-psicológica).
- Cerrar el debate; la prueba obtenida por demostración no se puede reponer en cuestión fácilmente (función dialéctica).
- Fundamentar así una creencia justificada, y un consenso legítimo (función social). De lo contrario, la prueba excluye: la no aceptación de la prueba caracteriza a los locos, los apasionados y los espíritus débiles.

En conclusión, el concepto de prueba no se puede concebir como un "bloque de evidencia" que se podría oponer al concepto de argumento.

Las artes de la prueba, de la argumentación y de la demostración comparten los caracteres siguientes, sin exhaustividad:

**Una interrogación.** Se sale de un problema, de una incertidumbre, de una duda lanzada sobre una proposición.

**Un lenguaje.** Que se trate de probar, de argumentar, de demostrar, de justificar, de explicar todas estas actividades supone un soporte semiótico, natural o formal. Lo mismo vale para el razonamiento, aunque el término pone el acento sobre los aspectos cognitivos del proceso. Estos lenguajes se manifiestan en enunciados o proposiciones, encadenados para formar discursos.

**Una inferencia.** La noción de inferencia es una noción primitiva, definida por términos sinónimos, como una derivación de una proposición a partir de una proposición primitiva. Lo que es una inferencia se entiende por oposición: *inferir* se opone a *vaticinar* y a *adivinar*, y a todos los enunciados basados en la autoridad del locutor, en los cuales una proposición se afirma directamente –"inmediatamente"– sobre la base de su evidencia, resultante de una percepción directa, intelectual o física, de una inspiración o de una revelación divina. En el caso de la inferencia, la verdad se afirma indirectamente, *derivada* de datos o premisas, contenidos en enunciados.

**Una intención.** En ambos casos se trata de discursos intencionales. Se pueden encadenar con rigor proposiciones sin ton ni son, ni fin. El encadenamiento significante supone una meta, es decir, una preconcepción de la forma general de la conclusión, sea demostrativa o argumentativa.

**Una referencia.** Estos discursos están vinculados a otra cosa distinta a ellos mismos: un exterior, en función del cual se pueden evaluar como válidos o no. El establecimiento de modelos científicos, la práctica de la prueba y de la argumentación suponen la experiencia, la referencia a los seres y a los acontecimientos.

**Instituciones y comunidades de practicantes**. El conjunto de los locutores en el caso de la argumentación; grupos restringidos de expertos en el caso de la demostración. Son la *autoridad* última de validación de las pruebas.





Partiremos de una hipótesis general de continuidad argumentación-demostración. En esta continuidad se establecen microrrupturas que transforman de manera progresiva e irreversible –según los principios y las metodologías reconocidas en un campo científico considerado– la argumentación ordinaria en una argumentación técnica, en una demostración.

## Dos análisis de caso

Esta hipótesis de "continuidad-con-rupturas" tiene también un fundamento empírico en la observación del trabajo científico, como se practica en las interacciones en el salón de clase: hay cuestiones que provocan dudas. A estas perplejidades se aportan respuestas apuntaladas discursivamente, con referencias a –o visiones de– objetos del mundo –experimental–. Todo esto se desarrolla en un contexto de contradicción, corrección y validación. El esfuerzo para construir tales discursos es fundamental para la educación científica y para la educación general.

Los párrafos siguientes están dedicados a dos análisis de casos. El primero subraya la complejidad de los procesos de validación de las argumentaciones en el aula. De hecho, hay varias clases de argumentaciones producidas en el aula. Entre las que se relacionan con el tema, solo algunas pueden ser validadas por el profesor, las cuales le permiten avanzar en el curso. El segundo caso pone de relieve las dos características mayores de la argumentación: el trabajo enunciativo, por una parte, y el trabajo interactivo, por la otra, es decir, la necesidad de hacer compartir las conclusiones.

### [9]*Quien quiere la conclusión se dota de los medios para alcanzarla: la mandrágora*

Las interacciones presentadas en este párrafo ocurrieron en un aula de 6º año de escolaridad (primer año del *collège*). Fueron producidas en un curso organizado en el marco de una experimentación[9] de colaboración interdidáctica entre disciplinas literarias y científicas, utilizando el texto *Harry Potter*. La sesión está consagrada al descubrimiento del texto de *Harry Potter* por la profesora de Ciencias de la Vida y de la Tierra (CVT), con el profesor de francés presente en el aula.

Los datos fueron recogidos como un "verbatim", es decir, que las intervenciones de los alumnos no fueron grabadas y transcritas, sino directamente anotadas por el profesor de francés, presente en el aula. Aquí aparecen con su forma original.

Pr: profesora de CVT
R: profesor de francés, en el aula.
E: alumnos. (E2), (E3)…intervención de otros alumnos sobre la misma pregunta.
C: intervención general del aula.

### *El nuevo desorden argumentativo*

La argumentación es una manera de comportarse verbalmente en situaciones problema. En el aula, los problemas que pueden plantearse son de varios tipos: vinculados con la materia enseñada; en este caso, una enseñanza de ciencias. Luego la argumentación toca el campo "en (el aula de) ciencias". Pueden también surgir alrededor de los variados conflictos,

9 Programme de recherche: ERTE "Recherches interdidactiques sur *Harry Potter*" Dir. N. Biagioli. IUFM de Nice.
Verbatim du 07 avril 2005 [les interventions ont été notées y non pas enregistrées]
Auteur: Christophe Raoux
Classe de 6e hétérogène
Cours consacré à la découverte del texto por el profesor de CVT, avec el profesor de français dans la classe.

pequeños incidentes o anomalías que estructuran el aula como grupo humano, medio de vida. Estos problemas generan "argumentaciones en el aula (de ciencias)" que, sea cual que sea su interés, no pueden, ni necesitan validación ni integración a los contenidos didácticos. En otras palabras, hay en el aula muchas y excelentes argumentaciones que no son, y no han de ser, validadas.

| **Découverte du texte par les élèves (la professeure distribue le texte sans le commenter)**<br>*Descubrimiento del texto por los alumnos (la profesora distribuye el texto sin comentarlo)* | |
|---|---|
| E1 | Harry Potter en CVT? C'est bizarre… on le fait en français d'habitude Harry Potter!<br>¿Harry Potter en CVT? ¡Es extraño… habitualmente lo leemos en francés! |
| E2 | On le retrouve en français y en même temps on l'étudie en SVT<br>Lo hallamos en francés y al mismo tiempo lo estudiamos en CVT |
| E3 | Il y a de la science en ce texto donc on peut le faire<br>Hay ciencia en este texto, luego podemos hacerlo [= estudiarlo] |
| E4 | Comme il y a une plante en el texto on peut le faire en SVT<br>Como hay una planta en el texto podemos hacerlo en CVT |
| E5 | Si M. R. n'était pas venu on aurait pas eu ce texte<br>Si M. R. no estuviese acá, no nos habrían dado este texto |
| P | Et si! Lisez le texte à voix basse<br>¡Pues sí! Lean el texto en voz baja |

Tabla 1

(E1) nota una contradicción, un problema en la rutina escolar, por lo que lanza una argumentación.

(E2) se puede interpretar como un refuerzo de la contradicción (con una entonación exclamativa de sorpresa); sea, más bien, como estrategia argumentativa de minimización de la contradicción, orientada hasta su integración a la rutina del curso, "que siempre está un poco rara" (entonación: factual). El verbatim no nos permite decidir, aunque la segunda es más coherente con lo que sigue.

(E3) da un argumento que justifica la utilización del texto en CVT. Utiliza un silogismo de categorización que se podría representar sin dificultad en

forma de un esquema de Toulmin. Partimos de un dato: "hay ciencia en este texto". El implícito contextualmente evidente da la ley de paso: "en CVT se hace ciencia". La conclusión se destaca: "luego podemos hacerlo". Hay otros implícitos, y la intervención de (E4) precisa el dato, siempre siguiendo el mismo esquema: "hay una planta en este texto" (E4 pasa de "ciencia" a "un objeto de ciencia, una planta"); "las plantas se estudian en CVT". Y tenemos la conclusión: "luego podemos hacerlo en CVT".

Estas dos argumentaciones bien coordinadas convergen hasta la misma conclusión. Co-construyen una excelente argumentación sobre el problema mismo (*ad rem*) a propósito del hecho perturbador que, según (E1), plantea problema.

(E5) añade un argumento co-orientado, fundado sobre las condiciones locales de tratamiento del problema: "si M. R. no estuviese acá, no nos habrían dado este texto". Se trata de una argumentación periférica (*ad circumstantiam*). (E5) relata el problema con una particularidad de la situación, analizada en función de su conocimiento de las reglas del guion establecido por el contrato didáctico ordinario: un solo profesor por aula.

Esta es una pequeña secuencia de argumentaciones convergentes y de excelente calidad, autoiniciada por los alumnos. Habiendo constatado una perturbación en la organización fundamental de la enseñanza, que distingue con cuidado las especialidades, se quiere dar legítimamente un sentido a la nueva situación (dar un "*account*"), y lo hacen a la perfección. Tenemos aquí una manifestación clara de un momento de "autogestión argumentativa" del aula, que no necesita ninguna validación por parte del profesor. Es una evidencia: la argumentación de los alumnos superabunda, al punto de crear desorden; de hecho sobrepasa la argumentación pertinente para el profesor. Una parte de la tarea de éste es seleccionar, canalizar esta exuberancia argumentativa.

Por ejemplo, aquí la profesora canaliza el discurso (argumentativo) de los alumnos, contestando a (E5), sin encadenar con su tema. Sus razones se pueden imaginar: la argumentación no toca a la problemática del curso, los alumnos fueron bien informados de la experiencia Harry Potter, etc. En cambio, la profesora reestablece su propia posición y reinserta a los alumnos en el marco definido por el contrato didáctico corriente, reorientándolos sobre su tarea.

### *Validaciones muy orientadas*

Un argumento que trata el tema del curso, basado en datos de buena calidad y bien articulado es un argumento aceptable, es decir, no obligatoriamente *válido*, pero digno de consideración. Como la argumentación

importa en el aula, se podría pensar que es reconocida como tal, con la posibilidad de estar re-trabajada y mejorada por el profesor. Esta idea de que la evaluación de los argumentos depende de su calidad inmanente, y solamente de ella, es una base de la visión clásica de la argumentación. Lo cual no parece corresponder a la realidad compleja del aula.

La evaluación del profesor no está determinada por la calidad de la argumentación, sino más bien por su contribución a la tarea que ha fijado para el curso. Esta evaluación se orienta en función de la contribución. En otros términos, una argumentación aceptable, producida como respuesta a una pregunta del profesor, puede ser rechazada si no hace avanzar el curso en una buena dirección. Una argumentación dudosa, puede ser digna de ser elaborada y validada si va en buena dirección, la de la progresión de la secuencia de enseñanza, de competencia y de responsabilidad del profesor.

Esta constatación *no* implica una crítica al trabajo de la profesora. El profesor debe enseñar, y si siguiera *todas* las sugerencias argumentativas que provienen del aula, no avanzaría. El profesor debe seleccionar y organizar. Aunque esto implica una advertencia: no hay adaptación espontánea del trabajo argumentativo a las metas específicas del aula. La calidad argumentativa no resuelve todos los problemas; incluso puede crear algunos.

| | |
|---|---|
| **Distribution de la fiche-questionnaire**<br>*Distribución de la ficha-cuestionario* | |
| **P(1)** | Maintenant répondez à la première question à l'écrit et en silence<br>Ahora contesten a la primera pregunta por escrito y en silencio |
| **Question 1: la mandragore de ce texte appartient-elle au vivant ou au non-vivant ? Justifiez votre réponse par le texte.**<br>*Pregunta 1: ¿la mandrágora de este texto pertenece al ser vivo o al ser no vivo? Justifiquen su respuesta para el texto.* | |
| **E(0)** | La mandragore elle existe vraiment?<br>¿La mandrágora existe de verdad? |
| **P(2)** | C'est à vous d'y répondre<br>Ustedes son los que deben contestar |
| **Les élèves répondent à l'écrit**<br>*Los alumnos contestan por escrito* | |
| **P(3)** | Bien, allons-y. La mandragore du texte est-elle un être vivant?<br>Pues, vamos. ¿La mandrágora del texto es un ser vivo? |

| | |
|---|---|
| **E1** | Oui, la mandragore c'est vivant car c'est une plante<br>Sí, la mandrágora es viva porque es una planta |
| **E2** | C'est vivant car elle crie<br>Está viva porque grita |
| **P(4)** | Que pensez-vous de la réponse de votre camarade? Est-ce une réponse scientifique valable?<br>¿Qué piensan de la respuesta de su compañero? ¿Es una respuesta científica aceptable? |
| **E3** | Non car tout ce qui crie n'est pas vivant… par exemple una peluche mécanique<br>No. porque todo lo que grita no está vivo… Por ejemplo, un peluche mecánico |
| **E4** | La magie n'existe pas donc la plante elle peut pas crier… Si elle crie c'est que c'est magique<br>La magia no existe, luego la planta no puede gritar…Si grita es que es magia |
| **P(5)** | Scientifiquement, est-ce qu'un végétal crie?<br>Científicamente, ¿grita un vegetal? |
| **C** | Non!<br>¡No! |
| **P(6)** | En CVT on se place du côté magique ou scientifique?<br>¿En CVT nos ponemos del lado mágico o científico? |
| **C** | Science!<br>¡Ciencia! |
| **P(7)** | Donc l'argument scientifique est "c'est une plante, donc c'est un être vivant"<br>Luego el argumento científico es "es una planta, luego es un ser vivo" |

Tabla 2

"*La mandrágora de este texto*" remite a la mandrágora de *Harry Potter*. (E0) pone en cuestión el presupuesto de existencia contenido en la Pregunta 1 del ejercicio. El profesor se niega a contestar y presenta la pregunta del alumno como una variante de su propia cuestión (pregunta 1). Claro que se puede criticar esta asimilación, como la formulación misma de la Pregunta

(1); pero esta crítica no toca lo esencial: el profesor trabaja con una orientación didáctica, *groso modo,* para él se trata de desplazar el problema de un curso –género discursivo, literario– hasta otro curso –género discursivo científico, CVT–. Tiene una "obligación de resultados"; si la pregunta del alumno no permite avanzar en la buena dirección, puede desatenderla.

### *Dos justificaciones*

(E1) y (E2) dan dos respuestas justificadas para la misma conclusión "es vivo": "la mandrágora es viva porque es una planta" (E2) y "es viva porque grita" (E2).

La primera justificación (E1) es otro silogismo de categorización, basado en el dato "es una planta" y tomando por ley de paso "las plantas son seres vivos".

La segunda justificación (E2) se basa en el mismo tipo de ley de paso. Sale del dato "grita", estrictamente verdadero en el mundo de referencia de *Harry Potter,* supuesto por la pregunta. Pues *gritar* presupone "ser vivo":

> **Gritar** v. intr. 1° (sujeto nombre de un ser animado) […]
>
> **Animado, da** adj. […] se dice en gramática de los términos que designan seres vivos […]
>
> **Crier** v. intr. 1° (sujet nom d'être animé) […]
>
> **Animé, e** adj. […] 2° se dit en grammaire des termes qui désignent des êtres vivants. […] (Dubois, Lagane et al., 1966).

Estas definiciones no dicen otra cosa que, –en el léxico francés, que corresponde aquí al léxico castellano– "todo lo que grita está vivo"; "grita"; luego "está viva". Esta argumentación no es de menor calidad que la precedente, por lo menos. Aún más, se podría sostener que explota un mejor índice. Efectivamente, "ser vivo" es una propiedad esencial –genérica– común a los vegetales y a los animales; *gritar* es una propiedad de algunos seres vivos solamente: los animales superiores. Las plantas son menos prototípicas de los seres vivos que los animales capaces de gritar, como las aves o los mamíferos. Si uno admite esta jerarquía del ser vivo, *gritar* es un predicado más interesante que *ser una planta* para la conclusión "ser vivo". La pregunta refiere bien a "la mandrágora del texto", pues esta mandrágora grita; luego está viva. (E2) produce un argumento que se inscribe en un discurso que posee un potencial heurístico superior al argumento de (E1). Pero no cae bien en la progresión del curso de CVT: luego estará legítima-

mente rechazado; por el contrario, el argumento más débil semánticamente: "es una planta", estará validado, porque entra en la intención general del curso. Para el profesor, no se trata de discutir las argumentaciones y los presupuestos de los alumnos como tales, sino de explotarlos, más precisamente, explotar lo que, en sus intervenciones argumentativas, puede –mal que bien– hacer avanzar el curso. Como se dijo antes, esta conclusión *no* es una crítica del trabajo del profesor: más bien va en contra de una posible ilusión pedagógica que permita pensar que solo con buena argumentación se hace buena ciencia. Se hace ciencia con toda clase de argumentación, buena o menos buena, todo puede servir.

### *La refutación*

El profesor pide al aula una evaluación de (E2). (E3) presenta una refutación basada en el hecho de que el criterio del grito no selecciona exclusivamente a los seres vivos. Es una refutación basada en una posible *homonimia* –en el sentido aristotélico– entre el ser representado y su representación: la misma palabra puede designar al hombre, al retrato o a la estatua que representan al hombre[10]. Se podría también lanzar una refutación del mismo tipo que la primera justificación: "todas las plantas no son seres vivos… Por ejemplo las plantas artificiales". Lo importante es que la refutación (E3) elimina la proposición que no contribuye a la progresión didáctica. (E3) es tomada en cuenta en función de su capacidad de destrucción del discurso (E2); no se trata de criticarla, lo que sería aventurarse en terrenos complejos, donde se tendría que los malos argumentos pueden refutar tanto malas como buenas conclusiones.

Que esta refutación se podría aplicar igualmente a la proposición validada no es un problema. No estamos en una sesión de discusión argumentativa sobre un tema abierto a la diversidad final de las opiniones. No se podría tomar en serio un curso de matemáticas que terminara con una votación para decidir entre las afirmaciones competidoras: dos y dos son cuatro o dos y dos son cinco. Los intercambios en el salón de clase son sometidos a una metaorientación, hasta llegar a un saber construido y entendido. La validación de la argumentación no es local, sino que está determinada por el contexto de adquisición.

(E4) retoma la categorización de la mandrágora como planta y argumenta a partir de la disociación buscada por el profesor entre el mundo de la ficción y el mundo de la ciencia, lo que le permite rechazar el predicado

10 «On appelle homonymes les choses dont el nom seul est commun, tandis que la notion désignée por ce nom est diverse. Por exemple animal est aussi bien un homme réel qu'un homme en peinture; ces deux choses n'ont en effet de commun que el nom». Aristóteles, (1969) *Organon. 1. Catégories*. 1, a1. Tricot, J. (Trad.). Tricot. París: Vrin.

"gritar". En otras palabras, la argumentación validada presupone la conclusión que esta argumentación establece: "hay una diferencia entre el mundo de la ciencia y el mundo de la ficción". Todo eso es del orden de la petición de principio, pero no importa: la conclusión entra en el curso como un enunciado que permite la progresión del curso. Desde luego, es *buena*. El criterio de validación didáctica no es la validez intrínseca de la argumentación, sino la utilidad para la progresión didáctica. La conclusión es preestablecida y estamos en un proceso de justificación: la conclusión busca sus argumentos, la respuesta su pregunta, y la solución (= el saber) su problema.

### *Conclusión*

¿Qué es un "buen argumento" en un curso de ciencia? Hemos visto rechazada una argumentación aceptable, (E2); y una refutación argumentativamente interesante (E3) que no es tomada en cuenta. Solo es validada la argumentación tautológica que se inscribe en la línea del curso y da el resultado deseado por el profesor. El docente no puede tomar en cuenta todas las argumentaciones producidas en su curso, examinarlas y validarlas o no, cada una en función de sus méritos intrínsecos, datos, calidad de los datos y los modos de llegar a la conclusión a partir de estos datos. Eso tomaría un tiempo sin fin. Esto no es una crítica del trabajo del profesor: se podría decir que la ingeniosidad del profesor es utilizar la energía característica del intercambio argumentativo y la evidencia de la reformulación argumentativa: argumentar ayuda a recordar.



### *"Estoy seguro, pero no vamos a contestar así"*

El segundo caso trata de una interacción entre trabajos prácticos de física de dos alumnos de secundaria[11] (10º año de escolaridad). El pasaje proviene de un subcorpus "Acción", que forma parte de un corpus en video más extenso, "Movimiento y fuerzas I" [fr. *Mouvement et force 1*] (Cf. Küçüközer, 2005).[12] La duración del subcorpus es 7 minutos 13 segundos. Comentaremos un extracto de 32 segundos, que empieza a las 3.48 y termina a las 4.20.

La "situación" en la cual se materializa el problema es muy simple: una piedra colgada a un guindaste por un elástico[13].

---

11 Sobre los programas de investigación en didáctica de la física, la metodología de constitución y de análisis de corpus, se puede consultar en línea http://icar.univ-lyon2.fr

12 Corpus recogido en el marco del proyecto de investigación *Instrumentos-Concepción y análisis de actividades para el entrenamiento científico* (2000), [video] Tiberghien A. (dir.) (andree.tiberghien@univ-lyon2.fr) Transcrito por Küçüközer, A. Consultar y citar el video: http://icar.univ-lyon2.fr,>ICAR 2>Grupo COAST.

13 Alumnos: Leo (a la izquierda mirando el video); Ron (a la derecha mirando el video)
Columna 1: referencia temporal del turno de habla; 2: quién habla a quién; 3: transcripción; 4: gestos y acciones.

En el siguiente análisis, las referencias se deberían hacer directamente al video. Esta trascripción estándar no es más que un sustituto del contacto directo con los datos. A continuación se ofrece una trascripción analítica.

**Trascripción básica**

| 1 | 2 | 3 | 4 |
|---|---|---|---|
| 3.47 | Profesor al curso | Pues, he tomado objeto en el sentido el más general es todo lo que puede actuar sobre la piedra de manera visible o invisible | los alumnos miran la piedra |
| 3.54 | Leo a Ron | pues el aire el aire el aire / el aire eso actúa mira cuando haces así el aire | |
| 4.02 | prof. al curso | por el momento la situación como pueden ver está simplemente la piedra colgada | — ídem — |
| | Leo | sí sí, bueno de acuerdo | — ídem — |
| | Prof al curso | después verán grandes cosas pero por el momento | — ídem — |
| 4.09 | Leo | cuando haces así, habrá aire después, porque sabes cuando haces un movimiento de celeridad así es lo mismo hay el aire, estoy seguro pero aquí por el momento no vamos a contestar así, pero | haciendo movimientos arriba-abajo |
| 4.19 | Ron | hay atracción hay la atracción hay el elástico pues si si no la piedra donde estaría, sino hay atracción saldría volando la piedra | juega con la piedra |
| | Leo | la atracción no | mira a la piedra |

Tabla 3

Trascripción analítica de la argumentación en construcción de Leo. Se lee de izquierda a derecha y de arriba abajo.

| *Argumento* | | *Conclusión* | *Modalidad* |
|---|---|---|---|
| | | pues el aire el aire el aire<br>el aire eso actúa | |
| cuando haces<br>cuando haces<br>**porque sabes**<br>cuando haces<br>**es lo mismo** | eso<br>eso<br>un movimiento de celeridad como eso | el aire<br>habrá el aire después<br>hay el aire | estoy seguro |

Tabla 4

***Un gran esfuerzo para argumentar bien…***

La profesora da un indicio "pues, he tomado objeto en el sentido el más general es todo lo que puede actuar sobre la piedra de manera visible o invisible". Este indicio es captado de inmediato por Leo, que encadena con su propuesta, "pues el aire", sin pausa ni vacilación. Esta propuesta tiene el estatuto de respuesta-encadenamiento a la cuestión, con una "guarnición" multimodal hecha de gestos y de acción mimética co-orientados. Es una reacción al indicio contenido en el turno de habla del profesor: "algo que actúa de manera visible o invisible". Estereotípicamente, lo que actúa de manera visible o invisible es el aire. El diccionario francés define el aire [fr. *air*] como "mezcla gaseosa de composición constante en estado puro ([…]), a menudo cargado de impurezas ([…]), sin olor, sin color y *transparente* […]" (Robert, art. *air*; subrayo). Pero no puede utilizar este contexto de descubrimiento para justificar su propuesta. Leo infiere "a la Ducrot", es decir, a partir de los estereotipos semánticos extraídos de la palabra del profesor.

La respuesta está reforzada de dos maneras: está repetida dos veces, lo que es la forma más elemental de argumentación por insistencia; y está pronunciada con gran energía vocal, con una elocución muy rápida. Lo dicho es apuntalado por el modo de decir. Leo no mira ni dirige su habla al profesor, sino a su colega Ron. Pero Ron no ratifica esta propuesta ni verbalmente, ni por su comportamiento paraverbal; queda reflexionando con detenimiento, mirando solo la piedra que cuelga del guindaste.

En la segunda formulación de su propuesta-conclusión, "el aire eso actúa", Leo introduce la misma palabra dada por el profesor (*actuar*), contenida en el enunciado del problema, lo que refuerza el carácter de "buena respuesta" al problema. Retoma su discurso después de la –inútil– intervención de la profesora, siempre sin lograr ninguna reacción de Ron. Desarrolla su discurso, claramente argumentativo, porque apunta a dar apoyo a su posición "el aire actúa sobre la piedra". Antes, el soporte era vocal, ahora lo elabora con todo su cuerpo. Primero con un gesto deíctico que refiere a un movimiento arriba-abajo: "mira cuando haces así el aire", y una apelación a la evidencia (mira y entenderá). Estos soportes paraverbales están complementados con un conector *porque,* seguido por una especificación del contenido del deíctico: "un movimiento de celeridad" –la expresión *"mouvement de vitesse"* es también un poco rara en francés–, y hace alusión a un argumento por analogía: "*es lo mismo*".




Su argumentación utiliza de manera muy compleja un conjunto de palabras y de acción gestual que apoyan su posición: aquí podemos decir que no hay solamente palabras que argumentan. En la argumentación cara a cara las conclusiones se "sostienen" físicamente, con todo el cuerpo. Todo este movimiento argumentativo se concluye con el modal "estoy seguro" y un gesto de autorratificación.

***…¿qué fracasa?***

Paradójicamente, después de afirmar con fuerza su certeza, Leo retira su propuesta: "pero aquí por el momento no vamos a contestar así, pero". Ninguna razón es dada para esta retracción; ninguna refutación fue intentada por Ron. La mera ausencia de ratificación, o de simple atención de su compañero, basta para obligar a Leo a retirar su propuesta. Esto muestra que las condiciones de interacción influyen en la enunciación argumentativa.

## Conclusión

La teorización de la idea intuitiva de buen argumento es esencial en la teoría de la argumentación. Las humanidades quedan ampliamente prisioneras de una concepción de la argumentación basada en un lenguaje descontextualizado, en el cual todo y lo contrario de todo se puede decir, hipnotizadas por una "lógica" monovocal, cortada de la co-acción. Situaciones como las del trabajo de aprendizaje científico permiten una renovación de la cuestión. Estas situaciones podrían ser consideradas como prototípicas para el estudio de la argumentación, porque permiten ir un paso más allá de la argumentación "logocentrica" tradicional.

## Bibliografía


Anscombre J. C. y Ducrot O. (1983). *L'argumentation dans la langue*. Liège: Mardaga. [*La argumentación en la lengua*. Madrid: Gredos. 1994]

Aristóteles (1967). *Topiques*. J. Brunschwig. (Ed.) (Trad.) París: Les Belles-Lettres.

_____ (1982). Tópicos. En: *Tratados de lógica (Órganon)*. Vol. I. Madrid: Gredos.

Calderón, D. I. (2005). *Dimensión cognitiva y comunicativa de la argumentación en matemáticas*. [Tesis doctoral]. Directores: M. C. Martínez y C. E. Vasco. Cali: Universidad del Valle.

Cicerón (1927). *Obras completas*. M. Menéndez Pelayo (Trad). Madrid: Hernando.

_____ (1990). *Divisions de l'art oratoire —Topiques*. H. Bornecque (Ed.) (Trad.). París: Les Belles Lettres. 1(éd.) 1924. 3e. tirage.

Dubois, L. *et al*. (1966) *Dictionnaire du français contemporain*. París: Larousse.

Ducrot, O. (1973). Les échelles argumentatives. En: *La Preuve et le dire*. Tours: Mame (pp. 225-285). [*Les échelles argumentatives*, París: Minuit, 1980. Préface de 1980].

_____ (1988). *Polifonía y argumentación*. Cali: Universidad del Valle.

_____ (1993). Les topoï dans la "Théorie de l'argumentation dans la langue". En Ch. Plantin (éd.) *Lieux Communs, topoï, stéréotypes, clichés* (pp. 233-248). París: Kimé.

Jiménez Aleixandre, M. P. & Díaz de Bustamante J. (à paraître). "Construction, évaluation et justification des savoirs scientifiques: Rapports entre argumentation et pratiques épistémiques". En: Ch. Buty & Chr., Plantin (eds.) *L'argumentation en classe de sciences*.

Küçüközer, A. (2005). *Etude de l'évolution de la compréhension conceptuelle des élèves dans le cas d'un enseignement de mécanique en 1ère S.* [Tesis de doctorado]. Directora: A. Tiberghien. France: Université Lyon 2. Disponible en: http://demeter.univ-lyon2.fr/sdx/theses/lyon2/2005/akcaoglu_ha]

Lloyd, G. E. R. (1993). La conception et la pratique de la preuve. En: *Pour en finir avec les mentalités*. [*Demystifying mentalities*, 1990] F. Regnot (Trad.). París: La Découverte.

Perelman, C. y Olbrechts-Tyteca, L. (1958-1970). *Traité de l'argumentation - La Nouvelle rhétorique*. 3 éd., 1976. Bruxelles: Ed. de l'Université de Bruxelles. [Trad. Española], J. Sevilla Muñoz (1989). *Tratado de la argumentación. La nueva retórica*. Madrid: Gredos, Biblioteca Románica Hispánica.

Plantin, Ch. (2004). Sans démontrer ni (s')émouvoir. En: M. Meyer (éd.) *Perelman - Le renouveau de la rhétorique* (pp. 65-80). París: PUF. Version allemande développée: Plantin, Ch. 2006 Ohne Demonstration und Emotion? En: J. Kopperschmidt (Hrsg) *Die Neue Rhetorik. Studien zu Chaim Perelman*. München: Wilhelm Fink.

_____ (2005). *L'argumentation - Histoire, théories, perspectives*. París: PUF. (Collectionne *Que Sais-Je?*)

Saubidet, T. (1949) Vocabulario y refranero criollo. *Ciencia gaucha*, p. 97. Buenos Aires: Guillermo Kraft.

Toulmin S. E. (1993). *The uses of argument*. Cambridge: Cambridge University Press.

### *Transcripción original francesa de los datos 2.2*

| | | | |
|---|---|---|---|
| 3.47 | P à C | alors j'ai pris un objet dans le sens le plus général c'est tout ce qui peut agir sur la pierre de manière visible ou invisible si puis je dis voilà | Ils regardent P |
| 3.54 | F à L | Ben l'air  l'air l'air/ l'air ça agit ~~regarde~~ quand tu fais ça l'air | |
| 4.02 | P à C | *Pour l'instant la situation comme vous pouvez le voir c'est simplement la pierre suspendue* | Ils regardent P |
| | F | *Ouais ouais bien d'accord* | Ils regardent P |
| | P à C | *Après on vous devrez voir une grande chose mais pour l'instant* | Ils regardent P |
| 4.09 | F | Quand tu fais ça il y aura l'air après puisque tu sais quand tu fais un mouvement de vitesse comme ça c'est pareil il y a l'air je suis sur mais là pour l'instant on répond pas comme ça mais | agite son bras de bas en haut, de haut en bas |
| 4.19 | L | *Il y a l'attraction y a l'attraction y a l'élastique bien oui autrement la pierre elle serait où s'il y a pas l'attraction elle serait en train de voler la pierre* | joue avec la pierre |
| | F | *Pas l'attraction* | regarde la pierre |

# Análisis crítico del discurso y educación. Una interrelación necesaria

*Sandra Soler Castillo*[1]





## Introducción

En este trabajo propongo el Análisis Crítico del Discurso (ACD) como herramienta esencial para la comprensión de los discursos de y sobre la Escuela. Comienzo por introducir los conceptos fundamentales de esta teoría, sus metodologías de aproximación a los discursos, su relación con el contexto educativo, incluida la pedagogía crítica y, por último, me detengo en un análisis de caso en el contexto educativo en el que analizo, desde el ACD, un tipo de discurso propio de este ámbito: los textos escolares.

## El Análisis Crítico del Discurso (ACD)

Antes de adentrarme en el ACD, es pertinente regresar a mediados de 1960 cuando aparecen la Gramática del Texto (GT) y el Análisis del Discurso (AD). Estas disciplinas surgen como respuesta y crítica a una lingüística cada vez más teórica y alejada de los hechos reales. El AD y la GT comienzan por cuestionar los presupuestos básicos de la lingüística de Saussure, Bloomfield y Chomsky, y traspasan las fronteras de análisis de la frase o de la oración hacia el texto y la conversación, puesto que se centran en el estudio del lenguaje producido de manera natural, en oposición a las idealizaciones y abstracciones propuestas por estos autores. De igual manera, el AD pretende explicar el lenguaje en su interrelación con los hechos sociales, más exactamente en la interacción. En 1978 Michael Halliday propone la Lingüística Funcional Sistémica (GFS), en la que explica el uso del lenguaje en términos de forma y función en la interacción. Su teoría sostiene que cada interacción comprende tres niveles: textual, interpersonal y situacional. Estos planteamientos van a ser pieza clave para el desarrollo posterior de la lingüística crítica y el ACD.

Como señala Michael Stubb, la avalancha de trabajos aparecidos en los años de 1970 y los de 1980 con este nuevo enfoque y la fascinación por estos se fundan en la idea de que "el lenguaje, la acción y el conocimiento

1 Doctorado Interinstitucional en Educación. Énfasis de Lenguaje, Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

son inseparables" (1983, p. 17). Autores como Austin y Hymes –de reciente aparición– dejan ver aquí su influencia. Esta triple relación entre *lenguaje, acción* y *conocimiento* determina el nuevo carácter interdisciplinar que toman los estudios del lenguaje y rompe las divisiones tajantes entre las nuevas ciencias del mismo. El avance y la consolidación del AD como perspectiva teórica y metodológica desde los años setenta se fundamentó en disciplinas y metodologías que también se estaban desarrollando en ese momento; por ejemplo, la antropología y la etnografía, con figuras tan relevantes como Gumperz y Hymes; la filosofía y la pragmática, con Austin y Searle; la sociología y la etnometodología, con Goffman, Sacks y Schegloff; y la sociolingüística, con Labov.

Las tareas de la lingüística textual y el AD se relacionan con la textualidad y sus manifestaciones: estructuras discursivas, micro, macro y superestructuras; intencionalidad; mecanismos de coherencia y cohesión; producción y comprensión de textos o comprensión semiótica a partir de la situación, etc. En resumen, como señala Jan Renkema (1999), los enfoques de análisis discursivo constituyen una disciplina que tiene por objeto la investigación de la relación entre la *forma* (características semio-lingüísticas del texto) y su *función* (objetivos y efectos de ese conjunto sígnico, según cualidades interpretativas de un grupo descifrador de sujetos competentes).

A pesar de la variedad de perspectivas y temas de análisis, el AD no logra desprenderse de intereses puramente teóricos y académicos. A mediados de los años ochenta surge el ACD como respuesta a estas teorías clásicas y formales de la lingüística, que poco se preocupaban por las relaciones entre el contexto político y social, y el discurso en la sociedad. Con la aparición de los textos *Language and Control* (1979) de Fowler, Hodge, Kress y Trew, y *Language and Ideology* (1979), de Hodge y Kress, se da paso a lo que se conoce como Lingüística Crítica (LC). Esta corriente busca relacionar el estudio del discurso con las prácticas sociales, pero yendo más allá de la simple descripción e interpretación del papel del lenguaje en el mundo social. Su objetivo es explicar por qué y cómo hace lo que hace el lenguaje entendido como práctica social. Sin embargo, el carácter crítico de la lingüística no aparece de manera aislada en este campo. Se ve influido por el surgimiento de movimientos pacifistas a raíz de la guerra de Vietnam, movimientos de mujeres, de discapacitados o de movimientos de derechos humanos en países como Estados Unidos, Francia, Australia e Inglaterra. También se debe al interés de los lingüistas por interactuar con otras ciencias sociales y a la proliferación de teorías posestructuralistas y posmodernas. Piénsese, por ejemplo, en las teorías de Adorno, Benjamin, Foucault, Habermas y Bourdieu.

Con la aparición del texto de Norman Fairclough, *Language and Power* (1989), comienza a hablarse estrictamente de ACD. Otro hecho que impulsó el desarrollo de estos estudios fue el simposio celebrado en Amsterdam en enero de 1991, en el que participaron Van Dijk, Fairclough, Kress, Van Leeuwen y Wodak, y en el que discutieron teorías y métodos del AD, en especial del ACD.

A lo largo de estos últimos lustros, el ACD se ha posicionado, no es una disciplina o escuela más dentro de los enfoques de estudio del discurso, ni un método de aproximación a los fenómenos sociales; sino más bien como un "modo" o "perspectiva" de teorización, análisis y aplicación dentro del amplio campo de los estudios del discurso. Un aspecto crucial para el ACD es el conocimiento de su papel dentro de la sociedad. El aspecto crítico del discurso está en que las personas sean conscientes de las diversas formas de coerción a que se ven expuestas y puedan liberarse de ésta e identificar el lugar de sus verdaderos intereses (Wodak, 2003, p. 34).

El ACD se relaciona con el *poder* y el *abuso de poder* y con la producción y reproducción de éstos en el discurso. El ACD se enfoca en los grupos e instituciones dominantes y en la forma en que crean y mantienen la desigualdad social por medio de la comunicación y el uso de la lengua (Dijk, 2004a, p. 8). El objetivo del ACD es analizar, ya sean estas opacas o transparentes, las relaciones de dominación, discriminación, poder y control, tal como se manifiestan a través del lenguaje. En otras palabras, el ACD se propone investigar de forma crítica la desigualad social tal como viene expresada, señalada, constituida, legitimada, etcétera, por los usos del lenguaje (es decir por el discurso) (Ibíd., p.19).

Uno de los aspectos clave del ACD es que quienes trabajan desde esta perspectiva adoptan una postura política, reconocen su compromiso social y buscan la aplicación práctica de sus teorías: seminarios para maestros, artículos de opinión publicados en periódicos y revistas de amplia difusión, asesoría en la elaboración de textos escolares, etc.

## La metodología en el Análisis Crítico del Discurso (ACD)

El ACD, como algunas de las ciencias sociales y humanas, no tiene un método fijo. Existen tantos métodos como analistas críticos del discurso, cada uno de los cuales centra su metodología en relación con los supuestos teóricos. En el ACD existen varias corrientes. Entre las más conocidas y aplicadas está la tendencia neomarxista de Norman Fairclough, la corriente historicista de Ruth Wodak y la corriente sociocognitiva de Teun van Dijk.

### *Enfoque neomarxista*

Norman Fairclough propone un marco analítico basado en su concepción del lenguaje "como elemento integral del proceso social material" (Wodak, 2003, p. 180). Para este autor, la *vida social* está compuesta por series interconectadas de *prácticas sociales* de diverso orden: económico, político, cultural, etc., y cada una de estas prácticas tiene un elemento semiótico, entendido como las formas que permiten la creación de significado (imágenes, gestos, lenguaje, etc.). El objetivo del ACD es analizar las relaciones dialécticas entre la semiosis y otros elementos de las prácticas sociales (Ibíd., p. 180).

El marco analítico propuesto por Fairclough está constituido por tres niveles: el texto, la práctica discursiva y la práctica sociocultural. El análisis del texto da cuenta de las estructuras de la lengua producidas en el evento comunicativo objeto del análisis. Para esta parte del análisis, Fairclough propone seguir los aportes de la gramática funcional de Halliday en sus tres dominios o funciones: *ideacional, interpersonal* y *textual*. El análisis de la *práctica discursiva* implica examinar la producción, interpretación, consumo y distribución de los textos; esta dimensión se relaciona con la manera en que las personas interpretan, reproducen o transforman los textos. Por último, el análisis de la práctica sociocultural incluye una exploración de lo que sucede en un marco sociopolítico particular. Se relaciona con conceptos como *poder*, el cual depende de la interdiscursividad y la hegemonía. Para realizar un análisis de este tipo, se requiere estudiar cómo operan los discursos en varios dominios de la sociedad. Además, resalta Fairclough (1989, 1992, 1995, 2000, 2003), es importante partir primero de la identificación de un problema social con base semiótica y terminar con la reflexión crítica del análisis.





### *Perspectiva histórica*

Desde la perspectiva histórica, Ruth Wodak plantea analizar textos históricos institucionales y políticos integrando el conocimiento disponible sobre las fuentes históricas al contexto social y político en el que se insertan los "acontecimientos" discursivos y que a su vez se explican como tipos de discurso sujetos al cambio diacrónico (Ibíd., p.104). Plantea, esta autora, que uno de los objetivos del análisis crítico del discurso, además de hacer que los discursos sean transparentes, debe consistir en justificar teóricamente por qué ciertas interpretaciones parecen más validas que otras (Ibíd., p.104). Propone el principio de triangulación para evitar que las interpretaciones mismas del ACD parezcan sesgadas.

Este enfoque, basado en la idea de "contexto", considera cuatro planos. El primero es un plano descriptivo del contexto inmediato, lingüístico o interno del texto, en el que se analizan los temas o contenidos específicos de un discurso particular, las estrategias discursivas (estrategias de autor, representación, argumentativas o de atenuación) y las estructuras lingüísticas o instrumentos lingüísticos. El segundo plano busca la relación intertextual e interdiscursiva entre los discursos, los temas, las variedades discursivas y los textos. Ubica el discurso en el ámbito de la acción social (legislativa, opinión pública, publicidad, etc.), en una variedad discursiva determinada (leyes, comunicados de prensa, anuncios publicitarios, etc.) y establece sus interrelaciones textuales y discursivas. El tercer plano tiene en cuenta las variables extralingüísticas de carácter social y los marcos institucionales de un "contexto de situación" específico. El objetivo es ofrecer explicaciones de orden social al problema. El cuarto plano da cuenta de un contexto sociopolítico e histórico más amplio que el anterior, en el que se ubican las prácticas discursivas y las grandes teorías.

***Perspectiva sociocognitiva***

Al igual que los autores anteriores, Van Dijk se centra en los problemas sociales y busca establecer cómo contribuye el discurso a la producción y reproducción del *abuso de poder* y la *dominación* (Wodak, 2003, p. 144). Sin embargo, considera que no existe relación directa entre estructuras sociales y estructuras discursivas. Propone una fase de cognición social o interfaz cognitiva mental y social a la vez. Prefiere hablar de un triángulo compuesto por discurso-cognición-sociedad. Define el *discurso* en términos amplios como un "acontecimiento comunicativo" que incluye aspectos de la interacción conversacional y dimensiones no verbales como gestos, textos escritos, aspectos semióticos, etc. La *cognición* es de tipo individual y social, e incluye creencias, actitudes, estereotipos, prejuicios, valoraciones, emociones y demás representaciones que intervienen en el discurso y la interacción. Lo *social* incluye aspectos micro y macroestructurales de la interacción cara a cara, así como de la relación entre grupos, instituciones sociales y políticas, de movimientos, organizaciones o sistemas políticos, entre otros. En términos generales podría hablarse de texto (discurso) y contexto (social y cognición). Para Van Dijk el discurso no solo se ubica en el nivel de las acciones y los comportamientos, sino también en el de la cognición, que trata de la manipulación de los conocimientos, las actitudes y las ideologías, normas y valores.

El objetivo último del ACD es la explicación sistemática de las complejas estructuras y estrategias del discurso como ocurren en contextos sociales reales. El análisis opera a través de estructuras discursivas jerarquizadas e

interdependientes, muchas de las cuales se conocen desde la lingüística y otras se amplían al ámbito propio del discurso. Estas estructuras, propuestas por Van Dijk, van desde los niveles básicos de análisis lingüístico hasta las superestructuras textuales.

En el nivel fonético incluye cualidades sonoras del discurso como articulación, recepción auditiva, entonación, emoción, etc. En el aspecto morfológico se remite básicamente a neologismos y formaciones particulares de palabras. En lo sintáctico revisa la variación en el orden o en las relaciones jerárquicas de las estructuras y de las cláusulas que conllevan a la enfatización o el ocultamiento de agentes y acciones. En la semántica, analiza los significados asignados, a partir del análisis de la semántica léxica, que explica todas las implicaciones de las palabras empleadas en el discurso y contexto específico; la semántica referencial, que señala el significado de cláusulas y oraciones; y la semántica textual, que analiza las grandes temáticas de los textos. El análisis del nivel retórico corresponde a los elementos descritos en la retórica clásica; por ejemplo figuras de estilo. El nivel de la superestructura o estructuras esquemáticas representa la forma global del texto y la conversación, la manera en que se organizó la información.

Al analizar el discurso producido en la interacción, Van Dijk centra la atención en los actos del habla y en las diversas relaciones establecidas en la interacción, que expresan, indican, reflejan o construyen relaciones sociales específicas entre los participantes.





Sea cual sea la metodología o el enfoque empleado, el ACD requiere una sólida base lingüística –formal y funcional– que incluya las formas gramaticales, retóricas, semióticas, estilísticas, pragmáticas o de interacción. Los analistas críticos reiteran la importancia de señalar que el ACD no es un método o enfoque que se aplica a los problemas sociales. No es una caja de herramienta para aplicar a X o Y problema. Se trata más bien de una disciplina transversal, teórica y metodológica que se subdivide y emplea aportes de otras subdisciplinas y áreas. Cada estudio emprendido está sujeto a un completo análisis teórico social, de manera que se pueda saber con certeza qué discursos y qué estructuras se han de analizar y relacionar. No todos los aspectos del análisis lingüístico se aplican siempre, ni tampoco de la misma manera. El marco analítico dependerá en todo caso del problema, los objetivos y el alcance de la propuesta de investigación y de la perspectiva teórica del analista.

## ACD y educación

Para saber cómo se ha establecido la relación ACD y educación, me centraré básicamente en una investigación realizada por Rogers *et al.* (2005),

en la que un grupo de investigadores revisa buena parte de las revistas de ACD, las revistas de educación (*Journal of Education*), las listas aparecidas en Internet como www.linguistlist.org, y las actas de los principales congresos de ACD en el mundo anglosajón, con el objeto de mirar qué tanto se establece y cómo se establece la relación ACD y educación y cuáles son los presupuestos básicos de este enlace. Para corroborar el análisis, revisaré lo que aparece en el último *Handbook of Discourse Analysis,* en el capitulo relativo a educación, escrito por Carolyn Temple Adger (2001). En su investigación, Rogers *et al* buscan responder a cinco grandes interrogantes: cómo definen ACD las investigaciones, si la investigación educativa que emplea el ACD ha superado la tendencia a estudiar únicamente los discursos escritos y cómo lo ha logrado; qué relación se establece entre ACD y contexto, cuáles son los métodos de análisis que se privilegian y cómo se aborda la cuestión de la reflexividad, una de las características básicas del ACD. A continuación se presentan algunas de las respuestas a estos interrogantes.

### *Los enfoques de ACD*

Como se vio en la primera parte de este artículo, existen varias aproximaciones al ACD, entre las que se incluyen el enfoque francés (Foucault, Pecheux), el enfoque neomarxista (Fairclough), el enfoque semiótico social (Hodge, Kress y Van Leeuwen), el sociocognitivo (Van Dijk) y el enfoque histórico (Wodak, Meyer); cada uno de los cuales incluye concepciones un tanto diversas en cuanto objetivos y métodos. El análisis de Rogers mostró que el enfoque propuesto por Fairclough es más utilizado en los estudios analizados, con pocas referencias a los demás enfoques.

Los textos analizados conciben el ACD de cuatro maneras: la primera lo relaciona con el posestructuralismo, en especial el proveniente del feminismo francés y de Foucault; posición que inaugura un desencuentro metódico, pues el mismo Fairclough (1995) diferencia el ACD y las teorías foucaultianas, al señalar que el ACD posee una orientación textual clara, mientras el posestructuralismo con frecuencia carece de un análisis textual riguroso. La segunda manera relaciona el ACD con sus objetivos y funciones. En este sentido, se habla de un cuestionamiento a las pedagogías restrictivas y a la aceptación pasiva del *statu quo*, revelando cómo operan los textos en la construcción de las prácticas sociales. La tercera relaciona el ACD con la gramática funcional sistémica de Halliday, con la lingüística crítica o la sociolingüística interaccional. La cuarta lo relaciona con el marco analítico empleado. En general, las investigaciones acogen el marco analítico propuesto por Fairclough, en el que confluyen un micro y un macroanálisis, y ofrece una descripción, interpretación y explicación de los hechos sociales.

### *¿Más allá del texto escrito?*

La segunda pregunta, referida a si se supera y cómo se supera la tendencia del ACD a analizar mayoritariamente textos escritos, sugiere que en el contexto educativo no ocurre esta tendencia, es decir, que la mayor parte de textos analizados provienen de los discursos orales en contextos de interacción. Esto se comprueba con lo señalado por Temple (2001). Sin embargo, Rogers *et al*. subrayan que, en las investigaciones analizadas, los autores prestan poca atención a la delimitación de la concepción de lenguaje y discurso que subyace a sus teorías, y prácticamente olvidan las diversas tradiciones analíticas aplicadas en el campo de los estudios del lenguaje. Los predecesores del ACD, como el AD y la sociolingüística, poco se mencionan en los textos. Lo que llevaría a preguntar si se trata en efecto de ACD o de otro tipo de enfoque, pues las metodologías empleadas desde el posestructuralismo, la etnometodología y el análisis de la conversación se valen poco del AD, la base del ACD. En este sentido, Gee (en Rogers *et al*., p. 367) propone la existencia de dos tipos de análisis crítico del discurso: uno en mayúsculas, que sería el que se basa en los grandes enfoques, y que se relaciona con autores como Fairclough, Kress, Wodak o Van Dijk, y otro en minúsculas, que correspondería a los análisis basados en categorías discursivas, pero que no aplican los enfoques analíticos completos.

### *ACD y contexto*

La tercera pregunta cuestiona la relación ACD y contexto, retoma una polémica entre algunos analistas del discurso y los analistas de la conversación, en el sentido de qué tanto del contexto es necesario e importante para comprender la interacción. El ACD presta especial atención a los contextos macrosocial e institucional, así como al microsocial, relacionado con las estructuras gramaticales que constituyen el texto. El análisis conversacional asegura que lo más importante es el "aquí" y el "ahora" de la interacción, no lo que sucedió antes ni lo que sucederá después. El ACD ha recibido críticas severas porque algunos autores consideran que funciona de manera "descontextualizada" al no dar cuenta del contexto de producción, consumo y distribución de los textos y por no prestar suficiente atención al contexto etnográfico. Con respecto al contexto de interacción de los textos educativos analizados por Rogers *et al.*, la mayor parte fue tomada en el contexto de reuniones de profesores, entrevistas, clubes de escritura y en aulas de clase. De estas últimas, el 85% correspondió a clases de educación media o niveles superiores; solo 15 se realizaron en contextos de educación básica. Dichos estudios cubrían una amplia variedad de contextos, como clases de ciencias, programas extracurriculares, entrevistas, encuentros de educación especial, reuniones administrativas,

etc. Resulta importante destacar que el 100% de los estudios empleó algún tipo de método etnográfico (observación participante, diarios de campo, recolección de documentos o informes).

### *El método*

Respecto a la pregunta por el método, los autores señalan que existe una extendida tendencia a considerar el ACD como una forma de análisis o un simple método y se olvida que se trata de una combinación entre teoría y método; por esta razón autores como Van Dijk (2004b) sugieren cambiar el nombre de ACD a Estudios Críticos del Discurso, para evitar justamente esa tendencia analítica. Otra crítica que recibe con frecuencia el ACD es que los analistas buscan datos que les ayuden a comprobar sus teorías, en lugar de dejar que el dato "hable".

En el análisis presentado por Rogers *et al*. se evidencia una amplia variedad de enfoques analíticos; la mayor parte –como ya se dijo– basados en los métodos propuestos por Fairclough, el posestructuralismo y el análisis del discurso. Y aunque todas las investigaciones analizadas hacían referencia al ACD, en realidad no todos tenían el componente crítico. Dentro del análisis, otra de las preguntas clave que se hacen Rogers *et al*. es por qué los autores eligen ciertas partes del texto para analizar y no otras. Y cómo esas categorías que eligen pueden llegar a dar cuenta de aspectos sociales como la ideología, por ejemplo, y cómo prácticamente en ninguna investigación se explicó este hecho.





### *La reflexividad*

Respecto a la pregunta por la reflexividad y el rol del investigador, se plantea la necesidad de que la investigación, además de dar cuenta de factores micro y macro, también ofrezca luces del análisis mismo. Que monitoree su propia construcción investigativa y amplíe los límites epistemológicos de la investigación partiendo de su propio medio. En este sentido, pocos estudios de los analizados ofrecieron esta autocrítica

### *Conclusiones y proyecciones propuestas por las autoras de la investigación*

Concluyen los autores del artículo que a pesar del amplio interés suscitado por el ACD en el ámbito académico, solo ahora se está empezando a aplicar en educación. En este campo, el análisis de la interacción es una característica del ACD que lo diferencia del aplicado en otros campos.

Los análisis muestran que a pesar de los esfuerzos de los educadores por crear espacios de mayor libertad y de la ampliación de políticas y prácticas en este sentido, las interacciones en el aula siguen mostrando consecuencias "inesperadas" que terminan por convertirse en opresivas. Los autores critican que la mayor parte de las investigaciones se centran en el poder y en cómo éste se internaliza o reproduce, y no en cómo es resistido desde abajo. Casi ninguna investigación muestra cómo se establecen los juegos de poder en el aula o la escuela, cómo éste cambia y se transforma. Critican también una falta de equilibrio entre las teorías sociales y las teorías lingüísticas; según ellos, las ideologías políticas y sociales se leen en los datos. Es evidente la falta de rigor en el análisis lingüístico, lo cual mostraría serias falencias de los investigadores en el campo de las microestructuras textuales. Sería fundamental retomar los aspectos planteados por la gramática funcional.

En la dinámica ACD-educación resulta trascendental el paso de los estudios de textos escritos a textos producto de la interacción, lo cual podría llevar a un replanteamiento de los principios básicos del ACD. En este sentido está todo por hacer.

Los análisis mostraron que la mayor parte de los estudios se centran en jóvenes, y pocos en niños. Cubrir este campo sería fundamental si se tiene en cuenta que las ideologías, los modos de pensar y actuar, las creencias y los valores se trasmiten temprano en la vida de los niños.

Aunque gran parte de las investigaciones se ocupan de aquellas poblaciones que históricamente han sido víctimas de procesos de exclusión, es importante resaltar que no hay una paridad en este sentido; los estudios se centran más en cuestiones de género que de etnia. Las autoras afirman que "*race is silenced in educational research*" (Rogers *et al.*, p. 385).

Los autores también afirman que existe todavía una concepción tradicional del discurso y que pocos se atreven a dar el salto hacia el análisis de textos multimodales, a pesar de que existen modelos de aplicación serios como los propuestos por Kress y Van Leeuwen. Por último, concluyen que el carácter liberador de los análisis poco aparece en las investigaciones. No se proponen soluciones a los problemas evidenciados en las investigaciones. No se percibe un compromiso político claro que ayude, a pasar de la crítica a la acción; elementos fundamentales del ACD, que apuestan por el camino de la comprensión para la modificación de la interacción, y de allí para el logro de un grado de emancipación por medio de la autorreflexión provocada, objeto último de este enfoque que resume brillantemente Wo-

dak así: el *leit motiv* del ACD se reduce a análisis, interpretación y luego terapia (1998).

## Análisis crítico del discurso y pedagogía crítica

Si se examinan algunos de los principios básicos del ACD y de la pedagogía crítica es evidente su relación. Ambos dejaron de lado tendencias reduccionistas de sus objetos de estudio: la lengua alejada de los hechos sociales o la educación centrada únicamente en los procesos de enseñanza-aprendizaje por fuera de los conflictos económicos, políticos y culturales que en últimas son determinantes.

Comparten también los antecedentes de disciplinas que a comienzos de los años setenta evidenciaron el problema y trataron de darle solución, como en el caso de la sociolingüística, el análisis de la conversación o el mismo análisis del discurso, o de la educación, la etnografía y todos los enfoques denominados cualitativos. Fueron importantes avances que, sin embargo, al centrarse en problemas particulares olvidaron analizar los hechos en su complejidad. También impidió su avance hacia una concepción más crítica de la desigualdad social reflejada y reproducida a través del lenguaje y en las prácticas educativas, como señala Apple, el hecho de que los investigadores poco salen de las bibliotecas y que su lenguaje se ha especializado tanto que poco toca la realidad, producto quizá de este mismo acto:

> *Nuestros debates sobre el papel de la educación en la distribución y producción del poder económico, político y cultural se han desarrollado demasiado a menudo en el nivel de lo abstracto, en vez de coger los instrumentos y aplicarlos a la historia y la realidad concretas de las políticas y prácticas implicadas en la organización de la enseñanza y del currículo (Apple, 1986, p. 19).*

La conciencia crítica surge cuando se da un giro en las preguntas de investigación y en los "instrumentos" empleados para su análisis. De esta manera, estos enfoques de investigación vuelcan sus miradas hacia los problemas de las desigualdades de clase, de género y "raza", se cuestionan por el papel político del investigador, por la función que en las instituciones cumplen las prácticas pedagógicas y las formas de integrar los saberes en el currículo. Así irrumpen conceptos como *educación bancaria (Freire), clase, código, control, teoría del déficit,* etc. (Bernstein), con los que se configura un discurso pedagógico interesado en develar las relaciones entre pedagogía y control simbólico, y se fortalece una corriente de pensamiento crítico sobre la educación, que en América Latina se halla indisolublemente vinculada a la obra de Paulo Freire.

Los objetivos de las investigaciones también cambiaron. Ahora se trata de develar los aspectos de la sociedad global que determinan la desigualdad, el papel de las instituciones y del discurso en este proceso, y de otras prácticas como las llevadas a cabo en la escuela. El fin de estas investigaciones es claramente liberador: ofrecer una lectura alternativa y distinta de la ofrecida por los grupos dominantes, y contribuir mediante prácticas concretas a la transformación del *statu quo*.

Muchas de las herramientas del ACD han sido incorporadas por investigadores como Apple, McLaren, Giroux, Kemmis, etc., en sus estudios sobre políticas educativas y currículo.

## Un estudio de caso

A continuación presento un ejemplo de ACD aplicado al contexto educativo, más exactamente a uno de sus dispositivos pedagógicos: los textos escolares. El modelo que presento a continuación suprime –por razones de interés de esta publicación– todos los referentes de contexto histórico y sociopolítico que legitiman la interpretación del fenómeno discursivo en relación con el racismo, y se adentra sustancialmente en el desarrollo y la aplicación de las herramientas del ACD; en consecuencia, el lector sabrá advertir las limitaciones del análisis presentado dada la intencionalidad pedagógica y didáctica que lo sustenta.[2]

### *El problema*

En 1991, la nueva Constitución Política colombiana representó un gran avance –al menos en el papel– en materia de diversidad cultural y étnica. Se declaró a Colombia un país "multiétnico y pluricultural". No obstante, surgen algunos interrogantes: ¿qué ha cambiado en el nuevo orden nacional?, ¿cómo se ha visto reflejado este nuevo orden jurídico en términos políticos, económicos, y educativos?, ¿qué papel representa la Escuela en esta nueva dinámica?

En las siguientes líneas intento develar cómo ha asumido la Escuela, a través de uno de sus instrumentos más importantes (los textos escolares), este proceso de la nueva identidad nacional. También analizo cómo contribuye el discurso a generalizar las prácticas racistas y de qué mecanismos y estrategias se vale.

2 Para ampliación de estos aspectos véase Soler (2006b, 2007).

### *La metodología*

La muestra analizada la constituyen 16 textos escolares de dos de las editoriales de mayor circulación en Colombia: Grupo Editorial Norma y Santillana. El período seleccionado abarca los años 2003-2004.

El análisis se orienta a partir de los siguientes objetivos:

- Identificación de contenidos étnicos en los textos.
- Caracterización de los contenidos étnicos: ¿qué se dice? ¿Cuáles son las temáticas con las que se relacionan los grupos étnicos?
- Representación de actores y sus acciones: ¿quiénes se nombran? ¿cómo se nombran? ¿Qué acciones y cualidades se les atribuye?
- Identificación de argumentos con los que se sustenten las prácticas de los diversos actores sociales implicados.
- Delimitación de los mecanismos lingüísticos y retóricos dependientes del contexto de la discriminación.
- Análisis de las estructuras esquemáticas y la didáctica de los textos, puesto que se trata de un tipo particular de estos: los manuales escolares.

Para dar cuenta de estos interrogantes se sigue fundamentalmente la metodología propuesta por Van Dijk (2000, 2003). El análisis consiste en la revisión por niveles de las estructuras discursivas, comenzando por factores morfológicos, sintácticos, semánticos, pragmáticos del discurso y estableciendo su relación con estrategias discursivas como la pasivización, la nominalización o la selección léxica, etc.





### *El análisis*

*Contenidos étnicos y raciales*

Una vez identificados en la totalidad de la muestra los contenidos de tipo étnico, se procede a caracterizarlos. El interés es mostrar qué tanto se habla y en qué contextos se nombran los grupos étnicos colombianos que constituyen la Colombia pluriétnica y multicultural de que habla la Constitución de 1991.

Las dos grandes temáticas en las que se nombran los grupos étnicos son aspectos geográficos e históricos. Se habla de la composición del país por departamentos y, en ocasiones, se caracteriza su población en términos étnicos. Al hablar de la historia de Colombia, se identifican períodos como el precolombino, la conquista, la colonia, etc., y en la descripción de éstos se abordan fenómenos como la esclavitud.

Sin embargo, lo más relevante en los textos de ciencias sociales en Colombia es la casi exclusión de las temáticas étnicas y raciales de Colombia. La diversidad étnica colombiana se reduce a una representación mayoritaria de los mestizos y sus prácticas culturales. Las poblaciones afrodescendientes e indígenas desaparecen casi por completo del panorama nacional. Más la primera que la segunda.

Además, las pocas apariciones de las temáticas étnicas están plagadas de parcializaciones y tergiversaciones. Veamos el siguiente caso. Los autores del texto de tercer grado (Editorial Norma), al examinar la geografía política y humana, primero hacen especial énfasis en la descripción de cada uno de los departamentos de acuerdo con las zonas geográficas, luego hablan de la geografía política y al final se refieren al descubrimiento y la conquista de América. Las características de la población se incluyen dentro de la descripción de cada departamento. Así, al describir la región Caribe, sostienen que la mayoría de la población es mestiza y hacen referencia a las poblaciones indígenas que habitan cada departamento. Hacen alusión expresa a cada grupo indígena y señalan sus características. La población negra es borrada totalmente de esta descripción. Ni siquiera se nombran como habitantes del archipiélago de San Andrés y Providencia. Cuando se refieren a la Costa Pacífica, únicamente se nombra el departamento de Chocó, y se menciona que la mayor parte de la población es negra. Resulta sorprendente la omisión de la población negra en el Valle del Cauca, Cauca o Nariño, que forman parte de lo que se conoce como la Costa Pacífica, totalmente olvidada de la geografía y la historia de Colombia. Muchos de los departamentos aparecen con fotografías de la población indígena, pero ninguno presenta fotos de población negra. Esto llevaría a niños y niñas a la errónea idea de que en Colombia solo existe población negra en el Chocó, invisibilizando el resto de la Costa Pacífica, mayoritariamente negra. Además, se deja de lado a las comunidades negras de la Costa Atlántica, que aunque no son mayoría, sí constituyen gran parte de la población.

Los textos de los primeros años de la primaria, que en sus contenidos podrían favorecer la temática étnica, al tener como eje la familia, la conformación de grupos, la escuela y el país, poco hablan de la diversa composición étnica y racial en Colombia. Hay una clara tendencia a la homogeneización de la población. El blanco es la figura predominante. Los autores de los textos señalan como características de la población la homogeneidad y unidad. Resaltan que "todo grupo humano comparte un territorio, una historia, el idioma y las tradiciones" (Feo, Ibarra, Amador y Cabrera, 2004 p. 30). Dejan de lado así gran parte de la población colombiana que no habla una lengua, no posee una única historia, y tiene costumbres y tradiciones diferentes.

Temáticas como el racismo y la discriminación, que el MEN sugiere tratar en el grado octavo (*Lineamientos curriculares*), se desarrollan de manera parcial. Aunque los autores del texto de Editorial Norma comienzan planteando conceptos amplios como los prejuicios raciales: la discriminación, la intolerancia, el racismo, y sus manifestaciones, resalta el hecho de que ocultan casi por completo los agentes de estas acciones. Tan solo mencionan "algunos seres humanos" o "distintas sociedades".

En el apartado de segregación racial hablan del *apartheid* y de la segregación racial en Estados Unidos, pero desconocen la actual situación de segregación de las comunidades negras e indígenas colombianas. Para señalar lo acaecido con el Ku-Klux-Klan, se afirma que "en forma paralela a esta política de segregación, algunas personas de los Estados Unidos emprendieron una campaña de exterminio de los negros y de sus descendientes, para lo cual conformaron una agrupación denominada el Ku-Klux-Klan". (Ibíd., p. 22). Así, los agentes desaparecen o los mencionan como "algunas personas", lo que da la idea de ser pocos, cuando se trataba de cientos o incluso miles de blancos que perseguían y asesinaban negros, extranjeros y personas de otras religiones distintas al protestantismo.

En el texto de Santillana no existe un capítulo propiamente destinado a la discriminación, como lo sugiere el MEN. Rueda, Borja y Lavacude presentan esta temática de manera fragmentaria y superficial en algunas pocas secciones del libro. En una de las secciones finales preguntan "¿por qué las sociedades persisten en prácticas discriminatorias?", y presentan el caso de la discriminación escolar en el siglo XIX: los estudiantes que deseaban ingresar a la escuela debían demostrar la "pureza de sangre", lo que implicaba ser descendiente directo de blancos. Los descendientes de negros o indígenas quedaban por fuera. Luego muestran cómo en la actualidad se sigue discriminando en los colegios; en este caso, a las mujeres. Como sucede en este tipo de secciones, solo presentan un problema y no lo critican o evalúan.

Los afrodescendientes casi siempre aparecen ligados al tema de la esclavitud. No se habla de ellos en el presente, no se señalan sus aportes a la cultura ni a la vida social y económica del país. Incluso cuando se refieren a la esclavitud, también se presentan de manera parcial o tergiversada. En el texto de octavo grado de Editorial Norma, Mora, Farfán, Melo Franco, Guzmán y Miranda hablan sobre la esclavitud en la antigüedad y en la época de la Colonia en América. Resulta interesante leer que los autores y las autoras comienzan a definir la esclavitud como un hecho legal. Señalan que "la esclavitud es la 'situación legal o de hecho en la que un ser humano está permanentemente privado y obligado a hacer lo que otro, su propietario o

amo le ordene'" (Mora, Farfán, Melo Franco, Guzmán y Miranda, 2004, p. 18). Deciden partir para todo el análisis de esta definición que encierran entre comillas, pero no señalan de dónde es tomada. Nótese que no indican con claridad los actores que padecen la acción ni los agentes de la acción, que tan solo mencionan como "otros". La descripción es la siguiente:

> *Desde el año 1550, aproximadamente, comenzó el tráfico de esclavos de África hacia América, y a partir de 1720 hacia las islas del océano Índico, donde eran obligados a trabajar en las plantaciones de azúcar, tabaco, algodón y cacao, y en las minas de oro y plata.*
>
> *El flujo de negros esclavizados perduró cuatrocientos años, durante los cuales, millones de africanos atravesaron el océano Atlántico para posteriormente ser vendidos a los colonizadores de América. El tráfico esclavista, para este período, generó la disminución de la población africana. Millones de niños, hombres y mujeres en edad reproductiva, fueron enviados a América y Asía, otros tantos murieron en las largas travesías por el mar y otros en los puertos, a la espera de ser embarcados. Varias regiones africanas quedaron despobladas, como el Congo, Ndongo y Quissana (Ibíd., p. 19)*

Aquí –de nuevo– los autores ocultan los agentes de la esclavitud, reiteran el uso de las oraciones impersonales y también emplean voces pasivas que eliden al sujeto. En ocasiones, debido a las construcciones sintácticas y a las selecciones de verbos, queda la impresión de que los hechos de la esclavitud sucedieron porque los esclavos así lo quisieron, o por lo menos nadie los obligó.

Obsérvese que se presenta la idea de que los esclavos vinieron por voluntad, pues ellos solos "atravesaron" el Atlántico, y cómo mediante el empleo del verbo "perdurar", con claro carácter positivo, se desvirtúa el carácter negativo de la esclavitud. Nótese además el uso de la pasiva y la asignación del sujeto no a actores concretos sino a fenómenos, como en el caso del "tráfico esclavista".

A medida que avanzan los grados, los textos escolares hablan poco o nada sobre las comunidades afrodescendientes e indígenas, aunque sigan ejes temáticos como las organizaciones políticas y sociales, los derechos humanos, el respeto a la diversidad o las construcciones culturales, el desarrollo económico o las distintas culturas creadoras de saberes. Parece que a medida que se acercan al presente, dejan de lado estos grupos, pues sería poco lo que aportarían a los desarrollos del país, según lo expuesto. Pero lo más preocupante es que sí aparecen en los últimos grados del bachillerato en temáticas como la pobreza, el desplazamiento, la desigualdad, etc. Por ejemplo, en el texto de Editorial Norma, los autores y las autoras, Rodrí-

guez, Farfán, Gordillo, Melo y León, incluyen una sección denominada *Situación problema*, y allí se menciona a los indígenas y afrodescendientes bajo el rótulo de desplazados, de pobreza, etc. De esta manera estos grupos pasan del casi anonimato a convertirse en problemas.

*Los actores y sus acciones*

Para este apartado se sigue la propuesta de clasificación de actores sociales elaborada por Theo van Leeuwen (1996). La clasificación parte de dos grandes categorías: exclusión e inclusión.

Con base en esta compleja clasificación simplemente podría concluirse que los autores de los textos escolares analizados realizan procesos de inclusión y exclusión de diverso orden. En un nivel macro, incluyen dentro de las identidades nacionales solo una parte de la población: los blancos y mestizos, y excluyen los grupos afrodescendientes e indígenas. En el nivel micro, realizan procesos selectivos de inclusión y exclusión.

Al hablar de la variedad étnica colombiana, los autores se refieren a indígenas y afrodescendientes como cifras; simplemente estadísticas. Además, en estas existen contradicciones entre los diversos textos.

Por ejemplo, en el texto de quinto grado de Editorial Santillana, el autor, Kenny Lavacude Parra, en la unidad "Así somos la población colombiana", presenta estadísticas en las que habla de un 58% de población mestiza; un 20% de población blanca; un 14% de mulatos y un 8% de negros e indígenas. Resulta interesante leer que los autores de los textos se refieren a la población en términos de mayorías y minorías, y en esta tónica cómo separan la población negra de la mulata y unen la primera a los indígenas. Extraña combinación, por demás. Aunque así queda la idea de que la mayoría es mestiza y blanca; cuando podría ser mestiza y negra, como lo presenta el texto de Editorial Norma.

Los integrantes de los grupos étnicos no aparecen representados mediante nominalizaciones, como individuos que realizan o realizaron acciones importantes para el país. No son héroes de la historia colombiana, ni ejemplos para los jóvenes. Siempre se representan de manera colectiva, como miembros de grupos que –reconocen los autores de los textos– para muchos son invisibles, excepto por algunas de las actividades que realizan.

En el texto de sexto grado de Editorial Norma, Melo, Chaustre, Pulido Rodríguez y Ávila, por ejemplo, afirman que "las comunidades afroamericanas, a través de algunas actividades, han comenzado a ser visibles e importantes para todos los habitantes de América Latina: estas actividades son

el deporte, la música y la danza" (2003 p. 234). Este enunciado es bastante problemático, comenzando por la afirmación de que "han comenzado a ser visibles e importantes". Parece que solo ahora empiezan a existir, ¿y a existir para quiénes? ¿Para "todos los habitantes de América Latina"?, o ¿todos los blancos, los indígenas y los mestizos? Además, existen porque son buenos para el deporte, la danza y la música. Esto es claramente discriminatorio, pues hay muchísimas más actividades en las que los afrodescendientes se destacan; los hay periodistas, políticos, médicos o científicos. Además, no es necesario destacarse en algo para existir o ser visible.

En el nivel macro también es importante destacar cómo se representan los demás actores sociales que han estado inmersos en la historia de Colombia en procesos como la conquista, la colonia o la esclavitud. Aquí los autores de los textos presentan la historia de manera parcial. Prácticamente todos los actores de estas acciones desaparecen en las descripciones.

En el grado quinto, los autores de Editorial Norma, al hablar de la Colonia, la refieren en los siguientes términos:

> *Las personas negras fueron traídas desde las primeras etapas de la conquista… luego con la reducción del número de aborígenes durante la Colonia, fueron destinadas a actividades agropecuarias, mineras o de servicio doméstico. (…) y así como sucedió con los aborígenes, muchas esclavas negras tuvieron hijos con sus amos blancos. Algunos hacendados, aunque no reconocieron a sus hijos, les dejaron tierra, les otorgaron la libertad y hasta los nombraron como administradores en algunos de sus negocios. (Melo, Rodríguez, Feo, Chaustre y Pulido, 2003 p. 141).*

Primero que todo resalta en la descripción la imprecisión en la manera de nombrar a los afrodescendientes: "personas negras", pues los europeos no trajeron negros. La idea de negro la construyeron los americanos mediante el proceso de racialización. En este fragmento, los autores del texto omiten los agentes de las acciones mediante el proceso de pasivización; así sucede con el verbo "traer", y en "fueron destinadas"; de igual manera mediante el proceso de nominalización del verbo "reducir", se omite de nuevo el agente. Nótese además, la representación positiva del endogrupo, de sus buenas acciones, pues los autores señalan que *hasta* nombraron a los negros como sus administradores. Obsérvese también el uso del intensificador *muchas* en la frase "muchas esclavas", pero también el uso del intensificador *algunos,* en "algunos hacendados". Sin embargo, los autores no especifican que *muchas* esclavas fueron violadas y esos hijos que tuvieron fueron producto de dichas violaciones.

Sin embargo, los conquistadores sí son nombrados de manera individual y con nombre propio y de igual manera sus acciones resultan positivas: "Jiménez de Quesada fue atacado por los guerreros muiscas, armados con lanzas de madera, y dirigidos por Tisquesusa, el zipa de Bacatá. Los españoles, armados con arcabuces y armas de hierro, lograron una fácil victoria" (Ibíd., p. 138).

En este breve fragmento se observa cómo se emplea de igual manera la voz pasiva, pero en este caso sí aparecen los agentes de la acción: los guerreros muiscas, y se tematiza el paciente de la acción: Jiménez de Quesada, quien es víctima del ataque de los indígenas, pero sale victorioso. Los indígenas en este texto ocupan un segundo plano.

Es interesante analizar cómo se presentan los actores y sus acciones cuando se habla de temáticas como la discriminación o el racismo. En los textos de grado quinto, de Editorial Norma, se lee lo siguiente:

> *aplicado a las relaciones entre las personas, la discriminación se refiere a toda situación en la que una persona o un grupo recibe un trato de inferioridad, de menosprecio, de exclusión o de restricción por razones como el color de la piel, el género, la religión, el origen étnico, la edad o cualquier característica similar, que afecta la dignidad de las personas (Melo, Rodríguez, Feo, Chaustre y Pulido, 2003, p. 84).*

En esta primera definición, los autores no hacen alusión a quiénes son los agentes de la discriminación. De hecho, en el texto los autores utilizan formas impersonales, en frases como "se les prohíbe" o "no se permite", aunque en un apartado se señala que: "en muchas ocasiones, la discriminación la ejercen personas que pertenecen a los grupos mayoritarios, pues son quienes ostentan el poder. De esta manera los grupos minoritarios se ven sometidos y deben sufrir la exclusión" (Melo, Rodríguez, Feo, Chaustre y Pulido, 2003 p. 84).

Esta afirmación no es del todo cierta. Además, ¿quiénes pertenecen a los grupos mayoritarios en Colombia? Hasta donde señalan estos mismos textos, la mayoría es la población mestiza; de igual manera, las mujeres son mayoría, sin embargo, también son víctimas de la discriminación. Según las estadísticas de los libros, los grupos blancos son minoría en Colombia. Pero ¿son ellos discriminados? Sería importante especificar aquí que se trata de minoría no en términos demográficos, sino de exclusión política, como la define *Minority Rights Group*.

En el mismo texto, frente a la temática de la discriminación, los autores presentan tres historias de personas que han luchado contra la discrimi-

nación: Mohandas Gandhi, Martin Luther King y Nelson Mandela. Aquí de nuevo hablan de hechos sin autores. Señalan que en "Estados Unidos *existían* leyes de discriminación contra las personas negras" (Ibíd., p. 90). Al parecer las leyes se crean y existen solas sin agentes que las promulguen. Cuando se habla del *apartheid* se dice que "fue un sistema de segregación racial contra los negros *implantado* en 1948 en Sudáfrica" (Ibíd.). Señalan también que, con este sistema, "*Sudáfrica* irrespetó todos los tratados de derechos humanos acordados por la ONU" (p. 90). En el primer enunciado, mediante el empleo de la voz pasiva, dejan por fuera el agente de la acción y, en el segundo, señalan a un país, Sudáfrica, como responsable de las acciones; de nuevo omiten o disimulan el verdadero responsable de estas acciones.

En el texto de octavo grado de Editorial Norma, en el apartado de segregación racial, al hablar del *apartheid* y la segregación racial en Estados Unidos, aunque los autores recurren también a la desaparición sistemática de los agentes mediante el uso del impersonal, solo se hacen explícitos los actores cuando las acciones son positivas y realizadas por blancos. Incluso en estas ocasiones puede aparecer con nombre propio, como en este caso: "En 1990, *el presidente Frederik Willem de Klerk*, tras diversas negociaciones con los representantes de las comunidades étnicas del país, puso fin al *apartheid* con la liberación del dirigente negro Nelson Mandela y la legalización de las organizaciones políticas negras" (Mora, Farfán, Melo, Franco, Guzmán y Miranda, 2004 p. 21). Nótese además que en el proceso ocultan la participación activa del dirigente negro Nelson Mandela. Este actor aparece aquí como beneficiario de una acción positiva del presidente. En otras ocasiones, cuando las acciones positivas corresponden al gobierno, también este aparece como agente de las acciones: "*el gobierno* aprobó una serie de reformas que permitieron la organización de sindicatos negros y cierto grado de actividad política por parte de los que se oponían al poder de los blancos" (Ibíd., p. 21).




### *Esquemas argumentativos*

En este apartado muestro cuáles son las estrategias argumentativas que emplean los autores de los textos para referirse a procesos como la discriminación y el racismo.

*Naturalización*

El proceso más recurrente encontrado en los textos es la *naturalización de la acción social*; en ella no se nombran los agentes de las acciones, lo que permite inferir que los acontecimientos se precipitan solos y que dichas

acciones ocurren de manera natural e inevitable. Por tanto, tampoco hay responsables. Esto se puede ver en fragmentos como los siguientes:

> *La humanidad se ha desarrollado por muchos caminos que han modelado múltiples sociedades y civilizaciones a través de la historia. Este proceso evolutivo generó una gran diversidad cultural en todo el mundo, que se evidencia en la variedad de cosmovisiones existentes, en las maneras de interpretar la realidad y en la forma de relacionarse con el entorno.*
>
> *[…]*
>
> *Estas diferencias entre culturas, colectivos o individuos dentro de una misma sociedad, en algunos casos, se interpretan como deficiencias, originando un sentimiento de rechazo (Mora, Farfán, Melo, Franco, Guzmán y Miranda, 2004 p. 14).*

Los autores hablan de un proceso evolutivo que han seguido las sociedades y que es el causante de la diversidad, pero a la vez de "sentimientos de rechazo". Otro ejemplo basado en la naturalización se presenta en enunciados como este:

> *El género humano, a través de la historia, ha desarrollado una gran variedad de sociedades y culturas que nos permiten diferenciar unos grupos de otros. Esto constituye una gran riqueza para la humanidad; sin embargo en muchas ocasiones, ha sido el motivo de la discriminación de unos hacia otros (Melo, Rodríguez, Feo, Chaustre y Pulido, 2003 p. 84).*

De nuevo no se especifica quiénes son los unos y quiénes los otros. Además, los autores de este texto dejan la impresión que el proceso de discriminación es normal e histórico, algo casi inevitable en el desarrollo de las sociedades. Al referirse a la Colonia, los autores señalan que "en la historia de la humanidad se han presentado situaciones dolorosas de discriminación hacia las personas" (Ibíd.). Es recurrente la señalización de la discriminación como un ente abstracto, producto del desarrollo histórico de las sociedades o, en todo caso, acaecido en el pasado. Al explicar la discriminación y el racismo únicamente como procesos naturales, se dejan por fuera las verdaderas causas de sus orígenes y se reduce la complejidad de los hechos sociales.

*No asimilación*

En algunos casos, la explicación que hacen los autores de los textos sobre los hechos sociales es parcializada y tergiversada. Acciones como la casi

total destrucción de las comunidades indígenas durante la conquista y la Colonia, y la exclusión de las comunidades afrocolombianas, se justifican por factores como la "no asimilación" de estos grupos a la cultura dominante. Así se afirma que:

> *Las sociedades sedentarias vivían de la agricultura y estaban organizadas en aldeas y pagaban tributos a sus caciques; mientras que las nómadas se dedicaban a la pesca, recolección de frutos y en algunos casos, a la caza, y no tenían un territorio fijo para vivir. (…) Durante la Colonia, las sociedades sedentarias se hispanizaron rápidamente, pero las nómadas opusieron una fuerte resistencia al dominio español, lo que trajo como consecuencia la guerra, el exterminio y en ocasiones, la integración de las mismas a los pueblos de aborígenes hispanizados. (Melo, Rodríguez, Feo, Chaustre, y Pulido, 2003 p. 131).*

La descripción de las sociedades sedentarias se realiza positivamente: estaban "organizadas" y poseían sistemas de producción y, por tanto, se hispanizaron rápidamente, en oposición a las sociedades nómadas, menos desarrolladas y civilizadas; por estas razones terminaron por producir guerras. Es decir, fueron sus propias condiciones de desarrollo interno como grupo las que generaron las guerras y su propio exterminio. Más adelante señalan que "por esta causa algunos de los líderes indígenas *se hispanizaron* a tal punto que vistieron ropas europeas, obtuvieron privilegios y se enriquecieron" (Ibíd.). Aquí quienes se adaptaron obtuvieron beneficios; incluso llegaron a ser ricos.

Según esta versión de la historia, se trataba de haberse adaptado rápidamente. Quienes lo hicieron estuvieron muy bien y hasta se hicieron ricos; quienes no lo hicieron murieron o fueron los causantes de las guerras. En consecuencia, los autores concluyen que estos grupos "se fueron reduciendo". De nuevo, no nombran los responsables de las acciones que terminaron por exterminar a la población aborigen. Queda la impresión de que ellos desaparecieron solos.

En el texto de grado sexto de Editorial Norma, los autores señalan que uno de los aportes de las comunidades afrodescendientes a la sociedad colombiana es "el reconocimiento por las diferencias culturales y su capacidad de adaptación social e interacción con otros grupos humanos" (Melo, Chaustre, Pulido Rodríguez y Ávila, 2003, p. 237). Otra vez, parece que se trata de un problema de adaptación, de asimilación de las costumbres de los grupos hegemónicos.

*Amenaza*

Otro de los argumentos para justificar los procesos de exclusión y exterminio de los indígenas y afrodescendientes se sustenta en la creación de una idea en la cual estos grupos podrían constituirse en amenaza para los grupos dominantes. En el texto de octavo de Editorial Norma, los autores, al hablar de la "intolerancia étnica y cultural" de los países ricos hacia los pobres, señalan una comprensible preocupación de estos por la pérdida de su identidad cultural, pues "los grupos sociales que se *sienten amenazados* por la presencia 'del otro', crean políticas y *mecanismos de defensa* contra los *grupos invasores*, amparados en el *derecho* de la defensa de la identidad cultural" (Ibíd., p. 27).

Obsérvese la vaguedad y el grado de abstracción empleado por los autores. En el texto no señalan autores ni responsables de los hechos, ni tampoco se precisan las acciones. Hablan de "los grupos sociales que se sienten amenazados" y de "otro", que de inmediato se presenta negativamente mediante el calificativo abstracto "invasores". Se habla de "mecanismos de defensa" y en ningún momento se determina qué se entiende por esta expresión. Se refiere a actos violentos, a agresiones físicas o a qué exactamente...

***Estructuras esquemáticas***

Al enfrentar el análisis de textos escolares no podemos limitarnos únicamente a la parte textual; también es preciso estudiar cómo se presenta esta información en los textos, qué ilustraciones la acompañan y qué organización secuencial se realiza.

*Fotografías e ilustraciones*

El análisis del nivel gráfico es interesante, pues se esperaría que las fotografías o ilustraciones orientaran la atención y el interés del estudiante y ayudaran a la comprensión de los textos. Pero esto no ocurre en los textos analizados. Las fotos elegidas por los editores distraen la atención y contribuyen a reforzar los estereotipos más comunes de los grupos étnicos colombianos e incluso llevan a generar ideas falsas. En los textos de Editorial Santillana aparecen 559 fotos e ilustraciones de personas blancas y mestizas; 67 mulatos y negros, y 47 indígenas. En los textos de Editorial Norma aparecen 335 blancos y mestizos; 43 mulatos y negros, y 42 indígenas. Estas ilustraciones corroboran la representación que los autores de los textos hacen de la población colombiana: más blancos y mestizos que afrocolombianos e indígenas. La representación de estos dos últimos gru-

pos no es equitativa si se tiene en cuenta la cantidad de población de cada comunidad. Es de resaltar que las fotos usadas para representar afrocolombianos, en general, corresponden más a mulatos. Pero lo más importante de señalar es que estas fotos tienden a aparecer relacionadas con pobreza, abandono, desempleo, segregación o desplazamiento. Solo dos fotos se asocian al deporte y en un único caso aparece una foto de una mulata trabajando en un computador; los afrocolombianos no aparecen en oficinas o realizando alguna actividad profesional. En los textos de los últimos grados aparecen solo relacionados con la esclavitud y la discriminación. Lo que enfatiza más el proceso de discriminación contra esta etnia. Cabe destacar que esto ocurre más en los textos de Santillana que en los de Norma.

Además de que el manejo de las fotos e ilustraciones es descontextualizado y no ayuda a la comprensión de los textos, son criticables las ilustraciones de Editorial Norma, que parecen tomadas de los textos estadounidenses. En ellas aparecen rubios tipo europeo, y muchos asiáticos. Los niños aparecen jugando béisbol o rugby. La pregunta es por qué las editoriales no tienen un banco de fotos de la población colombiana. Además las fotografías de los afrocolombianos no son realmente de colombianos; se recurre demasiado a la típica foto estereotipada del negro africano. De igual manera no se entiende por qué no se presentan fotos en las que se muestre la diversidad étnica colombiana en contextos, que represente una diversidad real, en las calles, las escuelas, el trabajo, etc. Blancos, afrocolombianos e indígenas realizando actividades conjuntas, niños jugando, estudiando, etc. Cuando los contenidos favorecerían a este tipo de foto, las editoriales optan por los montajes en los que se superponen fotografías.




### *La didáctica de los textos*

Respecto a cómo seleccionan y distribuyen las editoriales y sus autores la información en los textos, es criticable el hecho de que la mayor concentración de información la ponen en la primaria, cuando los niños no han desarrollado plenamente sus capacidades cognitivas ni –sobre todo– una conciencia crítica. Durante el bachillerato, cuando las temáticas tienden hacia la economía y el desarrollo de las ciudades y las culturas, y cuando la comprensión podría ser mayor, en los textos analizados casi no vuelven a mencionar a los indígenas y a los afrocolombianos; los relacionan solo con la esclavitud y el racismo. Al finalizar el bachillerato, los y las jóvenes desconocen la presencia negra en el mundo y en Colombia. No saben nada respecto a su cultura, economía, costumbres, ni desarrollo sociológico, y seguramente también habrán olvidado la presencia de los indígenas, que se abandonó años atrás en la primaria.

Cuando los autores mencionan las poblaciones afrocolombianas e indígenas, no lo hacen dentro del grueso del texto, sino en secciones complementarias o de actividades. Así, en general, no hay exposición de causas y consecuencias de las problemáticas, y el trabajo se limita a las opiniones de los y las estudiantes. Esto da la idea de que no todas las temáticas tienen la misma importancia. La temática étnica o racial parece en ocasiones una simple anécdota o curiosidad.

Con frecuencia aparecen afirmaciones problemáticas que los autores no explican. En consecuencia, dejan todo el trabajo al profesor en la clase, con el agravante de que, en muchas oportunidades, los profesores no tienen tiempo para discutir todo lo que se dice en el texto o no son conscientes de la gravedad de lo que se afirma.

Los autores parecen desconocer la riqueza étnica de las aulas de clase, sobre todo en determinados sectores, como los estratos bajos y medios, en los que la incorporación de nuevas poblaciones en la escuela puede alimentar los debates y generar distinto tipo de intercambios. Los textos no proponen actividades a partir de la composición étnica o racial de los estudiantes.

En general, y aunque es comprensible hasta cierto punto, el tipo de textos que prevalece en los textos escolares es expositivo, pues da la impresión de objetividad y claridad. Si embargo, dadas las nuevas tendencias pedagógicas que pretenden fomentar una actitud crítica en los estudiantes, los textos podrían estructurarse de manera que no prime lo expositivo, sino también la reflexión y la crítica basada en argumentos de los autores. Este trabajo no debería dejarse solo a los profesores y a los estudiantes. El aporte de los expertos en estos temas es fundamental para comprender más y mejor la realidad. Esto se podría hacer mediante la inclusión de textos de autores externos al texto. El elemento crítico no debe limitarse solo a la presencia de secciones específicas y aisladas de los contenidos que más que ayudar a su desarrollo, en ocasiones, dan la impresión de que son cuestiones anecdóticas y menos importantes que el grueso del contenido.

Sin embargo, si se opta por el tipo de texto expositivo, con las correspondientes marcas sintácticas que éste conlleva, como por ejemplo el uso de las formas impersonales, sería recomendable que este estilo se mantuviera en todo el texto y no en determinadas ocasiones, pues como se ve en los textos examinados, algunas veces, cuando se trata de hechos positivos del endogrupo, las acciones aparecen agenciadas, incluso con nombres propios; en los demás casos no.

## *A manera de conclusión*

Aunque en este análisis de los textos escolares de ciencias sociales de las editoriales Norma y Santillana no se halló racismo explícito, sí se encontraron formas de racismo, algunas más sutiles que otras, pero no por ello menos nocivas. A partir de los objetivos específicos propuestos en la investigación se puede concluir que las personas que se representan como integrantes de la identidad nacional colombiana son los blancos y los mestizos. Hay exclusión de las minorías y una tendencia a resaltar la homogeneización y el etnocentrismo blanco. El tratamiento de los dos grupos mayoritariamente discriminados es distinto. Respecto a los indígenas, los autores tienden a tenerlos más presentes en la historia colombiana; los afrocolombianos sufren un proceso de invisibilización.

Los mecanismos lingüísticos y discursivos de los que se hace uso para realizar estas prácticas discriminatorias son:

- Selección y exclusión de temas de discusión. De esta manera los autores seleccionan qué es digno de mencionarse y qué no, dando así paso a un proceso de ocultamiento en el que hablan más de unos grupos que de otros, más de mestizos y blancos que de indígenas, y más de éstos que de afrocolombianos.
- Selección de léxico específico para cada grupo. No hay unidad en los textos para referirse ya sea a factores raciales (negro, indio, blanco) o a factores étnicos (afrodescendientes, indígenas), los autores hablan indistintamente en ocasiones de negros, de afrodescendientes o de personas de color; los indígenas se denominan, indios, aborígenes, indígenas, etc. También, como mencioné, hay vacilación en la denominación de los procesos discriminatorios: racismo, discriminación racial, segregación, etc. Aquí también es muy importante la selección léxica que se hace de acuerdo con los grupos que se estén referenciando. Por ejemplo los conquistadores no invadieron ni impusieron, ni asesinaron sino que "exploraron", "aventuraron", hubo "encuentros", "intercambios", "transplantes de culturas" que generaron "riqueza" y "aportes" de los que todos nos beneficiamos.
- Recurrencia, dentro de la sintaxis, a oraciones pasivas que ocultan los agentes de las acciones, o a oraciones impersonales. También es muy frecuente un tipo de oraciones en que omiten el sujeto, como en "la población indígena disminuyó", "los abusos contra los aborígenes se multiplicaron", "la población aborigen murió por el maltrato", etc. Aquí también, como en muchos casos, el orden de las oraciones en que se tematiza a los aborígenes, produce el efecto de presentarlos como víctimas, y realzar la derrota, además de que se desfocaliza el agente de la acción, en este caso a los españoles. También es frecuente el proceso de nominalización en frases como "la conquista provocó un desastre humanitario", "la conquista produjo la muerte de muchos nativos", "los trabajos de la

mita acabaron con muchos aborígenes". Oraciones como éstas en donde se omite deliberadamente el agente de las acciones.

- Otro mecanismo lingüístico, dependiente del anterior, es el empleo en la argumentación de diversas estrategias que permiten percibir los procesos como naturales, mediante el uso de argumentos en donde las acciones se precipitan solas y además suponen progreso histórico. Como vimos que los autores describieron la práctica del racismo, o como asociaron los procesos de conquista y colonia a la consabida idea de modernización del continente americano y de llegada de la civilización. También, dentro de los procesos de argumentación, suelen presentar solo algunas causas de los hechos y dejar de lado otras, lo que constituiría una falacia argumentativa de los autores. Estas omisiones, sin embargo, parecen obedecer a estrategias premeditadas. Por ejemplo, cuando señalan como causas de la desaparición de los indígenas –únicamente– su poca adaptabilidad a las nuevas circunstancias. (Soler, 2006b)

## Para reflexionar

En las actuales circunstancias de globalización, hegemonización y dominación desde las lógicas del capital y el consumo, al ACD y a todas las perspectivas críticas de los estudios sociales, les queda la responsabilidad de resistir, desde la revisión y el desenmascaramiento de todas las formas de control simbólico, entre ellas la educación, las avalanchas discursivas y mediáticas con las que los grupos de poder intentan legitimar sus prácticas.

Los discursos sobre la educación y la pedagogía, dirigidos desde los centros de dominación y elevados también por los intereses del capital a las agencias de la política mundial que financian la educación, no pueden pasar inadvertidos a los ojos de los intelectuales, investigadores sociales y educadores.

El develamiento de cualquier forma de racismo, xenofobia, dominación y segregación que circule en la Escuela, en especial en los libros de texto, es también un ejercicio pedagógico de compromiso social y resistencia política que pueden realizar los educadores para enfrentar en las aulas de clase las prácticas discursivas hegemónicas y no aceptar desde la ignorancia cómplice la pretendida neutralidad de los textos escolares y los discursos de la ciencia.

Por último, quiero dejar en el ambiente estas tres preguntas que, según Fairclough, todo investigador debería hacerse cuando se plantea un problema de investigación: ¿cómo investigamos?, ¿cómo y dónde publicamos?, y ¿cómo escribimos? (2003, p. 201).

## Bibliografía


Apple, M. (1986). *Maestros y textos*. Barcelona: Paidós.

Fairclough, N. (1989). *Language and Power*. Londres: Longman.

_____ (1992). *Discourse and social change*. Oxford, Reino Unido y Cambridge, Massachussets: Polity Press y Blackwell.

_____ (1995). *Critical Discourse Analysis: the critical Study of language*. Londres: Longman.

_____ (2000), Discourse, social theory and social research: the case of welfare reform. En: *Journal of sociolinguistics*, 4 (2).

_____ (2003). El análisis crítico del discurso como método para la investigación en ciencias sociales. En: R. Wodak y M. Meyer. *Métodos de análisis crítico del discurso* (pp. 179-204). Barcelona: Gedisa.

Gee, J. P. (2004). What is critical about critical discourse analysis? En: R. Rogers (ed.). *An introduction to Critical Discourse Analysis* (pp. 19-50). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

Halliday, M. (1978). *Language and social semiotic*. Londres: Arnold. [Versión en español (1986). *El lenguaje como semiótica social*. México: FCE].

_____ (1985). *Introduction to Functional Grammar*. Londres: Arnold.

Herrera, M. *et al*. (2003). *Identidad nacional en los textos escolares de ciencias sociales. Colombia 1900-1950*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.

Renkema, J. (1999). *Introducción a los estudios sobre el discurso*. Barcelona: Gedisa.

Rogers, R. *et al*. (2005). Critical discourse analysis in education: A review of the literature. *Review of Educational Research*, 75 (3), 365-416.

Soler Castillo, S. (2006a). Racismo discursivo de élite en los textos escolares de ciencias sociales en Colombia. En: *Revista de Investigación*. Bogota: Universidad de La Salle. Vol. 6 (002), 255-260.

_____ (2009). Racismo y discurso en los textos escolares. La representación de la identidad étnica y racial en los textos de ciencias sociales en Colombia. En: J. Arocha (ed.). *Nina S. de Friedemann: cronista de disidencias y resistencias*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia. Pp. 233-266.

Soler Castillo, S. y Pardo, N. (2007). Discurso y racismo en Colombia: cinco siglos de invisibilidad y exclusión. En: T. van Dijk. *Racismo y discurso en América Latina* (pp. 181-228). Barcelona: Gedisa.

Stubb, M. (1983). *Análisis del discurso*. Madrid: Alianza.

Tannen, D.; Schiffrin, D. y Hamilton, H. (eds.), (2001). *The Handbook of Discourse Analysis*. Oxford: Blackwell Publishers.

Temple Adger, S. (2001). Discourse in Educational Settings. En: D. Tannen; D. Schiffrin y H. Hamilton (eds.). *The Handbook of Discourse Analysis* (pp. 503-517). Oxford: Blackwell Publishers.

Van Dijk, T. (Comp.) (2000). *El discurso como interacción social*. Barcelona: Gedisa.

_____ (Comp.) (2000). *El discurso como estructura y proceso*. Barcelona: Gedisa.

_____ (2003a). *Dominación étnica y racismo discursivo en España y América Latina*. Barcelona: Gedisa.

_____ (2003b). *Ideología y discurso. Una introducción multidisciplinar*. Barcelona: Gedisa.

_____ (2003c). *Racismo y discurso de las élites*. Barcelona: Gedisa.

_____ (2004a). *Discurso y dominación. Grandes conferencias en la facultad de ciencias humanas.* Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.

_____ (2004b). Critical Discourse Analysis and Context [Conferencia]. *First Annual Internacional Conference of Critical Discourse Analysis*. Valencia, España.

_____ (comp.), (2007). *Racismo y discurso en América Latina*. Barcelona: Gedisa.

Van Leeuwen T. (1996). The representations of social actors. En: Coulthard, C. y Coulthard, M. *Text and practices: Reading in critical discourse analysis* (pp. 32-71). London: Routledge.

Wodak, R. (2003). De qué trata el análisis crítico del discurso. Resumen de su historia, sus conceptos fundamentales y sus desarrollos. En: R. Wodak y M. Meyer. *Métodos de análisis crítico del discurso* (p. 17-34). Barcelona: Gedisa.

_____ (2003). "El enfoque histórico del discurso". En Wodak, R. y Meyer, M. *Métodos de análisis crítico del discurso* (pp. 101-142). Barcelona: Gedisa.

Wodak, R. y Reisigl, M. (2001). Discourse and Racism. En: D. Tannen; D. Schiffrin y H. Hamilton (eds.). *The Handbook of Discourse Analysis (*pp. 372-397). Oxford: Blackwell Publishers.

Wodak, R. y Meyer, M. (2003). *Métodos de análisis crítico del discurso*. Barcelona: Gedisa.

## Fuentes primarias

### *Textos escolares de ciencias sociales*

Las fuentes están organizadas por grados y editoriales.


**Editorial Norma**

Castro Valderrama, H.
2003 *Identidades 1*. Bogotá: Grupo editorial Norma.

Feo, J.; Ibarra, A.; Amador, J. y Cabrera, L.
2004 *Identidades 3*. Bogotá: Grupo editorial Norma.

Melo, V.; Rodríguez, C.; Feo, J.; Chaustre, A. y Pulido, O.
2003 *Identidades 5*. Bogotá: Grupo editorial Norma.

Melo, V.; Chaustre, A.; Pulido, O.; Rodríguez, C. y Ávila, S.
2003 *Identidades 6*. Bogotá: Grupo editorial Norma.

Mora, S.; Farfán, M.; Melo, V.; Franco, M.; Guzmán, C. y Miranda, N.
2004 *Identidades 8*. Bogotá: Grupo editorial Norma.

Rodríguez, H.; Farfán, M.; Gordillo, A.; Melo, V. y León, N.
2004 *Identidades 9*. Bogotá: Grupo editorial Norma.

Pachón, E.; Acosta F. y Milazzo, M.
2002 *Economía y política 1*. Bogotá: Grupo editorial Norma.

Acosta, F.; Pachón, E. y Milazzo, M.
2002 *Economía y política 2*. Bogotá: Grupo editorial Norma.

**Editorial Santillana**

Trujillo Amaya, L.
2003 *Herramientas naturales y sociales 1*. Bogotá: Editorial Santillana.

Benítez Páez, L. y Barragán Bernal, F.
2003 *Herramientas sociales 3*. Bogotá: Editorial Santillana.

Lavacude Parra, K.
2003 *Herramientas sociales 5*. Bogotá: Editorial Santillana.

Lavacude Parra, K.
2004 *Contextos sociales 6*. Bogotá: Editorial Santillana.

Rueda, W.; Borja, J. y Lavacude, K.
2004 *Contextos sociales 8*. Bogotá: Editorial Santillana.

Rueda, W.; Tanács, E. y Ortiz, J.
2004 *Contextos sociales 9*. Bogotá: Editorial Santillana.

Galindo Neira, L. y Borja Gómez, J.
2004 *Economía y política 1*. Bogotá: Editorial Santillana.

Galindo Neira, L. y Ortiz, J.
2004 *Economía y política 2*. Bogotá: Editorial Santillana.

# El alcance metodológico de las narrativas[1]

*Germán Muñoz González*[2]

## Introducción





Este artículo quisiera introducir una reflexión acerca del alcance metodológico de las narrativas en la investigación. Desde los años sesenta, en el Centro de Estudios Culturales de Birmingham, se abre una discusión valiosa que intenta acercar el análisis de las prácticas cotidianas y discursivas de poblaciones que hacen parte de la "cultura común" (obreros, mujeres, negros, jóvenes, medios de comunicación masiva) al estudio de la producción social de sentido, la cual se realiza mediante distintos mecanismos de producción de significación y de elaboración simbólica de la realidad. Dichas prácticas, que constituyen a la sociedad como tal, se elaboran gracias a relatos o textos narrativos. Retomamos los planteamientos hermenéuticos de Paul Ricoeur sobre la noción de "texto", definido como un conjunto de signos susceptibles de ser interpretados, como un cuerpo de signos que rebasa la escritura y que el análisis sustituye por otro texto más inteligible para acercarse a la comprensión de la realidad.

Está implicada la relación entre la narración y el conocimiento, sus vínculos con las disciplinas (historia, antropología…), y entre las prácticas científicas y su escritura. De Certeau afirma que la realidad histórica no existe sino hasta que es escrita, hasta que es narrada. En el campo de la antropología igualmente la escritura hace parte integral de la formulación verídica; Geertz habla de la etnografía como un cierto tipo de escritura, una trascripción de carácter narrativo. El antropólogo sería un "autor" y su ciencia una narrativa. En el trabajo de campo subyacen los planteamientos metodológicos y técnicos: el relato sería un ejercicio de curiosidad frente a la alteridad cultural, un mecanismo de apropiación de eso que vuelve al otro un extraño. El procedimiento consiste en diseñar un dispositivo que permita cercar al objeto de investigación o a los sujetos investigados, de tal manera que nada se nos escape, porque todo es importante en la descripción de un fenómeno, y todo tiene, en algún momento, la posibilidad de pasar a ser lo importante. Por eso es indispensable realizar registros exhaustivos, entrevistas interminables, transcripciones literales, imágenes fidedignas, videos que

1 Cfr. Muñoz, G. (2006). *La comunicación en los mundos de vida juveniles*, [Tesis doctoral], Manizales: Universidad de Manizales-CINDE.

2 Doctorado Interinstitucional en Educación, Énfasis de lenguaje. Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

nos permitan volver a ver mil veces lo registrado por la cámara, diarios de campo agotadores; la acumulación de la mayor cantidad de datos posibles, de estadísticas técnicamente perfectas, y el cruzamiento de los resultados de diversas técnicas de investigación para eliminar el error, la mentira, el olvido, la laguna, el sinsentido, la omisión… Un elemento central para lograr esto es "estar ahí", realizar una profunda inmersión del investigador en el universo investigado, la cual garantizará un conocimiento más cercano y más real, ya que permitirá entender el punto de vista del nativo, y crear la ilusión de haber borrado las fronteras que separan al investigador del investigado, produciendo así una supuesta relación simétrica que permita una "comunicación sincera y transparente" de la verdad que el investigado tiene sobre sí mismo y su cultura.

Se nos ha dicho y repetido en los manuales clásicos de investigación que mientras menos intervenga el investigador y más literalidad se logre en reflejar la realidad a través de su trascripción fiel, más conocimiento científico obtendremos. Sin embargo, no se trata de reflejar la realidad, sino de darle sentido a situaciones que nacen de causas y fuerzas cuyo origen no es solamente la conciencia o el inconsciente. Se trata de comprender que el sentido de las cosas es producido a través de prácticas discursivas, de la elaboración de textos, de la escritura, y de la mediación de los sistemas de interpretación que generan prácticas simbólicas las cuales, a su vez, constituyen modos de organizar, de legitimar, y por tanto, de producir también los diversos sistemas sociales. Tanto los historiadores como los antropólogos críticos consideran que el análisis de las representaciones no puede prescindir del 'principio de realidad', a pesar de la escasa claridad en este problemático concepto. Parecerían estar curándose de la angustia que les produce perder definitivamente las amarras reaseguradoras que el pensamiento positivista parece proporcionar al proponer a la realidad como algo que, finalmente, siempre está ahí para ser distinguida de lo ficticio, y que es necesario tomar como un elemento central en las reflexiones sobre la producción de conocimiento científico.

La preocupación por distinguir la práctica científica de la narrativa se relaciona con el supuesto de que la primera es capaz de aprehender la realidad, y de que existe una verdad irreductible en ésta que puede ser perseguida y atrapada, siempre y cuando se tiendan las trampas adecuadas para hacerla caer; la realidad, en este contexto, es una dimensión concebida como transparente. Por otra parte, conlleva una particular idea del sujeto del conocimiento, muy cercano al sujeto cartesiano, que tiene implicaciones metodológicas fundamentales.

Dos fuentes esenciales en relación con este tópico han sido, en primer lugar, Michel Foucault con su propuesta de análisis discursivo que permite establecer una distancia epistemológica necesaria para la apreciación de los fenómenos como hechos relativos, y al establecer oposiciones radicales entre lo verdadero y lo falso, generar sistemas de exclusión en la práctica discursiva. Y por otra parte está Sigmund Freud con la construcción de la práctica psicoanalítica, al distinguir fantasía y realidad, verdad material y verdad histórica, interpretación y construcción. Los dos autores creen en la posibilidad de poner en relación las reflexiones en torno a la narrativa con el análisis de las prácticas discursivas, y a éstas últimas como objeto de un análisis hermenéutico.

## De los discursos a las narrativas

Si para la modernidad el sujeto estaba bien integrado, poseía un sí mismo coherente y centrado, origen y causa de sus acciones, ideas y textos, el sujeto de la posmodernidad está fragmentado y descentrado en su ser más íntimo, internamente dividido, incapaz de unificar sus experiencias, se construye en el conflicto interno, no puede por tanto imaginar o diseñar estrategias para producir un futuro diferente. Curiosamente y a pesar de la paradoja, en América Latina se acoge con entusiasmo el postmodernismo, tal vez buscando alejarse del esencialismo de la razón instrumental, en el intento de pensar desde "otra" matriz que legitime su voz y el derecho a ser diferentes y permita recobrar la esencia perdida en los procesos de modernización. Sin duda, las teorías universalistas ni entienden ni ven las diferencias culturales y las discontinuidades históricas; pero también es cierto que desde las teorías postmodernistas afloran dudas: construir al otro tan distinto, acaso ¿lleva a verlo como inferior, perteneciente a un mundo ajeno y distante, invasivo e inaceptable? Tal vez sea una forma de racismo más sutil y fundamentalista, que niega la hibridación con ese 'otro' absoluto que nos ha negado; tal vez sea caer en un fetichismo de la diferencia; tal vez sea un puro voluntarismo del discurso que esencializa de nuevo ciertas categorías culturales y desconoce la estabilidad y resistencia de ese núcleo interno del sujeto que es agente consciente de construcción y cambio de la realidad, capaz de transformar las circunstancias y proponer algún futuro racional alternativo.

El discurso postmodernista toca el problema de la identidad en dos formas contradictorias: por una parte acentúa el descubrimiento del "otro" y su derecho a hablar por sí mismo, y por otra, destaca el descentramiento del sujeto y la pérdida de su identidad.

En el fondo el postmodernismo concibe que la realidad se ha desintegrado en una multiplicidad de simulacros y significantes sin sentido, dirección o explicación racional, e hiperreales dada su intersección con la explosión de imágenes que producen los medios masivos de comunicación (Baudrillard, 1998). En la medida que la relación entre discurso y realidad se quiebra, la oposición entre sujeto-objeto y sus modos de relación desaparecen, pierden sentido, en cuanto ambos son construcciones discursivas. Según Lyotard, la sociedad es una serie de juegos de lenguaje, cada uno con sus propias reglas y criterios de verdad, cada uno inconmensurable con el resto. Todo discurso epistemológico pretende ser poseedor de la verdad (simples 'metarrelatos') y capaz de producir la emancipación (Vattimo, 1990).

En la propuesta del investigador alemán Herlinghaus:

> *en Latinoamérica se ha ido articulando paralelamente, y hasta con anticipación a los balances postmodernos, un cuestionamiento no menos radical de las lógicas modernas tradicionales, enfrentándose a ideas que diseñaban lo moderno del continente bajo el signo de lo deficitario y lo complementario (…). El pensamiento articulador de la diferencia adquiere así contornos inconfundibles con el advenimiento, en la década de los ochenta, del concepto descentrado de una modernidad periférica. Modernidad no situada en medio de criterios y expectativas previamente racionalizadas, sino modernidad como conjunto de experiencias de una nueva extensión cultural señaladas por las topologías de lo heterogéneo, de lo multicultural y multitemporal, de los cruces de lo político con lo cultural y, revelando la riqueza de una historización distinta (…). Las bases desde donde se repiensa la modernidad en la América Latina de los ochenta revelan un entramado propio de epistemologías: modernidad periférica es una noción abierta, que implica metodologías de búsqueda ubicadas en una nueva transdisciplinariedad de 'ciencias nómadas', en los espacios estratégicos que se abren entre la sociología de la cultura, los estudios de la comunicación, la 'politología cultural' y unos estudios literarios que han dejado de concebir a la cultura desde los cánones de la literatura misma (Herlinghaus, M. Walter, 1994).*

Mirando nuestra realidad próxima podemos aventurar la hipótesis de "que pensar la modernidad desde la comunicación se ha convertido en tarea clave de los estudios culturales latinoamericanos de la globalización" (Martín Barbero, 2004). Y esto es coherente con sus opciones originales, dado que "las culturas populares, son la larga matriz de la actual cultura mass-mediada, esto es, la agenciada por los medios de comunicación" (Ibíd., 2004). Justamente Martin Barbero señala en su comentario a Herlinghaus que es en la periferia latinoamericana donde se producen rupturas, apuestas y desplazamientos epistemológicos que se enfrentan al universalismo formal y

especulativo, a sus discursos hegemónicos, mediante una 'intermediación' fecunda: "las narraciones constitutivas de la heterogeneidad cultural".

> *La mayoría de los estudios sobre las categorías del lenguaje no han prestado mayor atención a las diferencias y tensiones entre discurso y narración. Pero la distinción nos parece clave para empezar a repensar la imaginación en criterios de conflicto simbólico y praxis social. La normatividad occidental, en que se hacen cómplices el cristianismo, la ilustración y el pragmatismo de la globalización, ha trabajado en la colonización de la narración y la imaginación, por la categoría del discurso. Nos encontramos ante tres conceptos claves de la historia de las subjetividades, dos de los cuales han debido sucumbir al trabajo ordenador de la modernidad: narración e imaginación. Pero el sucesivo triunfo del discurso, las fuerzas heterogéneas de la imaginación y la narración, se ha tornado nuevamente problemáticos ante la propia historicidad de las culturas modernas (Herlinghaus, M. 2004).*

La comunicación-cultura –cuya fuente histórica se encuentra en los estudios culturales– apenas ha empezado a construir sus propios métodos y herramientas de investigación. Siendo desde su origen un cruce de caminos que permite 'mirar y pensar lo social', ha tomado en préstamo metodologías de las ciencias sociales intentando romper límites y fronteras disciplinarias para construir sus objetos de estudio. En la medida que la comunicación no se reduce a medios y técnicas, asume que su interés central está en la producción de sentidos y significaciones socialmente compartidos en el ámbito cultural. Siendo la naturaleza de la comunicación tan dinámica y cambiante, sus métodos deberían recoger el reto de abordar prácticas, relaciones y producciones de sentido, en su permanente e inaprensible vaivén y movimiento.





## Las opciones metodológicas

Sin duda, los sujetos de la comunicación en sus relaciones cotidianas son centro de atención para comprender lo social. Y sus relatos de vida, donde la comunicación ocupa un lugar protagónico, se convierten en la base material para explorar e intentar asir el escurridizo objeto. Existen múltiples modos de acercarse a los sujetos, en consecuencia es importante dejar en claro que existen opciones metodológicas variadas: hacer estudios de caso o 'historias de vida' para mirar en detalle y a profundidad a ciertos sujetos en particular, respetando una cronología; asimismo hacer seguimiento etnográfico prolongado en tiempos largos a grupos de actores pertenecientes a comunidades o culturas homogéneas y hacer arqueología de las relaciones comunicativas de los sujetos atravesadas por mecanismos de poder, intentando develar dispositivos y variaciones de estos en el tiempo.

El relato de vida, por ejemplo, se diferencia específicamente del 'testimonio' que produce un individuo en tanto participante u observador de un hecho, y de la 'historia oral' que hace "el análisis de fuentes orales con un objetivo histórico" (Panella, 1998).

> *El relato de vida es una entrevista que busca conocer lo social a través de lo individual. Por eso se sustenta en la experiencia del individuo, no teniendo que ser este último una persona en particular ni especial, ya que solo basta con ser parte de la comunidad a la cual se estudia. Éstas han sido algunas de las características que tanto Daniel Bertaux (1988) como Franco Ferrarotti (1988) –ambos con una amplia trayectoria en la aplicación de esta técnica en sus investigaciones– defienden, como parte de reivindicar lo biográfico en tanto enfoque metodológico y no simplemente como herramienta o técnica (Díaz, 1999).*

Sus principales características se resumen así: rescata la experiencia de un individuo que habla en primera persona; no tiene pretensiones de exhaustividad ni de totalidad, es suficiente la memoria de ciertos hechos, a partir de los recuerdos fragmentarios y desordenados del sujeto, y de sus intereses personales; no importa la 'verdad' de lo que se cuenta, sino el modo en que actualiza lo sucedido; y, lo más importante, es un diálogo entre interlocutores que se ponen en relación íntima, hablando de su 'mi social' (Mead, 1990). Desde este ángulo biográfico se trata de conocer estructuras y normas sociales a partir de contextos individuales.





En el relato de vida se evidencian aportes de: a) el interaccionismo simbólico, que entiende que 'la sociedad está dentro del individuo' (Mead, 1990) y que el orden social se negocia en las interacciones cara a cara; b) la fenomenología, que busca conocer objetivamente lo subjetivo, el mundo de la vida cotidiana y de la 'intersubjetividad', donde los individuos construyen cadenas de significados y de la realidad social (Schultz, 1993); y c) la etnometodología, que indaga los métodos que usa la gente para construir y negociar normas sociales, frágiles y cambiantes.

En el conocimiento de lo social que se produce a través de relatos de acontecimientos que marcan la vida de los individuos, de sus interacciones y de las significaciones que estas producen, ocupan lugar privilegiado las prácticas y actos comunicativos, en la medida que generan dinámicas de cambio social. No se trata solo de recoger datos y procesar información; el relato de vida, nos ofrece narrativas sociales –a partir de un individuo– con un primer nivel de interpretación elaborada por el sujeto que habla. Y lo hace desde las mediaciones o contextos que este sujeto incorpora a su construcción.

El estudio del relato de vida de un individuo produce conocimiento en el campo de la comunicación-cultura. Acercarse desde el mundo micro del actor, es acercarse a un tipo de conocimiento diferenciado de lo sociocultural. No buscamos personajes destacados sino seres anónimos, personas fascinantes en su actuación común y corriente, sin perder de vista su posicionamiento social (Bourdieu, 1991), la relación que se devela entre lo personal y lo cultural, "los circuitos donde se cristaliza, se construye y se reconstruye la cultura" (Piña, 1986). No nos interesa reunir el máximo de datos posibles y por lo mismo multiplicar las historias hasta que los datos se repitan sin aportar novedad, saturando la información. Nos interesa comentar los relatos para comprender y mostrar el sentido que los constituye, esto es, su propia identidad. Centrarse en la historia misma no es limitarse a una individualidad. Como toda historia es en relación, con implicación afectiva mutua, el conocimiento que produce equivale al conocimiento de un vivido histórico común. Ese conocimiento muestra su sentido *ad extra* exigiendo reconocimiento ético. De allí su radical importancia.

Ferrarotti (1997) plantea los relatos de vida como toda una nueva investigación, ya no como técnica, ni siquiera como método. Las historias –para él– constituyen toda una 'apuesta epistemológica'. En cada historia estaría contenida, junto a la historia del sujeto, la historia de los grupos a los que ha pertenecido. La historia de vida –además– constituye una "contracción auricular". En la historia estaría la vida de todo un grupo social, porque ésta porta un mundo. El mundo es expresado y conocido *en* y *por* la historia. Como el mundo conocido es siempre *este* mundo, no se trata de pretender ninguna universalidad. El mundo conocido –producto de la implicación radical del investigador– produce un conocimiento ajustado a la realidad humana particular. Ese conocimiento es válido para ese mundo; las conclusiones que se obtienen tienen independencia –autonomía– con respecto a otro mundo y su conocimiento.





## Las narrativas, lugar privilegiado de aprehensión de la subjetividad

El uso de narrativas autobiográficas[3] como fuente primaria en la investigación data del 'giro hermenéutico' desde los años sesenta en las ciencias sociales, el cual privilegia las significaciones que elaboran los actores, entendiéndolas como 'textos' que, en primera instancia son auto-interpretados

3 Entendemos como *narrativa* la cualidad estructurada de la experiencia entendida y vista como un relato; por otro lado (como enfoque de investigación), las pautas y formas de construir sentido, a partir de acciones temporales personales. Es una particular reconstrucción de la experiencia, por la que, mediante un proceso reflexivo, se da significado a lo sucedido o vivido (Ricoeur, 1995).

en primera persona, en el aquí y ahora. Leer la cultura como texto convierte la vida entera de los sujetos en 'narrativas vitales' y al investigador en narrador de historias (Tappan, 1997).

Construir conocimiento en este juego de subjetividades que narran importantes dimensiones de la experiencia vivida, configura la construcción social de la realidad, partiendo de la naturaleza relacional y comunitaria que se pone en escena en el discurso comunicativo. En consecuencia, no se trata solo de una metodología (Bruner, 1988), hay un trasunto ontológico en este yo comunicacional que nos permite ver cómo "la sociedad humana vive en instituciones que aparecen determinadas por la autocomprensión interna de los individuos que forman la sociedad" (Gadamer, 1992, p. 232).

Sí, somos seres que se 'auto-interpretan' mediante narraciones (Bolívar, 2002), a través de las cuales se despliega el tiempo humano en estructuras de significación y en la consiguiente interpretación de las mismas; la subjetividad se incluye necesariamente en el proceso de comprensión de la realidad y los modos de conocer requieren criterios que incorporen la materialidad dinámica del sujeto, sus dimensiones personales (afectivas, emocionales y biográficas), que pueden expresarse con fuerza por relatos de vida en las ciencias sociales (Chamberlayne, Bornat y Wengraf, 2000). En el fondo estamos hablando de inventar el propio yo, de darle una identidad (narrativa), de elaborar el proyecto ético de lo que ha sido y será la vida.




A partir de los relatos de vida de algunos jóvenes (Muñoz, 2006), cuyos testimonios son la base del trabajo investigativo que fundamenta este artículo, salta a la vista la inmensa dificultad de aprehender su naturaleza en los discursos vigentes sobre juventud, y surge la pregunta de si es posible concebir otras opciones que nos permitan acercarnos a sus prácticas significativas eludiendo el afán clasificatorio de la ciencia moderna. Guiados por sus formas de expresión, considero que nos encontramos en presencia de sujetos juveniles 'situados' o 'encarnados', de 'devenires' que fluyen en su temporalidad, de 'singularidades' que en su cotidianidad producen modos peculiares de 'subjetividad', y que estos se evidencian en formas narrativas.

Asumir la fenomenología como método lleva a describir el sentido de las cosas viviéndolas como fenómenos de conciencia. Es una tarea de clarificación para poder llegar "a las cosas mismas" partiendo de la propia subjetividad, en cuanto las cosas se experimentan primariamente como hechos de conciencia, cuya característica fundamental es la intencionalidad.

El cuerpo es la expresión del comportamiento, pero no entendido como una parte de la dualidad clásica alma-cuerpo, sino desde el punto de vista fenomenológico, expresión de la subjetividad. En consecuencia, visto el cuerpo como realidad significante, que otorga sentido a partir de la experiencia integral de los movimientos corporales, el cuerpo se sitúa en el mundo y constituye su punto de referencia intencional (se dirige hacia él). Por esta naturaleza del cuerpo hecho de gestos, palabras, silencios, actos, afectos, se abre un campo inagotable de intencionalidades. El mundo no es –de este modo– el receptáculo de las cosas, sino el ámbito en el que vivimos. No es la representación de una conciencia, sino aquello que percibo y vivo, entrando en relación con los otros a través de la corporalidad.

Así se configura una nueva subjetividad, que no es simple conciencia, sino conciencia corporizada, que se caracteriza en la acción en el mundo con y por los otros. El mundo no es un conjunto de partes yuxtapuestas, es el lugar donde se desarrollan comportamientos y nos encontramos con otros. Existe ahí, sin poder agotar su comprensión, porque el sujeto que percibe, sujeto situado, no puede desligarse y objetivar el mundo. El mundo es el lugar de la verdad, donde se resuelve la pregunta sobre el sentido del mundo. La máxima fenomenológica, "volver a las cosas mismas", se resuelve en volver al mundo como fuente de verdad, al mundo de la vida de los actores sociales (Merleau-Ponty, 1986).





La consecuencia es que el significado se inscribe en el terreno de la carne, en el 'cuerpo-sujeto', lugar de la subjetividad 'encarnada' (Mc Laren, 1998), lugar de resistencia a la hegemonía cultural y moral dominante. Y el cuerpo nunca puede hallarse plenamente presente en el discurso:

> *No solamente la relación del sujeto con su cuerpo es vivida a través de la mediación del discurso, sino que el propio cuerpo es constreñido y moldeado tanto por la representación como por la significación. Los cuerpos discursivos encuentran su apoyo en cuerpos reales y los moldean en formas complejas y múltiples. Aun cuando pudiéramos darnos maña para quitar el velo discursivo que separa al sujeto de su cuerpo 'real', ese cuerpo llevaría el inequívoco sello de la cultura (Silvermann, 1988).*

Los cuerpos son 'artefactos culturales' así que antes de ser moldeados discursivamente, es una tarea a futuro poner fundamento a una corporalidad reencarnada, crear conocimientos incorporados que configuren nuevas

formas de concebir nuestros deseos, situados en relación con cuerpos y significados. De acuerdo con Haraway (1995), hace falta una política y una epistemología de la localización, de la posición y de la situación, "desde un cuerpo que siempre es un cuerpo complejo, contradictorio, estructurante y estructurado, opuesto a la visión desde arriba, desde ningún lugar, desde la simplicidad".

Así como la transmisión de los elementos de una cultura a los miembros más jóvenes penetra directamente sus cuerpos sin tener que pasar por sus mentes, como sucede con los tatuajes y las modas vestimentarias, el cuerpo puede incorporar símbolos e ideas, a la vez que los genera: el lenguaje es un modo corporizado de comunicación. En esta forma el cuerpo-sujeto se convierte tanto en el medio como en el resultado de la formación subjetiva. Sin embargo, la encarnación no solamente se refiere a la inserción del sujeto en un orden simbólico preexistente sino también a la investidura, por parte del sujeto, de lo que Grossberg (1986) llama "afecto".

Intentando superar discursividades académicas que se quedan cortas, mediante las narrativas de los nativos, la singularidad de cada uno de ellos traza recorridos vitales desde su cuerpo, desde los afectos que se tocan, desde las relaciones con el otro, desde los vínculos con el colectivo a través de múltiples mediaciones, desde el movimiento incesante en sus territorios.




Si en vez de considerar a X persona un 'joven' o un 'menor' o un 'adolescente', lo pensamos como un 'devenir' de veinte años, que interactúa con otros desde su otredad, moviéndolos y con-moviéndolos, esta nueva perspectiva nos obligaría a pensarlo –siguiendo a Deleuze y Guattari (1988)– a partir de un movimiento cuyo objetivo es lo otro, lo radicalmente otro. Mediante los diferentes devenires se establecen relaciones con lo otro, pero sin dejar de ser uno mismo. Devenir joven no consiste en imitar a los jóvenes o en convertirse en joven sino en recuperar los aspectos que de joven hay en todos y establecer con todos estos aspectos una relación sincrónica.

La categoría devenir nos abre a relaciones proxémicas, de cercanía, de afinidad, de roce, en las que predomina la opción de encuentro amistoso con plurales formas de vida, en las que no interviene la racionalidad ni la planificación controlada. El devenir nos cambia y nos convierte en anómalos al ponernos en contacto con los otros y hacernos parte de algo que inicialmente no somos, que tiene carácter de minoría y, en consecuencia, de anormal y rechazado: el negro, el extranjero, el rapero, el gay… el sujeto amenazante en cuanto está fuera de lo común. De lo que se trata es de multiplicidades que son la realidad misma, que no presuponen ninguna

unidad, ninguna totalidad, y mucho menos remiten a ningún sujeto: en ellas se producen y acoplan los procesos de subjetivación.

En la historia de nuestras subjetividades tanto las narrativas como la imaginación han sido fundamentales, por encima de la discursividad normativa y ordenadora: la tensión entre ellas es vital para la comprensión de nuestros conflictos y movimientos sociales. Estamos hablando de narraciones populares que pasan a través de diversos géneros y que hablan en lenguajes configurados en términos audiovisuales, audio-orales o dramatizados, en los cuales afloran permanentemente la emotividad, múltiples formas corporales de comunicar y sensibilidades elementalmente humanas. Allí se articulan relatos nacionales con rostros que expresan sus íntimos deseos de felicidad, amor y justicia. Allí se representan las ciudades latinoamericanas y sus habitantes, que reconocemos por los mismos protagonistas de nuestra cotidianidad excluyente y violenta. Todas las narraciones presentadas asimétrica y transversalmente están atravesadas por conflictos que se mueven de la misma forma que las prácticas interculturales, dislocadas en relación con los ejes que habitualmente muestran los discursos de la racionalidad formal.

> *Mientras el discurso tiende, según Foucault a la codificación, especialización e institucionalización, es la narración (popular) la que habita los márgenes de los sistemas discursivos, la que sabe aprovecharse ágilmente de elementos y espacios tanto propios como ajenos, [la que produce] frente al post-colonialismo, estrategias de descolonización epistemológica, sin por ello despedir a la modernidad como horizonte y yendo más allá: como un marco de historización para pasar de un postulado filosófico de identidad a una 'atención retórica' hacia las identidades narrativas que permiten resignificar la experiencia del ser modernos […]*
>
> *Nos interesa pensar en los intersticios de lo discursivo y lo 'no-discursivo', un concepto paradójico de narración que posibilite descubrir en los imaginarios sociales unas lógicas propias de figuración, saberes narrativos ya no meros apéndices del 'discurso' y el registro del 'macrorelato' […] Saberes otros que se producen en los niveles de la corporeidad, la recurrencia y la acción mimética, aquellos saberes que actúan, en palabras de Arendt, como 'asuntos humanos' […] No hay modo de comprender el presente sin comprender-explicar lo cultural como diversidad de discursos, narraciones e imaginarios en conflicto. […] Hay una tarea conceptual que el postestructuralismo de los centros no asumió: pensar una hermenéutica comunicacional que interprete las nuevas experiencias que se viven desde las diferentes estrategias y tácticas de participación y reterritorialización simbólica del mundo de hoy (Martín Barbero, 2004).*

### *Los 'mundos posibles' de J. Bruner*[4]

Para este autor las narraciones son textos desde los cuales se configuran los significados, concebidos como una sucesión de hechos o acontecimientos relatados que al articularse crean una historia. Facilitan la aproximación a las formas en las cuales los seres humanos vivencian el mundo y se constituyen como individuos (Bruner, 1991, 2003; Sarbin, 1988; Polkinghorne, 1988).

La narrativa hace evidente la relación entre el texto y la realidad social, entendiendo que en las prácticas lingüísticas no solo se integran las relaciones sociales (Franzosi, 1998), sino que al mismo tiempo la narrativa hace parte de la acción social (Gergen y Gergen, 1988).

> *En la Psicología cognitiva, en la Psicología social y en otras disciplinas como la etnología, la narrativa no solo es un fenómeno propio del ser humano, sino también una herramienta epistemológica. Este interés por los relatos como fuente de conocimiento y como herramienta interpretativa tiene su origen en lo que se conoce como "giro lingüístico" (Rorty, 1979) o "giro hermenéutico". Implica el paso de una instancia positivista a una perspectiva interpretativa, en la cual el significado de los actores se convierte en el foco central de la investigación social. A partir de allí, los fenómenos sociales se entienden como "textos", cuyo valor y significado son dados principalmente por la auto-interpretación de quienes relatan en primera persona, donde la dimensión temporal y biográfica ocupa una posición central (Bolívar, 2002)*[5].

Al diferenciar dos maneras de construir "realidades", propone dos formas de pensamiento: a) la primera caracterizada por un pensamiento lógico y sistemático con énfasis en la descripción y la explicación desde donde se resuelven los problemas cotidianos es un pensamiento paradigmático[6]; b) la segunda, elaborada a partir de un pensamiento narrativo capaz de seleccionar y organizar en forma secuencial situaciones y experiencias en una historia que revela un conjunto de significados y sentidos. Lo esencial de

4 Cfr. Pinilla, V. (2007). *Significado de lo público para un grupo de jóvenes universitarios*. [Tesis doctoral]. Manizales: Universidad de Manizales- CINDE.

5 Cfr. PINILLA, Victoria, (2007) "Significado de lo público para un grupo de jóvenes universitarios", Tesis doctoral, U. de Manizales - CINDE

6 "…esta modalidad lógico-científica se ocupa de causas generales y de su determinación, y emplea procedimientos para asegurar referencias verificable y para verificar la verdad empírica. Su ámbito está definido no solo por entidades observables, sino también por la serie de mundos posibles que pueden generarse lógicamente y verificarse frente a las entidades observables" (Bruner, 1986, p. 24).

este segundo modo de pensamiento radica en el proceso continuo de construcción y reconstrucción de significados.

Bolívar (2002) hace una comparación interesante entre estas dos formas de pensamiento presentadas por Bruner:

| | **Pensamiento paradigmático** (Lógico-científico) | **Pensamiento narrativo** (Literario-histórico) |
|---|---|---|
| Caracteres | Estudio científico de la conducta humana. Proposicional. | Saber popular, construido de modo biográfico-tttnarrativo. |
| Métodos de verificación | *Argumento:* procedimientos y métodos establecidos por la tradición positivista. | *Relato:* Hermenéuticos, interpretativos, narrativos. |
| Discursos | *Discurso de la investigación:* enunciados objetivos, no valoración, abstracto. | *Discurso de la práctica:* expresado en intenciones, deseos, acciones, historias particulares. |
| Tipos de conocimiento | Conocimiento formal, explicativo por causas-efectos, certidumbre, predecible. | Conocimiento práctico, que representa intenciones y significados, verosímil, no transferible. |
| Formas | *Proposicional*: categorías, reglas, principios. Desaparece la voz del investigador. | *Narrativo*: particular y temporal, metáforas e imágenes. Representadas las voces de actores e investigadores. |

Tabla 1

Estas dos formas de pensamiento no son reductibles la una a la otra, ambas construyen conocimiento legítimo y son complementarias (Bolívar, 2000):

> *Los dos modos (si bien son complementarios) son irreductibles entre sí. Los intentos de reducir una modalidad a la otra o de ignorar una a expensas de la otra hacen perder inevitablemente la rica diversidad que encierra el pensamiento. Además, esas dos maneras de conocer tienen principios funcionales propios y sus propios criterios de corrección. Difieren fundamentalmente en sus procedimientos de verificación (Bruner, 1988, p. 23).*

La aplicación imaginativa de la manera narrativa se ocupa de las intenciones y acciones humanas, y de las vicisitudes y consecuencias que marcan su transcurso, situando la experiencia en el espacio y en el tiempo. Para Bruner,

el acto de comprensión en la modalidad narrativa radica en situar los acontecimientos en un lugar adecuado dentro de la narración. Su inteligibilidad se da por la forma en como los sucesos se ordenan y organizan dentro de la narración, lo que les asigna un sentido específico que trasciende la semántica de referencia de dichos acontecimientos. Y no importa si los eventos son reales o imaginarios, lo importante es que dan sentido a las cosas, permiten configurar mundos ficticios que pueden llevar esa configuración al mundo real; esos mundos alternativos arrojan luz sobre el mundo actual.

> *Las narraciones ficticias y los discursos científicos son irreductibles, además, porque mientras un buen relato y un argumento bien construido pueden ser igualmente convincentes, aquello de lo cual convencen es diferente en ambos casos: mientras que los argumentos intentan convencer de una verdad, los relatos buscan persuadir de su verosimilitud, de su semejanza con la vida (Bruner, 2003).*





### *El ciclo hermenéutico en Paul Ricoeur*

Para Ricoeur la 'ficción narrativa' es una imitación de la acción humana, que tiene la capacidad de reconstruir la realidad "práxica" en la medida que el texto tiende a abrir intencionalmente el horizonte de una realidad nueva, llamada mundo, considerando que:

> *el carácter común de la experiencia humana, señalado, articulado y aclarado por el acto de narrar en todas sus formas, es su carácter temporal. Todo lo que se cuenta sucede en el tiempo, arraiga en el mismo, se desarrolla temporalmente; y lo que se desarrolla en el tiempo puede narrarse. Incluso cabe la posibilidad de que todo proceso temporal solo se reconozca como tal en la medida en que pueda narrarse de un modo o de otro (2000a).*

Cuando el autor alude a la interpretación, hace referencia a la dialéctica de la comprensión y la explicación "en el plano del sentido inmanente del texto" (ibíd.). La comprensión para Ricoeur (2000a, 2004a) no es la "captación inmediata" de la vida interior de las personas, tampoco es la identificación de una emoción con una intención cognitiva. Es más un proceso mediado por los procedimientos explicativos que la acompañan y que permite a la explicación poner de manifiesto el significado dinámico del texto, revelar su mundo. Es decir, la comprensión se manifiesta en la capacidad de los sujetos de continuar la estructuración de las partes que componen un todo, mientras la explicación actualiza la organización y distribución de las partes de ese todo. En sus términos, la correlación entre explicación y comprensión constituye el círculo hermenéutico (Ricoeur, ibíd.; Bolívar, 2002).

El autor acude a la teoría del tiempo en San Agustín, de donde toma la experiencia del tiempo humano y el tiempo vivido. De Aristóteles toma los conceptos de "*mythos*" y de "*mimesis*" (Vergara, 2004).

> *El mito, en la poética aristotélica, es entendido como el arte de componer, "la disposición de los hechos en sistema" (Ricoeur, 2000b, vol. 1), lo que permite hablar de la composición de la trama. La mimesis es entendida como imitación o representación en la poética. Lo que interesa a Ricoeur es el proceso activo de imitar o representar en su sentido dinámico. La triple mimesis (tres momentos de un relato) es tanto una actividad, como una mediación procesual entre el tiempo y la narración, no se realiza únicamente al interior del texto narrativo, se inicia antes de que el texto exista, en la precomprensión del mundo de la acción y termina con el encuentro de los mundos del texto y el lector en el que se da un proceso de refiguración (Ricoeur, 2000b; Vergara, 2004). La mediación entre tiempo y narración se constituye en la relación entre los tres momentos de la mimesis (Pinilla, 2007).*

En consecuencia, la narración

> *es una síntesis de múltiples eventos e incidentes en un relato completo y singular. Desde este punto de vista, la trama tiene el poder de hacer una historia sencilla con base en incidentes múltiples o, si se prefiere, de transformar sucesos diversos en una historia. En esta conexión, un evento es algo más que una mera ocurrencia o algo que simplemente sucede: es aquello que contribuye al progreso de una narración, tanto a su principio como a su terminación. En concordancia con esto, una narración siempre es algo más que una mera enumeración o un orden sucesivo de eventos e incidentes. La narración los organiza como un todo inteligible (Ricoeur, 2000, p. 426).*





La experiencia habitual del tiempo queda comprendida entre un tiempo que se vive de manera existencial, entre el momento del nacimiento y el momento de la muerte, y el tiempo que el autor llama cósmico, de una sucesión continua de instantes. Lo paradójico es que la inmensidad regular del tiempo del mundo choca con la conciencia que el ser humano tiene de la fugacidad de su vida, que le da sentido al primero (Ricoeur, 2000b).

Ricoeur supera el conflicto entre los tiempos mencionados con un tercer tiempo al que denomina 'tiempo humano', que permite mediar entre el tiempo vivido y el tiempo cósmico. Este es un tiempo que se construye socialmente y tiene como soporte el lenguaje, que permite relacionar la experiencia personal y subjetiva con el tiempo de los demás y el tiempo del mundo en el que se vive. Así, la narración se convierte en una totalidad temporal con características específicas, una acción mediadora entre

el tiempo como paso y el tiempo como duración. La temporalidad de una historia es aquello que dura y permanece, a través de lo que pasa y desaparece (2000b). Cuando la persona narra, su experiencia personal se organiza en el tiempo. Mientras lo hace, se crea una trama en un tiempo específico y se establece una relación entre el tiempo de ocurrencia de la trama y el presente desde el que se narra. De esta manera, el tiempo se estructura de manera humana a través de la narración (Pinilla, 2007).

En el mismo sentido, los seres humanos comprenden la realidad y a sí mismos al estar insertos en comunidades socio-históricas que se estructuran en el lenguaje y que le dan sentido a su experiencia a través de las actividades narrativas que ocurren en su interior.

Como método de investigación, la narrativa es una valiosa estrategia para conocer las formas de construir sentido, a partir de acciones temporales y personales, por medio de la descripción y análisis de los datos relatados. Es una reconstrucción personal de la experiencia en la que, a través de un proceso reflexivo, se llega al significado de lo vivido (Ricoeur, 2000b).

## Conclusiones

En síntesis, un autorrelato es un medio de inventar el propio yo, de darle una identidad (narrativa), de construirlo y reconstruirlo continuamente bajo la guía de los recuerdos del pasado, las experiencias vividas y las expectativas frente al futuro. En su expresión superior (autobiografía) elabora el proyecto ético de lo que ha sido y será la propia vida (Bolívar, 1999; Bruner, 2003; Ricoeur, 1999, 2000b).

Los fenómenos sociales se pueden leer como "textos", cuyo valor y significado viene dado por la auto-interpretación hermenéutica que de ellos hacen los actores. En un texto se revelan los sujetos, así como las huellas de la cultura y el contexto social. El análisis narrativo busca, por medio de un proceso interactivo, hacer evidentes los significados y la intersección de múltiples fuerzas que organizan e iluminan las relaciones entre los actores sociales y la sociedad.

En consecuencia, el trabajo de los científicos sociales debe ser visto no solamente desde una óptica empirista, sino que también hay que pensarlo desde otros puntos de vista, tales como el hermenéutico o el constructivista, en los que el lugar de la escritura, del investigador y el papel del trabajo de campo, adquieren otras particularidades, otras posibilidades y límites.

Esta óptica arroja luz sobre un elemento fundamental en la perspectiva empirista: la 'fe' que se tiene en el dato, la fuente, el registro, en la información recogida con instrumentos –sin duda "objetivos"–, la importancia del archivo repleto de datos, la literalidad en las trascripciones y descripciones, los diarios de campo exhaustivos, etc., y, al mismo tiempo, el horror a la equivocación, al error, a la omisión, a la contradicción, al vacío, al sinsentido que angustia porque nos deja sin comprender algo, y nos dice que hay algo que se escapa a la voracidad del investigador. Esta actitud se basa en el supuesto de que de lo que se trata es de "documentar la realidad" y olvida que los hechos son construidos, y que no se tiene acceso directo a ellos sin la mediación de las elaboraciones o construcciones que se hacen sobre la realidad. Es este punto en el que ubican los procedimientos empíricos diseñados con el fin de sortear errores: los cruces de información para neutralizar las mentiras, limar las contradicciones o llenar las faltas de memoria, los 'controles' de la subjetividad del investigador para 'evitar' contaminar la información fidedigna del entrevistado, las pruebas de error y otros. No se logra captar la utilidad de dichos "huecos" en los discursos, ni su utilidad como datos, ni se les asigna ningún valor positivo en sí mismos.

La narrativa es parte integral del quehacer científico y éste lleva implícita la dimensión subjetiva del investigador. Es utópico imaginar un saber que no esté atravesado por fantasmas que son deseos, conflictos, cegueras y angustias puestas en juego de manera más o menos consciente en el proceso de producción de conocimiento, en el que la práctica de la escritura significa ese proceso de elaboración de la realidad a través de la cual se produce el sentido de la misma, se dota de sentido a los datos empíricos y se construyen los diversos saberes que conforman las ciencias sociales. De esta manera, la ciencia se vuelve ficción y la ficción se torna parte de la realidad.





## Bibliografía

Álvarez-Gayou, J. (2003). *Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodología*. México: Paidós.

Appadurai, A. (2000). *La modernidad descentrada*. México: Fondo de Cultura Económica.

Aulagnier, P. (1994). *Un intérprete en busca de sentido*. México: Siglo XXI Editores.

Barker, Ch. (2000). *Cultural Studies. Theory and practice*. London: Sage.

Baudrillard, J. (1988). *Symbolic exchange and death, en Selected writings*. Poster, M. (ed.) Cambridge: Polity press.

Bertaux, D. (1988). El enfoque biográfico: su validez metodológica. Sus potencialidades. En: *Cuadernos de Ciencias Sociales: Historia Oral e Historia de Vida*, (18), 55-80. México: FLACSO [Versión original 1980].

_____ (1993). Los relatos de vida en el análisis social. En: Aceves Lozano, J. (comp.) *Historia Oral* (p. 136-148). México: Instituto Mora-UAM. Col. Antologías Universitarias.

Bertaux, D. y Thompson, P. (1997). *Pathways to Social Class. A Qualitative Approach to Social Mobility*. Nueva York: Clarendon, Oxford University Press.

Bertaux, D. y Thompson, P. (coords.), (1993). *Between generations. Family models, myths and memories, International yearbook of oral history and life stories* (vol. II). Nueva York: Oxford University Press.

Beverly, J. (1996). Estudios culturales y vocación política. En: *Revista de Crítica Cultural* (12), julio. Santiago de Chile.

Bolívar, A. (1999). Enfoque narrativo *versus* explicativo del desarrollo moral. En: E. Pérez-Delgado y M. V. Mestre (Coords.). *Psicología moral y crecimiento personal. Su situación en el cambio de siglo* (pp. 85-101). Barcelona: Ariel.

_____ (2002). *¿De nobis ipsis silemus?: Epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación*. En: *Revista Electrónica de Investigación Educativa* 4, (1). España: Universidad de Granada.

Bourdieu, P. (1990). La juventud no es más que una palabra. En: *Sociología y cultura* (pp. 163-173). México: Conaculta-Grijalbo, Colección Los Noventa.

_____ (1991). *El sentido práctico*. Pazos, A. (trad.) Madrid: Taurus.

Bruner, J. (1988). *Realidad mental, mundos posibles*. Barcelona: Gedisa.

_____ (1991). *Actos de significado: más allá de la revolución cognitiva*. Madrid: Editorial Alianza.

_____ (1997). *La educación, puerta a la cultura*. (3a ed.) Barcelona: Editorial Visor.

_____ (2003). *La fábrica de historias. Derecho, literatura, vida*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica

Castro, R. (1996). En busca del significado: supuestos, alcances y limitaciones del análisis cualitativo. En: I. Sas y S. Lerner. *Para Comprender la subjetividad*. México: El Colegio de México.

Castro, S. (2002). La historicidad de los saberes, estudios culturales y transdiciplinariedad. Reflexiones desde América Latina. En: A. Florez y C. Millán (eds.). *Desafíos de la transdisciplinariedad*. Bogotá: CEJA.

Castro, S. y Mendieta E. (1998). La translocalización discursiva de Latinoamérica en tiempos de la globalización. En: *Teorías sin disciplina. Latinoamericanismo, poscolonialidad y globalización en debate. M*éxico: Porrúa

Chamberlayne, P.; Bornat, J. y Wengraf, T. (eds.), (2000). *The turn to biographical methods in social science. Comparative issues and exemples*. Londres-Nueva York: Routledge.

Chanfrault-Duchet, M. F. (1988). El sistema interaccional del relato de vida. En: M. Jiménez (trad.). *Sociétés*, mayo, 26-31. París.

Clandinin, J. y Connelly, M. (2000). *Narrative inquiry: Experience and story in qualitative research*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

De Certeau, M. (1993). *La escritura de la historia*. México: Universidad Iberoamericana.

_____ (1990). *L'Invention du quotidien*, Arts de faire (1980). L. Giard (ed.). París: Gallimard, Folio Essais.

Deleuze, G. y Guattari, F. (1988). *Mil mesetas*. Valencia: Pretextos.

Demaziere, D. y Dubar, C. (1997). *Analyser les entretiens biographiques*. París: Nathan.

Denzin y Lincoln. (2000). *Handbook of qualitative research*, Tomo II y III. (2da ed.) California: Sage Publications Inc.

Denzin, N. (1989). *Interpretative Biography*. Newbury Park, CA.: Sage.

Díaz Larrañaga, N. (1999, octubre). El relato de una vida: apuntes teóricos-metodológicos en comunicación. En: *Revista Latina de Comunicación Social* (22), La Laguna,Tenerife.

Duso, G. (2007). *El poder. Para una historia de la filosofía política moderna*. México: Siglo XXI Editores.

Ferrarotti, F. (1988). Biografía y ciencias sociales. En: *Cuadernos de Ciencias Sociales: Historia oral e historia de vida* (18), 81-96. México: FLACSO [Versión original 1983].

_____ (1997). *Storia e storie di vita*. Italia: Laterza

Foucault, M. (1973). *El orden del discurso.* Barcelona: Tusquets. [Lección inaugural en el College de France (2 de diciembre de 1970)].

_____ (1979). Verdad y poder. En: *Microfísica del poder.* Madrid: La Piqueta.

_____ (1983). *El sujeto y el poder*. Edición electrónica de la Escuela de Filosofía. Universidad ARCIS. Disponible en www.philosophia.cl

_____ (1991). *La verdad y las formas jurídicas*. Barcelona: Editorial Gedisa.

Gadamer, H. G. (1996). *Verdad y Método I. Fundamentos de una hermenéutica filosófica*. Salamanca: Ediciones Sígueme

Galindo Cáceres, J. (1998). *Técnicas de Investigación en sociedad, cultura y comunicación.* Madrid: Pearson.

_____ (1994). Historia de vida, guía técnica y reflexiva. En: *Estudios sobre las Culturas Contemporáneas* 6 (18), 203-230. México: Universidad de Colima.

Geertz, C. (1987). *La interpretación de las culturas.* México: Gedisa.

_____ (1994). *Conocimiento local. Ensayos sobre la interpretación de las culturas*. Barcelona: Paidós.

_____ (1997). *El antropólogo como autor*. Barcelona: Paidós.

Gergen, K. (1997). *Realities and relations, soundings in social construction*. USA: Harvard University Press

_____ (1998). *Narrative moral identity and historical consciousness: a social constructionist account*. Disponible en: http://www.swarthmore.edu/kgergen1/web/

González, F. (1978). *La guerra de las memorias. Psicoanálisis, historia e interpretación.* México: Editorial Plaza y Valdés, Universidad Iberoamericana yUNAM.

Grossberg, L. (1986). Teaching the popular. En: C. Nelson (ed.). *Theory in the classroom*. Urbana: University of Illinois Press.

Haraway, D. (1995). *Ciencia, cyborgs y mujeres. La reinvención de la Naturaleza.* Madrid: Cátedra.

Herlinghaus, H. y Walter, M. (1994). *Postmodernidad en la periferia. Enfoques latinoamericanos de la nueva teoría cultural*. Berlín: Langer Verlag.

Lewis, O. (1966). *Los hijos de Sánchez*. México: Joaquín Mórtiz.

Lyotard, J. F. (2004). *La condición postmoderna*. Barcelona: Angle Editorial.

Martín Barbero, J. (2004, abril). Narraciones sociales y mediación intercultural. El trabajo intermediador de Hermann Herlinghaus. En: *Revista Nómadas* (20). Bogotá: DIUC.

_____ (1998, noviembre). *Medios: olvidos y desmemorias*. [Conferencia] Medios para la Paz, Fundación Santillana. Bogotá. Disponible en: www.revistanumero.com/24medios.htm

_____ (2005). A Paul Ricoeur: la memoria y la promesa. En: *Revista Pie de Página* (4), agosto. Bogotá.

Mc. Laren, P. (1998). *Pedagogía crítica, resistencia cultural y la producción del deseo*. Buenos Aires: Aique.

Mead, G. H. (1990). *Espíritu, persona y sociedad, desde el punto de vista del conductismo social*. México: Paidós.

Merleau-Ponty, M. (1986). *Fenomenología de la percepción*. México: Fondo de Cultura Económica.

Muñoz, G. (2006). *La comunicación en los mundos de vida juveniles*. [Tesis doctoral]. Manizales: Universidad de Manizales-CINDE.

Panella, C. (1998). La historia oral, sus fuentes y archivos. En: *Oficios Terrestres*, (5), 88-90. Argentina: FP y CS, Universidad Nacional de La Plata.

Pinilla, V. (2007). *Significado de lo público para un grupo de jóvenes universitarios*. [Tesis doctoral]. Manizales: Universidad de Manizales- CINDE.

Piña, C. (1986). "Sobre las historias de vida y su campo de validez en las ciencias sociales" [Documento de trabajo], (319). Santiago de Chile: FLACSO.

_____ (1989). Sobre la naturaleza del discurso autobiográfico. En: *Argumentos*. México: UAM-X.

Polkinghorne, D. (1988). *Narrative knowing and the human sciences*. Albany: State University of New York Press.

Ricoeur, P. (1977). Expliquer et comprendre. *Revue Philosophique de Louvain*, 75 (1), 126-147.

_____ (1978). *Freud. Una interpretación de la cultura*. México: Siglo XXI Editores.

_____ (1996). *Sí mismo como otro*. España: Siglo XXI Editores.

_____ (1999). *Historia y narratividad*. Barcelona: Paidós.

_____ (2000a) Narratividad, fenomenología y hermenéutica. En: *Análisis, cuadernos de comunicación y cultura*. España.

_____ (2000b). *Tiempo y narración Vol. I; Configuración del tiempo Vol. II; Configuración del tiempo en el relato de ficción Vol. III; El tiempo narrado*. México: Siglo XXI Editores.

_____ (2003a). *Teoría de la interpretación: discurso y excedente de sentido*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.

_____ (2003b). *El conflicto de las interpretaciones*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

_____ (2004a). *Del texto a la acción*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

_____ (2004b). *Del texto a la acción. Ensayos de Hermenéutica II*. Argentina: Fondo de Cultura Económica.

_____ (2004c). *La memoria, la historia y el olvido*. Argentina: Fondo de Cultura Económica.

Schutz, A. (1993). *La construcción significativa del mundo social: introducción a la sociología comprensiva*. Prieto, E. (Trad.). España: Paidós.

Silvermann, K. (1988). *The acoustic mirror: the female voice in psicoanalysis and cinema*. Bloomington: Indiana University

Tappan, M. (1997). Interpretative psychology: Stories, circles, and understanding lived experience. *Journal of Social Issues*, 53 (4), 645-656.

Thompson, J. (1993). *Ideología y cultura moderna. Teoría crítica social en la era de la comunicación de masas*. México: UAM-X.

Vattimo, G. (1990). *La sociedad transparente*. Barcelona: Paidós

Vergara, L. (2004). *La producción textual del pasado. Paul Ricoeur y su teoría de la historia anterior a la memoria, la historia y el olvido*. México: Universidad Iberoamerica, A.C., Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente, A.C. (ITESO).

# Aproximaciones metodológicas de las justificaciones morales: un estudio acerca de la justicia en jóvenes universitarios[1]

*Marieta Quintero Mejía*[2]
*Eloisa Vasco Montoya*[3]





## Introducción

El presente artículo es resultado de un proyecto de investigación orientado a conocer las justificaciones de los jóvenes universitarios acerca de la justicia. Aunque tradicionalmente los ejercicios de fundamentación en asuntos de moral han sido asumidos por los filósofos morales, en el presente artículo se pretende poner en evidencia que los sujetos también fundamentan sus convicciones morales. En otras palabras, evidenciar que si bien desde la filosofía clásica se diferencia entre la función del filósofo de la moral y la del moralista o sujeto moral, interpretar las justificaciones a partir del estudio del lenguaje permite mostrar que la justificación no solo se reduce a la emisión de juicios morales, sino que cuando se justifica – en este caso los jóvenes– también se plantean interrogantes referidos a la manera como otros ciudadanos e incluso los mismos jóvenes establecen compromisos, profieren mandatos, promesas, juramentos, entre otros. Interrogantes propios del ejercicio de fundamentación de un filósofo moral.

Para dar cuenta de estas fundamentaciones, se presenta inicialmente el método de análisis de contenido, adoptado en este estudio para sistematizar e interpretar las justificaciones acerca de la justicia de los jóvenes universitarios y posteriormente, los métodos adoptados por los filósofos. Estos dos métodos de análisis se acompañan de los resultados obtenidos en el estudio acerca de las justificaciones que los jóvenes universitarios tienen frente a la justicia.

---

1 Las reflexiones de este artículo se derivan de la tesis doctoral *Justificaciones de jóvenes universitarios y jóvenes desplazados acerca de la justicia* (2002-2006) en el Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud de la Universidad de Manizales y CINDE bajo el código 010213-41. En este estudio se contó con el apoyo de la Beca Colciencias

2 Doctorado Interinstitucional en Educación, Énfasis de Lenguaje. Universidad Distrital.

3 Universidad de Manizales y Cinde.

## Las justificaciones morales

A principios del siglo XIX, la necesidad de una fundamentación lingüística para los problemas derivados de la ética dio lugar a la creación de unos métodos de análisis de los enunciados morales. Aunque las propuestas de fundamentación y sus correspondientes métodos difieren, dos interrogantes fueron comunes: ¿qué se entiende por lenguaje moral? y ¿por qué la necesidad de una fundamentación lingüística en asuntos de moral?

Estos interrogantes muestran que los asuntos de la moral no se reducen a ser objeto de una disciplina meramente formal que se ocupa de asuntos conceptuales y lógicos[4]. Por el contrario, requieren de una fundamentación, que si bien ha sido tradicionalmente asignada al filósofo moral, a los sujetos en sus interacciones sociales y comunicativas se les exige también fundamentar sus convicciones morales. Esta fundamentación que contiene las razones de los sujetos en la adopción de una convicción moral se expresa a partir de una justificación moral (Tungendhat, 2002).

La justificación moral implica el diálogo entre sujetos que poseen, en general, diversas perspectivas derivadas éstas, de sus experiencias históricas y de su biografía personal. Por lo tanto, ésta se encuentra inmersa en una praxis intersubjetiva definida por un sistema normativo que exige ante concepciones opuestas preguntarse el porqué o las razones que llevan a determinada justificación. El carácter intersubjetivo de toda justificación moral indica que en la estructura de la sociedad existen unas normas que gozan de reconocimiento y que, por lo tanto, exigimos de su cumplimiento o de su sanción.

La importancia de la justificación en asuntos relacionados con normas como las jurídicas, nos llevó a proponer un proyecto de investigación enfocado a describir las orientaciones éticas que se han adoptado en una fundamentación lingüística y, con ello un método de análisis. Algunos objetivos de este primer tipo de análisis y que serán objeto de exposición en este artículo son: a) sistematizar los tipos de justificación; b) presentar los fundamentos que han tenido los filósofos para considerar un lenguaje como moral; c) señalar los métodos que se derivaron de la fundamentación.

4 Para Tungendhat (2002), tradicionalmente los filósofos en sus fundamentaciones acerca de los juicios morales han centrado el interés en el estudio de la semántica o de los conceptos relacionado con las palabras "*bueno*", "*deber*" y "*moral*". Si bien este planteamiento semántico no hay que rechazarlo, las costumbres y las normas requieren de la fundamentación de los sujetos quienes limitan su libertad en virtud de ellas.

No obstante, la principal motivación de este estudio consistió en mostrar que la fundamentación también es realizada por los sujetos sociales. Para ello se interpretaron las justificaciones de jóvenes universitarios en asuntos de justicia y se analizaron las orientaciones que en esta subyacen. En esta investigación se entendió por orientación los marcos de interpretación y de comprensión adoptados para explicar el significado de los términos: justo e injusto, adecuado e inadecuado, correcto e incorrecto, así como los criterios de validez otorgados a los mismos.

En este artículo se presentan precisamente los objetivos del estudio en mención, y para ello se describe, inicialmente, el método de análisis de contenido empleado para sistematizar e interpretar las justificaciones morales en asuntos de justicia, en nuestro caso de jóvenes universitarios; después se presentan los métodos adoptados por los filósofos para fundamentar lingüísticamente los problemas de las normas morales. Estos se acompañarán de la fundamentación que tienen los jóvenes acerca de la justicia.

## Metodología

### *El análisis de contenido: propuesta para la sistematización y producción del metatexto de justificaciones en asuntos de justicia*

En el campo de la investigación en ética, los psicólogos de la moral han empleado dos métodos que gozan de reconocimiento entre filósofos[5] (Habermas y Rawls) por ser considerados formas auténticas para la indagación de la moral.

La primera es la entrevista o conversación en asuntos de moral empleada por Piaget[6] en sus estudios acerca de la conciencia moral del niño. Piaget buscó estudiar el juicio moral a partir de diversas conversaciones con los niños sobre problemas morales como el reconocimiento de las normas, el cumplimiento de los deberes y la justicia. Piaget (1977) reconoce que

5 Es preciso indicar que Habermas y Rawls han establecido un diálogo teórico con la teoría de Kohlberg. Por su parte, Habermas (1984) considera que existe complementariedad e identidad entre los presupuestos de la orientación deliberativa y la orientación cognitivo-evolutiva de la moral. La identidad consiste en que ambas propuestas reconocen que los asuntos práctico-morales tienen un contenido cognitivo. La complementariedad radica en el valor cognitivo dado a la justicia. Por su parte Rawls (1997) reconoce en la teoría de la justicia el aporte de Kohlberg en la constitución de su teoría acerca del desarrollo de los sentimientos morales.

6 Las investigaciones de Piaget acerca del juicio moral se presentan en su texto *El crecimiento moral en el niño*. Estos estudios se orientan a tres preocupaciones morales. La primera relacionada con la importancia de la regla en la vida cotidiana, la segunda tiene que ver con la relación adulto-niño en el marco del cumplimiento de los deberes y la última referida al tema de la justicia.

entre las desventajas de este método tenemos que los interrogantes al estar relacionados con temas de la moral pueden llevar a que los niños contesten presionados por lo que ellos consideran que es de interés para los entrevistadores. No obstante, reconoce que este método de indagación evidencia aspectos que la observación no permite "sospechar", es decir, las preguntas acerca de los *"porqué"*, en una simple observación se "*escapan*", por lo tanto es preferible interrogar a los niños (Piaget, 1997, p. 8).

La segunda son los dilemas morales empleados por Kohlberg (1978)[7] en sus investigaciones acerca del juicio moral. En su tesis doctoral, el autor señala que la metodología de los dilemas morales se diseñó con el objetivo de aislar los sujetos heterónomos de los sujetos autónomos. Esto se lograba porque el dilema presenta la oposición entre un conjunto de valores, por lo tanto cada uno medía la conformidad a la autoridad y a las reglas de la justicia como igualdad, reciprocidad o derechos humanos.

Si bien los anteriores métodos han sido ampliamente utilizados y validados en estudios sobre la moral, el análisis de contenido es un método cualitativo que potencia la interpretación en estos temas, aunque no se ocupa de la recolección de información. En otras palabras, para realizar el análisis de contenido se requiere la aplicación previa de técnicas de recolección de información, en especial aquellas que centren el interés en dar razones o justificaciones (entrevistas, entrevistas en profundidad, juegos de roles, entre otros).



En el método de análisis de contenido encontramos dos perspectivas teóricas opuestas: la técnica y la comunicativa. La primera tiene como objetivo el análisis de los corpus a partir de un estudio de frecuencias, en especial de orden sintáctico. En este análisis se discriminan inicialmente las frases, posteriormente se descomponen las mismas en proposiciones y, finalmente, en unidades más pequeñas (artículos, verbos, adjetivos, entre otros).

En la perspectiva comunicativa se toman en consideración dos aspectos que muestran la naturaleza hermenéutica de este método: acciones y expresiones. Con ellos se busca mostrar el carácter subjetivo e intersubjetivo del lenguaje (Aguirre, 1995).

En el estudio acerca de las justificaciones de la justicia de los jóvenes universitarios se empleó, precisamente el método de análisis de contenido

7 Kohlberg (1978) señala que en su tesis doctoral acerca de juicio moral retomó la tipología de Piaget de moral heterónoma y moral autónoma. Asimismo muestra que en sus investigaciones, siguiendo los planteamientos cognitivos de Piaget encontró que los individuos en temas de justicia siempre presentan sus razonamientos ajustados a procedimientos, requisitos, criterios e indicadores. Estos procedimientos que están presentes en cada etapa del desarrollo moral muestran las transformaciones básicas en la estructura cognitiva.

desde la perspectiva comunicativa. Este método se aplicó una vez realizadas las dos entrevistas utilizadas en el estudio: la semiestructurada y la de profundidad. Con la primera se buscaba conocer el punto de vista de los jóvenes acerca de lo que ellos consideraban es la justicia, y con la segunda, ampliar el marco de interpretación de la entrevista no estructurada indagando respecto a las justificaciones que tienen los jóvenes de los sujetos, las acciones y las instituciones consideradas justas e injustas. Finalmente, esta estrategia de análisis también se aplicó en el último instrumento utilizado para esta investigación, la biografía narrativa orientada a conocer experiencias y vivencias de los jóvenes en asuntos de justicia.

En el análisis de contenido se utilizaron los siguientes niveles con sus correspondientes estrategias de sistematización y significación:

**Nivel 1. Superficie textual.** Se procedió a analizar la superficie textual de las justificaciones de los jóvenes acerca de la justicia a partir de dos estrategias. La llamada *estrategia de determinación discriminativa*, orientada a identificar los objetivos del estudio en los enunciados proferidos en las entrevistas, y la biografía narrativa. Inicialmente se reseñó cada entrevista ubicando fecha, hora, códigos e identificación de objetivos. Seguidamente se enumeraron los enunciados y, finalmente, se realizó el ejercicio de *discriminación* de los objetivos del estudio. A cada objetivo se le había asignado previamente un color, de manera que facilitara su identificación. A manera de ilustración:





Fecha de entrevista:
Hora de entrevista:
Lugar:
Código: *(se refiere al número asignado al entrevistador)*
Asignación de colores por objetivos: *(color verde valoración de la persona justa)*

| **Superficie textual**<br>*Estrategia de determinación discriminativa* | |
|---|---|
| No justificación | Enunciados |
| 1<br>2<br>3<br>4<br>5 | [se refiere a la persona valorada como injusta] "…la persona que siempre está tratando de fomentar la disociación, la discordia, de ponerle trabas a las personas, las personas que de pronto ven que alguien está surgiendo y venga para acá que usted no, no por que se está saliendo tiene que quedarse con nosotros, la persona que no |

| | |
|---|---|
| 6<br>7<br>8<br>9<br>10 | deja surgir a otra persona, que le mete ideas, que de pronto no tiene un pensamiento positivista y la persona le quieren revisar todo un pensamiento negativo, no, usted no puede, usted no va a hacer eso, no sé que, personas así son las que son malas en el país." |

Tabla 1

La segunda estrategia, denominada *identificación de rasgos de significación*, se inició con la identificación de las justificaciones que tenían *fuerza moral*[8], ya sea por estar relacionados con los objetivos o por que permitían un tipo de caracterización o identificación de referentes conceptuales, temporales, culturales, ideológicos y prácticos. También se consideraron como justificaciones con *fuerza moral* por estar relacionadas con los razonamientos acerca de la veracidad de las justificaciones (planteamiento de tópicos, cuestionamiento de los tópicos, mecanismos de interacción, posiciones ideológicas, entre otras). A estas justificaciones se le atribuyeron unos *rasgos de significación*.

Para identificar estos *rasgos de significación* se procedió a plantear interrogantes a la superficie textual de manera que orientaran la identificación de este primer nivel de significación. Las justificaciones elegidas para el análisis se acompañaron de sus correspondientes códigos de identificación [número de entrevista, tipo de entrevista semiestructurada (ES), en profundidad (EP) o biografía narrativa (BN), género y número de asignación de justificación]. Veamos un ejercicio:



8 Habermas sostiene que en situaciones de interacción comunicativa, los enunciados que tienen una "fuerza moral" son aquellos que se ajustan a dos condiciones formales. En primer lugar, a las reglas de comunicación que determinan el comportamiento intersubjetivo y social de los individuos. En otras palabras, existe una *estructura profunda* en la que encontramos las reglas que el hablante tiene que dominar para emitir enunciados con sentido. La segunda condición formal tiene que ver con el consentimiento o aceptación de una justificación o deliberación entre todos los afectados. Los requisitos para que sea aceptada una justificación y motive racionalmente son: todos tienen derecho de participar en la deliberación, la cual está gobernada por normas de igualdad y de simetría; todos tienen derecho de cuestionar los tópicos asignados en la conversación; todos tienen derecho de iniciar argumentos reflexivos y relevantes. Estas dos reglas subyacen en los enunciados con "fuerza moral" y hacen posible que el sujeto se ubique en un plano cognitivo interno y se ponga en el lugar del otro (descentramiento). Habermas, (1994).

| **Superficie textual**<br>*Estrategia de identificación de rasgos de significación* | | | |
|---|---|---|---|
| **Instrumento seleccionado** | **Texto**<br>(formulaciones, afirmaciones, expresiones, enunciados, entre otros) | **Interrogantes**<br>(Nivel de la superficie textual) | **Rasgos de significación**<br>(primer nivel de significado) |
| **Entrevista semiestructurada**<br>Orientada a conocer:<br><br>Acciones que indican el significado que tiene ser Colombiano.<br><br>Acciones valoradas como justas.<br><br>Acciones valoradas como injustas.<br><br>Valoración del ser justo.<br><br>Valoraciones acerca del ser injusto.<br><br>El significado de la justicia. | Algunas afirmaciones:<br>"...la justicia es algo que se debe dar porque se consigue y se merece, eh... para mí justicia es algo que se da... o sea ni tanto, ni muy poco, algo que sea equitativo" (6, Masc, ES: 289-290)<br>( se refiere a la justicia) "..uno tendría que pelear por esa justicia con Dios porque ha sido el que lo mandó a esa familia pobre, pero ya otra cosa es hacer méritos para lograr algo y conseguir algo..." (7 Fem, ES: 343-344).<br>"alguien que sea educado pues puede pasar por encima de alguien que usa armas, digámoslo la violencia, eh, puede usar como arma su conocimiento" ( 7 masc, ES:233-234) | ¿Cuáles son los significados de justicia?<br>¿Cuál es el significado y las características de una persona justa? | Se asume la justicia como: merecimiento y equidad en sentido de proporción.<br>La justicia y las acciones justas se relacionan con experiencias de orden religioso, social, educativo y jurídico.<br>Existen unos atributos cuando se valora a alguien justo; atributos relacionados con su formación o con lo que Dios decide para ellos. |

Tabla 2

**Nivel 2. Análisis intertextual**. Una vez finalizado el nivel de superficie textual, se procedió a establecer relaciones y diferencias entre los *rasgos de significación* identificados en cada instrumento. De este ejercicio se derivaron categorías emergentes, las cuales se constituyeron en un segundo nivel de reconstrucción de los significados. En otras palabras, éstas reconstruyen los significados inicialmente asignados en la determinación de los rasgos. La asignación de categorías emergentes y sus correspondientes significados se denomina *Reconstrucción de los significados,* queriendo con ello señalar un segundo nivel de significación en el que se pueden identificar relaciones entre modos de comunicación y acciones (decires y haceres), modos de comunicación e interacción social, modos de comunicación e ideologías, entre otros.

**Análisis intertextual**
Relaciones entre rasgos de identificación para la reconstrucción de significados

| Rasgos de significación | Categorías emergentes | Reconstrucción de los significados |
|---|---|---|
| Justicia cada quien en lo suyo<br>[quién hace la justicia] " cada uno de nosotros" (9 fem, SE: 67)<br>"…de pronto el Estado…, tal vez pueda hacer justicia, pero la justicia es lo que le corresponde a uno, lo que es de uno porque así es la naturaleza…" (2 Masc, SP: 98) | **Justicia distributiva** | La justicia se relaciona con acciones en las que existe distribución de bienes deseables según criterios de merecimiento y de equidad.<br>La justicia es algo que es intrínseco a las cosas que son buenas o las cosas que se merecen. La justicia es equilibrio. La justicia se relaciona con lo que es equitativo pero por merecimiento. |
| **Justicia y reparación del daño moral**<br>[se refiere a los programas organizados por el gobierno para desplazados] "…Uy duro, la justicia en Colombia, ...la oportunidad que le dieron a ellos para volver a ser personas otra vez de la sociedad porque a ellos las personas los han tratado como indigentes… como lo peor" (12Fem, EP: 23-25) | **Justicia reparación** | Los desplazados se asumen como personas en descomposición social. Así mismo, los programas que ha brindado el gobierno son una reparación a los daños acusados en su dignidad humana.<br>Las instituciones del Estado se asumen como entes de justicia porque reparan el daño que otros le han hecho. Se observa la relación entre pérdida de derechos humanos y con ello pérdida de la dignidad humana. |

| | | |
|---|---|---|
| **Justicia cada quien en lo suyo**<br>"...cada quien lo suyo... no esperar que los demás lo hagan para que usted… pero lo males como la pobreza no se los merece nadie... son cosas buenas las que nos merecemos por ser personas". (8 Fem, ES: 14)<br>"a cada quien se le da lo que se merece, cada quien recibe lo que se merece, eso es principalmente por que reflexionamos sobre lo que se merece cada quien." (2 Masc BN: 3) | **Justicia por merecimiento** | La justicia es merecimiento, pero se debe eximir los aspectos que lleven a la degradación de la humanidad. El merecimiento es restrictivo, no se puede uno merecer pobreza o violencia. El merecimiento es positivo.<br>Se merece la justicia porque se hace bien y porque no afecta a nadie porque hay reflexión en las acciones; (modos de razonamiento). |
| "que los castiguen o ellos mismos, me parece más justo que ellos mismos recapaciten" (9, FEM, SE: 89)<br>"justicia, el hecho de darle a cada persona lo que de acuerdo a sus acciones o con lo que se ha quitado…" (13, Masc, SE: 60)<br>"...es decir remunerar el daño que yo hice… todo en esta vida se paga en la tierra o en el cielo…" (15, Fem, SE: 86) | **Justicia retributiva** | La justicia es castigar al que hace el mal, aunque se espera que ellos recapaciten. Igualmente, es la partición de bienes de acuerdo a las acciones de los sujetos.<br>Hay retribución entre comportamientos y las leyes divinas. El futuro está asegurado por lo que hagamos en el presente. |

Tabla 3

El ejercicio de reconstrucción de significado, también significó realizar una relación entre las categorías emergentes con los referentes contextuales-históricos, los referentes culturales y los referentes teóricos.

## Análisis

### *El lenguaje como fuente de reflexión y método de análisis: las justificaciones en asuntos de justicia*

El tema de la justificación en asuntos de ética y política se convierte en objeto central de estudio en los presupuestos epistemológicos planteados en el siglo XX por la filosofía contemporánea, en particular por el llamado

giro lingüístico en filosofía[9]. A partir del giro lingüístico, la filosofía moral empezó a abordar sus temas mediante una reflexión sobre el lenguaje moral[10] (Tungendhat, 2002).

Entre las corrientes filosóficas del giro lingüístico tenemos la analítica y la ética discursiva o dialógica. En estas dos corrientes, las propuestas de fundamentación y sus correspondientes métodos de análisis e interpretación, se orientaron hacia la explicación tanto del significado de una justificación moral como a su validez.

La heterogeneidad en los marcos de interpretación y en el uso de métodos permite diferenciar en cada corriente las orientaciones que en éstas subyacen.

En la corriente de la filosofía analítica tenemos la orientación intuicionista, emotivista y positivista, mientras que en la corriente filosófica de le ética discursiva tenemos la orientación deliberativa (Habermas). A pesar de que en estas orientaciones los marcos de interpretación son disímiles, en ellos se propone una relación entre lenguaje y moral. Respecto a la estructura de los enunciados morales, las distintas orientaciones reconocen que al lenguaje moral pertenecen los predicados valorativos y entre otras expresiones las que significan mandato, prohibición, recomendación o imposición. En términos de Ingrid Craemer-Ruegenberg[11] (1976, p. 13) "las expresiones del lenguaje moral pertenecen a una clase de expresiones *sui generis*, la clase de las prescripciones". Las prescripciones, contrario a los imperativos, contienen los motivos  por las cuales es razonable avalar un mandato o una prohibición. En tal sentido, mientras el imperativo nos obliga a seguir una orden, en los enunciados prescriptivos la validez de una expresión depende de las razones por las que se motiva o no a alguien a aceptar ciertas pautas de comportamiento.

9 Según Rorty (1990), un balance veinte años después del giro lingüístico muestra que esta propuesta fracasó por dos motivos. El primero, porque se aspiró, sin lograrlo, a resolver a partir del lenguaje los problemas tradicionales de la filosofía, entre estos los relacionados con el Ser, la conciencia, la libertad y los universales. El segundo consistió en proponer la filosofía lingüística en la ciencia estricta, cuando en realidad ésta se relaciona con la praxis social.

10 Tungedhat (2002) señala que el enfoque comunicativo en el estudio de la moral es reciente y esto puede relacionarse con el hecho de que solo en este siglo la filosofía empezó a analizar los enunciados morales a partir de una reflexión sobre el lenguaje. Antes las preocupaciones eran acerca del contenido y la semántica de los términos. Un ejemplo de ello, señala el autor, es la investigación filosófica de Habermas.

11 Para Craemer-Ruegenberg existe un lenguaje moral que contiene auténticas informaciones sobre las normas. Si esta tesis se considera apropiada, el análisis del lenguaje moral no sería un simple discurso, sino la búsqueda de datos lingüísticos que expresen el conocimiento moral o la intelección moral.

*Método de análisis e interpretación en la orientación intuicionista*

La primera orientación, iniciada por Moore[12], se dio durante el primer tercio del siglo pasado, y fue continuada por el intuicionismo británico. Todos los intuicionistas éticos (Ross, 1939; Prichard, 1960), incluyendo al propio Moore, suscriben la creencia de que hay verdades morales que conocemos por intuición. En consecuencia, existe una facultad por medio de la cual podemos conocer lo justo, lo injusto, lo bueno y lo malo.

A pesar de que el hombre tiene un conocimiento o una facultad "innata" para conocer y actuar según normas morales, Moore (1903-2002) propone un método de análisis filosófico en el que se busca identificar los enunciados morales y establecer los criterios de validez de los mismos.

Criterios relacionados con la identificación de los enunciados éticos:

- Los juicios de valor están relacionados con la vida cotidiana.
- Juicios de valor como "Fulano o Mengano es un buen hombre" o "ese tipo es un bellaco" se consideran una justificación moral porque en ellos damos razones para justificar que son ciertas o no nuestras opiniones acerca del carácter de las personas o la moralidad de sus acciones (Moore, 2002, p. 23).
- Juicios de valor orientados a la toma de decisiones como "¿qué debería hacer?" y "¿me equivoco al actuar así?" Se consideran enunciados morales porque nos obligan a discutir la respuesta adecuada a qué es lo correcto y lo incorrecto de una acción moral (Ibíd).
- El corpus de una justificación moral está relacionado con términos como "virtud", "vicio", "obligación", "correcto", "debe", "bueno" y "malo".

Criterios relacionados con las acciones o las costumbres que comportan el carácter moral:

- Una vez identificados los corpus, es necesario confirmar que todos ellos estén referidos a la "conducta" o la "costumbre".
- El estudio de la "costumbre" y de la "conducta", objeto de la filosofía práctica en la cual encontramos la ética, exige plantear las preguntas ¿qué es lo bueno y qué es lo malo? en relación con una acción.

Criterios relacionados con la validez de las justificaciones morales:

- Definir términos éticos como "bueno" y la validez del mismo implica descomponerlo en distintas partes. Pero Moore, afirma que "Si me

12 En el campo de la ética, Moore fue el primer filósofo que se ocupó de esclarecer enunciados morales, sobre todo aquellos construidos en torno al término "bueno". En su libro *Principia Ethica* –publicado en versión original en 1903– Moore expone un método de análisis de los enunciados éticos.

preguntan ¿qué es bueno?", mi respuesta es que bueno es bueno y esto es todo. O si me preguntan ¿cómo se define bueno?, mi respuesta es que no puede definirse y que esto es todo lo que tengo que decir sobre el particular"(Moore, 2002, p. 6).

- El fundamento de Moore para decir que "bueno" se refiere a algo indefinible se sustenta en dos supuestos: primero entre los sujetos no –necesariamente– existe un acuerdo acerca del significado de "bueno". P. Ej el término "bueno, indica Moore, para los representantes del utilitarismo clásico significó placer, mientras que para los naturalistas el significado de "bueno", se relaciona con las expresiones: "lo que produce felicidad", "lo que conduce a la evolución", o lo que "satisface la voluntad de Dios".
- El segundo supuesto, consiste en afirmar que en la ética, el significado de los términos "bueno" o "correcto" depende de las acciones que realizan los sujetos o de las características que poseen los objetos.
- Como consecuencia de los anteriores supuestos tenemos que los principios morales básicos son auto-evidentes, no necesitamos nada para constatar su verdad.
- Las anteriores definiciones de términos éticos como el de "bueno" se cumple en los demás enunciados morales ("malo", "correcto" e "incorrecto")

Si bien Moore a principios de siglo señala que a los principios morales los conocemos por una facultad especial llamada intuición, también encontramos que al interrogar a un grupo de jóvenes universitarios acerca de lo qué es la justicia, se encontró que en buena medida éstos consideran que existen unas cualidades morales que son propias de los términos que expresan lo "bueno", lo "malo", lo "correcto", lo "incorrecto". A manera de ilustración el término justicia para estos jóvenes expresa la cualidad moral de ser "buena en sí misma", no se requiere de evidencias empíricas y, en consecuencia no existe otro término que la sustituya.

*Método de análisis e interpretación en la orientación emotivista*

Para el emotivista, el estudio de las justificaciones morales se centra en las reacciones psicológicas o en la conducta moral. Stevenson[13] (1944-1971), principal representante del emotivismo, sostiene que las teorías éticas tradicionales no han logrado resolver los desacuerdos en la vida moral de las personas y para ello propone el siguiente método filosófico de análisis.

13 Para Stevenson tres rasgos tiene un discurso moral, estos son: a) existen genuinos acuerdos y desacuerdos en la argumentación moral como resultado de las distintas creencias y actitudes; b) los términos morales tienen "un cierto magnetismo", porque guían el actuar: "Si una persona reconoce que X es "bueno" ipso facto adquiere una tendencia a actuar en su favor más fuerte de lo que en otro caso ésta hubiera sido" (1971, p. 22); c) el método científico (empírico de verificación) no es suficiente para la ética, por lo tanto términos como "bueno" no son factibles de ser estudiados de manera científica.

Identificación de enunciados éticos:

- Los enunciados éticos poseen un significado 'imperativo' en el que se presentan las razones que indican acuerdo o desacuerdo.
- Las Justificaciones con contenido ético se diferencian de otro tipo de enunciados, como los de la ciencia, porque expresan creencias.
- Las oraciones con contenido ético se usan para generar cambios de actitud, para corregir comportamientos o modificar la conducta de la persona a la que se dirigen dichas oraciones.

Identificación de los modelos de razonamiento moral:

- El modelo de razonamiento ético está relacionado con dos tipos de significado: a) el significado emotivo de las palabras entendido como expresión que promueve o expresa actitudes; b) el significado descriptivo de las palabras entendido como la respuesta de quien recibe el estímulo y quien realiza procesos mentales cognitivos como creer, pensar, suponer, presumir, entre otros.
- El anterior modelo de razonamiento constituye la base del juicio moral.

La validez de las justificaciones morales: persuasión

- Para la resolución de los desacuerdos es necesario reconocer los intereses de los involucrados.
- Estos intereses o el enfrentamiento de los mismos, generan controversias que solo son resueltas cuando alguien logra convencer o persuadir a los demás sobre un rumbo de acción a seguir.
- Es posible persuadir a los participantes porque las oraciones con contenido ético se usan, justamente, para generar cambios de actitud, corregir comportamientos y modificar la conducta.
- Las reacciones ante una persuasión muestran que existe un lenguaje emotivo (lenguaje de la ética) que estimula reacciones, cambios de actitud, respuestas y uso de emisiones en situaciones determinadas.
- En asuntos de justificación moral, los desacuerdos son básicamente "desacuerdos de actitudes" y no de creencias, provocados por visiones distintas de un mismo hecho: lo que en ciertas comunidades se llama asesinato, en otras es justicia (Camps, 1976).

Para ilustrar el método de orientación emotivista, en el estudio sobre las justificaciones de jóvenes universitarios acerca de la justicia encontramos, en menor proporción, dicha orientación cuando señalan que las estructuras de poder y la falta de equidad justifican que en nuestro país "el pueblo se tome la justicia". Este enunciado es emotivista porque nace no del interés de introducir cambios en las normas jurídicas o políticas gubernamentales, consideradas ilegítimas a la luz de los principios que rigen la vida social, sino porque los jóvenes consideran que "el pueblo es ignorante y no tiene el conocimiento ni la sabiduría necesaria, por lo tanto le toca tomarse el po-

der". En otras palabras, la desobediencia civil no es una justificación ética y política para derogar las normas, sino que la "justicia se exige con actos violentos porque estos se justifican ante la ignorancia del pueblo".

*Método de análisis e interpretación en la orientación positivista*

Para los positivistas los juicios normativos contienen sentimientos no susceptibles de verdad o falsedad porque expresan tan solo emociones relacionadas con los comportamientos humanos que requieren de aprobación o de desaprobación. Es preciso indicar que las emociones, lejos de significar validez, tal como lo proponen los emotivistas, significan subjetividad. Para exponer las razones que llevan a considerar los enunciados morales como subjetivos y cuya función se reduce a ser de naturaleza social, por lo tanto carentes de significado científico[14], los positivistas proponen el siguiente método de análisis e interpretación.

Estructura formal del lenguaje de la ética vs. el lenguaje de la ciencia:

- La estructura formal del lenguaje carece de sentido porque no puede ser sometida al rigor de la lógica como herramienta única de explicación de los problemas científicos.
- Los enunciados éticos son emotivos por su carácter social, por lo tanto carecen de contenido empírico requerido para la medición en la ciencia.
- Los enunciados éticos no son independientes de los sujetos y las normas sociales, por lo tanto la falta de neutralidad los hace cargados de subjetividad. Mientras que los procedimientos empírico-analíticos propios de la ciencia son independientes de los sujetos y de las normas sociales.
- El lenguaje de la ciencia, en términos de Neurath (1965)[15] es fisicalista y se relaciona, exclusivamente, con el oír, el ver y el percibir. Las teorías científicas son concebidas como cálculos axiomáticos carentes de contenido semántico.
- El significado de una proposición científica consiste en su verificación a partir de observaciones (Schlick, 1965), mientras que el significado de una justificación moral depende de los criterios de validez social.

Esta orientación positivista incidió en la constitución de las ciencias sociales, en particular en las jurídicas, en lo relacionado con las normas y las leyes contenidas en los códigos penales. En buena medida, los postulados teóricos de esta orientación también están presentes en las justificaciones

14 El afán por eliminar la metafísica, en la cual se incluyen los enunciados éticos, era demostrar que los procedimientos empírico-analíticos son independientes de los sujetos y de las normas sociales. En consecuencia existen enunciados objetivos, es decir neutrales como los empíricos, y otros cargados de subjetividad y carentes de sentido, como los éticos (Ayer, 1965).

15 Neurath propone a los miembros del Círculo de Viena, en especial al filósofo de la ciencia Carnap, la adopción del lenguaje Fisicalista como lenguaje de la ciencia (Ayer, 1965).

de los jóvenes universitarios acerca de la justicia. En ellas el interés se centró en la justicia formal y en la correctiva o paliativa. Para estos jóvenes las normas y las leyes se valoran en virtud a su aplicación y a la reparación del daño moral. En tal sentido, las normas son consideradas como "buenas en sí mismas" porque éstas se aplican de forma imparcial. Sin embargo, en este estudio el mayor número de justificaciones morales se orientaron a la búsqueda de la sanción jurídica para quienes han incumplido las reglas: "que castiguen a los que no respetan las normas me parece más justo". Para estos jóvenes castigar es sancionar jurídicamente un delito para resarcir un daño moral y, con ello, propiciar el aprendizaje moral y ciudadano: "que los castiguen para que ellos mismos recapaciten".

*Método de análisis e interpretación en la pragmática del lenguaje moral*

La teoría de Austin[16] permite entender que las justificaciones morales se expresan en un lenguaje moral que no es descriptivo, como el de la ciencia, sino prescriptivo, el cual está relacionado con las acciones humanas. Este lenguaje moral es convencional y está conformado por actos de habla que expresan una obligación o un "deber ser". Por lo tanto, existe una relación entre prescripción y acción, a pesar de que la primera sea universal y la segunda, individual. Para Austin, toda justificación moral motiva la realización de acciones morales convencionalmente aceptadas (Craemer-Ruegenberg, 1976).





En consecuencia, el filósofo Austin (1955-1990) propicia el giro en los estudios y en el uso de un método acerca de la justificación moral. Este giro consiste en sustituir el carácter descriptivo del estudio de la misma por el carácter performativo, ampliar el análisis centrado en el *look and see,* para conocer qué "hacemos con las palabras" y ampliar los marcos de estudio orientados a conocer las deducciones lógicas de su uso, por el análisis acerca de cómo se usa el lenguaje (Camps, 1976).

Los esfuerzos de la filosofía del lenguaje –en particular de Austin– en asuntos de moral ofrecieron marcos de interpretación acerca de la natura-

16 Austin (1990) reconoce que las palabras son herramientas y advierte que debemos estar preparados contra las trampas que nos tiende el lenguaje; además señala que el conjunto de las expresiones que usamos conlleva todas las distinciones y conexiones que los seres humanos han considerado que vale la pena hacer a lo largo de muchas generaciones. Si bien Austin coloca en primer plano al sujeto hablante y considera de máxima importancia la relación pragmática entre el individuo que habla y el lenguaje que usa, uno de los aportes más destacados en el campo de la ética comunicativa fue la distinción entre enunciado descriptivo y enunciado realizativo. En particular, la idea de que hablar es realizar una acción permitió en el campo de la filosofía práctica presentar argumentos acerca del valor que tiene la comunicación en asuntos de ética. Autores como Habermas (2001), siguiendo los postulados de Austin, muestran que con el lenguaje los sujetos hacemos cosas que tienen contenido ético, como establecer acuerdos, compromisos, promesas y juramentos.

leza de las justificaciones, en las que los individuos expresan los motivos o las razones de su adhesión o no a principios y normas morales. Las justificaciones son empleadas para conceder validez a las acciones morales. En otras palabras, los sujetos morales siempre están obligados a presentar las "buenas razones" que justifican una toma de decisión moral, la aceptación o rechazo de una norma moral y la realización de una acción moral (Camps, 1976).

Habermas (2002) retoma la propuesta de Austin del carácter realizativo del lenguaje y señala que los predicados morales adquieren significado en el uso o en la vida cotidiana. Para Habermas (2002), el lenguaje moral está constituido por tres tipos de manifestaciones: por juicios relativos a cómo debemos comportarnos, por reacciones de aprobación o rechazo y, en especial, por reacciones mediante las cuales las partes en disputa pueden justificar su actitud de aprobación o rechazo.

Habermas retoma el carácter realizativo del lenguaje de Austin, así como su propuesta de los actos de habla como unidad de análisis de las expresiones morales. No obstante, para Austin en los actos de habla ilocucionarios encontramos las expresiones morales por el carácter de obligación que en estos se expresa (ordenar, prohibir, prometer, entre otros); Habermas, además de identificar el lenguaje moral con los actos de habla ilocucionarios, propone las pretensiones universales de validez orientadas a propiciar el entendimiento.



La propuesta de Habermas de los fenómenos morales, atendiendo a los criterios de validez que están en la base de los actos de habla, explica por qué su propuesta de justificación moral podemos considerarla dentro de la orientación deliberativa. Para la investigadora Pieper (1991), en esta orientación, tal como se viene enunciando, el lenguaje se entiende como acción comunicativa sobre asuntos prácticos relacionados con las normas morales.

El método empleado por Habermas para la explicación de las justificaciones morales es de carácter procedimental y se define en su propuesta de Teoría Pragmática Universal. Algunas características de este método son:

*El carácter procedimental en la propuesta de la filosofía de la Pragmática Universal*. Esta pragmática universal del lenguaje tiene como tarea identificar y reconstruir las condiciones universales del entendimiento. Las condiciones de una situación ideal de diálogo[17], que deberían cumplirse en los

17 Habermas retoma de Chomsky el concepto de hablante oyente ideal quien actúa en una comunidad de lenguaje completamente homogénea y que conoce perfectamente su lengua. En la teoría de la pragmática universal del lenguaje propuesta por Habermas, una situación

discursos para que un argumento motive racionalmente a un interlocutor y promueva el entendimiento, son las siguientes (Barreto, 1993):

1. Igualdad de oportunidades para abrir y continuar discursos.
2. Igualdad de oportunidades para tematizar y criticar opiniones y supuestos.
3. Igualdad de oportunidades para usar actos de habla autorrepresentativos que vuelvan transparente la naturaleza interna de hablante y, por ende, la expresión de sus deseos, intenciones, sentimientos y pareceres.
4. Igualdad de oportunidades para exigir comportamientos en el interlocutor y garantizar una comunicación libre de las compulsiones provenientes de la práctica comunicativa cotidiana.

La pragmática universal del lenguaje se refiere, entonces, a la función comunicativa que cumplen las emisiones y a la función realizativa que poseen los actos de habla emitidos por los ciudadanos.

## Conclusiones





Dos conclusiones se destacan en este artículo. La primera se refiere a la importancia que tiene en el campo de la investigación en filosofía moral y en psicología moral la existencia de un método que hiciera posible diferenciar justificaciones de carácter descriptivo de las justificaciones morales. Para ello fue necesario que en cada método de análisis se dilucidara lo que se entiende por lenguaje moral, para de allí derivar el significado de los términos morales y su correspondiente método de estudio.

Estos métodos, cuya sistematización se inicia a principios de 1900, a pesar de estar centrados en la búsqueda de una fundamentación lingüística para los problemas derivados de la ética, concluyó años más tarde (década de los setenta) en el enfoque comunicativo de la moral, el cual evidencia la importancia que tiene en la esfera de la sociedad civil que los sujetos ante situaciones de conflicto moral busquen el entendimiento y encaminen los esfuerzos hacia el establecimiento de consensos.

La segunda conclusión se relaciona con demostrar que si bien en los métodos intucionista, emotivista y positivista el filósofo es considerado respon-

discursiva ideal permite reconstruir los principios que gobiernan la acción comunicativa y las condiciones necesarias para que un argumento motive racionalmente a un interlocutor. Una de las condiciones tiene que ver con la exclusión de toda fuerza coercitiva, excepto la fuerza del mejor argumento. En esta situación discursiva ideal se supone que los acuerdos racionales tienen lugar en situaciones discursivas en las cuales existen convicciones compartidas entre el hablante y el oyente respecto del mundo de la vida (Habermas, 1984).

sable de la fundamentación de la moral, en el método deliberativo el sujeto moral y político también tiene la responsabilidad de fundamentar sus acciones y decisiones morales. Precisamente, la justificación de jóvenes universitarios en asuntos de justicia se constituyó en una fuente de interpretación y de análisis de lo que significan los temas morales, como el de la justicia, en la esfera de la vida cotidiana. Para realizar este análisis se concluye el valor que tienen los métodos de indagación empleados en la psicología moral, no obstante se destaca el método cualitativo de Análisis de Contenido porque permite conocer los aspectos simbólicos del lenguaje moral.

## Bibliografía


Aguirre, A. (1995). *Etnografía: Metodología en la investigación sociocultural*. Barcelona: Editorial Boixareau Universitaria.

Austin, J. (1990). *Como hacer cosas con palabras: palabras y acciones*. Barcelona: Paidós. Original (1955)

Ayer, A. J. (1965). *El positivismo lógico.* México: Fondo de Cultura Económica.

Barreto, L. (1993). *Lenguaje de la modernidad*. Caracas: Monte Ávila.

Camps, V. (1976). *Pragmática del lenguaje y filosofía analítica.* Barcelona: Ediciones Península.

Craemer-Ruegenberg, I. (1976). *Lenguaje, moral y moralidad*. Buenos Aires: Alfa.

Habermas, J. (2002). *Verdad y justificación*. Madrid: Trotta.

_____ (1984). *Teoría de la acción comunicativa: complementos estudios previos*. Madrid: Cátedra.

Kohlberg, L. (1978). *Moral Development.* New York: Longman.

Moore, G. (1959). *Principia Ethica*. A. García Díaz (Trad). México: Universidad Nacional Autónoma de México, Instituto de Investigaciones Filosóficas [2da. ed. revisada y ampliada: 1997] (ed. en inglés: 1903).

Neurath, O. (1965). Sociología en fisicalismo. En: A. Ayer. *Positivismo lógico* (pp. 287-321). México: Fondo de cultura económica.

Pieper, A. (1991). *Ética y moral. Una introducción a la filosofía práctica*. Barcelona: Crítica.

Piaget, J. (1977). *El criterio moral en el niño.* Barcelona: Editorial Fontanella.

Prichard, H. (1960). *Moral Obligation and duty and interest.* Oxford: Oxford University Press.

Rorty, R. (1990). *El giro lingüístico*. Paidós: Barcelona

Rawls, J. (1997). *Teoría de la Justicia*. México: Fondo de Cultura Económica.

Ross, S. (1939). *The Right and the good*. Oxford: Oxford University Press.

Quintero, M. y Ruíz, A. (2004). *¿Qué significa investigar en educación?* Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

Stevenson, C. (1971). *Ética y lenguaje.* Buenos Aires: Paidós.

Schlick, M. (1965). Positivismo y Realismo. En: A. J. Ayer. *Positivismo lógico* (pp. 88-114). México: Fondo de Cultura Económica.

Tungendhat, E. (2002). *Problemas*. Barcelona: Gedisa.

## María Elvira Rodríguez Luna

*plengua@udistrital.edu.co; mrodlun@yahoo.com*

Doctora en Ciencias Pedagógicas de la República de Cuba; Magister en Lingüística Hispánica del Instituto Caro y Cuervo; profesora de planta de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, adscrita al Doctorado Interinstitucional en Educación en el Énfasis de Lenguaje y a la Especialización en Lenguaje y Pedagogía de Proyectos de la Facultad de Ciencias y Educación.

Es directora del Grupo de Investigación Lenguaje, Identidad y Cultura y miembro del Grupo de Evaluación de la Universidad Nacional de Colombia (Clasificados en la Categoría A de Colciencias); Directora de la Revista Enunciación.



Entre sus publicaciones están: *Segundo Estudio Regional Comparativo y Explicativo Icfes* (2006); *Proyectos Pedagógicos* (2006); *Formación, interacción, argumentación* (2002); *El método interdisciplinario* (2001).

## Jesús Alfonso Cárdenas Páez

*acardena@pedagogica.edu.co*

Doctor en Literatura de la Pontificia Universidad Javeriana. Actualmente está vinculado como profesor de planta del Departamento de Lenguas de la Universidad Pedagógica Nacional; en esta institución, coordina la Especialización en Docencia del Español y el énfasis en Lenguaje y Educación del Doctorado Interinstitucional en Educación, sede UPN.

Entre sus intereses investigativos, se cuentan la teoría del lenguaje, la pedagogía y didáctica del lenguaje y la literatura y la crítica literaria. Sus últimas publicaciones incluyen el libro *Elementos para una pedagogía de la literatura* (2004) y los artículos: "Hacia una didáctica de lo analógico" (2007) y "La escritura y la argumentación" (2007).

## Dora Inés Calderón

*dicalderon@udistrital.edu.co.*

Doctora en Educación en el área de Lenguaje de la Universidad del Valle (2005). Profesora de planta de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, adscrita al Doctorado Interinstitucional en Educación en los énfasis de Lenguaje y de Matemáticas y a la Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Humanidades y Lengua Castellana.

Es miembro fundadora del Grupo de Investigación Interdisciplinaria en Pedagogía del Lenguaje y las Matemáticas-GIIPLM, adscrito a las Universidades Distrital Francisco José de Caldas y del Valle.

Entre sus publicaciones están *Requerimientos didácticos y competencias argumentativas en matemáticas* (2001), *Argumentar y validar en matemáticas, ¿una relación necesaria?* (2003); "El análisis de tareas para el desarrollo de competencias argumentativas en geometría" (2006).



## Olga Lucía León Corredor

*olleon@udistrital.edu.co.*

Doctora en Educación, en el área de Educación Matemática de la Universidad del Valle (2005). Profesora de planta de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, adscrita al Doctorado Interinstitucional en Educación en el énfasis de Matemáticas y coordinadora del mismo, y a la Especialización en Educación Matemática.

Es miembro fundadora del Grupo de Investigación Interdisciplinaria en Pedagogía del Lenguaje y las Matemáticas-GIIPLM, adscrito a las Universidades Distrital Francisco José de Caldas y del Valle.

Entre sus publicaciones están: *Requerimientos didácticos y competencias argumentativas en matemáticas* (2001), *Argumentar y validar en matemáticas, ¿una relación necesaria?* (2003); "La relación matemáticas-semiosis-argumentación, en la elaboración de diseños didácticos" (*Revista Científica* No 8 de 2006, de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas).

## Germán Muñoz

*gmunozg2000@yahoo.es.*

Doctor en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud de la Universidad de Manizales–CINDE. Docente de planta, Asistente Completo de la Universidad Distrital.

Investigador en las líneas de Jóvenes y Culturas Juveniles, Educación-Comunicación-Cultura, Políticas públicas de niñez y juventud, Semiótica del cine.

Sus últimas tres publicaciones en libros y revistas indexadas incluyen: "Music is the connection: youth cultures in Colombia" (2006), "En la música están la memoria, la sabiduría, la fuerza" (2006) y "La comunicación en los mundos de vida juveniles: hacia una ciudadanía comunicativa"(2007).

## Marieta Quintero Mejia

*marietaq@hotmail.com*



Doctora en Ciencias Sociales Niñez y Juventud de la Universidad de Manizales-CINDE. Docente-investigadora de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Co-directora del grupo de investigación MORALIA, clasificado por Colciencias en categoría A. Docente de la Universidad de la Salle.

Ha publicado libros, capítulos de libros y ensayos en revistas nacionales e internacionales, en los campos de la formación moral y ciudadana. Sus publicaciones recientes incluyen "Etica y Educación Moral" (2007), "Los Intelectuales y el uso de la competencia en educación y en Formación Ciudadana" (2007) y "Justificaciones y sentimientos morales de jóvenes universitarios y jóvenes desplazados acerca de las acciones justas" (2007).

## Sandra Soler Castillo

*ssoler73@hotmail.com*

Doctora en Lingüística y Comunicación por la Universidad de Barcelona. Docente investigadora de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas,

adscrita al Énfasis de lenguaje y coordinadora del mismo. Codirectora del grupo de investigación interinstitucional *Estudios del discurso*. Sus intereses de investigación se centran en el análisis del discurso, la sociolingüística y el análisis crítico del discurso, y en temas como el género, la discriminación y el racismo. Algunas de sus publicaciones incluyen *Discurso y género en historias de vida* (2004), "Racismo discursivo de élite en los textos escolares de ciencias sociales" (2006) y "Racismo y discurso en Colombia: cinco siglos de invisibilidad y exclusión" (2007).

Lenguaje y educación: perspectivas metodológicas y teóricas para su estudio / María Elvira Rodríguez Luna... [*et al*.]. -- Bogotá: Universidad Francisco José de Caldas, 2012.
242 p.; cm.
ISBN 978-958-8782-07-2
1. Lenguaje y lenguas - Enseñanza 2. Español - Enseñanza - Metodología 3. Lenguaje y educación I. Rodríguez Luna, Maria Elvira.
460.7 cd 21 ed.
A1357929

CEP-Banco de la República-Biblioteca Luis Ángel Arango

El libro que a continuación se presenta es el resultado de la primera puesta en común de los presupuestos teóricos y metodológicos de las líneas de investigación que sustentan el Énfasis de Lenguaje del Doctorado Interinstitucional de Educación, DIE.

En los enfoques aquí expuestos se encuentran diversos puntos en común. En primera instancia, una ruptura clara con los enfoques clásicos de investigación de corte estructuralista y positivista, como se señala al hablar de la crítica hermenéutica y la etnográfica, el análisis crítico del discurso y la investigación narrativa como nuevas formas de aproximarse a las realidades sociales.

En segunda instancia, una tendencia a los estudios inter y transdisciplinarios que requieren un diálogo constante entre ciencias como la historia, la sociología, la psicología, la filosofía, la pedagogía y la lingüística. No se debe olvidar que estos "nuevos" enfoques de aproximación a los problemas no son "nuevos" del todo; la mayor parte recurre a disciplinas y metodologías con alguna tradición en los estudios sociales, como la etnografía, el interaccionismo, la pragmática, la sociolingüística o el análisis del discurso. Las nuevas tendencias en investigación reconocen los aportes y avances hechos en determinados campos del conocimiento para con ellos ampliar las miradas, los horizontes, y profundizar en las causas y consecuencias de los fenómenos con la finalidad de ahondar en sus explicaciones.

Otro aspecto tiene que ver con el giro epistemológico de las ciencias hacia el discurso y el lenguaje; giro en torno al sentido que dan los actores a sus acciones, el cual se convierte en punto de partida para la interpretación y en el que las prácticas sociales son comprendidas fundamentalmente como producto de prácticas discursivas.

Los autores esperan que estas páginas sirvan de guía a maestras y maestros que buscan acercarse al problema del lenguaje en el ámbito general, y más específicamente en el contexto educativo.