

*Didáctica como transducción: hacia una didáctica transductiva*

*Juan Pablo Núñez Hernández*

**UNIVERSIDAD DISTRITAL FRANCISCO JOSÉ DE CALDAS  
FACULTAD DE CIENCIAS Y EDUCACIÓN  
LICENCIATURA EN EDUCACIÓN BÁSICA CON ENFASIS EN  
HUMANIDADES Y LENGUA CASTELLANA  
BOGOTÁ  
2020**

**UNIVERSIDAD DISTRITAL FRANCISCO JOSÉ DE CALDAS**

**FACULTAD DE CIENCIAS Y EDUCACIÓN**

*Monografía para optar al título de Licenciado en Educación Básica con énfasis en  
Humanidades y Lengua Castellana*

**Título:**

**Didáctica como transducción: hacia una didáctica transductiva**

**Presentado por:**

**Juan Pablo Núñez Hernández**

**Cod. 20131160067**

**Tutor:**

**Rodrigo Malaver**

**2020**

## **Agradecimientos**

Quiero agradecer en primer lugar a la Universidad Distrital Francisco José de Caldas y a la facultad de Ciencias y Educación por permitirme ser parte de esta comunidad universitaria, tan variada y enriquecedora, la cual aportó muchos elementos a la construcción de mi personalidad, de mi pensamiento comunitario y de mi faceta académica. Agradezco también a mis padres, quienes con su inacabable paciencia y su infinito amor me apoyaron desde el inicio de esta travesía. De igual manera, extendo mis agradecimientos al profesor de la Universidad Distrital y de la Universidad Libre, Rodrigo Malaver, por guiarme en este difícil camino y ayudarme a esclarecer mis ideas. Finalmente, agradezco infinitamente a mis compañeros de universidad, a mis amigos, quienes, por medio de largas charlas dirigidas a la reflexión sobre la educación, el conocimiento y lo humano, ayudaron a componer esta monografía.

*A mi papá,  
quien ha inculcado en mí el valor de la perseverancia.*

*A mi mamá,  
siempre paciente.*

## **RESUMEN**

El trabajo de grado titulado *DIDÁCTICA COMO TRANSDUCCIÓN: HACIA UNA DIDÁCTICA TRANSDUCTIVA* es un proyecto de investigación realizado en calidad de Monografía, en el marco de la Licenciatura con Énfasis en Humanidades y Lengua Castellana, según los lineamientos del Acuerdo N° 038 de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

Esta investigación pretende generar un marco de reflexión pedagógica sobre las dimensiones poco exploradas de la didáctica desde un riguroso análisis de la palabra previa sobre la argumentación y su relación con el proceso de enseñanza. En lo fundamental, este documento parte del entendimiento de la didáctica como el área del saber pedagógico que se enfoca en los procesos de enseñanza, que debido a su carácter de permanente cambio abre la puerta a unas *otras* múltiples interpretaciones de la misma. En ese sentido, entender este proceso que es la didáctica desde una perspectiva no solo lógica, sino también dialógica y analógica es el objetivo principal de este trabajo. La transducción como perspectiva de análisis de este proceso no se propone como un método, una forma o un camino a seguir en la praxis didáctica, sino como una visión ampliada de la misma, que le permita concebir la enseñanza misma como proceso complejo, con variedad de elementos relacionados que están en constante movimiento y que permita dirigir el proceso de enseñanza mismo no desde la pregunta sino desde la(s) respuesta(s).

### **PALABRAS CLAVE:**

Transducción, argumentación, didáctica, pedagogía, currículo.

## **ABSTRACT**

The thesis work called *TEACHING AS TRANSDUTION: TOWARDS A TRANSDUCTIVE TEACHING* is an investigation project made in quality of monograph, in the framework of the Bachelor in Basic Education with Emphasis in Humanities and Spanish Language, according to the agreement's guidelines No. 38 of the District University Francisco José de Caldas.

This research aims to generate a framework for pedagogical reflection on the less explored dimensions of didactics from a rigorous analysis of the previous word on argumentation and its relationship with the teaching process. Basically, this document starts from the understanding of didactics as a field of study of pedagogy that focuses on teaching processes, which due to its character of permanent change opens the door to some other multiple interpretations of it. In this way, understanding this process, which is didactics from a not only logical, but also dialogical and analogical perspective, is the main objective of this work.

Transduction as an analysis perspective of this process is not proposed as a method, a form or a way to follow in the didactic praxis, on the contrary, as an expanded vision of it, which allows it to conceive teaching itself as a complex process, with variety of related elements that are in constant movement and that allow directing the teaching process itself not from the question but from the answer(s).

## **KEY WORDS**

Transduction, argumentation, didactics, pedagogy, curriculum.

## Resumen analítico ejecutivo

<b>TÍTULO</b>	“DIDÁCTICA COMO TRANSDUCCIÓN: HACIA UNA DIDÁCTICA TRANSDUCTIVA”
<b>PUBLICACIÓN</b>	Colombia: Bogotá. Universidad Distrital Francisco José de Caldas, 2020.
<b>PALABRAS CLAVE</b>	Transducción, argumentación, didáctica, pedagogía, currículo.
<b>1. AUTORES</b>	Núñez Hernández, Juan Pablo.
<b>2. TIPO DE DOCUMENTO</b>	Trabajo de grado.
<b>3. ASUNTO INVESTIGATIVO</b>	Ampliar, desde la perspectiva de la argumentación como fenómeno transductivo, el particular campo de estudio de la pedagogía que es la didáctica.
<b>3.1 TEMAS</b>	Argumentación, formas de razonamiento, didáctica, pedagogía.
<b>3.2 SUBTEMAS</b>	Relación maestro – estudiantes, dialógica, analógica, abducción, transducción, currículo.
<b>3.3 PROBLEMA</b>	¿Qué implicaciones pedagógicas sugiere una visión de la didáctica enfocada en una argumentación transductiva?
<b>4. DELIMITACIÓN TEMPORAL</b>	Un año

<b>5. PROPÓSITO</b>	Generar un marco de reflexión pedagógica sobre las dimensiones poco exploradas de la didáctica desde un riguroso análisis de la palabra previa sobre argumentación y su relación con la didáctica.
<b>6. OBJETIVOS</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Analizar, desde la identificación de la palabra previa sobre la relación entre argumentación y didáctica, las características de una posible didáctica transductiva. <ul style="list-style-type: none"> <li>I. Identificar algunas maneras en que se relaciona la argumentación desde sus formas puramente lógicas con la educación, haciendo énfasis en su relación con la didáctica.</li> <li>II. Ofrecer unas puntualidades de una visión dialógica y/o analógica de la argumentación partiendo del entendimiento del concepto transducción.</li> <li>III. Dar algunas reflexiones para una visión didáctica dialógica y/o analógica, desde la transducción.</li> </ul> </li> </ul>
<b>7. ENFOQUE</b>	Cualitativo
<b>8. MÉTODO</b>	Se debe precisar que para el proceso investigativo con el que se desarrolló este documento, no hay un método predeterminado, sin embargo, para este caso podemos



	<p>hablar del método de la rigurosidad que lleva a un proceso de transducción que mediante él nos ayudamos a precisar la investigación teórica de esta naturaleza, que basado en la transducción pretende partir de la multiplicidad de las voces, las cuales se toman como sistemas que se van desarrollando y entendiendo así como demostrando a partir de otros sistemas, reconociendo en tal proceso sus diferencias. Así, tal proceso implicó oír las voces, reconocerlas, vincularlas y entenderlas como diferentes, transformadoras y transformadas entre sí, esto además de establecer dentro del mismo proceso investigativo al observador o investigador como agente activo de esta dinámica. Así las cosas, este proceso que implícitamente se transforma en la medida en que avanza, entiende de la misma manera que los fenómenos que se están observando son cambiantes, no son estáticos sino más bien son móviles y volátiles, ello quiere decir que, la intención que prevalece en esta investigación y que se perfila en su proceso investigativo no es la negación de la palabra previa que hay sobre la relación entre argumentación y didáctica, sino la búsqueda de una palabra otra, que no niegue a la anterior, más bien, que la reconozca y la complemente. Se trata pues, de la búsqueda de una palabra alternativa sobre la argumentación y la didáctica,</p>
--	---

que nos permita dilucidar otras formas de razonamiento posibles para la comprensión y el abordaje del problema de la didáctica desde su relación con la argumentación. En ese sentido, esta investigación surge de las consideraciones derivadas del diálogo sobre la didáctica, no como práctica pedagógica sino como reflexión del saber pedagógico que está centrado en el estudio de los procesos de enseñanza y del posterior análisis metodológico en el que a la vez se propone como método en la tesis para optar al título de Doctor en pedagogía titulada *Argumentación: Visión dialógica y pragmática del discurso (2015)*. De este documento vale la pena señalar se origina la idea de generar una reflexión que no busca un modelo, sino que por el contrario está en la búsqueda de una teoría y en nuestro caso desde la transducción como proceso para entender los procesos de enseñanza. A su vez, esta tesis encaminó una búsqueda bibliográfica que nos permitió llegar a autores como Alfonso Cárdenas (2013) y Gilbert Simondon (2009), quienes también sirvieron de base teórica y metodológica de este proceso investigativo. Así pues, ese proceso de construcción y reconstrucción del método utilizado para realizar esta investigación se fue dando en la medida en que estos textos entraban en contacto unos con los otros y a su vez con las diferentes voces, puntos de vista, y

	<p>demás elementos que hicieron parte de la investigación.</p> <p>Por ello, se realizó la consulta de textos que hablaban de la argumentación y la didáctica, luego fueron analizados para posteriormente mostrar sus diferencias desde sus orillas, con las lógicas que ellas enmarcaban al mismo tiempo que se iban confrontando para ir de esta manera generando resultados.</p>
<p><b>9. REFERENTES TEÓRICOS</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Berzosa, C. (2004). <i>Elogio de la docencia universitaria</i>. Madrid, España.</li> <li>● Builes, I. (2018). <i>Reflexiones en torno a la individuación y la formación desde la perspectiva de Gilbert Simondon</i>. En: Revista Reflexiones Marginales. Recuperado de: <a href="https://2018.reflexionesmarginales.com/reflexiones-en-torno-a-la-individuacion-y-la-formacion-de-sde-la-perspectiva-de-gilbert-simondon/">https://2018.reflexionesmarginales.com/reflexiones-en-torno-a-la-individuacion-y-la-formacion-de-sde-la-perspectiva-de-gilbert-simondon/</a></li> <li>● Calderón, D. (2011) <i>Una aproximación analítica de las propuestas curriculares para la argumentación en la educación básica y media en Colombia</i>. En: Revista Lenguaje, vol. 39. Bogotá.</li> <li>● Castaño, G. (2007). <i>Enseñar y aprender: un proceso fundamentalmente dialógico de transformación</i>. En: Revista Latinoamericana de Estudios Educativos. Manizales.</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Cárdenas, A. (2013). “Escritura, discurso y argumentación”. En: Enunciación, No. 18/1, pp. 94-108.</li> <li>● Dávila, G. (2006). <i>El razonamiento inductivo y deductivo del proceso investigativo en ciencias experimentales y sociales</i>. En revista Laurus, vol. 12. Caracas.</li> <li>● Duarte, A. (2016) <i>La abducción: una aproximación dialógica</i>. Tesis doctoral. Madrid.</li> <li>● Fann, K. T. (1970). <i>Peirce’s Theory of Abduction</i>. Ed. Martinus Nijhoff – The Hague.</li> <li>● Frómeta, J. (2011). <i>Aproximación a las implicaciones cognitivas y volitivas de los procesos inductivos y deductivos</i>. En: Docencia e investigación. Guantánamo.</li> <li>● Gimeno, J. (2005). <i>La educación obligatoria: su sentido educativo y social</i>. Madrid: Morata.</li> <li>● Heredia, J. (2009). <i>Simondon como índice de una problemática epocal</i>. Tesis doctoral. Buenos Aires.</li> <li>● Jakobson, R. (1975): <i>Ensayos de lingüística general</i>. Traducción de J.M. Pujol y J. Cabanes, Barcelona, Seix Barral.</li> </ul>
--	---

	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Larrosa, J. (2003). <i>La experiencia de la lectura: estudios sobre literatura y formación</i>. México: Fondo de Cultura Económica.</li> <li>● Marafioti, R. (2003) <i>Los patrones de la argumentación</i>. Buenos Aries. Ed. Biblos.</li> <li>● Malaver, R. (2012). <i>Argumentación para la educación</i>. En <i>Énfasis, Lenguaje y educación: Aproximación desde las prácticas pedagógicas</i>. Bogotá.</li> <li>● _____ (2015). <i>Argumentación: visión dialógica y pragmática del discurso</i>. Tesis doctoral. Sin publicar. Bogotá.</li> <li>● Ministerio de Educación Nacional. <i>Serie lineamientos curriculares</i>. Recuperado de: <a href="http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-89869_archivo_pdf8.pdf">http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-89869_archivo_pdf8.pdf</a>.</li> <li>● Pineda Rodríguez, Y. y Loaiza Zuluaga, Y. (2017). <i>Un análisis del trayecto histórico del currículo en Colombia. Segunda mitad del siglo XX</i>. Revista de Investigaciones UCM, 17(29), 150-167.</li> <li>● Penas, M. (2014). <i>Individuación, individuo y relación en el pensamiento de Simondon</i>. Tesis Doctoral. Barcelona.</li> </ul>
--	---

	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Sanz, M. (2001). <i>Argumentación: una forma de razonamiento informal</i>. Universidad de Navarra. España.</li> <li>● Simondon, G. (2009). <i>La individuación a la luz de las nociones de forma e información</i>. Buenos Aries: La cebra-Cactus.</li> <li>● Vasco, C. (1990). Reflexiones sobre pedagogía y didáctica. En: <i>Pedagogía y currículo 4</i>. Bogotá.</li> </ul>
<p><b>10. RESULTADOS</b></p>	<p>Este proyecto investigativo busco dar algunas ideas para que se pensase la didáctica de otra manera, sin negar en ningún momento que la visión didáctica actual, sin decir que ésta es errónea, más bien, afirmando los beneficios que puede traer para cualquier campo de estudio un excedente de visión que permita entender los fenómenos de otra(s) manera(s), esta vez, la didáctica, desde la perspectiva de la transducción. Sin duda, para lograr un objetivo como este lo primordial fue comprender la manera monológica en que la didáctica ha sido expuesta y llevada a la práctica, entender como este complejo proceso que es el fundamento de nuestro quehacer profesional como docentes ha sido posible, desde la teoría y la práctica, únicamente partiendo desde la pregunta, dejando completamente de lado la respuesta o las posibles respuestas. Por esto mismo, el resultado de</p>

	<p>nuestra investigación es eso que ya hemos mencionado con tanta insistencia, es una mirada otra, es un conjunto de ideas sobre la didáctica que posibilitan un excedente de visión de la didáctica misma, es un repaso por la palabra previa sobre la argumentación y la didáctica que permita brindar una comprensión más amplia de estos fenómenos.</p>
<p><b>11. REFLEXIÓN</b></p>	<p>Este proceso estuvo en la búsqueda de una nueva teoría, la cual se logró, pero esto no implicó la formulación de un método místico de la misma y mucho menos que este método le permitiera a los docentes enseñar de una única manera, sino que pretendió y se dio un análisis de la palabra previa sobre la argumentación y la didáctica basado en la rigurosidad. No solamente porque el grueso de su desarrollo se base en la pedagogía como campo de estudio sino porque pretende que la pedagogía misma – y con esto la didáctica– salga de esa monología que no le permite entenderse y desplegarse hacia otras posibilidades de comprensión. Esta reflexión entiende la necesidad de reconfigurar las relaciones que se establecen en el marco de la enseñanza, para que dicho proceso pueda ser desarrollado no a partir de un método, no a partir de la pregunta sino más bien</p>

	<p>desde la respuesta o las respuestas, desde la palabra del otro, por que al final como lo decía Larrosa “La educación es dar la palabra que no será nuestra palabra ni la continuación de nuestra palabra porque será una palabra otra, la palabra del otro, y porque será el porvenir de la palabra o la palabra por venir. O dar un pensamiento que no será nuestro pensamiento ni la continuación de nuestro pensamiento porque será un pensamiento otro, el pensamiento del otro, y porque será el porvenir del pensamiento o el pensamiento por venir.” (Larrosa. 2003: p. 664. A su vez citado por Malaver. 2012: p. 25).</p>
<p><b>12. CONCLUSIÓN</b></p>	<p>La transducción como base para un entendimiento diferente de la didáctica, tal como se ha planteado a lo largo de esta investigación, implica considerar otros posibles objetivos para la educación, que rompan con la dinámica pregunta-respuesta. Dicho en otras palabras y según lo hemos planteado, dirigirse hacia una didáctica transductiva supone una reflexión sobre todas las posibles relaciones establecidas en el contexto de la enseñanza y el aprendizaje por parte de sus actores, que no solo parten de la pregunta sino también de la respuesta o las respuestas. Es comprender que la</p>



	<p>enseñanza no obliga a establecer procesos para la transmisión y que el aprendizaje no obliga a incorporar procesos para la asimilación de conocimientos.</p> <p>Durante el desarrollo de esta monografía hemos insistido en que una didáctica que dirija sus esfuerzos únicamente a reforzar procesos de enseñanza expresados exclusivamente desde una visión positiva del mundo, estará ligada íntimamente durante su desarrollo a la verdad como objetivo pedagógico. Esto supone una limitación de las expresiones argumentativas que se dan dentro de las aulas de clases, en general, en el marco de cualquier situación pedagógica. Es por esto que una visión de la didáctica, que sea diferente, que sea otra además de la que propone la visión positiva del mundo -esa que la ha configurado históricamente-, debe derivarse del entendimiento de la argumentación como eje central de la didáctica misma, pero además de la argumentación como expresión no solo lógica sino también dialógica y analógica, en donde entran en juego la palabra propia y la del otro, donde se ponen en liza un(os) enunciado(s) con otro(s) enunciado(s), una(s) palabra(s) con otra(s) palabra(s), una(s) posición(es) con otra(s) posición(es). Un excedente de visión de lo que es la didáctica como el propuesto aquí por nosotros busca</p>
--	---

	<p>insistentemente liberar al proceso educativo de las prácticas que conciben a la verdad como único objetivo.</p> <p>Otra de las conclusiones a la que llegamos pues, es que a pesar de que los esfuerzos en el marco de la construcción de los currículos han estado encaminados a flexibilizar las maneras en que se educa en la escuela, la verdad es que la visión metódica que los ha constituido desde su nacimiento hace que pretensiones como la de concebir relaciones horizontales entre los actores educativos por medio de la argumentación, es decir por medio de la palabra, sea prácticamente imposible porque estos currículos se centran en una única pregunta desde desarrollos sistemáticos para una sola o gran respuesta, esa gran respuesta que es la verdad. Adicionalmente, una visión transductiva para la argumentación implica la consideración del lenguaje no como mero sistema de signos que es utilizado como instrumento para las diferentes expresiones de la representación dirigidas a la verdad, sino como manifestación pura del ser, de la experiencia de vida de los sujetos, desde donde se les puede reconocer, entender y ponerlos en contacto unos con otros, con su realidad, con su posición y con la de los otros. Con esto, lo que queremos decir es que para pensar una didáctica transductiva debemos pues pensar un currículo transductivo, objetivo que se escapa de las</p>
--	--

	<p>aspiraciones de esta monografía, pero que se menciona en la medida en que el currículo responde a una ideología, a una epistemología, a unas pretensiones pedagógicas que buscan ligarse a los objetivos de la sociedad y no a las aspiraciones académicas y personales del maestro y del estudiante que se desligan de su relación con el contexto. Proponer que la didáctica se encamine hacia una didáctica transductiva supone que se pueda pensar, por ejemplo, un currículo, un PEI, el planteamiento de un área, una secuencia didáctica, sin acudir a una gran pregunta para hallar una gran respuesta, implica pues, que los objetivos de la educación rebosen los límites de las prácticas demostrativas y que lo que se enseñe sean más que contenidos declarativos.</p>
--	--

## Contenido

<b>Contenido</b>	<b>20</b>
<b>Introducción</b>	<b>22</b>
<b>Objetivos</b>	<b>29</b>
<b>Capítulo 1: Argumentación y didáctica.</b>	<b>29</b>
1.2 Argumentación y formas de razonamiento.	30
1.2 Argumentación y educación en Colombia.	38
<b>Capítulo 2: Transducción y argumentación.</b>	<b>45</b>
2.1 De lo transductivo	46
2.2 De los transductivo en la argumentación	50
<b>Capítulo 3: Hacia una visión de una didáctica transductiva</b>	<b>54</b>
3.1 Una mirada transductiva para la educación.	55
3.2 Una didáctica transductiva.	62
<b>Conclusiones</b>	<b>72</b>
<b>Bibliografía</b>	<b>75</b>

## SON LOS RÍOS

Somos el tiempo. Somos la famosa  
parábola de Heráclito el Oscuro.

Somos el agua, no el diamante duro,  
la que se pierde, no la que reposa.

Somos el río y somos aquel griego  
que se mira en el río. Su reflejo  
cambia en el agua del cambiante espejo,  
en el cristal que cambia como el fuego.

Somos el vano río prefijado,  
rumbo a su mar. La sombra lo ha cercado.

Todo nos dijo adiós, todo se aleja.

La memoria no acuña su moneda.

Y sin embargo hay algo que se queda  
y sin embargo hay algo que se queja.

*Jorge Luis Borges – Los conjuros (1985)*

## Introducción

La argumentación como forma de razonamiento en el contexto educativo<sup>1</sup> (en el marco de la institucionalidad) históricamente se ha visto constreñida a sus formas puramente lógicas, es decir, a las formas que privilegian sistemáticamente la transmisión de la verdad como fin de la argumentación misma. Sobre este respecto Marafioti (2003) dice que el discurso epistémico está ligado a la intención de someter a la enseñanza a un modelo formal con el cual quienes enseñan parten de él entendiéndolo como la estrategia de transmisión ideal de los conocimientos, convirtiendo al discurso propio de la enseñanza en un discurso axiomático.

Esto quiere decir que, en el marco de la educación, la argumentación ha sido concebida únicamente como medio para la exposición de discursos centrados en la ostensión. Sobre este respecto, Malaver (2012) habla de la dificultad que tienen los maestros de entender este fenómeno de la ostensión, que articulado con la visión institucional de la educación ha dado como resultado la perpetuación de unas maneras de concebir la enseñanza como proceso unidireccional. En consecuencia, la argumentación en el marco de la educación, se ha convertido en una suerte de herramienta discursiva que pretende establecer por medio de dispositivos lógicos una verdad única, centrada en la pregunta, que no tiene en cuenta las voces que la constituyen, que no pretende tener en consideración la relación entre el discurso y sus interacciones y que fundamentalmente la alejan de su potencial didáctico, del que tiene que ver con el *qué in extenso* (lo que engloba el cómo, cuándo, dónde, por qué, para qué, quien, y otros) además del que

---

<sup>1</sup> Véase la definición de educación dada por Carlos Eduardo Vasco en la que ésta es entendida como práctica formativa institucionalizada.

incluye a la respuesta y a las posibles respuestas como marco de referencia para la construcción del conocimiento.

Esta afirmación en torno a la argumentación plantea problemas evidentes en la manera en que se constituyen los currículos. Estos currículos se centran en una única pregunta desde desarrollos sistemáticos ostensivos para una sola o gran respuesta, bien sea desde la deducción o bien desde la inducción (estos se formulan en nuestro país para la educación básica, media, avanzada). Pineda (2017) realizando una revisión histórica de lo que ha sido el currículo en Colombia habla de una contradicción persistente que se manifiesta en la visión curricular colombiana (17). Básicamente, esta contradicción está en como la visión curricular dada por la ley general de educación propone una concepción del currículo ampliada, que busca el fomento de un aprendizaje integral de los alumnos, donde se habla de cultura, arte, recreación y ciencia, pero que a su vez se expone como una rejilla que no tiene en cuenta el contexto, que lo ignora en una búsqueda incansable por la obtención de resultados. Esto es pues, un currículo cuyas premisas homogeneizan a la población, que a su vez es concebida como medio para la consecución de objetivos institucionales.

Ejemplo de ello, son las mallas curriculares que plantea el Ministerio de Educación Nacional, en las que los procesos de argumentación se ven limitados a ciertos tipos de textos escritos, “Escribe textos expositivos, informativos, descriptivos y argumentativos en los que desarrolla una idea por párrafo, presenta el tema en el título y agrega las fuentes que ha utilizado” (Ministerio de Educación Nacional, 2017), proponiendo además un esquema a seguir, y constituyendo una limitante en los procesos de argumentación.

Estas formas sistemáticas se centran más en una lógica estadística en la que se desconoce la palabra concreta que es anterior a ella. De esta manera, no se puede pensar

un currículo, por ejemplo, sin un modelo, no se puede realizar el planteamiento de un área sin acudir a una gran pregunta que busque una gran respuesta, o una secuencia didáctica para una clase sin partir de un cuestionamiento para el cual se dé una respuesta, incluso, no se puede pensar en un recurso didáctico sin que su motivación sea otra que la demostración.

Como ya se ha dicho, la reducción de la argumentación a sus formas puramente lógicas en el contexto educativo establece los procesos de enseñanza y aprendizaje como procedimientos de carácter lineal, que desconocen la forma analógica y dialógica del conocimiento. De esta reducción se infiere que, los procesos pedagógicos adquieren el propósito de consolidar conocimientos basados en contenidos declarativos (Cárdenas, 2013), descartando cualquier otra forma de conocimiento y priorizando metodologías dirigidas a la consolidación de una educación basada en la verdad demostrada desde una visión positiva del mundo. Así mismo, esta visión de la argumentación en el marco de la educación también es problemática en el sentido en el que ignora la pluralidad de interacciones que los sujetos establecen por medio del lenguaje con el *otro* y con el mundo. Efectivamente, esta persistente visión que define a la verdad demostrada, a la lógica y a la generalización como una condición para la argumentación también implica la imposición de una concepción del lenguaje como un mero sistema de signos lingüísticos que es utilizado como instrumento para las diferentes expresiones de la representación dirigidas a la verdad, haciendo de la enseñanza y del aprendizaje, en su relación con el lenguaje, procesos que no tienen en cuenta la experiencia de la vida de los sujetos, desconociéndolos, moldeándolos, culturizándolos y alejándolos de todo proceso deliberativo, pues el lenguaje no se vuelve otra cosa que una visión transparente, que solo sirve para expresar la lógica, es decir, entre más transparente sea menos se ve lo humano. Malaver (2015) lo sintetiza de la siguiente manera:



En consecuencia, el punto está en que la representación no es un puro asunto intelectual que pueda, de manera general, ser reducido a ciertas manifestaciones de la verdad vía la transparencia del significado, sino una red de sentidos densamente cargada de vivencias y, en general, de experiencia humana. Esta situación, sin duda, no es ajena a las pretensiones bajtinianas en la medida en que puede incidir en la concepción de la argumentación, sobre la base del reconocimiento del lenguaje como acción (15).

Pero a esto se suma, una acción que es dada desde la(s) respuesta(s) que lleva(n) su(s) posición(s)<sup>2</sup>, sin embargo, cabe aclarar que esto no niega la(s) pregunta(s) porque esta también es parte del lenguaje y su respectivo sentido, así como lo es el deseo, la aseveración, la duda, lo imperativo, lo condicional, lo exclamativo, entre otros, que se pueden expresar a través de la palabra.

Los problemas mencionados proponen un duro contraste con los que deberían ser los actuales propósitos de la educación en Colombia. La utilización de metodologías pedagógicas basadas en la búsqueda de un conocimiento único aleja a los sujetos inmersos en los procesos educativos –estudiantes y maestros- del fomento y consolidación del pensamiento crítico. El aprendizaje del pensamiento crítico requiere el análisis objetivo, persistente y preciso de cualquier afirmación, fuente o creencia para juzgar su alcance, la validez de sus fundamentos y la veracidad frente a los hechos, pero también requiere que este análisis incluya las informaciones de carácter subjetivo, el ser y despliegue de sí de las personas que están en la búsqueda de la consolidación de este tipo de pensamiento. Una toma de postura como esta es deseable cuando se trata de resolver problemas o tomar decisiones; exponer evidencias, hechos y argumentos que

---

<sup>2</sup> Recuérdese que cada enunciado, cada respuesta, en términos comunicativos lleva consigo una posición.

sustenten nuestros pensamientos y valoraciones; evaluar los argumentos y la información que recibimos de otras personas, medios e instituciones; usar nuestro conocimiento en diferentes contextos y explorar otros problemas y hechos desde múltiples perspectivas, en otras palabras, alejar de nuestras prácticas las nociones totalizadoras que postulan al conocimiento como algo único. Este objetivo ideal de la educación se pone en tela de juicio cuando la argumentación como herramienta pedagógica se concibe únicamente desde la lógica.

Así pues, se debería entender la argumentación entonces como una herramienta propia del contexto educativo que no es solo lógica, sino que también es dialógica y analógica, que debe cumplir en primera medida la función de poner en relación los discursos con la vida, con el contexto y con el otro, que pretende fundamentalmente entender el conocimiento como algo que no solo está ahí dado, sino que es una construcción social que está en constante edificación.

El acto didáctico, en tal sentido entra en lo que se puede denominar una monológica del significado desde la interacción pregunta-respuesta. No es que esto esté mal, sin embargo, el interés en el que está centrado esta investigación es aportar desde una reflexión teórica una ampliación de este acto, es decir, brindar una reflexión discursiva desde la palabra y el sentido con la que podamos comprender como la palabra misma constituye y es constituyente de la realidad.

Se debe precisar que para el proceso investigativo con el que se desarrolló este documento, no hay un método predeterminado, sin embargo, para este caso podemos hablar del método de la rigurosidad que lleva a un proceso de transducción que mediante él nos ayudamos a precisar la investigación teórica de esta naturaleza, que basado en la transducción pretende partir de la multiplicidad de las voces, las cuales se toman como sistemas que se van desarrollando y entendiendo así como demostrando a

partir de otros sistemas, reconociendo en tal proceso sus diferencias. Así, tal proceso implicó oír las voces, reconocerlas, vincularlas y entenderlas como diferentes, transformadoras y transformadas entre sí, esto además de establecer dentro del mismo proceso investigativo al observador o investigador como agente activo de esta dinámica. Así las cosas, este proceso que implícitamente se transforma en la medida en que avanza, entiende de la misma manera que los fenómenos que se están observando son cambiantes, no son estáticos sino más bien son móviles y volátiles, ello quiere decir que, la intención que prevalece en esta investigación y que se perfila en su proceso investigativo no es la negación de la palabra previa que hay sobre la relación entre argumentación y didáctica, sino la búsqueda de una palabra otra, que no niegue a la anterior, más bien, que la reconozca y la complemente. Se trata pues, de la búsqueda de una palabra alternativa sobre la argumentación y la didáctica, que nos permita dilucidar otras formas de razonamiento posibles para la comprensión y el abordaje del problema de la didáctica desde su relación con la argumentación. En ese sentido, esta investigación surge de las consideraciones derivadas del diálogo sobre la didáctica, no como práctica pedagógica sino como reflexión del saber pedagógico que está centrado en el estudio de los procesos de enseñanza y del posterior análisis metodológico en el que a la vez se propone como método en la tesis para optar al título de Doctor en pedagogía titulada *Argumentación: Visión dialógica y pragmática del discurso* (2015). De este documento vale la pena señalar se origina la idea de generar una reflexión que no busca un modelo, sino que por el contrario está en la búsqueda de una teoría y en nuestro caso desde la transducción como proceso para entender los procesos de enseñanza. A su vez, esta tesis encaminó una búsqueda bibliográfica que nos permitió llegar a autores como Alfonso Cárdenas (2013) y Gilbert Simondon (2009), quienes también sirvieron de base teórica y metodológica de este proceso investigativo. Así

pues, ese proceso de construcción y reconstrucción del método utilizado para realizar esta investigación se fue dando en la medida en que estos textos entraban en contacto unos con los otros y a su vez con las diferentes voces, puntos de vista, y demás elementos que hicieron parte de la investigación. Por ello, se realizó la consulta de textos que hablaban de la argumentación y la didáctica, luego fueron analizados para posteriormente mostrar sus diferencias desde sus orillas, con las lógicas que ellas enmarcaban al mismo tiempo que se iban confrontando para ir de esta manera generando resultados.

Expuesto lo anterior, y para concluir esta introducción, para el propósito de esta investigación, que fue analizar, desde la identificación de la palabra previa sobre la relación entre argumentación y didáctica, las características de una posible didáctica transductiva, se realiza una aproximación a la relación entre las formas en que se ha desarrollado la argumentación como elemento discursivo en el contexto educativo y la didáctica como proceso de formalización de la enseñanza. Posteriormente, se hace una revisión de la transducción en el marco del estudio de la argumentación con el fin de entender esta forma de razonamiento y su posible introducción en el contexto educativo. Con todo esto, se intenta ofrecer, algunas particularidades para la construcción de una visión de una didáctica transductiva derivada de ideas de una argumentación otra, transductiva, que pensamos desde las ideas de la misma, adquiere un potencial didáctico cuando además de sus formas lógicas, es usada en sus otras formas, analógica y dialógica, estableciendo ésta, la didáctica, como acto transductivo. Esto porque partimos del entendimiento de que la didáctica, más que los métodos utilizados por el maestro en el marco de la enseñanza, es el conjunto de reflexiones en torno al proceso de enseñanza mismo.

## **Objetivos**

### **Objetivo general**

- Analizar, desde la identificación de la palabra previa sobre la relación entre argumentación y didáctica, las características de una posible didáctica transductiva.

### **Objetivos específicos**

- I. Identificar algunas maneras en que se relaciona la argumentación desde sus formas puramente lógicas con la educación, haciendo énfasis en su relación con la didáctica.
- II. Ofrecer unas puntualidades de una visión dialógica y/o analógica de la argumentación partiendo del entendimiento del concepto transducción.
- III. Dar algunas reflexiones para una visión didáctica dialógica y/o analógica, desde la transducción.

## **Capítulo 1: Argumentación y didáctica.**

La argumentación, como forma discursiva, se comprende básicamente como una de las maneras en que a través del discurso mismo establecemos una relación de reconocimiento con el otro. Este proceso de reconocimiento se hace evidente en diferentes ámbitos de la vida social de los sujetos; se argumenta para la venta de un automóvil, también para la elección del restaurante donde se va a cenar, se argumenta para decirle al niño porque debe comer vegetales, etc. Como actividad esencialmente comunicativa que es, la argumentación se desarrolla siempre en un entorno que permite el intercambio de experiencias, valores y patrones conductuales, (Sanz, 2001). Argumentar es estar en una búsqueda constante por la conciliación, es poner en el centro de las relaciones sociales a la palabra, es entender la producción de sentido como el resultado de una negociación (Malaver, 2012). En este capítulo intentaremos dar cuenta de las maneras en que este proceso de reconocimiento, la argumentación, se relaciona con el proceso educativo en su dimensión primaria, la que tiene que ver con su objeto principal, la enseñanza. Para esto, en primer lugar, examinaremos el concepto argumentación, en el marco de su configuración epistemológica, indagando las formas de razonamiento asociadas a la argumentación. En segundo lugar, se dará vistazo a las maneras en que la argumentación ha sido abordada por la institucionalidad educativa colombiana en relación con su consideración en los documentos estatales que rigen el proceder pedagógico en Colombia.

## 1.2 Argumentación y formas de razonamiento.

Como ya se mencionó la argumentación constituye una forma discursiva. Como forma de discursiva también debe considerársele como expresión de la comunicación humana, como técnica para la interacción. La argumentación surge por la necesidad humana de debatir, por la evidente dinámica entre la acusación y la defensa producto de la interacción mediada por el lenguaje (Marafioti, 2003).

La verdad ha sido el gran objetivo de la argumentación en sus formas puramente lógicas, y fue el perseguido por Aristóteles en la Grecia clásica. Se argumenta para establecer la verdad (retórica), se argumenta para construir la verdad (dialéctica), se argumenta para transmitir la verdad (discurso epistémico). Sea cual sea el marco institucional en el cual se exprese la argumentación, las pruebas dadas a partir del discurso están ligadas a las formas de razonamiento, a los caminos que ofrece la razón a la argumentación para adquirir carácter de validez, para llegar a la verdad. Marafioti (2003) explica como la verdad se estableció como el faro de la argumentación en sus formas lógicas:

Aristóteles no tiene un concepto que corresponda al término argumentación. Sin embargo, en la medida en que se emplea el concepto ‘prueba’ (*pistis*) limitándolo al empleo de ‘prueba a partir del discurso’ dispone de un concepto equivalente al actual de argumentación. Pues para el Estagirita solo hay dos grandes géneros de ‘pruebas a partir del discurso’, que corresponde a las tres técnicas de la verdad: *grosso modo*, estos géneros son la deducción (*syllogismos*) y la inducción (*epagoje*). (Marafioti. 2003, p.39).

Esto quiere decir, que la argumentación como producto procedimental de la búsqueda de la verdad obedece a la inducción y a la deducción como formas de razonamiento por las cuales la argumentación misma consigue su fin. De esta manera, inducción, deducción y posteriormente abducción como formas lógicas en las que se muestra la argumentación tuvieron detrás de su estudio a grandes pensadores, desde los sofistas, hasta pensadores propios de la modernidad. Es del interés de este artículo evidenciar las manifestaciones de la argumentación en los términos de dos pensadores cuya reflexión sobre la misma puso sobre la mesa esta forma discursiva dentro del ámbito no solo de la investigación científica sino como parte fundamental de la vida social. Teniendo en cuenta esto, describiremos brevemente la relación de la argumentación con estas formas de razonamiento, primero, la inducción y la deducción desde la visión aristotélica y posteriormente la abducción como producto de la investigación de Charles Peirce. Cabe anotar que esta pequeña reflexión sobre la argumentación desde la perspectiva de estos dos autores se nos muestra útil para entender la manera en que la argumentación en el ámbito de la educación institucionalizada se ha dirigido a la búsqueda constante de una verdad única, demostrable e indiscutible, que choca con el deseo de concebir una argumentación que conlleve a la constitución de la escuela como un espacio deliberativo de construcción conjunta del conocimiento.

La inducción y la deducción son formas de razonamiento puramente lógicas. Aunque diferenciadas por su abordaje de los fenómenos de la realidad, ambas son derivaciones del pensamiento lógico, son expresiones de la idea de un método sistémico para llegar a la verdad (Dávila, 2006). Su relación con las formas en que los procesos de enseñanza se llevan a cabo en la escuela actual los describe Frómeta (2011) de una manera que se asemeja al silogismo:



Si en la base de todo método científico aparecen los procesos inductivos y los deductivos; si es sabido que en los fundamentos del acto de enseñar está la ciencia, el método, la historia de la ciencia; en otras palabras: el maestro reproduce el camino seguido por el científico intentando enfrentar al estudiante a las peripecias y dificultades afrontadas por el investigador hasta llegar a la ansiada verdad; entonces parece que no queda otra conclusión que apelar a los métodos inductivos y deductivos para la enseñanza. (Frómeta. 2011. P. 11)

Así pues, la deducción se establece como un proceso de pensamiento que, a partir del seguimiento de unos protocolos lógicos, busca llegar a la verdad de un aspecto particular partiendo de afirmaciones generales. La forma en que este proceso se formaliza es por medio de la postulación de una serie de enunciados que reciben el nombre de silogismo. Premisa mayor, premisa menor y conclusión son los elementos fundamentales de este proceso, expresados de la siguiente manera: Si A es igual a B (premisa mayor) y B es igual a C (premisa menor), indiscutiblemente B es igual a C (conclusión). Según Dávila (2006) la principal limitación del razonamiento deductivo es su imposibilidad de generar una verdad, o bien llegar a una que este fuera de los límites de la verdad contenida en sus premisas, y más aún, la verdad a la que se puede llegar por medio del razonamiento deductivo esta inexorablemente ligada al valor de verdad de las premisas, lo que supone confiar ciegamente en el conocimiento previo. Se propone el siguiente ejemplo de silogismo para explicar esta limitación. Se establece como premisa mayor el hecho de que el conocimiento es importante para el hombre, como premisa menor el hecho de que las matemáticas son conocimiento y se da como conclusión el hecho de que las matemáticas son importantes para el hombre, de la siguiente manera:

Premisa mayor: El conocimiento es importante para el hombre.

Premisa menor: Las matemáticas son conocimiento.

Conclusión: Las matemáticas son importantes para el hombre.

¿Cuál es la verdad a la que puede llegar este silogismo? Una verdad única que esta almacenada *a priori* en las premisas y a la cual se accede por medio de la inferencia. Aunque el silogismo está bien planteado, en el sentido en que su premisa mayor es una verdad universal, su premisa menor encuentra relación con la premisa mayor en dos conceptos que no son ajenos –matemática y conocimiento- y su conclusión es una síntesis de los valores de verdad de sus premisas, este no permite llegar a otros contenidos de verdad en la realidad. Por ejemplo, no podemos por medio de este silogismo decir que la biología es importante para el hombre porque ésta, la biología, no está considerada dentro de las premisas expuestas, aun sabiendo que la biología es un conocimiento. Las conclusiones deductivas son necesariamente inferencias hechas a partir de un conocimiento que ya existía (Dávila, 2006). Esto quiere decir, que la verdad a la que llega la deducción es una verdad preconcebida, que está implícita en las premisas, a la que se llega por medio de la inferencia y que no permite la consecución de una nueva u otra verdad, sino que pretende de alguna manera reafirmar las verdades ya existentes. Por otro lado, al asumir que toda explicación verdaderamente científica tendrá la misma estructura lógica, el deductivismo implica un determinismo que no favorecería procesos investigativos ni consideraciones que, en búsqueda de la verdad no necesariamente siguen la estructura lógica basada en una ley universal (Frómata. 2011).

De otra mano, tenemos a la inducción como forma de razonamiento que le da vital importancia a la experiencia y su relación con la verdad. Si bien la inducción como forma de razonamiento cede a los mismos mecanismos protocolarios de la lógica en su búsqueda de la verdad, se diferencia de la deducción en el sentido en que el proceso de inferencia que se establece responde a la necesidad de generar conocimiento partiendo

del entendimiento de los fenómenos particulares para llegar a conclusiones generales, lo cual supone una intención sistemática por establecer la verdad partiendo de un conocimiento que no está dado previamente sino que se obtiene en el marco de una rigurosidad experimental que se fundamenta en la observación (Sanz, 2001). Se mostrará otro ejemplo para evidenciar más claramente la diferencia entre deducción e inducción:

a. Deducción: Todas las aves poseen pico.

Todos los canarios son aves.

Por tanto, los canarios tienen pico.

b. Inducción: Todos los canarios que fueron observados tienen pico.

Por tanto, todos los canarios tienen pico.

Debe entenderse que el conocimiento producto del pensamiento inductivo no parte de unas premisas previas como lo hace la deducción, más bien parte de la observación misma, y se concentra en generar una verdad general por medio de la observación de las particularidades. Esta forma de razonamiento significó una revolución de la manera de entender el mundo, sin embargo, comparte con la deducción las limitaciones resultado de la sistematicidad lógica. La inducción como razonamiento producto de la observación depende de la sistematización de una cantidad de información sobre la totalidad de un conjunto de particularidades con el fin de encontrar una relación en sus características. El problema se evidencia, por un lado, cuando existe la imposibilidad de observar la totalidad de las particularidades, por lo que habrá que conformarse con lo que Bacon llamó inducción imperfecta (Dávila, 2006). Por otro lado, se evidencia cuando la inducción empieza a constituirse como una herramienta no para la generación del conocimiento sino para la generación de datos informativos surgidos de la observación de las evidencias.

Entendiendo esto, y aun admitiendo la evidente importancia de la inducción y la deducción en el marco de la argumentación, se puede afirmar que la argumentación, ligada a estas formas de razonamiento, también sufren la limitación derivada de la sistematicidad lógica. Un argumento ligado a la lógica del razonamiento deductivo e inductivo implica, por un lado, la aceptación de unos valores de verdad dados con anterioridad, incuestionables, que llevan al argumento a adquirir un carácter de respuesta única y, por otro lado, estará fundamentado en la observación de fenómenos particulares, pero desconociendo la relación de estos fenómenos con otros fenómenos y con su contexto.

Por su parte, la abducción como forma de razonamiento lógico para la argumentación tuvo como mayor exponente la filosofía de Pierce (Fann, 1970). Cuando se habla de abducción se está hablando de la manera en que el proceso de elaboración de una hipótesis adquiere un carácter lógico. Esta tesis tiene principalmente dos posturas, una que la rechaza, que niega que haya una lógica en la proposición de una hipótesis y otra que la propone y defiende, que es la que se deja ver en la filosofía de Pierce (Duarte, 2016). La postura que niega una lógica en la proposición de una hipótesis se puede observar en la filosofía científica de Popper, a saber:

Si lo que se trata de reconstruir son los procesos que tienen lugar durante el estímulo y formación de inspiraciones, me niego a aceptar semejante cosa como tarea de la lógica del conocimiento: tales procesos son asunto de la psicología empírica, pero difícilmente de la lógica [...] mi opinión del asunto es que no existe, en absoluto, un método lógico de tener nuevas ideas, ni una reconstrucción lógica de este proceso. (Popper, 2008: 38-39. Citado por Duarte, 2016).

Del otro lado se encontraba Pierce, intentando argumentar como el proceso que lleva a la generación de una hipótesis para la búsqueda de un nuevo conocimiento es un proceso lógico o bien analógico. Para entender esto, es necesario dar un vistazo más detallado al concepto abducción obtenido de la lectura de la filosofía de Pierce.

Pierce reconoce en la abducción una forma de razonamiento cuando expone las maneras en que esta se expresa y las compara con los otros procesos inferenciales antes mencionados, deducción e inducción (Duarte, 2016). Una deducción en los términos en que la explica Pierce podría entenderse como la inferencia de un resultado (conclusión) a partir de una regla universal (premisa mayor) y una situación o caso específico (premisa menor). Por su parte, la inducción es la inferencia de una regla universal (premisa mayor) a partir del análisis de una situación o caso particular (premisa menor) y un resultado (conclusión). Este es el esbozo que justifica a la inducción y la deducción como formas lógicas del razonamiento. Ahora bien, la abducción según Pierce puede expresarse en los mismos términos. Sería pues la abducción la inferencia de una situación particular (premisa menor) a partir del análisis de un resultado de algo que aún no está determinado (Conclusión o conjetura) y de una regla universal (premisa mayor). Esta manera de explicar la abducción propone que la racionalidad lógica no solo es útil para buscar la verdad sino también para postular posibles verdades, es decir, para generar nuevas ideas, su propósito no es lo expositivo sino lo conjetural. Esto puede ser lo más relevante de la abducción propuesta en la teoría de Pierce, que parte de un resultado de algo que aún no está determinado, en otras palabras, la propuesta de Pierce es partir no de un conocimiento dado o previo, sino de uno no consolidado, un conocimiento posible, es decir desde lo que es una conjetura. Esto resulta interesante porque plantea la argumentación como acto que involucra creatividad e imaginación. Malaver (2015) lo menciona de la siguiente manera:

(...) la creatividad queda abierta gracias al orden conjetural generado por la abducción; se profundiza, entonces, en el conocimiento a través de la invención y la intuición, se explora las cualidades de la realidad por caminos diversos y en varias direcciones, se aplaza el juicio a favor de la comprensión profunda de las cosas, se reducen las oposiciones de sentido, se descubren semejanzas, implicaciones y detalles ocultos en un contexto, todo con la pretensión de ser originales, innovadores. (Malaver. 2015: p. 203).

En este sentido, es esto lo que se propone para una didáctica que no esté centrada solo en la ostensión, pues esa pretensión conjetural parte de la observación, de la participación activa del sujeto dentro del proceso de construcción del conocimiento. Esta participación activa del sujeto a su vez implica la consideración de la experiencia perceptiva como elemento fundamental para la interpretación del mundo, “buena parte de lo que sabemos de la realidad es indicial y puramente hipotético, lo que quiere decir que la abducción también produce conocimiento” (Malaver. 2015). Esto quiere decir, que más allá de basarse en las representaciones de la realidad que suponen ser los signos, la abducción pretende establecerse como manera de abordar lo asombroso, lo indeterminado, la realidad como algo que no está constituido sino como elemento al que se le da forma por medio de la suposición, de la imaginación y de la creatividad.

Se debe decir para finalizar que aun con sus limitaciones la introducción del pensamiento abductivo enriquece los modos en que la argumentación es utilizada en la escuela, principalmente porque rompe con la dicotomía inducción-deducción haciendo que el estudiante tenga un papel activo dentro del proceso de construcción de su conocimiento, ampliando las formas en que la realidad puede ser abordada y entendida, obviamente esto no quiere decir que se niegue la inducción o la deducción como

herramientas para la enseñanzas, sino que más bien se amplían las posibilidades didácticas.

### *1.2 Argumentación y educación en Colombia.*

La formación como ámbito de la vida social de los sujetos, que se propone la configuración de las nuevas generaciones para la supervivencia y la convivencia (Vasco, 1990), no es ajena a senda argumentativa. En el marco de la institucionalidad, es decir, cuando los sujetos se ven involucrados en los procesos de formación propios de la escuela, en la educación, la argumentación se encuentra en el lugar donde germina, en el lugar donde la competencia argumentativa es desarrollada, también, se encuentra en el lugar donde la deliberación y el diálogo son los emblemas y donde el aprendizaje y la enseñanza son el punto focal al que se dirigen todos los esfuerzos pedagógicos. En este marco, la argumentación es concebida como una de las formas de interacción entre los maestros y los alumnos, la argumentación para enseñar y la argumentación para aprender, en síntesis, la argumentación para la producción del conocimiento.

Sin embargo, en Colombia este proceso de vinculación de la argumentación a la educación institucionalizada ha sido especialmente problemático debido a la configuración curricular que históricamente ha tenido la educación colombiana. Sobre esto Pineda y Loaiza en su artículo sobre el trayecto histórico del currículo en Colombia dicen lo siguiente:

Si bien desde la teoría se distinguen diversas tendencias y perspectivas curriculares, en la realidad y sobre todo en las normativas colombianas, se distingue una marcada acentuación en currículos prediseñados y rígidos que no permiten una real

autonomía institucional y mucho menos cumplir con el anhelo de construir currículos contextualizados, en tanto el diseño de las pruebas tanto institucionales como nacionales e internacionales, se fundamentan en la estandarización. (Pineda, Y. y Loaiza, Y. 2017. P. 9).

Entendiendo esta rigidez curricular que ha predominado la educación en Colombia, la argumentación dentro del ámbito educativo colombiano ha desempeñado diferentes papeles que se manifiestan de manera clara por medio de, primero, la noción de argumentación propuesta por los diferentes textos institucionales que direccionan el proceder pedagógico en Colombia y segundo, el tipo o definición de prácticas argumentativas que estos mismos textos postulan. Calderón (2011) propone tres periodos para entender el papel desempeñado por la argumentación en estos textos curriculares en la segunda mitad del siglo XX hasta los primeros años del siglo XXI. El primero que comprende de 1960 hasta 1975, el segundo que va desde 1984 hasta 1996 y el último que comprende desde el año 1996 hasta el año 2003.

El primer periodo descrito por Calderón 1960-1975 tuvo como premisa el buen uso del código lingüístico tanto de manera oral como de manera escrita. Durante este tiempo, se le dio prioridad a la narración, la descripción y la síntesis como las formas didácticas de abordar el lenguaje. En este sentido, las formas en que el docente guio su proceder didáctico se materializaron con la transmisión formal del conocimiento lingüístico, es decir, los contenidos curriculares se enfocaron en la buena escritura y en la manera correcta del uso de la lengua por lo que la fonética, la fonología, la morfosintaxis y la semántica se establecieron como los ejes disciplinarios de esta primera etapa. Con respecto a la argumentación, ésta tuvo poca relevancia tanto como contenido curricular, así como herramienta pedagógica. Calderón (2011) afirma lo siguiente:



Desde este punto de vista, la argumentación no aparece como componente curricular; no obstante, se identifican algunos indicios que pudieron contribuir al desarrollo de actitudes deliberativas en los estudiantes, como el uso de “discusiones ordenadas de temas generales” considerados como desarrollos de la oratoria. (Calderón, 2011. P 230).

Así pues, la argumentación como componente esencial para el desarrollo académico de los estudiantes no fue considerada sino como producto subyacente de los contenidos propios de la enseñanza de las buenas formas de la escritura y la oralidad. Si bien, hubo expresiones didácticas que intentaron poner sobre la mesa la capacidad argumentativa de los estudiantes como la elaboración de ensayos, reseñas y el debate, el tratamiento de estas expresiones didácticas fueron meramente descriptivo, no se tuvo en consideración a la argumentación como contenido curricular ni como herramienta pedagógica. En esto estamos de acuerdo, pero la autora obvia el tipo de argumentación conjetural que proponemos.

El segundo periodo descrito por Calderón comprendido de 1984 hasta 1996 no es muy alejado del primer periodo antes descrito y aunque hace una descripción de tal periodo, también se capta aquí que aboga por una argumentación de tipo monológico. Por ejemplo, aunque aún se privilegia el uso sistemático del código lingüístico, aparecen conceptos dentro del ordenamiento curricular que transformaron el proceder didáctico en la escuela, tales como competencia lingüística y habilidades para la comunicación, que dieron un enfoque semántico-comunicativo al área del lenguaje. Documentos como el decreto 1002 de 1984 y la naciente Ley General de Educación en 1994 establecieron dentro del marco curricular una visión más práctica de la lengua, dirigida al servicio de las habilidades para la comunicación. Asimismo, la lengua misma empezó a considerarse como objeto de conocimiento, alejándose de la visión que la consideraba

como mera herramienta en función de otros conocimientos. Sin embargo, estas consideraciones no fueron suficientes para que las expresiones didácticas tuvieran un fin más allá de la mera efectividad comunicativa. De esta manera, expresiones didácticas como los ejercicios de oralidad y de escritura, ya considerados en el anterior periodo, tuvieron como fin la elaboración de discursos efectivos que ahora tenían en consideración elementos pragmáticos.

En este periodo, la argumentación tampoco constituye un eje temático central dentro de los contenidos curriculares y tampoco es evidente que sea utilizado como herramienta didáctica. Por ejemplo, aunque los documentos curriculares de este periodo describieron elementos didácticos dirigidos de manera no explícita hacia el desarrollo de competencias argumentativas de manera gradual como el debate, el simposio y el seminario, estos se enfocaron en la apropiación de técnicas deliberativas que les permitieran a los estudiantes una correcta comunicación, es decir, el objetivo de estas no era desarrollar competencias para la deliberación sino el aprendizaje sistémico de unas formas para la comunicación.

El último periodo que va desde 1996 hasta el año 2003 tiene como característica particular la postulación de documentos que a la fecha están vigentes dentro de la normatividad educacional en Colombia, a saber, Los logros y los indicadores de logros propuestos en 1998, Los lineamientos curriculares para la lengua castellana de 2002 y Los estándares de calidad en lenguaje en 2003 (Ministerio de Educación Nacional, 2003). Estos incluyeron una concepción del lenguaje como discurso y una perspectiva constructivista del aprendizaje (Calderón, 2011). Las competencias serán el punto focal de este periodo brindado por la visión del lenguaje y de la lengua descrito por los documentos antes mencionados. Asimismo, estos documentos proponen herramientas metodológicas para la enseñanza como la pedagogía por proyectos, el aprendizaje

significativo y otros que elevan al estudiante a la categoría de sujeto activo dentro de su proceso de aprendizaje.

Por su lado, la argumentación se consolida como una necesidad evidente dentro de los procesos de enseñanza y aprendizaje en la escuela. La escuela empieza a considerarse como espacio argumentativo. Sin embargo, claramente se ve una noción de la argumentación en función de unas habilidades que ha de adquirir el estudiante como explicar y exponer. Dicho de otra manera, la noción de argumentación dada en estos documentos parece indicar que ésta, la argumentación, es equivalente a cualquier situación discursiva. No se logra evidenciar, por ejemplo, si explicar o exponer son procesos previos o posteriores al acto argumentativo. Más bien parece que se proponen estos conceptos –argumentación, exposición y explicación– como conceptos equivalentes. Este puede ser un problema fundamental, ya que enmarca a la argumentación, un proceso que es claramente bidireccional, dentro de una categoría que podemos considerar unidireccional. Las preguntas que surgen son pues ¿La argumentación es explicación? ¿La argumentación es exposición? Calderón (2011) reflexiona sobre estas consideraciones:

(...) llama la atención observar el siguiente tratamiento curricular para la argumentación: se interpreta el estándar como acción. En la mayoría de los casos se introducen estándares para la argumentación en cada grado, formulados como acciones: escucha, propone, produce, identifica.... Posteriormente se enuncia la temática también como acción o como proceso. Cuando se proponen temáticas se tratan como un conjunto de acciones o de procesos como: exposición de ideas, elaboración de, repetición de, conceptualización de, comprensión de, caracterización de... (Calderón, 2011. P. 233).

En este sentido, se aprecia en el trabajo de Calderón en dicha descripción de la trayectoria de la argumentación en este periodo, una concepción monológica de la argumentación que exige una exegesis que diferencie la argumentación desde sus formas tradicionales, por ejemplo, distinguir argumentación de exposición, explicación, y otros, cuando estos son ejercicios que hacen parte de la misma. Ahora bien, lo que vemos es que para este periodo de organización curricular se da un salto abismal en la consideración de la argumentación dentro de la escuela, como proceso esencial de los entornos educativos, este tratamiento que se da a la argumentación deja en evidencia que los textos curriculares que en la actualidad están vigentes y que guían el proceder didáctico de los docentes en el aula, la postulan, a la argumentación, como proceso meramente demostrativo dirigido a la ostensión, pues en nuestro caso no hacen uso de lo que implica un proceso conjetural para el cual la argumentación va más allá de la simple ostensión. Esto último, porque el profesor hace uso de la argumentación como herramienta didáctica para demostrar un conocimiento previo a los estudiantes, sin dejar la ventana abierta para la deliberación y por tanto para la construcción conjunta del conocimiento. Asimismo, porque se promueve el uso de la argumentación para la consecución de objetivos como exponer, explicar, demostrar y otros y no como expresión discursiva que pretende hacer horizontales las relaciones maestro-estudiante o estudiante-estudiante; con la horizontalidad entre éstos se establece la relación de reconocimiento con el otro que al principio de este capítulo describimos como característica fundamental de la argumentación, pero no como aparentemente se presenta una horizontalidad cuya base es un monologismo (es decir, cuyo fin es la ostensión) que es lo que se da en las mallas curriculares diseñadas por el MEN, en el año 2017 y que son la base de los diseños de planes curriculares de las instituciones

educativas oficiales en el país (Ministerio de Educación Nacional, 2017), en los cuales se quiere llevar al conocimiento a una única versión.

Inducción y deducción han sido las formas históricas en las que el razonamiento y la argumentación se han relacionado con y a la vez definen a la misma didáctica. Aunque cada una de ellas ha tenido la intención de acercar a los estudiantes al conocimiento, las características propias de su constitución han convertido a la escuela en una suerte de espacio para la transmisión de los saberes, haciendo de las figuras del maestro y del estudiante sujetos aislados y del proceso de enseñanza, es decir de las expresiones didácticas propias de esta relación, un asunto unidireccional, donde la argumentación juega un papel alejado al que debería tener en la escuela, ese papel que la propone como discurso más allá de la demostración. Por otro lado, la literatura curricular en Colombia hace evidente la adopción de una perspectiva logocéntrica y sistemática que prioriza formas didácticas para la transmisión, lo que postula al conocimiento como mero contenido dado y para dar, y que ignora las disimiles relaciones implicadas en la construcción del conocimiento, las que tienen que ver con el otro y desde el otro. Ese otro, que tiene una palabra acentuada, una posición, que es diferente y que por lo mismo entra en conflicto con otra posición, que si se armoniza logra un excedente de visión que amplía con su voz la sociedad y la cultura.

Esas últimas ideas, son desarrolladas en el trabajo *Argumentación: Visión dialógica y pragmática del discurso* (2015), en el que, además, se hace una propuesta nueva de la argumentación que se tiene en cuenta en esta investigación. Vale la pena aclarar que este último trabajo no entra en específico en la didáctica en Colombia, pero sirvió de base para esta investigación en la medida en que uno de sus aportes esta basado en la palabra y la transducción los que son conceptos dialógicos en este trabajo desarrollados.

El siguiente capítulo pretende dar una mirada a la transducción como proceso alternativo que intenta poner en diálogo aspectos otros dentro de la configuración del conocimiento por medio de la argumentación.

## **Capítulo 2: Transducción y argumentación.**

En el capítulo anterior se pudo observar como la argumentación en sus formas puramente lógicas se establece como herramienta discursiva para la demostración. En tanto su fin es la ostensión, esta visión logocéntrica del acto argumentativo ha dejado de lado las múltiples relaciones e interacciones que se establecen entre los sujetos participantes de esta situación discursiva. La argumentación vista como producto derivado únicamente de la sistematicidad lógica aleja consideraciones vitales en el marco de la constitución discursiva de los sujetos, esto quiere decir, que el acto de argumentar como producto de la discursividad desde este punto de vista es considerado como un acto de carácter individual, unidireccional, que opera de arriba abajo

(deducción) o de abajo a arriba (inducción) y que establece identidades jerárquicas entre los interlocutores.

Sin duda el fin de este capítulo es exponer la posibilidad de una argumentación que sea concebida desde la horizontalidad, cuyo fin no sea la búsqueda sistemática y pertinaz de una verdad única, dada y para dar, sino que este en pro de la construcción argumentativa del conocimiento, que tenga como bandera la consideración del *yo* en relación con el *otro*, que piense esencial el carácter transformativo de esta relación en las maneras en que se interpreta la realidad, en las formas en que se construye el sentido y que se muestre como camino para la comprensión.

De esta manera, este capítulo abordará las cuestiones relacionadas con el término transducción desde las perspectivas de múltiples autores, pero teniendo como base los adelantos filosóficos de Gilbert Simondon. Así pues, hablaremos del término transducción como proceso que permite que se den cambios dentro de cualquier estructura de la realidad partiendo de la correlación existente entre sus elementos y segundo de la argumentación desde una mirada transductiva.

### *2.1 De lo transductivo*

El término transducción es introducido por Gilbert Simondon inspirado en una noción propia de la electrónica. Esta noción refiere a los procesos de transformación de un tipo de energía en otra (Penas. 2014). Simondon entiende que este proceso de transformación es aplicable a todas las estructuras de la realidad y el término surgido de esta aplicación es lo que es la transducción. Resumido brevemente por Simondon (2009) la transducción puede entenderse de la siguiente manera:

(...) entendemos por transducción una operación física, biológica, mental y social por la cual una actividad se propaga poco a poco en el interior de un dominio, fundando esta propagación sobre una estructuración del dominio operada aquí y allá: cada región de estructura constituida sirve de principio de constitución a la región siguiente, de modo que una modificación se extiende progresivamente al mismo tiempo que dicha operación estructurante. (Simondon. 2009: 38).

Partiendo de esta noción de transducción Simondon pretende establecer una concepción del ser que no posee una unidad de identidad, estable e inmutable, sino que más bien posee una unidad transductiva, cambiante, “que puede desfasarse en relación consigo mismo, desbordarse de él mismo de un lado y otro de su centro. Lo que se toma por relación o dualidad de principios es de hecho despliegue del ser” (Builes. 2018).

Esta noción de transducción puede comprenderse de manera más amplia si examinamos las condiciones que hacen posible a la transducción misma. La transducción como operación que permite el cambio en las estructuras de la realidad es postulada como contraria a las otras formas que entienden la realidad misma bajo sistemas totalizadores que se justifican bajo una tendencia de equilibrio estable. Simondon está en una orilla paralela, tal como lo indica Heredia (2009) la estrategia de Simondon es “Desprenderse del postulado normativo de la estabilidad y la homeostasis<sup>3</sup>, y comenzar a tematizar distintos estados energéticos posibles de un sistema. Todo sucede como si quisiera llevar a los sistemas formales a un estado de ignición”. Esto quiere decir, que para que la realidad sea entendida desde la transducción los elementos que la configuran deben dejar de ser observados desde su supuesto carácter estático a ser comprendidos como elementos con un potencial para la transformación de sí mismos y de los otros

---

<sup>3</sup> Es decir, no se trata de un proceso autorregulado sino de despliegue infinito.



elementos con los que se relacionan a partir del contacto, un contacto que no es autorregulado, sino que más bien es dinámico e infinito. Heredia (2009) lo traduce de la siguiente manera:

En dichos estados tensos los sistemas devienen “más que unidad y más que identidad”, entran en un estado análogo al de sobrefusión o sobresaturación, y la desdiferenciación de sus elementos y subconjuntos, así como la desadaptación de sus funciones, pone en disponibilidad una energía potencial. (Heredia. 2009: 235).

Así pues, esta concepción de posibles estados energéticos de un sistema –sea biológico, físico, psicológico, social, etc.– son los que generan las condiciones para que la transducción sea posible, ese constante movimiento e interacción entre los elementos de un sistema es el que permite que se transformen entre sí y a su vez transformen el sistema mismo.

La transducción como noción de este proceso de traducción y transformación de una estructura no es aislada, de hecho, este término es planteado dentro de la teoría de la individuación del ser que propone Simondon.

La propuesta ontológica de Simondon parte de su crítica constante primero, a la concepción del ser que está compuesto por una esencia ideal predeterminada y segundo, a la concepción del ser que lo reduce al encuentro entre forma y materia. La individuación del ser ha de ser pensada como proceso volátil, que parte de una realidad preindividual pero que permite que el ser deje de contenerse en sí mismo, que se despliegue. Simondon (2009) lo resume así:

Para pensar la individuación es preciso considerar el ser no como sustancia, o materia, o forma, sino como sistema tenso, sobresaturado, por encima del nivel

de la unidad, consistiendo no solamente en sí mismo, y no pudiendo ser pensado adecuadamente mediante el principio del tercero excluido; el ser concreto, o ser completo, es decir el ser preindividual, es un ser que es más que una unidad. (Simondon. 2009: 69).

Con todo lo que se ha señalado anteriormente se puede afirmar que, en este proceso volátil que es la individuación del ser la transducción juega un papel primordial. Esta es “la operación principal de la cual se sirve la individuación, que permite que se dé un cambio en una estructura en los distintos niveles de la realidad, y que se propague la información dentro de un campo específico” (Builes. 2018).

Esta operación que es la transducción puede también entenderse desde la semiótica. Así como el ser tiende a desplegarse de manera infinita partiendo de un factor preindividual, los signos tienen la misma característica. Malaver (2015) afirma que la transducción desde la mirada de la semiótica es un recurso que “se apoya en la *semiosis infinita*, en el reenvío de sentido que existe entre los signos que se transforman en cuanto se disponen en los planos sintagmático, paradigmático y transversal del lenguaje donde contraen relaciones múltiples entre sí” (p.312).

Un claro ejemplo de esto, con el que podemos simplificar la comprensión de lo anteriormente dicho, son las múltiples relaciones implícitas en el texto dramático y su paso a la puesta en escena. Pues bien, cuando se intenta pasar un texto dramático a la escena, hay un proceso semiótico de transducción en la medida en que el sentido inicial propuesto por el autor del texto mismo se ve traducido por un sujeto intermediario, bien sea el director de escena, bien sea el intérprete teatral, bien sea el espectador, y a su vez el sentido se ve transformado por estos múltiples sujetos que intentan interpretar los signos con los que entran en contacto, “lo que amplía las posibilidades de comprensión de manera infinita” (Jakobson. 1975: p 351).

Se puede decir que, esta visión de la transducción desde la perspectiva semiótica permite entender al discurso mismo como un acto transductivo (Malaver. 2015). Esto facilita plantear la posibilidad de que cualquier manifestación discursiva, entre las que se incluye la argumentación, puede ser de carácter transductivo. En otras palabras, todo enunciado que pasa por un cuerpo llámese estudiante, educando, y otros, es transductivo en la medida en que entran en juego muchos sistemas de los cuales sale una palabra con una posición y esta misma entra en lisa con otro u otros enunciados, con otra palabra u otras palabras.

## *2.2 De los transductivo en la argumentación*

En el capítulo anterior, se ha descrito a la argumentación como producto de la racionalidad lógica, que ha tenido como objetivo la búsqueda y trasmisión de una verdad única. Como ya se ha mencionado anteriormente, esta visión logocéntrica de la argumentación hace que ésta como manifestación discursiva tenga límites ya que se expresa excluyente, declarativa, para la ostentación, es decir, monológica.

Si lo que se desea es entender una argumentación otra, que sea derivada de la transducción, debe pensarse en términos que le permitan a los sujetos no solo la apelación para la imposición de un punto de vista o para la negación de lo otro, por el contrario, la argumentación como transducción es la búsqueda de lo no absoluto, de lo no limitado, de lo no formado, es entender el acto argumentativo como posibilitador de relaciones semióticas infinitas que transforman el sentido de los signos a partir dl evidente contacto que tienen entre sí.

Es preciso decir entonces, que para poder concebir una argumentación como transducción debe alejarse de la pretensión de objetividad como única posibilidad de su manifestación. Tal como afirma Malaver (2015) “esta pretensión se enmarca en la

máxima distancia que el sujeto debe guardar del objeto'', dejando de lado las múltiples relaciones implicadas entre estos dos elementos.

La inducción plantea una disección de la de lo que se analiza, alejando las características que se muestran como particularidades y conservando únicamente lo que encuentra en común, así la verdad tan anhelada por el proceso inductivo se deriva de un análisis que pretende presentarse como completo, aunque por las características propias de los términos de un sistema, móviles, cambiantes, transformables y transformantes, esto no sea posible; deja de lado la diferencia, los aspectos no relacionados por características comunes (Malaver. 2015). La transducción es un proceso totalmente diferente, que quiere presentarse como incompleto, que entiende de este carácter incompleto una de sus mayores virtudes, que comprende que para el análisis de los términos de un sistema es necesario tener en cuenta las relaciones de concordancia como las de discordancia, que no deja de lado nada. Simplificado Malaver (2015) lo presenta así:

(...) la transducción es un descubrimiento que hace que los términos de un sistema comuniquen aquello que les pertenece de tal modo que los términos participen sin pérdida, sin reducción, en las nuevas estructuras descubiertas; la transducción resolutoria opera la inversión de lo negativo en positivo: la no identidad, la disparidad de los términos es integrado al sistema de resolución y se convierte en condición de significación. (Malaver. 2015: p 330).

Como se puede apreciar, la transducción lo que pretende es el aprovechamiento máximo de la información contenida en los términos de un sistema, que no busca el entendimiento de los mismos desde la concepción de la realidad como totalidad, producto de la síntesis. De hecho, muy por el contrario, desde la perspectiva de la transducción no puede concebirse una totalidad porque no puede comprenderse como

operación meramente dialéctica, sino que también es analéctica<sup>4</sup> (Malaver. 2015). Esto quiere decir, que la propuesta transductiva dirigida a la argumentación no se establece en términos dicotómicos sino como proceso que busca la comprensión desde lo relacional, en que las diferencias pretenden entenderse mutuamente desde la divergencia a partir de este proceso analógico. En otras palabras, y con todo esto al poner en liza el enunciado frente a otros enunciados, se despliega el mundo del sentido múltiple. El enunciado frente a otro enunciado despliega su excedente de visión, su posición y activa con este mismo excedente de visión frente a otros excedentes de visión la dinámica acontecimental<sup>5</sup>.

Así, la argumentación propuesta desde esta visión transductiva se interesa no en el objetivo histórico de la argumentación misma, que es la verdad, sino en las múltiples posibilidades de despliegue de los enunciados cuando entran en contacto con otros enunciados, en las transformaciones producto de este contacto, si se quiere, en el conocimiento mismo derivado de esta dinámica acontecimental.

De la misma manera, y como lo mencionamos anteriormente, la argumentación como acto transductivo implica el aprovechamiento máximo de la información contenida en los términos de un sistema, esto quiere decir que el acto argumentativo, más allá de interesarse únicamente en las similitudes, busca la manera de generar conocimiento partiendo del reconocimiento de la deferencia, de las relaciones implicadas entre lo diferente y lo diferente, así como lo explica Deleuze “la diferencia resulta entendida como la relación entre lo diferente y lo diferente, con prescindencia de las formas de

---

<sup>4</sup> La dialéctica contempla la unidad de los diferentes en la totalidad del ser, por el contrario, la analéctica desde la filosofía de Dussel pretende superar la totalidad, no propender por la síntesis sino por la comunión de lo diferente.

<sup>5</sup> En otras palabras, el enunciado afecta a otros enunciados, un hecho afecta a otros hechos. Un acto afecta a otro acto. Este es el carácter acontecimental del enunciado y este carácter es el que hace vivo al enunciado mismo y que siempre estén presente y en tiempo presente en él parte de otros enunciados, es decir, a pesar de su diferencia, su posición, otras voces, en suma, esto es la dinámica dialógica del enunciado.

representación que las encauzan hacia lo Mismo y las hacen pasar por lo negativo” (Deleuze, 2002: 16).

Pensar la argumentación entonces, no en sus formas históricas, en esas formas que proponen una verdad única que se establece previa, que concibe al proceso argumentativo como la búsqueda de un algo que es lo mismo (entendido como los valores similares a la verdad preexistente en una situación argumentativa) y que define algo que es diferente, a lo que se le da un valor negativo, algo que esta fuera de las pretensiones de verdad implícitas en una visión logocéntrica del conocimiento significa pensarla, a la argumentación, desde otra perspectiva, desde una que no sea logocéntrica.

La visión no logocéntrica propuesta en este trabajo es pues la transducción, es entender que el conocimiento generado por la argumentación no solo recoge las similitudes sino también las diferencias, y que el hecho de que un enunciado entre en contacto con otro enunciado conlleva a una visión ampliada de la realidad, a un reconocimiento del otro de manera profunda. Malaver (2015) desde un análisis complejo de la teoría polifónica de Bajtín lo explica de la siguiente manera:

En este sentido, al conocimiento no solo se le ha de comprender desde una perspectiva logocéntrica; con base en la visión semiótica que propone Bajtín, el conocimiento implica una inversión somática, visceral, de deseo al que también se le da sentido y se le responde a través de la materialidad corpórea que se manifiesta en la vivencia, los afectos, las sensaciones, factores que se manifiestan discursivamente y, en su dimensión estética, atraen ideologías y rituales que lo hacen posible en su apelación a múltiples signos (imágenes, símbolos, indicios, señales) que median en las relaciones tanto intersubjetivas como interobjetivas. (Malaver: 2015. P. 316).

Siendo consecuentes con lo que hasta aquí se ha expuesto y con esta visión transductiva de la realidad, el siguiente capítulo intentara hacer un análisis de la didáctica desde el punto de vista transductivo, desglosando el ejercicio didáctico y viéndolo a la luz de una argumentación transductiva.

### **Capítulo 3: Hacia una visión de una didáctica transductiva**

En los capítulos anteriores se pudo apreciar como por un lado, la visión logocéntrica de la argumentación que se ha establecido como el mecanismo predilecto con el cual la visión curricular en Colombia ha orientado los procesos didácticos en la educación institucionalizada, convirtiéndolos en metodologías para la transmisión<sup>6</sup> de contenidos y por otro lado, como la argumentación en sus formas puramente lógicas

---

<sup>6</sup> En el mundo griego, desde Aristóteles, lo que se debía transmitir era la verdad, la cual era científica y esto último en términos de ciencia, era la enseñanza. (Marafioti. 2003. Pág. 36).

pierde su potencial didáctico en la medida en que sus propósitos aparentes son la demostración, la explicación o la exposición de verdades preestablecidas y no la generación de espacios deliberativos donde la argumentación sea entendida como mecanismo para la construcción del conocimiento. En el mismo sentido, el conocimiento mismo es entendido desde esta perspectiva logocéntrica como algo que ya ha sido construido y que no está abierto a la transformación, sino que es estático, estable en la medida en que se alejan de su concepción nociones como creatividad, imaginación e innovación.

Se busca exponer entonces en este capítulo una idea de didáctica cuyos mecanismos no sean únicamente de carácter explicativo o demostrativo, sino que además de éstos camine por los senderos de una argumentación de carácter constructivo, cuyas expectativas de acción vayan más allá de la transmisión de conocimientos preconcebidos. Dicho en otras palabras, lo que se busca es ofrecer algunas ideas desde la argumentación como transducción para la didáctica, que involucre la consideración del *otro* y de lo *otro*, como factores implícitos en los procesos de enseñanza, es decir una didáctica transductiva en la que el diálogo no se limite a un método único, a una sola verdad, a un sólo significado, sino a la construcción del sentido donde este convoca más de un significado con su método, es decir, donde las posiciones se juegan cada una con su respectiva lógica, con su excedente de visión, incluso quedando este diálogo abierto para la construcción de más sentido.

### *3.1 Una mirada transductiva para la educación.*

Así las cosas, se intenta entender la necesidad de una educación que involucre la consideración de la argumentación como fundamento vital de su constitución, pero además con la dinámica de esta misma, como una(s) posible(s) manera(s) de acción.



Para esto, referimos aquí a algunas nociones propuestas por Carlos Eduardo Vasco<sup>7</sup> en torno la educación en general. Cabe precisar que, aunque nuestro fin es ofrecer ideas para una didáctica transductiva, es necesario usar esos lentes de la transducción en todo lo involucrado con el proceso educativo, también que, aunque nuestra perspectiva es distinta a la manejada hasta ahora por la visión curricular en Colombia, no es ajena a ella, no la excluye sino, como se ha insistido, la complementa.

Entendamos primero el concepto de formación definido dentro del proceso educativo como dialogo posible entre una generación y la generación venidera (Malaver. 2012). Esta noción parte del entendimiento de la necesidad de configurar las generaciones nuevas para la vida, Vasco (1990) habla de esta necesidad en los siguientes términos:

Toda sociedad busca la configuración de sus nuevas generaciones para la super-vivencia y la con-vivencia en un sistema social dado. Para referirme a las prácticas (reflexionadas o no) que pretenden lograr esa configuración hablo de ‘formación’ (Vasco. 1990: p. 17).

De la misma manera, Gimeno en sus reflexiones sobre la educación obligatoria afirma que “en su dimensión normativa, la enseñanza obligatoria suele orientarse al desarrollo personal e intelectual de niños y jóvenes potencialmente formados para la adecuada incorporación al colectivo social” (Gimeno, 2005).

Aquí la concepción propuesta por Vasco de formación como proceso de configuración de las nuevas generaciones y la brindada por Gimeno de la enseñanza como mecanismo de esta formación, nos muestra la necesidad de ampliar el horizonte de la educación como práctica institucionalizada, pues esta debe dejar de consentir únicamente formas

---

<sup>7</sup> Matemático y físico colombiano. Es uno de los pensadores de la educación mas importantes del siglo XX, siendo profesor de las universidades más importantes del país y muchas veces asesor de los gobiernos nacionales en los proyectos dirigidos a la educación.

didácticas que perpetúen modelos, sistemas o conocimientos rígidos para el afrontamiento de la vida. Por el contrario, la formación desde una perspectiva transductiva debe presentarse como dialogo constante entre una generación y la otra, donde ambas partes jueguen un papel vital para el afrontamiento de unas experiencias de vida que aún no han llegado. La argumentación vendría a ser la operación que permita este dialogo constante. Sin embargo, la argumentación como hecho ostensible, ligada únicamente a sus formas puramente lógicas, ha convertido a las expresiones didácticas de la escuela en una especie de dialogo para la negación del *otro* y de lo *otro*, alejando como ya lo dijimos factores como la creatividad, la transformación y la innovación propios del proceso educativo. La formación y en ese sentido la formación institucionalizada (que en términos del mismo Vasco es lo que se conoce como educación), desde una concepción transductiva no es pues la configuración de las nuevas generaciones sino además el entendimiento de las dinámicas que posibilitan la preparación de los alumnos para la vida que aún no llega, para lo indeterminado, para la creación de eso que es lo indeterminado y dentro de todo este proceso para la reconfiguración del maestro, para lo nuevo que se va presentando en la vida y todo lo respectivo al contexto que la compone en donde además, todo esto también presenta posturas que entran en juego y que también deben ir reconfigurando el proceso educativo, así como la misma educación.

Los problemas actuales de la educación son en gran medida producto de la visión de las expresiones didácticas como herramientas para la ostentación. Si se pudiese pensar en la argumentación como herramienta didáctica que posibilite en el proceso educativo el reconocimiento del otro y de lo otro, se podría para ello hablar de una didáctica de carácter transductivo.

Aunque esta parece ser una empresa difícil, una visión del proceso educativo que quiera hacer uso de la argumentación como práctica transductiva requiere de una ampliación en las formas en que concebimos el proceso mismo, es entender que argumentar es “aceptar el hecho de tener que ‘sustentar’ el propio pensamiento, ideas y palabras, pero al mismo tiempo entenderlas como algo susceptible de cambio”, en definitiva, es un proceso que “demanda coraje y humildad” (Malaver. 2012). Dicho en otras palabras, la argumentación no es una herramienta en el marco de la educación que deba usarse por parte del docente como medio para la demostración únicamente, ni tampoco un mero contenido curricular que se proponga a los estudiantes para la defensa sistemática de los conocimientos que adquieren en la escuela, es más bien el elemento didáctico ideal para acercarse al otro entendiéndolo como diferente, haciendo que la palabra propia y la del otro entren en un entendimiento mutuo a partir de sus diferencias y así generar conocimiento.

La argumentación es, ante todo, un proceso implícito en el marco educativo, es la esencia de la escuela como espacio deliberativo. Es por esto que pensamos que las expresiones didácticas y el papel fundamental del docente deben dirigirse no a la imposición sino al diálogo, no a la transmisión sino a la construcción, no a la repetición sino a la creatividad, no al reciclaje del conocimiento sino a su transformación y a la innovación en el pensamiento.

Así, antes mencionamos que las expresiones didácticas ligadas a una monología del razonamiento habían dejado de lado el *qué* educativo *In extenso*. Como consecuencia de esto, el docente ha sido considerado desde la relación que lo vincula con el estudiante, como un ente dador de conocimiento más que como un factor dentro del proceso educativo que posibilita el mismo. Esto no puede ser posible desde una perspectiva transductiva, ya que desde esta mirada cuando los actores del proceso

educativo (profesores-estudiantes) enfrentan lo que se quiere enseñar y aprender inmediatamente se encuentran con el *cómo, cuando, por qué, etc.* Es preciso decir, que para pensar una didáctica de carácter transductivo la educación ha de ser comprendida como una red de significaciones interrelacionadas y a los sujetos participes dentro de este proceso como sujetos para la significación y la resignificación. Larrosa (2003) permite esta comprensión de la educación cuando la define de la siguiente manera:

(La educación es) dar la palabra que no será nuestra palabra ni la continuación de nuestra palabra porque será una palabra otra, la palabra del otro, y porque será el porvenir de la palabra o la palabra por venir. O dar un pensamiento que no será nuestro pensamiento ni la continuación de nuestro pensamiento porque será un pensamiento otro, el pensamiento del otro, y porque será el porvenir del pensamiento o el pensamiento por venir. (Larrosa. 2003: p. 664. A su vez citado por Malaver. 2012: p. 25).

Así es que, una didáctica transductiva implica que la labor del docente no sea solo la de decir sino también la de posibilitar el decir, su función esencial es pues dar la palabra. Este es uno de los problemas explícitos de la educación actual, basada en las formas de razonamiento lógico y expresadas en una didáctica de carácter monológico. Las expresiones didácticas de este carácter no pretenden la relación entre los participantes del acto educativo, no se interesan por la contrastación o la objeción sino por la aceptación y la asimilación. Dar la palabra es permitir que la palabra del otro aflore, es aceptar la palabra del otro como válida, es “desprenderse, aceptar que no se poseen verdades definitivas sino vislumbres, que la única certeza es el deseo” (Malaver. 2012).

La anterior concepción de la educación, complementada por la definición de Larrosa, empalma con los objetivos perseguidos por una didáctica que se piense desde una argumentación transductiva. Esto porque la transducción propone la consideración de

una energía potencial propia de los elementos de un sistema, que para el caso del sistema educativo serían los docentes, los estudiantes, el contexto educativo, el contexto social y cultural, etc. Esta energía potencial está relacionada en esa medida primero, con la experiencia de vida de cada uno de los sujetos participantes y segundo, por el carácter transformador de estos elementos cuando entran en contacto por medio del discurso, porque no entran en contacto solo los sujetos, sino sus experiencias, vivencias, ideas, visiones de mundo, etc. El carácter transductivo de las expresiones didácticas radicaría en el dialogo como conformador de una red infinita de relaciones implicadas en el proceso de enseñanza y aprendizaje, Cárdenas (2013) menciona al respecto:

(...) el conflicto discursivo que nutre la argumentación echa raíces en la total ausencia de neutralidad del hombre frente al mundo real. Los seres humanos asumen posturas y adoptan actitudes a partir de la experiencia que tienen de las cosas; la experiencia se hace plena en la medida en que las vivencias se llenan de sentido y de valor, lo que nos provee la realidad como mundo conocido y valorado (Cardenas. 2013).

Asumir esta postura es concebir tanto al maestro como al estudiante como entes activos en el proceso educativo, es comprender la didáctica misma, el acto de enseñar, como un proceso que no es unidireccional, sino que depende de la acción de los sujetos participantes.

Teniendo en cuenta lo anterior y retomando la intención de explicar cómo la argumentación se hace indispensable dentro de lo que llamamos didáctica, vale la pena preguntarnos por su intención inmediata, la enseñanza. Berzosa (2004), se refiere a la enseñanza como un ejercicio en el cual se debe superar la transmisión y la recepción pasiva de conocimientos. Pero si el fin de la enseñanza no es la transmisión de un conocimiento ¿Cuál será su objetivo? De manera previa nos atrevemos a afirmar que el

puerto al que quiere llegar la enseñanza, y en el mismo sentido la didáctica, es hacer que otro piense. También podemos afirmar previamente que en consecuencia de esto la labor del docente es la de la provocación, suscitar en los estudiantes el pensamiento propio, llevarlos al conflicto para que aflore su ser en plenitud, para que este se confronte con los otros seres, para que entre en diálogo, para que cambie en la medida en que entra en contacto con el otro, Castaño (2007) lo explica de esta manera:

(...) lo deseable es no sólo disponer de buenos docentes que se limiten a enseñar con mejor o peor fortuna la disciplina, sino que piensen en cómo incitar a los estudiantes, que reflexionen respecto a cómo hacerlos pensar, que les ayuden a reflexionar y que, como consecuencia, obtengan buenos resultados académicos. La enseñanza debe estar, pues, orientada hacia el desarrollo de la capacidad creativa y el sentido crítico, tanto del estudiante como del maestro. (Castaño. 2007: p. 33).

En este sentido, la argumentación como transducción abre una puerta para que esto sea posible, esto debido no solo a su carácter lógico sino también al carácter analógico de la transducción que se expresa en metáfora, Malaver (2015) lo expone así:

A través de la metáfora, surgen la creatividad que nos lleva a explorar la realidad por caminos divergentes, a mirarla en varias direcciones, a aplazar el juicio en favor de la comprensión profunda de las cosas, a reducir las oposiciones de sentido, a descubrir semejanzas, implicaciones y detalles ocultos en un contexto, en síntesis, a ser originales (...) la condición retórica de la metáfora ratifica el poder mediático, creativo y expansivo de la argumentación que, en lo que se refiere a la transducción, vincula el quehacer discursivo del hombre a la acción y la pasión humana. (Malaver. 2015: p. 335).

En lo que tiene que ver con la pretensión de postular una didáctica transductiva las consideraciones anteriormente expuestas intentan exaltar la importancia de todas las dimensiones involucradas dentro de los procesos de enseñanza. Fundamentalmente, lo que se busca no es la imposición de un nuevo sistema de enseñanza que se apoye en la transducción, más bien lo que se quiere es que se comprenda la enseñanza como proceso horizontal, cuya meta más esperada no es el juicio sino la comprensión, no es la asimilación del conocimientos sino la producción del sentido y en consonancia con esto, se propone una ampliación de la recursividad didáctica actual, para que esta, la didáctica, tenga otras posibilidades de expresarse.

### *3.2 Una didáctica transductiva.*

Entender la didáctica desde una perspectiva transductiva implica una mirada otra a sus elementos, también del campo de estudio donde se moviliza, eso implica considerar de la misma manera cuestiones como: la acción, la práctica, la teoría, la formación, la educación, la pedagogía, la enseñanza, el método, la relación maestro-estudiante(s), maestro-maestro(s), estudiante-estudiante(s), maestro-entorno(s), estudiante-entorno(s) desde la visión transductiva, que no las compara ni pretende imponer sobre ellas un carácter sistemático (jerárquico, cerrado, único y con pretensiones de verdad). Lo que busca es hacer comprensiva desde la rigurosidad analítica una serie de relaciones en las que estas se mueven.

En este sentido, desde la transducción, el profesor no es solo dador de conocimiento sino posibilitador de la palabra del otro, para ello se da por descontado que el profesor conoce todo lo referente al objeto o conocimiento que imparte. El estudiante no es solo receptor de contenidos sino agente activo dentro del proceso, es un actor transformante

y transformado, en la medida en que la dinámica acontecimental del proceso educativo se desarrolla, es creativo e imaginativo y de estas características se deriva su conocimiento. A su vez, el diálogo que es fundamental para la enseñanza y el aprendizaje, no solo es un intercambio de jabs y swings expresados por medio de la argumentación, que buscan, bien la victoria de un punto de vista, bien la síntesis de las voces, por el contrario, la argumentación como posibilitador del dialogo en el contexto de la enseñanza y del aprendizaje desde esta perspectiva de la transducción aboga no por la conciliación, no por la síntesis, sino por el reconocimiento del otro y de lo otro, por la construcción del conocimiento a partir de la consideración de otros sistemas de entendimiento, de otros nodos de información, que no son iguales al mío, donde no se buscan equivalencias sino se indagan y se relacionan las diferencias. El profesor debe entender esta dinámica, reconocerla y tomar el control del proceso de enseñanza sabiendo que este siempre se expresa en un presente continuo y es acontecimental, un proceso acontecimental, es decir, todo se está transformando, está cambiando, el profesor, el estudiante y el contexto están interactuando en el mismo instante en que este proceso está aconteciendo.

En el texto que hemos venido postulando como referencia para el entendimiento de la manera monológica en la que se expresa la didáctica desde una visión positiva del mundo, *Reflexiones sobre pedagogía y didáctica*, Vasco (1990) desde su título, brinda una serie de reflexiones para estas dos materias. En la distinción que hace entre práctica, reflexión y praxis estamos de acuerdo en que en un principio fue la acción (15) y sí, más para nosotros que sostenemos que en la didáctica todo es acción. En seguida señala, que los sistemas de acción se van decantando en prácticas, con lo que no estamos de acuerdo porque en principio ninguna acción obliga o se debe a un sistema ni parte siempre desde la pregunta, esto porque el cuerpo es cuerpo porque es acción y es acción



porque actúa y no actúa solo en un orden cerrado, actúa en muchos ordenes, incluso que no son cerrados. Posteriormente señala que “Sólo los fracasos de las prácticas llevan a la reflexión sobre ellas: nace la praxis.”, habría que preguntarnos qué es un fracaso y si siempre que se fracasa se reflexiona, o si solo los fracasos vienen del proceso pregunta-respuesta, porque precisamente de grandes fracasos y de grandes fracasados han surgido grandes conocimientos, en otros ordenes y con otras respuestas y, no todos de la relación pregunta-respuesta, que también han revolucionado al mundo. Luego señala que, “La praxis empieza a transformarse en virtud de esa reflexión”. Como señalamos anteriormente, no todo proceso de reflexión implica suprimir lo negativo o lo que no esté en el consenso, que es el proceso positivo que tiene la ciencia como es concebida en occidente: la visión positiva de la ciencia. Para luego señalar que “La reflexión empieza a refinarse y a expresarse en forma relativamente autónoma con respecto a la praxis: nace la teoría”, con esto tampoco podemos estar de acuerdo porque, además de ser un proceso que se deriva de la relación pregunta-respuesta que se refina desde el consenso y que se vuelve relativamente autónomo con relación a la praxis, siempre se expresa en formas sistemáticas. Tampoco creemos que se pueda leer todo esto de manera inversa justo, “atendiendo a las diferencias y a las relaciones entre teoría-práctica, práctica-praxis, acción-reflexión” (16), porque no podemos aseverar que hay una única forma de entender estas relaciones. Luego, las distinciones entre práctica, reflexión y praxis deberían resignificarse, más con lo que hemos señalado, mirando más allá de una visión sistemática positiva y atendiendo a una relación rigurosa que no sea dicotómica, que también vaya más allá teniendo en cuenta que en la didáctica la acción mueve todo lo que la compone más cuando en esta todo esta mediado por la palabra, por el lenguaje.

Aunque en el texto citado el autor nos dice que los conceptos que expone no son dicotómicos, la verdad es que se expresan de esa manera; la práctica es práctica porque no es praxis, ni teoría, ni pedagogía, etc. Esta postulación dicotómica de los términos que intervienen o tienen que ver con la didáctica se despliega en todos los conceptos explicados por Vasco. Así, dice que sucede la formación, -otro termino que tiene que ver con la didáctica-, cuando: “Toda sociedad busca la configuración de sus nuevas generaciones para la supervivencia y la convivencia en el sistema social dado” (16). Cuando se propone una formación que se encargue de preparar a la *nueva* generación para un *sistema social dado* se dice que la formación se basa en enseñar lo que ya está hecho y no en preparar a la nueva generación para lo que viene, que será diferente, que será otra cosa, porque se transforma en la medida en que avanza. La formación en términos de transducción no puede concebir una definición de este talante, porque su fin será la transformación misma, no la perpetuación de lo dado.

Prosiguiendo con Vasco, también se propone una distinción entre formación y educación, que parte de la idea de que si la formación se da de un lado o del otro adquiere un carácter determinado. Por un lado, sobre la formación dice: “para referirme a las prácticas (reflexionadas o no) que pretenden lograr esta configuración, hablo de formación” (17). Por su parte, sobre la educación menciona: “hablo de ‘educación’ cuando la formación ocurre en contextos institucionalizados” (17). Lo que nos propone Vasco quiere decir que estos conceptos se contienen unos a otros, clasificándose y jerarquizándose. Parece que lo que nos dice es que hay una formación que solo es posible dentro de lo que llama institucionalidad, -la formación que si es reflexionada-, la educación, mientras que hay otra, de segundo nivel, de otra clase, de otro orden que se da por fuera de ella, -que parece ser no reflexionada-, como las describe él: “las prácticas de formación, todavía simplemente formativas (es decir

no-institucionalizadas)” (18). Esto quiere decir, como ya lo hemos mencionado, que estas prácticas adquieren un carácter si se ejercen de un lado o del otro, pueden ser prácticas meramente formativas o prácticas pedagógicas cuando están ligadas a la descrita institucionalidad. Debemos decir aquí que desde nuestra mirada no podemos estar de acuerdo con estas afirmaciones. En primer lugar, no creemos que la formación deba ser clasificada y además que se le asigne un valor a partir de esta clasificación; la formación en si misma es un proceso que esta presente durante toda la vida, no se le puede parcelar ni alejar del proceso de enseñanza, todo lo contrario, debe entenderse y tenerse en cuenta completamente, en su amplitud, como factor fundamental dentro de estos procesos.

Hay que mencionar, además, que el carácter que adquieren los actores inmersos en el proceso de enseñanza también se desprende de esta lógica expuesta por Vasco. De esta manera, los encargados de guiar los procesos de enseñanza adquieren una condición según el lugar desde el cual actúen, ya sea en un contexto no-institucional o bien en la esfera de lo institucional, así mismo sucede con la práctica. Dice Vasco (1990) en su texto:

Las prácticas formativas se dan en primer lugar en la familia y en el clan. En algunas sociedades empiezan a institucionalizarse y a convertirse así en prácticas educativas o prácticas pedagógicas, cuyos protagonistas son los educadores o pedagogos. La formación se da siempre a partir del nacimiento, y al menos hasta la edad en la que en cada cultura se considera al joven como ya iniciado en su comunidad. Pero en la terminología propuesta, las prácticas de crianza no institucionalizadas no son propiamente educación, sino formación. (Vasco, 1915. Pág. 17).

Desde la transducción la práctica formativa ya es educación, no se puede limitar el acto de educar a concebirse solo dentro de un lugar, únicamente dentro del marco de la institucionalidad, de hecho, con la actual contingencia de pandemia el salón ha sido trasladado a la casa de los profesores y los estudiantes. Ello muestra que generar espacios o ambientes propicios para la educación, como por ejemplo los propone Vasco, institucionalizados, que sería el trabajo de la pedagogía también tendrían que reformularse a la luz de la pandemia. Esto también cambiaría la persistente sistematización de las prácticas formativas y con eso la de la educación y de la misma didáctica como las propuestas por Vasco.

Nosotros debemos admitir que los procesos de formalización de la educación y de todo su despliegue teórico y práctico sin duda han fortalecido el ejercicio educativo, sin embargo, la didáctica y con esto la formación, la educación, la pedagogía, la relación maestro-estudiante y otros, observada desde la transducción, aspira a difuminar un poco esas fronteras antes descritas y promovidas por la formalización misma. Lo dicho hasta aquí supone que, desde una perspectiva transductiva no se buscaría la distinción de un tipo u otro tipo de formación, no se hablaría de la formación institucionalizada y no-institucionalizada, tampoco se pensaría pues que un concepto este por encima de otro, lo que se miraría es la relación de asociación que hay entre todos, porque así como en este caso, ambos procesos (formación y educación) tienen que ver con la enseñanza. Es decir, desde esta mirada -la de la transducción- se pretendería entender que todas las prácticas formativas intervienen y están dentro del proceso de enseñanza, a si se den fuera o dentro de la institucionalidad. Se buscaría evidentemente la no formalización de las prácticas sino el reconocimiento de las mismas en su relación con el desarrollo formativo de los estudiantes.

La lógica expuesta por Vasco no trata de manera diferente a la pedagogía, dice: “Al institucionalizarse en la forma indicada las prácticas de formación, aparece la práctica educativa, asignable a personas y roles, que llamamos pedagogos y pedagogas” (18). Aún si fuéramos bastante laxos y admitiéramos que con la institucionalización de las prácticas formativas el proceso de enseñanza se fortalecería, tendríamos que preguntarnos respecto a esta afirmación cuál es la forma indicada, pero más aun entender que lo que dice Vasco es que hay una única forma -la forma indicada- que permite que las prácticas formativas se institucionalicen. Proponer esto es decir que solo es posible la educación en la medida en que las prácticas formativas se adapten a esa única forma de entrar en la institucionalidad. Además, insiste para la pedagogía en la cuestión de los fracasos: “ante las dificultades y fracasos de esa práctica que llamamos “práctica pedagógica”, empiezan a desarrollar algunas reflexiones y transformaciones de esa práctica, la cual en mayor o menor grado se va convirtiendo en una praxis refleja, que llamamos “praxis pedagógica”. Insistimos en lo que ya hemos comentado, no podemos comprender cuando la práctica pedagógica fracasa y al no saberlo tampoco comprendemos como puede excluirse del proceso de enseñanza estos fracasos, es más, no se puede concebir desde la mirada transductiva una pedagogía que se base en la exclusión sistemática de las prácticas.

Nosotros ya hemos mencionado que la formación y la educación -y en suma todo el proceso de enseñanza- desde la perspectiva de la transducción, están sumergidas y a la vez se meten en una red de relaciones contextuales que se involucran directamente con ellas mientras estas ocurren. Vasco menciona sobre esta red de relaciones:

La única manera que tenemos de comprender estos procesos de formación y educación es la de configurar ciertos constructos mentales sistémicos, que llamamos “modelos” de ellos, a través de cortes más o menos arbitrarios que

hacia el exterior los distinguen de otros procesos y sistemas, y hacia el interior los desglosan en componentes o elementos, relaciones o correspondencias, y actividades o transformaciones. (Vasco, 1990. Pág. 19).

De nuevo, esta explicación del sistema educativo hecha por Vasco propone una única manera para algo -un modelo-, esta vez una única manera para comprender todas las relaciones que están involucradas en los procesos de formación y educación, estas son las relaciones maestro-estudiantes, estudiantes-maestros, maestro-maestros, estudiantes-estudiantes, estudiante-microentornos, maestro-microentornos, etc. Desde la transducción no podríamos pues, proyectar un *modelo* para entender estas relaciones porque estas nunca son las mismas, no se puede, por ejemplo, pensar que un único modelo puede utilizarse para comprender las relaciones que se dan directamente en un aula de clases y las que se establecen desde la virtualidad. Teniendo esto en cuenta, nuestro texto, que pretende dar una visión transductiva de la didáctica en su amplitud, no puede estar de acuerdo con la figura de modelo en tanto que su configuración sistémica limita las posibilidades de comprensión de las relaciones que se dan en los contextos de enseñanza, esto porque estas relaciones se dan de una manera indeterminada, no se les puede clasificar sistemáticamente porque no se expresan únicamente de manera lógica, no se expresan desde una sola lógica, no son relaciones que se den en un sistema cerrado, en un solo orden, por el contrario, se expresan acontecimentalmente en infinitas maneras, en diferentes órdenes y para ello es necesario desde la rigurosidad establecer y comprender las diferentes relaciones que entre ellas se dan.

Siguiendo con este análisis, Vasco considera la didáctica “no como la práctica misma de enseñar, sino como el sector más o menos bien delimitado del saber pedagógico que se ocupa explícitamente de la enseñanza” (20). Esta definición es acertada, en la medida en

que la conclusión a la que nos lleva Vasco es que la didáctica no son las prácticas de enseñanza en sí mismas, la didáctica no es un método, no es una suerte de artilugio místico con la que los profesores siguiendo un instructivo puedan alcanzar sus objetivos de enseñanza en el marco de la educación. Aun así, desde la transducción, la didáctica en su definición no puede ser limitada a concebirse como conjunto de saberes únicamente, ya que esta dinámica acontecimental dada en el proceso educativo implica que la didáctica misma está en constante transformación al mismo tiempo en el que se desarrollan estudios y análisis sobre ella. La didáctica es el conjunto de reflexiones sobre los aspectos involucrados en la relación maestro-alumno en el contexto de la enseñanza, aspectos que de la misma manera se están transformando. Por este motivo, lo que se propone aquí no es un método, no es una clasificación de los aspectos involucrados en los procesos de enseñanza que puedan entenderse y utilizarse de manera sistemática, se ofrece más bien otra posible perspectiva, un excedente de visión, que se relaciona con otros excedentes de visión, en los que su(s) comprensión(es) desde y a partir del ejercicio de la rigurosidad brindan una mirada otra de la didáctica misma. Así, Vasco afirma: “En algunos escritos parece reducirse la didáctica a tratar sobre algo llamado “el Método”, una especie de monstruo repugnante que amenaza devorar toda la actividad del verdadero maestro” (20). Nosotros entendemos que el método no es un elemento dentro de los procesos de enseñanza que pueda eliminarse de un momento a otro, es más, nos atrevemos a afirmar que el método aparece casi que espontáneamente cuando los profesores se enfrentan a la reflexión del como enseñar. Originalmente, la idea de un método no es producto de una reducción del ejercicio docente, es más el intento de sistematización de los mismos procesos llevados a cabo por los maestros, es la intención por organizar las reflexiones surgidas del análisis que hace el maestro de su entorno, de sus estudiantes y de sí mismo. Aun así, el método tiene la persistente

característica de totalizar los procesos, de fijar unos límites que llevan a los maestros muchas veces a seguirlo ciegamente, homogeneizando a los estudiantes, a los contenidos curriculares y en definitiva a las posibles relaciones que se pueden presentar en el contexto educativo. Esto quiere decir, que desde esta visión metódica el maestro tiene un tipo de relación ya definida con los estudiantes, con el contexto y con el conocimiento, de igual manera pasa con las relaciones que establecen los estudiantes con el profesor, con el contexto y con lo que aprenden. A partir de esto, dice Vasco, “La enseñanza es la actividad del maestro que corresponde a uno de los dos sentidos de la relación maestro-alumno(s) (20)”. De la misma manera añade: “hay un lugar propio en la pedagogía para la reflexión sobre la actividad aprehendiente del alumno, que corresponde al otro sentido de la relación alumno-maestro(s), o sea al que señala hacia lo que llamamos “aprender del maestro” (21). Si bien, por un lado, el profesor debe tomar el control de eso que llamamos enseñanza, debe comprender al mismo tiempo que la enseñanza, dentro de la dinámica acontecimental desde la cual la propone la transducción, no se da en un solo sentido, sino en múltiples sentidos, que no es unidireccional porque la enseñanza en si misma es una actividad que se desprende desde y hacia cualquier punto. Por otro lado, aunque el fin de la didáctica es también la reflexión sobre como los estudiantes aprenden, el aprendizaje tampoco se puede entender como actividad que se da en un único sentido y tampoco como único eje que vincula al estudiante con el profesor, en oposición, entender el aprendizaje y la enseñanza desde la visión transductiva implica comprender que estos procesos se manifiestan desde y hacia cualquiera de los sujetos que entran en contacto en el contexto educativo, así, el profesor no solo enseña sino que aprende a enseñar, aprende a relacionar el contexto o los contextos con lo que enseña, busca que los estudiantes aprendan de él, pero también del contexto y de los otros estudiantes en la medida en que



estos se relacionan por medio de la palabra, una palabra que es propia y que entra en liza con otra palabra, la palabra del otro.

Concluyamos pues que, desde una perspectiva transductiva de la didáctica, el método no es posible solo desde la sistematización y más, cerrada, mucho menos se puede proponer a partir de esto un procedimiento que permita que la enseñanza sea exitosa. En contraposición, cuando nosotros proponemos pensar en una didáctica como transducción lo que queremos es que los procesos de enseñanza y las relaciones que se establecen con el mismo, maestro-estudiantes, estudiante-maestro, maestro-contexto, estudiante-contexto y demás, no tengan un carácter metódico sino acontecimental, que la preocupación del maestro no se limite a la consideración de unos lineamientos planteados desde la pregunta, presumiendo que las respuestas siempre serán las mismas, para que pueda desarrollar con éxito su ejercicio docente, más bien, desde la transducción se busca que el ejercicio docente se concentre en la reflexión de lo que hemos venido insistiendo el *qué in extenso*. Esto involucra que la didáctica -y todo lo que esta relacionada con ella- como ya dijimos parta de la respuesta o de las respuestas, que se le de un valor fundamental a la palabra del otro, la que debe fomentar el maestro en el marco del desarrollo de su quehacer, que la didáctica fluya y se enriquezca en la medida en que estas respuestas surgen de manera inesperada, de manera acontecimental pues esta es parte del mundo del lenguaje y no del transparente, sino del que por el contrario encierra toda expresión de lo humano.

## Conclusiones

El propósito de analizar, desde la identificación de la palabra previa sobre la relación entre argumentación y didáctica, las características de una posible didáctica transductiva, se pudo observar en el proceso de investigación que se desarrolló aquí y que muestra como resultado este trabajo monográfico, que desde su concepción, estuvo dirigido a la reflexión sobre la forma monológica en que se ha concebido y expresado la didáctica por medio de las situaciones argumentativas que se dan en el contexto de la enseñanza, las cuales tienen el mismo carácter monológico como se mostró con Calderón (2011), Pineda (2017) y Vasco (1990), entre otros. Allí en definitiva, se evidencio que nuestro principal interés fue el comprender la palabra previa existente de la evidente relación que hay entre la didáctica y la argumentación y a partir de esta búsqueda proponer una visión otra de la didáctica que surgió, incluso, de una interpretación transductiva de la misma didáctica que no niega esas versiones sino que intento ir más allá. Teniendo esto en cuenta, esta monografía nos hace llegar a unas conclusiones que, además de cumplir con el objetivo mencionado ya, apuntan a formular algunas ideas en torno a los beneficios educativos que están implícitos en una visión ampliada de la didáctica.

La transducción como base para un entendimiento diferente de la didáctica, tal como se ha planteado a lo largo de esta investigación, implica considerar otros posibles objetivos para la educación, que rompan con la dinámica pregunta-respuesta. Dicho en otras palabras y según lo hemos planteado, dirigirse hacia una didáctica transductiva supone una reflexión sobre todas las posibles relaciones establecidas en el contexto de la enseñanza y el aprendizaje por parte de sus actores, que no solo parten de la pregunta sino también de la respuesta o las respuestas. Es comprender que la enseñanza no obliga

a establecer procesos para la transmisión y que el aprendizaje no obliga a incorporar procesos para la asimilación de conocimientos.

Durante el desarrollo de esta monografía hemos insistido en que una didáctica que dirija sus esfuerzos únicamente a reforzar procesos de enseñanza expresados exclusivamente desde una visión positiva del mundo, estará ligada íntimamente durante su desarrollo a la verdad como objetivo pedagógico. Esto supone una limitación de las expresiones argumentativas que se dan dentro de las aulas de clases, en general, en el marco de cualquier situación pedagógica. Es por esto que una visión de la didáctica, que sea diferente, que sea otra además de la que propone la visión positiva del mundo -esa que la ha configurado históricamente-, debe derivarse del entendimiento de la argumentación como eje central de la didáctica misma, pero además de la argumentación como expresión no solo lógica sino también dialógica y analógica, en donde entran en juego la palabra propia y la del otro, donde se ponen en liza un(os) enunciado(s) con otro(s) enunciado(s), una(s) palabra(s) con otra(s) palabra(s), una(s) posición(es) con otra(s) posición(es). Un excedente de visión de lo que es la didáctica como el propuesto aquí por nosotros busca insistentemente liberar al proceso educativo de las prácticas que conciben a la verdad como único objetivo.

Otra de las conclusiones a la que llegamos pues, es que a pesar de que los esfuerzos en el marco de la construcción de los currículos han estado encaminados a flexibilizar las maneras en que se educa en la escuela, la verdad es que la visión metódica que los ha constituido desde su nacimiento hace que pretensiones como la de concebir relaciones horizontales entre los actores educativos por medio de la argumentación, es decir por medio de la palabra, sea prácticamente imposible porque estos currículos se centran en una única pregunta desde desarrollos sistemáticos para una sola o gran respuesta, esa gran respuesta que es la verdad. Adicionalmente, una visión transductiva para la

argumentación implica la consideración del lenguaje no como mero sistema de signos que es utilizado como instrumento para las diferentes expresiones de la representación dirigidas a la verdad, sino como manifestación pura del ser, de la experiencia de vida de los sujetos, desde donde se les puede reconocer, entender y ponerlos en contacto unos con otros, con su realidad, con su posición y con la de los otros, es decir aquella posición que nace desde el propio cuerpo, cuerpo que siente, piensa y actúa. Con esto, lo que queremos decir es que para pensar una didáctica transductiva debemos pues pensar un currículo transductivo, objetivo que se escapa de las aspiraciones de esta monografía, pero que se menciona en la medida en que el currículo responde no a una ideología, no a una epistemología, no a unas pretensiones pedagógicas que buscan ligarse a los objetivos de la sociedad y no a las aspiraciones académicas y personales del maestro y del estudiante que se desligan de su relación con el contexto. Proponer que la didáctica se encamine hacia una didáctica transductiva supone que se pueda pensar, por ejemplo, un currículo, un PEI, el planteamiento de un área, una secuencia didáctica, sin acudir sólo a una gran pregunta para hallar una gran respuesta, implica pues, que los objetivos de la educación rebosen los límites de las prácticas demostrativas y que lo que se enseñe sean más que contenidos declarativos.

## Bibliografía

- Berzosa, C. (2004). *Elogio de la docencia universitaria*. Madrid, España.
- Builes, I. (2018). *Reflexiones en torno a la individuación y la formación desde la perspectiva de Gilbert Simondon*. En: Revista Reflexiones Marginales. Recuperado de: <https://2018.reflexionesmarginales.com/reflexiones-en-torno-a-la-individuacion-y-la-formacion-desde-la-perspectiva-de-gilbert-simondon/>
- Calderón, D. (2011) *Una aproximación analítica de las propuestas curriculares para la argumentación en la educación básica y media en Colombia*. En: Revista Lenguaje, vol. 39. Bogotá.
- Castaño, G. (2007). *Enseñar y aprender: un proceso fundamentalmente dialógico de transformación*. En: Revista Latinoamericana de Estudios Educativos. Manizales.
- Cárdenas, A. (2013). “Escritura, discurso y argumentación”. En: Enunciación, No. 18/1, pp. 94-108.
- Dávila, G. (2006). *El razonamiento inductivo y deductivo del proceso investigativo en ciencias experimentales y sociales*. En revista Laurus, vol. 12. Caracas.
- Duarte, A. (2016) *La abducción: una aproximación dialógica*. Tesis doctoral. Madrid.

- Fann, K. T. (1970). *Peirce's Theory of Abduction*. Ed. Martinus Nijhoff – The Hague.
- Frómeta, J. (2011). *Aproximación a las implicaciones cognitivas y volitivas de los procesos inductivos y deductivos*. En: Docencia e investigación. Guantánamo.
- Gimeno, J. (2005). *La educación obligatoria: su sentido educativo y social*. Madrid: Morata.
- Heredia, J. (2009). *Simondon como índice de una problemática epocal*. Tesis doctoral. Buenos Aires.
- Jakobson, R. (1975): *Ensayos de lingüística general*. Traducción de J.M. Pujol y J. Cabanes, Barcelona, Seix Barral.
- Larrosa, J. (2003). *La experiencia de la lectura: estudios sobre literatura y formación*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Marafioti, R. (2003) *Los patrones de la argumentación*. Buenos Aires. Ed. Biblos.
- Malaver, R. (2012). *Argumentación para la educación*. En *Enfasis, Lenguaje y educación: Aproximación desde las prácticas pedagógicas*. Bogotá.
- \_\_\_\_\_ (2015). *Argumentación: visión dialógica y pragmática del discurso*. Tesis doctoral. Sin publicar. Bogotá.
- Ministerio de Educación Nacional. *Serie lineamientos curriculares*. Recuperado de: [http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-89869\\_archivo\\_pdf8.pdf](http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-89869_archivo_pdf8.pdf).
- Pineda Rodríguez, Y. y Loaiza Zuluaga, Y. (2017). *Un análisis del trayecto histórico del currículo en Colombia. Segunda mitad del siglo XX*. Revista de Investigaciones UCM, 17(29), 150-167.

- Penas, M. (2014). *Individuación, individuo y relación en el pensamiento de Simondon*. Tesis Doctoral. Barcelona.
- Sanz, M. (2001). *Argumentación: una forma de razonamiento informal*. Universidad de Navarra. España.
- Simondon, G. (2009). *La individuación a la luz de las nociones de forma e información*. Buenos Aires: La cebra-Cactus.
- Vasco, C. (1990). Reflexiones sobre pedagogía y didáctica. En: *Pedagogía y currículo 4*. Bogotá.