



Universidad de Valladolid



**PROGRAMA DE DOCTORADO EN INVESTIGACIÓN
TRANSDISCIPLINAR EN EDUCACIÓN**

TESIS DOCTORAL:

**Implicaciones de la argumentación en
clase para la enseñanza.
Estudio de caso en un bachillerato en
ciencias sociales.**

Presentada por Jorge Iván Hoyos Morales para
optar al grado de
Doctor por la Universidad de Valladolid

Dirigida por:
Dr. D. Luis Torrego Egido
Dra. Dña. Suyapa Martínez Scott



A mi amada esposa Myriam Elena,
mi compañía vital, apoyo constante, reclamo sincero,
motivación profunda, oyente atenta.

Agradecimientos

En este trabajo en donde, siguiendo la tradición académica, se presenta de manera articulada el resultado de varios años de investigación, es un deber de humanidad agradecer el apoyo de instituciones tanto colombianas como españolas y a numerosas personas sin las cuales habría sido imposible haber realizado esta investigación.

Agradezco en primer lugar al consorcio EURICA y a las universidades de Antioquia (UdeA) en Medellín-Colombia y de Valladolid (UVa) por movilizar personas y recursos que me permitieron gozar de una estancia doctoral por 22 meses en la UVa. Gracias especiales a Natacha Aguilar y Mar Fernández de los respectivos departamentos de relaciones internacionales, por facilitar trámites tanto legales como administrativos y sobre todo porque con su atención y apoyo hicieron de mi estancia en España una ocasión privilegiada para crecer como persona, como profesor y como investigador.

También debo agradecer al instituto de filosofía de la UdeA y a su director Francisco Cortés Rodas por permitir continuar mi investigación doctoral en filosofía fuera del país y presentar la defensa de la misma usando el sistema de video conferencias de la universidad, estando yo presente en Valladolid. Igualmente al Bartolomé Rubia Avi, entonces coordinador del doctorado en investigación transdisciplinar en educación por aceptarme en este programa ya que eso me permitió dar un paso más en mi recorrido investigativo.

En tercer lugar agradezco a la secretaría de educación municipal de Cartago (Colombia) por otorgarme una licencia laboral que me permitió ausentarme, sin perjuicio de mis derechos de carrera en mi cargo como docente de aula, durante el tiempo que disfruté de la Beca.

Otro agradecimiento institucional es para la Federación Internacional de Educación (FIE), pues me abrió las puertas de uno de sus colegios para poder hacer el trabajo de campo y conocer el método educativo que proponen.

Agradecimientos especiales a los profesores Luz Gloria Cárdenas (UdeA) y Germán Vargas Guillén de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) de Colombia quienes gentilmente me dieron sus cartas de Aval para candidatizarme a la beca EURICA. También a los profesores Luis Torrego y Suyapa Martínez de la UVa por aceptar asesorarme en esta investigación doctoral, pues sus orientaciones incisivas, precisas y

prácticas permitieron familiarizarme y ensimismarme con el mundo de la investigación en educación.

Gracias también al profesor Luis Vega Reñón de la UNED por inscribirme como investigador externo del departamento de lógica y argumentación que por tanto años ha dirigido, y de ese modo acceder a la biblioteca y bases de datos de la universidad en la que trabaja; a las profesoras Paula Olmos y Martha Tordesillas de la Universidad Autónoma de Madrid (UAM) por el diálogo mantenido personalmente y a través del correo electrónico; y a las profesoras Sara Greco (Universidad de Lugano) y Sara Cigada (Católica de Milán) por mostrarse disponibles a revisar apartes de mis análisis argumentativos.

A mis compañeros de cohorte en el doctorado: Marisol, Javier, Yuli, Iciar, Sonia, Jesús con los que he compartido conocimientos y experiencias académicas y personales.

A Enrique, Isabel, Juan R., Gabriel, Isabel S., Loly, Jorge, Lola, Maricarmen, Virginia, Isabel G., Beatriz, Rubén y Nacho por permitirme entrar a sus clases, sorprenderme con su unidad pedagógica, con su propuesta educativa y por trabar lazos de amistad operativa.

A mis entrañables amigos pucelanos: Nieves, Carlos, Antonio, Henar, Fernando, Mónica, Dani, Mirem, Goyo, Isa, Javi, Maite, Jesús, Lourdes, Pablo, Carmen, Luis, Manolo, Sonsoles, Miguelón, José, Marta, José Miguel, Pedro, María José, María Jesús, Ana y Merce. Gracias porque gracias a su compañía en distintos momentos y lugares me hicieron sentir en casa.

A mis seres queridos que desde la lejanía siempre me acompañaron y apoyaron. En primer lugar eterna gratitud a mis maravillosos padres. Gracias también a mis familiares y amigos que han sabido entender el distanciamiento que en muchas ocasiones supone sumergirse en las exigencias del trabajo académico y sacrificar tertulias, vacaciones o encuentros fortuitos.

Finalmente a Myriam Elena por jugarse entera conmigo cada día.

Índice

Capítulo 1. Introducción	13
1.1 Posicionamiento	13
1.2 Motivación	16
1.3 Justificación y objetivos	18
1.4 Panorama	20
Capítulo 2. Procesos educativos e ideario del Centro	23
2.1 Procesos educativos fundamentales	23
2.1.1 Teorías del aprendizaje	25
2.1.1.1 Teorías del condicionamiento	25
2.1.1.1.1 Condicionamiento operante.....	26
2.1.1.1.2 Condicionamiento vicario	29
2.1.1.2 Teorías mediacionales.....	32
2.1.1.2.1 Mediación gestáltica.....	32
2.1.1.2.2 Mediación significativa	34
2.1.1.2.3 Mediación genético – constructivista.....	37
2.1.1.2.4 Mediación socio – constructivista	39
2.1.2 Enfoques de la enseñanza	42
2.1.2.1 Aproximación al concepto de enseñanza	42
2.1.2.2 Enfoque ejecutivo	47
2.1.2.3 Enfoque terapéutico	48
2.1.2.4 Enfoque liberador.....	49
2.1.3 Otras aproximaciones.....	51
2.1.3.1 Organismos internacionales	52
2.1.3.1.1 Formación integral	53
2.1.3.1.2 Formación permanente	56

2.1.3.2 Filosofía educativa	58
2.1.3.2.1 Enfoque fenomenológico-hermenéutico	58
2.1.3.2.2 La teoría crítica.....	62
2.1.3.3 Revolución neurocientífica y tecnológica.....	65
2.1.3.3.1 Las neurociencias	66
2.1.3.3.2 Las nuevas tecnologías.....	68
2.2 Ideario del centro.....	73
2.2.1 Génesis y características	74
2.2.1.1 Génesis del concepto.....	74
2.2.1.2 Notas características.....	76
2.2.2 Principios orientadores	78
2.2.2.1 Diálogo cultural	79
2.2.2.2 Acompañamiento novedoso y motivador	81
2.2.2.3 Compromiso crítico-afectivo	82
2.2.2.4 Justa autonomía.....	84
2.2.3 Categorías emergentes	86
2.2.3.1 Búsqueda de significado	89
2.2.3.2 Relación con la realidad.....	89
2.2.3.3 Integralidad de la persona	90
2.2.4 Encuadre pedagógico.....	90
Capítulo 3. Procesos educativos y argumentación.....	97
3.1 Enseñanza/aprendizaje de y con argumentación.....	97
3.1.1 Aprender a argumentar	101
3.1.2 Aprender argumentando	105
3.1.3 Enseñar a argumentar	111
3.1.4 Enseñar argumentando	119

3.1.5 A modo de balance	124
3.2 Aspectos de la argumentación en clase	126
3.2.1 Consideraciones previas	128
3.2.2 Comprensión del proceso argumentativo.	130
3.2.2.1 Los tipos de diálogo	131
3.2.2.2 Movidas conversacionales	133
3.2.2.3 Las rutas dialécticas	134
3.2.3 Análisis del producto argumentativo	136
3.2.3.1 Potencial tópico y modelo Argumentum (AMT o ípsilon).....	138
3.2.3.2 Potencial tópico y taxonomía de lugares	139
3.2.3.3 Exigencia de la audiencia y emociones expresadas	141
3.2.3.4 Exigencia de la audiencia y emociones no expresadas	143
3.2.4 Evaluación del procedimiento argumentativo	146
3.2.4.1 Evaluación crítica.....	146
3.2.4.2 Corrección retórico-argumentativa	148
3.2.5 Posibilidades educativas del mapa CAnEvA.....	149
Capítulo 4. El diseño de la investigación.....	153
4.1 Tipo de investigación	153
4.2 Método investigativo.....	156
4.2.1 La cuestión de los métodos.....	156
4.2.2 El estudio de caso como método elegido.....	161
4.3 Aplicación del estudio de caso	164
4.3.1 Obtención de información	164
4.3.2 Interpretación de datos.....	166
4.3.3 Cronograma de trabajo	170
4.4 Criterios de calidad y cuestiones éticas	173

4.4.1 La propuesta de Guba	173
4.4.2 Cuatro falsos mitos	175
4.4.3 Uso de los criterios	177
4.4.4 Acceso al campo y cuestiones éticas	181
Capítulo 5. Resultados de la argumentación en clase	183
5.1 El centro y la argumentación como criterio	184
5.1.1 Enseñar argumentando como criterio educativo	186
5.1.2 Formación del profesorado	189
5.1.3 Percepción de los estudiantes	191
5.2 Minicaso 1. Economía.....	195
5.2.1 Contextualización	195
5.2.2 Descripción.....	196
5.2.3 Enseñar argumentando	198
5.2.3.1 Comprensión del proceso.....	198
5.2.3.2 Evaluación del procedimiento.....	200
5.2.4 Aprender argumentando	203
5.2.4.1 Análisis lógico-crítico.....	204
5.2.4.2 Análisis emotivo-relacional	206
5.2.5 Apreciación de la clase	209
5.3 Minicaso 2. Historia	212
5.3.1 Contextualización	212
5.3.2 Descripción	213
5.3.3 Enseñar argumentando	214
5.3.3.1 Comprensión del proceso.....	214
5.3.3.2 Evaluación del procedimiento.....	219
5.3.4 Aprender argumentando	221

5.3.4.1	Análisis lógico-crítico	225
5.3.4.2	Análisis emotivo-relacional	228
5.3.5	Apreciación de la clase	229
5.4	Minicaso 3. Énfasis en Lengua Castellana	232
5.4.1	Contextualización	232
5.4.2	Descripción	233
5.4.3	Aprender argumentando	234
5.4.3.1	Análisis lógico-crítico	235
5.4.3.2	Análisis emotivo-relacional	237
5.4.4	Enseñar argumentando	238
5.4.4.1	Comprensión del proceso	238
5.4.4.2	Evaluación del procedimiento	240
5.4.5	Apreciación de la clase	242
5.5	Minicaso 4. Filosofía	244
5.5.1	Contextualización	244
5.5.2	Descripción	245
5.5.3	Aprender argumentando	248
5.5.3.1	Análisis lógico-crítico	249
5.5.3.2	Análisis emotivo-relacional	251
5.5.4	Enseñar argumentando	252
5.5.4.1	Comprensión del proceso	252
5.5.4.2	Evaluación del procedimiento	255
5.5.5	Apreciación de la clase	258
5.6	Minicaso 5. Énfasis en Literatura	261
5.6.1	Contextualización	261
5.6.2	Descripción	262

5.6.3 Enseñar argumentando	264
5.6.3.1 Comprensión del proceso.....	265
5.6.3.2 Evaluación del procedimiento.....	269
5.6.4 Aprender argumentando	271
5.6.4.1 Análisis lógico-crítico.....	272
5.6.4.2 Análisis emotivo-relacional	274
5.6.5 Apreciación de la clase	276
5.7 Mini casos e ideario del centro.....	278
5.7.1 En función de la búsqueda de significado	278
5.7.2 En función de la relación con la realidad	279
5.7.3 En función de la integralidad de la persona.....	281
Capítulo 6. Conclusiones	285
6.1 Implicaciones de la argumentación en clase para la enseñanza.....	285
6.1.1 Maneras de enseñar emergentes	286
6.1.2 Formas de apoyar la argumentación en clase	288
6.1.3 Desarrollo de la persona que enseña.....	290
6.2 Aportes teóricos y prácticos	291
6.2.1 Comprender, analizar y evaluar la argumentación.	292
6.2.1.1 Aporte teórico	292
6.2.1.2 Aporte práctico.....	293
6.2.2 Concepción educativa del Centro	295
6.2.2.1 Aporte teórico	295
6.2.2.2 Aporte práctico.....	297
6.3 Límites y perspectivas de investigación.....	299
Referencias bibliográficas.....	303

Índice de figuras

Figura 1 Toma de posición	16
Figura 2 Condicionamiento vicario	30
Figura 3 Esquema tri argumental de la enseñanza.....	44
Figura 4 Ontología de la acción	44
Figura 5 Esquema tetra argumental de la enseñanza	45
Figura 6 Argumentación - educación.....	100
Figura 7 Argumentación - ciencias sociales	101
Figura 8 Marco trinodal de la argumentación para el aprendizaje.....	108
Figura 9 Mapa CAnEvA	130
Figura 10. Comprensión del proceso argumentativo	130
Figura 11. Comprensión del proceso argumentativo y contexto	136
Figura 12. Análisis del producto argumentativo.....	137
Figura 13. Diagrama ípsilon	138
Figura 14. Taxonomía de tópicos.....	139
Figura 15. Evaluación del procedimiento argumentativo	146
Figura 16. Investigación sobre educación.....	154
Figura 17. Investigación educativa	155
Figura 18. Planos epistemológico y metodológico	160
Figura 19. Análisis de interacciones argumentativas.....	169
Figura 20. Ruta dialéctica Economía	200
Figura 21. Movidas poco razonables Economía	202
Figura 22. Diagrama ípsilon Economía	205
Figura 23. Trabajo por grupos en Historia.....	212
Figura 24. Exposición por grupos en Historia	213
Figura 25. Ruta dialéctica Historia	219
Figura 26. Movidas poco razonables Historia A	220
Figura 27. Movidas poco razonables Historia B.....	221
Figura 28. Diagrama ípsilon Historia.....	226
Figura 29. Estructura argumentativa Historia	226

Figura 30. Diagrama ípsilon Lengua Castellana.....	236
Figura 31. Ruta dialéctica Lengua Castellana.....	240
Figura 32. Movidas poco razonables Lengua Castellana.....	242
Figura 33. Estructura argumentativa exposición de Filosofía	247
Figura 34. Ubicación alumnos exposición de Filosofía.....	248
Figura 35. Diagrama ípsilon Filosofía	250
Figura 36. Ruta dialéctica Filosofía	255
Figura 37. Movidas poco razonables Filosofía	258
Figura 38. Ruta dialéctica Literatura	267
Figura 39 Movidas poco razonables Literatura	271
Figura 40. Diagrama ípsilon Literatura.....	273

Índice de tablas

Tabla 1 Árbol de categorías	88
Tabla 2 Tipos de diálogo.....	132
Tabla 3 Elementos de la ruta dialéctica	135
Tabla 4 Enunciado de Emoción Directa EED.....	142
Tabla 5 Entrevistas a profesores	166
Tabla 6 Cronograma proyectado para el primer año	171
Tabla 7 Cronograma modificado para el primer año	172
Tabla 8 Cronograma segundo año	172
Tabla 9 Cronograma tercer año.....	173
Tabla 10 Criterio de calidad para una investigación cualitativa	178
Tabla 11 Criterios de calidad ara estudio de caso	179
Tabla 12 Corroboración de los criterios de calidad	180
Tabla 13 Marco cognitivo SA1 Lenguaje.....	237
Tabla 14 Marcos cognitivos	241
Tabla 15 Paralelismo discurso de Basilio	277

Índice de anexos (incluidos en memoria USB)

Anexo1 - Educar es introducir en la realidad - trece versiones

Anexo2 - Principio de diálogo cultural

Anexo3 - Principio de acompañamiento

Anexo4 - Principio crítico – afectivo

Anexo5 - Principio de justa autonomía

Anexo6 - Análisis global con Atlas-ti

Anexo7 - Subcategoría trabajo disciplinar

Anexo8 - Subcategoría compromiso creativo

Anexo9 - Subcategoría significatividad de contenidos

Anexo10 - Subcategoría ambiente respetuoso

Anexo11 - Subcategoría contexto propositivo

Anexo12 - Subcategoría mirada positiva

Anexo13 - Subcategoría capacidad dialógica

Anexo14 - Subcategoría capacidad afectiva

Anexo15 - Subcategoría capacidad interrogativa

Anexo16 - La argumentación como estrategia de aprendizaje

Anexo17 - La clase argumentativa

Anexo18 - Encuesta para estudiantes

Anexo19 - Encuesta para estudiantes (respuestas)

Anexo20 - Transcripción clase de Economía

Anexo21 - Secuencias troncales Economía

Anexo22 - Transcripción clase de Historia

Anexo23 - Transcripción clase de Lengua Castellana

Anexo24 - Transcripción clase de Filosofía

Anexo25 - Transcripción clase de Literatura

Abreviaturas usadas

AMT	Argumentum Model of Topics
CCh	Centro (colegio) Chileno
CCo	Centro (colegio) Colombiano
CEs	Centro (colegio) Español
CIt	Centro (colegio) Italiano
CPa	Centro (colegio) Paraguayo
CPo	Centro (colegio) Portugués
DP	Documentos Primarios
EE	Enunciado de Emoción
EED	Enunciado de Emoción Directa
EEl	Enunciado de Emoción Indirectos
EnIn	Entrevistas individuales Iniciales
EntFi	Entrevistas individuales Finales
ESO	Enseñanza secundaria obligatoria
FIE	Federación Internacional de Educación
ONU	Organización de las Naciones Unidas
RSB	Representaciones Semánticas Básicas
SA	Secuencia argumentativa
TE	Término de emoción
UAM	Universidad Autónoma de Madrid
UdeA	Universidad de Antioquia
UNED	Universidad Nacional de Educación a Distancia
UPN	Universidad Pedagógica Nacional
UVa	Universidad de Valladolid

Aclaraciones

- Se tendrán en cuenta las normas de la American Psychological Association; Sexta edición en inglés y tercera en Español.
- Aunque las normas APA sugieren abreviar las palabras inglesas page y pages como p. y pp., respectivamente, también es cierto que en español las normas de estilo permiten abreviar las palabras página y páginas como pág. y págs. De hecho muchos investigadores que escriben en español suelen abreviar del segundo modo; en ese sentido aquí se seguirá este último uso.
- Las citas de obras escritas en inglés e italiano han sido traducidas por el autor de esta investigación.
- En este documento no se adjuntan los anexos al final, ya que se le pide al doctorando la presentación de su tesis en un único documento. Sin embargo tales anexos se ponen a disposición del Tribunal en el mismo dispositivo USB que porta este documento.

Capítulo 1. Introducción

En este capítulo introductorio se presentará primero el posicionamiento epistémico y las motivaciones de este investigador para realizar el presente trabajo. Adicionalmente se presentará la justificación y los objetivos de la investigación, cerrando con un panorama general del trabajo aquí presentado.

1.1 Posicionamiento

En la tradición investigativa en educación que prefiere métodos cualitativos para el tratamiento de los datos es opinión generalmente aceptada que uno de los pasos importantes es explicitar lo que algunos llaman la cosmovisión del propio investigador (Creswell, 2014); otros autores prefieren hablar de paradigmas (Guba & Lincoln, 2005); mientras que otros hablan de marco de referencia o anclaje (Crotty, 1998). Todo lo anterior, en último término, habla de los compromisos metateóricos o si se quiere filosóficos.

En esta investigación, la toma de posición se hará a partir del último autor mencionado. En tal sentido se tendrán en cuenta los cuatro elementos que él considera como fundamentales para el andamiaje de una investigación con métodos cualitativos. Para Crotty (1998, pág. 2 s.s.) los cuatro elementos son: la reflexión epistemológica, la perspectiva teórica, la estrategia metodológica y los procedimientos metódicos.

En efecto, la epistemología se interesa por saber ¿Cómo conocemos que conocemos? La forma de responder esta pregunta ubica al investigador en una perspectiva teórica desde la cual aborda el segmento de realidad que le interesa. Dependiendo de la perspectiva, se adopta un plan de acción para entrar en el terreno; y de acuerdo con el plan se eligen las herramientas que mejor permitan obtener los datos y analizarlos.

Las principales tradiciones epistemológicas, consideradas por el autor que se está siguiendo, son las de carácter objetivista (positivismo y post-positivismo), subjetivista (estructuralismo, post-estructuralismo y postmodernismo) y construccionista (interaccionismo simbólico, fenomenología, hermenéutica y teoría crítica). En las primeras se sostiene que “el sentido y el significado de la realidad existen independiente de cualquier conciencia” (pág. 8). Para las subjetivistas, el significado “es impuesto al objeto por el sujeto” (pág. 9). Por su parte en las tradiciones construccionistas, según Crotty, “la verdad,

o el significado vienen a la existencia dentro y fuera de nuestro compromiso con las realidades de nuestro mundo” (pág. 9) En otras palabras, en el construccionismo o interpretativismo se podría concebir el conocimiento como “el acontecimiento de una comunión, de una relación viva, de una unidad entre una energía humana y la presencia de la cosa” (Di Martino, 2009).

En tal sentido, este investigador está persuadido que para que surja el conocimiento es tan importante el objeto como el sujeto y por ello se permite tomar partido por la tradición construccionista, entre las que opta por la fenomenología en sentido amplio entendiéndola como

un vasto proyecto que no se limita a una obra o un grupo de obras precisas; en efecto, es menos una doctrina que un método capaz de encarnaciones múltiples, del que Husserl sólo explotó un pequeño número de posibilidades [...]. La fenomenología en sentido amplio es la suma de la obra husserliana y de las herejías que derivan de Husserl. (Ricoeur, 1953, pág. 836)

No en vano el filósofo colombiano German Vargas Guillén afirma que existe una suerte de diáspora de las fenomenologías que “abarca por igual el proyecto husserliano y algunos de los aspectos del heideggeriano; el de Sartre como el de Merleau-Ponty; el de Henri como el de Marion” (Vargas Guillén, 2009, pág. 470).

Al hilo de lo dicho acerca del interpretativismo y la fenomenología, hay que decir que las ideas de educación y de algunos aspectos de la argumentación que se tratarán en el segundo y tercer capítulo respectivamente, tienen aires de familia con lo dicho acerca de la fenomenología.

En primer lugar la exposición de los procesos educativos fundamentales de enseñanza y aprendizaje se entienden a partir de la estrecha relación sujeto-objeto. Por otra parte la concepción educativa del Centro donde se lleva a cabo este estudio de caso se asienta en tres tesis: 1) la realidad no se afirma nunca verdaderamente si no se afirma la existencia de su significado; 2) lo que caracteriza a la experiencia es entender una cosa, descubrir su sentido; 3) la realidad se hace evidente en la experiencia. Ciertamente tales puntos de partida serán explicadas en el capítulo antedicho pero hay que decir que tienen aires de familia con temas explorados en la tradición fenomenológica como la correlación subjetivo-objetivo, la intencionalidad y mundo de la vida; temas que pueden ser comprendidos sintéticamente del siguiente modo:

- La correlación polo subjetivo - polo objetivo: Según Vargas Guillén (2012, pág. 15) Husserl mismo en una nota a pie de página de *Crisis* (Hua. VI & 48) indica que: “(...) todo el trabajo de mi vida fue dominado por la tarea de una elaboración sistemática de este *a priori* de la correlación”.
- La intencionalidad que es “el gran descubrimiento de la fenomenología... en su sentido menos técnico, [pone de manifiesto] la supremacía de la conciencia de algo sobre la conciencia de sí.” (Ricoeur, 2000, pág. 29)
- Mundo de la vida que para Husserl “es el mundo de la existencia concreta pre-científica donde el hombre se instala, actúa, construye proyectos y se realiza como científico, como político, como creyente. Es el mundo de la experiencia cotidiana... Un reino, en fin, de valores y metas...” (Herrera Restrepo, 2003, pág. 8)

En segundo lugar hay que decir que la idea de argumentación presentada en el capítulo tercero, está bastante ligada a la escuela de Lugano cuya comprensión de la comunicación y por ende de la argumentación es de tipo retórico-semiótico.

Retórico no el sentido reductivo de discurso adornado con fines manipulatorios sino como discurso que busca la persuasión entendida como formación de un juicio, lo cual se constituye en momento significativo del evento comunicativo. Semiótico, porque considera que la argumentación y “la comunicación produce cambios en la realidad social operados fundamentalmente en la subjetividad de los interlocutores” (Hoyos Morales, 2017) ya que gracias a la argumentación los sujetos pueden apropiarse críticamente de su herencia cultural.

Tal comprensión de la argumentación está anclada en la tradición fenomenológica, pues en primer lugar Husserl sostiene “en *Experiencia y Juicio* que el mundo de la vida se nos da a través de la tradición, del aprendizaje, de la comunicación, en una palabra, a través del lenguaje” (Herrera Restrepo, 2003, pág. 9). En segundo lugar, desde este supuesto también se acepta que en

la intersubjetividad, en el diálogo, el lenguaje entra a formar parte del acontecer histórico de los interlocutores, en cuanto miembros de una comunidad de dialogantes que comparten un mismo mundo de la vida, se entrecruzan palabras cuyo sentido y significado acontece al hilo del discurso. (pág. 9)

Finalizando esta toma de posición y dejando de lado lo relativo a la reflexión epistemológica y a la perspectiva teórica; hay que decir que la estrategia metodológica

elegida es el estudio de caso que, junto con los procedimientos metódicos, los criterios de calidad y las cuestiones éticas, serán expuestos en el capítulo cuarto.

La siguiente figura sintetiza los aspectos declarados a raíz de la toma de posición

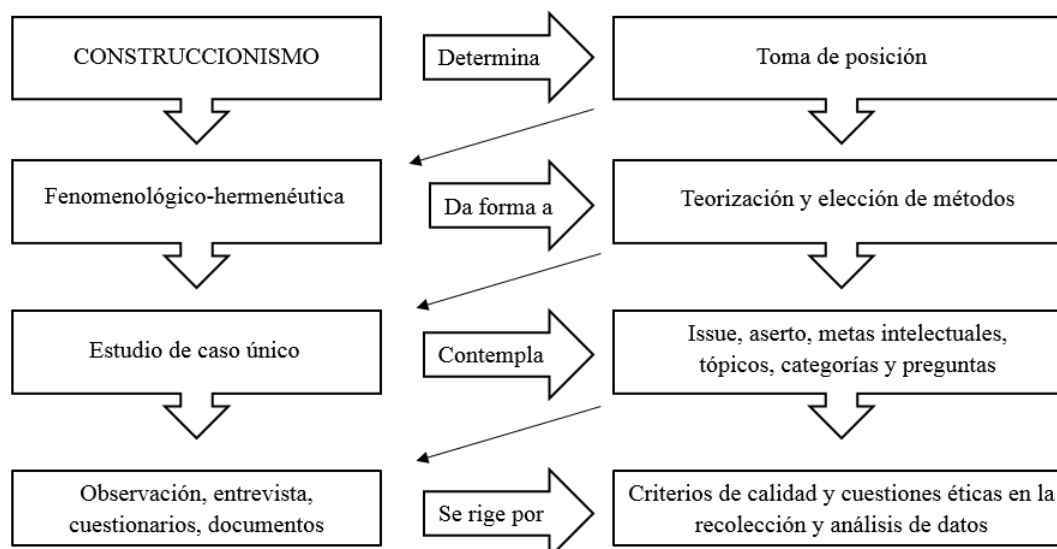


Figura 1 Toma de posición
Fuente: elaboración propia

1.2 Motivación

Para exponer la motivación de esta investigación considero oportuno adoptar un tono personal de escritura, por ello en esta sección escribiré en primera persona.

Debo decir que el motivo fundamental para realizar esta investigación es el de profundizar mi experiencia educativa en su doble aspecto: lo recibido a través de mis maestros y lo aprendido en mi práctica docente e investigativa.

En cuanto al primer aspecto rememoro a quienes en mi recorrido vital, me han hecho ver el oficio de profesor como una vocación. En este sentido recuerdo a todos aquellos que me han mostrado la belleza y potencialidad del método educativo del sacerdote y educador italiano Luigi Giussani.

Recuerdo por otra parte a quienes, en mi paso por la Universidad de Antioquia, han despertado en mí el amor a la sabiduría mostrándome que profesar la filosofía, a partir de la tradición fenomenológico-hermenéutica, es ante todo buscar junto con otros el sentido no solo de la vida sino también del mundo de la vida.

En cuanto a lo aprendido en mi práctica docente e investigativa, hay una idea que ha alimentado los pasos dados en mi camino investigativo: la necesidad y urgencia de potenciar en mis estudiantes su capacidad de amar y entender su vida y la vida del mundo;

capacidades que no veo de manera dualista porque pienso que “la razón humana no solo está hecha de racionalidad, sino también de imaginación y deseo.” (Hoyos Morales, 2015, pág. 175). Tal intento lo he llevado a cabo con estudiantes de básica secundaria y media (chicos de 11 a 17 años) en las asignaturas de filosofía y religión.

Respecto a mi práctica investigativa señalo como pasos fundamentales las tres tesis que he realizado: la de licenciatura en filosofía y ciencias religiosas; la de maestría en comunicación educativa y la del doctorado en filosofía.

Al final de la licenciatura realicé, junto con un gran amigo, una propuesta de secuenciación didáctica centrada en la metodología *Filosofía para Niños* cuyo propósito fundamental es desarrollar el pensamiento crítico, creativo y cuidadoso (Hoyos Morales & Arcila Duque, 2002). Tal propuesta la implementé en mi quehacer docente a partir del 2004 y la fui mejorando al trabajar en las clases habilidades argumentativas básicas.

En la tesis de maestría (Hoyos Morales, 2009) asumí que las habilidades argumentativas son una manifestación privilegiada del pensamiento crítico. En tal sentido realicé una investigación cuasi experimental apoyada en el uso de software educativo con el fin de observar la habilidad de los estudiantes para identificar los componentes de un texto argumentativo a partir del modelo de Toulmin y de la teoría pragmadialéctica de la argumentación. Una de las perspectivas abiertas en tal investigación fue la de “Reivindicar la enseñanza de la Filosofía en los colegios como una forma de ejercicio profesional de la filosofía y como espacio de investigación en donde es necesario asumir de manera crítica el aspecto comunicativo de la teoría de la argumentación” (Hoyos Morales, 2009, pág. 189)

Para la tesis doctoral en filosofía, iniciada en 2012 y culminada en 2015, tomé como objeto de estudio la teoría que fue marco teórico de mi tesis de maestría, es decir la pragmadialéctica. Indagué acerca de la manera en que el compromiso con la racionalidad que subyace en esta teoría se modifica cuando entra en diálogo con los planteamientos del grupo de Lugano, para quienes es importante tanto el aspecto crítico como el aspecto relacional - emotivo de la argumentación. Encontré que los de Lugano enriquecen el compromiso con la racionalidad que tienen los pragmadialécticos gracias a que entienden la razón como “órgano que relaciona al viviente humano [dotado de razón y afecto] con la realidad como todo.” (Hoyos Morales, 2015, pág. 207).

Cabe mencionar que una de las perspectivas abiertas por esa investigación doctoral fue la de realizar investigaciones de tipo empírico y práctico que diesen cuenta del enfoque emic-etic de la argumentación planteado desde la Escuela de Lugano. Un ámbito en el que

se puede seguir tal perspectiva es el educativo, desarrollando la línea de investigación en argumentación y educación; lo cual constituye una concreción de mi motivación para realizar esta investigación.

Para llevar a cabo lo anterior era deseable encontrar una institución educativa interesada en la relación argumentación-educación en una línea afín con los planteamientos de la Escuela de Lugano y en donde yo como investigador encontrara resonancias de mi recorrido vital como profesor. Este es el caso del colegio escogido, llamado en esta investigación Centro del caso. Hay que decir que la elección de tal colegio se debe no solo a contactos de tipo personal, sino sobre todo a que allí se intenta proponer la argumentación como criterio pedagógico a partir de lo trabajado en el proyecto Accademia que tiene como su punto de referencia teórico los planteamientos del grupo de Lugano. Planteamientos que estudié a profundidad en mi tesis doctoral de filosofía.

Un motivo adicional para hacer esta segunda investigación doctoral fue el de hallar la ocasión para aprender a poner en práctica herramientas de análisis propias de teorías de la argumentación estudiadas con anterioridad.

1.3 Justificación y objetivos

Más allá de la motivación, esta investigación se justifica por tres razones: una surgida a partir de la agenda investigativa abierta por los teóricos de la pragmatialéctica, en cada uno de sus cinco ámbitos, en pro de completar su teoría de las maniobras estratégicas. La otra, surgida en el proyecto Accademia (Rigotti & Wolfsgruber, 2011) a partir de su interés por promover la argumentación como instrumento educativo. La tercera pretende ampliar la distinción entre aprender a argumentar y aprender argumentando (Schwarz B., 2009; Schwarz & Asterhan, 2016), y en ese sentido se quiere distinguir también entre enseñar a argumentar y enseñar argumentando.

Respecto a la pragmatialéctica hay que decir primero, que es un enfoque de la argumentación que contempla cinco ámbitos: filosófico, teórico, analítico, empírico y práctico (Hoyos Morales J. I., 2018); de los cuales los tres últimos resultan de particular interés para esta investigación.

En el ámbito analítico “la pregunta central es cómo se puede reconstruir el discurso argumentativo para que se destaquen todos aquellos aspectos... que son relevantes” (van Eeremen & Grootendorst, 2002, pág. 27). Investigaciones interesantes en este ámbito podrían ser acerca de la reconstrucción de las argumentaciones, sin dejar de lado lo retórico

(van Eemeren, 2010, págs. 271-272). En efecto, en el núcleo de esta investigación está la reconstrucción de argumentaciones hechas en clase incluyendo elementos retóricos.

En el ámbito empírico se tiene como objetivo describir la forma en que se identifica y evalúa un discurso argumentativo o una porción del mismo. En este sentido interesan investigaciones relacionadas con el uso de métodos cualitativos para determinar los tipos de falacias que ocurren y cómo funcionan estas en la práctica argumentativa (pág. 272); asunto este que se desarrolla en continuidad con la reconstrucción de las argumentaciones realizadas en el aula.

En el ámbito práctico, se busca “incrementar metódicamente las destrezas y habilidades de las personas tanto para producir discursos argumentativos como para analizarlos y evaluarlos” (van Eeremen & Grootendorst, 2002, pág. 28). Aquí un tipo de investigación podría ser “enfocarse en actividades comunicativas representativas de prácticas comunicativas institucionalmente convencionalizadas” (van Eemeren, 2010, pág. 273), ejemplo de ello son las clases tenidas en un nivel educativo como el bachillerato.

Respecto al proyecto Accademia hay que decir que quizá su interés más vivo sea el de proponer el diálogo crítico como forma ideal de educación pues su fin es “la construcción compartida del saber, entendido como relación comunicativa y práctica con la realidad” (Rigotti & Wolfsgruber, 2011, pág. 274). Lo anterior implica realizar actividades argumentativas adoptando un estilo en el que profesores y estudiantes estén continuamente descentrados de sus posiciones y abiertos a las del otro; de modo que la “clase a su vez puede convertirse en un equipo de investigación...” (pág. 173). Pese a la importancia de ello, el mismo Rigotti manifiesta que “Las implicaciones educativas de este estilo... no han sido adecuadamente investigadas. Ni mucho menos valorizadas” (pág. 173)

En lo que tiene que ver con las revisiones hecha por Schwarz B. (2009) y Schwarz & Asterhan (2016), hay que decir que estas se refieren a investigaciones que relacionan argumentación y aprendizaje; sin embargo no abordan explícitamente la argumentación en función con procesos de enseñanza o de criterios educativos adoptados en virtud de una cultura institucional; relaciones que serán abordadas en este trabajo.

Ahora bien, teniendo presente lo anterior resulta pertinente hacer una investigación en la que en primer lugar se aborden los filones no referenciados por Schwarz. En segundo lugar, es importante que se aborden las implicaciones educativas de la forma en que Rigotti y otros conciben la argumentación en clase, dado que esto no ha sido debidamente investigado. Y en tercer lugar, que se contemple la reconstrucción de argumentaciones

realizadas en contextos institucionales, incluyendo tanto elementos retóricos como la ocurrencia y funcionamiento de falacias; contribuyendo así al cumplimiento de la agenda investigativa de la pragmadialéctica extendida, planteada por van Eemeren y que al parecer no ha tenido un gran desarrollo en ámbitos educativos.

Una investigación consecuente con las anteriores tres razones es la que se pretende realizar en este trabajo a partir de la siguiente pregunta: ¿De qué manera se realiza la argumentación en las clases del bachillerato en ciencias sociales del Centro del caso y cuáles son sus implicaciones para la enseñanza?

Esa pregunta buscará ser respondida teniendo presente el siguiente objetivo general: Evidenciar los modos en que se realiza la argumentación en las clases del bachillerato en ciencias sociales del Centro del caso, y sus implicaciones para la enseñanza en dicho Centro.

Lo anterior comprende dos objetivos específicos:

- Analizar las interacciones argumentativas realizadas en las clases del bachillerato en ciencias sociales del Centro del caso, a partir del triple aspecto de la argumentación.
- Extraer las características más relevantes de las interacciones argumentativas analizadas, dando cuenta de las implicaciones para la enseñanza en el Centro del caso.

1.4 Panorama

Para terminar el capítulo introductorio se quiere ofrecer una visión general de esta investigación respondiendo a preguntas formuladas en torno al qué; cómo y cuándo; donde y con qué medios; por qué y para qué.

La primera de las preguntas anunciadas antes es ¿**Qué** conceptos están a la base de este trabajo? Tal pregunta se afronta en los capítulos segundo y tercero, en los cuales se expondrán lo relativo a los procesos educativos fundamentales como son los de enseñanza y aprendizaje, a partir de teorías y enfoques clásicos; y además se conceptualizará la idea educativa del Centro (cap. 2). Por otra parte se relacionarán los procesos educativos antedichos con la argumentación, y se dará una visión holística de la argumentación a partir de un planteamiento relacionable con la idea educativa del Centro de caso (cap. 3).

Aclarado lo relacionado con las bases conceptuales de este trabajo se pasa a las preguntas relativas al método (cap. 4): **¿Cómo y cuándo** se realizará la investigación? Se elige como método el estudio de caso único y se define la clase como la unidad social universo de investigación. Por otra parte dado que se quiere mostrar la manera en la que se realizan interacciones argumentativas en un bachillerato de ciencias sociales, el propósito del presente estudio de caso es descriptivo. Posteriormente se expondrán los instrumentos usados para el análisis, el cronograma de actividades y finalmente se pondrán de manifiesto tanto los criterios de calidad como las cuestiones éticas tenidas en cuenta.

Ya teniendo la base conceptual y el diseño metodológico se continúa en el capítulo quinto con el análisis y resultados de los datos obtenidos, desarrollando las preguntas **¿Dónde** se hace el estudio de caso? y **¿Con qué** medios? Para responder la primera pregunta, al inicio del capítulo quinto se muestra el contexto investigativo y se especifica de qué manera se asume la argumentación a nivel de Centro. Luego se analizan interacciones argumentativas observadas en clases de Economía, Historia, Filosofía, Lengua y Literatura.

Las preguntas **¿Por qué** y **para qué** se hace la investigación? abren y cierran este trabajo. Abren, pues la pregunta **¿por qué?** apunta al sentido de la investigación o desde otra perspectiva da las motivaciones y razones que la pueden justificar; asunto que se trató en los numerales 2 y 3 de esta introducción a partir del posicionamiento del investigador. Por otra parte la pregunta **¿para qué?** es la pregunta acerca de los objetivos buscados y, aunque se formula al comienzo es la que la cierra la investigación (cap. 6) pues evalúa, en la conclusión, de qué manera se lograron los objetivos propuestos.

Capítulo 2. Procesos educativos e ideario del Centro

En este capítulo se mostrará por una parte lo relativo a dos procesos educativos como son el de aprendizaje y el de enseñanza. Respecto al proceso de aprendizaje se expondrán dos teorías del condicionamiento (operante y vicario), y cuatro teorías mediacionales (gestáltica, significativa, genético-constructivista y socio-constructivista). En cuanto a la enseñanza presentará primero una precisión del concepto enseñanza, y luego tres enfoques del mismo: ejecutivo, terapéutico y liberador. Posteriormente se presentarán algunos enfoques pedagógicos, menos dependientes de la psicología, desarrollados desde tres diversos ámbitos: 1) los planteamientos educativos de organismos internacionales como la UNESCO; 2) desde diversas tradiciones de la filosofía educativa; y 3) a partir de los desarrollos de la neurociencia y las nuevas tecnologías de la información y la comunicación.

Por otra parte se conceptualizará la idea educativa del centro mostrando primero su génesis y sus tres notas características, luego cuatro principios fundamentales emanados de ella. Posteriormente se mostrará diferentes maneras en que tanto las notas como los principios mencionados entran a formar parte del proyecto institucional del Centro de caso y de otros afines al mismo. En tal sentido se analizarán sistemáticamente tales proyectos y se mostrarán nueve categorías que surgen empíricamente de ese análisis.

2.1 Procesos educativos fundamentales

Es oportuno iniciar diciendo que “Los procesos de enseñanza-aprendizaje en la institución escolar se consideran el centro de la investigación y la práctica didáctica” (Gimeno Sacristán & Pérez Gómez, 1992, pág. 34); precisamente por ello se asumen aquí como los procesos educativos fundamentales.

Ciertamente entre tales procesos se suelen establecer relaciones, a veces tan estrechas, que parecieran tener una unidad intrínseca y por ello no resulta extraño encontrar acuñado el concepto “proceso de enseñanza-aprendizaje”. Esto es tan así que durante décadas se “entendieron en la teoría didáctica como un proceso único, articulado por relaciones de causalidad” (Necuzzi, 2018, pág. 21) y más precisamente al modo de la

causalidad eficiente; lo cual supondría que la enseñanza sería condición necesaria y suficiente para producir el aprendizaje.

Es útil recordar que la idea de causa eficiente se remonta a la física de Aristóteles (194b, 33) pero para este filósofo existen otros tres tipos de causas (final, formal y material) y “ninguna de las cuatro causas es suficiente para producir un Acontecimiento (...) a sus ojos, las cuatro en conjunto son necesarias para la producción de un efecto cualquiera.” (Ross, 1981, pág. 90). También hay que decir que actualmente “de las cuatro causas de Aristóteles, dos solamente, la causa eficiente y la causa final, responden a la significación natural de la palabra "causa".” (pág. 90). La eficiente se refiere a los antecedentes de un determinado efecto; la final a las intenciones de una acción.

Más recientemente se ha abandonado la relación de causalidad eficiente entre enseñanza y aprendizaje, pues de hecho un profesor puede enseñar y no lograr que el alumno aprenda lo que se planteaba o puede resultar que el alumno aprenda algo que no se pretendía enseñar. Más aun, el alumno puede aprender sin que ningún profesor le enseñe y un profesor al enseñar podría olvidar el propósito de que el alumno aprenda.

En todo caso lo que si se admite es que hay una relación de dependencia entre los dos términos en mención, pues “la enseñanza está orientada al logro de finalidades pedagógicas”. (Basabe & Cols, 2007, pág. 12). Este tipo de relación plantea que en la acción propia del docente subyace como intencionalidad “la idea de transmisión de un cuerpo de saberes considerados relevantes en el marco de un proyecto educativo.” (pág. 12)

Tomando pie de lo anterior y yendo nuevamente a la doctrina aristotélica de la causalidad hay que decir que este tipo de dependencia, en donde entra a tomar parte importante la intencionalidad del profesor en cuanto agente educativo, se corresponde con la causa final que se refiere a la razón por cual el agente actúa. Esto significa que es válido admitir que la relación entre enseñanza y aprendizaje es de causalidad pero al modo de causa final y por tanto la remisión a la intencionalidad de la enseñanza como se verá en el apartado dedicado a los enfoques de esta.

La utilidad de aclarar el tipo de relación entre enseñanza y aprendizaje es que permite distinguir los dos polos de la relación y hablar tanto de procesos de enseñanza como procesos de aprendizaje, lo cual legitima en el campo educativo la existencia de “una amplia e importante tradición de estudios, investigaciones y teorías encaminadas a definir

las practicas más idóneas sea para mejorar la enseñanza, sea para hacer más eficaz el aprendizaje” (Chiosso, 2003, pág. 9). Algunos como Gimeno Sacristán y Pérez Gómez plantean además que “Las teorías del aprendizaje son descriptivas y pretenden conquistar el nivel explicativo; mientras que las de la enseñanza, además, deben ser prescriptivas, normativas.” (2003, pág. 60).

Es importante notar que aunque “el concepto de aprendizaje es un componente previo, un requisito indispensable para cualquier elaboración teórica sobre la enseñanza” (pág. 57), no hay una concepción unitaria del mismo y por ello resulta oportuno mencionar algunas de las principales teorías del aprendizaje, sin la pretensión de abarcarlas todas; así como los enfoques más generales acerca de la enseñanza.

2.1.1 Teorías del aprendizaje

Un aspecto característico de las teorías del aprendizaje es que pese a “haber surgido en el ámbito de la psicología, han sido adoptadas y adaptadas en el medio educativo contemporáneo y su influencia en la educación ha crecido a lo largo de los últimos cincuenta años.” (Solano Alpízar, 2002, pág. 55) Tales adaptaciones son pertinentes dado que las teorías del aprendizaje formulan principios explicativos y eventualmente orientaciones prácticas.

En tal sentido las teorías que a continuación se expondrán fueron elegidas, siguiendo en buena parte a Gimeno Sacristán (Gimeno Sacristán & Pérez Gómez, 1992, pág. 35), en virtud de la potencialidad de sus implicaciones didácticas; es decir, por la notable ayuda que han dado a la comprensión del aprendizaje en el aula. Este pedagogo propone clasificar las teorías del aprendizaje en dos grandes familias; por una parte las teorías del condicionamiento o del estímulo respuesta y por otra las mediacionales. De la primera familia se presentarán las teorías de Skinner y Bandura; de la segunda las teorías de Lewin, Ausubel, Piaget y Vigotsky.

2.1.1.1 Teorías del condicionamiento

Estas teorías se originan en el campo de psicología conductista que fue preponderante en la primera mitad del siglo XX, su aparición “representó un cambio desde el estudio de la conciencia y el subjetivismo, hacia el materialismo y el objetivismo que

permite el estudio de la conducta observable.” (Arancibia, Herrera, & Strasser, 2008, pág. 45). Algunos de los estudios que dieron impulso a esta corriente fueron los de Pavlov y Watson quienes influyeron profundamente en la teoría del condicionamiento operante de Skinner y de alguna manera en la teoría del condicionamiento vicario de Bandura.

Siguiendo a las autoras referidas (págs. 46-48), hay que decir que algunos de los principios fundamentales del conductismo son:

- las personas responden a las variables de su ambiente
- hay aprendizaje cuando existe un cambio conductual
- la conducta es un fenómeno observable e identificable
- las conductas mal adaptativas son adquiridas a través del aprendizaje y pueden ser modificadas por los principios del aprendizaje
- las metas conductuales han de ser específicas, discretas e individualizadas
- la teoría conductual se focaliza en el aquí y en el ahora

Cabe anotar que para estas teorías, el aprendizaje está “determinado por las condiciones externas, ignorando la intervención mediadora de variables referentes a la estructura interna...” (Gimeno Sacristán & Pérez Gómez, 1992, pág. 36). Además conciben el aprendizaje como “un proceso de formación de asociaciones entre estímulos y respuestas.” (Shunk, 2012, pág. 114).

2.1.1.1.1 Condicionamiento operante

Es útil decir, a modo de premisa que este tipo de condicionamiento, planteado por B. F. Skinner, es deudor del condicionamiento clásico de Pavlov según el cual es posible lograr que una respuesta que ocurría tras cierto estímulo, ocurra tras otro estímulo distinto. Hay que añadir, como segunda premisa, que para Skinner “el hombre es el producto de las contingencias reforzantes del medio” (Gimeno Sacristán & Pérez Gómez, 1992, pág. 37) y por ende “se aprende aquello que es reforzado.” (Arancibia, Herrera, & Strasser, 2008, pág. 53)

Lo anterior sirve para establecer similitudes y diferencias entre el planteamiento de Pavlov y el de Skinner. Por una parte para ambos autores la conducta humana se puede modificar si se estimula adecuadamente el comportamiento. Por otra, mientras para el primero el estímulo es un antecedente que induce cierto tipo de respuesta; para el segundo

“las respuestas son controladas por sus consecuencias y no por estímulos antecedentes.” (Shunk, 2012, pág. 90)

Así las cosas el condicionamiento Skinneriano destaca el aspecto de la respuesta y además “opera en el ambiente para producir un efecto” (Shunk, 2012, pág. 90); por ello puede ser entendido como “el proceso a través del cual se fortalece un comportamiento que es seguido de un resultado favorable (refuerzo), con lo cual aumentan las probabilidades de que ese comportamiento vuelva a ocurrir.” (Arancibia, Herrera, & Strasser, 2008, pág. 53) Se podría considerar que el estímulo operante es una suerte de “aprender haciendo”. (Shunk, pág. 90) que se modeliza, bajo la lógica de causa-efecto, de la siguiente manera:

$$E^D \rightarrow R \rightarrow E^R$$

Donde E^D es el estímulo discriminativo o influencia ambiental antecedente; R es la respuesta consecuente o conducta observable y E^R es el estímulo que refuerza la consecuencia para que esta se repita en caso de ser deseable o se suprima en caso de no serlo.

En este modelo subyacen varios procesos básicos como por ejemplo el reforzamiento, los reforzadores, la extinción y el castigo; entre otros.

En primer lugar, el “*reforzamiento* es el responsable de fortalecer la respuesta” (pág. 90); el reforzador “es cualquier estímulo o evento que sigue a una respuesta” deseable. Ahora bien, estos no pueden ser definidos de antemano y solo se catalogan como tal después de comprobar si dadas ciertas condiciones la respuesta dada en función del estímulo se torna frecuente. También es importante tener en cuenta que los reforzadores “se aplican a individuos en momentos específicos y en condiciones determinadas. Lo que refuerza a un estudiante en particular durante una clase de lectura tal vez no lo haga en la de matemáticas o en otra clase de lectura” (Shunk, 2012, pág. 90).

Cabe distinguir entre los reforzadores positivos y los negativos. Los primeros son aquellos estímulos aplicados a la respuesta dada para que esta tenga probabilidades de volverse a dar. Por ejemplo una pregunta del profesor que el estudiante responde voluntariamente de manera acertada y es seguida por un elogio, si aumenta la probabilidad de participación voluntaria, vuelve al elogio un reforzador positivo.

Por su parte el segundo tipo de reforzador consiste en retirar el estímulo después de una respuesta; por ejemplo si ante la participación voluntaria del alumno el profesor le dice

que está exonerado de presentar la tarea y esto hace que la participación voluntaria aumente o permanezca en un nivel alto, la tarea funcionaria como reforzador negativo.

La extinción es otro de los procesos básicos del condicionamiento operante “se refiere a la disminución de la fuerza de la respuesta debido a la falta de reforzamiento. Los estudiantes que levantan la mano en clase pero nunca son elegidos podrían determinar ya no hacerlo.” (Shunk, 2012, pág. 93).

El castigo es el estímulo que sigue a una respuesta con el cual se consigue que una determinada conducta se suprima. Por ejemplo “Los estudiantes que se ofrecen voluntariamente a responder las preguntas del profesor pero reciben críticas por equivocarse en sus respuestas, aprenden con rapidez a no levantar la mano para responder.” (pág. 94).

Después de presentar los elementos fundamentales hay que decir que a partir de este enfoque, la educación se concibe como una eficaz “tecnología para programar refuerzos en el momento oportuno” (pág. 37), de modo que se produzca el aprendizaje como consecuencia necesaria. Así las cosas el condicionamiento operante skinneriano genera un “modelo pedagógico que privilegia la transmisión del saber” (Chiosso, 2003, pág. 16); lo cual se traduce didácticamente en programas de refuerzo, enseñanza programada, análisis de tareas o modificación de la conducta que tienen como fin la eficacia, es decir, la consecución de objetivos operativos, concretos y observables.

Lo anterior se materializa en la elaboración de materiales a partir del principio de instrucción programada según el cual “los estudiantes aprenden en forma gradual, lineal y secuencial, iniciando con la solución de un problema simple y progresando hasta tareas más complejas. El comportamiento deseado... se refuerza y se plantea un nuevo problema para resolver.” (pág. 13)

Estos materiales resultan ser eficaces “cuando 1) los docentes presentan el material en pequeños pasos, 2) los aprendices responden de forma activa en lugar de escuchar de forma pasiva, 3) los profesores dan retroalimentación inmediatamente después de las respuestas de los estudiantes, y 4) los alumnos van aprendiendo el material a su propio ritmo.” (Shunk, 2012, pág. 103)

Es importante reconocer que esta, como otras “teorías del condicionamiento... han contribuido poderosamente a la comprensión de los fenómenos de adquisición, retención, extinción y transferencia de determinados tipos de aprendizaje o de componentes

Procesos educativos e ideario del centro importantes de todo proceso de aprendizaje.” (Gimeno Sacristán & Pérez Gómez, 1992, pág. 38). Sin embargo es necesario ser cauteloso con ese tipo de hallazgos dado que tales teorías se circunscriben al ámbito de lo observable y por ello “sus conclusiones sólo serán válidas para aquellos periodos del aprendizaje y para aquellos aspectos de los procesos en que la relación *input-output*... sea el todo de la conducta.” (pág. 38) En ese sentido solamente “las conductas animales y las primeras formas de reacción del niño/a pueden recibir explicación satisfactoria” (pág. 39).

Por otra parte también es importante poner de manifiesto que una de las críticas más fuertes al planteamiento skinneriano es que “el condicionamiento absoluto de la conducta del hombre es una misión imposible, por cuanto no pueden ni manipularse ni neutralizarse todas las variables que intervienen” (pág. 40) en los procesos de enseñanza aprendizaje, dada la irreductibilidad de cada ser humano al plano lo observable.

2.1.1.1.2 Condicionamiento vicario

Este segundo tipo de condicionamiento hace referencia al planteamiento de Bandura y sus colaboradores según el cual “las personas podían aprender nuevas acciones con el simple hecho de observar a otros realizarlas” (Shunk, 2012, pág. 118); por tal razón esta teoría también es conocida como aprendizaje social o aprendizaje por “imitación” o más precisamente por modelación, en el que se reconoce la importancia de: 1) el entorno social, 2) la observación, 3) lo experimentado de manera mediada y 4) la autorregulación.

Algunos de los supuestos teóricos de esta teoría, según Arancibia et al. (2008, pág. 58), son:

- La mayoría de la conducta humana es aprendida, en vez de innata; y además es controlada por influencias ambientales.
- Aunque gran parte del aprendizaje se produce mediante el hacer, aprendemos muchas cosas a través de la observación.
- Las personas desean “controlar los acontecimientos que afectan su vida” y percibirse a sí mismos como agentes. (Shunk, 2012, pág. 122)
- Los seres humanos generan representaciones internas de las asociaciones estímulo-respuesta... Esto le otorga un rol activo al ser humano en el proceso del aprendizaje.

El condicionamiento vicario plantea un esquema de reciprocidad triádica que contempla los siguientes factores: conductas (C), variables ambientales (A) y factores personales (P) como la autopercepción o la autoeficacia.

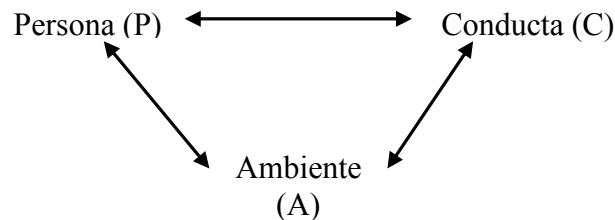


Figura 2. Condicionamiento vicario
Fuente: elaboración propia

Respecto a las relaciones P-C, hay que decir que por ejemplo la autopercepción de la persona afecta su conducta y por otra parte las acciones de una persona pueden modificar su autoeficacia. En cuanto a las relaciones P-A, es claro que el ambiente puede desestimular la autoeficacia de una persona; pero por otra parte un profesor, en cuanto parte del ambiente, cuando estimula a un estudiante, aumenta las probabilidades de que el alumno confíe en que tendrá éxito en su tarea. De igual manera, lo correspondiente a la relación A-C se manifiesta en que el ambiente puede estimular o desestimular una conducta, tal como lo plantea el condicionamiento operante.

El aporte de Bandura a las teorías conductuales radica en que el aprendizaje no solamente ocurre de manera activa, es decir a partir de las consecuencias de los propios actos; sino también “mediante la observación del desempeño de modelos, ya sea en vivo, de manera simbólica o de manera electrónica” (Shunk, 2012, pág. 121).

De lo anterior se desprende la diferencia entre aprendizaje y desempeño pues no necesariamente todo se aprende haciendo; de hecho se puede aprender observando un modelo y usar ese conocimiento después, ya que “aplicar alguna vez lo que aprendemos depende de factores como nuestra motivación, interés, incentivos para actuar, necesidad percibida” (pág. 121). Por otra parte, observar las consecuencias de una conducta llevada a cabo por el modelo observado puede inhibir o desinhibir una conducta, dependiendo de si el modelo es sancionado o recompensado.

Resulta oportuno mostrar con Arancibia et al. (2008, pág. 63) que el aprendizaje vicario o por observación ocurre a través de cuatro procesos: atención, retención, producción, motivación.

- Lo primero que debe ocurrir es que el sujeto preste atención y observe al modelo.
- Lo segundo es que el sujeto codifique bajo formas de memoria la conducta modelada.
- El tercer componente es la reproducción motora de la conducta observada.
- “La motivación... afecta el aprendizaje por observación porque aumenta las probabilidades de que las personas se involucren en los tres procesos anteriores” (Shunk, 2012, pág. 128).

En el campo educativo la aplicación del condicionamiento vicario ha sido notoria; de hecho abre una perspectiva en la que el rol del educador es central porque no es considerado solo como un trasmisor de información sino como un modelo de conductas y actitudes a seguir.

Sin embargo también hay que tener en cuenta que la sola “observación de modelos no garantiza que ocurrirá el aprendizaje ni que las conductas aprendidas se ejecutarán posteriormente... [pues hay muchos] factores que influyen en el aprendizaje vicario y en la ejecución de las conductas aprendidas” (pág. 133). Algunos de estos factores son:

- El estado del desarrollo de los aprendices
- El prestigio y la competencia que se le atribuya al modelo
- El valor asignado a los posibles resultados de las acciones imitadas
- Los valores y metas del observador
- La autoeficacia o expectativa que tiene el alumno de replicar la conducta modelada

Finalmente es importante decir que en el aprendizaje social es recomendable “empezar con influencias sociales, como modelos, y gradualmente, conforme los estudiantes internalizan habilidades y estrategias, cambiarlas por influencias personales.” (pág. 161) Por otra parte, también hay que tener en cuenta que el condicionamiento vicario afecta tanto el aprendizaje como la autoeficacia de los alumnos; y que la “autoeficacia de

los profesores afecta la instrucción debido a que quienes se consideran eficaces fomentan más el aprendizaje de sus alumnos”. (pág. 161)

2.1.1.2 Teorías mediacionales

Según Gimeno Sacristán (pág. 36) estas teorías constituyen una segunda familia que se desarrolló en el siglo XX como reacción al auge y dominancia del externalismo propio del enfoque conductista. A pesar de su diversidad tienen en común que entienden el aprendizaje en sentido relacional “en donde las condiciones externas actúan mediadas por las condiciones internas.” (pág. 37) Otros dos elementos comunes son el intento por considerar la conducta en su totalidad y que los “seres humanos son procesadores de información” (Shunk, pág. 164).

Por su relevancia, las teorías que se expondrán en este apartado son: la teoría de campo de Kurt Lewin que tiene gran relación con la psicología de la Gestalt, el aprendizaje significativo de Ausubel, la teoría genética de Piaget y el socio constructivismo de Vigotsky.

2.1.1.2.1 Mediación gestáltica

Por mediación de tipo gestáltico se entiende aquí la teorización del aprendizaje realizado por Kurt Lewin, en la que tuvo una gran influencia la psicología gestáltica.

En tal sentido es importante decir que para la Gestalt (forma o configuración) “el aprendizaje -y la conducta subsecuente- ocurren gracias a un proceso de organización y reorganización cognitiva del campo perceptual, proceso en el cual el individuo juega un rol activo.” (Arancibia, Herrera, & Strasser, 2008, pág. 83). Además acepta que a partir “de las manifestaciones observables se desarrollan procesos cognitivos de discernimiento y de búsqueda intencional de objetivos y metas.” (Gimeno Sacristán & Pérez Gómez, 1992, pág. 41).

A la base de lo anterior está la consideración de la conducta como una “totalidad de factores que coexisten de manera interdependiente” (Chiosso, 2003, pág. 42), por ello se toma prestado de la física el concepto de campo para hacer referencia al “mundo psicológico total en que opera la persona en un momento determinado.” (pág. 42) De esto se colige que

el individuo no reacciona de forma ciega y automática a los estímulos y presiones del medio objetivo, reacciona a la realidad tal como la percibe subjetivamente. Su conducta responde... al significado que confiere a los estímulos que configuran su campo vital en cada momento concreto. (Gimeno Sacristán & Pérez Gómez, pág. 41)

En el terreno formativo un aspecto central de la teoría de campo es la primacía dada a la motivación intrínseca del aprendizaje “apoyado en el interés por resolver un problema” (pág. 42). Tal motivación y tal interés hacen que en esta teoría el aprendizaje se convierta “en un instrumento de desarrollo perfectivo de las capacidades intelectuales y de supervivencia que permiten la expansión creadora de la vida individual y colectiva” (pág. 42). Se entiende pues que para Lewin el aprendizaje sea tanto cambio de la estructura cognitiva como cambio en la motivación. En virtud de esto la enseñanza habrá de organizarse teniendo en cuenta que es la totalidad del “espacio vital del sujeto el que se pone en juego en cada momento.” (pág. 42)

Lo antedicho se emparenta con la visión de la teoría de campo como método investigativo útil “para describir e interpretar fenómenos psicológicos y sociales” (Chiosso, pág. 43), teniendo en cuenta la complejidad en la cual el individuo actúa y el mundo vital del mismo. Aquí no subyace una relación de causa-efecto sino una relación recíproca entre investigación y acción; relación que permite “transformar la realidad mientras se investiga... [y] hacer investigación mientras transforma la realidad...” (pág. 43). En el campo formativo esto se traduce en que el proceso de aprendizaje se entiende como una experiencia inseparable del contexto y como reflexión sistemática sobre sí mismo; en tal sentido “la acción constituye una fuente de conocimiento y la investigación se configura como una acción transformadora” (pág. 43).

Para finalizar, es importante mostrar con Gimeno Sacristán (pág. 42) algunos puntos débiles de la teoría de campo:

- Esta teoría huye del enfoque conductista y se “focaliza casi exclusivamente en la dimensión cognitiva y perceptiva del individuo, descuidando el importante mundo del comportamiento.”
- También “existe un cierto descuido de la verificación empírica de las hipótesis tan ricas y fecundas que entrañan las teorías del campo.”

- Se tiende a equiparar percepción y aprendizaje, pasando por alto que “la percepción es solo el primer y fundamental paso de los complejos procesos de aprendizaje...”

2.1.1.2.2 Mediación significativa

Como ya se anunció, entre las teorías mediacionales se presenta ahora el aprendizaje significativo de Ausubel, Novak y Hanesian que, dicho sintéticamente, consiste en el establecimiento de relaciones sustanciales y no arbitrarias entre los conocimientos previos del estudiante y lo que se le propone en las tareas y materiales de aprendizaje, los cuales deben ser potencialmente significativos.

Es útil aclarar por una parte que una relación sustancial y no arbitraria es aquella en que “las ideas se relacionan con algún aspecto existente específicamente relevante de la estructura del alumno” (Ausubel, Novak, & Hanesian, 1983, pág. 48). Por otra parte un material potencialmente significativo es aquel que:

- Se puede relacionar de manera intencionada con una estructura cognitiva teniendo en cuenta condiciones apropiadas.
- Permite a la persona que aprende y posee ideas previas, poder relacionar estas con el nuevo material.

Sin embargo lo anterior no es suficiente pues se requiere una actitud de aprendizaje significativo por parte del estudiante. Por ello no basta ni la significatividad lógica que viene dada por la coherencia estructural y la secuencialidad del material presentado, y se refiere a la dimensión lógica; ni la significatividad psicológica que tiene que ver con la comprensibilidad del material ofrecido, y se refiere a la dimensión cognitiva. También es necesaria la disposición del individuo que se refiere fundamentalmente a la dimensión afectiva.

En otras palabras, el aprendizaje significativo hace referencia por una parte a una propuesta que sea razonable, plausible, no improvisada y relacionable con los conocimientos previos del estudiante; por otra parte se refiere al tipo de apropiación de lo enseñado que hace cada individuo, gracias a sus rasgos propios y distintivos, a su actitud y a sus posibilidades de conexión con la realidad.

En este enfoque pedagógico se postula que hay aprendizaje significativo por descubrimiento (ASD) y aprendizaje significativo por recepción (ASR), los cuales se oponen “al aprendizaje mecánico, repetitivo, memorístico.” (Gimeno Sacristán & Pérez Gómez, 1992, pág. 46). El ASR “supone principalmente la adquisición de nuevos significados a partir del material de aprendizaje presentado” (Ausubel, 2002, pág. 25). El ASD “involucra una etapa previa de resolución de problemas antes que el significado emerja y sea internalizado...” [cabe añadir que] el aprendizaje por recepción, si bien fenomenológicamente más sencillo que el aprendizaje por descubrimiento, surge paradójicamente ya muy avanzado en el desarrollo y, especialmente en sus formas verbales puras más logradas, implica un nivel mayor de madurez cognitiva” (Ausubel, Novak, & Hanesian, 1983, pág. 36). Los mismos autores señalan que el ASR “es el mecanismo humano por excelencia que se utiliza para adquirir y almacenar la... información presentada” (pág. 47); por otra parte manifiestan que este tipo de aprendizaje significativo “es en realidad la manera más eficiente de enseñar la materia de estudio y produce conocimientos más sólidos y menos triviales que cuando los alumnos son sus propios pedagogos” (pág. 114).

Las anteriores apreciaciones justifican detenerse un momento en el ASR para decir que este es un proceso activo donde el contenido de lo que se debe aprender se presenta al estudiante prácticamente en su forma final por medio de una enseñanza expositiva y requiere de:

- Un tipo de análisis cognoscitivo necesario para averiguar cuales aspectos de la estructura cognoscitiva existente son más pertinentes al nuevo material potencialmente significativo.
- Cierta grado de reconciliación con la ideas existentes en la estructura cognitiva.
- Reformulación del material de aprendizaje en términos de los antecedentes intelectuales idiosincrásicos y el vocabulario del alumno en particular. (pág. 111)

Ahora bien, para que el aprendizaje significativo por recepción no venga a menos y se convierta en un proceso memorístico o mecánico ha de tenerse en cuenta que: 1) los alumnos estén cognitivamente preparados; 2) los hechos se presenten a partir de principios

organizadores; 3) las nuevas tareas se integren con los materiales presentados; y 4) que el procedimiento evaluativo vaya más allá de reconocer hechos discretos (pág. 113).

Como se ve, en los dos tipos de aprendizaje es importante brindar un material significativo y aunque “Ausubel no proporcionó a los educadores instrumentos simples y funcionales para ayudarles a averiguar ‘lo que el alumno ya sabe’, si hay un instrumento, desarrollado a partir del aprendizaje significativo, que cumple con tal cometido; ese instrumento son los mapas conceptuales” (Novak & Gowin, 1988, pág. 19), que fueron desarrollados por Novak a partir de los 70s. La importancia de los mapas conceptuales está en que ayudan a que el profesor establezca comunicación con la estructura cognitiva del alumno y que este a su vez exteriorice sus conocimientos previos y los adquiridos; en otras palabras ayudan a hacer visible el pensamiento.

Es importante hacer notar que aunque en el aprendizaje significativo el profesor brinda materiales potencialmente significativos, esto no quiere decir que sea “un experto organizador-planeador de conocimientos predefinidos; es más bien el encargado de colocar a los alumnos en situaciones abiertas para estimular la actividad explorativa y creadora.” (Chiosso, 2003, pág. 17)

En la valoración que hace Gimeno Sacristán (1992) del aprendizaje significativo hay un aspecto positivo y un aspecto negativo.

El aspecto positivo está en que “su explicación del aprendizaje significativo implica la relación indisoluble de aprendizaje y desarrollo... Los nuevos significados se generan en la interacción de la nueva idea... con las ideas pertinentes, ya poseídas por el alumno/a” (pág. 47). El aspecto negativo estaría en que

El modelo de estrategia didáctica que sugieren los planteamientos de AUSUBEL (sic) es excesivamente racionalista, estático y receptivo, por lo que plantea importantes problemas, cuando la intervención educativa tiene lugar en contextos culturales muy alejados de las exigencias conceptuales de las disciplinas del saber, y el principal reto didáctico consiste en interesar activamente a los alumnos/as en los contenidos del curriculum. (pág. 49)

2.1.1.2.3 *Mediación genético – constructivista*

En este apartado se presenta la teoría genética de Piaget que es parte del movimiento cognitivista porque “plantea que el conocimiento no se adquiere solamente por interiorización del entorno social, sino que predomina la construcción realizada por parte del sujeto” (Arancibia, Herrera, & Strasser, 2008, pág. 84). Hay que tener en cuenta que la propuesta piagetiana generó una gran revolución en el mundo educativo, por eso es pertinente tratar aquí no solo los mecanismos básicos del desarrollo cognitivo y las etapas del mismo; sino también la forma en que esto permite entender los procesos de aprendizaje y enseñanza.

Piaget parte comprendiendo la inteligencia no como la cantidad de conocimientos sino como “la capacidad de mantener una constante adaptación de los esquemas del sujeto al mundo en que se desenvuelve” (pág. 85) Esta capacidad de adaptación explica fenómenos como el desarrollo y el aprendizaje y se produce gracias a la interacción entre dos procesos: asimilación y acomodación.

El proceso de asimilación sucede cuando el individuo se enfrena a una situación nueva que intenta comprender a partir de sus esquemas previos y estos no sufren un cambio. Por su parte la acomodación “ocurre cuando un esquema se modifica para poder incorporar información nueva, que sería incomprensible con los esquemas anteriores” (pág. 86). Es importante resaltar que estos dos procesos explican “la construcción de las estructuras cognitivas... [que] son los mecanismos reguladores a los cuales se subordina la influencia del medio” (Gimeno Sacristán & Pérez Gómez, 1992, pág. 43).

Cuando se da una nueva situación en la que los esquemas cognitivos no permiten dar coherencia al mundo percibido se da un desequilibrio o conflicto cognitivo; el cual, en cuanto principio regulador, impulsa al individuo a modificar o crear nuevos esquemas. Es de esta forma que el aprendizaje juega un doble papel en la dinámica del desarrollo interno de la persona; pues por una parte es condicionado por las estructuras iniciales, y por otra “provoca la modificación y transformación de las estructuras que al mismo tiempo, una vez modificadas, permiten la realización de nuevos aprendizajes de mayor riqueza y complejidad” (pág. 43).

Esta forma de entender el aprendizaje muestra la centralidad del sujeto, pues su adaptación al medio y subsiguiente crecimiento depende de lo que él hace con los estímulos

y no de lo que estos hacen con la persona (Arancibia, Herrera, & Strasser, 2008, pág. 86). Así las cosas el aprendizaje pasa “a ser conceptualizado como un proceso constructivo interno. Esto es, como un proceso en el que las propias actividades cognitivas de los individuos determinan sus reacciones ante el estímulo ambiental” (Solano Alpizar, 2002, pág. 62).

Respecto a las etapas del desarrollo de las estructuras cognitivas, en las cuales intervienen aspectos como “maduración, experiencia física, interacción social y equilibrio” (Gimeno Sacristán & Pérez Gómez, 1992, pág. 44), Piaget identifica cuatro: “etapa sensorio motriz (0 a 2 años), etapa preoperacional (2 a 7 años), etapa operacional concreta (7 a 12 años) y una etapa llamada de las operaciones formales (12 años en adelante)” (Arancibia, Herrera, & Strasser, 2008, pág. 87). En cada una de estas etapas la persona está en posesión de una estructura diversa y apropiada y el cambio de una etapa a la otra “estaría definido por los intercambios sujeto-objeto, en la medida que cada vez devienen más complejos y elaborados” (pág. 87).

Hay que decir, con Gimeno Sacristán (pág. 45), algunos aspectos de la teoría genética especialmente útiles para facilitar y orientar los procesos de enseñanza y aprendizaje:

- El conflicto cognitivo es importante “para provocar el desarrollo del alumno/a”
- Respecto al desarrollo cognitivo, hay que decir que los intercambios comunicativos son “una condición necesaria para superar el egocentrismo del conocimiento infantil y permitir la descentración que exige la conquista de la «objetividad».”
- El lenguaje y la actividad del alumno son muy significativas “para el desarrollo de las capacidades cognitivas superiores”.
- Los procesos educativos que estimulan el desarrollo “pueden concebirse como procesos de comunicación que potencian los intercambios del individuo con el medio físico y psicosocial que rodea al sujeto.”

Para concluir la presentación de la teoría genético – constructivista, es importante hacer notar la importancia dada a los procesos comunicativos para el desarrollo de las estructuras cognitivas y la adaptación del individuo al medio. Eso permite ver que hay

cierto aire de familia con la teoría socio – constructivista de Vygotsky en la cual también juega un papel importante el lenguaje, como se verá seguidamente.

2.1.1.2.4 Mediación socio – constructivista

La teoría socio-constructivista, cuyos representantes principales son Vigotsky, Luria y Leontiev, también puede considerarse una teoría sobre el desarrollo de las estructuras del individuo, en el que la interacción social y el lenguaje como “herramienta” cultural juegan un papel preponderante. Sin embargo, a diferencia de otras teorías, su tesis acerca de la unidad entre lenguaje y pensamiento se basa en

que el hombre es un ser producto de la historia a la par que un sujeto activo de las relaciones sociales, y los procesos psicológicos superiores... se desarrollan con las interacciones del individuo con sus semejantes y con la cultura de su entorno (Zumalabe Makirriain, 2006, pág. 25).

Para dar mayor comprensibilidad a lo anterior es importante tener en cuenta que los Procesos Psicológicos Superiores (PPS), en cuanto notas características del viviente humano, no son regulados biológicamente ni son capacidades innatas sino que se generan y desarrollan “en la participación del sujeto en actividades compartidas con otros” (Baquero, 1997, pág. 32). Esto quiere decir que son internalizados gracias a la cultura, entendiendo esta como “el conjunto de las informaciones no genéticas que pasa a través de las diversas generaciones” (Rigotti & Cigada, 2004, pág. 6) y de las dinámicas comunicativas que ocurren.

Ahora bien por internalización no quiere decir Vygotsky “la recepción en la conciencia de contenidos externos” (Baquero, 1997, pág. 45) sino más bien la creación de la conciencia en cuanto espacio interno; para ello hay un instrumento fundamental utilizado en las interacciones sociales que es el lenguaje, ya que con este no solo se influencia a los demás, sino también el hablante a sí mismo, al punto de transformar su mente. De hecho “Lo que Luria y Vigotsky pensaban es que el dominio de los medios culturales transformarían nuestras mentes: un niño que ha dominado la herramienta cultural del lenguaje nunca será el mismo niño” (pág. 54). Subyacen aquí dos tipos de actividades: la

inter-psicológica (el intercambio comunicativo entre diversos individuos) y la intrapsicológica (la transformación mental del niño).

Estas ideas han tenido su uso pedagógico y en ese sentido resulta pertinente mostrar la relación de “los procesos educativos con la constitución de los procesos psicológicos superiores... [y además] algunos aspectos particulares del desarrollo cognitivo en los contextos de enseñanza escolar” (pág. 97).

Respecto a la relación educación – PPS Baquero (1997, pág. 100) afirma que “la adquisición de competencias para participar en los actos de habla, en los intercambios comunicativos, se constituye en todos los sujetos de una cultura por el mero hecho de constituirse, a su vez, como sujetos en ella.” Un contraejemplo a esta afirmación, desde el punto de vista socio-lingüístico, viene dado por D. Tannen (1991) quien, con base empírica, muestra que “cuando conversan entre si gentes que tienen distintos orígenes geográficos, sociales o raciales, muchas veces falla cada uno al interpretar lo que las palabras del otro significan exactamente” (pág. 4). El fallo señalado por Tannen es atribuible al hecho de que cada uno ha adquirido competencias diferentes en su cultura respectiva.

De lo anterior se colige que la apropiación de la cultura es un proceso no natural, sino artificial que se realiza en “contextos de actividad conjunta socialmente definidos (familia, escuela con sus diversos formatos de actividad)” (Baquero, 1997, pág. 105), lo cual muestra la educabilidad del individuo.

Esto remite a la relación entre desarrollo y aprendizaje escolar, pues diversas investigaciones de Vigotsky y Luria arrojan como resultados que los individuos escolarizados son más proclives a clasificar objetos según categorías abstractas, establecer taxonomías o extraer conclusiones a partir de información independientemente de su valor de verdad y no tanto a partir de la experiencia empírica. Tales resultados son explicables en primer lugar por “el dominio de instrumentos de mediación específicos, como la lengua escrita o los diversos sistemas de representación, como el sistema de numeración, a los que se tiene acceso sistemático en el aprendizaje escolar” (pág. 114); en segundo lugar por la forma en que los individuos se apropian de los instrumentos y sistemas en mención.

Cabe anotar que desde la perspectiva vigotskiana el trabajo escolar implica por una parte “Dominar gradualmente instrumentos de mediación crecientemente

descontextualizados”, ya que se han generado fuera de la escuela y por ende es necesaria que se recontextualicen en esta (pág. 116); por otra parte implica hacer un trabajo disciplinar en un sistema definido y con un lenguaje específico. “El dominio de la lengua escrita y el desarrollo de los conceptos científicos, son ejemplos paradigmáticos” (pág. 117) de lo que se viene diciendo, pues representan la constitución de procesos psicológicos superiores.

No se puede dejar de mencionar que un concepto central en el planteamiento Vigotskiano es el de zona de desarrollo próximo (ZDP) que en palabras del propio autor es definida como “la distancia entre el nivel real de desarrollo, determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema, y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con otro compañero más capaz” (pág. 133).

Es importante advertir con Baquero (1997) que el contexto en el que se formuló el concepto ZDP “era relativo a la discusión acerca de los procesos o concepciones en la evaluación de los niveles de desarrollo o capacidades cognitivas de un sujeto” (pág. 138), lo cual está en relación con la constitución de los procesos psicológicos superiores. “Desde este punto de vista aprendizaje no equivale a desarrollo; no obstante el aprendizaje organizado se convierte en desarrollo mental”. (pág. 139) Una importante implicación didáctica que se desprende es que “el nivel de desarrollo alcanzado no es un punto estable, sino un amplio y flexible intervalo.” (Gimeno Sacristán & Pérez Gómez, 1992, pág. 50)

Para terminar es importante mencionar que no toda colaboración con otro más capaz provoca desarrollo, pues son necesarias “instancias de “buen aprendizaje” o, mejor, de buen aprendizaje y enseñanza. Sabemos que “el ‘buen aprendizaje’ es sólo aquél que precede al desarrollo”... y permite su producción” (Baquero, 1997, pág. 138); lo cual hace pensar que la ZDP no se refiere a la creación de capacidades de un sujeto sino a “las características de un sistema de interacción socialmente definido” (pág. 141).

Expuestas las teorías del aprendizaje que se anunciaron antes, merece la pena declarar con Gimeno & Perez (1992, pág. 60) que estas “pretenden... explicar lo real, lo ya construido, como aprenden aquí y ahora los seres humanos”; pese a esto no suministran información suficiente acerca de la práctica pedagógica. Esto es entendible porque mientras las teorías del aprendizaje tienen una orientación descriptiva, la reflexión sobre la

enseñanza y sus enfoques asume una orientación normativa dado que se necesita afrontar “el problema teleológico de como intervenir para provocar determinada forma de ser, de aprender, de sentir y de actuar” (pág. 60).

2.1.2 Enfoques de la enseñanza

Al empezar este numeral se prefiere hablar de enfoques de la enseñanza siguiendo aquella tradición pedagógica según la cual los estudios centrados en el aprendizaje son de carácter descriptivo y los centrados en la enseñanza son más normativos. En ese sentido lo descriptivo del aprendizaje se puede visualizar de modo más inmediato en los modelos teóricos que proponen teorías como las expuestas; pues lo que estas hacen es indicar o explicar un estado de cosas, en este caso el aprendizaje en el numeral anterior. Por su parte lo normativo de la enseñanza se constata mejor en ciertos enfoques que prescriben como debería ser esta; y para el caso que nos atañe se han elegido tres enfoques siguiendo a G. Fenstermacher (1998): ejecutivo, terapéutico y liberador. Adicionalmente se considera pertinente aproximarse al concepto de enseñanza antes de entrar a exponer dichos enfoques.

2.1.2.1 Aproximación al concepto de enseñanza

Como se dijo al inicio del capítulo, la enseñanza es un proceso educativo fundamental distinguible, aunque no separable, del proceso de enseñanza.

Respeto a la enseñanza como proceso Gimeno Sacristán (pág. 82) afirma que esta “facilita la transformación permanente del pensamiento, las actitudes y comportamientos de los alumnos/as, provocando el contraste de sus adquisiciones más o menos espontáneas en su vida cotidiana con las disciplinas científicas, artísticas y especulativas”.

Respecto a la relación de la enseñanza con el aprendizaje resulta importante la distinción de la que parte Basabe (2007) acerca del aprendizaje como tarea y el aprendizaje como rendimiento; en el primer caso se refiere la adquisición de un conocimiento y en el segundo a la incorporación efectiva del mismo. Ahora bien, la incidencia de la enseñanza está en “el aprendizaje «como tarea» y son las tareas de aprendizaje desarrolladas por el alumno las responsables del aprendizaje «como rendimiento»... Entonces, la enseñanza

sólo incide sobre el aprendizaje de manera indirecta, a través de la tarea de aprendizaje del propio estudiante.” (pág. 5)

Cabe recordar que antes de presentar las teorías del aprendizaje se planteó que entre enseñanza y aprendizaje cabe establecer una relación de causa final, con lo cual se hace referencia a la intencionalidad del sujeto que pretende enseñar; lo cual generalmente se expresa en objetivos, propósitos y contenidos curriculares (pág. 12). En ese sentido “Presentar a la enseñanza como uno de los términos del binomio «enseñanza-aprendizaje» es más bien una advertencia sobre el fin último de las acciones de enseñanza” (pág. 5). Con esto se hace un apelo a que en tal acción se intente “utilizar todos los medios disponibles para promover el aprendizaje” (pág. 5); sin olvidar ni la especificidad de la disciplina académica que se imparte, ni el alumno que el profesor tiene delante pues se trata de un encuentro entre personas.

De lo dicho hasta aquí es claro que en la enseñanza hay un elemento intencional y aunque al inicio de este numeral se hizo referencia a lo que puede llevar la enseñanza, aún no se ha dado una definición de este proceso. Por ello se citarán ahora tres definiciones que de alguna manera incluyen la idea de intencionalidad.

En primer lugar Davini (2015, pág. 30) afirma que “la enseñanza siempre responde a intenciones, es decir... es una **acción** voluntaria y conscientemente dirigida para que **alguien** aprenda **algo** que no puede aprender solo, de modo espontáneo o por sus propios medios.”

Según Necuzzi (2018, pág. 20) enseñar hace referencia a

la **actividad** de transmisión de los **saberes** que ocurre entre los distintos **sujetos**, que en esa relación ocupan lugares diferentes tanto en relación con la posesión inicial o no de los saberes como en las posibilidades de su uso y rehúso posterior.

Para Basabe & Cols (2007, pág. 4) “De modo general, puede definirse a la enseñanza como un intento **de alguien** de transmitir cierto **contenido a otra persona**... Como recuerda Passmore, «Por cada X que enseña, si X enseña, debe haber alguien a quien enseña y algo que enseña» (1983: 36).”

En las definiciones expuestas la categoría *Enseñar* hace referencia a una acción que exige tres argumentos: 1) un sujeto que protagoniza la acción (Docente), 2) un sujeto que

sobre el que recae la acción (Estudiante) y 3) un contenido que es enseñado (Disciplina escolar)

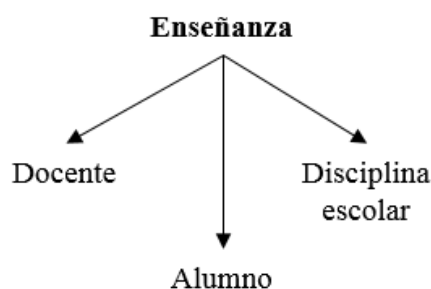


Figura 3 Esquema triargumental de la enseñanza
Fuente: elaboración propia

Lo anterior parece dar la idea que se está hablando de un proceso unidireccional; pero no se puede olvidar que, como premisa se ha dicho antes que, la enseñanza aunque distinguible es inescindible del proceso de aprendizaje. Ciertamente también hay que decir que en las definiciones citadas no se explicitan ni las intenciones de los participantes, ni el modo en que lleva a cabo la acción; en tal sentido la enseñanza puede explicarse mejor si se introduce un concepto de acción entendiendo esta “como la intervención de un sujeto humano (racional y dispuesto) quien, basado en su conocimiento del mundo real y de los mundos posibles, activa una cadena causal con el fin de satisfacer su deseo de alcanzar un correspondiente nuevo estado de las cosas.” (Greco Morasso, 2008, pág. 143).

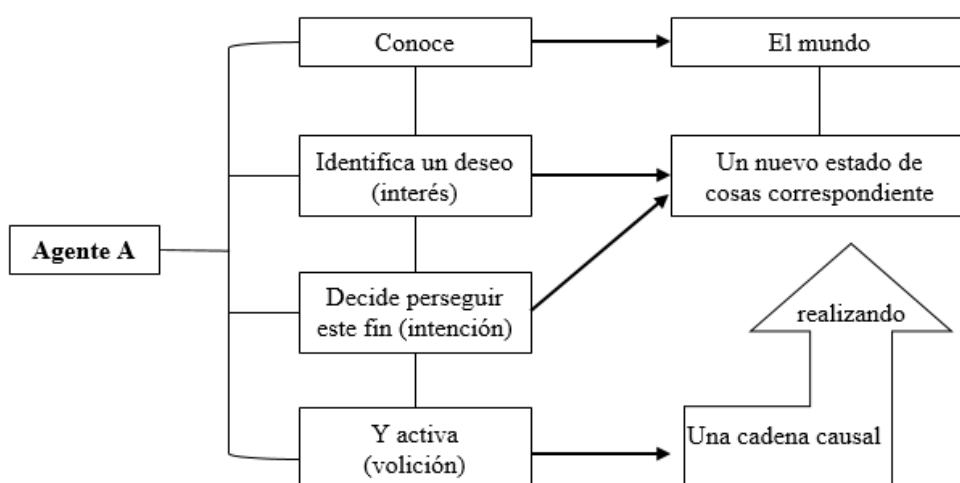


Figura 4 Ontología de la acción
Adaptado de Greco Morasso (2008)

Cabe aclarar que para el caso de la enseñanza el estado nuevo de cosas es distinto dependiendo del enfoque que tenga de la misma; y es precisamente esta diferencia la que

da lugar a las distintas taxonomías que se hacen de la enseñanza y que serán expuestas a partir del siguiente numeral.

A la luz de lo dicho respecto a la acción se puede entender mejor la especificación del que hace Basabe al declarar que enseñanza es

la **acción** de un docente, a la vez sujeto biográfico y actor social. Es Acción situada, porque transcurre en un contexto histórico, social, cultural, institucional... una acción orientada hacia los otros y realizada con el otro... [además] requiere de –y descansa sobre– un proceso de comunicación (Basabe & Cols, 2007, pág. 14).

Una sugestiva formulación de la enseñanza, compatible con lo apenas dicho, es la que da Fenstermacher (1998, pág. 27) en donde se relacionan no solo los tres argumentos del predicado enseñanza (docente, alumno y contenido disciplinar); sino también la enseñanza como acción y el elemento intencional que subyace a la misma. La formulación en cuestión es $D\phi Exy$, donde el símbolo ϕ designa una acción. Tal expresión se lee así: el Docente (D) enseña (ϕ) al estudiante (E) un cierto contenido (x) a fin de alcanzar cierto propósito (y). En tal sentido la categoría enseñar tendría no tres argumentos sino cuatro:

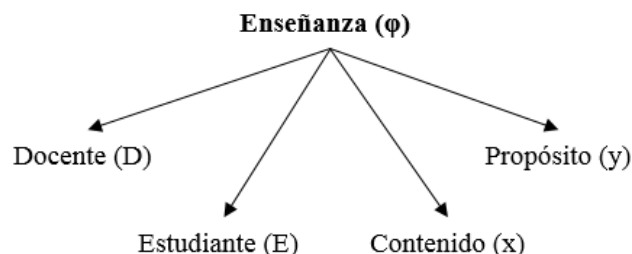


Figura 5 Esquema tetra argumental de la enseñanza
Fuente: elaboración propia

Una formulación como estas permite hacer una triple clasificación de las formas de enseñanza que parte de una clara, aunque probablemente incompleta, definición de la misma; cosa que no parece suceder con otras clasificaciones de la enseñanza como las Brundage (1980), Tishman et al (1993) o Jackson (2002).

Brundage establece tres estilos de enseñanza: directivo, facilitador y colaborador. En el primero el profesor es “quien organiza la situación de aprendizaje, presenta los objetivos, y trabaja con material prescrito, listo para ser usado por los aprendices... [que] ofrece pocas oportunidades de interacción entre profesor-alumno y entre pares.”

(Arancibia, Herrera, & Strasser, 2008, pág. 255) El estilo facilitador “enfatisa que tanto el profesor (o facilitador) como los aprendices, son responsables del proceso de aprendizaje, donde la estructura, los objetivos y la dirección de las actividades propuestas por el profesor, son posibles de negociar” (pág. 255). El estilo colaborador “centra la responsabilidad del aprendizaje tanto en los alumnos como en el profesor (colaborador), quienes en conjunto, deben descubrir y crear significados, valores, habilidades y estrategias” (pág. 256).

Otra clasificación es la de Tishman, Jay y Perkins (1993) quienes hablan de los modelos de transmisión y enculturación. En el primero el profesor prepara y transmite la información, y por su parte el alumno la recibe y almacena. En el segundo, el profesor además de transmitir contenidos también debe “inspirar, mover, convencer y comprometer al alumno” (pág. 256)

Es importante la valoración que las autoras seguidas aquí hacen de lo expuesto; puesto que de manera equilibrada afirman que a priori “no se podría decir que un estilo es mejor que otro antes de observar el desarrollo de las prácticas educativas ya que, un buen profesor debiera ser capaz de utilizar los distintos estilos en diversas combinaciones” (Arancibia, Herrera, & Strasser, pág. 257).

Por su parte Necuzzi (2018, pág. 25) menciona dos tradiciones desde las cuales es posible analizar y reflexionar acerca de las “prácticas de enseñanza y el lugar de los profesores en ellas. Las llama *tradiciones mimética y... transformadora*.” La primera debe su nombre a que “la transmisión del conocimiento se realiza de un modo esencialmente imitativo” (pág. 25). La segunda tiene como propósito “lograr un cambio formativo en el estudiante, incluyendo entre los contenidos a transmitir los rasgos de carácter y personalidad valorados en una sociedad” (pág. 26).

Es importante hacer notar que las clasificaciones de Brundage, Tishman y Jackson parecen hacer el énfasis en la enseñanza como acción pero no siempre explicitan la intención. Por su parte Fenstermacher hace una triple clasificación de enfoque (ejecutivo, terapéutico y liberador) en la que tiene en cuenta tanto la acción como la intención propia de la enseñanza; en virtud de lo anterior parece más oportuno adoptar tal clasificación en este trabajo.

2.1.2.2 Enfoque ejecutivo

En este enfoque el docente que actúa como ejecutivo tiene como objetivo transmitir de manera eficaz un determinado contenido. Para alcanzar sus objetivos el ejecutivo actúa en ciclos sucesivos que comprenden las siguientes etapas: planificar, ejecutar el plan, evaluar el esfuerzo, revisar y volver a actuar (Fenstermacher & Soltis, 1998, pág. 20).

Retomando la formulación de Fenstermacher (D ϕ E x y) hay que decir que el énfasis está en la acción del docente (D) quien “utiliza ciertas aptitudes organizacionales y de manejo (ϕ) para impartir a los estudiantes (E) datos específicos, conceptos, habilidades e ideas (x) a fin de que tengan más posibilidades de adquirir y retener ese conocimiento específico (y)” (pág. 40).

Al asumir este enfoque debe saberse que para el ejecutivo es fundamental:

- Elaborar cuidadosamente los materiales curriculares
- Seleccionar técnicas y habilidades pertinentes
- Prestar atención al manejo del tiempo
- Dar indicaciones claras, retroalimentar y hacer refuerzos
- Investigar los efectos de la enseñanza

De lo anterior se colige que hay una estrecha relación “entre la actividad del docente (ϕ) y el dominio alcanzado por el estudiante (y) lo cual remite a la eficacia docente” (pág. 41). En ese sentido el enfoque ejecutivo es emparentable con las psicologías del aprendizaje del tipo estímulo-respuesta, en donde se plantea una relación de causa eficiente – efecto. En otras palabras, la enseñanza sería un estímulo y el aprendizaje la respuesta correspondiente; de ahí que se le critique mostrar que el “educador se parece al gerente de una línea de producción; los estudiantes entran en la fábrica como materia prima y de algún modo se los “ensambla”... [sin] preocuparse por la naturaleza y los intereses de cada alumno...” (pág. 40), y tampoco por los aspectos culturales o contextuales.

Cabe decir que el enfoque ejecutivo puede predominar al menos en dos casos: cuando se piensa que la función principal de la escuela y del docente es “transmitir a las nuevas generaciones los cuerpos de conocimiento disciplinar” propios de una cultura (Gimeno Sacristán & Pérez Gómez, 1992, pág. 79). O también cuando se piensa que la escuela tiene “como misión... entrenar al alumno para que adquiera ciertas habilidades que

respondan a las exigencias planteadas por el modo de producción del momento.” (pág. 72). A pesar de esto Fenstermacher (pág. 53) valora de este enfoque su eficacia cuando se trata de que más estudiantes aprendan un contenido, y su funcionalidad en grupos numerosos.

2.1.2.3 Enfoque terapéutico

El docente que actúa como terapeuta asume como tarea ayudar al crecimiento personal del estudiante de modo “que se convierta en... una persona capaz de asumir la responsabilidad por lo que es y por lo que tiende a ser...” (Fenstermacher & Soltis, 1998, pág. 59)

Para llevar a cabo su tarea el terapeuta acepta el reto de ayudar al estudiante “a hacer la elección de conocimientos de cierto tipo y apoyarlo para adquirir ese saber y utilizarlo para afirmar su personalidad” (pág. 60); en una palabra ayudar a que el alumno sea una persona auténtica.

Retomando la formulación de Fenstermacher (DφExy) hay que decir que en este enfoque “la enseñanza es la actividad de guiar y asistir al estudiante (E) para que este seleccione y trate de alcanzar ‘y’. El Acto de enseñar (φ) está mucho menos volcado a preparar el contenido (x) para que E lo adquiera y mucho más interesado en interesar a E para las tareas de elegir, elaborar y evaluar lo que aprende” (pág. 59). Hay que agregar que la ‘y’ representa autenticidad, que en últimas “es el propósito de establecer una relación entre profesor y alumno” (pág. 61).

Para el enfoque terapéutico es muy importante la elección que hace el alumno respecto a 1) el contenido que ha de aprender, 2) cómo y cuándo va a aprender, 3) quien le enseñará el contenido.

Por lo antedicho, a la base de este enfoque están la filosofía existencial y la psicología humanista de G. Allport, A. Maslow y C. Rogers. Este último planteaba que enseñar “es una función vastamente sobrevaluada”; pues en su opinión lo que verdaderamente importa es al “aprendizaje vivencial” es decir, aquel que está cargado del compromiso personal del alumno; el cual no puede ser controlado por el docente. “El docente solo puede guiar, sugerir y quizás... prevenir.” (pág. 69).

Algunas de las limitaciones de este enfoque son que por un parte tiende “a reducir la compleja problemática de la enseñanza en la escuela y en el aula a un problema de explicación psicológica” (Gimeno Sacristán & Pérez Gómez, 1992, pág. 88). Por otra parte presta poca atención a los contenidos del currículo.

En todo caso es útil para valorar el intento por unir el conocimiento y el sujeto que conoce, pues supone que “nada en absoluto puede aprenderse... salvo aquello que satisface una necesidad, un deseo, una curiosidad o una fantasía” (Fenstermacher & Soltis, 1998, pág. 66).

2.1.2.4 Enfoque liberador

En este enfoque de la enseñanza se “ve al docente como un liberador de la mente del individuo y un promotor de seres humanos morales, racionales, entendidos e íntegros.” (Fenstermacher & Soltis, 1998, pág. 21) Para llevar a cabo tal pretensión se hace énfasis en el contenido de modo que el estudiante no quede preso “de los límites de la experiencia cotidiana, de la inercia y la trivialidad de la convención y el estereotipo.” (pág. 82)

Ahora bien, volviendo nuevamente a la formulación de Fenstermacher ($D\phi E_{xy}$) se puede decir que mientras los dos enfoques anteriores enfatizaban la acción del docente ($D\phi$) en el caso del ejecutivo y el propósito del estudiante (E_{y}) en el caso del terapéutico; este enfoque pone su acento en la x de la fórmula que representa el contenido, teniendo muy presente los demás componentes de la fórmula.

De hecho la manera de enseñar que, por excelencia, el docente liberador adopta es mostrar con su mismo quehacer la manera de estudiar a través de su disciplina. En ese sentido adopta ciertos principios de procedimiento, alienta a sus alumnos a que adopten tales maneras y los elogia cuando se comportan así.

Algunos principios de procedimiento adoptados por el docente que actúa como liberador son: honestidad intelectual, curiosidad, integridad, imparcialidad, trato justo y espíritu crítico. Hay que aclarar que tales principios no son objeto de la enseñanza directa, sino de la indirecta (currículo oculto) ya que son rasgos del carácter del docente, transmitidos con el ejemplo.

Es importante añadir que “la manera de enseñar no sólo está bajo la influencia de la naturaleza del contenido... también recibe la influencia de la complejidad del contenido.”

(pág. 85) Esto quiere decir que en el enfoque liberador es importante tener en cuenta el campo disciplinar al cual pertenece el conocimiento que se quiere brindar (ciencias naturales, sociales, religión, literatura, filosofía, matemáticas, etc...), pues así se pueden descubrir enfoques y formas apropiadas de acercarse a la estructura lógica y a las ideas básicas que distinguen ese aspecto de la experiencia humana que se está abordando.

Lo anterior es decisivo porque “captar la estructura de un asunto es comprenderlo de un modo que permite vincularlo con sentido a muchas otras cosas” (pág. 95). De este modo se deja entrever que la psicología cognitiva es una de las fuentes en las cuales bebe el enfoque liberador, pues ambos tienen como factor común que se interesan “en la manera que adquirimos, interpretamos, aplicamos y ampliamos nuestro conocimiento” (pág. 95).

Así mismo podría decirse que el enfoque liberador se apoya en planteamientos piagetianos según los cuales “el aprendizaje es un proceso de transformación más que de acumulación de contenidos” (Gimeno Sacristán & Pérez Gómez, 1992, pág. 81). A la base de este planteamiento está el hecho de que para lograr la transformación cognitiva del alumno “el docente debe conocer el estado actual del desarrollo del alumno/a, con sus preocupaciones, intereses y posibilidades de comprensión” (pág. 81).

A pesar de lo dicho, cabe resaltar que los fundamentos del enfoque liberador son más filosóficos que psicológicos. En tal sentido otras de las fuentes en las que bebe este enfoque es la tendencia marcada por teoría crítica de la escuela de Frankfurt, la pedagogía emancipadora de Paulo Freire o la obra de H. Giroux en las cuales es de vital importancia despertar la conciencia crítica de la realidad mediante el diálogo, de modo que “los oprimidos puedan liberarse de una vida dominada por otros” (pág. 99). No sobra decir que aunque esta tendencia tienen un marcado carácter político, el punto de encuentro que tienen con el enfoque liberador es que se atribuye a “la educación un fin moral: la libertad del espíritu” (pág. 99).

No se puede pasar por alto que el enfoque liberador hunde sus raíces en la *paideia* griega, que luego pasaría a ser la *humanitas* cristiana, dado que en ambas concepciones educativas “se ponía el acento en la capacidad de los seres humanos de alcanzar los fines más nobles, los logros más elevados en el conocimiento, la comprensión y la virtud...” (pág. 100).

Hay que decir que el peligro a evitar con este enfoque está en que la enseñanza se convierta en reproducción cultural y que ahonde la brecha entre los más favorecidos (económica o intelectualmente) y los que tienen más dificultades. Sin embargo esta crítica, proveniente de la tendencia emancipadora, es encontrada como bastante útil por parte de los defensores del enfoque liberal; sin embargo estos sostienen a su vez que los emancipadores no proponen una alternativa “tan profunda y completa como la que proponen reemplazar” (pág. 117). En su defensa los liberales dicen que su enfoque “suministra un amplio fundamento teórico... tiene la ventaja de su edad... así como de su integridad” (pág. 116).

Finalmente los temores frente al tercer enfoque expuesto podrían despejarse si no se olvida que “el docente y el estudiante son efectivamente procesadores activos de información y comportamientos, pero no solo ni principalmente como individuos aislados, sino como miembros de una institución cuya intencionalidad y organización crea un concreto clima de intercambio...” (Gimeno Sacristán & Pérez Gómez, 1992, pág. 91).

2.1.3 Otras aproximaciones

Desde muchas orillas diferentes de la psicología, como se mostró en los apartados anteriores, se han dado aportes importantes a la comprensión de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Tales comprensiones se pueden recabar en primer lugar a partir de lo plasmado en algunos informes de organismos como la ONU, la UNESCO y la OCDE; en segundo lugar a partir de lo planteado en diversas filosofías educativas enraizadas en la fenomenología y la hermenéutica o en la teoría crítica; y en tercer lugar revisando algunas formas en que la neurociencia y las nuevas tecnologías han influido la comprensión de los procesos educativos en mención. En este orden de ideas se ofrecen tres numerales en los que se abordarán lo planteado acerca de:

- la formación integral y la formación permanente desde organismos internacionales,
- las pedagogías del tacto, diferenciada, fronteriza y del oprimido desde la filosofía educativa
- las inteligencias múltiples, el construccionismo y el conectivismo desde la revolución neurocientífica y tecnológica.

2.1.3.1 Organismos internacionales

A partir de la segunda mitad del siglo XX organismos como la ONU, la UNESCO y la OCDE han realizado enormes esfuerzos en pro de iniciativas de alfabetización y formación permanente

como paso obligado para el crecimiento y el desarrollo. Saber leer, escribir y hacer cuentas... tenían que estar en relación con prioridades de orden económico y social y con la necesidad de una mano de obra capaz de ir al paso de la renovación tecnológica de los medios de producción. (Chiosso, 2003, pág. 39)

Con tal renovación se asiste a una mutación de la escuela de masas, nacida en el siglo XIX como hija predilecta de la Ilustración, en donde se concibe esta como dispositivo socializador para incorporar el ciudadano al sistema productivo industrial. Sin embargo la escuela de fines del siglo XX y principios del XXI está inmersa en una sociedad globalizada que requiere de proyectos educativos cosmopolitas de formación integral que pretenden “facilitar la convivencia en una sociedad cada vez más plural como lo es la actual” (Vilafranca Manguán & Buxarrais Estrada, 2009, pág. 115), sin por ello olvidar que las tradiciones culturales y “la ciudadanía social es *conditio sine qua non* en la construcción de una ciudadanía cosmopolita” (Cortina, 1997, pág. 265). Cabe anotar que ese tipo de ciudadanía se ha querido configurar desde los informes Faure y Delors en cuya raíz late la idea de una formación integral de tipo humanista propuesta, a los organismos ya mencionados, por el filósofo francés Jacques Maritain.

Por otra parte, también se asiste a una sociedad postindustrial unificada en términos mercantiles donde se busca rentabilidad y eficacia productiva que también necesita individuos formados de acuerdo con sus necesidades. Sin embargo la estructura escolar no basta, pues a estos individuos se les exige formarse permanentemente y durante toda la vida de manera que se adapten a las cambiantes situaciones del mercado laboral. Por esta razón durante los años 70 y 80 surgieron modelos formativos como la andragogía de Malcolm Knowles y el aprendizaje transformativo de Jack Mezirow.

Así las cosas en este apartado se expondrán de modo sintético tanto el planteamiento de formación integral de los informes Faure y Delors, como su base humanista. Posteriormente se hará una corta presentación de las propuestas de formación permanente

de Knowles y Mezirow, así como del discurso de formación por competencias derivado de estas.

2.1.3.1.1 Formación integral

Es importante comenzar diciendo que en el concepto de formación integral subyacente en los planteamientos de organismos como la UNESCO se nota una aspiración a la integralidad. En ese sentido hay que decir que el adjetivo integral hace entender la formación “como el desarrollo perfectivo del ser humano completo, en todas y cada una de sus dimensiones (física, intelectual, social, moral, religiosa...)”. Álvarez Rodríguez (2003, pág. 126). Adicionalmente según Yus Ramos (2002) la formación integral se caracteriza por perseguir aspectos como globalidad de la persona, espiritualidad, interrelaciones, equilibrio, cooperación, inclusividad, experiencia y contextualización.

Como se verá, en los informes Faure y Delors se plantea de modo claro no solo esta idea de integralidad sino también la referencia al humanismo integral de J. Maritain; por ese motivo antes de hablar de los informes mencionados se expondrán algunos elementos fundamentales planteados por el pensador francés.

En primer lugar para Maritain “la educación del hombre es un despertar a la humanidad. [Por ello] lo que más importa en la empresa educativa es la apelación perpetua a la inteligencia y a la voluntad libre de los jóvenes.” (2008, pág. 27) Para ello plantea que es necesario impulsar las siguientes disposiciones:

- Primero, hacia el amor a la verdad, que es la primaria tendencia de cualquier naturaleza intelectual.
- Segundo, hacia el amor por el bien y la justicia, incluso hasta llegar al heroísmo.
- Tercero, la disposición que podría llamarse simplicidad y apertura con respecto a la existencia. [Es] la actitud de un ser que existe satisfecho... para quien ser limitado y aceptar las limitaciones naturales de la existencia son cuestión de simple consentimiento.
- La cuarta disposición fundamental tiene que ver con el sentido del trabajo bien hecho... un sentimiento de respeto y responsabilidad para con él.

- La quinta disposición fundamental es el sentido de la cooperación, que es tan natural y tan integrada en nosotros como la tendencia a la vida social y política.

En segundo lugar, la presencia de la idea de formación integral se nota en el informe Faure (1970-1972), llamado *Aprender a ser*, dado que tiene como uno de sus conceptos claves el de “hombre completo” que comprende una “integridad física, intelectual, afectiva y ética del ser”. (Faure, y otros, 1973, pág. 236). Tal integridad lleva a que se pida tener en cuenta en la educación lo social, lo científico, lo tecnológico, lo artístico, lo profesional, lo manual y lo físico.

Adicionalmente las influencias del humanismo integral maritainiano en el informe Faure se notan por ejemplo cuando se reconoce que la integralidad del hombre y de la educación es “uno de los temas fundamentales del pensamiento humanista de todos los tiempos” (pág. 236). La influencia es aún más evidente cuando se afirma que

La pedagogía moderna tiene en cuenta al individuo, sus capacidades, sus estructuras mentales, sus intereses y motivaciones y sus necesidades. En este sentido es personalista. Concede una importancia capital al substrato de la educación: grupo o individuo. Con esta óptica, el enseñante ya no es el único agente activo... el sujeto mismo, el individuo en estado de educación deviene cada vez más un agente activo de su propia educación. (págs. 191-192)

Cabe anotar que, ante la cambiante situación social y económica, en el informe Faure plantea la necesidad de la educación a lo largo de la vida en la que se impulse:

Aprender a vivir; aprender a aprender, de forma que se puedan ir adquiriendo nuevos conocimientos a lo largo de toda una vida; aprender a pensar de forma libre y crítica; aprender a amar el mundo y a hacerlo más humano; aprender a realizarse en y mediante el trabajo creador. (pág.132)

Es interesante advertir por una parte que en los cinco aprendizajes señalados por Faure (aprender a vivir, aprender a aprender, aprender a pensar, aprender a amar y aprender a trabajar) se asemejan a las disposiciones fundamentales, que según Maritain, debería impulsar la educación integral (apertura a la existencia, amor a la verdad, sentido de cooperación, amor por el bien y la justicia y respeto por el trabajo bien hecho).

Por otra parte la idea de educación integral compuesta por los cinco aprendizajes que propone Faure, anticipa la formulación de los cuatro pilares para la educación del futuro que plantea el informe Delors (aprender a ser, aprender a conocer, aprender a vivir juntos y aprender a hacer); los cuales se expondrán en los siguientes párrafos.

En el informe Delors de (1993-1996), que lleva por título *La educación encierra un tesoro*, también se atribuye una finalidad integral a la educación: “La educación tiene la misión de permitir a todos sin excepción hacer fructificar todos sus talentos y todas sus capacidades de creación, lo que implica que cada uno pueda responsabilizarse de sí mismo y realizar su proyecto personal.” (Delors, y otros, 1996, pág. 13)

Es importante tener en cuenta que “Delors declaró que Jacques Maritain fue una de sus principales influencias, “*mon inspiration profonde*” (‘mi inspiración profunda’)” (Elfert, 2015b, pág. 2) para plantear su célebres cuatro pilares. En efecto, la influencia de Maritain en Delors se muestra de modo claro en el principio de unidad práctica que permitió a los miembros de la comisión que preparó el informe, centrarse en el concepto de aprender a convivir, venciendo la heterogeneidad de sus cosmovisiones. Este concepto se consideró el más importante de los “cuatro pilares de la educación” y el principio rector del informe” (Elfert 2015, p3). Entre los aspectos inherentes a este pilar están: el desarrollo de “la comprensión del otro y la percepción de las formas de interdependencia –realizar proyectos comunes y prepararse para tratar los conflictos- respetando los valores de pluralismo, comprensión mutua y paz.” (Delors, y otros, 1996, pág. 34)

Otra influencia de Maritain está en el principio de “aprender a ser” el cual implica superar la visión instrumentalista de la educación y plantear más bien que ella “debería llevar a cada persona a descubrir, despertar e incrementar sus posibilidades creativas, actualizando así el tesoro escondido en cada uno de nosotros” (Delors, 1996, pág. 96).

Finalmente los pilares que completan la educación integral tal como la propone el informe Delors son: “aprender a conocer” y “aprender a hacer”. El aprender a conocer, supone “aprender a aprender para poder aprovechar las posibilidades que ofrece la educación a lo largo de la vida” (pág. 96). El aprender a hacer es importante en el informe Delors ya que se propone “a fin de adquirir no sólo una calificación profesional sino, más generalmente, una competencia que capacite al individuo para hacer frente a gran número de situaciones y a trabajar en equipo.” (Delors, y otros, 1996, pág. 34)

2.1.3.1.2 Formación permanente

Por formación permanente se puede aludir a gran cantidad de significados, sin embargo siguiendo a Bertrand Schwartz, puede decirse que esta se entiende como un modelo inclusionista en el cual “la promoción de las capacidades humanas se conjuga con la adquisición de competencias profesionales” (Chiosso, 2003, pág. 47); por ello se fija como objetivos transmitir habilidades, generar dinámicas transformadora del individuo y su ambiente y equilibrar el interés humanista y el económico. Tales pretensiones subyacen tanto en la andragogía como en el aprendizaje transformativo.

Respecto a la andragogía hay que decir que Knowles plantea que la formación excede el campo escolar y por ello es necesario una reflexión no solo sobre la manera de educar a niños y jóvenes (pedagogía), sino también sobre la educación de la persona adulta (andragogía). Ahora bien, como el adulto tiene capacidades e intereses diversos en su educación habrá que dar mayor espacio a su experiencia y actuar con modalidades no directivas. Esta tesis, según Chiosso (2003, pág. 53) se fundamenta en que el adulto en formación:

- tiene un gran deseo de conocer
- quiere que se le reconozca como persona autónoma
- posee una experiencia personal que es decisiva para el éxito o fracaso del aprendizaje
- está disponible a aprender en función de sus necesidades reales
- otorga gran importancia a la motivación intrínseca (autoestima o autosatisfacción)

Vale la pena mencionar que “el aprendizaje de nociones y capacidades aparentemente simples... si es conducido desde el enfoque andragógico... constituye un enriquecimiento profesional... un mejoramiento... de su autopercepción, de las relaciones con el mundo y con las personas que lo rodean.” (Chiosso, 2003, pág. 53)

Por su parte el aprendizaje transformativo de Mezirow continua las reflexiones de Knowles teniendo como idea principal que el adulto puede y necesita “reformular continuamente sus marcos de significado... a través de la reflexión acerca de los contenidos y los procesos” (Chiosso, 2003, pág. 55) que orientan sus propias elecciones y acciones. Tal reflexión “se traduce en un aumento de conciencia crítica, de las motivaciones

y los intereses” (Chiosso, 2003, pág. 55), lo que conlleva una dinámica transformadora y una circularidad del saber que enriquece tanto al individuo como a la organización en la cual se desempeña.

La antedicha circularidad se realiza en “tres fases sucesivas y concatenadas: transformación de la información en conocimiento [personal]... transformación del conocimiento en saber [organizacional]... transformación del saber en comportamientos operativos” (Chiosso, 2003, pág. 47) que expresan las competencias adquiridas a través del compromiso personal con la formación permanente.

Las referidas competencias que definen el papel del individuo en el sistema, son establecidas y solicitadas por los empresarios según su concepción de trabajo donde lo importante es “el buen desempeño de la mano de obra durante su vida activa previsible” (Brunet & Belzunegui 2003, pág. 8). Se entiende entonces que ya no es suficiente estar calificado, es necesario mostrar que se es “competente”; es decir, capaz de entrar en el andamiaje de la empresa y proveer al sistema de las herramientas que necesita para garantizar su buen funcionamiento.

Ciertamente esta lógica ha entrado en el ámbito educativo que es visto como una variable estratégica del mercado; lo cual empuja a que colegios, universidades y entidades de educación no formal e informal adopten cambios no solo organizacionales sino también pedagógicos que de ser ignorados ocasionan que las entidades educativas se terminen convirtiendo en “empresas con procesos de generación de conocimiento” (Brunet & Belzunegui 2003, pág. 92).

Desde el punto de vista organizacional los cambios están basados en sistemas como la reingeniería de procesos o la gestión de calidad, y tienen entre sus objetivos la obtención de certificaciones que les permita alcanzar y mantener altos niveles de desempeño y así posicionarse socialmente para permanecer vigentes.

Desde el punto de vista pedagógico se suele adoptar el enfoque de las competencias que subyace en los modelos de formación permanente antes mencionados y en las directrices de la OCDE. Sin embargo para no desvirtuar la tarea educativa se ha de asumir de manera crítica la formación por competencias. Esto quiere decir 1) intentar responder la pregunta acerca del valor de lo que se aprende, del currículo y los contenidos; 2) repensar los roles del profesor y el estudiante; 3) evaluar la pertinencia de planteamientos didácticos como el aprendizaje cooperativo y por proyectos.

2.1.3.2 Filosofía educativa

Entre las tendencias filosóficas que más han tenido impacto en el ámbito educativo desde hace unas cuatro décadas están la fenomenología y la teoría crítica. Desde el campo fenomenológico-hermenéutico se tienen autores como Phillipe Meirieu y Max van Manen quienes han planteado respectivamente la pedagogía diferenciada y la pedagogía del tacto o de la atención. Desde la teoría crítica Henry Giroux y Paulo Freire han construido sus propuestas pedagógicas enmarcadas en una dinámica emancipadora y liberadora.

2.1.3.2.1 Enfoque fenomenológico-hermenéutico

Si bien es cierto que van Manen ha hecho aportes significativos, estos no han alcanzado el nivel de concreción didáctica de Meirieu. En tal sentido, teniendo presente los alcances de esta investigación, en esta apartado se mencionarán de manera sucinta los aportes del primero y se trata más ampliamente los del segundo.

En primer lugar en la pedagogía del tacto o la atención de van Manen, el tacto se entiende como

una compleja gama de cualidades, habilidades y competencias: primero, una persona con tacto tiene la habilidad para interpretar pensamientos, sentimientos y deseos a partir de gestos, comportamientos, expresiones y del lenguaje corporal... Segundo, el tacto consiste en la habilidad para interpretar el significado social y psicológico de las características de la vida interior... Tercero, una persona con tacto parece tener un fino sentido de los criterios, límites y equilibrios que hacen posible conocer, casi automáticamente, qué tanto involucrarse en una situación y qué distancia guardar en una circunstancia particular. Finalmente el tacto parece caracterizarse por una intuitividad moral: una persona con tacto parece sentir que es lo correcto que hacer. (1991, págs. 125-126)

El tacto o atención se acerca a la virtud de la prudencia señalada por Aristóteles en su *Ética* a Nicómaco, o a la *phrónesis* gadameriana; se refiere en otras palabras a una sensibilidad peculiar respecto a una determinada situación educativa, de la que se derivan criterios de acción (Báez-Mirón et al., 2017, pág. 230) comunicables a través del habla, la

mirada, los gestos, el silencio y el ambiente que se crea. Tal concepción parte de una perspectiva fenomenológico-hermenéutica cuyo punto de partida y de llegada es el mundo de la vida, es decir el mundo tal como se experimenta y vive. De este modo “aspira a contrarrestar la tendencia a la excesiva abstracción teórica y alineación de la vida real a la que tiende la teoría pedagógica” (Ayala, 2008, pág. 413), adicionalmente se aleja de la racionalidad instrumental centrada en la funcionalidad de las estrategias o métodos educativos.

Según Báez-Mirón et al. (2017) el tacto pedagógico se manifiesta de múltiples maneras: al saber improvisar, al ser sensible a la subjetividad, retrasando o evitando la intervención, siendo receptivo a la experiencia del otro, etc... Por otra parte gracias al tacto pedagógico se puede: preservar el espacio del alumno, proteger lo vulnerable, resaltar su unicidad, reforzar lo bueno y en una palabra favorecer el crecimiento personal y el aprendizaje.

Finalmente, el enfoque de van Manen es interesante porque aporta a la reflexión sobre la práctica educativa la posibilidad de “de dar respuesta a cuestiones como (sic): ¿cómo es vivida esta experiencia por los niños? ¿Cómo viven los educadores esta experiencia?” (Ayala, 2008, pág. 414), lo cual representa una gran contribución a la investigación educativa con métodos cualitativos que recurre a la exploración biográfica y narrativa.

Respecto a Ph. Meirieu hay que decir que es quizá el animador más conocido de la llamada pedagogía diferenciada en el ámbito francófono; pero antes de resaltar sintéticamente los aspectos centrales de este planteamiento educativo deben mencionarse algunos momentos identificables en la trayectoria del pedagogo en mención.

La primera etapa en el recorrido y consolidación de la propuesta hecha por Meirieu es el de la pedagogía por objetivos interesada fuertemente por los aprendizajes (1976-1985); “esto le permite efectuar un análisis de las tipologías de grupos” (Zambrano, 2009, pág. 217) entre los que distingue grupos de interés, de necesidad, de nivel y de métodos; lo cual le hace llegar a la noción de pedagogía diferenciada. En una segunda etapa (años 90) “sus intereses intelectuales se dirigen hacia la filosofía, particularmente centra su atención en los problemas de la ética, y en el año 2000 realizan un viraje hacia lo político con el fin de reflexionar... los fines de la pedagogía.” (Zambrano, 2009, pág. 218) Podría decirse que

las etapas que atraviesa el desarrollo del planteamiento de Meirieu son pues la etapa pedagógica y la filosófica, la cual comprende un periodo ético y otro político.

En la etapa pedagógica se ve un Meirieu que asumiendo su experiencia como profesor de instituto y sus responsabilidades como investigador, se revela como “un profesor deseoso de comprender el saber, un sujeto dispuesto a interrogar su propia práctica, un individuo disponible espiritualmente a comprender esa extraña relación humana y de saber que se instala entre un profesor y un alumno.” (Zambrano, 2009, pág. 218)

Durante la etapa filosófica se adentra primero en los conceptos de libertad y autonomía que, en su etapa previa, identificó como claves del aprendizaje. La indagación de tales conceptos nace de su conocimiento acerca de la importancia de la “relación maestro-alumno [que] anuncia ya una aproximación fenomenológica” (Zambrano, 2009, pág. 221) cercana a los postulados del filósofo E. Levinas, para quien el rostro del otro es el origen de la responsabilidad ética propia. En tal sentido para Meirieu la relación pedagógica no descansa tanto en la perfección de los instrumentos e dispositivos, ni en la reciprocidad sino en la confianza hacia el otro. Es por ello que Zambrano, citando al pedagogo francés, dice que “querer enseñar, es creer en la educabilidad del otro; querer aprender es creer en la confianza del otro hacia mí”. (2009, pág. 221). De esto se desprende el respeto a la libertad del alumno y la confianza en sus capacidades, tal como lo plantea el también filósofo francés Paul Ricoeur en su “fenomenología del hombre capaz” en donde identifica como fundamentales la capacidad de decir, de hacer, de narrar y de narrarse. (2006, págs. 12-144).

De este énfasis ético se deriva el interés político pues la atención al otro tiene como fin el surgimiento de su libertad de modo que sea autónomo, emancipado y responsable. En consecuencia el pedagogo francés en mención, afirma que la escuela tiene como exigencia transmitir saberes emancipadores que van más allá de la transgresión social, pues hay una transgresión mucho mayor la “de la inteligencia en contra de los prejuicios” (Meirieu, 2013, pág. 9). Una segunda exigencia de la escuela es la de compartir valores fundantes de la democracia, como por ejemplo el respeto de la alteridad; de esto se desprende una “tercera exigencia: la formación para el ejercicio de la democracia” (Meirieu, 2013, pág. 9) y esto se logra ayudando al alumno a pensar, a ser responsable y crítico respecto a su vida personal y social.

En cuanto a la cuestión de la pedagogía diferenciada, hay que decir que esta retoma el principio de individualización de la enseñanza cuya piedra angular es

por una parte la organización del trabajo escolar a la medida de los alumnos según prácticas y técnicas individualizantes ya consolidadas... , y por otra parte la multiplicidad de métodos y prácticas didácticas en función de las diferencias existentes entre los alumnos mismos... la finalidad es poner a cada uno en condiciones de activar sus capacidades cognitivas y construir su aprendizaje (Chiosso, 2003, pág. 23).

Es fundamental poner de manifiesto que la pedagogía diferenciada “antes de ser un conjunto de métodos y técnicas de organización del trabajo escolar, es la expresión de la voluntad de «hacer con» el alumno concreto tal como lo encontramos...” (Meirieu, 1991, pág. 109)

Cabe anotar que los fundamentos y fines antedichos se operativizan didácticamente en tres niveles: 1) la organización flexible de la clase, teniendo en cuenta los diversos recorridos que los alumnos pueden realizar y la reflexión sobre los distintos modos de aprender (meta cognición); 2) el empleo de diversas formas de enseñar de acuerdo con las diferentes situaciones comunicativas como por ejemplo la clase magistral, el conversatorio, el trabajo grupal, la práctica de laboratorio, etc...; 3) el bienestar psicológico y afectivo que posibilite la cercanía entre profesor y estudiante, de modo que se pueda “organizar y definir un «proyecto común» en el que los objetivos... se construyan en razón de las dificultades encontradas, de la complejidad de las metas intermedias y finales, y del proceder total de la experiencia escolar.” (Chiosso, 2003, pág. 24)

Los tres niveles están intrínsecamente relacionados entre sí, pues por una parte “la definición de objetivos [nivel 3] no basta para la elaboración de un proceso didáctico, sino que requiere la elucidación de la actividad mental a solicitar [nivel 1]” (Meirieu, 2002, pág. 115). Por otra parte “si una situación-problema se presenta siempre para el alumno como una tarea a realizar [nivel 3], debe sin embargo ser construida por el formador a partir del objetivo de adquisición que se ha propuesto [nivel 2].” (Meirieu, 2002, pág. 189)

Para terminar, no puede perderse de vista que durante las diversas etapas de su trayectoria conceptual, de una manera u otra, Meirieu señala que la tarea de la pedagogía “consiste en idear... condiciones que permitan compartir saberes, el goce de descubrirlos,

la felicidad de sentirse en condiciones de hacer propia la herencia de los hombres, prolongarla y superarla.” (pág. 139)

2.1.3.2.2 *La teoría crítica*

Como ya se mencionó, dos pedagogos que han aportado desde esta orientación filosófica son Giroux y Freire. El primero con su pedagogía fronteriza y el segundo con sus pedagogías del oprimido y de la esperanza; todas estas tienen como factor común una visión transformadora de la educación. En este numeral se presentarán algunos elementos del enfoque crítico de Giroux y de Freire dada la importancia que el brasileño da a la palabra, el diálogo y la pregunta; lo cual puede resultar útil para esta investigación.

En primer lugar la pedagogía fronteriza “reconoce el conocimiento y las capacidades como sus principales contenidos educativos siempre y cuando permitan... que el alumno pueda negociar de manera crítica los límites culturales que le ofrece la sociedad... para proceder a transformar el mundo en que vive” (González Martínez, 2006, pág. 84). En esta visión es fundamental que el docente cruce fronteras, que tenga apertura y que acepte los desafíos que continuamente le lanzan sus estudiantes.

Para vislumbrar elementos importantes de la propuesta de Giroux hay dos libros que bien merecen ser citados: *Los profesores como intelectuales* (1997) y *Pedagogía política y de la esperanza* (2003).

Uno de los asuntos más notables en el libro de 1997 es la claridad con la que Giroux plantea que las escuelas no pueden ser solo lugares de trasmisión y reproducción de la cultura dominante. Más bien han de ser vistas como esferas públicas democráticas; es decir “como lugares públicos donde los estudiantes aprenden los conocimientos y las habilidades necesarias para vivir en una auténtica democracia.” (pág. 34) Ahora bien esto exige que los profesores se desempeñen como agentes transformadores que motiven la acción transformadora de sus estudiantes; “esto significa educarlos para el riesgo, para el esfuerzo por el cambio institucional, y para la lucha tanto contra la opresión como a favor de la democracia” (Giroux 1997, pág. 35)

En *Pedagogía política y de la esperanza* (Giroux, 2003) se presentan tanto los fundamentos teóricos de la pedagogía crítica como su realización en el aula. Respecto a lo

primero son varias las fuentes en la que bebe Giroux, en un primer momento (años 70-80) se interesó por la teoría crítica de Frankfurt; posteriormente recurre al “progresismo de John Dewey, la pedagogía transgresora de Paulo Freire y las ideas de los reconceptualistas curriculares” (pág. 14), también acude a los postulados feministas y a los estudios culturalistas. En cuanto a la realización de la pedagogía crítica en el aula, la preocupación de Giroux se centra en “cómo desarrollar una pedagogía radical que reconozca los espacios, las tensiones y las posibilidades de lucha dentro del funcionamiento cotidiano de las escuelas.” (pág. 175)

Lo anterior supone el llamamiento al cambio institucional, pero también la atención a “las formas de discurso educativo que ordenan y constituyen las experiencias y prácticas escolares” (pág. 177); entre tales formas discursivas sobresale el diálogo crítico de corte freiriano, “con la puesta en juego de las concepciones y problemas que inquietan profundamente a los alumnos en su vida diaria” (pág. 207) lo cual representa ya una promoción de la emancipación y autonomía de los sujetos en cuanto agentes políticos.

Como se puede observar, la influencia de Freire en la pedagogía fronteriza de Giroux es importante y en virtud de ello se pasará ahora a mostrar algunos aspectos sustanciales de los planteamientos del pedagogo brasileño.

Paulo Freire, como es de amplio conocimiento, actuó en el campo de la alfabetización de adultos primero en las zonas más pobres del Brasil y luego en varios países en vías de desarrollo. Promovió una praxis educativa liberadora y emancipadora en contra de una educación bancaria que imposibilita el pensamiento crítico y autónomo; por ende el ejercicio de la ciudadanía y con ello la posibilidad de una efectiva transformación social.

Lo anterior se puede constatar en obras de este autor como pedagogía del oprimido, (1970), pedagogía de la esperanza (1995) o pedagogía de la autonomía (1997) en donde laten sus dos intuiciones fundamentales 1) la educación es un acto dialógico; 2) la educación debe promover la transformación del mundo.

En pedagogía del oprimido es de suma importancia la distinción entre una educación bancaria y educación transformadora y la problematizadora. En la primera el conocimiento es depositado por quienes saben en las mentes de quienes no saben; el sabio es quien piensa, habla, prescribe y elige. Por su parte el alumno se ve como un receptor

pasivo, vacío e ignorante que con los conocimientos adquiridos se adaptará pasivamente al status quo. De esta manera en la concepción bancaria lo que se pretende “es transformar la mentalidad de los oprimidos y no la situación que los oprime” (Freire, 2005, pág. 81); en una palabra domesticar.

En contraposición a lo antedicho está la educación liberadora “que implica la acción y reflexión de los hombres sobre el mundo para transformarlo” (2005, pág. 90); ve al otro como un ser que piensa, siente y es capaz de actuar y por ello no se concibe el acto educativo como transmisión acrítica de saberes y valores. Tampoco acepta la verticalidad inquebrantable educador-educando y por ello plantea superarla a través del dialogo, con base en el convencimiento de que “nadie educa a nadie, así como tampoco nadie se educa a sí mismo, los hombres se educan en comunión, y el mundo es el mediador” (2005, pág. 92); de esto se colige que el diálogo o mejor la dialogicidad es la esencia de la educación como práctica de libertad. Ahora bien, el diálogo en cuanto exigencia existencial es planteado por Freire como “encuentro de los hombres que pronuncian [es decir, que crean y recrean] el mundo” (2005, pág. 107). Tal encuentro supone una gran estima por el hombre y por el mundo, pero además confianza en el otro, esperanza y capacidad de crítica.

Años después de *Pedagogía del Oprimido* y en medio de situaciones políticas, sociales y económicas muy difíciles, Freire lanza la *Pedagogía de la Esperanza* afirmando que “la esperanza es una necesidad ontológica... [mientras que] la desesperanza nos inmoviliza y nos hace sucumbir al fatalismo en que no es posible reunir las fuerzas indispensables para el embate recreador del mundo” (1995, pág. 24). Sin embargo Freire no plantea una esperanza sin más, sino una esperanza crítica “que se funda no sólo en la verdad sino en la calidad ética de la lucha” (2005, pág. 25); una esperanza anclada en la práctica de modo que se convierta en historia no en vana ilusión.

Precisamente este anclaje en la práctica es fundamental en *Pedagogía de la autonomía* en donde se ocupa del oficio de enseñar destacando en primer lugar que no hay docencia sin discencia pues “las dos se explican y sus sujetos... no se reducen a la condición de objeto... Quien enseña aprende al enseñar y quien aprende enseña al aprender.” (Freire, 1997, pág. 25). En segundo lugar recalca que enseñar no es transferir conocimientos ni mucho menos “adiestrar al educando en el desempeño de destrezas... sino crear las posibilidades de su producción o de su construcción.” (Freire, 1997, pág. 16. 24).

De acuerdo con lo anterior plantea que la praxis docente tiene una exigencia crítica, pero también ética. La exigencia crítica está vinculada con el rigor metódico que vence la superficialidad y la evasión de la realidad; también con la reflexión sobre la propia práctica. La exigencia ética implica el respeto a los “saberes socialmente construidos en la práctica comunitaria” (Freire, 1997, pág. 31) por parte de los educandos. Implica la corporificación de las palabras con el ejemplo y la humildad, asumir lo nuevo y rechazar cualquier forma de discriminación. Adicionalmente la exigencia ética se vincula con otro saber necesario a la práctica educativa: el respeto a la autonomía del ser del alumno; respeto que es ignorado tanto por el profesor autoritario como por el permisivo o el incompetente y que es practicado cuando se mantiene viva la curiosidad y se tiene tacto frente a la circunstancia del otro.

Finalmente hay que decir que en Pedagogía de la autonomía Freire confirma lo que ha practicado y enseñado toda su vida: que el acto de enseñar implica la alegría y la esperanza de que las situaciones menos humanas pueden ser transformadas en más humanas. Esto exige por una parte escuchar, pues “sólo quien escucha paciente y críticamente al otro, habla con él, aun cuando, en ciertas ocasiones, necesite hablarle a él.” (pág. 109) Y por otra parte disponibilidad para el diálogo que se traduce en que no se puede desaprovechar ninguna oportunidad para discutir un tema o manifestar posiciones respecto a los problemas planteados por los estudiantes, pero no con la actitud autoritaria de quien ya lo sabe todo sino con “la convicción de que algo sé y de que ignoro algo, a lo que se junta la certeza de que puedo saber mejor lo que ya sé y conocer lo que aún ignoro.” (pág. 129)

2.1.3.3 Revolución neurocientífica y tecnológica

Aparte de la influencia de los organismos internacionales y las filosofías educativas, el impacto de las neurociencias y las nuevas tecnologías informáticas en la educación es innegable. Por ello se quiere cerrar esta exposición de aproximaciones a los procesos de enseñanza y aprendizaje menos centrados en la psicología, mencionando por una parte lo planteado por Howard Gardner acerca de las inteligencias múltiples a partir de los avances de las neurociencias. Por otra parte se hará mención de los enfoques construccionista (Seymour Papert) y conectivista (George Siemens) surgidos a raíz de la reflexión sobre los cambios que las nuevas tecnologías provocan en el ámbitos educativos.

2.1.3.3.1 Las neurociencias

Hay que comenzar diciendo que las neurociencias “son el conjunto de ciencias cuyo objeto de investigación es el sistema nervioso, con particular interés en cómo la actividad del cerebro se relaciona con la conducta y el aprendizaje.” (Carminati & Waipan, 2012, pág. 8) Ahora bien, a pesar de las exigentes investigaciones y avances significativos realizados en este campo durante los últimos cien años respecto a la relación entre el funcionamiento neuronal y el comportamiento, “sigue siendo una disciplina joven, que aún debe definir gran parte de sus interrogantes principales, antes de aplicarse a resolverlos.” (Gardner, 1987, pág. 311). Por otra parte es necesario crear puentes con otras disciplinas toda vez que muchos científicos cognitivos han puesto entre paréntesis “factores nada triviales, como el papel del contexto circundante, los aspectos afectivos de la experiencia y la repercusión de los factores culturales e históricos en el comportamiento y la conducta.” (Gardner, 1987, pág. 415)

En tal sentido la neurociencia necesita interactuar con otras disciplinas, como por ejemplo la lingüística al hacer investigaciones referidas al lenguaje; del mismo modo en que el lingüista necesita al neurocientífico cuando quiere indagar acerca de la base fisiológica de algún trastorno del habla como la dislalia. Otro ejemplo viene dado por la llamada neuroeducación entendida como aquella “nueva interdisciplina o transdisciplina que promueve una mayor integración de las ciencias de la educación con aquellas que se ocupan del desarrollo neurocognitivo de la persona humana” (Carminati & Waipan, 2012, pág. 8)

Un intento de tal interdisciplinariedad es la teoría de las inteligencias múltiples (IM) del neuropsicólogo Howard Gardner y su equipo quienes se basan tanto en la existencia de elementos neuronales especializados, como en la importancia de elementos transculturales por su gran relevancia para el campo de la psicología educativa; con lo cual se aleja del ala dura de las neurociencias dedicada exclusivamente a indagar acerca de los fundamentos neurológicos y genéticos de la inteligencia.

Es pertinente declarar que aunque la teoría de Gardner no fue planteada pensando en el campo educativo, ha tenido una gran aceptación en este. Por otra parte, desde un inicio la teoría se plantea de manera abierta e inacabada dado que “jamás existirá una lista maestra

de 3,7 o 100 inteligencias que puedan avalar todos los investigadores” (Gardner, 2001, pág. 60). Pese a esto, los estudiosos envueltos en la empresa de clasificar las competencias intelectuales justifican su esfuerzo, oponiéndose a la generalidad y reduccionismo cuando se habla de la inteligencia. En todo caso Gardner establece siete categorías respecto a su macro categoría inteligencia: 1) inteligencia lingüística, 2) musical; 3) lógico – matemática; 4) espacial; 5) cenestésico - corporal; 6) intrapersonal; e 7) interpersonal. Esta categorización que expresa una visión modular de la mente, alineada con postulados como los de G. Allport o J. Fodor.

Como prerequisite, esta teoría estipula que una inteligencia ha de abarcar una serie de habilidades culturalmente significativas para crear, encontrar o solucionar problemas. Pero adicionalmente plantea una serie de criterios necesarios para determinar si tal o cual serie de habilidades pueden ser catalogadas como un tipo de inteligencia. Tales criterios son: 1) posible aislamiento por daño neuronal; 2) la existencia de idiots savant, prodigios y otros individuos excepcionales; 3) un conjunto de operaciones identificables; 4) una historia identificable de desarrollo; 5) una evolución verosímil; 6) identificación de habilidades específicas que interactúan en la ejecución de tareas complejas; 7) la confirmación de ciertas características gracias a la psicometría; y 8) posibilidad de codificación en un sistema simbólico.

Los dos primeros criterios, provenientes de la neurobiología son útiles porque “permite[n] observar la inteligencia humana en aislamiento relativo” bien sea en individuos con algún daño cerebral o poblaciones de individuos cuya condición es vinculable a factores genéticos, o... a regiones neuronales muy específicas” (Gardner, 2001, pág. 63). En cuanto a los criterios 4 y 5 los investigadores de las IM reconocen “que la especulación pura es tentadora... y los hechos firmes son especialmente elusivos.” (pág. 63) Mientras que para los criterios 3, 6 y 7 se echa mano de la psicología experimental.

Vale la pena anotar que el alcance epistémico que Gardner atribuye a su teoría es bastante modesto y por ello declara que su concepto de inteligencias implica que estas “se definen y describen por separado tan sólo para iluminar cuestiones científicas y para atacar problemas prácticos urgentes... [las inteligencias] no existen como entidades físicamente verificables, sino sólo como construcciones científicas de utilidad potencial” (Gardner, 2001, pág. 67); de hecho tal alcance es el que hace que muchos neurocientíficos expresen sus reservas para llamar teoría a la categorización de Gardner. En ese sentido ciertamente

la neurobiología o la neurofisiología pueden iluminar diversos procesos y métodos educativos, pero es necesario ser prudentes y no generar falsas expectativas respecto al impacto inmediato de las neurociencias en educación.

Finalmente cabe decir que desde el punto de vista educativo la teoría de IM se muestra útil por ejemplo para una programación didáctica que comprenda tanto metas claras, como medios disponibles y formas de evaluación adecuadas. Por una parte “por cada meta que se busque... se supone que existe un conjunto de inteligencias que con facilidad se podría movilizar para su logro, al igual que un conjunto de inteligencias cuya movilización plantearía un reto mayor.” (Gardner, 2001, pág. 286) Por otra parte, respecto a los medios y a la evaluación la propuesta de Gardner arroja claridad acerca de la necesidad de 1. involucrar al estudiante en actividades estimulantes pues esto “proporciona una oportunidad ideal de observar las inteligencias en acción y de vigilar sus avances en un periodo limitado... [2. evita evaluar] las inteligencias en las mismas maneras a distintas edades... [3. asegura] una evaluación contextualmente rica y fidedigna del perfil intelectual de un individuo” (pág. 287).

2.1.3.3.2 *Las nuevas tecnologías*

Es un hecho que las nuevas tecnologías de la información y la comunicación (TIC) están presentes en múltiples ámbitos de la vida de las personas y el ámbito educativo no es la excepción; frente a lo cual se pueden hacer preguntas del tipo ¿Cómo, para qué o por qué introducir las TIC en la escuela? De estas preguntas las primeras dos tienen un legítimo y marcado interés instrumental, pero la tercera plantea un asunto epistémico que en muchas ocasiones es ignorado o dado por sentado.

En virtud de lo anterior es importante advertir que olvidar el *por qué* lleva a asumir una visión instrumentalista de la incorporación de las TIC en educación, ignorando que estas son una forma de habitar el mundo de hoy dado que tienen la capacidad de reconfigurar el espacio social. Esto puede hacer que caiga en el “patrón de incorporación a la enseñanza de un medio o tecnología novedoso” (Área Moreira, M., 2005, pág. 2) encontrado por Larry Cuban, donde se empieza por unas altas expectativas que al no cumplir lo prometido hacen que se retorne, con aire de decepción o derrota, a las prácticas tradicionales; o que simplemente otros observadores permanezcan con una actitud

escéptica o indiferente frente a la posibilidad de vincular tales tecnologías en el acontecer educativo.

En tal sentido es importante recurrir a académicos como J. Echeverría (2000) quien plantea su hipótesis de los tres entornos con la cual invita a pensar en el *por qué* de las TIC en educación. El primer entorno es el entorno de la naturaleza cuyos espacios de socialización eran el clan, la familia o la tribu. El segundo entorno es el de la ciudadanía, en el que el papel de la escuela y del estado estaba claro. El tercer entorno es el telemático y está caracterizado por la deslocalización territorial, la policromía (múltiples tiempos) y las multi-teleacciones (múltiples acciones a distancia) no físicas que permiten a las personas actuar rebasando los límites de la proximidad.

Tales entornos produjeron a su vez modelos de enseñanza y de escuela acordes con sus circunstancias. Por ejemplo el primer entorno produjo la enseñanza en los talleres en una relación maestro- aprendiz, la educación caballerescas y las escuelas catedráticas; el segundo entorno, a partir de la revolución francesa, produjo la escuela de carácter universal laico y gratuito; y para el tercer entorno es necesario plantear y poner en acción una escuela para la sociedad en red. Este último entorno plantea importantes desafíos para la educación, dado que con las nuevas tecnologías se manipula no tanto la información sino la materia misma; es más, se “modifican ante todo relaciones, más que los objetos... [se] afectan ante todo a las categorías de relación, espacio y tiempo.” (Echeverría, 2004, pág. 513)

Los desafíos de los que habla Echeverría, configuran un nuevo espacio social, un nuevo entorno en el que se da un giro informacional; este giro “implica asumir que las TIC transforman ante todo... formas sociales” donde lo decisivo no es ni la proximidad espacial ni la simultaneidad temporal, sino la transformación representacional puesto que “inciden en lo más específico del espíritu humano: los deseos, la memoria, los símbolos... Las TIC están diseñadas para transformar nuestras mentes, nuestras percepciones, nuestras sensaciones y nuestros recuerdos” (Echavarría, 2004, pág. 518).

En consonancia con lo planteado antes se puede leer la propuesta constructorista de Seymour Papert, quien parte de postulados piagetianos, de la teoría computacional y la inteligencia artificial (Papert, 1980, pág. 156). Con este telón de fondo e inspirándose en la idea del creador del Lego -Ole Christiansen- Papert desarrolla en 1968 un lenguaje de programación amigable, semifuncional y semiestructurado llamado Logo.

El antedicho lenguaje permite construir elementos gráficos en el computador a través de pequeños pasos que pueden obedecer o no a un plan previo. En tal sentido Papert, citado por Gillespi, ve a Logo “como un medio que en principio puede ser usado por los educadores para apoyar el desarrollo de nuevas maneras de pensar y aprender” (2004, pág. 1). Una forma de usar Logo es con el software Micromundos, mediante el cual se puede aprender de manera activa, autónoma, flexible y significativa; pues el niño crea escenas, iconos, secuencias y movimientos. Adicionalmente, con base en estudios descriptivos, se puede colegir que Logo ayuda a incrementar capacidades como la metacognición y la resolución de problemas (Gillespi, 2004, pág. 2).

Hay que decir que sobre el trabajo constructorista de Papert con Logo, M. Resnick crea Scratch que “es un lenguaje de programación simple, accesible incluso para los jóvenes que acaban de llegar a la edad escolar” (Gardner, G. & Davis, K., 2013, pág. 148). Dos de las mayores bondades de Scratch son que por una parte

abre una plétora de modos e expresión, tanto que casi todos los niños pueden encontrarlo compatible con sus fines, fortalezas e imaginación. En segundo lugar los fines educativos y prioridades no son dictaminados desde arriba; más bien emergen a partir de la exploración del entorno Scratch que hace el niño. (Gardner, G. & Davis, K., 2013, pág. 148)

Antes de considerar otro enfoque pedagógico propio del tercer entorno, hay que mencionar las ocho grandes ideas que están detrás del Laboratorio de Aprendizaje Constructorista, donde se desarrolló Logo, Micromundos y Scratch: 1) aprender haciendo, 2) la tecnología como material de construcción, 3) diversión difícil, 4) aprender a aprender, 5) tomar el tiempo adecuado para el trabajo, 6) no puedes hacer las cosas bien sin haberlas hecho mal, 7) hacer nosotros mismos lo que hacemos que nuestros estudiantes hagan, 8) estamos entrando en el mundo digital. (Papert, S., 1999. Pág. 71)

Otra propuesta pedagógica propia del tercer entorno es el conectivismo de George Siemens. Este autor advierte que teorías como el conductismo, el constructivismo y el cognitivismo, surgidas antes de la revolución propia del entorno de las teleacciones, se interesaron en indagar el “proceso de aprendizaje en sí mismo, no del valor de lo que está siendo aprendido” (Siemens, 2004, pág. 4). En tal sentido en un entorno donde la cantidad de la información es enorme y el acceso a la misma es relativamente sencillo, cuenta mucho

la pregunta acerca de ¿por qué aprender tal o cual contenido? Entra en juego la capacidad de evaluar la pertinencia de los contenidos a aprender y con ello la habilidad de seleccionar y sintetizar la información encontrada; pero sobre todo la capacidad de reconocer conexiones y patrones.

En virtud de lo anterior, el conectivismo usa la metáfora de la red compuesta por nodos que se enlazan entre sí creando un todo integrado, para dar cuenta de un aprendizaje deslocalizado y no lineal. Así las cosas el aprendizaje se entiende como conocimiento aplicable “enfocado en conectar conjuntos de información especializada, y [por ello] las conexiones que nos permiten aprender más tienen mayor importancia que nuestro estado actual de conocimiento” (Siemens, 2004, pág. 6).

Algunos principios derivados de esta comprensión son: 1) El aprendizaje puede residir en dispositivos no humanos; 2) La alimentación y mantenimiento de las conexiones es necesaria para facilitar el aprendizaje continuo; 3) La habilidad de ver conexiones entre áreas, ideas y conceptos es clave; 4) La actualización es la intención de todas las actividades conectivistas de aprendizaje; 5) El acto de escoger qué aprender y el percibir el significado de la información que se recibe, es ya un acto de conocimiento.

Con base en lo anterior Siemens pone como ejemplo práctico el hecho de que tener una base de datos y unos especialistas no es suficiente; por ello “el conocimiento que reside en una base de datos debe estar conectado con las personas precisas en el contexto adecuado para que pueda ser clasificado como aprendizaje.” (2004, pág. 7) Debe advertirse que el punto de partida es el individuo, cuyo conocimiento “se compone de una red, la cual alimenta a organizaciones e instituciones, las que a su vez retroalimentan a la red, proveyendo nuevo aprendizaje para los individuos” (2004, pág. 7). Una derivación didáctica de estos principios son los entornos personales de aprendizaje (PLE – Personal Learning Environment), los cuales suponen que el alumno personaliza herramientas y aplicaciones en función de las necesidades de aprendizaje que prioriza, de acuerdo con las exigencias planteadas por su grupo de pares más cercanos, o “nodos” pertenecientes a su red de estudio.

Es interesante advertir que lo anterior está ligado con la idea de cognición distribuida de Perkins quien sostiene que “la cognición humana óptima casi siempre se produce de una manera física, social y simbólicamente repartida” (Perkins, 2001, pág. 135).

En ese orden de ideas, las personas piensan y recuerdan ideas recurriendo a objetos o construyéndolos (distribución física); compartiendo, discutiendo y dialogando (distribución social); y apoyándose en sistemas de significados como el habla, la escritura, el arte, etc... (distribución simbólica). Como se ve las visiones de Perkins y Siemens plantean que el conocimiento y el aprendizaje se realiza cuando se concibe la persona no solo en sus dimensiones propias sino en las relaciones con su entorno.

Es útil decir que una propuesta didáctica en la que late lo planteado por el construccionismo y el conectivismo es el modelo TPACK (Technological Pedagogical Content Knowledge). Este modelo tiene como objeto que el docente identifique el tipo de conocimiento necesario para integrar de manera razonable y razonada las TIC en su práctica docente. En tal sentido el modelo se apoya en tres grandes pilares: conocimiento del contenido (Content Knowledge), conocimiento pedagógico (Pedagogical Knowledge) y conocimiento tecnológico (Technological Knowledge); además de la relación entre ellos y entre todos.

El conocimiento del contenido se refiere al “saber que el docente ha construido sobre la disciplina que enseña... incluye conceptos, teorías, ideas, marcos organizativos, evidencia y pruebas” (Koehler et al., 2015, pág. 13). El conocimiento pedagógico es el relativo a “los procesos y prácticas o métodos de enseñanza y aprendizaje... [implica] la comprensión de cómo aprenden los estudiantes, estrategias de manejo de clase, planificación de clases y evaluación de los estudiantes” (Koehler et al., 2015, pág. 14). El conocimiento tecnológico “requiere una comprensión más profunda y esencial dominio de las tecnologías de la información para el procesamiento de la información, comunicación y resolución de problemas” (Koehler et al., 2015, pág. 15).

Es interesante mencionar que los creadores del modelo han querido someterlo a prueba, encontrando que al emplearlo en primer lugar “la selección y uso de las actividades de aprendizaje y de las tecnologías fue más consciente, estratégica y variada” (Harris & Hofer, 2011), pág. 211); en segundo lugar la planeación fue menos tecnocéntrica y más centrada en el alumno; y en tercer lugar se tomaron decisiones valiosas respecto al uso de la TIC.

Para finalizar hay que decir que el modelo TPACK no se aplica al modo de un algoritmo sino intentando integrar sus diversos componentes, pero además incluyendo la

situación y el contexto, lo cual representa un gran desafío en el que se evidencia que la función principal del modelo es guiar la práctica docente propia del entorno de las teleacciones.

2.2 Ideario del centro

Habiendo visto algunos de las teorías del aprendizaje más influyentes y enfoques de la enseñanza predominantes, se pasa ahora a exponer el planteamiento de fondo que sustenta la propuesta educativa del Centro donde se lleva a cabo esta investigación.

Para comenzar hay que decir que tal planteamiento se encuentra en formulado en el libro “Educar es un riesgo” el sacerdote italiano Luigi Giussani, en donde sintéticamente concibe la educación como “introducción a la realidad total” y plantea unas directrices que dan cuenta del acontecer educativo. Cabe anotar que aunque Giussani no fue filósofo ni pedagogo en sentido estricto, su idea educativa tiene una profunda raigambre filosófica y una notable riqueza pedagógica.

En ese sentido cabe anotar que algunos aspectos de su consistencia filosófica provienen por una parte de la tradición aristotélico-tomista y otros se acercan a planteamientos fenomenológico-hermenéuticos.

Del lado aristotélico-tomista es interesante resaltar la idea de la vida buena, virtuosa, excelente o floreciente, que se refiere a aquella forma de estar en el mundo caracterizada por lo intentos con los que un individuo busca sacar lo mejor de sí (Aristóteles, *Ética Nicomaquea*, 1117 a 22), según se lo permitan las circunstancias. El objetivo fundamental es que el viviente humano pueda hacer que florezcan sus capacidades; objetivo que no está lejos de las teorías y enfoques educativos que buscan el desarrollo pleno del ser humano.

Del lado fenomenológico-hermenéutico está la concepción del conocimiento como acontecimiento que implica a toda la persona y su relación con la realidad. Al respecto, Di Martino (2010, pág. 14) explica que

Nosotros somos “afectados” por las cosas porque ellas nos llaman la atención, no porque impactan nuestros sentidos de manera abstracta o porque activan nuestras neuronas: la realidad nos “toca” no porque impacta nuestro cuerpo sentiente y estimula nuestra máquina cerebral, sino en la medida en que representa una

respuesta a nuestra humanidad deseosa y deseante, una posibilidad de acción para nuestro ser en el mundo con los otros.

Dicho lo anterior, hay que señalar que el orden de exposición será el siguiente: primero se mostrará la génesis del concepto “educar es introducir en la realidad total”, luego se expondrán las tres notas características del mismo, seguidamente los cuatro principios que orientan su dinamización; asuntos que podría decirse están en el plano de la reflexión. Adicionalmente se analizarán los proyectos educativos tanto del Centro de caso como de otros que le son afines y que se fundamentan en el planteamiento de Giussani; tal análisis se hace para extraer las categorías que describen de manera sistemática lo que propone el Centro en la práctica.

2.2.1 Génesis y características

2.2.1.1 Génesis del concepto

Para entender cómo se gestaron los principios de método educativo propuesto por Giussani y la forma en que estos se articulan con su definición de educación se partirá de la práctica educativa del educador en mención, de la cual es preciso subrayar tres datos.

En primer lugar hay que decir que L. Giussani se desempeñó como profesor de religión en el Liceo estatal Berchet de Milán, entre los años 1954-1967 y también fue profesor de antropología y cultura religiosa en la Universidad Católica de Milán entre los años 1965-1990. En segundo lugar vale la pena mencionar que su motivación para incursionar en el ámbito educativo, fue que detectó un problema de método en la enseñanza escolar de la religión y quiso contribuir a la solución del mismo. Por último se debe resaltar que fruto de su práctica pedagógica en la escuela propuso sus directrices de método educativo. Vale la pena anotar que Giussani también dio clases en otros institutos estatales milaneses (el Virgilio y el Vittoria Colonna) y en el liceo artístico de las religiosas Ursulinas.

El periodo como profesor de colegio, del educador en mención, está enmarcado por voces que proclaman un reconocimiento clamoroso de la dignidad de la persona y su ser relacional; reconocimiento que se constatan por ejemplo a nivel político con la declaración

de los derechos humanos (1948); a nivel filosófico con el llamado giro intersubjetivo (Husserl 1929-1935; Sartre 1944), el movimiento dialógico-personalista (Mounier 1949; Buber 1954; Gadamer 1965), y las éticas de la proximidad (Ricoeur 1960; Levinas 1961); e incluso con documentos eclesiales del Vaticano en favor de la persona y sus libertades (1965).

Como ya se dijo, la motivación de Giussani tiene que ver con un problema de método que detectó respecto a la enseñanza escolar de la religión, en una situación aparentemente favorable dada la amplitud curricular y la valoración social de tal objeto de enseñanza. Giussani menciona que “el primer contacto con los jóvenes de bachillerato ponía de relieve un triple factor que impresionaba al observador atento” (Giussani, 1991, pág. 11); situación que, como se verá, es extrapolable a otras áreas de enseñanza.

Destaca primero la falta de motivación que no permite aprender; en segundo lugar la falta de incidencia de los contenidos enseñados “sobre el comportamiento social en general y el ámbito escolar en particular... y finalmente, un clima decididamente generador de escepticismo...” (pág. 12)

Frente a esta situación intuye dos posibles respuestas: o bien los contenidos de su asignatura eran irrelevantes para los jóvenes, o bien no se presentaban ni ofrecían “de manera adecuada para ellos. Aceptar la primera posibilidad, representaría una renuncia a sus más profundas convicciones y negar su experiencia humano-vital; en tal sentido asume que la comunicación del contenido de su asignatura “estaba por tanto ligada sobre todo a un problema de método” (pág. 12).

Es importante mencionar que para Giussani tal intuición giró en torno a un eje teórico y a un eje experiencial. El eje teórico se relacionaba con la necesidad de exponer la “capacidad de mejora, iluminación y exaltación” de lo humano, propia de los contenidos enseñados en su asignatura. “El segundo eje se puede expresar diciendo que esa presentación debe ser verificada comprobándola en acción” (pág. 13) y de manera tanto personal como comunitaria. Esta doble comprobación supone un camino común para el educador y el educando en cuya base está tanto el reconocimiento de la dignidad de la persona y los deseos que la mueven; como la conciencia del propio límite.

Lo expresado hasta aquí, no es tan diferente de lo que le puede suceder a un profesor de una asignatura diferente a la del sacerdote italiano, o que se desempeñe en un nivel

educativo distinto y que esté atento a la situación. De hecho en las investigaciones educativas, los proyectos y planes de mejoramiento de la educación, es usual encontrar la siguiente dinámica: se parte de una experiencia humana desde la cual se observa y diagnostica el contexto educativo, para pasar a identificar una situación problema y proponer posibles soluciones teniendo en cuenta tanto elementos teóricos y prácticos, como las condiciones de realización de la propuesta.

Si se examinan con atención los anteriores cuatro párrafos, se puede ver ejemplificada la dinámica descrita. Giussani con toda su experiencia humana incursionó como profesor en una realidad educativa, la observó, la diagnosticó y detectó un problema, planteó unas posibles soluciones, determinó los elementos teórico-prácticos de la solución más plausible, y planteó unas líneas fundamentales que permitieran afrontar y superar el problema. Tales notas y principios fundamentales se presentarán en los siguientes dos apartados.

2.2.1.2 Notas características

Como ya se mencionó la idea de educación del sacerdote y educador Luigi Giussani se sintetiza en la siguiente afirmación: “*Eine Einführung in die Gesamtwirklichkeit, introducción a la realidad total*” (pág. 38).

En esta fórmula el término realidad (*wirklichkeit*), en su sentido amplio, hace referencia a las circunstancias, personas y objetos culturales (materiales o no) con los que un individuo se encuentra o podría eventualmente encontrarse. Por su parte el término total (*Gesamt*), hace referencia tanto a la integralidad de las dimensiones del ser humano (biológica, psicológica, social y trascendente); como a la trama tejida por estas dimensiones con los antedichos factores de la realidad. Así las cosas, puede decirse que educación

significa el desarrollo de todas las estructuras de un individuo, y, al mismo tiempo, la afirmación de todas las posibilidades de conexión activa de esas estructuras con toda la realidad. El mismo fenómeno [es decir, la educación], por tanto desarrollará la totalidad de las dimensiones constitutivas del individuo y la totalidad de sus relaciones ambientales. (pág. 38)

En lo dicho hasta el momento se ha elucidado una doble idea de totalidad presente en la concepción de educación expuesta: la totalidad de la persona y la totalidad de lo real. Falta ver la manera en que se comprende el término realidad.

En tal sentido Giussani plantea un realismo pedagógico que se puede especificar en tres tesis. La primera de ellas es: “la realidad no se afirma nunca verdaderamente si no se afirma la existencia de su significado” (pág. 38). Ahora bien, hablar de afirmar la realidad es hablar de dejarse sorprender por ella, darle crédito, decirle si a lo que aparece para poder apropiárselo; esta primera fórmula subraya la importancia que tiene la realidad externa para el individuo. En efecto, el ser humano no registra las cosas al modo de una cámara fotográfica; sino que se siente atraído por las cosas y busca ir más allá de lo aparente. Se está hablando aquí del fenómeno del asombro, del que Aristóteles en el inicio de su *Metafísica*, dijo que está en el origen de la búsqueda de significado de la realidad (982 b 14). En otras palabras “lo ‘dado’ – el ‘signo’ es lo que hace entrar operativamente en la vida el significado de las cosas” (Di Martino, *La conoscenza è sempre un avvenimento*, 2009).

Lo anterior da pie para pasar la segunda tesis: “Lo que caracteriza a la experiencia es entender una cosa, descubrir su sentido.” (Giussani, 1991, pág. 102). Esta fórmula hace énfasis en la interioridad de la persona, gracias a la cual puede entender lo que le sucede y puede descubrir el sentido de las cosas. Hay que hacer la salvedad que “la palabra ‘experiencia’ no significa exclusivamente ‘probar’... [acumular] hechos y sensaciones... coincide [más bien] con el juicio que se tiene sobre lo que se prueba.” (Giussani, 1998, pág. 21)

La tercera tesis que especifica este realismo pedagógico es: “la realidad se hace evidente en la experiencia” (Savonara, 2013, pág. 988). Esto quiere decir que cuando el ser humano se deja interpelar por lo que le sucede y acepta el reto de traspasar lo aparente, puede aferrar la realidad, hacerla suya. Con esto lo que se está expresando es la dinámica del conocimiento; que no se puede reducir a la sola elaboración de conceptos. El conocimiento, está descrito como el “fruto del encuentro de la energía humana con una presencia. Es un acontecimiento en el que la energía de la conciencia humana asimila el objeto” (Giussani, 1998, pág. 23).

No se está frente a un divertimento intelectual. Pues por una parte, se está ante un dato empíricamente constatable sobretodo en situaciones límite; de hecho “Podemos vivir sin muchas cosas, pero no podemos vivir sin significado... renunciar a la verdad, a la búsqueda y al conocimiento del significado de las cosas y de la existencia, es renunciar a la propia humanidad.” (Di Martino, 2009) Por otra parte, abordar el conocimiento como encuentro con la realidad, es lo que permite el crecimiento de la capacidad afectiva e intelectual de un individuo.

Afirmar este realismo pedagógico, implica para el docente estar atento al ambiente y además “tener una apertura sensibilísima hacia la situación interior del otro. El tipo de inteligencia, nivel de conocimientos, temperamento, fuerza de voluntad, estado de salud, vicisitudes sufridas, etc...” (Giussani, 1995, pág. 20). Cabe anotar que la poca sensibilidad hacia a la situación concreta del estudiante está en la raíz de situaciones insostenibles o incomprensibles para los educadores (Giussani, 1991, pág. 39).

Recopilando lo dicho hasta aquí, hay que decir entonces que en la definición según la cual educar es introducir en la realidad total, los tres conceptos que la componen muestran tres características definitorias de la educación:

Integralidad de la persona: la persona que se introduce en la realidad, es un ser que tiene inteligencia, conocimientos, afectos, voluntad, libertad.

Relación con la realidad: la persona que se introduce en la realidad es una totalidad que necesita entrar en contacto con las diversas dimensiones de lo real.

Búsqueda de significado: la persona en su totalidad, no solo necesita entrar en contacto con la realidad; también necesita entenderla, encontrar su significado, apropiarse de ella.

2.2.2 Principios orientadores

Hay que mencionar que la idea de educación que se acaba de presentar se dinamiza a partir de cuatro principios orientadores nacidos en un ámbito de educación religiosa de carácter cristiano. Esto no quiere decir que puedan ser ofrecidos solo a quienes se desempeñan en el mismo ámbito, de hecho el autor del que se viene hablando, manifiesta que “pueden considerarse una propuesta de método... [incluso] para quien no tenga una visión cristiana de la vida...” (Giussani, 1991, pág. 33. 113), pero que en todo caso

reconozca que su vida tiene un propósito y que busque continuamente el sentido de lo que hace. Esto significa que el educador proponga al estudiante un camino que ya ha realizado en un ambiente de diálogo en donde el mismo educador esté dispuesto a prestar “atención hacia cualquier malestar que suscite o cualquier crítica que surja, incluso apenas apuntada, frente a lo que” (pág.118) dice o hace; y que además esté dispuesto también a valorar el error sin censurarlo. De lo anterior se colige que las directrices de método en cuestión, pueden ser útiles para todas las disciplinas escolares.

Los principios que orientan la idea de educación como “introducción en la totalidad de lo real” – es decir de una educación que considera la totalidad de la persona, sus relaciones ambientales y búsqueda de significado – son: diálogo cultural, acompañamiento novedoso y motivador, compromiso crítico-afectivo y justa autonomía*.

2.2.2.1 Diálogo cultural

Para entender la idea de diálogo cultural es importante tener en cuenta la concepción de cultura de autores como Iuri Lotman y Boris Uspenskiy, de la escuela semiótica de Tartú-Moscú, quienes la conciben como:

- el conjunto de las informaciones no genéticas que pasa a través de las diversas generaciones.
- la gramática de una comunidad, es decir una configuración de sistemas de signos con los cuales una comunidad interpreta y comunica la experiencia.
- un conjunto de textos, es decir de conocimientos y creencias, principios y valores, cuyo compartir condiciona la pertenencia a una comunidad (Rigotti & Cigada, 2004, pág. 6).

Ahora bien esta forma de concebir la cultura coincide con el modo en que Giussani entiende la tradición, es decir como el “dato originario, con toda su estructura de valores y de significados, en el que el chico ha nacido.” (Giussani, 1991, pág. 41). Ateniéndose a tal

* Cabe anotar que tales principios se encuentran en el libro “educar es un riesgo” así: tradición, autoridad, verificación y libertad, respectivamente. Sin embargo la manera en que se nombran aquí tiene como objetivo despojar tales principios de la carga semántica negativa que podría darse a los tres primeros y la ambigüedad con la se podría abordar el cuarto; de este modo se quiere hacer una lectura que haga justicia a la forma en que son propuestos originalmente.

coincidencia resulta razonable decir, con el educar italiano mencionado antes, que “la primera directriz para la educación del adolescente es una adhesión leal a esta «tradicición» [... que] funciona para el joven como una especie de hipótesis explicativa de la realidad.” (pág. 41) Dejando de manifiesto que se asume hipótesis en su sentido más amplio, esto es como posibilidad o conjetura frente a un problema planteado; que en el caso de la educación atañe a la existencia misma.

Ahora bien al hablar de adhesión leal, no se está queriendo defender un conservadurismo acrítico; sino que más bien se está impulsando a una búsqueda del significado auténtico de los elementos de la cultura en la cual se ha nacido. En otras palabras lo que se quiere es ofrecer al alumno el conocimiento de la cultura en la cual la realidad le acoge como individuo, para poder posteriormente establecer un diálogo crítico con ella. “En ofrecerla a sus discípulos consiste la humanidad del maestro; y adherirse a ella como luz en la aventura del propio camino es la primera inteligencia del discípulo.” (pág. 42). Lo anterior no tiene nada que ver con la repetición e imposición de fórmulas realizada por alguien con poder sobre otro que está en situación de inferioridad, negando así la posibilidad de expresar su propia individualidad; lo que sería más bien tradicionalismo.

Pedagógicamente esto quiere decir que es deber del maestro conocer bien su asignatura y las posibles conexiones con otras para poder ofrecerla al estudiante, en cuanto aspecto perteneciente o enriquecedor de la cultura de la cual proviene el alumno. Tal ofrecimiento ha de ser sin cortapisas ni manipulaciones; sino responsable, respetuoso y honesto. Tampoco puede ser desconsiderado (pág. 43), sino que ha de adecuarse a las circunstancias y categorías del alumno. Un ofrecimiento así de la cultura, facilita el diálogo del chico con la misma, y le permite o su adhesión consciente, o el distanciamiento no rabioso, o la renuncia necesaria a algunos de los elementos de tal cultura. (pág. 91)

Finalmente, es preciso enfatizar que este primer principio orientador propone la búsqueda del significado de la propia cultura asumiéndola como una hipótesis; lo cual “crea en el joven un interés intenso por la confrontación con los demás idearios y una apertura sincera y con simpatía hacia ellos” (pág. 51); también le “habituá a afrontar la realidad con certeza de la existencia de una solución” (pág. 53) y además le brinda una base que le permite ser creativo, es decir capaz de desarrollar lo que se le ha dado hasta “cambiar incluso radicalmente su significado y orientación.” (Giussani, 1998, pág. 62)

2.2.2.2 Acompañamiento novedoso y motivador

Este segundo principio se refiere la experiencia que surge al encontrarse “con una persona muy consciente de la realidad... que genera... novedad, estupor y respeto. Hay en ella un atractivo inevitable... [que] produce una inevitable adhesión” (Giussani, 1991, pág. 55). Tal persona es un referente válido, alguien de quien se acepta su compañía porque resulta novedosa e inspiradora; en suma alguien con autoridad. Es en este sentido que Giussani invoca la autoridad como principio esencial de la educación; en ningún momento se refiere a la imposición desconsiderada de una determinada cultura por parte del maestro (Giussani, 1991, pág. 43); esto sería autoritarismo.

Es interesante resaltar y aclarar el uso de la palabra experiencia para describir esta forma específica de entender el acompañamiento novedoso y motivador que está llamado a hacer el maestro.

En “ciencias” de la educación la palabra experiencia es usualmente asociada al uso que se hace de la misma en la tradición empirista proveniente de Hume y que pasa a través de Comte y JS Mill; por tal razón es necesario diferenciar experiencia y experimentación. Con experimentación se hace referencia a la comprensión empirista de la experiencia en cuanto acumulación de “experiencias”, lo que sería la única fuente de validez para el conocimiento. La experiencia, tal como se comprende aquí, “es vivir lo que... hace crecer... y esto en los dos aspectos fundamentales, la capacidad de entender y la capacidad de amar.” (pág. 101) Esta segunda comprensión ayuda a recuperar “el concepto de acompañamiento novedoso y motivador como forma auténtica de autoridad («auctoritas», «aquello que me hace crecer»)” (pág. 55); y la función de la misma en el camino educativo del alumno.

En el ámbito escolar lo anterior significa que acompaña con autoridad no el profesor que se impone en razón de su rol y hace cumplir reglas sin ningún tipo de cuestionamiento. Lo que se está diciendo, hace entender más bien que acompaña con autoridad un profesor que por la forma de ver su asignatura y presentar un determinado contenido, crea interés en sus estudiantes y les motiva a profundizar, interrogar y hacer suyos los contenidos ofrecidos.

En cuanto a la función del acompañamiento con autoridad para el camino del alumno, Giussani señala la función de coherencia. Sin embargo con esto no está planteando que el maestro tenga como función ofrecer un comportamiento moral intachable; sino que el maestro haga un llamamiento continuo, paciente y cercano a los elementos fundamentales que trasmite y al compromiso concreto con los mismos.

Hablar entonces de acompañar con autoridad como principio educativo, es plantear un “lugar”, o mejor una relación en la que se hace fascinante la cultura ofrecida, o un aspecto de la misma; es plantear que el profesor viva y enseñe con pasión a través de su disciplina; que “el docente se reapropie críticamente de la propia disciplina y sepa respetar su especificidad y método.” (Rigotti, 2009a, pág. 19) En otras palabras, lo que se plantea con este principio es que el maestro se constituya en compañía novedosa y motivadora para el estudiante.

2.2.2.3 Compromiso crítico-afectivo

Para educar, según el ideal que se viene tratando, no es suficiente “proponer con claridad el significado de las cosas, ni basta que tenga una real autoridad quien lo propone.” (Giussani, 1991, pág. 59) Es necesario que el alumno “ponga a prueba y verifique la oferta recibida... y esto solo puede hacerse por iniciativa del muchacho y nada más que por él.” (pág. 59)

Precisamente con este tercer principio se busca hacer frente a una recepción mecánica y acrítica de la cultura ofrecida. Se refiere a la necesaria de búsqueda de pertinencia, realizada por el alumno, entre la tradición cultural ofrecida y su misma vida; comprometiendo en ello su capacidad cognitiva y afectiva. Este compromiso es lo que paulatinamente configura las convicciones que permiten a un individuo adquirir una personalidad creativa y constructiva.

Ahora bien este compromiso cognitivo y afectivo tiene como antecedente inmediato, como ya se dijo, la propuesta clara y decidida por parte del profesor; quien al mismo tiempo invita al estudiante a confrontar “todo lo que sucede con la idea que se le ha ofrecido” (pág. 60). Esto era una constante en la práctica pedagógica de Giussani; de hecho uno de sus estudiantes del liceo Berchet recuerda que en clase, el “no intentaba convencer a ninguno... «planteaba problemas y se discutía sobre lo contingente – podía hablar de

Leopardi o de lo que había sucedido el día anterior -, lo que nos ayudaba a abrir la razón y razonar con él».” (Savonara, 2013, pág. 211)

Una práctica educativa como esta, no busca solo clarificar ideas de un modo racionalista, sino problematizar; y en este caso poner en crisis la cultura ofrecida. Ahora bien, este poner en crisis es ante todo examinar, sopesar, cribar; es decir tomar conciencia de esa tradición o de ese trozo de cultura que es ofrecido. “Se trata ante todo de tener seriedad frente al pasado” (Giussani, 1998, pág. 86), no de mirarlo escépticamente sino críticamente; pero para esto se necesita un método y un criterio.

Frente a esta necesidad el sacerdote milanés desde el inicio de su labor docente manifestaba explícitamente a sus alumnos:

No estoy aquí para que acepten como suyas las ideas que les voy a dar, sino para enseñarles un método verdadero para juzgar las cosas que les diré... Y ¿Cuál es el método?... [que] el hombre, por naturaleza, es empujado a “comparar” [...] cualquier propuesta con aquel conjunto de evidencias, de exigencias, de estructuras originales que le constituyen” (Savonara, 2013, pág. 175. 244).

Se puede constatar que esta frase no se caía en el vacío; de hecho uno de sus alumnos, al que ya se hizo referencia declara: “Nos fascinaba su capacidad de respetar las ideas y opiniones de todos, de extenderse a los campos más diversos, de aceptar las críticas y nuestras dudas.” (pág. 211)

Este método, como ya se mencionó, precisa de un criterio o mejor de “un principio crítico que está dentro de nosotros, que es innato, porque se nos ha dado originariamente: la experiencia elemental.” (Giussani, 1998, pág. 62) Tal principio crítico está conformado por los deseos más profundos que hay en el ser humano: deseo de verdad, amor, justicia, etc...; deseos que hacen referencia a la riqueza tanto intelectual como afectiva del ser humano.

A pesar de lo anterior, no se puede negar que normalmente lo crítico se asocia con la estructura racional que permite hacer operaciones intelectuales como el análisis y la síntesis, lo cual hace parte de la exigencia de verdad de la que se habló en el párrafo anterior. Sin embargo el aspecto racional es indisociable del afectivo ya que el ser humano es una unidad y es esta unidad la que permite comprometerse con la indagación sobre la propia

cultura. Tal indagación no puede hacerse en abstracto ni en solitario sino en el ambiente y de modo comunitario.

Pedagógicamente esto significa que en las asignaturas, el estudiante no solo comprenda, sino que se vea afectado por los contenidos y los problematice intentando buscar qué relación tienen con su cotidianidad y también con las demás asignaturas. Es decir que descubra cual es el bien que introduce en el mundo y en su vida misma tal o cual contenido ofrecido por el profesor.

En segundo lugar el compromiso por verificar lo recibido ha de hacerse junto con otros, de ahí la importancia que se constituya una comunidad estudiantil en la que sea posible el aprendizaje entre pares. Esto no solo es decisivo para el aprendizaje de un contenido en particular sino para la vida, dado que la comunidad de estudiantes es “el lugar en el cual se definen los valores, se experimentan los primeros impactos, la propia capacidad de dialogar; y cada vez se entiende más... que el aprendizaje es el fruto de una co-construcción de los saberes junto con los compañeros” (Rigotti, 2009a, pág. 71).

Para terminar este apartado, es esencial subrayar que tan significativa como la comunidad de los estudiantes, es la comunidad de profesores dado que no se enseña en solitario. “El sujeto educativo es siempre un nosotros” (pág. 57) que construye el proyecto educativo; más aún que se lo apropia y lo discute en profundidad. Esto es lo que hace interesante y bello el trabajo en la escuela, “que la comunidad de los profesores también es una comunidad en crecimiento.” (pág. 57)

2.2.2.4 *Justa autonomía*

Es importante introducir este cuarto principio diciendo que los diversos factores que intervienen en la educación “deben tender a hacer que el educando actúe cada vez más por sí mismo, y afronte cada vez más el ambiente por sí solo” (Giussani, 1991, pág. 75); en otras palabras deben tener como objetivo “el desarrollo de la autonomía del muchacho”, un valor ético en gran estima para la cultura contemporánea.

Vale la pena subrayar que comúnmente tiende a pensarse que autonomía coincide con la pura espontaneidad de expresar emociones e instintos en cuanto se experimentan; sin embargo esto es una banalización del valor ético señalado, ya que hace referencia a una voluntad lábil y voluble. Desde el punto de vista ético es más preciso hablar de autonomía

de la voluntad, lo cual hace referencia al establecimiento de una ley propia que, como toda ley, describe un dinamismo: el dinamismo de la libertad que se dirige a un fin. En otras podría decirse que la autonomía de la voluntad es la libertad en acción que busca un fin.

Así las cosas, propender por el desarrollo de la autonomía o lo que es lo mismo establecer las condiciones para que la libertad se mueva, no implica dejar “al joven prisionero de sus gustos, de su instintividad, carente de criterio evolutivo...” (pág. 77). Lo que implica es que el maestro al proponer, acompañar o provocar; se vaya retirando de manera inteligente y esté dispuesto a dejar que la libertad de su discípulo se mueva de manera imprevisible. Sin este movimiento, el alumno no podrá alcanzar una personalidad comprometida, constructiva y creativa. Con este movimiento el discípulo podrá madurar hasta convertirse en una compañía para su maestro y caminar con él hacia un destino común sin vivir alienado sino siendo protagonista de la historia.

Desde el punto de visto educativo lo anterior hace necesaria una educación para la libertad; esto es, para responder adecuadamente al desafío personal que supone confrontarse con la realidad entera. Tal educación para la libertad implica educar en la atención y en la aceptación.

Educar en la atención conlleva estimular la capacidad de observación que haga posible la afirmación de la realidad tal y como se presenta, no solo las ideas preconcebidas; de manera que el estudiante evite concentrarse exclusivamente en lo que le apetece y deje de lado ciertos matices importantes de lo que le es dado. En cambio el no atender a la realidad “fomenta la tendencia a resumir con torpeza, imprecisión y superficialidad” (Giussani, 1998, pág. 182).

Por otra parte educar en la capacidad de aceptación, es hacer consciente del propio límite ante la realidad que excede los propios esquemas lo cual, según la filósofa Julia Kristeva (2012), “no tiene nada que ver con el pecado, ni con el sentimiento de culpabilidad, el error o la culpa”. El límite no tiene solo una connotación negativa; de hecho “Los educadores ponen límites y precisamente mediante ellos el niño construye su personalidad: el límite hace posible el acceso al lenguaje y al pensamiento... [ahora bien, lo que] se limita es la infinita capacidad sonora que tienen los niños” (Kristeva, 2012) o la infinita capacidad de lo decible y lo significativo que, en condiciones normales, se va incrementando en cualquier persona a lo largo de la vida. Tales capacidades, de no limitarse o encausarse

harían que cada individuo estableciera un alfabeto, una fonética o una semántica propia; situación que, de darse, haría impracticable la posibilidad de compartir significados mediante lenguajes comunes. Así las cosas, tales limitaciones son las que permiten que los alumnos, desde su primera infancia, salgan de su “torre de Babel” y puedan comunicar su experiencia razonablemente y cada vez más razonada.

Todo lo anterior, contesta una idea de libertad entendida como ausencia de vínculos y ruptura acrítica con el pasado; sin embargo este romper con el pasado es quedarse sin contexto, sin aquel “humus en el que echa raíces el diálogo” (Giussani, 1998, pág. 121). Fruto de ello sería la incomunicabilidad y la soledad y es sabido que “en tal situación, el individuo se encuentra cada vez más vulnerable dentro del tejido social... a merced de las fuerzas incontroladas del instinto y del poder.” (pág. 125); esto en pocas palabras implicaría la imposibilidad de educar.

Lo expuesto hasta aquí, lo sintetiza muy bien Giussani, con una frase de Goethe: lo que heredaste de tus padres, vuelve a ganártelo para poseerlo; pues “si la tradición [la propia cultura] se usa críticamente... se convierte en factor de personalidad, en material para obtener un rostro específico, una identidad en el mundo.” (pág. 63)

2.2.3 Categorías emergentes

Es importante no perder de vista que todo el esfuerzo realizado en lo que va del capítulo por elucidar la idea de educación como “introducción a la totalidad de lo real” se justifica porque fundamenta la propuesta educativa del Centro donde se lleva a cabo la presente investigación, la cual se caracteriza por tener en cuenta la integralidad de la persona, la relación con la realidad y la búsqueda de significado. Tales características asumidas como categorías tópicas, necesitan ser especificadas sistemáticamente mediante subcategorías a fin de evitar vaguedades.

Para realizar tal especificación se requirió un análisis global de documentos (Flick, 2009, pág. 328) que en este caso son las propuestas educativas de otros doce Centros que comparten el ideario del Centro donde se hace el presente estudio de caso y tienen algún tipo de relación con el mismo.

Siendo más específicos se trata de documentos recogidos de las páginas web de tales centros ya que estos se encuentran en diferentes países² con lo cual se produjo un documento base (Anexo 1); y centrándose en lo planteado para el bachillerato, se eligieron apartes considerados significativos y alusivos a la educación como introducción a la realidad y a los cuatro principios que orientan tal idea. De esta forma se produjeron cuatro documentos primarios de análisis:

- Principio de diálogo cultural (Anexo2)
- Principio de acompañamiento (Anexo3)
- Principio crítico – afectivo (Anexo4)
- Principio de justa autonomía (Anexo5)

Revisando el primer documento primario, Concepto de educación (Anexo1), y con la ayuda del Software Atlas-Ti se buscaron palabras claves usadas para describir las tres categorías tópicas que definen la educación que fundamenta la propuesta de los centros elegidos. Un hallazgo interesante fue que pese a referirse a la educación como “introducción a la realidad” en los trece casos hay una versión propia de la definición mencionada.

De igual manera se revisaron los otros cuatro documentos primarios (anexos 2 al 5) buscando palabras claves relacionadas con las tres categorías tópicas: integralidad de la persona, relación con la realidad y búsqueda de significado. El objetivo de dichos análisis globales era identificar unos códigos provisionales que expresaran las categorías establecidas.

Nuevamente con la ayuda del software Atlas TI se encontraron relaciones semánticas entre las palabras claves seleccionadas en los distintos documentos agrupando los códigos provisionales en conceptos cada vez más amplios, hasta lograr incluirlos todos en las tres grandes categorías tópicas. Con ello se obtuvieron nueve grandes códigos o categorías emergentes: trabajo disciplinar, compromiso creativo y significatividad de contenidos; ambiente respetuoso, contexto propositivo y mirada positiva; capacidad afectiva, capacidad dialógica y capacidad interrogativa.

² Cuatro en Italia, tres en España, dos en Portugal, dos en Colombia, uno en Chile y otro en Paraguay. Tales centros fueron codificados así: CIt 1, CIt 2, CIt 3, CIt 4, CEs 1, CEs 2, CEs 3, CPo1, CPo 2, CCo 1, CCo2, CCh y CPa. (Anexo1 - Concepto de educación - trece versiones)

Códigos que fueron asumidos como subcategorías emergentes, obteniendo el siguiente árbol de categorías:

- a) **Búsqueda de significado:** trabajo disciplinar, compromiso creativo y significatividad de contenidos
- b) **Relación con la realidad:** ambiente respetuoso, contexto propositivo y mirada positiva.
- c) **Integralidad de la persona:** capacidad afectiva, capacidad dialógica, capacidad interrogativa.

Tabla 1 Árbol de categorías

Categorías tópicas	Subcategorías emergentes	{Nro de citas – Nro de documentos}
Búsqueda de significado	Trabajo disciplinar	1 Búsqueda de significado {9-4}
	Compromiso creativo	1.1 Trabajo disciplinar {94-5}
	Significatividad de contenidos	1.2 Compromiso creativo {55-5}
Relación con la realidad	Ambiente respetuoso	1.3 Significatividad de contenidos {47-5}
	Contexto propositivo	2. Relación con la realidad {10-4}
	Mirada positiva	2.1 Ambiente respetuoso {51-4}
Integralidad de la persona	Capacidad dialógica	2.2 Contexto propositivo {51-5}
	Capacidad afectiva	2.3 Mirada positiva {46-5}
	Capacidad interrogativa	3. Integralidad de la persona {8-4}
		3.1 Capacidad dialógica {49-5}
		3.2 Capacidad afectiva {49-5}
		3.3 Capacidad interrogativa {52-5}

Fuente: elaboración propia

Obtenido el árbol de categorías y a la luz de lo dicho acerca de la “educación como introducción a la realidad” se procedió a definir las subcategorías emergentes. Es importante aclarar que no se trató de abarcar las características de un concepto al modo de las definiciones que pretende alcanzar la teoría fundamentada mediante la comparación constante y la saturación de códigos. Más bien se trató de definir de modo aclaratorio, es decir de precisar un término que aunque usado cotidianamente tiene un significado vago (Copi & Kohen Carla, 2007, pág. 115 y 144).

Cabe anotar que este modo de definir hace referencia al establecimiento de relaciones significativas entre algunas palabras clave y que hacen posible una unidad de sentido. Esto quiere decir que gracias a las relaciones encontradas se llega a un tejido o

síntesis categorial (entendida en sentido lato) o si se quiere a unas categorías en las que se entretajan o sintetizan relaciones semánticas. Hay que señalar que aparecen en cursiva algunas de las palabras clave encontradas en los documentos trabajados.

2.2.3.1 Búsqueda de significado

Con **trabajo disciplinar**, en cuanto primera subcategoría, se hace referencia a la *experiencia cognitiva* que surge al leer un *aspecto de la realidad* según una *especificidad didáctica* y al profundizar ese particular de acuerdo con el interés de los participantes. Tal experiencia no solo permite conocer afectivamente, sino que también favorece el *desarrollo de habilidades*.

El **compromiso creativo** por una parte tiene que ver con la exigencia de responder a algo que se recibe; y por otra con la forma novedosa de responder a ello. En virtud de lo anterior en un ámbito escolar, el compromiso creativo hace entrar en *contacto con los grandes autores*, descubrimientos o teorías, y *familiarizarse* con todo ello hasta llegar a conocerlo. Partiendo de tal conocimiento es posible *valorar lo recibido* y dar un *juicio creativo*, hasta “cambiar incluso radicalmente su significado y orientación” (Giussani 2008, 62).

La **significatividad de contenidos** se refiere a una forma tal de sumir los contenidos que no se deja de *preguntar*; provoca que cualquier *saber* y *cualquier definición* se vuelvan una *conquista* y no la imposición de un esquema; hace que se *descubra la verdad en un camino personal*. Lo anterior ocasiona que no se caiga en la *reducción de la enseñanza a procedimientos*.

2.2.3.2 Relación con la realidad

Por **ambiente respetuoso** se entiende una atmósfera social cordial y de buen trato hacia los demás, donde unas *reglas mínimas, indispensables y claras* son propuestas pero no impuestas de manera coercitiva. Ante una propuesta tal, es necesario que el estudiante se *confronte de manera leal, seria y libre*.

La categoría **contexto propositivo** se refiere a aquella realidad tanto institucional como interpersonal en la que se promueve el *protagonismo de las personas* en los procesos de enseñanza y aprendizaje, de modo que sean *capaces de contrastar y comprobar* lo que

se les propone. Ser protagonista de tales procesos ayuda no solo a aprender a *afrentar desafíos*, sino también incrementar la *capacidad de juicio personal*.

En las propuestas educativas examinadas la categoría emergente **mirada positiva** tiene que ver con el *ambiente positivo y alegre* que estimula la realización de un *camino positivo para descubrir* que lo propuesto es una *razón de bien*; una posibilidad de esperanza para la vida del alumno

2.2.3.3 Integralidad de la persona

La **capacidad dialógica** se refiere a la *participación activa* en la *comunicación de ideas* entre varias personas en un *diálogo abierto*; todo lo cual expresa una posibilidad y un deseo comunicativo. Tal posibilidad hace necesario que el *uso de la razón* propia y la de los demás *sea desafiada*; y que en el contexto escolar tal desafío sea un *descubrimiento acompañado con rigor y seriedad*.

La categoría **capacidad afectiva**, en cuanto expresión de la integralidad de la persona, tiene que ver con la *capacidad de adhesión* a aquello que se percibe *como bien*. También está relacionada con la *capacidad para abrir la mente y el corazón* a la realidad y con el *gusto por compartir*. Cabe anotar que en las propuestas educativas analizadas se encuentran dos condiciones para su realización: 1) que “el maestro es el primero que tiene que vivir abriendo su mente y su corazón a la realidad” (CEs 2); 2) que los maestros sean una compañía real.

La **capacidad interrogativa** fue una de las categorías que emergieron con más potencia del análisis de las trece propuestas educativas abordadas. De hecho en muchas de ellas se lee que la *exigencia de entender*, hace que el estudiante se *pregunte el por qué de todo, se rete frente a las posibilidades* que le ofrece la realidad y que *construyan caminos de investigación* junto a los compañeros y profesores. Ahora bien retarse y construir caminos investigativos, se asume como forma de abrirse “a la realidad, *educando la pregunta y la capacidad de pensar, de razonar*”. (CEs2)

2.2.4 Encuadre pedagógico

Es conveniente hacer una breve síntesis entre lo descubierto respecto a la concepción educativa del centro y lo expuesto respecto a los dinamismos educativos de

aprendizaje y enseñanza; enfatizando para ello en dos aspectos: el descriptivo y el normativo.

Al aspecto descriptivo pertenecen tanto la idea de educación del centro con las notas características que la comprenden, como las teorías del aprendizaje, pues en el primer caso se pretende explicar que es la educación y en el otro que es el aprendizaje. Ahora bien tomando cada una de las tres notas características de la educación como introducción a la realidad, habría que decir:

- La *integralidad de la persona*, que hace referencia al desarrollo de las capacidades de un individuo (dialógica, afectiva e interrogativa), encuentra gran conexión con la teoría genético constructivista que conceptualiza el aprendizaje como “un proceso constructivo interno”(Solano Alpízar, 2002, pág. 62) y define la inteligencia como “la capacidad de mantener una constante adaptación de los esquemas del sujeto al mundo en que se desenvuelve” (Arancibia, Herrera, & Strasser, 2008, pág. 85).

Al hilo de esto, se puede hacer conexión con la teoría de las inteligencias múltiples; ya que en esta se hacen referencia tanto a las diversas capacidades y habilidades del individuo como a su entorno social y cultural. De hecho cada una de las inteligencias de Gardner implica la relación de estos dos factores en el sentido que en todas hay una intencionalidad; es decir un dirigirse a algo fuera del sujeto. Por ejemplo el aspecto retórico de la inteligencia lingüística supone una habilidad para hilar argumentos y tiene como objetivo formar un juicio en los oyentes.

Cabe anotar que en todo lo anterior se puede percibir el eco de la idea humanista y personalista según la cual el ser humano por una parte vive para sí, gracias a que posee una interioridad; pero por otra parte no solo vive para sí mismo, sino que también está abierto al mundo y a los demás, gracias a que posee una exterioridad.

- La categoría *relación con la realidad* que comprende ambiente respetuoso, contexto propositivo y mirada positiva; tiene puntos de contacto con el socio-constructivismo en el sentido que este último plantea la necesaria participación de la persona en actividades comunes y el uso del lenguaje para activar el aprendizaje, para lo cual

se requiere un ambiente y un contexto con ciertas características de manera que haya una real apropiación de la cultura.

Aquí es importante enlazar con el planteamiento de Freire, pues una apropiación de la cultura pasa por abandonar la educación bancaria y abrazar “la educación problematizadora, de carácter auténticamente reflexivo, [lo que] implica un acto permanente de descubrimiento de la realidad... [ya que] busca la emersión de las conciencias, de la que resulta su inserción crítica en la realidad.” (Freire, 2005 pág. 93-94)

La relación con la realidad, pasa por atender a las circunstancias en las que está inmerso el sistema educativo; y actualmente en él tiene un lugar preponderante la formación por competencias. Así las cosas, hoy por hoy, la relación con la realidad de las competencias implica llevar a cabo la antigua y noble tarea de educar no “a pesar” de las competencias sino “a través” de las competencias; a condición que se haga una apropiación crítica de las mismas, de modo que se provoque un replanteamiento de la educación en el que se coloquen en juego todas las dimensiones del yo.

- Respecto a la *Búsqueda de significado* que se refiere a la necesidad de entender la realidad para apropiarse de ella, se encontraron como categorías emergentes 1) el trabajo disciplinar, 2) la significatividad de contenidos y 3) el compromiso creativo. Aquí el paralelo con la teoría de Ausubel es bastante notorio, pues este autor plantea que para que haya aprendizaje se requiere que 1) que haya relaciones sustanciales y no arbitrarias entre los conocimientos previos del estudiante y lo que se le propone en las tareas y materiales de aprendizaje, 2) que los materiales sean potencialmente significativos y 3) que la persona tenga actitud de aprendizaje.

El paralelo se enriquece si se tiene en cuenta lo planteado por Gardner & Davis para quienes buscar la significatividad de algún modo implica que los individuos “[1] construyen un conocimiento que valoran personalmente, y [2] además están compendiando la pretensión de los cognitivistas según la cual uno aprende tomando la iniciativa, [3] están cometiendo a menudo sus propios errores

Procesos educativos e ideario del centro instructivos a lo largo del camino y sobre la base de retroalimentación propia y de los demás, modificando el curso y avanzando.” (2013, pág. 148)

Adicionalmente, tendencias como el construccionismo y el conectivismo son planteamientos que ayudan a entender lo que implica educar en el entorno de las teleacciones. Si no se es consciente que actualmente se acude a un mundo interconectado (conectivismo) en el que hay nuevas maneras de aprender y hacer (construccionismo), es ilusorio afirmar el significado de la realidad y por ende introducir en la misma, es decir educar

Finalmente hay que decir que las tres notas características de la educación como introducción a la realidad expresan una idea de totalidad de la persona y de sus relaciones con el mundo que también está presente en los cuatro saberes para la educación del futuro, planteados en el informe Delors. De hecho el aprender a ser plantea la relación de la persona consigo misma; el aprender a conocer expresa la relación con el mundo de la cultura; el aprender a convivir, invita a la relación con los demás seres vivos y el aprender a hacer, manifiesta la relación con el mundo de los objetos.

En cuanto al aspecto normativo que prescribe como deben ser las cosas, en este caso la enseñanza, cabría relacionar los enfoques de esta con los cuatro principios o directrices fundamentales de método que propone Giussani.

- El enfoque ejecutivo en el que es muy importante la acción del docente, es decir la forma en que son ofrecidos los contenidos, puede potencializarse si se tiene en cuenta el principio de acompañamiento novedoso y motivador que precisamente se refieren al cómo se plantea la enseñanza.

A su vez, este principio puede ganar claridad a la luz de la pedagogía diferenciada según la cual lo fundamental es hacer con el estudiante, teniendo en cuenta sus ritmos y capacidades. Tal idea, como ya se expuso, requiere que la enseñanza se plantee de modo flexible respecto a los tiempos, actividades, modos comunicativos, medios empleados y fines.

La flexibilidad planteada, exige además que se tengan en cuenta el modo en el Freire ejercía su magisterio. En efecto este pedagogo brasileño testimonia lo siguiente:

Cuando entro en un salón de clases debo actuar como un ser abierto a indagaciones, a la curiosidad y a las preguntas de los alumnos, a sus inhibiciones; un ser crítico e indagador, inquieto ante la tarea que tengo – la de enseñar y no la de transferir conocimientos (1997, pág. 47)

Una actitud como la descrita, está alejada de cualquier autoritarismo y más bien genera en quien la vive una autoridad que merece la pena ser tomada en serio ya que hace crecer.

- El enfoque terapéutico pone su acento de interés en que el alumno “se convierta en... una persona capaz de asumir la responsabilidad por lo que es y por lo que tiende a ser...” (Fenstermacher & Soltis, 1998, pág. 59). En tal sentido tiene gran consonancia con otros dos principios expuestos: el compromiso crítico y afectivo del propio estudiante y el desafío a que descubra y goce de su justa autonomía.

Ahora bien un interés como este requiere partir del convencimiento que late en el humanismo de Maritain, para quien era imperioso tener presente “que el agente principal y factor dinámico no es el arte del profesor, sino el principio interno de la actividad, el dinamismo interno de la naturaleza y de la mente.” (2008, pág. 55)

Partir de tal principio permite anudar el enfoque terapéutico con el enfoque fenomenológico de van Manen, quien en su pedagogía del tacto plantea la importancia de la prudencia, atención y sensibilidad hacia el otro, hacia su momento vital; de modo que pueda darse una promoción respetuosa y oportuna del compromiso y libertad del estudiante.

- El enfoque liberador, que como se dijo enfatiza en los contenidos, parece tener relación sobre todo con el primero de los cuatro principios (diálogo cultural) ya que tiene muy en cuenta el campo disciplinar al cual pertenece el conocimiento ofrecido. Sin embargo al no descuidar ni la acción docente ni la intención de los sujetos también se relaciona con los demás principios ya que el docente liberador con su manera de enseñar muestra la manera de estudiar (acompañamiento novedoso y

Procesos educativos e ideario del centro motivador). Además este estilo, al fundamentarse en la paideia griega y la humanitas cristiana, cree que las personas pueden y quieren alcanzar grandes metas en lo cognitivo y afectivo (compromiso crítico afectivo). Por otra parte atribuye a “la educación un fin moral: la libertad del espíritu” (justa autonomía).

Este enfoque se vuelve más amplio y da una lectura más potente de los principios planteados por Giussani si se acude a Paulo Freire. En efecto el brasileño en primer lugar pensaba que los contenidos enseñados críticamente no solo liberan la persona porque la hacen cambiar, sino que también provocan el cambio de las condiciones socio-económicas inhumanas que esclavizan la persona.

Ahora bien, en el planteamiento liberador de Freire hay un delicado equilibrio entre libertad y autoridad y por ello el pedagogo brasileño haciendo memoria de su ejercicio docente manifiesta que “nunca tuve miedo de apostarle a la libertad... [y que] no existe autoridad sin libertad, ni ésta sin aquella” (Freire, 1997, pág. 103- 104).

Sirve de colofón mencionar que la pedagogía diferenciada de Meirieu da una visión sintética de los tres enfoques de enseñanza en relación con las directrices de educación integral que subyacen en la propuesta educativa del centro.

Para el pedagogo francés la actividad de enseñar tiene tres funciones: erótica, didáctica y emancipadora. La primera de ella es relacionable con el enfoque terapéutico ya que “pretende despertar el enigma que genera el deseo de saber” (Meirieu, 2002, pág. 198). La función didáctica se relaciona con el enfoque ejecutivo en la medida que se preocupa por permitir la apropiación de los contenidos. La función emancipadora se relaciona con el enfoque liberador “en la medida en que permite a cada persona elaborar progresivamente sus procedimientos efectivos de resolución de problemas.” (2002, pág. 198)

Ciertamente estos son solo unos puntos de contacto sobre los que se está llamando la atención porque ayudan a caer en cuenta de la potencialidad que encierra la idea de educación como introducción a la totalidad de lo real y la forma en que esta se puede enriquecer con teorías y enfoques educativos. Sin embargo una profundización de tales relaciones ameritaría un estudio que supera las pretensiones de esta investigación.

Desde otro punto de vista habría que añadir que el concepto de educación que se viene exponiendo es clasificado por el pedagogo italiano G. Chiosso entre las teorías de la educación y de la formación de la segunda mitad del siglo XX que propenden por la educación de persona; teorías que van más allá de las pedagogías de los valores de autores como Foerster, Kohlberg o Guillian.

Para Chiosso (2003, págs. 121-144), entre las teorías personalista están aquellas que 1) entienden la educación como experiencia sapiencial, que presta especial atención a la dimensión trascendente; 2) las que se centran en “la intersubjetividad dialógica como forma de reciprocidad a través de la cual la persona descubre al otro y, descubriendo al otro se descubre a si misma; [3) las que subrayan] el valor de la palabra como instrumento de humanización.” (pág. 121). De estas tres, la más englobante es la segunda, por cuanto no niega el aspecto trascendente de la persona e incluye la palabra como elemento determinante en la constitución de las relaciones intersubjetivas.

En esta triple división Chiosso ubica la propuesta de Giussani entre las primeras. Entre las segundas, las pedagogías del encuentro de Buber y Guardini. Entre las terceras, están las propuestas de Freire y Lorenzo Milani. Ahora bien, teniendo en cuenta lo expuesto más bien cabría clasificar el método educativo de Giussani entre aquellos centrados en la intersubjetividad dialógica abierta a la trascendencia, cuyo su centro es la persona originada en la Palabra y que entra en relación gracias a la palabra.

Es justo terminar diciendo que pese a este encuadre, el planteamiento de Giussani “no tiene por objeto una especulación abstracta o elaboración puramente conceptual de una teoría pedagógica; al contrario surge como reflexión sobre la experiencia con la cual ha constituido un nexo intenso y profundo”. (Imbimbo, 2009-2010, pág. 27).

Algo análogo tendría que decirse del proyecto educativo del Centro de caso y de los otros que son afines con la idea de educación presentada, pues en ellos no se encuentran referencias a las grandes teorías pedagógicas, lo cual indica que lo propuesto no es fruto de un análisis sino de la práctica docente. Ahora bien tal idea puede ganar si se vuelve más autoconsciente a partir de los planteamientos teóricos tanto descriptivos propios de las teorías del aprendizaje, como de los normativos propios de los enfoques de la enseñanza y de los aportes que pueden dar los planteamientos pedagógicos y didácticos que al ser transdisciplinares no se centran tanto en la psicología.

Capítulo 3. Procesos educativos y argumentación

Es conveniente recordar que esta investigación gira en torno a dos grandes temas la argumentación y la educación. A este último se dedicó todo el segundo capítulo exponiendo primero lo relacionado con los procesos de enseñanza aprendizaje, la exposición sistemática de la concepción educativa que está de la base de la propuesta del centro y algunos nexos entre esta y tanto las teorías del aprendizaje como los enfoque de la enseñanza expuestos.

Este tercer capítulo se dedicará a la argumentación ayudado por lo presentado hasta ahora. Para ello primero se hará un estado de la cuestión respecto a las relaciones argumentación – procesos de aprendizaje y argumentación –procesos de enseñanza, centrándose en aquellos trabajos más pertinentes a este estudio de caso que se realiza en un bachillerato en ciencias sociales.

En segundo lugar se abordará lo relativo a la interacciona argumentativa comenzando por asuntos de carácter teórico como solo el proceso, el producto y el procedimiento argumentativo; además del enfoque de la “escuela” de Lugano respecto a la argumentación. Cabe anotar que la exposición de tal enfoque se justifica porque es el que está a la base del trabajo sobre argumentación que se lleva a cabo en el Centro del caso. Con base en lo anterior se propondrá una visión holística de la argumentación que brinde instrumentos para la comprensión, análisis y evaluación de los procesos, productos y procedimientos que se pueden dar en la argumentación en clase.

3.1 Enseñanza/aprendizaje de y con argumentación

Teniendo en cuenta la distinción que se realizó en el capítulo segundo entre procesos de aprendizaje y procesos de enseñanza, aquí se expondrán diversos tipos de relación entre cada uno de estos procesos y la argumentación.

Respecto a la relación aprendizaje y argumentación es importante tener en cuenta los trabajos de Schwarz (2009) y Schwarz & Asterhan (2016) en los que se revisan diversos estudios que abordan tal relación. Los autores mencionados por una parte establecen una fina distinción entre dos maneras en las que se da la relación en cuestión: **aprender a**

argumentar y el argumentar para aprender o **aprender argumentando**. Por otra parte afirman que cuando se observan interacciones argumentativas en el aula, los dos modos de relación señalados suelen aparecer entrelazados; por ello la distinción sólo “es útil para identificar los objetivos de los investigadores en los estudios realizados hasta el momento sobre el aprendizaje y la argumentación”. (pág. 93)

Teniendo en cuenta lo anterior hay que decir que mientras aprender a argumentar “implica la adquisición de herramientas generales como justificar, desafiar, responder el desafío o conceder.” (pág. 92); aprender argumentando “a menudo se ajusta a un objetivo específico cumplido a través de la argumentación, y en un marco educativo, la meta (implícita) es entender o construir conocimientos específicos” (Schwarz & Asterhan, 2016, pág. 92)

En cuanto a la relación entre enseñanza y argumentación resulta útil acudir al trabajo de Anna Cros (2003) en donde, partiendo básicamente de la retórica aristotélica y de la teoría argumentativa de Perelman, muestra las estrechas relaciones entre el discurso docente y la argumentación de los profesores durante su primera clase de curso en la que suelen usar tanto estrategias de distanciamiento para articular los razonamientos (cita de autoridad, referencia a modelos), como estrategias de aproximación para regular la interacción (solidaridad, ironía).

Cabe anotar que para la autora en mención el discurso del profesor en el aula excede la transmisión de conocimientos, pues “también debe ofrecer los medios necesarios para que los estudiantes comprendan... o mejoren una serie de habilidades... De este modo, actúan sobre los conocimientos y actitudes... para intentar motivar su interés hacia la asignatura y la persona que la imparte” (Cros, 2003, pág. 52). Así las cosas un profesor puede usar la argumentación en su clase bien para transmitir un contenido disciplinar específico, bien para desarrollar habilidades argumentativas como tal.

Lo antedicho permite ver con más claridad la utilidad del planteamiento de Cross pues, de modo análogo a lo que se dijo antes de la relación aprendizaje-argumentación, abre la posibilidad de hablar de dos tipos de relaciones entre enseñanza y argumentación: **enseñar a argumentar** y **enseñar argumentando**. En ese orden de ideas enseñar a argumentar hace referencia a aquella intención docente que en determinado caso se interesa por ofrecer a los alumnos elementos para que puedan construir, analizar o evaluar discursos argumentativos. Por su parte el enseñar argumentando se refiere en primer lugar al

acompañamiento realizado por el profesor para que el estudiante comunique de manera razonada el saber disciplinar adquirido. En segundo lugar enseñar argumentando se refiere a los diversos recursos argumentativos de los cuales el docente echa mano para transmitir un contenido o para persuadir, esto es para formar un juicio en sus estudiantes.

Sintetizando lo dicho hasta ahora surge entonces que en la relación de los procesos educativos de aprendizaje y de enseñanza con la argumentación surgen cuatro distintas posibilidades: aprender a argumentar, aprender argumentando, enseñar a argumentar y enseñar argumentando.

Ahora bien, dada la naturaleza de este trabajo es importante documentar de qué manera se manifiestan los tipos de relación referidos y en ese sentido se hará mención de los trabajos académicos más relevantes que dan cuenta de ello; no sin antes explicitar la estrategia de búsqueda realizada a modo de pasos:

- Paso 1: Se acudió a las bases de datos CSIC, EBSCO, ERIC, GOOGLE SCHOLAR, JSTOR, PROQUEST, SCOPUS y WOS.
- Paso 2: Se insertaron en las bases de datos mencionadas, tanto en inglés como en español, diferentes combinaciones entre las palabras argumentación, enseñanza y aprendizaje: enseñar argumentando, enseñanza argumentativa, enseñar mediante argumentación, enseñar a argumentar, enseñar argumentación, enseñanza de la argumentación, aprender argumentando, aprendizaje argumentativo, aprender mediante argumentación, aprender a argumentar, aprender argumentación, aprendizaje de la argumentación.
- Paso 3: Se detectó que las combinaciones que arrojaron mejores resultados fueron: aprender a argumentar, aprender argumentando, enseñar a argumentar y enseñar argumentando; las cuales se asumieron como criterios de búsqueda. Llama la atención que estos coinciden con las diferentes posibilidades de relación entre argumentación, enseñanza y aprendizaje que se mencionaron antes.
- Paso 4: Con estos cuatro criterios se hizo una búsqueda en los últimos cuarenta años y se obtuvieron 97 referencias bibliográficas de diferente tipo: 59 artículos, 9 estados del arte, 22 investigaciones teóricas y 7 proyectos. Los resultados se representan en la siguiente figura:

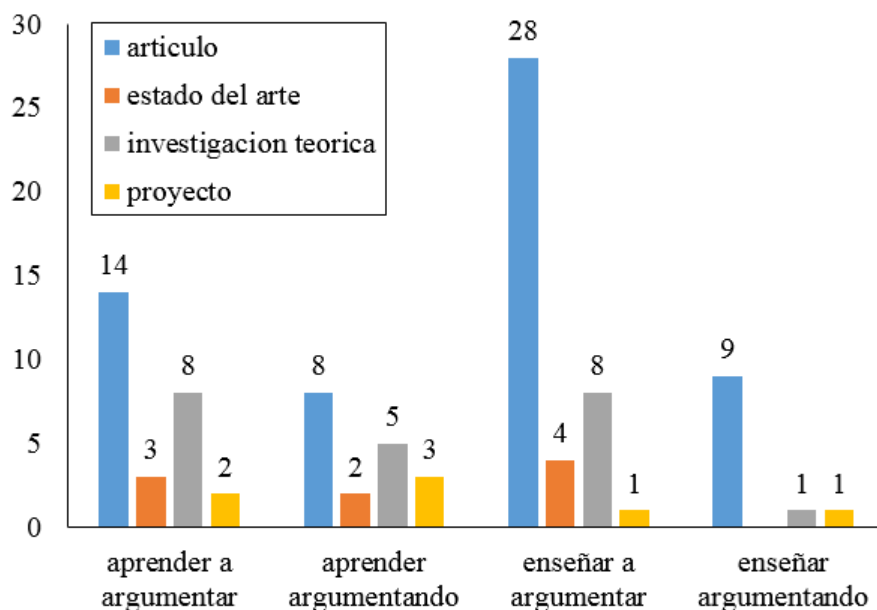


Figura 6 Argumentación - educación
Fuente: elaboración propia

- Paso 5: con ayuda de tablas y gráficos dinámicos, se aplicaron tres filtros, para obtener los antecedentes más pertinentes respecto a los criterios de búsqueda.
 - o Trabajos recientes: de las 97 referencias encontradas, se encontró que 86 corresponden a trabajos hechos durante los últimos 10 años (2007-2017)
 - o Nivel de escolaridad: de los 86 trabajos realizados durante los últimos 10 años, se desecharon los trabajos relativos a la educación de adultos, infantil, primaria y universidad; pues para esta investigación son más relevantes aquellos trabajos que hacen referencia al nivel secundario, que tienen una aplicación general o que realizándose en el nivel universitario se podrían extender a los últimos años de secundaria. De ese modo se encontraron 49 trabajos.
 - o Por similitud disciplinar: de los 49 trabajos filtrados, no se tuvieron en cuenta aquellos enfocados en las asignaturas de artística, matemáticas y ciencias naturales; pues como ya se ha dicho esta investigación se focaliza en un bachillerato en ciencias sociales. El proceso de selección arrojó 28 resultados.

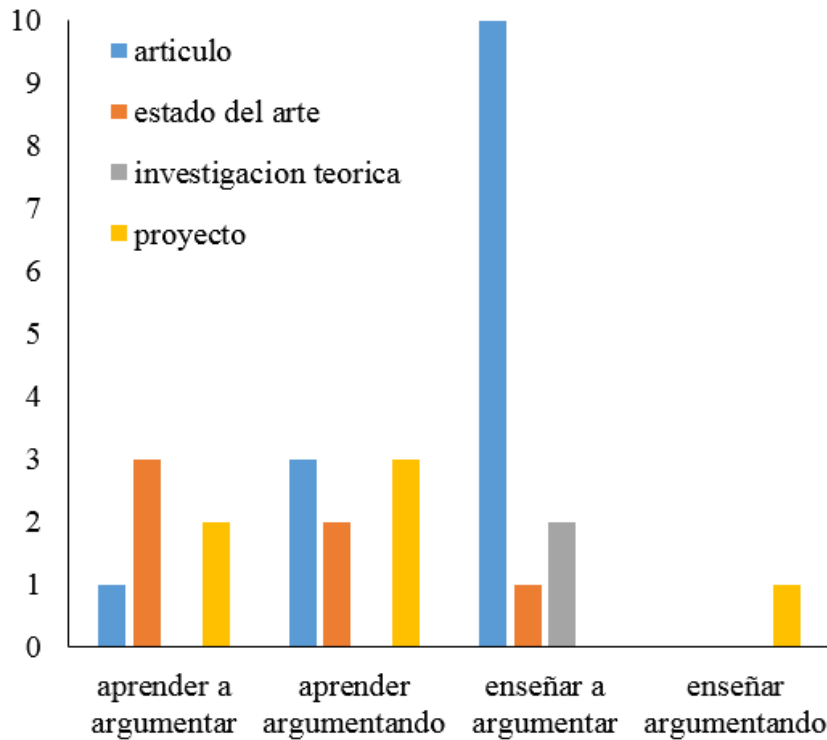


Figura 7 Argumentación - ciencias sociales
Fuente: elaboracion propia

A continuación se hará la presentación de los trabajos en mención con el fin de encontrar puntos de contacto con esta investigación y el aporte que esta puede representar al estado de la cuestión.

3.1.1 Aprender a argumentar

De los seis trabajos encontrados respecto al aprender a argumentar hay un artículo Paraskevi (2015); tres estados del arte: Klein & Boscolo (2015), Noroozi et al. (2012), Scheuer et al (2010); y dos proyectos educativos: Fuentes Bravo & Santibáñez Yáñez (2010), Cattani (2010).

En primer lugar Paraskevi (2015), a partir del enfoque pragmatialéctico de la argumentación, desarrolla una investigación en donde buscaba evaluar la competencia argumentativa escrita de estudiantes del penúltimo año de educación secundaria de una escuela griega. El objetivo era “explorar las relaciones de las estrategias argumentativas observadas en textos escritos por adolescentes en test evaluativos de lenguaje, con la elaboración de sus tesis y la evaluación de sus argumentos.” (pág. 151). Una de los

hallazgos principales de este estudio es que “a pesar de la diversidad de estrategias argumentativas empleadas y su contextualización, la argumentación de los estudiantes se queda en el punto de partida del punto de vista, se limita a listar información... [y además] sus estrategias argumentativas son inconsistentes” (pág. 168); lo cual implica que su argumentación sea incompleta e ineficaz. El autor manifiesta que lo anterior resulta útil ya que muestra la necesidad de implementar sistemáticamente la enseñanza y el aprendizaje de la argumentación que contemple aspectos como la contextualización, la activación y la validez de la argumentación.

Respecto a los estados del arte resulta interesante el realizado por Klein & Boscolo, (2015) acerca de las tendencias en la escritura como actividad de aprendizaje. Allí identifica que una tendencia se refiere a los efectos de la escritura en el aprendizaje, otra a la relación de la escritura con los fines y estrategias usadas por el escritor, una tercera a la incorporación de géneros que comprenden formas de razonamiento para determinadas disciplinas, la cuarta tendencia se refiere a la incorporación de procesos sociales y psicológicos en la escritura y una última tendencia sería la relativa a la investigación sobre el aprendizaje reflexivo en la escuela y en ámbitos profesionales. De estas tendencias la que más interesa aquí es la que busca responder la pregunta acerca de “¿Qué tipo de géneros escriturales contribuyen al aprendizaje a través de la escritura?” (pág. 314) En ese sentido los autores encuentran que “el ensayo argumentativo ha sido ampliamente aplicado independientemente de la disciplina” (pág. 339) pues los investigadores asumen que así se expresa el pensamiento crítico; de hecho “en algunos estudios se muestra que la argumentación contribuye más que otros géneros al pensamiento o aprendizaje.” (pág. 320). También se cita el estudio de Klein & Kirkpatrick (2010) en donde se encuentra que “el conocimiento que tienen los estudiantes del género [argumentativo] predijo la calidad de su texto, que a su vez predijo su aprendizaje.” (pág. 320) Por otra parte hay estudios cuyas conclusiones apuntan a que aprender acerca de la argumentación es importante para apropiarse de contenidos disciplinares de tipo científico cuando se escribe; entre estos están los estudios de Akkus, Gunel & Hand, 2007; Benus, Yarker, Hand, & Norton-Meier, 2013; Keys, Hand, Prain & Collins, 1999; Hand, Wallance & Yang, 2004 (pág. 324). Finalmente cabe nombrar las investigaciones de Nussbaum & Kardash (2005) o (Felton et al., 2009) las cuales se refieren a los diferentes tipos de escritura que provocan el conocimiento de la distinción entre los fines persuasivos y deliberativos de la argumentación.

Un segundo estado del arte importante es el realizado por Noroozi et al. (2012) relacionado con el uso de nuevas tecnologías para aprender a argumentar. Allí se revisan “108 publicaciones (89 estudios empíricos y 19 artículos documentales) acerca de investigaciones en ABSL [Argumentation-Based Computer Supported Collaborative Learning] realizadas desde 1995 hasta 2011” (pág. 79.) A partir de tal estudio los autores proponen que el aprendizaje colaborativo de la argumentación apoyado en computador requiere tener en cuenta cuatro componentes: estudiante, ambiente de aprendizaje, procesos de aprendizaje y resultados de aprendizaje (pág. 89-90). Es importante resaltar aquí que respecto al estudiante se plantean una serie de condiciones; por un lado está la apertura (Jeong, 2007) y disponibilidad para argumentar (Nussbaum, Sinatra, & Poliquin, 2008), y por otro la posesión de un guion interno (Carmien, Kollar, Fischer, & Fischer, 2007; Kollar, Fischer, & Slotta, 2007) y de habilidades argumentativas (Beers, Kirschner, Boshuizen, & Gijssels, 2007). En este sentido quizá la conclusión más relevante de los autores es que “el diseño de ambientes ABCSCL requiere un enfoque sistemático que tome en cuenta la variedad de condiciones específicas para el aprendizaje.” (pág. 100)

Otro estado del arte relacionado con la argumentación apoyada en computador es el trabajo de Scheuer et al. (2010). Estos investigadores parten de la premisa según la cual argumentar es decisivo en muchos espacios de la vida social y sin embargo no muchas personas argumentan adecuadamente; a partir de este déficit justifican la importancia de aprender a argumentar y el interés de numerosos investigadores en dar respuesta a esta problemática centrándose o en desarrollar software o en brindar apoyo para enseñar a argumentar. Algunas de las herramientas desarrolladas son de uso individual (Reason!Able, Rationale, Athena, Carneades, ArguMed, LARGO, SenseMaker, and Convince Me), otras son de uso colaborativo (Belvedere, gIBIS, QuestMap, Compendium, Digalo, AcademicTalk, InterLoc, DebateGraph); en ambos casos para que los estudiantes aprendan a argumentar. Así las cosas indagaron por trabajos realizados entre 1989 y 2009 obteniendo los siguientes resultados: 1) “la forma en que un sistema presente visualmente un argumento y permite su uso, tiene impacto en el comportamiento y el aprendizaje alcanzado por los estudiantes” (pág. 90). 2) Para determinar la influencia de un sistema educativo de argumentación en los resultados de aprendizaje además del diseño de la herramienta, es necesario tener en cuenta el diseño pedagógico; esto es “la secuencia de actividades, la distribución de los roles, la instrucción acerca de cómo usar las herramientas de

diagramación, el uso de herramientas de comunicación adicionales y el diseño colaborativo” (pág. 90). 3) a partir de la pregunta ¿de qué modo los distintos software usados para aprender argumentación pueden entrar en escuelas y universidades? Los autores dan sugerencias como estas:

- Es preferible adoptar herramientas on line por tener estas más facilidad de acceso, amigabilidad de la interfaz y alta usabilidad (pág. 93)
- Los sistemas deben ser desarrollados teniendo en cuenta los escenarios en donde serán usados, “considerando las necesidades y preferencias de los profesores” (pág. 93); pero también los intereses de estudiantes.

Dejando de lado los estados del arte, hay que mencionar los dos proyectos educativos encontrados respecto al aprender a argumentar. Por una parte *Palestra di Botta e Risposta* que nace en 2006 siendo promovido por Adelino Cattani desde la universidad de Padua en Italia, con una base tanto retórica como dialéctica. Por otra parte, *Debates estudiantiles* promovidos por la universidad Diego Portales de Chile entre los años 1997 y 2012, en cuya base está la lógica modal y el modelo de Toulmin para la preparación y análisis de argumentos.

Respecto a *Palestra di Botta e Risposta* hay que decir que su finalidad es “incentivar las actitudes útiles y los conocimientos necesarios para promover la capacidad de argumentar y contra-argumentar” (Università di Padova, 2015). El proyecto va dirigido a centros escolares y comprende una etapa de formación para estudiantes y profesores. Posteriormente se enfrentan equipos de escuelas diferentes siguiendo un protocolo llamado *Patavina libertas* en el cual tiene gran importancia el diálogo socrático. Al final de cada debate solo un equipo sigue en competencia

Debates estudiantiles tiene una estructura similar a la del anterior proyecto, con la diferencia que el protocolo asumido en la competición es el del debate parlamentario caracterizado “por oponer dos bancadas en torno a un tópico o proposición de debate.” (Fuentes Bravo, Chávez Ibarra, Carbonell Montoya, & Coquelet Figueroa, 2004, pág. 110) Cabe anotar que una de las competencias promovidas es la argumentativa “ya que fortalece... la posibilidad de exponer ideas, investigar las fuentes de los datos, reconociendo e identificando aquellas más pertinentes y dar fundamento para la resolución de problemas” (pág. 15).

A pesar de las bondades de ambas propuestas es interesante señalar la crítica que Fuentes Bravo & Santibañez Yañez (2010), investigadores de la universidad Diego Portales, hacen tanto a *Debates estudiantiles* como a las formas habituales de concursos similares realizados en ámbitos estadounidenses; críticas que de algún modo podrían ser extensibles a *Palestra di Botta e Risposta*.

Los investigadores en mención valiéndose de varios informes técnicos (2002-2005) que evalúan el proyecto chileno, mencionan que una de las limitaciones de este tipo de actividades es que en ciertas circunstancias los estudiantes

exhiben falta de confianza en sus propias elaboraciones argumentativas, lo que se suma a que la mayoría de los profesores entrevistados frecuentemente no confía en las capacidades y compromiso de sus estudiantes... [eso explica que sea] una práctica común entre los estudiantes dejar en manos de sus profesores la elaboración de sus argumentos, cuando esto es requerido para la preparación de un debate (pág. 123)

Adicionalmente en los momentos de disputa pública “lo que se observa... es un verdadero debate de sordos... dado que ninguna de las partes refiere directamente lo que la otra ha establecido como una razón que defiende su punto de vista.” (pág. 125). Frente a esta dificultad los investigadores chilenos proponen que se incluya en los debates un tercer equipo que tenga un punto de vista neutro, para mejorar la calidad del intercambio comunicativo. Otra de las sugerencias propuestas por Fuentes & Santibañez (2010), es que al finalizar el debate las partes no estén obligadas a mantener su rol de protagonista o antagonista, de modo que el debate no se cierre centrándose en la efectividad de los argumentos, sino en la resolución de la diferencia de opinión.

3.1.2 Aprender argumentando

Con este segundo criterio de búsqueda se encontraron tres artículos investigativos: Wissinger & De la paz (2016), Vicuña & Marinkovich (2008), Giugliano (2007); dos estados del arte: Schwarz & Asterhan (2016); Schwarz (2009); y tres proyectos educativos: el *proyecto Zero* (Harvard Graduate School of Education, 2018), el *Thinking together* (Faculty of Education University of Cambridge, 2018) y *Filosofía para niños* (The College of Education Montclair State University, 2018).

El artículo de Wissinger et al. (2016) acerca de los efectos de la discusión crítica sobre argumentos históricos en los escritos de estudiantes de secundaria da cuenta de un estudio experimental en el que los estudiantes exploraban problemas de carácter histórico, discutían las fuentes y después escribían un ensayo argumentativo. Metodológicamente unos estudiantes hicieron parte del grupo experimental en que se usaron “esquemas argumentativos y preguntas críticas como guía durante las discusiones” (pág. 43), mientras que los del grupo de control usaron un conjunto de preguntas tradicionales durante la discusión. Los resultados indican que en ambos grupos la comprensión lectora y las habilidades escriturales son similares; sin embargo los investigadores también encontraron que los estudiantes del grupo experimental resultaron beneficiados “en términos de capacidad para aprender el contenido histórico y respecto a la calidad del razonamiento histórico de los estudiantes en sus argumentos escritos.” (pág. 43)

Un segundo artículo es realizado por Vicuña & Marinkovich (2008) con el propósito de

analizar las dificultades que surgen en la argumentación oral en el aula al abordar problemas éticos... controversiales, como es el caso de la legalización de la eutanasia en Chile... en una clase de Lengua Castellana y Comunicación de tercer año medio de un colegio particular-subsidiado de la ciudad de Valparaíso (Chile). Todo esto en el marco de la unidad de aprendizaje ‘La argumentación’.

(pág. 439)

Desde el punto de vista metodológico se analizó la estructura argumentativa en argumentaciones orales y se compararon “los argumentos esgrimidos por los estudiantes con las argumentaciones más frecuentes que circulan en el ámbito de la filosofía especializada acerca de la temática en cuestión.” (pág. 439) Aparte de desvelar las falencias de los estudiantes, se revelaron vacíos “en la formación de los profesores, quienes no están preparados para distinguir entre una argumentación ética o deontológica y otra de tipo pragmática.” (pág. 439)

Adicionalmente se tiene el trabajo de Giugliano (2007) en torno a las dinámicas comunicativas entre profesor / alumnos y entre alumnos, en clases de matemática e italiano. El objetivo principal era “verificar cómo el mismo estudiante, de acuerdo con las

características de cada tema, el estilo de enseñanza, y el contexto de aprendizaje, contribuye a la construcción del conocimiento” (pág. 7). Una de las conclusiones obtenidas fue que “el modo interactivo del docente inciden fuertemente en el proceso de enseñanza/aprendizaje y por tanto sobre la eficacia general de la intervención formativa.” (pág. 237)

Respecto a los dos estados del arte encontrados se tiene por una parte el de Schwarz & Asterhan (2016) que da una visión clara de lo que se puede entender por aprender argumentando pues menciona que esto se refiere a “la argumentación como herramienta para el aprendizaje específico de un contenido” (pág. 97). Es importante tener en cuenta que si se concibe la argumentación como una actividad verbal, racional y comunitaria (van Eeremen & Grootendorst, 2002), se entiende que cuando una persona argumenta necesita no solo usar herramientas sino también movilizar ‘recursos’ de tipo cognitivo, psicológico, afectivo, lingüístico y social. Por ello esta forma de plantear la relación entre argumentación y educación tiene que ver con el aprendizaje que emerge en las interacciones argumentativas y el que surge después de las mismas.

Lo anterior está en consonancia con lo afirmado por Schwarz et al. (2016), para quienes “hay un consenso creciente entre los investigadores psicoeducativos acerca de la argumentación como un medio para mejorar el conocimiento de los estudiantes y la comprensión de la materia” (pág. 164).

Para constatar lo anterior Schwarz y su equipo hacen una revisión bastante completa de lo que en el ámbito anglosajón se ha hecho durante los últimos años respecto al argumentar para aprender. De hecho los autores estructuran de manera sistemática la investigación existente en torno a tres nodos interdependientes: activadores/inhibidores, procesos y resultados de la argumentación.

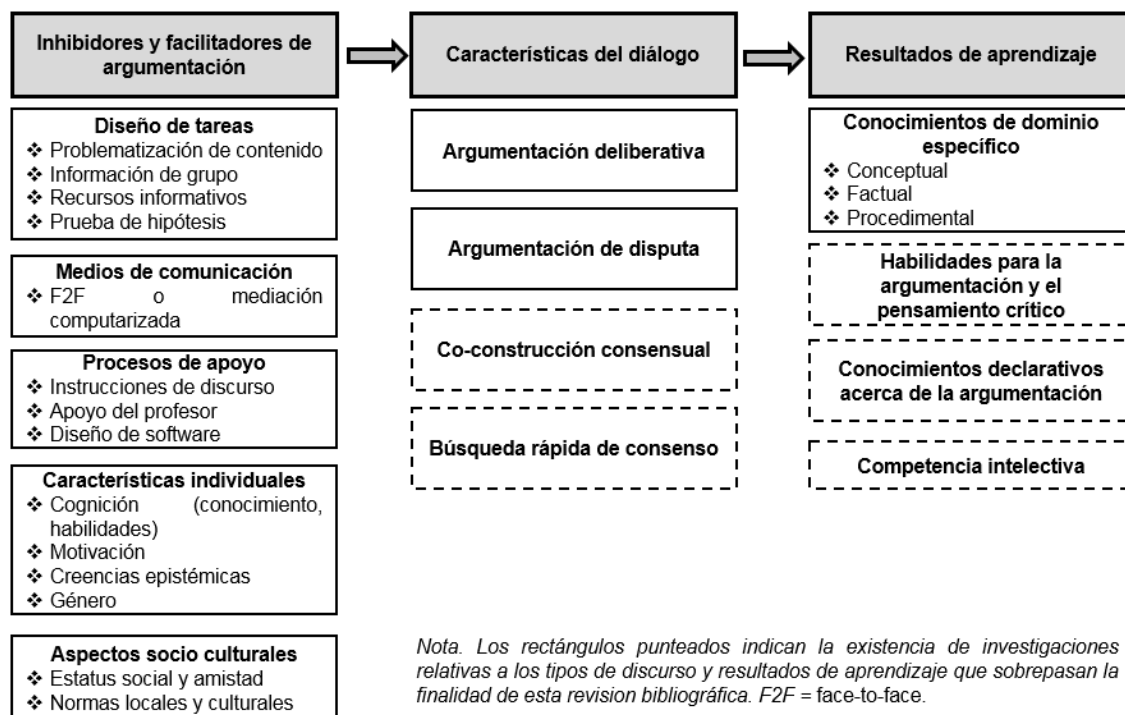


Figura 8 Marco trinodal de la argumentación para el aprendizaje (Schwarz & Asterhan, 2016, pág. 166)

Entre las investigaciones empíricas que más interesan aquí están las relativas a los procesos de apoyo por parte del profesor, clasificadas en el primer nodo. En tal sentido hay que decir por una parte que la mayoría “de tales investigaciones no se centran específicamente en la argumentación en cuanto tal o no distinguen entre argumentación y otro tipo de discursos.” (pág. 174) Por otra parte, un aspecto que llama la atención es que “aunque parece haber un consenso general acerca de la necesidad del compromiso activo del estudiante, sorprendentemente el rol de la motivación en la argumentación es poco conocido” (pág. 178).

Hay que decir que ya en un trabajo previo Schwarz (2009), había delineado el estado del arte que acaba de ser referenciado; y en tal revisión distinguió tres orientaciones (teórica, empírica y práctica educativa) respecto a la argumentación como herramienta para aprender un contenido específico.

En cuanto a la orientación teórica declara que desde el punto de vista cognitivo tanto la argumentación interna como la verbalizada “hace que una persona pondere las explicaciones que hay tras las soluciones o perspectivas y exige que el/ella las exprese en una comunicación verbal explícita” (pág. 97); en tal sentido cita los estudios de Chi 2000, Chi et al. 1989, Chi et al. 1994 y Neuman & Schwarz 1998, 2000. Adicionalmente al

verbalizar la argumentación es necesario “la evaluación y coordinación de diferentes perspectivas” (pág. 97). De acuerdo con lo anterior cabría esperar que exponerse a “contextos argumentativos condujera a mejores efectos de aprendizaje” (pág. 97) o que provocara una mejor organización del conocimiento y por ende a un mejor recuerdo y comprensión (Means & Voss 1996). Adicionalmente a partir de la comprensión de la argumentación como interacción social, refiere que “varios investigadores... han considerado las discusiones argumentativas como escenarios a través de los cuales surge la comprensión compartida” (pág. 98), por ejemplo Rogoff (1991, 1998) y Miller (1987). De esto se colige que es “imperativo diferenciar los diferentes tipos de discurso e identificar las diferentes interacciones argumentativas para examinar sus relaciones con el aprendizaje.” (Schwarz B. , 2009, pág. 99)

Respecto a la orientación empírica “la investigación en argumentar para aprender se puede clasificar de acuerdo con el paradigma metodológico usado para observarla” (pág. 100), para lo cual el autor que se sigue muestra un método indirecto y otro directo. El primero tiene que ver con la observación de los estudiantes en tareas individuales que siguen a la actividad argumentativa, con el cual se da cuenta del aprendizaje que emerge después de la argumentación. El método directo se refiere a los estudios en los que se observan diferentes tipos de conversación y a partir de esto se da cuenta del aprendizaje que emerge durante la argumentación.

En lo que tiene que ver con el método indirecto, algunas de las actividades posteriores a la actividad argumentativa van “desde la simple expresión de actitudes/opiniones... hasta entrevistas estructuradas o escritura de ensayos argumentativos. La temporización de estas actividades también es diversa: desde pruebas inmediatas hasta pruebas después de varias semanas” (pág. 100). Entre las actividades más usuales se identifican: los cambios de punto de vista o de actitud, la identificación de elementos estructurales siguiendo el patrón de Toulmin, la evaluación del texto en función de los niveles argumentativos (Kuhn et al. 1997, Schwarz et al. 2003). Cabe decir que uno de los problemas, relativos a la evaluación del aprendizaje surgido después de la argumentación revisando productos escritos, es que la fortaleza o debilidad de los mismos puede depender no solo de la argumentación sino también de las habilidades escriturales.

Por su parte los trabajos de Resnick et al. (1993), Pontecorvo & Girardet (1993), Leitão (2000), Cobb et al. (2001), en los que se usó el método directo, muestran que el

aprendizaje “surge en la interacción entre los interlocutores a través de la expresión de movidas argumentativas.” (Schwarz B. , 2009, pág. 103). Ahora bien, lo que surge es que “en lugar de caracterizar cualquier conversación, encaminada a lograr el entendimiento compartido, como argumentativa; se debería hacer un escrutinio más preciso acerca de los tipos de intercambio argumentativo que gobiernan el discurso del aula.” (pág. 104) Partiendo de esto se postula la importancia que tiene empezar por identificar los segmentos argumentativos que ocurren en el aula; por ejemplo cuando se trata de la solución colaborativa de problemas y las diferentes soluciones que los participantes pueden aportar (Cf Baker, 2003)

La orientación de las investigaciones hacia la práctica educativa, señalada en el estado del arte de Schwarz (2009), se refiere a algunos dominios disciplinares en los cuales se recurre a actividades argumentativas: matemáticas, ciencia, Historia y educación cívica.

En primer lugar se señala que muchos investigadores en educación matemática han adoptado el esquema de Toulmin para describir la actividad matemática (Krummheuer 1995; Yackel and Cobb 1996; Hoyles and Kücheman 2002; Aberdein 2006; Inglis et al. 2007). En otros trabajos se encuentra el uso de herramientas tecnológicas para promover en el alumno el razonamiento deductivo: Hershkowitz and Schwarz (1999); Hadas et al. (2002).

En cuanto a las ciencias se han hecho trabajos en los cuales salen a la luz las dificultades de los estudiantes para argumentar: Lemke (1990); Chinn and Brewer (1998); Mortimer & Scott (2003). Igual que en matemáticas, investigadores como Jimenez Aleixandre et al. (2000) usan el modelo de Toulmin para identificar las características del discurso argumentativo, o bien recurren a otro tipo de esquemas: Pontecorvo (1987); Alexopoulou & Driver (1997). En algunos trabajos se plantea la necesidad de enseñar explícitamente la argumentación dado que esta no es una actividad natural (Hogan and Maglienti 2001; Kuhn 2001, Simon et al. 2006; Zohar and Nemet 2002)

En lo referido a la Historia trabajos como los de “Perfetti et al. (1994) muestran que la actividad argumentativa en la solución del problema histórico puede influenciar las características narrativa, actitudinal y argumentativa de los escritos de los estudiantes” (pág. 119); una conclusión similar obtienen Goldberg et al. (2008)

Cabe decir que en el estado del arte que se está presentando se refiere que “las conexiones entre educación cívica y la argumentación parece ser aún más naturales” (pág.

120) que las que se dan con las matemáticas, la ciencia o la historia. Esto por dos razones: “primero, la educación cívica tiene en sí misma una naturaleza argumentativa... segundo... parece a priori una poderosa herramienta para aprender a ser un ciudadano democrático.” (pág. 120) A pesar de esto al momento de hacer esta revisión no se había encontrado mucho al respecto, por ello los autores terminan haciendo un llamado sobre la urgencia de investigar sistemáticamente acerca de la implementación de las prácticas argumentativas en educación cívica. (pág. 122)

Se pasará ahora a presentar los proyectos educativos encontrados en la búsqueda realizada para la presente investigación y que tienen una gran potencialidad respecto al aprender argumentando, está en primer lugar el *proyecto Zero* de Harvard conocido como *Enseñanza para la Comprensión* (EpC), del que se han hecho muy populares las rutinas de aprendizaje las cuales tienen como finalidad hacer visible el pensamiento. Cabe anotar que en este proyecto trabajaron investigadores de la talla de David Perkins y Howard Gardner.

Otro proyecto es el *Thinking together* de N. Mercer, apoyado por la universidad de Cambridge, que tiene un planteamiento muy distinto al anterior. Mientras en la EpC se aprende a pensar ejercitándose al modo de un aprendiz en un taller; aquí el énfasis está no tanto en las habilidades o en la comprensión sino en las disposiciones. (pág. 96)

En tercer lugar se tiene la *Filosofía para niños* (FpN) de Lipman, cuya metodología es la comunidad de indagación. Con ella por una parte se favorece una disposición hacia el pensamiento crítico, cuidadoso y creativo el cual se refiere ante todo a la comprensión. Por otra parte se desarrolla una serie de habilidades de pensamiento tales como formular preguntas e hipótesis, distinguir y comparar, justificar sus propuestas, apreciar puntos de vista de otros, “esclarecer un tema con su experiencia, establecer relaciones, evaluar lógicamente proposiciones, hacer inferencias y generalizaciones válidas, identificar los supuestos implícitos en una declaración, detectar implicaciones de diferentes puntos de vida...” (Hoyos Morales & Arcila Duque, 2002, págs. 115-116)

3.1.3 Enseñar a argumentar

Con este tercer criterio de búsqueda se encontraron dos estudios teóricos: Deane & Song (2014); Cahill & Bloch-Schulman (2010); un estado del arte: Guzmán-Cedillo, et al. (2013); y diez artículos de investigación: Glassner (2017); Ehrenworth (2017); Brown

(2016); Kuhn et al (2016); Van Der Heide et al. (2016); Rijn et al. (2014); Kubosawa et al. (2013); Leitão (2012); Øgreid & Hertzberg (2009); Jackson & Wallin (2009).

El estudio de Deane y Song (2014) presenta un modelo para evaluar la progresión de habilidades para la lectura y escritura argumentativa, construido a partir de investigaciones sobre: 1) evaluaciones cognitivas para el aprendizaje (que informan acerca de lo que el estudiante sabe y hace), 2) evaluación basada en escenarios (relativas a simulaciones sobre lo que haría un experto), 3) progresiones de aprendizaje, y 4) teorías de la argumentación (pragmadialéctica y neo dialéctica).

Es importante advertir que los autores identifican que para involucrar a los estudiantes en la construcción de argumentaciones es importante realizar diferentes actividades “las cuales pueden ser analizadas como un ciclo argumentativo que tiene cinco fases distinguibles” (pág. 101): 1) comprender lo demandado por la audiencia; 2) explorar el tema; 3) considerar los distintos puntos de vista; 4) crear y evaluar argumentos; 5) organizar y presentar la argumentación. Por otra parte se plantea la necesidad de recabar información acerca de las distintas clases de habilidades argumentativas que se manifiestan en tales fases. En ese sentido diferencian habilidades de tipo social (construir apelaciones), conceptual (tomar posición, dar razones) y discursivo (enmarcar el caso); cabe anotar que la complejidad de estas puede cambiar dependiendo del nivel de escolaridad, por ello establecen cinco niveles en el aprendizaje de dichas habilidades (preliminar, fundacional, básico, intermedio y avanzado). Adicionalmente Deane y Song (2014) distinguen tres tipos de procesos cognitivos interpretación (lectura), expresión (escritura) y deliberación (pensamiento y estrategia) que están relacionados con el desarrollo de las habilidades argumentativas.

Con base en lo anterior proponen un modelo evaluativo en el que relacionan: fases argumentativas, niveles de desarrollo, habilidades argumentativas y habilidades cognitivas. Por ejemplo respecto a la *fase* crear y evaluar argumentos, establecen que en un *nivel* fundacional (nivel 2), el estudiante lea un texto (*habilidad cognitiva*) y clasifique si una evidencia apoya, debilita o es irrelevante respecto a un punto de vista (*habilidad argumentativa*). La forma sugerida para dar cuenta de esto sería un tex de opción múltiple con única respuesta. Los autores declaran que tal modelo “puede contribuir a que los profesores tomen decisiones instruccionales que apoyen de modo efectivo el desarrollo de [tales] habilidades... de sus estudiantes.” (pág. 88)

El segundo estudio teórico encontrado es el de Cahill, A.J. & Bloch-Schulman, S. (2010) donde se ofrece “un método para enseñar argumentación que consiste en que los estudiantes trabajen a través de una serie de pasos progresivos y acumulativos de acuerdo con su ritmo individual” (pág. 41).

Los autores asumen por una parte que tres habilidades a desarrollar mediante la práctica deliberativa son la comprensión, evaluación y construcción de argumentaciones; por otra parte plantean que para desarrollar la fluidez de tales capacidades es útil recurrir a la metáfora de la pedagogía de las artes marciales según la cual el paso de un nivel a otro depende de si el maestro considera que el alumno tiene un desempeño adecuado. Con base en algunos estudios, aclaran que el desempeño alcanzado depende de la manera en que se realiza la actividad, no de la cantidad de tiempo que invierte en la misma, en tal sentido lo importante no es que tanto estudia el alumno sino “las tareas, herramientas y hábitos que los estudiantes usan mientras estudian” (pág. 45).

Así las cosas plantean una rúbrica que contempla 10 pasos sucesivos y para cada uno sugieren los ejercicios y cuestionarios que pasan a los estudiantes, lo que se le pregunta y el puntaje que se da en cada nivel. Por ejemplo el primer paso es distinguir la argumentación de otras formas de lenguaje; para ello se da al estudiante una serie de cortos ejemplos que representan diversas clases de texto a partir de los cuales se le pide que en cada ejemplo justifique su respuesta. Los últimos pasos consisten en construir argumentos (paso 9) o participar en una argumentación oral (paso 10); en estos no se da material al estudiante, pero se le pide que realice un escrito original bien argumentado o participe en un panel donde tenga una contraparte (pág. 52).

Hay que decir que aunque los autores reconocen que su propuesta presenta desafíos relativos a la calificación dada a los estudiantes y deja por fuera la enseñanza de asuntos relacionados con la normatividad argumentativa, declaran que su rúbrica puede ayudar a hacer un seguimiento particular de los estudiantes y que su propuesta puede ser desarrollada en otros niveles diversos de los primeros niveles universitarios que es donde ellos plantean su propuesta.

Se expone ahora el trabajo de Guzmán-Cedillo, Y. & Flores-Macías, R. (2013) que podría decirse está a medio camino entre un estado del arte y una investigación teórica, pues “plantea la necesidad de revisión, definición y caracterización de la competencia

argumentativa... a partir de la revisión de documentos... se propone la competencia argumentativa como la articulación de... conocimientos, habilidades y actitudes” (pág. 907).

Para fundamentar la noción de competencia argumentativa recurren teorías como la pragmadialéctica (Van-Emeren y Grootendorst, 1992; Van Eemeren y Houtlosser, 2007; Van Eemeren, Houtlosser y Snoeck, 2008), a la perspectiva retórica (Toulmin, Perelman y Olbrech-Tyteca) y a la lingüística (Grize). También recurren a trabajos de tipo empírico o práctico (Kuhn, 1992; Kuhn y Lao, 1998; Kuhn, Cheney y Weinstock, 2000; Kuhn y Park, 2005; Mason y Sirica, 2006; Nussbaum, Sinatra y Poliquin 2008). Adicionalmente consultan estudios relativos al desarrollo de competencias argumentativas en foros en línea (Mazzolini y Maddison, 2003; Veerman, Andriessen y Kanselaar, 2000; Coffin y Hewings, 2005; Lewis, 2005; Ying, 2006; Fu-Ren et al., 2009; De Smet, 2009).

Fruto de esta revisión “han identificado al menos doce recursos vinculados estrechamente en la construcción de un argumento” (pág. 911): manifestar una posición, tipo de evidencia enunciada, evaluación de la evidencia, consideración de puntos de vista alternativos, presencia de contra-argumentos y de refutaciones, teorías epistemológicas, juicios sobre las opiniones de otros, cambios conceptuales, elaboración y organización de ideas, manifestación de desacuerdos, compromiso con una argumentación dialógica y uso del lenguaje disciplinar. Tales recursos están articulados desde el enfoque constructivista en torno a tres ejes (habilidades, actitudes y conocimientos), mostrando la competencia argumentativa “como una acción experta que es posible promover en foros de discusión en línea diseñados ex profeso.” (pág. 911).

El trabajo de Glassner (2017) ofrece una guía teórica y práctica para la enseñanza y evaluación de la argumentación. Los principales criterios que propone para determinar la bondad de un argumento son “claridad, explicitud, relevancia de las razones que apoyan la pretensión, inclusión de evidencia, explicación teórica, aceptabilidad... y suficiencia” (pág. 35). Se manifiesta la necesidad de valorar los puntos de vista opuestos y las razones que los apoyan. Por otra parte se muestra que “la evaluación de argumentos no solo incluye el pensamiento crítico sino también el pensamiento creativo.”

Ehrenworth (2017) en *¿Por qué argumentar?* Defiende la tesis según la cual debido al constante bombardeo de información nunca había sido tan importante enseñar a los

jóvenes “a suspender el juicio, sopesar las evidencias y a considerar múltiples perspectivas” (pag 35); en una palabra no solo a tener un pensamiento crítico, sino también un pensamiento cuidadoso. Considera la autora, en cuanto miembro del *Teachers College Reading and Writing Project*, que tal reto ha de afrontarse desde múltiples disciplinas escolares de manera que el estudiante mediante la argumentación desarrolle actitudes de aprendizaje tales como tener un punto de vista claro, defenderlo con razones, correlacionar evidencias, consultar fuentes, considerar otros puntos de vista, entre otras. En tal sentido la autora para estimular la escritura argumentativa recomienda 1) comenzar por “implementar debates rápidos... uno a uno... acerca de cuestiones planteadas en los textos que están estudiando”. 2) hacer un trabajo colaborativo entre los profesores de modo que los estudiantes adquieran progresivamente habilidades argumentativas en diferentes áreas y los maestros les indiquen que transfieran tales habilidades de una materia a otra. 3) brindar a los estudiantes textos que tengan variedad de perspectivas y de matices de modo que lean, piensen y critiquen.

A diferencia del anterior, el trabajo de Brown (2016) se centra en La importancia de la enseñanza dialógica y la argumentación, respecto de lo cual dice que los estudios se centran en “la habilidad de los estudiantes para proveer evidencias que apoyen un punto de vista... sin embargo faltan investigaciones acerca de la manera en que el aprendizaje dialógico fomenta otras prácticas argumentativas como la contra-argumentación, rechazo y evaluación de puntos de vista” (pág. 82)

En tal sentido recurre a una práctica dialógica llamada círculos socráticos con estudiantes de penúltimo grado de secundaria en clase de Lengua y Literatura, de la cual hace video grabación para luego analizar y dar cuenta de cómo emerge la argumentación.

Cabe decir que el círculo socrático busca incentivar la discusión entre los estudiantes, quienes se sientan en dos círculos concéntricos. El profesor elige un texto, lo entrega para que sea leído críticamente, luego hace una pregunta abierta que los estudiantes del círculo interno deben examinar enfocándose en el texto y participando de manera ordenada. Los estudiantes del círculo externo “escuchan y observan, y dan retroalimentación a los discutidores del círculo interno” (pág. 84) respecto a la calidad de la discusión y de su contenido.

A partir del análisis de las conversaciones exploratorias tenidas en los círculos socráticos se nota la presencia de “tres patrones discursivos que se alinean con prácticas argumentativas: 1) generalizaciones, 2) disputas comunicativas, y 3) co-construcción de ideas” (pág. 84). Una de las conclusiones de la investigadora es que el enfoque dialógico que tienen los círculos socráticos se puede adoptar para la enseñanza explícita de habilidades argumentativas.

Kuhn et al. (2016) ponen de manifiesto la complejidad e importancia de la argumentación en los contextos educativos, en los cuales normalmente es practicada y evaluada de manera individual y por escrito. Sin embargo reconoce que para los profesores enseñar la habilidad de escribir argumentativamente es una de las más desafiantes y en la que los estudiantes muestran bajos desempeños. En este artículo los investigadores exponen “un método para fomentar en adolescentes la habilidad argumentativa. Su esencia está en involucrar a los estudiantes en diálogos ricos y extensos relativos a temas significativos.” (pág. 25). Declaran además que el método arroja resultados satisfactorios respecto al discurso argumentativo oral, y sobre la comprensión y evaluación de las argumentaciones escritas si se implementa durante dos o más años. En virtud de la claridad y sencillez de la propuesta metodológica, a continuación se refiere un apartado altamente significativo (pág. 40-41):

la actividad central consiste en el uso de un chat por parte de los estudiantes para mantener un diálogo entre ellos sobre una serie de temas sociales... El debate tiene un formato electrónico para promover y facilitar la reflexión. Los estudiantes trabajan en pareja defendiendo una misma postura para fomentar la externalización y la reflexión sobre su pensamiento. Los diversos pares mantienen una serie de diálogos electrónicos con otros pares que defienden la postura opuesta. Las transcripciones electrónicas de los diálogos son visibles y se utilizan en diversas actividades de reflexión. Con un total de 13 clases dedicadas a un único tema, cada bando realiza un trabajo en equipo de preparación antes y después de desarrollar el diálogo electrónico. La secuencia culmina con un debate general final en el que participa toda la clase y, tras los comentarios del profesor, cada estudiante realiza un escrito individual en el que defiende su posición y que marca el final del ciclo y la progresión a un nuevo tema.

Heide et al. (2016) manifiestan que para la enseñanza de la argumentación tanto oral como escrita en clase de lengua inglesa usualmente se utiliza un enfoque formalista siguiendo un patrón de cinco párrafos: 1) Introducción: se presenta la tesis; 2) narración: se provee datos relacionados para ganar la audiencia; 3) confirmación: razones a favor de la tesis; 4) refutación: presentación de puntos de vista diferentes y concesiones hechas; 5) conclusión: se enfatiza en los puntos fuertes presentados. Cabe anotar que tal esquema hace referencia a la retórica clásica (exordio, narratio, argumentatio, confutatio y peoratio). Tal formalismo a menudo falla dado que no persuade a los estudiantes acerca de la significación social y ética de la argumentación; en ese sentido desde un marco dialógico implementan “un modelo en el cual el escritor responde a enunciados previos y anticipa declaraciones futuras.”

Rijn et al (2014) publican un trabajo en el que replicando el modelo teórico de Deane y Song (2014) presentado antes, buscan validarlo determinando las progresiones en habilidades argumentativas de 1840 estudiantes de enseñanza secundaria obligatoria. En tal sentido se fijaron un doble objetivo: “Por un lado, encontrar un modelo psicométrico que se ajuste a los datos obtenidos tras administrar... tres formas [de prueba], y que permita realizar inferencias acerca de los estudiantes. Por otro, proporcionar un método para clasificar a los estudiantes en el nivel correspondiente de la progresión de aprendizaje de manera consistente al trabajar con las distintas formas de la prueba.” (pág. 114)

Metodológicamente aplicaron “tres formas paralelas de una prueba... [y] cada estudiante respondía a dos de esas tres formas, que fueron asignadas aleatoriamente a cada uno de ellos” (pág. 109); adicionalmente recurrieron a la teoría de respuesta al ítem para ajustar datos y clasificar a los estudiantes. Para el segundo objetivo definieron “mapas de progresión para cada tarea de la prueba administrada” (pág. 114)

Los resultados les permiten afirmar que el método propuesto “sirve para clasificar de forma consistente a los estudiantes en los niveles de la progresión de aprendizaje de la capacidad para argumentar” (pág. 115) y por ende con tales clasificaciones un profesor puede “confirmar el nivel o punto de partida de los estudiantes y para su posterior seguimiento formativo.” (pág. 115)

Kubosawa et al. (2014) presentan un interesante trabajo para la evaluación de la argumentación oral. Parten constatando la dificultad de monitorear y evaluar cada discusión grabada que se tiene en clase, pues tal actividad toma mucho tiempo. En tal sentido presenta una herramienta de análisis que puede ayudar a observar el flujo de la discusión y compararla con otras que están grabadas. Señalan los autores que “el sistema traduce las discusiones grabadas en forma de una secuencia temporalizada de actos de habla y en un diagrama de argumentación.” Esta referencia resulta pertinente porque abre perspectivas para el seguimiento de clases en las que se quiere indagar por ejemplo el incremento de habilidades argumentativas.

Leitão (2012) reporta una experiencia innovadora realizada en la universidad en la que utiliza el modelo de debate crítico (Fuentes y Santibañez, 2010) como práctica pedagógica. Es importante resaltar que ya en el apartado aprender a argumentar se presentó tal modelo y su uso con escolares de secundaria; en ese sentido se entiende por qué la autora de este artículo manifiesta que uno de los criterios guías de su trabajo fue “que pudiera aplicarse en diversas situaciones educativas” (pág. 24). La novedad de Leitão está en que introduce el modelo referido o MDC en la práctica de aula, más allá de su ambiente natural de torneo; además muestra que el modelo favorece tanto el aprendizaje de contenidos por medio de la argumentación, como el fortalecimiento de habilidades argumentativas.

Øgreid & Hertzberg (2009) muestran un ejemplo de trabajo colaborativo, durante un año lectivo, entre profesores de distintas asignaturas en educación secundaria en Noruega, para discutir acerca de textos argumentativos escritos por sus estudiantes. El artículo se focaliza en la discusión acerca de la importancia del apoyo entre los profesores para la enseñanza de la argumentación escrita. Los autores muestran que para los profesores los encuentros representaron una ocasión de crecimiento profesional pues “les permitieron reflexionar sobre su propias prácticas y ampliar su repertorio de actividades para la enseñanza.” (pág. 466). Cabe mencionar que fruto de las discusiones es claro que enfocarse en problemas de la vida real es una buena idea pero no es suficiente y por eso “la enseñanza de la argumentación debería incluir explicaciones explícitas de los procesos a aprender; planificar qué tan extensa, elaborada y jerárquica debe ser; la identificación de los objetivos; y el andamiaje de estructuras y dispositivos que ayuden a la escritura argumentativa.” (pág. 467)

El último de los artículos encontrados al que se hará referencia es el trabajo de Jackson, B. & Wallin, J. (2009). Aquí los autores observando las dinámicas comunicativas presentes en plataformas como YouTube se plantean la pregunta acerca de cómo enseñar a los estudiantes a deliberar públicamente. Toman como caso de estudio un video viralizado en el que un estudiante plantea su punto de vista en una conferencia dada por el político John Kerry en la universidad de la Florida. Pero además se muestra la forma en que la vigilancia de la universidad lo retiró por la fuerza; tal acción provocó comentarios de todo tipo en los que se advierte una discusión pública incipiente y por ende la necesidad de alfabetización digital que, según los autores, podría realizarse recurriendo a lo que llaman “retórica de ida y vuelta” en la que recogen elementos tanto de la dialéctica como de la retórica. Adicionalmente dan sugerencias para invitar a que los estudiantes participen de manera más consiente en el “ágora” virtual.

3.1.4 Enseñar argumentando

En el rastreo que se hizo acerca de las relaciones entre argumentación - aprendizaje – enseñanza, el único referente encontrado respecto al criterio de búsqueda enseñar argumentando, fue el proyecto Accademia, lo cual es significativo dado que en tal proyecto se inspiró el Centro donde se lleva a cabo el estudio de caso para proponer la argumentación como estrategia didáctica de aprendizaje; en virtud de lo anterior es oportuno hacer una presentación amplia del mismo.

Es importante decir por una parte que Accademia tiene como su punto de referencia teórico los planteamientos de la escuela de Lugano, que se presentarán más adelante; por otra parte, desde el punto de vista metodológico es “un proyecto de investigación-acción que se configura como escuela de alta formación interdisciplinar para los docentes de liceos” (Rigotti & Wolfgruber, 2011), en torno a cuatro disciplinas escolares: Matemática, escritura, Historia y literatura; cada una con un director académico reputado.

Cabe anotar que tal proyecto tuvo como antecedente un trabajo realizado con docentes italianos en el curso 2008/2009 a lo largo del cual se discutieron cuatro temas: 1) Educar en lo específico de la disciplina; 2) Una escuela capaz de pensar, proponer y realizar un proyecto educativo; 3) El espectáculo de un yo en acción: la dinámica del interés; y 4) enseñar a argumentar y aprender argumentando. Los temas y discusiones sostenidas, se publicaron con el título *Conoscenza e significato. Per una didattica responsabile*.

El objetivo central del proyecto de Accademia es que el docente “se reapropie, personal y comunitariamente, de su propia disciplina haciendo que surja el específico potencial educativo de esta; es decir, su contribución a la apertura de la razón a toda la realidad que da dignidad a la enseñanza y activa el interés crítico de los estudiantes en clase.” (págs. 7-8)

Para llevar a cabo lo anterior se ofreció una escuela de verano en el 2011 a 96 profesores, durante la cual hubo momentos de lección, discusión por grupos compuestos de cuatro personas y debates generales. Intervinieron veintidós “profesores e investigadores universitarios y otros especialistas reconocidos” (pág. 8) en los cuatro campos temáticos del proyecto. En objetivo de cada grupo de trabajo era profundizar en un macro-tema de interés personal y didáctico respecto al cual se examinasen

los contenidos y las prácticas didácticas de cada área. Emergieron una serie sugerente de macro-temas: el deseo, el interés, la pregunta, la relación con el maestro... la inferencia, el error... el diálogo, la argumentación. A cada uno de los miembros del grupo se le invitó a elaborar un estudio de las implicaciones del macro-tema en lo específico de su área. El proceso de ideación, investigación y escritura implicó un serio compromiso personal y una confrontación constante con los compañeros del equipo, con los directores y coordinadores del área, con los numerosos especialistas implicados en Accademia. Todo este trabajo, concluido en la primavera de 2013, llevó a que cada equipo elaborara una disertación, la cual fue defendida delante de un jurado conformado por docentes universitarios y especialistas de las temáticas afrontadas (pág. 8).

Por la importancia que el proyecto en mención tiene para el Centro donde se llevó a cabo esta investigación y dado que hace referencia al bachillerato en ciencias sociales, se expondrá ahora el planteamiento teórico que se hizo respecto a la enseñanza argumentativa de la Historia en Accademia, seguido de una disertación fruto del trabajo y acompañamiento realizado.

Respecto a Historia, en Accademia el punto de partida no es el de una enseñanza nocional de datos o conceptos historiográficos, ni aquella que discute “los fundamentos de interpretación (o interpretación) histórico-crítica como camino hacia la verdad.” (Nanni, 2011, pág. 182) Se propone más bien que “lo que se necesita es restaurar... la relación

con... la realidad histórica” (pág. 182). En tal sentido se señalan algunos lineamientos que permiten ver el nodo original del problema, de modo que el pensamiento no sustituya al encuentro con la realidad:

- **La historia como autoconciencia.** Recurriendo a una frase de Huizinga, según la cual “Toda época anhela un mundo más bello” (Nanni, pág. 24), lo primero que se pone de manifiesto es que lo específico de la conciencia histórica es la capacidad de detectar el anhelo de cada época; de esta forma la historia se muestra “como la experiencia existencial... de la alteridad.” (pág. 24) En tal sentido el inventario de hechos, expresiones, imágenes de una cultura si bien son datos necesarios, no son suficientes para manifestar “el significado intrínseco o contenido; aquel «algo más» que en historia toca la autoconciencia del individuo y de la sociedad.

Es de resaltar que, dada la finalidad del proyecto Accademia, se afirma que “la historia... es el lugar donde los jóvenes pueden trabajar sobre la experiencia de la propia identidad y de la propia «civitas», para hacerla propia, juzgarla, hacer un juicio para la vida.” (pág. 24)

- **El desafío de la conciencia histórica.** El segundo criterio a tener en cuenta es que la historia es ciencia a todos los efectos y que su objeto de estudio son los hechos que realmente sucedieron, no los que pudieron suceder. Así las cosas, se recuerda que las dos columnas de la historia son la crítica del testimonio y el criterio de relevancia, es decir el interés por lo que el “logos” (en cuanto razón y palabra) puede hacer con “un material recogido con base en criterios subjetivos.” (pág. 25)

Lo anterior pone de manifiesto un aspecto epistemológico de la historia como ciencia: el encuentro entre una realidad específica inmersa en un pasado y un sujeto inmerso en su presente; encuentro que se pone de manifiesto en el momento en el cual el sujeto narra y se narra a sí mismo. Es interesante leer que en esta concepción de la historia el dato no es un puro fenómeno sino que se demuestra como presencia; y que la bastedad de la realidad histórica es un límite que no se asume como barrera de contención sino como “el desafío del océano del significado” (pág. 25).

- **El dinamismo del conocimiento.** El tercer lineamiento, está relacionado con el anterior pues dice que “la oposición sujeto-objeto en historia deriva de la aquella exaltación-discapacitante de la razón que es el dogma científicista” (pág. 25). Esto no significa que se ignore la existencia de un objeto y una metodología propia de la

disciplina histórica. Al mismo tiempo se reconoce que en la historia, la dinámica de la razón avanza de modo aproximativo, lo cual “no es una irracionalidad, porque la aproximación... anticipa, tiene el presentimiento de algo serio” (pág. 25).

- **La pregunta secreta.** Muy relacionado con criterio precedente, Nanni afirma que el presentimiento del descubrimiento “es constitutivo de la pregunta (preguntas) con la cual se afronta toda investigación... histórica” (pág. 25). Dice además que tal presentimiento hay que tomárselo en serio porque en él “se encuentra, en el bien y en el mal, aquello que se busca” (pág. 26). Este presentimiento es “una pregunta secreta que nace de la vida, de la experiencia, pero que se hace inteligible delante de las cosas: la pregunta es la relación entre la totalidad del sujeto y la totalidad del objeto.” (pág. 26)
- **La razón en acción.** Un último lineamiento hace referencia por una parte al razonamiento histórico y por otra a la escritura histórica. Respecto a lo primero, se habla de la necesidad de recurrir a ciertas reglas taxativas cuando se trata de razonar sobre conocimientos históricos: la capacidad de relacionar lo particular con su contexto; el saber distinguir lo confiable y lo probable; la capacidad de descubrir los implícitos que restituyen el sentido de los eventos históricos, que transfiguran los datos en acontecimientos, en objetos históricos específicos.

Respecto a la especificidad de la escritura histórica, se dice que esta ha de ser considerada como

momento en el cual el sujeto se convierte en testigo, afirma con confiabilidad lo que ha visto. Es un compromiso de la razón que actúa frente a dos interlocutores: la realidad del pasado (aquello que narra) y sus destinatarios (aquellos a quienes narra). (pág. 27)

Un ejemplo, de aplicación de estos criterios lo ofrece Antonella Ricci, profesora del Liceo Clásico Estatale “Tito Lucrezio Caro” de Roma, en el volumen *Lo interesante en las disciplinas* (2015, págs. 75-94). Por la forma en que clarifica los criterios dados en Accademia, se pondrá aquí toda la introducción de su estudio acerca del genocidio del pueblo armenio:

Tropezarme con el estudio del genocidio armenio – evento unánimemente reconocido excepto por la continua negación de Turquía, sobre todo después del

pronunciamiento que hizo el papa Francisco el 6 de abril de 2015- suscitó preguntas en mí: ¿Por qué los turcos proyectaron y programaron el genocidio del pueblo armenio? ¿Cómo intentaron resistir los armenios? ¿Cómo reaccionaron y respondieron a tales eventos las potencias en guerra, los otros estados, el Vaticano? ¿Por qué después de la aniquilación física, los turcos intentaron destruir también la memoria? ¿Cómo respondieron a este intento los armenios sobrevivientes y los de la diáspora? ¿Cómo lograron defender y mantener su identidad y construir su memoria? ¿Qué es la memoria y cuál es su importancia para un hombre y para un pueblo? ¿Qué significa construir una memoria y que aporta?

A la luz de estas preguntas, leí los hechos buscando comprender las motivaciones y los nexos... para llegar a una hipótesis interpretativa de explicación.

El tema muestra de que manera estudiar este argumento – **interferencia**- suscitó en mí preguntas de significado que hicieron **interesante** el objeto propuesto. En la actividad de estudio y de investigación he tenido que redescubrir y reapropiarme de algunas **categorías** históricas (aquellas como memoria, genocidio, diáspora, negacionismo, etc.) y recorrer el **proceso argumentativo** – sobre todo en la lectura, selección e interpretación de las fuentes, pero también en la relación con otros docentes y estudiosos – para intentar responder a las preguntas de modo adecuado.

Consulté material del archivo vaticano, fuentes impresas y muchos ensayos, artículos, libros de los cuales anexo bibliografía específica. En el trabajo de investigación adopté un método que me hizo consciente de su importancia ejemplar tanto en el plano del estudio personal como en el didáctico (pág. 75).

Después de lo dicho es oportuno recordar que el Centro donde se hace esta investigación, conociendo la propuesta de Accademia, decidió continuar tal desafío y proponer la argumentación en clase como aspecto fundamental de su cultura institucional y como forma de hacer expresable didácticamente su propuesta educativa.

3.1.5 A modo de balance

Teniendo en cuenta el estado de la cuestión que se acaba de exponer, es importante advertir en primer lugar que los trabajos relativos al aprender a argumentar -sea de modo convencional sea apoyado en el computador- se encaminan a mostrar la argumentación como un saber de primer orden que permite escribir consistentemente, apropiarse de contenidos disciplinares y desenvolverse de modo adecuado en una deliberación pública.

Respecto a **aprender argumentar** de modo virtual es importante, que los trabajos encontrados sugieren que la herramienta tenga un diseño visual que impacte, un diseño metodológico adecuado a los fines buscados, y que además considere las necesidades e intereses de los usuarios.

Respecto al aprender del modo convencional resultan muy útiles y sugerentes las modalidades tipo torneo, que son una verdadera ocasión para que los participantes aprendan de manera activa a exponer ideas, investigar y seleccionar las fuentes, argumentar y contra – argumentar; centrándose en resolver la diferencia de opinión y no tanto en la efectividad de los argumentos.

En todo caso una iniciativa que se enfoque en el aprender a argumentar requiere un enfoque sistemático que contemple: estudiante, ambiente, procesos y resultados de aprendizaje

En segundo lugar, los trabajos del **aprender argumentando** muestran la argumentación como saber de segundo orden dado que se la considera como herramienta para el aprendizaje específico de un contenido. También muestran que se aprenden mejor un contenido si el profesor conoce y maneja herramientas para el análisis y evaluación de argumentos y las brinda a sus alumnos.

Por otra parte los investigadores han encontrado que hay un aprendizaje que emerge en las interacciones argumentativas y uno que surge después de las mismas. Para dar cuenta de lo primero, ponen de manifiesto que se necesita un método directo, el cual requiere “diferenciar los diferentes tipos de discurso e identificar las diferentes interacciones argumentativas.” (Schwarz & Asterhan, 2016, pág. 99). En el segundo caso se precisa un método indirecto que se refiere a la observación de los estudiantes en tareas individuales que siguen a la actividad argumentativa, como por ejemplo test, entrevistas, ensayos, etc.

En tercer lugar respecto al **enseñar a argumentar** hay que decir que se parte de la presunción y en otros casos de la confirmación acerca de necesidad de la argumentación para interactuar en el aula, fuera de ella y también en el ágora virtual. Adicionalmente se menciona que enseñar a argumentar es una de las tareas más desafiantes que tiene el docente y en ese sentido muchos trabajos transmiten la idea de lo importante que resulta tener un adecuado diseño instruccional que vaya más allá de los modos formales de enseñar como por ejemplo la composición de ensayos argumentativos a partir de una plantilla predeterminada.

En virtud de lo anterior se puede decir que enseñar argumentación requiere:

- que se tenga claro lo que se entiende por competencia argumentativa y que se propenda por incrementar progresivamente habilidades tales como comprender, evaluar y construir una argumentación.
- que se involucren diversidad de actividades argumentativas como por ejemplo la discusión en parejas, en pequeños grupos, los círculos socráticos, la organización de torneos de debate y actividades on line.
- que se realice un seguimiento adecuado a las progresiones de las habilidades argumentativas observando el desarrollo de las actividades que se realizan; tal seguimiento implicaría que se evalúen niveles destreza de habilidades de tipo social, cognitivo y discursivo tanto a nivel oral como escrito.
- que el profesor tenga una comunidad profesoral de apoyo en la cual discutir los resultados obtenidos y a partir de allí tomar decisiones instruccionales.

En cuarto lugar queda por hacer referencia al **enseñar argumentando**. Aunque ciertamente ya se expuso el único trabajo encontrado, es importante advertir que subraya la importancia que tiene la preparación y disposición del profesor; de modo que se pueda reapropiar de su disciplina escolar de modo personal y en compañía de otros colegas. En ese sentido aquí también se hace énfasis en que es tan importante la comunidad de estudiantes como la comunidad de profesores.

En todo caso lo dicho del proyecto Accademia permite comprender dos aspectos del enseñar argumentando. Uno es que en “las actividades argumentativas incluyen prácticas para las que los participantes se sienten altamente comprometidos y motivados.” (Schwarz B. , 2009, pág. 98). El otro es que asumir la argumentación como vehículo para

la apropiación de contenidos específicos es una manera de introducir en la totalidad de lo real. En síntesis no se trata de focalizarse en la forma que el profesor tiene de argumentar, sino en la forma en que el profesor acompaña las elaboraciones argumentativas de los estudiantes.

Para concluir este balance es importante decir que a la base de las propuesta expuestas, se encuentran elementos provenientes de enfoques teóricos como la pragmatialéctica, que intenta establecer un equilibrio entre el aspecto normativo y descriptivo de la argumentación; el enfoque retorico que aprovecha el esquema de Toulmin; y del pensamiento crítico en su formulación anglosajona, según la cual este se entiende como “el proceso de analizar y evaluar el pensamiento con el propósito de mejorarlo” (Paul & Elder, 2005). Cabe anotar que algunos asuntos relacionados con la teoría de la argumentación como las mencionadas, serán objeto de los siguientes numerales.

3.2 Aspectos de la argumentación en clase

Al comenzar este numeral es importante subrayar que prestar atención a la argumentación en clase supone una actitud favorable hacia la misma, e implica el conocimiento de instrumentos necesarios para que acompañar a los estudiantes en la elaboración de productos argumentativos.

En tal sentido cabe decir que la estima e interés por la argumentación se comunica osmóticamente y se traduce en comportamientos que están “estrechamente condicionados por la relación entre estudiantes y profesor quien es y permanece como adulto” (Rigotti & Wolfsgruber, 2011, pág. 172). Uno de tales comportamientos es el intento por suspender la asimetría entre docente y alumno que por una parte “se traduce en la disponibilidad por someter el propio punto de vista al escrutinio de la razón del otro” (pág. 172); y por otra parte “significa ante todo que el profesor desarrolla la capacidad de desmontar los propios saberes y los propios valores (su conocimiento del ser y del deber ser) para reconstruirlo junto con los alumnos. Esto es posible en cuanto el docente estima la propia razón y las razones de los estudiantes...” (pág. 173).

Volviendo a la estima por la argumentación en clase, hay que decir que esta depende del valor que se asigne a la misma; por ello es importante mostrar que el valor fundamental de la argumentación es la búsqueda de razonabilidad. Entendiendo que la razonabilidad

implica 1) “la consideración de todos los factores relevantes respecto a cierta cuestión” (Rigotti & Greco Morasso, 2005, pág. 28); 2) “enfocarse en el fin principal que está buscando, dejando en segundo lugar los otros posibles fines” (pág. 29-30); 3) “utilizar categorías pertinentes para describir [la realidad] y sabe distinguir los aspectos pertinentes...” (pág. 31) 4) respeto a la razón y a la libertad del otro

Cabe anotar que una de las consecuencias de tener claro el valor fundamental de la argumentación en los procesos de enseñanza-aprendizaje es el interés por la “adquisición de instrumentos lingüísticos y discursivos indispensables para constituir las interacciones argumentativas” (Rigotti & Wolfsgruber, 2011, pág. 172). Pero tales instrumentos se adquieren no solo mediante la adecuada instrucción sino ante todo diseñando, construyendo, “desarrollando en clase actividades de análisis y evaluación de textos e interacciones argumentativas” (pág. 172).

Lo anterior implica un acompañamiento en el que se escoja adecuadamente la temática, es decir que sea familiar, problemática e interesante. En relación con la problematicidad de la temática el estudiante deberá aprender a definirla y a reconstruir ordenada y sintéticamente el debate en torno a la misma. En lo que respecta a la familiaridad, esta es importante para lograr un aprendizaje significativo. El interés también es fundamental porque es el factor que abre la puerta al conocimiento.

Es importante acompañar y retroalimentar al alumno en la construcción de la argumentación, preferentemente en la clase, porque así puede ver la manera en que se comprende el problema, se toma posición frente al mismo y se plantea en forma de tesis. Es a partir de tal momento cuando, tomando pie de la tradición retórica, comienza el trabajo más autónomo y creativo del alumno; trabajo que lo hará elegir los mejores argumentos que sostengan su tesis (inventio), tener en cuenta el contexto disponiendo los argumentos para persuadir o formar un juicio en su auditorio respecto a su tesis (dispositio) y presentarlo con la mayor calidad comunicativa (elocutio).

Es necesario insistir que buscar la persuasión retórica no es igual a manipulación; pues lo que se busca es que el oyente valore y juzgue lo dicho con argumentos contruidos desde la ‘razón’ o la emoción.

Todo lo dicho acerca del acompañamiento se viabiliza en los procesos, productos y procedimientos argumentativos utilizados que piden ser comprendidos, analizados y

evaluados respectivamente. Llegados a esta punto se procederá a presentar tales componentes a modo de mapa de la argumentación que comprende herramientas que son útiles para interpretar las interacciones observadas, seleccionadas y transcritas; pero antes de ello se harán una breve consideración teórica.

3.2.1 Consideraciones previas

Tradicionalmente en teoría de la argumentación se consideran tres aspectos (proceso, producto y procedimiento) e investigadores como J. Habermas y C. Tindale se han dedicado a estudiarlos, especificando que “la retórica se ocupa de la argumentación como proceso; la dialéctica, de los procedimientos pragmáticos de la argumentación, y la lógica, de los productos de la argumentación (Habermas, 1999, pág. 48). También Tindale (2015, pág. 14) identifica las mismas “tres líneas principales en la teorización sobre la argumentación”.

Para entender mejor lo anterior debe decirse que la argumentación retórica enfatiza en los medios de persuasión y en las características de la audiencia... esta línea, más que las otras, se basa en el *ethos* y en el *pathos* y reconoce su rol en la movilización de la audiencia hacia la aceptabilidad de las pretensiones (Tindale, pág. 14).

En otras palabras en la argumentación como proceso son de gran importancia las emociones construidas discursivamente. Respecto a la argumentación como producto Habermas dice que “tiene por objeto producir argumentos pertinentes, que convengan en virtud de sus propiedades intrínsecas, con que desempeñar o rechazar las pretensiones de validez” (pág. 46). Es decir que hay una atención importante a la validez formal. En lo que corresponde al procedimiento Habermas sostiene que la argumentación es “una forma de interacción sometida a una regulación especial. Efectivamente, el proceso discursivo de entendimiento está regulado de tal modo en forma de una división cooperativa del trabajo entre proponentes y oponentes” (pág. 46)

Tomando en cuenta lo anterior, hay que decir que los estudiosos de la argumentación de la “escuela” de Lugano, cuyo trabajo tiene una orientación retórico - semiótica, proponen un mapa de la argumentación en el que se advierte la presencia de

elementos propios de la dialéctica, retórica y la lógica; es decir, tiene en cuenta el proceso, producto y procedimiento argumentativo (Rigotti, 2007, pág. 522).

El mapa mencionado tiene cuatro componentes: constitución del punto de partida, diseño de estrategias argumentativas, instrumentación comunicativa y reflexión acerca de la cualidad argumentativa.

- Constitución del punto de partida: pone atención al contexto y a la acción de los hablantes con lo cual hace referencia a la argumentación como proceso.
- Diseño de estrategias argumentativas: está inspirado en el concepto de maniobras estratégicas que propone la pragmadialéctica extendida. Contempla por una parte la dimensión crítica (validez inferencial de la argumentación). Por otra parte la dimensión relacional o adaptación a lo requerido por la audiencia (efectividad persuasiva); para lo cual se usan argumentos construidos a partir del *ethos* y el *pathos*. Este segundo componente hace referencia al producto argumentativo.
- Instrumentación (lenguaje no verbal, corporal, soportes visuales) y calidad argumentativa: se refiere al examen tanto de la racionalidad (validez lógica) como de la razonabilidad (efectividad comunicativa). Aquí se remarca el aspecto normativo de la argumentación, por ende se está haciendo referencia al procedimiento.

Basándose en todo lo dicho, se presenta un mapa de la argumentación que da cuenta tanto del proceso, el producto y el procedimiento de las interacciones argumentativas que suceden en la clase; como de los aspectos sociales, racionales, emotivos y verbales que entran en juego al comprender, analizar y evaluar la argumentación. En otras palabras se presenta una herramienta que permite navegar, sin perderse, a través de diversos aspectos de la argumentación. En virtud de lo dicho tal mapa puede llamarse provisionalmente **CAnEvA**, dado que facilita **C**omprender los procesos de producción, **A**nalizar los productos argumentativos resultantes y **E**valuar procedimentalmente las **A**rgumentaciones realizadas en clase.

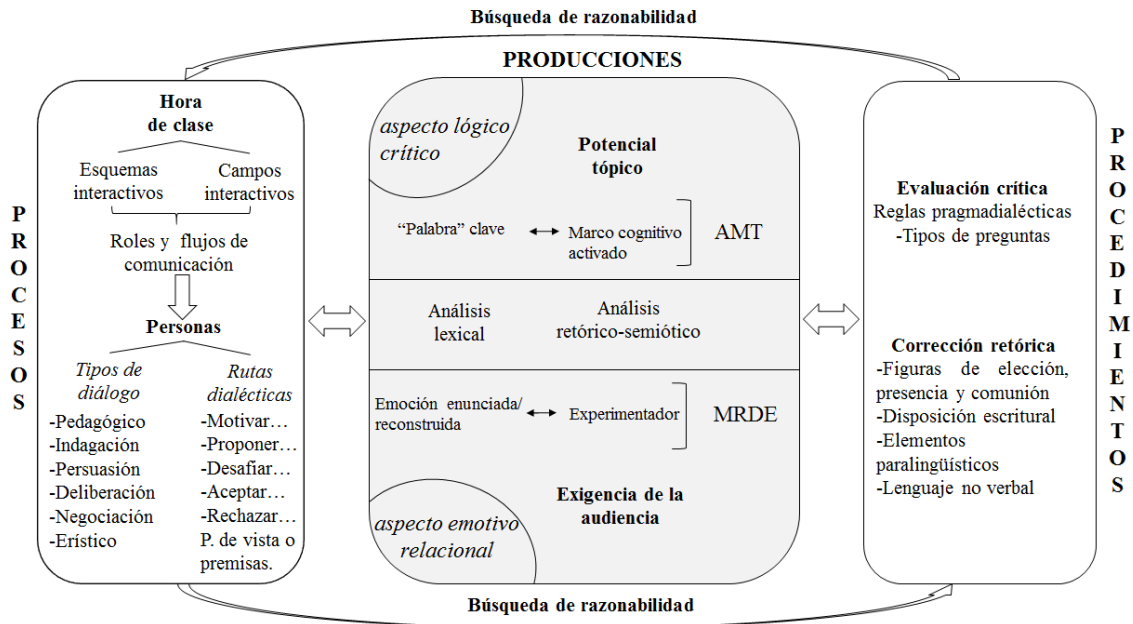


Figura 9 Mapa CAnEvA
Fuente: elaboración propia

3.2.2 Comprensión del proceso argumentativo.

Se comienza por exponer lo correspondiente a los procesos argumentativos, que están indicados en el primero de los rectángulos que aparecen en el mapa.

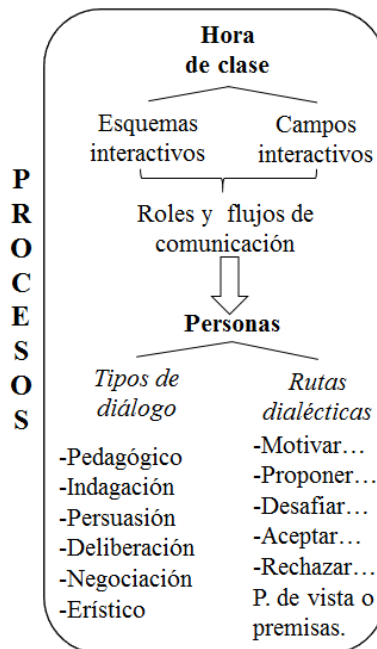


Figura 10. Comprensión del proceso argumentativo
Fuente: elaboración propia

Hay que decir en primer lugar que todo proceso argumentativo se lleva a cabo en un determinado contexto. Ahora bien en esta investigación el lugar es la clase y siguiendo a los de Lugano (Rigotti & Rocci, 2006), se entiende contexto como una realidad en la que se dan dos dimensiones: la dimensión interpersonal y la dimensión institucional. La primera básicamente tiene que ver con el valor fundamental de la argumentación y las movidas conversacionales de G. Wells; la segunda se entiende a partir de los tipos de diálogo de Walton y las rutas dialécticas. Tales elementos serán presentados a continuación.

3.2.2.1 Los tipos de diálogo

D. Walton es un teórico de la argumentación que desde la lógica informal propone diferentes listas de tipos de diálogo. Por ejemplo menciona 6 tipos de diálogo en *Commitment in Dialogue* (1995), *How to evaluate argumentation* (2005) y *Dialog theory for critical argumentation* (2007). Propone 10 tipos en *Appeal to popular opinion* (1999). Formula 7, en *Types of dialogue and burdens of proof* (2010). Sin embargo en todas las listas aparecen seis tipos básicos de diálogo: persuasión, indagación, negociación, búsqueda de información, deliberación y erístico. Diálogos que Walton caracteriza identificando su situación inicial, su finalidad del diálogo y la finalidad buscada por los participantes.

Al revisar las diferentes listas, resulta interesante señalar que en una de ellas (Walton 1999) aparece el diálogo pedagógico con la misma finalidad del diálogo que la atribuida al diálogo de búsqueda de información. Teniendo en cuenta lo anterior, aquí se adoptan los seis tipos básicos de diálogo tomando el diálogo de búsqueda de información como diálogo pedagógico.

Por otra parte los seis tipos de diálogo adoptados, se listan iniciando por el que se considera más básico en una aula de clase y dejando en la parte baja los dos tipos de diálogo cuyas finalidades, a juicio de este investigador, podrían entorpecer una propuesta educativa realizada en el aula de clase y escalar a un conflicto que superaría tanto la propuesta que un profesor realiza como el espacio de aula.

También hay que decir que mientras en las diversas clasificaciones se atribuye a cada diálogo una situación inicial, un objetivo del diálogo y un objetivo de cada participante; solo en las versiones de 1995 y 1999 se colocan los beneficios que puede tener cada diálogo, los cuales pueden ser entendidos como ampliaciones de los objetivos

del diálogo. En ese sentido una tercera particularidad de la forma en que aquí se adopta la tipología waltoniana es que se caracteriza cada diálogo por su situación inicial, el objetivo que acordarían los participantes y en la casilla que Walton nombra como objetivo del diálogo se nombra los beneficios.

Tabla 2 Tipos de diálogo

Tipo de dialogo	Situación inicial	Objetivo	Beneficios
Pedagógico	Necesidad de información	Adquirir o dar información	Intercambio de conocimientos
Indagación	Necesidad de llegar a una conclusión	Probar o confutar una conjetura	Aprobar o desaprobado una hipótesis
Persuasión	Conflicto de opiniones	Persuadir al otro	Resolver o clarificar problemas
Deliberación	Dilema o problema práctico	coordinar fines y acciones	Decidir el mejor curso de acción posible
Negociación	Conflicto de intereses	Obtener la mayor ventaja posible	Consenso razonable, convivencia
Eristico	Animosidad latente	Derrotar al oponente	Manifestación de sentimientos ocultos

Adaptada a partir de Walton (2007, pág. 23)

Como se observa, cada uno de los tipos de diálogo se caracteriza por su situación inicial; lo cual permite identificar de manera elemental una determinada argumentación que suceda en el aula.

En segundo lugar si se trata de diálogos, es porque intervienen al menos dos partes que asumen un rol determinado. Por ejemplo en un diálogo persuasivo una parte puede intervenir como protagonista y la otra como antagonista.

En tercer lugar, Walton asigna a cada tipo de diálogo una finalidad y unos beneficios, lo cual permite entender de modo más claro la idea de campos de interacción presentes en la dimensión institucional de los procesos argumentativos. Cabe aclarar que según Rigotti & Rocci (2006) tales campos se refieren a la realidad social “real”, esto es a los fines compartidos y compromisos comunes que asumen los participantes.

3.2.2.2 *Movidas conversacionales*

Hay que partir diciendo que la razonabilidad en cuanto elemento esencial de la argumentación, incluye el diálogo como una de sus notas características. Esto quiere decir que en la categoría de lo razonable entra en consideración el respeto a la razón y a la libertad del otro, “una implicación directa de lo anterior es que el argumentante no desea tener el consenso de su interlocutor a como dé lugar (...) sino usando el lenguaje y la razón para discutir y evaluar los posibles argumentos.” (Rigotti y Greco Morasso, 2005, pág. 33) El respeto por la dimensión dialógica hace ver que si se argumenta razonablemente se crea realidad social y que “«construir comunidad» (...) es la tarea esencial (...) de la argumentación” (pág. 38)

Ahora bien, dado que por un lado la dimensión dialógica es un aspecto de la búsqueda de la razonabilidad que requiere la argumentación y que por otro lado es importante su presencia en el proceso de enseñanza aprendizaje; resulta muy oportuno traer a cuento a Gordon Wells (2001) quien plantea que se aprende a pensar a través de la conversación, que implica diálogo e indagación.

Wells partiendo de la teoría socio constructivista de Vigotsky y de la semiótica social de Halliday, desarrolla su idea de indagación dialógica en la que “propone una comunidad colaborativa en la que, con el profesor como líder, todos los participantes aprenden con y por los otros al implicarse juntos...” (Wells, 2000, pág. 1).

Resulta importante subrayar la atención que Wells presta a las secuencias de movidas conversacionales que comprenden movidas con funciones de solicitud, ofrecimiento y reconocimiento; a estas asigna un orden de importancia en su posibilidad de abrir a la participación. Ahora bien en la indagación dialógica brinda más posibilidades de participar una solicitud que una entrega; y a su vez una entrega abre más posibilidades que un reconocimiento.

En ese sentido los hablantes pueden por una parte o solicitar u ofrecer: el uso de la palabra, información, propuestas, opinión, justificación, explicación, respuesta cerrada (sí o no), confirmación, repetición. Por otra parte, pueden hacer seguimiento: comprobando, ampliando, matizando, ejemplificando, reconociendo, aceptando, rechazando, reformulando, clarificando, evaluando lo dicho por otro interlocutor.

3.2.2.3 *Las rutas dialécticas*

La idea de ruta dialéctica, que está fuertemente relacionada con los perfiles de diálogo de Walton (2005, pág. 60) y los perfiles dialécticos de van Eemeren (2010, pág. 98) ayuda a entender el otro componente de la dimensión institucional del contexto: Los esquemas de interacción, los cuales hacen referencia a la realidad social “virtual”, es decir a los roles asumidos en diferentes prácticas comunicativas que determinan la ruta dialéctica seguida por los participantes en la interacción comunicativa. En ese sentido, por ruta dialéctica se entiende aquí el conjunto de movidas relevantes elegidas por los participantes en una argumentación para lograr un determinado objetivo.

Hay que caer en cuenta que como la ruta seguida

está determinada por la interacción entre las partes, no es totalmente previsible...

[pues] el siguiente paso que pueden dar [cada uno de los participantes] depende de los pasos anteriores que ellos mismos han hecho, pero también de los pasos hechos por la otra parte. Sin embargo, el conjunto de alternativas a elegir es finito (pág., 172).

Lo que se puede hacer para reconstruir una ruta dialéctica, es determinar cuáles son los pasos o movidas que han dado las partes para construir los elementos fundamentales de la argumentación resultante de su interacción. Desde una perspectiva clásica, tales elementos son premisa mayor, premisa menor y conclusión; desde una perspectiva como la de Toulmin son regla general, datos y punto de vista. Una forma de construir tales elementos es realizando acciones tales como las de motivar, proponer, desafiar, aceptar, rechazar, redefinir, apoyar o reproponer las premisas o la conclusión. De este modo, se tiene que una ruta dialéctica se podría reconstruir combinando de múltiples formas los siguientes elementos:

Tabla 3 Elementos de la ruta dialéctica

Elemento	Movida dialéctica
Regla general o premisa mayor	1 Motiva premisa mayor
	2 Propone premisa mayor
	3 Desafía premisa mayor
	4 Acepta desafío a premisa mayor
	5 Redefine desafío a premisa mayor
	6 Apoya premisa mayor
	7 Rechaza premisa mayor
	8 Repropone premisa mayor
	9 Acepta premisa mayor
Datos o Premisa menor	1 Motiva premisa mayor
	2 Propone premisa mayor
	3 Desafía premisa mayor
	4 Acepta desafío a premisa mayor
	5 Redefine desafío a premisa mayor
	6 Apoya premisa mayor
	7 Rechaza premisa mayor
	8 Repropone premisa mayor
	9 Acepta premisa mayor
Punto de vista o conclusión	1 Motiva premisa mayor
	2 Propone premisa mayor
	3 Desafía premisa mayor
	4 Acepta desafío a premisa mayor
	5 Redefine desafío a premisa mayor
	6 Apoya premisa mayor
	7 Rechaza premisa mayor
	8 Repropone premisa mayor
	9 Acepta premisa mayor

Fuente: elaboración propia

Para visualizar la forma en que los tipos de diálogo y las rutas dialécticas hacen parte del contexto en el que se realizan los procesos argumentativos, se ofrece el siguiente esquema:

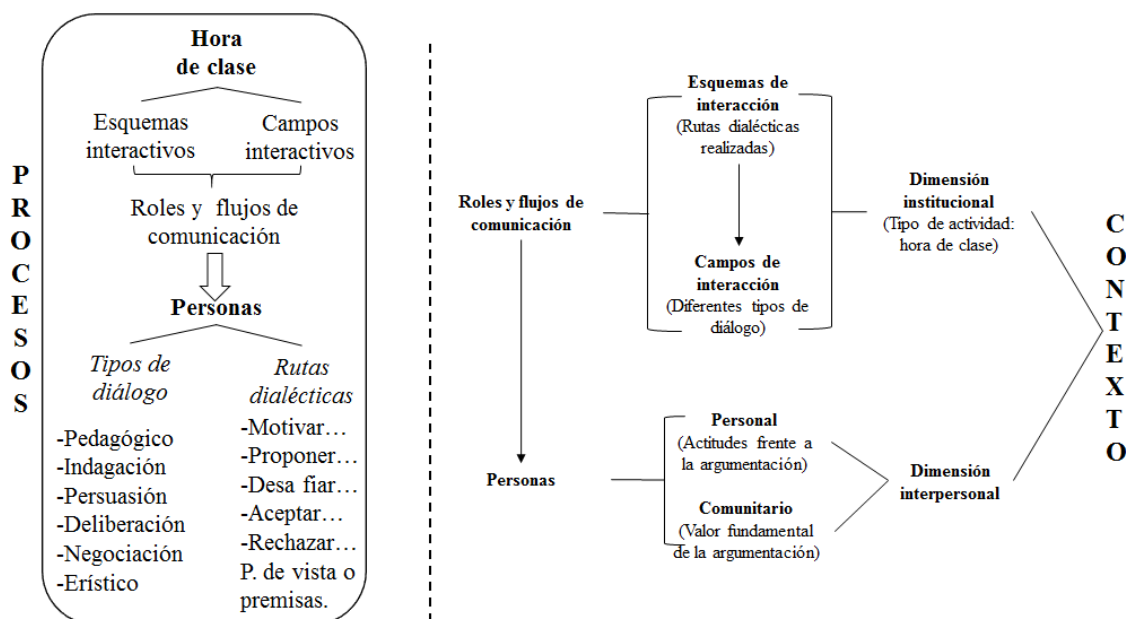


Figura 11. Comprensión del proceso argumentativo y contexto

Fuente: elaboración propia

Es importante observar que el esquema también ayuda a visualizar la forma en que el valor y la actitud fundamental atribuida a la argumentación hacen parte del contexto en su dimensión interpersonal.

Cabe anotar que todo lo expuesto hasta aquí es útil para comprender como se da el proceso de construcción de una argumentación.

3.2.3 Análisis del producto argumentativo

Respecto a la instrumentación lingüística para construir y analizar un texto argumentativo, Rigotti & Wolsgruber (2011) ponen de manifiesto la necesidad de saber distinguir los elementos de una argumentación tales como problema y argumento; aprender a reconstruir premisas implícitas; organizar adecuadamente el discurso argumentativo en sus diversos constituyentes (introducción, narración, argumentación y conclusión); formular preguntas críticas para los procesos de análisis/evaluación del discurso; conocer las técnicas de presentación del texto argumentativo. Además consideran que es importante la familiarización con los lugares o “esquemas” argumentativos construidos desde la razón (*logos*) o la emoción (*ethos* y *pathos*).

Precisamente el segundo rectángulo del mapa de la argumentación, corresponde a las realizaciones o “productos” que surgen y se inspira en dos de los tres componentes de

un maniobra estratégica (van Eemeren F. , 2012): 1) potencial tópico o conjunto de esquemas argumentativos usados para trasladar la credibilidad de las premisas a la conclusión; 2) La exigencia de la audiencia, que tiene que ver con las emociones construidas discursivamente para apoyar una aportación.

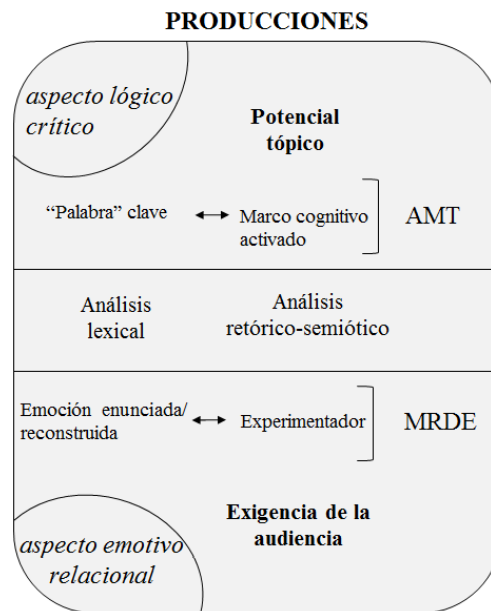


Figura 12. Análisis del producto argumentativo
Fuente: elaboración propia

Antes de explicar la manera en que aquí se incluyen el potencial tópico y la exigencia de la audiencia, hay que resaltar el hecho de que en los resultados de una argumentación no entra juego solo el aspecto lógico, sino también el aspecto emotivo; lo cual está en consonancia con una concepción de razón que no niega el factor emotivo sino que busca darle un lugar adecuado; pues el que argumenta es el ser humano entero, no solo su sistema lógico.

Respecto al potencial tópico o conjunto de esquemas argumentativos usados o que podrían ser usados, los estudiosos de Lugano proponen un modelo para hacer el análisis retórico-semiótico de los “esquemas” o lugares argumentativos llamado Argumentum Model or Topics (AMT) o Y (ípsilon); y un sistema de clasificación de lugares. Para exponer ambas herramientas acudiré a una investigación propia llamada “los compromisos con la racionalidad” (Hoyos Morales, 2015, págs. 158-160).

Respecto a las exigencias de la audiencia aquí se asume que estas giran alrededor de la capacidad que tiene un hablante para construir pruebas pertinentes a partir de las

emociones; es decir que las exigencias de la audiencia dan cuenta de la capacidad que tiene un argumentador para participar emotivamente en la comunicación. A continuación se dedicarán dos párrafos para el potencial tópico y dos para las exigencias de la audiencia.

3.2.3.1 Potencial tópico y modelo *Argumentum* (AMT o *ípsilon*)

El AMT o *ípsilon* (Rigotti & Greco Morasso, 2010) tiene una doble funcionalidad. Por una parte sirve para reconstruir, desde el punto de vista del contenido, las premisas implícitas que hay en una argumentación; y por otra, al diagramarse, aporta significativamente a la comprensión de la estructura inferencial. Lo anterior quiere decir que el AMT incluye un aspecto material o de contenido y componente inferencial o fuerza lógica (cogency).

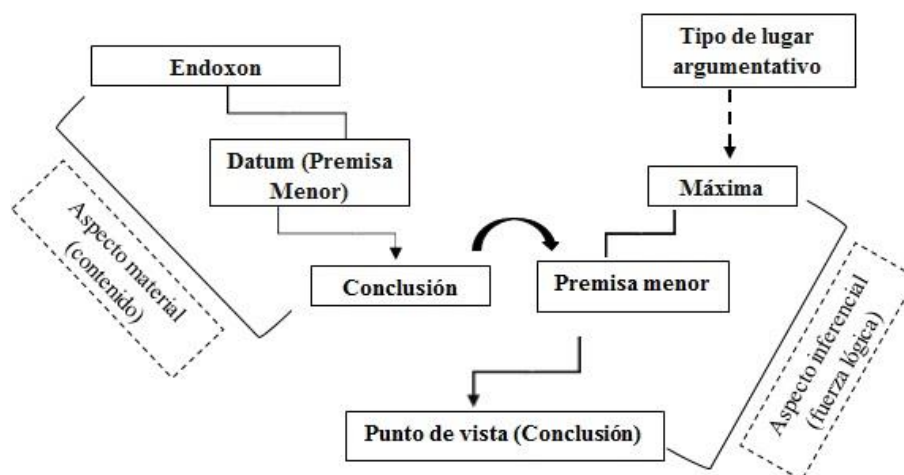


Figura 13. Diagrama *ípsilon*
Fuente: elaboración propia

En la parte izquierda del modelo aparece la estructura básica del contenido de una argumentación. Adviértase que en la parte superior aparece la palabra *endoxon*, que hace referencia a las opiniones generalmente admitidas por parte un auditorio reputado y que funcionan como claves culturales; cabe anotar que en este esquema el *endoxon* hace las veces de premisa mayor o principio general. También aparece la palabra *datum*, que hace referencia al argumento ofrecido para justificar el punto de vista.

Debajo del *datum* aparece una conclusión que, combinada con el aspecto inferencial, hace ver de manera más clara la forma en que la credibilidad del *endoxon* y del *datum* es trasladado al punto de vista.

En la parte derecha aparece el aspecto inferencial, que comprende una máxima (o premisa mayor), una premisa menor y la conclusión o punto de vista. Adicional a estos tres elementos, se añade el tipo de lugar o esquema argumentativo usado. Hay que advertir que para los estudiosos de Lugano los lugares argumentativos son estructuras primitivas y abstractas que buscan hacer verosímil la conexión establecida entre punto de vista y argumento. Las máximas son las diversas conexiones que buscan expresar y ‘validar’ un mismo lugar argumentativo, activando formas lógicas como el *modus ponens* o el *tollens*. Debajo de la máxima aparece la premisa menor que combinada con la conclusión del aspecto material, como ya se dijo antes, muestra la fuerza lógica de la argumentación.

Cabe anotar que la aplicación de este esquema se verá en el capítulo dedicado al análisis de los datos recogidos durante la investigación.

3.2.3.2 Potencial tópico y taxonomía de lugares

La taxonomía de tópicos propuesto por los estudiosos de Lugano es la siguiente

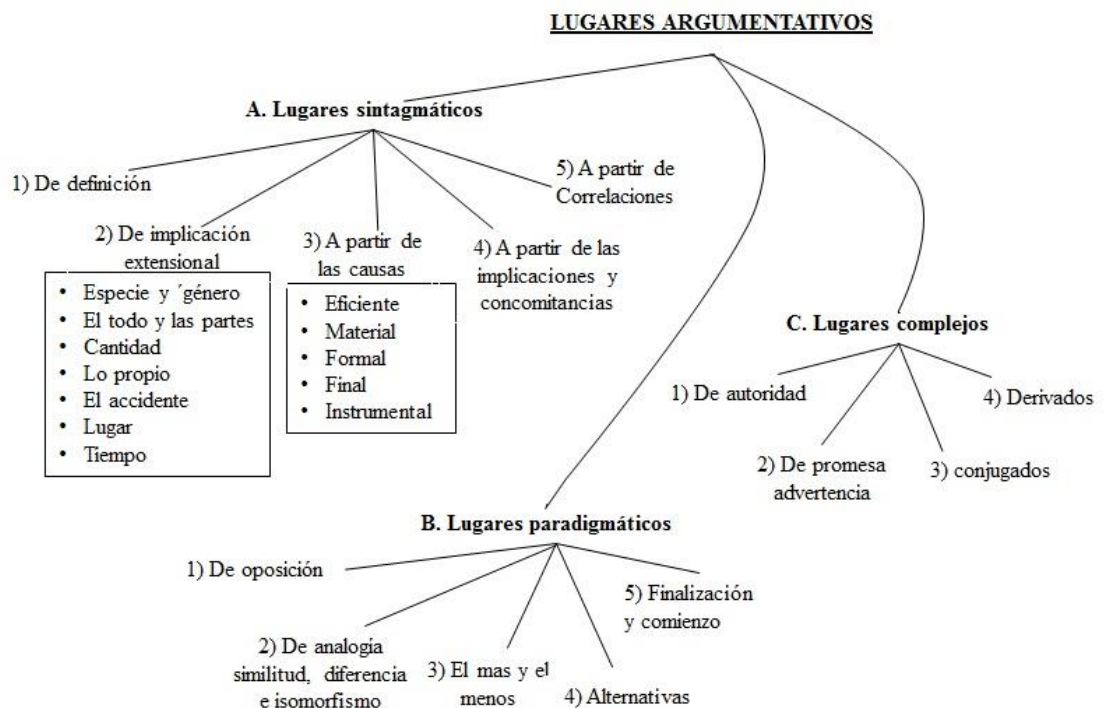


Figura 14. Taxonomía de tópicos (Rigotti, 2007, pág. 530)

Esta taxonomía clasifica los lugares argumentativos como sintagmáticos, paradigmáticos y mixtos. Los lugares sintagmáticos indican “todas las clases de argumentos que están estructuralmente ligados con el punto de partida, directa o indirectamente.” (Rigotti, 2007, pág. 529). En otras palabras corresponden a “todos aquellos aspectos que constituyen el posible fragmento de mundo expresado en el punto de vista o que coexiste con el (por pertenecer al mismo mundo posible)” (Rigotti, 2009b, pág. 166). Tales aspectos constituyentes se refieren a:

- Las cosas que están referidas directa o indirectamente en el punto de vista. Esto da lugar al locus de definición y por otra parte a aquellos lugares referidos a relaciones de carácter extensional entre los términos, tales como: especie-género; todo-partes; cuantificadores; lo propio-lo accidental; lugar y tiempo.
- Las condiciones cuyo estados de cosas es denotada por el punto de vista. Aquí se da lugar a los lugares de causa, entre los que se tienen: la eficiente, la material, la formal, la final e instrumental.
- Las circunstancias, concomitancias y correlaciones a las que la condición del estado de cosas del punto de vista se refiere. Aquí parecen los lugares de implicación, concomitancia y correlación.

En los lugares paradigmáticos, los de Lugano “reagrupan todos aquellos lugares que se relacionan con el punto de vista mediante una relación de alternatividad... [En] términos de la semántica moderna, estos lugares se refieren a la comparación de uno o más mundo posibles con el mundo real” (Greco Morasso, 2008, pág. 169). En este sentido, se tiene:

- El lugar de oposición; que comprende diferentes modos de oposición como lo contradictorio y lo contrario.
- El lugar de analogía; con subcategorías como similitud, diferencia e isomorfismo.
- El lugar del más y del menos, el de las alternativas y el de finalización-comienzo.

Por último, se tienen los lugares complejos dada “la frecuente contaminación que se muestra entre lugares paradigmáticos y sintagmáticos, y la frecuente inclusión de elementos extra discursivos.” (Rigotti, 2007, pág. 529). En este grupo caben:

- El lugar de autoridad: ya que por una parte se refiere a “la calidad moral y/o cognitiva del ‘productor’ del mensaje” (pág. 529) es decir al agente en cuanto causa eficiente; la cual es un caso de lugar sintagmático. Por otra parte, este lugar tiene una naturaleza meta-discursiva o paradigmática porque “el aspecto tomado en consideración no se refiere al contenido del punto de vista sino a la situación comunicativa en la cual el punto de vista está siendo discutido.” (pág. 529)
- El lugar de promesa-advertencia: se relaciona con el intento de “probar o refutar la conveniencia de una decisión. La validez de esta movida depende tanto de la relevancia del objeto de promesa o advertencia como de la confiabilidad del acto de prometer o advertir.” (Rigotti, 2009b, pág. 168) Como se ve la primera condición de validez de este lugar es discursiva, es decir sintagmática; mientras que la segunda es extradiscursiva, es decir paradigmática.
- También se tienen, entre estos lugares los derivados y los conjugados que tienen un rol más retórico que dialéctico. Los primeros se “refieren a la llamada figura etimológica (...) que derivan su poder argumentativo a partir de implicaciones de diversa índole (obligaciones, deberes y expectativas) relacionadas con la estructura semántica” (pág., 167). Los lugares conjugados “se basan en las relaciones semánticas implicadas por patrones morfológicos (...) y activan uno o más lugares sintagmáticos o paradigmáticos.” (pág. 168)

3.2.3.3 Exigencia de la audiencia y emociones expresadas

Desde la perspectiva retórico – semiótica de la argumentación asumida en esta investigación, hay que aclarar que con la emoción se hace referencia “a un involucramiento que se caracteriza usualmente por ser imprevisto, no muy profundo y relativamente lábil, con un componente de reacción física bastante elevada” (Rigotti & Cigada, 2004, pág. 120 Nota 8). Ahora bien las emociones que pueden ser de euforia (apertura) o disforia (cierre) pueden impulsar o inmovilizar el deseo en una cierta dirección de acción.

Es importante añadir que “La emoción es la modalidad más inmediata de la percepción subjetiva del interés. Es también el primer cambio provocado por el discurso en el destinatario, el nivel más superficial y efímero del cambio, pero también un nivel totalmente natural, la manera espontánea de participar en lo que está sucediendo a nuestro alrededor” (Cigada, 2006, pág. 140). Es en este nivel en el que se da la implicación emotiva, la cual gira en torno a la dinámica del interés y se manifiesta según una dirección.

Sin embargo hay que aclarar que la implicación emotiva está referida a la capacidad de participar emotivamente usando argumentos contruidos a partir de las emociones. Teniendo esto en cuenta es claro que en esta investigación no se está haciendo referencia a la comunicación emocional, la cual tiene un enfoque psicológico interesado más bien en la “reacción psicofísica espontánea, no intencional que emerge del discurso” (pág. 140).

Aquí lo que interesa es la construcción discursiva de emociones y por ello siguiendo a Plantin y Gutierrez (2009), hay que decir que las emociones pueden estar directamente expresadas en un discurso mediante un enunciado de emoción (EE). Ahora bien un EE comprende: la referencia al sujeto que experimenta la emoción (experimentador) y un término de emoción (TE); también puede incluir la fuente de la emoción (estímulo). Por ejemplo en el enunciado “esto me enfurece”, se dan los tres componentes:

Tabla 4 Enunciado de Emoción Directa EED

Esto	me	enfurece
<i>Estímulo (Est): (persona, situación, objeto)</i>	<i>Experimentador (Exp)</i>	<i>Término de emoción (TE)</i>

Fuente: elaboración propia

Se tiene que un Enunciado de Emoción Directa se expresa sintéticamente así:

$$EED = TE + Exp + (Est).$$

Teniendo claro el enunciado de emoción se debe recurrir a una taxonomía de emociones para reconstruir la emoción discursiva. Autores como Plantin recurren para ello al segundo libro de la Retórica aristotélica en donde aparecen las siguientes emociones: ira-calma, amor-odio, temor-animo, vergüenza-desvergüenza, generosidad, compasión-indignación, envidia-emulación. Si se adopta tal taxonomía, entonces el enunciado de emoción del ejemplo anterior estaría haciendo referencia a la ira.

Ahora bien, no se puede pasar por alto que esas emociones son las que el estagirita consideraba apropiadas para que un orador de su tiempo pudiera construir pruebas en orden a persuadir los ciudadanos respecto a fines muy precisos.

Ciertamente nada impide extrapolar tales emociones a la actualidad; sin embargo dado que han transcurrido muchos siglos y que interesa el terreno discursivo, lo más oportuno sería recurrir a una taxonomía del universo emocional que sea próxima a la sensibilidad actual y que no provenga exclusivamente del campo psicológico, como acontece a menudo.

Una opción es recurrir al trabajo de Marina y López Penas (1999), quienes navegando a través del léxico emocional presente en diccionarios reputados de la lengua española, recurriendo a la semántica de Wierzbicka, la semiótica de Greimás, e incluso a la psicología cognitiva (Cf. pág., 387-412); lograron establecer una taxonomía del universo emocional que será expuesta en el siguiente numeral.

3.2.3.4 Exigencia de la audiencia y emociones no expresadas

Las emociones en un discurso también pueden estar expresadas de manera indirecta y para hacerlas explícitas resulta interesante acudir no solo a la forma en que Plantin y Gutierrez (2009) reconstruyen los enunciados de emoción; sino también tanto al modelo lingüístico y a la taxonomía Marina y López Penas (1999), como al trabajo de Bigi & Greco Morasso (2012) acerca de la relación entre palabras clave y marcos cognitivos.

Hay que decir en primer lugar que en Marina y López, el universo emocional se parcela en 22 representaciones semánticas básicas (RSB):

- 1 Experiencia de un impulso necesidad o motivación.
- 2 Experiencia de aversión física, psicológica o moral.
- 3 Experiencia de la propia vitalidad y energía.
- 4 Experiencia de la falta de la propia vitalidad y energía.
- 5 Experiencias negativas de cambio o alteración.
- 6 Falta de recursos que llevan a inhibir la acción.

- 7 Experiencia de ausencia o disminución de una alteración desagradable.
- 8 Experiencia de la ausencia de estímulos relevantes o activadores.
- 9 Sentimientos negativos contra lo que obstaculiza el deseo.
- 10 Experiencia de aversión duradera o negación del valor de alguien.
- 11 El bien de una persona provoca malestar en otra.
- 12 Experiencia de la aparición de un peligro o de algo que se sale de control.
- 13 Experiencia de como una previsión agradable es desmentida por los hechos.
- 14 Experiencias derivadas de una evaluación positiva del futuro.
- 15 Experiencias derivadas de una evaluación negativa del futuro.
- 16 Experiencia de la pérdida del objeto de nuestros deseos o proyectos.
- 17 Experiencias derivadas de la aparición de algo no habitual.
- 18 Experiencias derivadas de la realización de nuestros deseos y proyectos.
- 19 Experiencias provocadas por el bien que se ha recibido de una persona
- 20 Experiencia y deseo de un bien.
- 21 Experiencias derivadas de la evaluación positiva de uno mismo.
- 22 Experiencias derivadas de la evaluación negativa de uno mismo.

Adicionalmente las 22 RSB comprenden 70 subgrupos que pueden ser lexicalizados mediante términos sentimentales.

En segundo lugar hay que decir que en el trabajo de Bigi & Greco Morasso (2012, pág. 1140) se propone que mediante un componente léxico como las palabra-clave es posible dar cuenta de un elemento cognitivo abstracto, relacionado con la forma en que las personas comprenden la realidad.

Su propuesta se basa en las palabra-clave de Wierzbicka y en los marcos cognitivos de Fillmore. Por una parte las palabras clave son elementos lexicales con los que se “expresan conceptos o ideas... que recuerdan valores compartidos en una determinada comunidad” (pág. 1140). Por otro lado los marcos cognitivos “pueden ser descritos como

formas en que los individuos comprenden e interpretan porciones de la realidad” (pág 1141), y que se activan gracias al poder de ciertas palabras usadas. Para ejemplificar lo anterior, las investigadoras italianas, acuden a la palabra vender que es fácilmente asociada a otras como, comprar, cobrar, gastar, pagar, costear; semánticamente tales palabras hacen referencia al marco cognitivo ‘transacción comercial’.

Teniendo en cuenta todo lo anterior se tiene que para la reconstrucción de emociones enunciadas indirectamente, se puede recurrir a:

1. La forma de reconstruir emociones enunciadas directamente de Plantin y Gutierrez: $EED = TE + Exp + (Est)$. La diferencia es que aquí se trataría de enunciados de emoción indirectos (EEI), y como no se tiene término de emoción (TE) identificado, se necesita adaptar la propuesta de Greco y Bigi.
2. La propuesta de Greco y Bigi puede ser asumida estableciendo dos paralelos: 1) entre palabras clave y términos de emoción. 2) Entre marcos cognitivos y Representaciones Semánticas Básicas (RSB). De esta forma al encontrar palabras clave, se encuentran al mismo tiempo términos de emoción (TE).
Queda haciendo falta establecer la relación entre TE y RSB. Es allí donde cobra importancia el método lingüístico de Marina y López.
3. En el modelo lingüístico de Marina y López, de modo simplificado incluye tres pasos:
 - a. Se tienen 22 representaciones semánticas básicas (RSB). Ej: La experiencia de un impulso, necesidad o motivación (RSB 1)
 - b. Las RSB comprende 70 subgrupos. Para la RSB anterior, tales subgrupos son: deseo, ansia, afán, capricho y coacción.
 - c. Cada subgrupo de puede ser lexicalizado mediante términos sentimentales. Los términos del subgrupo deseo son: apetito, deseo, gana, querer.

En resumen se tiene por una parte que las palabras clave, asumidas como términos de emoción (TE), remiten semánticamente a las RSB de emociones. Por otra parte las RSB hacen referencia a emociones que pueden ser lexicalizadas. Así las cosas una forma de reconstruir discursivamente enunciados de emoción indirectos (EEI) es:

$$EEI = TE + RSB + (Est)$$

Lo expuesto en toda esta sección es útil para analizar el aspecto lógico-inferencial y el aspecto relacional o implicación emotiva en los productos de una argumentación.

3.2.4 Evaluación del procedimiento argumentativo

El tercer rectángulo del mapa de la argumentación se refiere al aspecto normativo, es decir al aspecto procedimental de una argumentación que resulta útil para evaluar y corregir. En tal sentido ayuda a dar cuenta de la calidad del proceso y del “producto” de la argumentación mediante la evaluación crítica de base pragmadialéctica y la corrección retórica de base perelmaniana.

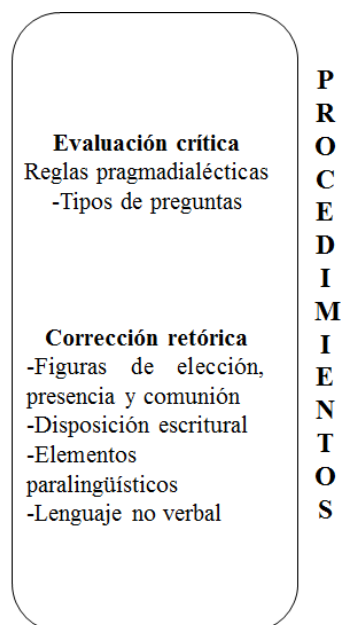


Figura 15. Evaluación del procedimiento argumentativo
Fuente: elaboración propia

3.2.4.1 Evaluación crítica

La evaluación crítica tiene por objetivo garantizar la razonabilidad del intercambio argumentativo para lo cual resulta muy útil adoptar el código para discutidores razonables propuesto por van Eemeren et. alt. (1982, 1998, 2004, 2010). Tal código contempla un conjunto de diez normas flexibles adoptadas por los hablantes, cuya violación constituye una falacia, incongruencia o descarrilamiento de la ruta dialéctica desde el punto de vista lógico-crítico:

1 Regla de libertad.

- 2 Regla de carga de la prueba.
- 3 Regla del punto de vista.
- 4 Regla de relevancia.
- 5 Regla de la premisa implícita.
- 6 Regla del punto de partida.
- 7 Regla del esquema argumentativo.
- 8 Regla de validez lógica.
- 9 Regla de cierre.
- 10 Regla de uso.

Las violaciones a cada una de estas reglas se pueden consultar en (van Eeremen & Grootendorst, 2002; Cap XIX).

Por otra parte, cuando en una argumentación se advierte un descarrilamiento o falta de razonabilidad, una forma de salir de la situación es mediante algún tipo de interrogación o solicitud que permita superar la incongruencia advertida. En tal sentido se puede recurrir a la indagación dialógica de Gordon Wells (2001) quien plantea que los participantes en una conversación pueden realizar solicitudes, ofrecimientos y reconocimientos en cualquier momento. Fruto de su trabajo de campo establece la siguiente categoría de solicitudes:

- 1 Solicitud de la palabra.
- 2 Solicitud de información.
- 3 Solicitud de propuestas.
- 4 Solicitud de opinión.
- 5 Solicitud de justificación.
- 6 Solicitud de explicación.
- 7 Solicitud de respuesta sí o no.
- 8 Solicitud de confirmación.
- 9 Solicitud de repetición.
- 10 Solicitud de comprobar comprensión.

Cabe anotar que hay una alta compatibilidad entre la pragmática del habla que subyace en el código de van Eemeren, y la semiótica social que subyace en el tipo de solicitudes de Wells. Gracias a ello y a que lexicalmente las solicitudes suelen tomar la forma de pregunta, en esta investigación tales solicitudes serán asumidas como tipos de preguntas que buscan mantener la razonabilidad. Anotando que también pueden ser útiles para motivar la participación en el proceso argumentativo; en virtud de lo anterior el tipo de preguntas pueden ser clasificadas como iniciales o exploratorias (1 – 4), de problematización (5 -7) y de profundización (8 -10).

3.2.4.2 Corrección retórico-argumentativa

Las preguntas no solo sirven para motivar y ayudar a mantener la razonabilidad lógico-crítica del proceso, también contribuyen a evaluar si las emociones enunciadas o sugeridas en el discurso se atienen o no a las reglas fijadas por los hablantes para discutir críticamente. En tal sentido cuando se descubre que las emociones usadas contribuyen a la discusión, se habla de implicación emotiva razonable que, como ya se dijo, tiene que ver con la comunicación emotiva y no tanto con la comunicación emocional.

Sin embargo, también hay otro instrumento que ayuda a evaluar la forma en que las emociones contribuyen a alcanzar o no los objetivos propios de la argumentación que se está llevando a cabo. Se está haciendo referencia a las figuras retóricas asumidas aquí desde la perspectiva de Perelman y Olbrechts-Tyteca (1989) quienes recuperan para los estudios en argumentación el uso argumentativo de las figuras retóricas.

Los autores mencionados consideran “argumentativa una figura si, al generar un cambio de perspectiva, su empleo es normal en comparación con la nueva situación sugerida” (pág., 271).

Ahora bien al hablar de cambio de perspectiva se está hablando de los efectos que las figuras pueden imponer o sugerir. En tal sentido “uno de los efectos, de ciertas figuras, es... el de imponer o sugerir una **elección**, el de aumentar la **presencia** o el de realizar la **comunidad** con el auditorio. [Sin embargo una figura] no produce necesariamente siempre el mismo efecto argumentativo.” (pág., 275)

Hecha tales salvedades, Perelman y Olbrechts-Tyteca proponen clasificar las figuras argumentativas en figuras de elección, presencia y comunidad así:

- Figuras de elección: definición oratoria, perífrasis, antonomasia, prolepsis o anticipación, reanudación y corrección.
- Figuras de presencia: onomatopeya, repetición, reduplicación, amplificación, sinonimia o metábole, pseudo discurso directo, uso del presente histórico y enálage de tiempo.
- Figuras de comunión: alusión, cita, interrogación oratoria, comunicación oratoria, enálage de persona, enálage de número y lítote.

Debe advertirse que los términos elección, presencia y comunión “no designan géneros de los que ciertas figuras tradicionales serían las especies. [Solo ofrecen] indicaciones sobre el papel de algunas figuras... [que en todo caso] está subordinado a un análisis previo de la argumentación.” (pág. 285)

Habiendo expuesto las diversas herramientas que se ofrecen el mapa de la argumentación que se ha propuesto para la comprensión, análisis y evaluación de la argumentación; hay que decir que en tal mapa también se hace referencia a la valoración de: 1) disposición estructural u orden canónico y claridad con la que se presenta un texto escrito (exordio, narración, persuasión y epílogo); 2) los elementos paralingüísticos (velocidad, tono, volumen, fluidez, pausas); y 3) los elementos no verbales (expresión facial, gestos, distancia, contacto visual, ayudas audiovisuales) puestos en escena. Este tipo de valoración es muy útil sobre todo cuando se tiene un soporte audiovisual de los datos recogidos; pero como tal no es el caso de esta investigación, por ende no se dirá nada más de los elementos antes mencionados.

3.2.5 Posibilidades educativas del mapa CAnEvA

Para cerrar el capítulo, resulta pertinente señalar la utilidad del mapa CAnEvA (comprender, **analizar** y **evaluar** las **argumentaciones** construidas oralmente en el aula) en función de los procesos de enseñanza y aprendizaje. En ese sentido cabe relacionar el mapa en cuestión con lo expuesto en la primera parte de este capítulo respecto a la relación entre enseñanza, aprendizaje y argumentación.

Así pues, hay que decir que si lo que interesa son los procesos de **enseñanza y aprendizaje de la argumentación**, el mapa CAnEvA es útil para evidenciar cuales

herramientas están siendo usadas tanto por el profesor como por los estudiantes y cuales habilidades para construir, analizar o evaluar una argumentación están siendo estimuladas por el profesor y desarrolladas por los estudiantes.

Por otra parte si lo que interesa es el **enseñar y aprender argumentando** la utilidad del mapa CAnEvA está en que permite ver:

- En primer lugar, el proceso mediante el cual el profesor acompaña la elaboración de productos argumentativos de los estudiantes en pro de un objetivo instruccional;
- En segundo lugar, las argumentaciones producidas por los estudiantes respecto a un contenido disciplinar; y
- En tercer lugar, los procedimientos de evaluación y corrección argumentativa que hace o sugiere el profesor.

En consecuencia el mapa CAnEvA, podría mostrar los modos en los que se dinamizan los principios educativos expuestos en el capítulo anterior, pues algunos enfatizan en la enseñanza (diálogo cultural y el acompañamiento novedoso y motivador) y otros en el aprendizaje (compromiso crítico afectivo y el principio de justa autonomía). Al hilo de esto cabe la posibilidad de observar la forma en que se manifiestan las categorías y subcategorías que expresan tales principios.

- En primer lugar, prestar atención al proceso de acompañamiento que hace el profesor implica identificar las movidas conversacionales que se realizan en cada turno de diálogo con lo cual se manifiesta la forma en que
 - se garantiza el principio comunicativo: sé claro, eficaz, honesto y relevante (van Eeremen & Grootendorst, 2002, pág. 71), lo que se podría hacer es reducir el número de escuelas privadas y aumentar el número de escuelas públicas, el cual remite a la razonabilidad en cuanto valor último de la argumentación.
 - se invita a los alumnos a trabajar con el contenido disciplinar de manera crítica; y
 - se construyen las rutas dialécticas que muestran la capacidad dialógica en juego.

- En segundo lugar, prestar atención a las argumentaciones orales de los alumnos, mediante el análisis retórico semiótico realizado con el modelo AMT y el análisis retórico emotivo ayuda a ver
 - el compromiso para crear, proponer y usar esquemas argumentativos.
 - la forma en que se construyen discursivamente las emociones y por ende un aspecto de la capacidad afectiva.

- En tercer lugar, prestar atención a la manera en que el profesor acompaña el mejoramiento de las argumentaciones presentadas implica observar:
 - el código de conducta razonable del enfoque pragmatialéctico, con lo cual se da cuenta de la significatividad de los contenidos;
 - Los tipos de pregunta que hace a los alumnos, con lo cual se activa la capacidad interrogativa;
 - el uso argumentativo de las figuras retóricas que hace el profesor para corregir; pues manifiesta una mirada positiva sobre el error.

En cualquiera de las posibilidades señaladas se trata de un método directo para evidenciar tanto el aprendizaje que emerge durante la argumentación como de las maneras de enseñanza manifestadas cuando el profesor interactúa con sus alumnos.

Capítulo 4. El diseño de la investigación

Este capítulo dedicado al diseño de la investigación, se compone de cuatro partes. Una primera al tipo de investigación que se lleva a cabo en este trabajo. Luego se pasa a considerar el método más apropiado para abordar el objeto investigado. La tercera parte se dedica a la forma en que se aplicará el método. Tal aplicación hace referencia a asuntos como la obtención y análisis de los datos, la concreción temporal y a los criterios de calidad adoptados para esta investigación. En virtud de ello se exponen tanto los criterios propuestos por Guba desde finales de los años 70 del siglo pasado, como los lugares comunes invocados para desvirtuar la legitimidad de los resultados obtenidos con investigaciones en las que se recurre a estudios de caso; en tal sentido se mostrará la forma en que H Simons (2001) desmonta tales tópicos. El capítulo termina mostrando que es razonable usar tales criterios, la forma en que se usan en esta investigación y algunas cuestiones éticas relativas a la investigación.

4.1 Tipo de investigación

Son muchas las formas de tipificar una investigación, dependiendo del énfasis que se haga. Desde el punto de vista de la naturaleza de los compromisos epistemológicos Guba (1981) habla de investigación racionalista y naturalista. Teniendo en cuenta el tiempo dedicado a la investigación se puede plantear investigaciones de corte transversal o longitudinal. Si el énfasis se pone en el uso de los métodos de análisis se puede hablar de investigación cualitativa, cuantitativa o mixta (Creswell, 2014). Si lo que se mira son los alcances de los métodos cuantitativos, la investigación puede ser exploratoria, descriptiva, correlacional o explicativa (Hernandez Sampieri, Fernandez Collado, & Baptista Lucio, 2006). Si lo que interesa son los objetivos que se pretenden alcanzar al recurrir a métodos cualitativos, se tienen estudios de tipo descriptivo, interpretativo, de contrastación teórica y evaluativos (Sandín Esteban, 2003, pág. 129).

Cabe anotar que las anteriores clasificaciones no son exclusivas de la investigación en educación, sino que son compartidas por muchas ciencias sociales. En ese sentido resulta interesante la clasificación que hace Restrepo Gómez (2002) a partir de temas u objetos

propios de la educación. Este autor distingue investigación en educación, investigación sobre educación e investigación educativa.

En primer lugar, investigación en educación, es un término usado “para referirse a todo estudio investigativo relacionado con educación, sea investigación educativa o investigación sobre educación.”(pág. 22) En ese sentido es un término genérico.

En segundo lugar, la investigación sobre educación se interesa por la educación en cuanto fenómeno social; “es la investigación hecha desde las llamadas ciencias de la educación” (pág. 40) Según Restrepo “Las ciencias sociales básicas que más han incursionado en la investigación sobre educación... y que han conformado campos de acción investigativa sobre educación, son la Economía, la sociología, la antropología y la psicología” (pág. 51). El siguiente mapa conceptual aclara lo que comprende la investigación sobre educación.

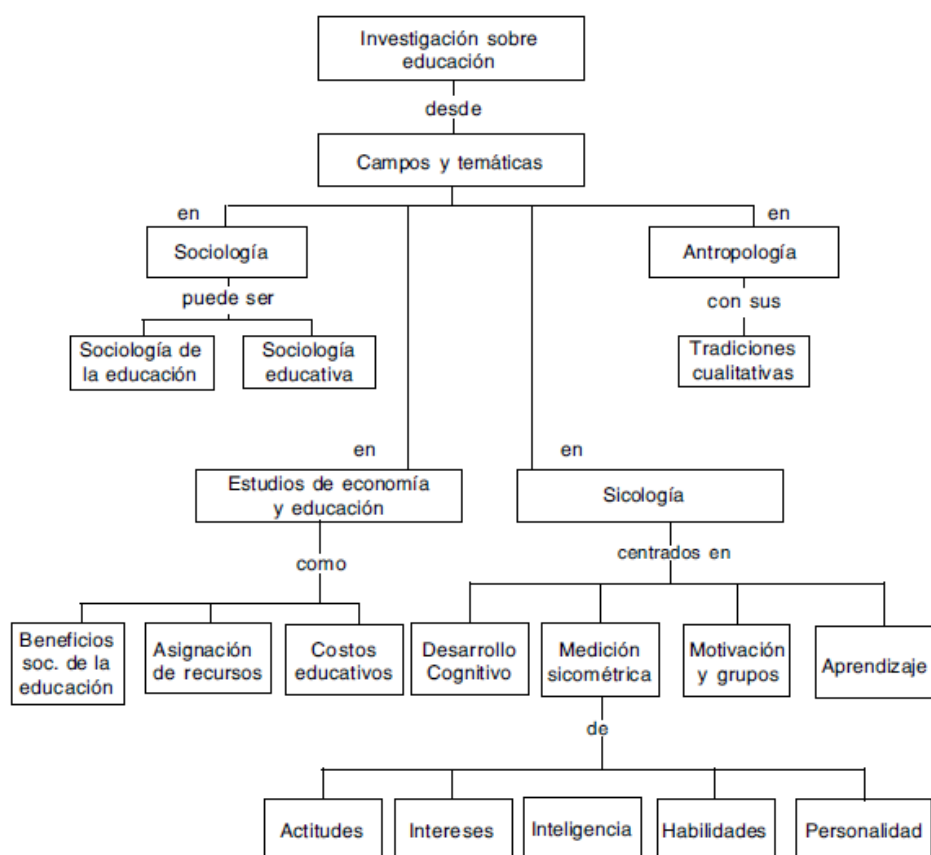


Figura 16. Investigación sobre educación
(Restrepo Gómez, 2002, pág. 20)

Cabe anotar que entre las tradiciones cualitativas de la antropología a las que se refiere la investigación en educación están la etnografía holística, la etnografía de la comunicación, el interaccionismo simbólico y la IAP (Investigación, Acción, Participación)

En tercer lugar, la investigación educativa se centra generalmente en lo pedagógico y “tiene por objetivo primordial la educación en sí, desde dentro de la disciplina” (pág. 40). Ahora bien la investigación educativa se puede llevar a cabo de manera teórica, experimental y tecnológica (cf. pág. 87). Para especificar lo anterior resulta útil el mapa conceptual propuesto por el autor que se viene tratando:

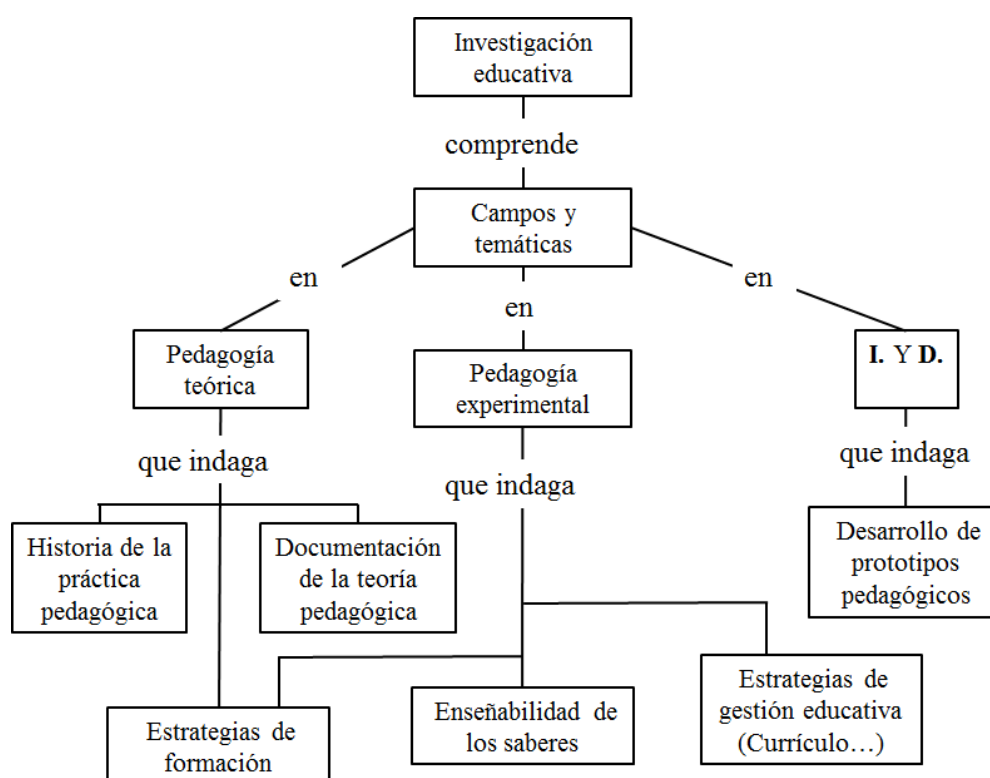


Figura 17. Investigación educativa (Restrepo Gómez, 2002, pág. 80)

De acuerdo con lo anterior resulta particularmente interesante decir que “la pedagogía experimental incluye la gestión curricular, la cual comprende el diseño, ejecución y evaluación del currículo; la programación de áreas de estudio y su control; la experimentación de métodos de enseñanza, entre ellos el aprendizaje basado en problemas... el aprendizaje cooperativo...” (pág. 90)

Esta cita es importante porque permite afirmar que la presente investigación entronca con la idea de pedagogía experimental ya que busca evidenciar, en las clases del

bachillerato en ciencias sociales del Centro del caso, los modos en que se realiza la argumentación. Sobre todo si se tiene en cuenta que tal tipo de interacción ha sido adoptada como criterio educativo para la enseñanza en ESO y Bachillerato.

Hay que enfatizar que el término experimental tal como se usa aquí no hace referencia a la investigación en la cual se diseña un experimento con condiciones y variables controladas de manera intencional; pues como se verá más adelante en esta investigación se observan interacciones argumentativas en un ambiente natural (la clase) sin manipulación de variables.

4.2 Método investigativo

Es útil empezar diciendo que el término método usado en el ámbito de la investigación se refiere “al modo, el camino, el procedimiento seguido para alcanzar un fin según un orden y un plan determinado en vista del fin que se pretende alcanzar” (Scandellari, 2013, pág. 5)

A pesar de la claridad de la anterior definición, la cuestión no parece estar tan clara en los manuales de metodología de la investigación en educación; por ello en esta parte del capítulo se hará una consideración acerca del método en autores como Hernández Sampieri (2006), Creswell (2014) y Guba (1981).

Luego se pasará a exponer el método investigativo que se considera como más adecuado para los objetivos planteados, recurriendo a autores como Lopez-Barajas Zayas (1995), Stake (1991), Yin (2003), Denzin & Lincoln (2005) y Simons (2001).

4.2.1 La cuestión de los métodos

Se suele considerar la investigación en general y en el campo educativo en particular a partir de distinciones dicotómicas del tipo cualitativo y cuantitativo. Al respecto algunos como Hernandez Sampieri et al. (2006) hablan de enfoques o perspectivas y otros como J. Creswell (2014) hablan de métodos.

Por una parte Hernandez Sampieri et al. (2006) dice que en el enfoque cuantitativo el investigador

plantea un problema de estudio delimitado y concreto... revisa lo que se ha investigado, construye un marco teórico... deriva hipótesis... usa la recolección de datos para probar hipótesis, con base en la medición numérica y el análisis estadístico, para establecer patrones de comportamiento y probar teorías (pág. 5).

Respecto al enfoque cualitativo los autores mencionados exponen que

a veces es referido como investigación naturalista... [en la que] en lugar de iniciar con una teoría particular y luego “voltar” al mundo empírico para confirmar si ésta es apoyada por los hechos, el investigador comienza examinando el mundo social y en este proceso desarrolla una teoría coherente con lo que observa. (pág. 8)

Otras características que Hernández y otros atribuyen a la investigación cualitativa son que:

- se fundamentan en un proceso inductivo...
- van de lo particular a lo general
- ...utiliza la recolección de datos sin medición numérica para descubrir o afinar preguntas de investigación en el proceso de interpretación.
- No se prueban hipótesis, estas se generan durante el proceso y van refinándose...

Por otro lado Creswell (2014), desde una perspectiva post positivista, habla de métodos cualitativos y cuantitativos para el diseño de investigación. Para ese autor “en un proyecto cuantitativo el problema se aborda mejor al comprender que factores o variables influyen en un resultado.” (pág. 196) También aclara que en los métodos cuantitativos es esencial iniciar teniendo presente el propósito de la investigación; además ha de tenerse presente la población y el tamaño de la muestra, el tipo de experimentos, la relación entre variables, las preguntas de investigación y los pasos a realizar para el análisis e interpretación de datos. (pág. 301).

En lo que tiene que ver con los métodos cualitativos, Creswell (págs. 336-339) identifica ciertas características como que

- La investigación cualitativa ocurre en entornos naturales...
- Las teorías o las hipótesis no se establecen a priori.

- Los datos que emergen de un estudio cualitativo son descriptivos.
- El foco de la investigación cualitativa está en las percepciones y experiencias de los participantes...
- Se interesa en entender como ocurren las cosas
- Se presta atención a lo particular...

Como se ve, las descripciones de Hernández Sampieri y Creswell son coincidentes y dado que el primero habla de enfoques y el segundo de métodos, parece que no hay diferencia entre enfoque y método.

Sin embargo si se recurre a Guba (1981) es posible decir que el enfoque o perspectiva hace referencia al paradigma adoptado por el investigador y el método al modo de llevar a cabo una investigación. Cabe anotar que para Guba, los métodos cuantitativos son preferidos por aquellos investigadores instalados en el paradigma racionalista que “pretenden desarrollar conocimiento nomotético” (pág. 149), y los métodos cualitativos serían preferidos por aquellos que, instalados en el paradigma naturalista se “proponen desarrollar conocimiento ideográfico” (pág. 150)

Es oportuno señalar que la distinción nomotético / ideográfico ya fue establecida, en el siglo XIX por el filósofo idealista alemán W. Windelband, quien

contrapone el pensar nomotético - origen de las ciencias nomotéticas- al pensar ideográfico - origen de las ciencias idiográficas (sic.). El pensar nomotético es el que busca las leyes; el idiográfico (sic.) es el que se propone la descripción de los acontecimientos o hechos particulares. El primero es el que se halla en la base de las ciencias naturales; el segundo el que se encuentra en la base de las ciencias del espíritu (Ferrater Mora, 1962, pág. 298).

Es interesante señalar que la distinción realizada por Windelband, tiene un aire de familia con el esfuerzo realizado por su contemporáneo W. Dilthey a raíz del predominio de las ciencias naturales o puras de cuño positivista, frente a las ciencias del espíritu. Para Dilthey mientras las primeras “buscan explicar los fenómenos a partir de hipótesis y leyes generales, las ciencias del espíritu quieren comprender una individualidad histórica a partir de sus manifestaciones exteriores” (Grondin, 2008, pág. 39).

El esfuerzo diltheyano tenía como fin dar autonomía y legitimidad a las ciencias del espíritu; sin embargo el valor dicotómico que dio a la relación comprensión / explicación

le hizo enfrentarse continuamente a una paradoja: “nos enfrentamos con la cuestión del conocimiento científico de las personas individuales... ¿Es posible semejante conocimiento y de que medios disponemos para alcanzarlo?” (pág. 40). Frente a tal aporía Ricoeur (2008, pág. 69 ss.) parte de su teoría del texto como discurso para proponer que entre comprensión y explicación no hay ruptura sino complementariedad, a la manera de un arco interpretativo en el que se va de la comprensión a la explicación y viceversa.

Es importante anotar que las referencias a Windelband, Dilthey y Ricoeur se ponen en primer lugar para recordar que cuestiones metodológicas, como la planteada por Guba, hunden sus raíces en discusiones filosóficas. En segundo lugar para mostrar que discusiones, como la del uso de los métodos mixtos en el campo de la investigación en ciencias sociales, pueden resultar enriquecidas si se aprovechan investigaciones como las realizadas en el campo de la hermenéutica filosófica en una línea ricoeuriana.

Regresando a Guba, hay que decir que la predisposición por el paradigma naturalista o racionalista, ha llevado en muchos casos contraponer de modo excluyente los métodos cuantitativos y cualitativos lo cual, según Guba es “un error de lógica, que ha generado mayor cantidad de calor que dé luz”; un error que continúa la aporía decimonónica a la se enfrentaron Wildelband y Dilthey; y que en Ricoeur encuentra una alternativa.

El error de lógica investigativa señalado por Guba, tiene que ver con la confusión entre el plano epistemológico en el que se puede distinguir entre subjetivismo y objetivismo y el metodológico en el cabe diferenciar comprensión y análisis.

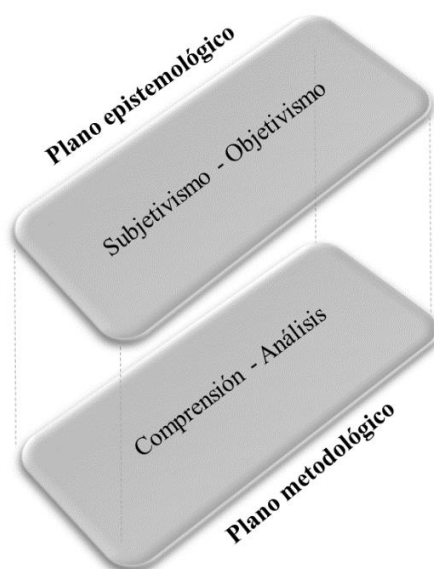


Figura 18. Planos epistemológico y metodológico

Fuente: elaboración propia

Tal superposición de planos, ha llevado por una parte a identificar los métodos cuantitativos exclusivamente con los análisis “objetivos” alcanzados en la investigación experimental mediante inferencias deductivas. Por otro lado ha llevado a identificar los métodos cualitativos con la comprensión “subjetivista” propia de la investigación no experimental, basada en inferencias de tipo inductivo.

Explicado el error de lógica advertido por Guba y con base en la aclaración entre enfoque y método, hay que decir que el enfoque pertenece al plano epistemológico y el método o forma que tiene el investigador de proceder es asunto de la metodología. En tal sentido parece más claro quedarse con la distinción creswelliana en la que se habla de métodos cualitativos y cuantitativos para el análisis de datos.

La utilidad de todo lo anterior está en que permite asumir métodos cualitativos sin contraponer análisis y comprensión. De hecho en la estrategia de análisis se planteará una fase de comprensión y otra de explicación.

Es oportuno dar ahora el paso al método cualitativo que resulta ser más pertinente para esta investigación y que como ya se ha mencionado es el estudio de caso; no sin antes hacer algún comentario respecto a los métodos cualitativos de investigación más representativos.

4.2.2 El estudio de caso como método elegido

La práctica investigativa ha mostrado la relevancia de ciertos métodos cualitativos. Autores como Sandin-Esteban (2003) señalan entre las principales tradiciones de la investigación cualitativa, la investigación narrativo-biográfica, los estudios fenomenológicos, la investigación etnográfica, la investigación-acción, los estudios de caso y la investigación evaluativa. Pérez Juste, Galán González, & Quintanal Díaz, (2012) mencionan la investigación etnográfica, los estudios de caso, el grupo de discusión y la investigación-acción. A las anteriores listas se debería añadir la teoría fundamentada.

Ahora bien, teniendo en cuenta los objetivos de la investigación señalados en el primer capítulo lo más pertinente es acudir a los métodos cualitativos y entre estos al estudio de caso. Sin embargo al interior de la tradición investigativa del estudio de caso se encuentran diferentes clasificaciones como la de Lopez Barajas (1995), Stake (1999), Yin (2003) y Simons (2011)

López Barajas (1995) distingue el caso histórico de la historia de casos; y dice que mientras el primero “rastrea las huellas de una persona, grupo o institución... [el segundo] es la búsqueda del pasado de una persona, grupo o institución.” (pág. 12). Este autor también distingue por una parte el estudio de casos que analiza “una situación real que implica algún problema específico... [y] puede hacerse individual y colectivamente.” (pág. 12) Por otra parte plantea el caso único como aquel en el que se toma “al individuo sujeto único o unidad social como universo de investigación.” (pág. 13)

Stake (1999) plantea que un caso es un sistema acotado donde el objeto de investigación puede ser un niño, un profesor o un programa innovador (pág.12); pero además distingue entre el estudio de caso intrínseco, instrumental y el múltiple (Denzin & Lincoln, 2005, pág. 445). El primero, “se lleva a cabo porque se quiere comprender mejor el caso particular” (pág. 445) en sí mismo no como instanciación de otros casos o de un problema. El estudio de caso instrumental es usado “si un caso particular es examinado principalmente para proveer información sobre un tema... El caso es de interés secundario, juega un rol de soporte y facilita nuestra comprensión de algo” (pág. 445) Respecto al caso de estudio múltiple, Stake afirma que se configura cuando se estudian de manera conjunta

diferentes casos “con el fin de investigar un fenómeno... es una extensión del estudio instrumental a varios casos (pág. 446).

Para Yin (2003), el estudio de caso es un método investigativo usado cuando se quiere responder preguntas del tipo por qué y cómo; cuando hay un interés por eventos contemporáneos y cuando no se requiere el control de variables comportamentales (pág. 5-6). Señala también este autor que los estudios de caso pueden ser únicos o múltiples y que según los propósitos, pueden ser explicativos, descriptivos o exploratorios (pág. 152). Los explicativos buscan dar razón de “presuntas relaciones causales en intervenciones realizadas en la vida real, complejas de evaluar mediante encuestas o estudios experimentales” (pág. 15). Los descriptivos buscan o mostrar intervenciones en el contexto real donde tienen lugar, o ilustrar “ciertos temas de una evaluación” (pág. 15). Los exploratorios abordan “situaciones en las que la intervención evaluada no tiene un conjunto claro y único de resultados” (pág. 15).

Simons (2011) sigue las líneas trazadas por Stake y Yin, para definir el estudio de caso como “una investigación exhaustiva y desde múltiples perspectivas de la complejidad y unicidad de un determinado proyecto, política, programa o sistema en un contexto “real”...” (pág. 42). Adicionalmente para hablar de los tipos de estudios de caso, aparte de seguir a los dos autores mencionados, Simons trae a cuento otros dos autores. Por un lado cita la clasificación de estudios de caso de Bassey (1999): comprobadores o generadores de teoría, los contadores de historias que generan imágenes y los evaluadores. Por otro lado cita la taxonomía de Merriam (1998): descriptivos, interpretativos y evaluativos.

Al hilo de lo antedicho, se adopta como metodología el estudio de caso único asumiendo la argumentación en clase como la unidad social que constituye universo de investigación; y dado que se quiere mostrar la manera en la que se realizan interacciones argumentativas en un bachillerato de ciencias sociales, el propósito del presente estudio de caso es descriptivo (Yin, 2003). Para entender mejor esta decisión metodológica hay que tener presente que la argumentación en clase es adoptada como política institucional en función del ideario educativo propuesto por el centro; de hecho según documentos recogidos y varios profesores del Centro que fueron entrevistados, enseñar argumentando es altamente compatible con el ideal educativo que propone el colegio. En ese sentido la argumentación es una estrategia a la que se acude para llevar a cabo una propuesta educativa.

Aclarado lo anterior, hay que decir que en el plan investigativo de un estudio de caso se consideran los siguientes elementos:

- **Temas:** argumentación y procesos de enseñanza.
- **Caso:** implicaciones de la argumentación en clase para la enseñanza. Estudio de caso descriptivo en un bachillerato en ciencias sociales.
- **Problema:** ¿De qué manera se realiza la argumentación en las clases del bachillerato en ciencias sociales del Centro del caso y cuáles son sus implicaciones para la enseñanza?
- **Conjetura:** Cuando se analizan las argumentaciones que ocurren durante las clases del bachillerato en ciencias sociales, se pueden constatar diferentes aspectos de la argumentación y encontrar diversas implicaciones para la enseñanza.
- **Objetivos o metas intelectuales:** Evidenciar los modos en que se realiza la argumentación en las clases del bachillerato en ciencias sociales del Centro del caso, y sus implicaciones para la enseñanza en dicho Centro.

Tal objetivo comprende los siguientes:

- Analizar las interacciones argumentativas realizadas en las clases del bachillerato en ciencias sociales del Centro del caso, a partir del triple aspecto de la argumentación.
- Extraer las características más relevantes de las interacciones argumentativas analizadas, dando cuenta de las implicaciones para la enseñanza en el Centro del caso.
- **Categorías y subcategorías de análisis:**
 - Comprensión del proceso argumentativo: tipo de diálogo, movida conversacional, ruta dialéctica.
 - Análisis del producto argumentativo: palabras clave, marco cognitivo, esquema argumentativo, enunciado de emoción.
 - Evaluación del procedimiento argumentativo: evaluación crítica, tipo de pregunta, corrección retórica.
- **Preguntas temáticas:** teniendo en cuenta las categorías a observar se hace una reformulación del problema: ¿Cómo se manifiestan el proceso, producto y

procedimiento de la argumentación en clase? Para responder, se tendrán en cuenta las siguientes preguntas temáticas:

- ¿Cómo se desarrolla el proceso argumentativo?
- ¿Cómo es el producto o realización argumentativa?
- ¿Cómo se mantiene la razonabilidad del procedimiento argumentativo?
- ¿Qué modos de argumentar se dan en las clases observadas?
- ¿Qué relación tienen las interacciones argumentativas observadas en clase con la propuesta educativa del centro?
- **Mini-casos:** Del trabajo de campo se escogerán las observaciones hechas en las clases del primer curso de un bachillerato en ciencias sociales. Más específicamente, se tomarán tres asignaturas troncales generales (filosofía, Lengua y literatura) y dos asignaturas troncales del énfasis en ciencias sociales (Economía e Historia). De esta manera se tendrán cinco mini-casos
 - la argumentación en clase de Economía.
 - la argumentación en clase de Historia
 - la argumentación en clase de Filosofía
 - la argumentación en clase de Lengua y literatura: énfasis en lengua Castellana
 - la argumentación en clase de Lengua y literatura: énfasis en Literatura
- **Preguntas informativas:**
 - ¿Cuándo y por qué comienza el interés por la argumentación en este centro?
 - ¿Cómo perciben los profesores y estudiantes la clase argumentativa?

4.3 Aplicación del estudio de caso

Habiendo aclarado el tipo de investigación (pedagogía “experimental”) y el método investigativo (estudio de caso único con alcance descriptivo) se procederá ahora a mostrar cómo se aplica este último; es decir cómo se obtienen los datos, cuál es la estrategia e instrumentos analíticos y la cronología del proceso.

4.3.1 Obtención de información

Teniendo en cuenta los objetivos o metas intelectuales de la investigación, el instrumento fundamental para obtener información es la observación y audio-grabación de

las clases. Cabe anotar que siendo este un estudio de caso era necesario elegir un modo de observación que permitiera un posterior análisis exhaustivo de las interacciones argumentativas.

Tal posibilidad no la brindan las observaciones en las que se recurre usando modelos estructurados para el análisis de la interacción en clase como el de Flanders (1997), ni tampoco a las notas de campo propias de la observación naturalista. Con tales modos de observación se pierden momentos de conversación imprescindibles para el posterior análisis argumentativo. Sin embargo hay que decir que las notas tomadas por el investigador, durante las clases enriquecieron no tanto el análisis, como la valoración de las clases grabadas y transcritas.

Por otra parte se recurrió a diversa clase de documentos para obtener información: la propuesta educativa del centro donde se hace el estudio y de otros centros que comparten su ideario; la comunicación escrita con los docentes vía correo electrónico; algunos documentos de trabajo del centro referentes a la argumentación en clase; transcripción de las clases grabadas con algunas notas de campo del investigador; documentos internos del centro y archivos del sitio web de la consejería de Madrid con información acerca del centro.

Otras fuentes importantes de información fueron las entrevistas individuales a los profesores y una encuesta aplicada a los estudiantes. Las entrevistas realizadas a los profesores antes de entrar a observar las clases, y las hechas después de mostrarle a cada docente el análisis de su clase fueron del tipo no estructurado; su finalidad era averiguar qué pensaban los entrevistados acerca de la enseñanza argumentativa. Hay que decir que en algunos momentos de las entrevistas iniciales los entrevistados se interesaron por conocer aspectos teóricos de la argumentación conocidos por el entrevistador; en tales momentos las entrevistas se desviaron del interés temático del investigador. En otros momentos el entrevistador quiso profundizar en la experticia didáctica de los entrevistados, lo cual también ocasionó desvíos respecto a las preocupaciones iniciales.

Tabla 5 Entrevistas a profesores

Profesor/a entrevistado	Entrevistas iniciales		Entrevistas finales	
	Código	Fecha	Código	Fecha
Historia	EntIn1	07/04/2016	Entfi1	26/06/2017
Lenguaje	EntIn2	07/04/2016	Entfi2	N. A.
Filosofía	EntIn3	21/04/2016	Entfi3	26/06/2017
Economía	EntIn4	08/04/2016	Entfi4	26/06/2017
Literatura	EntIn5	08/04/2016	Entfi5	26/06/2017

Fuente: elaboración propia

Es importante añadir que aunque el caso de estudio se refiere a la argumentación como estrategia de enseñanza, se quiso dar voz a los estudiantes. Para ello se decidió recurrir de modo auxiliar a una encuesta con el fin de conocer la percepción de los alumnos acerca de esta modalidad de estar en clase; tal encuesta fue contestada de manera voluntaria y anónima por parte de 37 estudiantes y sus respuestas resultaron útiles para contextualizar y analizar las clases.

Cabe aclarar que la fuente principal de información fueron las clases observadas y transcritas; y que lo recabado con los demás instrumentos sirvió para enriquecer la información obtenida mediante la fuente principal.

4.3.2 Interpretación de datos

En esta investigación al hablar de datos no se hace referencia a lo dado, a la información buscada, encontrada o en todo caso capturada por el investigador respecto a la argumentación en clase. Más bien se entiende por datos el conjunto de tales informaciones pensadas, organizadas y transformadas mediante las herramientas que brinda el mapa **CAnEvA** que se presentó en el numeral 3.2. Cabe anotar que en ese proceso se tiene una fase comprensiva en la que domina lo descriptivo y otra explicativa donde predomina lo conceptual.

Las herramientas del mapa mencionando están en función de la comprensión dialógica del proceso; el análisis retórico semiótico y emotivo del producto; y la evaluación pragmatológica y retórico argumentativo del procedimiento. Tales herramientas aunque fueron explicadas en el marco teórico, conviene recordarlas someramente.

Respecto a la comprensión dialógica, se recurre a los planteamientos de G. Wells (1999) para analizar secuencias de conversaciones realizadas en el aula de clase. Teóricamente su modelo de análisis se basa en la semiótica social de Halliday y tiene como unidad fundamental de análisis el turno de habla. Cada turno puede ser de inicio, respuesta o seguimiento y sus funciones pueden de solicitud/ofrecimiento/seguimiento de información, explicación, justificación, etc... Cabe anotar que el turno de conversación también puede ser adoptada como unidad mínima para los análisis de tipo pragmadialéctico y retórico en su triple versión.

Para el análisis del producto se recurre al análisis retórico-semántico y el retórico-emotivo. El análisis retórico-semiótico propuesto por Rigotti & Greco Morasso (2010) se realiza con base en el llamado AMT (Argumentum Model of Topics) o diagrama Y (ípsilon). Tal modelo se apoya en planteamientos clásicos de la argumentación (Cicerón, Boecio, Agrícola) y teorías contemporáneas (Toulmin, Walton, Kienpointner y pragmadialéctica). La finalidad de tal modelo es explicitar no solo el contenido implícito, sino también la fuerza inferencial de las argumentaciones realizadas.

El análisis retórico emotivo al que se acude en este trabajo se basa en la propuesta de Plantin (1999) y Plantin & Gutiérrez Vidrio (2009) para reconstruir las emociones presentes en el discurso. Para Plantin es importante destacar la presencia de las emociones como elemento argumentativo pues se quiera o no, ellas están presentes en toda argumentación. Con esto se busca contestar aproximaciones teóricas que consideran como irrazonables todo lo relacionado con el universo emotivo cuando de argumentar se trata; razón por la cual el teórico francés las llama alexitímicas.

Para evaluar los procedimientos se toma en cuenta el enfoque pragmadialéctico, que se basa en la teoría de los actos de habla de Searle y en la teoría de la comunicación de Grice. Tal enfoque cuenta con una versión estándar propuesta en los años 90 por van Eemeren & Grootendorst (2011) y una versión extendida ofrecida por van Eemeren, F., & Houtlosser (2006). Aunque en la segunda versión se incorporan elementos retóricos, ambas versiones tienen como finalidad además de evaluar, también reconstruir y analizar interacciones argumentativas realizadas usando lenguaje ordinario.

Adicionalmente se recurre a una corrección retórico argumentativa fundamentada en lo planteado por Perelman & Olbrechts-Tyteca (1989), quienes recuperaron el uso

argumentativo de las figuras retóricas que a lo largo de la historia se habían reducido a recursos estilísticos. De hecho estos autores plantean que las figuras retóricas pueden tener efectos persuasivos como el de “imponer o sugerir una elección, el de aumentar la presencia o el de realizar la comunión con el auditorio (pág. 275)

Ahora bien, dado que el mapa el mapa **CAnEvA** es útil para dar cuenta bien sea del enseñar/aprender argumentación o bien del enseñar/aprender argumentando; las argumentaciones extractadas de las clases grabadas se abordaran a la luz del mapa mencionado en función del enseñar/aprender argumentando por tres razones:

- 1) Las pocas referencias encontradas respecto al aprender argumentando y las más escasas respecto al enseñar argumentando; tal como se mostró en la primera parte del capítulo tercero
- 2) Las posibilidades de esta opción en función de los principios y categorías propias de la concepción educativa del Centro de caso; como se dijo al final del capítulo tercero.
- 3) La preferencia del centro por la argumentación como criterio educativo, es decir por usarla como instrumentos para abordar contenidos curriculares; como se verá más claramente en la primera parte del capítulo siguiente

Teniendo en cuenta todo lo anterior se crea la siguiente estrategia para analizar los datos contruidos a partir de las interacciones argumentativas tenidas en clase, debidamente seleccionadas y transcritas. Los pasos 1 al 7 componen la fase comprensiva y los pasos 8 al 14 componen la fase explicativa:

- **Contextualización general de la clase** (pasos 1 a 3)
 - Actividad de la sesión de clase
 - Temas y objetivos
 - Mapeo y secuenciación de la clase
- **Comprensión dialógica / dialéctica del proceso** (pasos 4 a 7)
 - Identificación de los tipos y turnos de diálogo con función de solicitud – ofrecimiento

- Transformación analítica de las secuencias argumentativas significativas (suprimir lo irrelevante, adicionar premisas no expresas, reordenar el discurso, sustituir expresiones opacas)
 - Elaboración de la ruta dialéctica
 - Identificación de palabras clave
- **Análisis retórico del producto** (pasos 8 a 11)
- Determinar marcos cognitivos activados.
 - Inferir esquemas argumentativos (usando el AMT).
 - Hallar enunciados de emoción.
 - Representar semánticamente las emociones (aplicando las representaciones semánticas básicas).
- **Evaluación y corrección del procedimiento** (pasos 12 al 14)
- Aplicación del código para argumentadores razonables (reglas pragmadialécticas).
 - Identificación del tipo de preguntas realizadas
 - Detección de figuras retóricas con función argumentativa

TTD=Tipos y turnos de diálogo
SA=Secuencia argumentativa

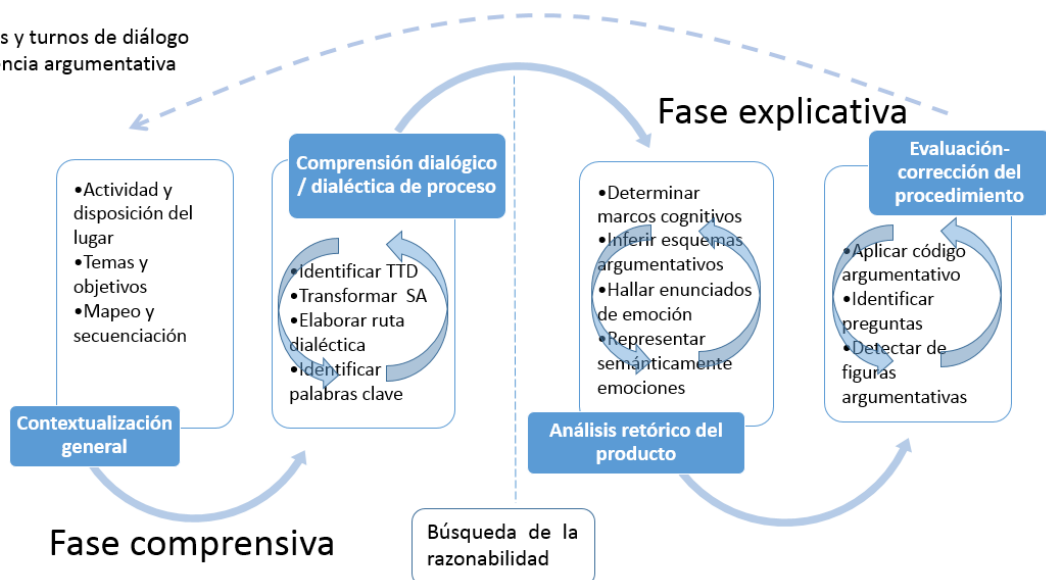


Figura 19. Análisis de interacciones argumentativas
Fuente: elaboración propia

Cabe anotar que según en algunas de las secuencias seleccionadas se hará énfasis en la comprensión del proceso y la evaluación-corrección del procedimiento dado que con ello se puede apreciar el enseñar argumentando. En otras se hará énfasis en el análisis de las producciones argumentativas de los estudiantes ya que así se aprecia mejor el aprender argumentando.

4.3.3 Cronograma de trabajo

Es importante mencionar que la presente investigación, se articula con otra investigación doctoral realizada previamente. La primera investigación se comenzó en la universidad de Antioquia (Colombia) en el marco de doctorado en filosofía, y para entender la relación entre ambas es importante mencionar aspectos como la línea de investigación, el tema, la pregunta y una de las perspectivas que se dejaron abiertas en las conclusiones de tal investigación.

La línea de investigación en la que se inscribió ese trabajo era argumentación y retórica. El tema, los compromisos con la racionalidad en el programa pragmatialéctico de investigación en argumentación. La pregunta que se quería responder fue ¿Qué sucede en el ámbito filosófico de la pragmatialéctica, cuando entra en diálogo con planteamientos de tipo retórico-semiótico, como los de la escuela de Lugano? La conclusión a la que se llegó es que cuando se da tal diálogo se muestra que en el campo argumentativo no solo se necesita mantener la racionalidad de los procedimientos, sino que también es necesario comprometerse con la racionalidad desiderativa y práctica de manera que se valore la razonabilidad de las emociones construidas discursivamente. Una consecuencia de esta conclusión es que cuando se analiza y evalúa una argumentación, no solo hay que tener en cuenta la racionalidad de los argumentos sino también la razonabilidad de las acciones y las emociones que acompañan tales argumentos.

La perspectiva abierta en aquella investigación filosófica que se quiso desarrollar en esta investigación en educación, tiene que ver con la posibilidad de plantear un enfoque emic/etic de la argumentación. Allí se dijo que

Una forma de continuar explorando este doble enfoque sería hacer investigaciones de tipo empírico y práctico que den cuenta de la congruencia crítica [coherencia lógica] y la congruencia intersubjetiva [participación emotiva]... cuando se

elaboran, analizan y evalúan estrategias argumentativas (Hoyos Morales, 2015, pág. 238).

Tal proceso investigativo inició en el curso 2012/2013 y culminó en el curso 2015/2016; coincidiendo con el inicio de la presente investigación educativa que se realizó en el marco del proyecto financiado por la Unión Europea: EURICA 2013-2587/001-001-EM Action 2. Tal proyecto otorgó una beca para que el investigador realizara una estancia doctoral de 22 meses en la universidad de Valladolid.

La idea inicial era aprovechar todo el aparatage teórico construido en la investigación filosófica para dedicar los primeros tres meses al trabajo de campo en Colombia (Septiembre - octubre de 2015) y desplazarse luego a Valladolid para discutir con expertos en el campo y participar de seminarios que dieran al investigador herramientas metodológicas propias de la investigación educativa, de modo que pudiera tratar con rigurosidad los datos obtenidos ateniéndose a lo aprendido. Sin embargo el proyecto EURICA exigía la presencia del becario en la universidad de Valladolid a partir del mes de septiembre, lo cual hizo cambiar las pretensiones iniciales.

El cronograma inicial del primer año era el siguiente:

Tabla 6 Cronograma proyectado para el primer año

ACTIVIDAD	PRIMER AÑO 2015/16										
	MES	SEP	OCT	NOV	DIC	ENE	FEB	MAR	ABR	MAY	JUN
Construcción de categorías teóricas	X	X	X				X	X	X	X	X
Revisión bibliográfica	X	X	X				X	X	X	X	X
Trabajo de campo	X	X	X				X	X	X	X	X
Grabación de argumentaciones	X	X	X								
Seminarios doctorales							X		X		X
Reporte semestral			X	X						X	X
Encuentro con asesores - correcciones				X	X		X		X		X

Fuente: elaboración propia

Teniendo en cuenta el *background* teórico adquirido en el doctorado en filosofía, las exigencias de EURICA y la duración de la beca, el cronograma seguido fue:

Tabla 7 Cronograma modificado para el primer año

ACTIVIDAD	PRIMER AÑO 2015/16										
	MES	SEP	OCT	NOV	DIC	ENE	FEB	MAR	ABR	MAY	JUN
Asesoría - Tutoría			X	X	X		X	X	X		
Revisión bibliográfica			X		X		X				
Seminario doctoral	X				X		X	X	X	X	
Talleres - cursos			X								X
Trabajo de campo	X	X	X			X		X	X		
Análisis documental			X				X		X		
Propuesta investigativa			X		X		X				
Socialización de propuesta							X				X
Artículo de revista						X	X	X		X	

Fuente: elaboración propia

Respecto a las Asesorías – tutorías hay que decir que iniciaron con una discusión acerca del tema y la metodología de investigación. En un principio se pensó que la mejor opción sería hacer una investigación-acción, pero después se vio que era más pertinente hacer un estudio de caso. Otro asunto tratado durante las tutorías fue la familiarización con el entorno Atlas TI.

También es importante comentar que el trabajo de campo inició con la búsqueda de un centro español para realizar la propuesta, el cual fue encontrado gracias a relaciones personales del investigador; luego se presentó al coordinador de ESO y bachillerato del centro encontrado el tema y la metodología investigativa. El trabajo de campo se concretó gracias a la socialización de la propuesta a cinco jefes de departamento, la entrevista con cada profesor y la observación de clases

Durante el curso 2016/2017 el cronograma seguido fue:

Tabla 8 Cronograma segundo año

ACTIVIDAD	SEGUNDO AÑO 2016/17										
	MES	SEP	OCT	NOV	DIC	ENE	FEB	MAR	ABR	MAY	JUN
Asesoría - Tutoría				X			X	X			
Revisión bibliográfica			X		X	X					
Seminario doctoral			X			X					
Talleres - cursos	X	X	X			X					
Transcripción y análisis	X	X				X	X	X	X		
Informe de investigación							X	X	X	X	X
Socialización de propuesta										X	
Artículo de revista	X				X						

Fuente: elaboración propia

Las asesorías del segundo año se centraron en la metodología de investigación cualitativa; la revisión y discusión periódica de los borradores de cada capítulo; los continuos reajustes del cronograma y los requisitos para entrega de la tesis.

En el tercer año se llevaron a cabo las siguientes actividades, continuando y perfeccionando lo realizado en los cursos anteriores:

Tabla 9. Cronograma tercer año

ACTIVIDAD	TERCER AÑO 2017/18											
	MES	SEP	OCT	NOV	DIC	ENE	FEB	MAR	ABR	MAY	JUN	
Asesoría - Tutoría				X					X			
Revisión bibliográfica		X	X	X			X					
Revisión metodológica						X	X			X	X	
Escritura del informe final				X	X			X	X	X	X	

Fuente: elaboración propia

4.4 Criterios de calidad y cuestiones éticas

En el campo investigativo ha sido constante la búsqueda de criterios que permitan dar cuenta de la calidad del trabajo realizado. Tales criterios se han elaborado teniendo como base los métodos cuantitativos y cualitativos usados para obtener información, datos y conclusiones.

En los siguientes numerales se ofrecerá primero una exposición de los criterios generalmente admitidos en el campo de la investigación cualitativa, basados en la propuesta de Guba (1981); posteriormente se mencionarán cuatro de los mitos que se han creado respecto a la validez del estudio de caso y que son desmontados por H. Simons (2011); luego se establecerán la forma en que se usarán los criterios adoptados en esta investigación. Finalmente se abordarán asuntos relacionados con la ética de la investigación los cuales están estrechamente ligados con los criterios metodológicos de calidad.

4.4.1 La propuesta de Guba

Hay que comenzar diciendo que respecto al uso de métodos cuantitativos los criterios de validez (interna y externa), confiabilidad y objetividad son los generalmente aceptados por la comunidad científica.

La validez interna o rigurosidad, hace referencia a la certidumbre en los resultados; la validez externa o relevancia, a la posible generalización de los mismos; la confiabilidad tiene que ver con la replicabilidad de procesos o procedimientos; y la objetividad, según Hernández tiene que ver con “la estandarización en la aplicación del instrumento... y la evaluación de los resultados...” (pág. 287) con lo cual se busca eliminar el sesgo o error debido a las interpretaciones del investigador.

Respecto al uso de métodos cualitativos la situación es bastante polémica; sin embargo, según Flick (2009, pág. 236) “desde mediados de la década de 1980, se pueden señalar varios intentos de desarrollar” criterios que permitan determinar el valor de una investigación en la que se usen métodos cualitativos.

Uno de los intentos es el de aplicar a la investigación con métodos cualitativos los criterios propios de una investigación en la que se usan métodos cuantitativos. Otros intentos se han preocupado por desarrollar nuevos "criterios adecuados al método" (pág. 236) haciendo justicia a la especificidad de la investigación cualitativa y partir de sus antecedentes teóricos específicos.

Cabe anotar que una propuesta de criterios que satisfagan la calidad de la investigación cualitativa son los propuestos por Torrego-Egido (2014), quien a partir de la investigación acción propone que se tenga en cuenta la validez democrática y la validez catalítica. Con la primera se hace referencia a “al grado de colaboración de las personas dedicadas a la investigación con todos aquellos participantes afectados o implicados en el proceso que es objeto de estudio” (pág. 119). Con la segunda se “alude al grado en el que el proceso de la investigación reorienta y motiva a los participantes a analizar y entender la realidad con el fin de transformarla” (pág. 119).

En todo caso la propuesta más aceptada y difundida entre investigadores que privilegian los métodos cualitativos es la realizada por Lincoln & Guba quienes, desde la década de los 80, propagan cuatro criterios paralelos a los métodos cuantitativos para valorar la calidad de una investigación en la que se usan métodos cualitativos. Los criterios a los que se hace referencia son:

- Credibilidad / validez interna (rigurosidad)
- Transferibilidad / validez externa (generalización)
- Confiabilidad / fiabilidad (replicabilidad)

- Confirmabilidad / objetividad (minimización del sesgo o error)

Hay que aclarar que según el mismo Guba tales criterios son fruto de un estudio primitivo, tanto que el mismo investigador al momento de formularlos esperaba que fueran “rápidamente reemplazados por nuevos y mejores criterios” (pág. 164) aunque dudaba que alguna vez surgieran los «criterios perfectos». Lo anterior hace pensar que para Guba los principios propuestos “no deberían configurar una ortodoxia” (pág. 164).

Paradójicamente el carácter provisional asignado a los principios para garantizar la calidad de la investigación cualitativa en muchas ocasiones parece haber asumido un carácter permanente en el ámbito de la investigación educativa con métodos cualitativos, probablemente porque siguen siendo “en el momento actual del pensamiento la mejor formulación de criterios, disponible” (pág. 162).

Debido a lo anterior y en virtud del principio de caridad interpretativa, es razonable asumir en una investigación llevada a cabo con métodos cualitativos los cuatro principios propuestos de Guba, hace más de tres décadas, como principios metodológicos (Simons pág. 180) garantes de la calidad.

4.4.2 Cuatro falsos mitos

Frente a los criterios de validez anotados y más específicamente frente a la metodología de estudios de caso, que es la elegida para esta investigación, H. Simons (2009) señala cuatro falsos mitos: 1) no se puede generar teoría, 2) no se puede generalizar, 3) no son útiles para definir políticas y 4) no son objetivos. A continuación se mostrará en qué consisten tales ataques a los estudios de caso y la manera en que la autora citada defiende este método investigativo:

- *En la investigación con estudio de caso no se puede generar teoría.* Este falso mito, estaría relacionado con “la preocupación por construir conocimientos acumulativos sobre un determinado tema” (pág. 233) o por establecer relaciones del tipo causa eficiente-efecto; preocupaciones que van en pos de garantizar un conocimiento de tipo nomotético susceptible de ser verificado mediante la validez del contenido o del constructo. Desde ciertas posturas intelectuales que defienden el uso de métodos cuantitativos, un caso no bastaría para satisfacer las anteriores exigencias. Esto constituye

un ataque directo a la posibilidad mostrar como creíble una investigación basada en métodos cualitativos.

Frente a esto, Simons sostiene que en la investigación con estudios de caso si es posible generar teoría mediante la teoría fundamentada, el análisis cruzado de datos en un multicaso o el examen del caso “a través de un marco teórico preexistente” (pág. 233).

- *No se puede generalizar a partir de un estudio de caso.* Se suele pensar que el conocimiento alcanzado en investigaciones con estudios de caso es exclusivamente contextual lo cual invalidaría el criterio de transferibilidad, que se corresponde con la generalización a partir de datos cuantitativos.

Frente a esto hay que decir que “la cuestión no es si se puede generalizar mejor a partir de un tipo de datos que de otro... La cuestión es cómo se sacan conclusiones de los datos en los diferentes tipos de estudios...” (pág. 227) Por otra parte cabe anotar que hay varios tipos de generalización en el estudio de caso: de casos cruzados, naturalista, conceptual, procesual, situada y particularización exhaustiva. Ahora bien para un caso de estudio único de alcance descriptivo como este, los tipos más interesantes de generalización son la generalización conceptual y procesual.

Para Simons (pág. 229) “el concepto se generaliza incluso cuando la circunstancia específica es diferente”, lo cual es explicable gracias la extensionalidad empírica de los conceptos que permite pasar de lo percibido a lo abstraído (Ferrater Mora, pág. 321). Tal extensionalidad hace posible considerar conceptos individuales que poseen características similares; pero que además pueden ser agrupados de manera genérica independientemente de las modificaciones que sucedan en el mundo real (Ferrater Mora, pág. 628).

Respecto los procesos originados “en el análisis de uno o varios casos” Simons (pág. 229), sobre una base empírica, afirma que aquellos son transferibles de manera semejante a como se generalizan los conceptos “incluso cuando el contenido y el contexto de los casos puedan ser diferentes (pág., 230).

- *Los Estudios de caso no son útiles para definir políticas.* Esta crítica está estrechamente relacionada con las anteriores; y suele ser realizada en aquellos contextos en los que las personas quieren tomar decisiones políticas o económicas de manera segura, y por ello son más receptivos respecto “a formas de investigación que derivan una legitimidad

científica de estudios de grandes muestras, a menudo de diseño experimental, y que prometen aportar pruebas que son concluyentes” (pág., 234) sobre la base de la fiabilidad o replicabilidad de los procesos utilizados.

Hay que decir que la afirmación, según la cual los estudios de caso son inútiles para definir políticas ponen en duda el tercer criterio de la investigación cualitativa: la confiabilidad. Por ello siguiendo a Simons hay que decir que la certidumbre que puede arrojar los resultados provenientes de los análisis de muestras grandes no puede ser el único criterio para adoptar decisiones políticas, pues existen factores sociales que influyen significativamente. En tal sentido los estudios de caso singulares pueden ayudar a entender mejor el proceso y el contexto. Por otra parte y de manera análoga a la generalización de procesos se puede decir que “una serie de estudios de caso, a través de su análisis cruzado, puede generar patrones y asuntos que tengan relevancia en muchos contextos de naturaleza similar” (pág., 235)

- *Los estudios de caso son demasiado subjetivos.* Este juicio de valor mina el criterio de confirmabilidad cualitativa, en cuanto correlato de la objetividad cuantitativa que busca minimizar el sesgo o error.

Frente a tal mito, la autora advierte que efectivamente el investigador puede llegar a ser parte del caso; pero que el problema “no es intentar erradicar la subjetividad, sino reconocer... cuando ayuda a percibir y comprender, y cuando puede ser un posible sesgo. En este último caso, hemos de documentar los procedimientos que adoptemos para evitar que esos sesgos distorsionen las conclusiones.”(Simons, pág., 226)

Llegando a este punto es muy importante decir que la defensa que hace Simons, apoyada en resultados de investigaciones empíricas, frente a los cuatro ataques que se hacen a este tipo de investigación es muy importante para este diseño metodológico porque permite seguir asumiendo razonablemente los criterios planteados por Guba y mantenidos por investigadores en ciencias sociales y educación.

4.4.3 Uso de los criterios

En este apartado del diseño y después de haberse decantado por adoptar los criterios propuestos por Guba se aborda la manera en que serán usados, teniendo en cuenta su finalidad y las estrategias para emplearlos de manera adecuada.

Cabe anotar que en las investigaciones con métodos cuantitativos los criterios de validez interna, validez externa, confiabilidad y objetividad tienen como finalidad garantizar resultados rigurosos, generalizables, replicables, y con minimización del error; para ello usan estrategias tales como el control de variables, el emparejamiento de grupos, la elaboración de pruebas anteriores y posteriores al experimentos, etc... De manera análoga, en las investigaciones con métodos cualitativos, los criterios popularizados a partir de Guba (1981) tienen una finalidad y para conseguirla se dispone también de determinadas estrategias, que se observan a continuación.

Tabla 10. Criterio de calidad para una investigación cualitativa

Al usar métodos cualitativos es razonable acudir a	
criterios propuestos como	para conseguir resultados
Credibilidad	aceptables
Transferibilidad	relevantes
Confiabilidad	estables
Confirmabilidad	Independientes del investigador

Fuente: elaboración propia

Sin embargo respecto a las estrategias para garantizar el fin que se persigue con cada criterio hay diferentes propuestas, entre las que cabe mencionar las de Guba (1981), Stake (1999) y Simons (2011):

Guba (pág. 162) sugiere usar: triangulación, comprobaciones con los participantes, prolongada actuación, persistente observación, discusión entre compañeros, materiales de adecuación referencial, muestreo teórico, descripciones minuciosas y ejercicios de reflexión. Sin embargo advierte que aunque todas son útiles, menciona que las que probablemente deban ser mantenidas para asegurar la calidad de las investigaciones con métodos cualitativos, son:

- la triangulación y las comprobaciones con participantes para la credibilidad,
- la descripción abundante para la transferibilidad,
- dejar pistas de revisión para la confiabilidad y
- el ejercicio de reflexión para la confirmabilidad.

R. Stake (pág. 98) se centra en la triangulación entendida como estrategia con la cual se busca “aumentar el crédito de la interpretación”, usando “múltiples percepciones

para clarificar el significado, [y] verificar la repetibilidad de una observación o interpretación” (Denzin & Lincoln, 2005, pág. 453). Es interesante notar que Stake distingue diferentes tipos de triangulación: de teorías, de investigadores, metodológica y de fuentes de datos; sin embargo no precisa cual tipo de triangulación se aplica a que criterio. Es oportuno anotar que Flick (2002) plantea la misma clasificación de tipos de triangulación, entendiéndolas “no como herramienta o estrategia de validación, sino una apuesta por una alternativa” (Denzin & Lincoln, 2005, pág. 4).

Centrándose en los estudios de caso, H. Simons (2011) sugiere que se puede acudir a examinar el caso a través de un marco teórico preexistente, a la generalización conceptual y procesual, el análisis cruzado y la documentación de los procedimientos.

Lo dicho acerca de las herramientas usadas por los autores citados para asegurar la calidad de investigaciones con métodos cualitativos, se puede apreciar en la siguiente tabla:

Tabla 11 Criterios de calidad para estudio de caso

Criterios de calidad investigativa	Mediante herramientas para métodos cualitativos		
	En general	Estudio de caso en particular	
	Guba	Stake/Flick	Simons
Credibilidad	Triangulación. Comprobación con los participantes	Triangulación de teorías.	Examen del caso a través de un marco teórico preexistente
Transferibilidad	Descripciones minuciosas.	Triangulación de investigadores.	Generalización conceptual y procesual.
Confiabilidad	Pistas de revisión.	Triangulación metodológica.	Análisis cruzado
Confirmabilidad	Ejercicio de la reflexión.	Triangulación de fuentes de datos.	Documentación de procedimientos

Fuente: elaboración propia

Teniendo en cuenta todo lo anterior para esta investigación se recurre a las herramientas propuestas por Simons, teniendo presente los tipos de triangulación propuestos por Stake y las sugerencias de Guba:

- **Credibilidad:** recurriendo al uso de varias herramientas surgidas de teorías argumentativas ya consolidadas para entender aspectos de los datos recabados de las interacciones argumentativas. En otras palabras se recurre a los tipos de diálogo y a las rutas dialécticas para comprender el proceso argumentativo; a los análisis semiótico y emotivo para analizar los productos y tanto a las reglas pragmatialécticas, como a las figuras retóricas argumentativas para evaluar el procedimiento argumentativo. Por otra parte se apela a la comprobación con participantes e investigadores.
- **Transferibilidad:** para garantizar este segundo criterio se acude a la comparación entre los mini-casos seleccionados (Economía, Historia, Lenguaje – Literatura y Filosofía) y a la generalización de procesos de análisis empleados en los mismos.
- **Confiabilidad:** se muestra el respeto del tercer criterio mediante el uso de diferentes métodos para analizar los datos (análisis dialógico, análisis pragmatialéctico y análisis retórico)
- **Confirmabilidad:** el cuarto criterio de calidad investigativa será salvaguardado por medio del uso de las diferentes fuentes de información sugeridas para un estudio de caso tales como la observación, las entrevistas y el análisis de documentos

Antes de pasar a los asuntos éticos, se ofrece un cuadro en el que se relaciona los criterios invocados en este diseño investigativo, su finalidad y los medios para alcanzarla.

Tabla 12 Corroboración de los criterios de calidad

Criterios	Finalidad	Triangulación	Constatabilidad
Credibilidad	Resultados aceptables	Triangulación de teorías	Uso de diversas teorías para entender los datos obtenidos Comprobación con participantes
Transferibilidad	Resultados relevantes	Triangulación de contextos	Comparación entre mini-casos Generalización de conceptos y procesos
Confiabilidad	Resultados estables	Triangulación de métodos	Uso de diferentes métodos para analizar los datos
Confirmabilidad	Resultados independientes del investigador	Triangulación de fuentes	Uso de diferentes fuentes: observación, entrevistas, documentos y encuesta

Fuente: elaboración propia

4.4.4 Acceso al campo y cuestiones éticas

Es necesario traer a cuento una vez más que el método usado en esta investigación es el estudio de caso único con alcance descriptivo, en donde se quiere evidenciar los modos en que se realiza la argumentación en las clases del bachillerato en ciencias sociales del Centro del caso y sus implicaciones para la enseñanza en dicho Centro.

En tal sentido, este como todos los estudios de caso tiene implicaciones éticas dado que hace referencia a la actuación de unos sujetos (profesores y alumnos), en un ámbito específico (un bachillerato en ciencias sociales). Por ello no solo es procedente sino necesario tener presente que en toda investigación es necesario tener presentes criterios éticos.

En virtud de lo anterior, aquí se seguirá la forma en que Martínez Scott (2014, pág. 150) articula las implicaciones éticas de su investigación con estudios de caso “en torno a tres grandes aspectos: implicaciones en el establecimiento de relaciones colaborativas, el acceso negociado y las utilidades del estudio”.

Tales aspectos se entrelazan, pues de hecho el acceso al campo se logra si las partes interesadas en la investigación perciben que el estudio es beneficioso para ellas.

En tal sentido lo primero que hay que mencionar es que en esta investigación el acceso al campo se obtuvo gracias a la gestión de una persona vinculada a una ONG que ha apoyado proyectos de los que ha participado el investigador en su país. La gestión consistió en dar a conocer el investigador al director de estudios de la ESO y Bachillerato del Centro donde fue llevado a cabo el presente estudio.

Ya establecido el contacto, el investigador expuso su interés por indagar acerca de la argumentación y el director de la ESO le planteó que precisamente desde el curso 2014/15, en el centro se había optado por hacer de la argumentación una estrategia de enseñanza. Es importante resaltar que el director de la ESO se mostró bastante disponible a facilitar documentos y a abrir el campo pues entendió que el interés del investigador y el de su Centro eran complementarios.

Posteriormente el director de la ESO y Bachillerato del centro programó una reunión de los directores de área con el investigador, reunión en la que se dieron a conocer

lo intereses iniciales del investigador y se logró establecer un cronograma de entrevistas a profesores y de observación de clases; de esta manera los profesores se convirtieron en los informantes principales

Todo lo anterior permitió que se pudiera recurrir a los instrumentos usuales en una investigación con estudio de caso: observación, revisión de documentos y entrevistas; garantizando a los participantes la confidencialidad y anonimato en los datos recabados, lo cual se refleja en la omisión de nombres tanto de profesores como de estudiantes.

Capítulo 5. Resultados de la argumentación en clase

En este capítulo en primer lugar se presentará una contextualización muy general del Centro de caso, focalizándose en la opción que allí se ha hecho de la argumentación en clase como criterio educativo. En ese sentido se mostrará la manera en que: 1) el centro ha intentado viabilizar tal opción creando y socializando documentos internos relacionados con la temática en cuestión; 2) los maestros han asumido tal propuesta; y 3) la percepción de los alumnos respecto a la exigencia de argumentar que sus profesores hacen en las clases.

En segundo lugar se tomarán algunos segmentos argumentativos de las clases de Economía, Historia, Filosofía y Lengua castellana y Literatura; asumidas como minicasos a los cuales se aplicará la estrategia interpretativa que se expuso completa en el numeral 4.3.2 y que se puede sintetizar así:

- Contextualización de la clase
- Comprensión dialógica - dialéctica del proceso
- Análisis retórico-semiótico y retórico emotivo del producto
- Evaluación pragmadialéctica y corrección retórico-argumentativa del procedimiento

Cabe anotar que de las 11 clases observadas y grabadas en 1ro. de bachillerato de ciencias sociales durante el tercer cuatrimestre del curso 2015/2016 se transcribieron 9, lo que arrojó 1470 turnos de conversación. Sin embargo el corpus de análisis se redujo a seis clases transcritas, que representa 691 turnos de conversación analizados.

También fueron observadas y grabadas otras cuatro clases de ciencias en 1ro. de bachillerato, catorce en 4to. de la ESO y nueve más en primero de la ESO. Sin embargo por las delimitaciones metodológicas establecidas se decidió no tomarlas en cuenta y restringir el estudio a las clases mencionadas en el párrafo anterior.

5.1 El centro y la argumentación como criterio

Es oportuno y pertinente decir que este estudio de caso único de alcance descriptivo se llevó a cabo en un bachillerato en ciencias sociales ofrecido en un centro concertado que está ubicado en el distrito 20 de Madrid*, cuyo número de habitantes es de 153.411 y su densidad es de 69 hab/km². De ese número de habitantes el 16% están entre los 0 y los 15 años; el 66% entre los 16 y 64 años y un 18% superan los 65 años.

El 90% de la población de este distrito es de nacionalidad española, 4% tiene nacionalidad europea diferente a la española, 4% de algún país de América Latina y el Caribe y un 2% tienen nacionalidad africana, asiática u oceánica. Exceptuado este último caso, el número de mujeres es superior al de los hombres.

En cuanto al nivel de escolarización de la población mayor de 25 años, se tiene que el 22% tiene una educación insuficiente; es decir que o no sabe leer ni escribir, o no tiene estudios o tiene primaria incompleta. El 53% tienen algún tipo de bachillerato o formación profesional o algún título medio. El 25% restante tienen algún tipo de formación universitaria.

Los habitantes en edad escolar, aproximadamente un 5% tiene entre 0 y 4 años; otro 5% están entre los 5 y 9 años; un 6% entre 10 y 14 y un 5% de jóvenes entre los 15 y los 19. Para atender estas casi 32 mil personas, en la zona existen diferentes tipos de centros educativos; unos son de titularidad pública y otros son privados, entre los que pueden diferenciarse los concertados, sostenidos con fondos públicos pero administrados por entes jurídicos de naturaleza privada, y los que son costeados por las familias.

Respecto al Centro de caso es importante decir que se trata de un colegio confesional católico de carácter mixto; que empezó a gestarse como proyecto en la primavera de 1998 cuando un grupo de amigos se planteó “la posibilidad de hacer juntos un colegio” (de la Serna, 2015, pág. 4); una propuesta educativa en cuyo centro estuviera la “exigencia de significado total, de introducción en la realidad en su totalidad”, sin la cual no hay educación (pág. 6). Esto muestra que el ideario del Centro acoge desde sus inicios la idea de educación como introducción a la realidad total, que fue expuesta en el capítulo segundo. Cabe anotar que el compromiso con tal ideal educativo está compartido con instituciones

* Datos tomados del portal web del ayuntamiento de la comunidad de Madrid, a primero de enero de 2016. Cf <http://www.madrid.es/portal/site/munimadrid>

ubicadas en diferentes países, tal como consta en el horizonte internacional del Centro de caso.

Iniciando el siglo XXI se constituye y se registra debidamente una entidad con el fin tanto de conseguir recursos mediante donaciones particulares y de empresas como de adelantar los trámites legales que permitiesen obtener la titularidad de un centro educativo. En 2002 el ayuntamiento concede por 75 años la parcela solicitada y en 2003 otorga la autorización educativa. En 2004 se hace la presentación pública oficial del colegio y en septiembre de 2005 se comienza la actividad escolar concertada con 25 profesores y 450 estudiantes. Diez años más tarde, en el curso 2015/16 número de alumnos llegaría a 1415 y el de profesores a 105.

Cabe anotar que esta institución ofrece educación infantil, primaria, ESO, bachillerato y formación profesional; acogiéndose al régimen de concierto pleno en sus niveles de infantil, primaria y ESO. Adicionalmente el Centro ofrece becas para sus alumnos de la ESO que desean continuar estudios de bachillerato.

Respecto a la oferta del bachillerato, que es el ciclo formativo que se indaga en esta investigación, el colegio ofrece tres itinerarios en un bachillerato “pensado, no sólo como cursos preparatorios a la Universidad y a su prueba de acceso, sino como el momento de consolidación intelectual y de asunción adulta de decisiones futuras” (Federación Internacional de educación, s.f.).

En el bienio de bachillerato se imparte Filosofía, Lengua Castellana y Literatura como materias troncales generales. Educación Física y Religión, como materias específicas comunes. Por otra parte también se imparten materias troncales y específicas para cada una de los tres itinerarios o especialidades: Ciencias/Tecnología, Sociales/Humanidades y Artes. Respecto a la especialidad del bachillerato en ciencias sociales, las troncales son: Matemáticas aplicadas, Historia y Lengua Castellana y Literatura o Economía. Entre las específicas se puede escoger o Cultura audiovisual o Italiano.

Hay que decir que lo más pertinente para esta investigación es que, en el ciclo de ESO y bachillerato del Centro en cuestión la argumentación se ha propuesto como un criterio educativo compartido por los profesores y aceptado por los estudiantes. En ese orden de ideas se presentarán tres apartados, el primero dedicado a la argumentación como un criterio propuesto desde la coordinación de la ESO y el bachillerato. El segundo dedicado al proyecto en el que varios profesores hicieron un trabajo de profundización en

argumentación. El tercer apartado se dedicará a la percepción de los alumnos del primer año del bachillerato en ciencias sociales, respecto a la exigencia de argumentar durante las clases.

Caber anotar que con tales apartados se busca responder las preguntas informativas exigidas por el método investigativo elegido:

¿Cuándo y por qué comienza el interés por la argumentación en este centro? (apartado 5.1.1) ¿Cómo perciben los profesores la clase argumentativa? (apartado 5.1.2) y ¿Cómo perciben los estudiantes la clase argumentativa? (apartado 5.1.3).

5.1.1 Enseñar argumentando como criterio educativo

Como ya se dijo antes, el criterio educativo más representativo para este trabajo y formulado explícitamente en los últimos años para los ciclos de Enseñanza Secundaria Obligatoria (ESO) y bachillerato, es el de enseñar argumentando, que persigue como objetivo “implicar personalmente al alumno, de modo que pueda reconocer qué relación existe entre lo que tiene que estudiar, el trabajo que se le propone, y su propia vida, su experiencia personal” (Federación Internacional de educación, s.f.).

Aunque la formulación sea reciente, la actividad dar y pedir a los estudiantes razones de lo que se afirma con el fin de desarrollar sus capacidades, ha sido una preocupación desde el inicio del colegio. De hecho según uno de los profesores que está en el colegio desde su fundación, el enseñar argumentando es “*la mejor forma que hemos encontrado de llevar adelante lo que nosotros consideramos que es la educación*” EntIn1³. Otra profesora, que también lleva varios años en el colegio dice que “*entre nosotros siempre ha habido la preocupación de educar la razón, de enseñar a pensar. Eso ha sido una preocupación desde el inicio*”. (EntIn2)

Estos dos testimonios hacen referencia a la adopción de la argumentación como el método de enseñanza más adecuado para “*introducir al alumno en el conocimiento de la materia; y al final para introducir al alumno en el conocimiento de la realidad, que es en lo que consiste la educación*”. (EntIn1)

³ Código correspondiente a la entrevista inicial 1, tal como se muestra en la tabla 5 (página 142).

En virtud de lo anterior puede decirse que este criterio está en consonancia con la misión institucional de “hacer crecer a la persona en su dimensión racional y afectiva” (Federación Internacional de educación, s.f.)

Es importante decir que tanto en la teoría expuesta en el capítulo dos como en lo observado en el trabajo de campo, el trabajo del maestro al enseñar argumentando consiste en despertar las preguntas que tienen los chicos. No tanto en hacer que las preguntas que tienen los chicos sean satisfactoriamente respondidas, sino más bien que las afirmaciones que el profesor hace sean adecuadamente preguntadas. A partir de esta dinámica es posible despertar capacidades como el sentido crítico o el pensamiento reflexivo, que son socialmente valoradas y necesarias para cualquier actividad que las personas realizan.

Cabe anotar que durante las clases el investigador observó valores como el de la libertad en la relación que hay entre los estudiantes y los profesores. Esto es importante porque en un ambiente de libertad es posible aprender dado que no se le teme al error. De hecho, en muchas clases se observó que los chicos se lanzan a responder con razones y sin temor a estar equivocados, y se notó que muchos profesores valoran el error no como una frustración sino como un paso que permite avanzar en el conocimiento.

Con base en todo lo anterior puede decirse que adoptar la argumentación en clase como criterio educativo tiene un origen remoto y un próximo. El remoto está en la concepción misma de educación que se tiene en el centro y que ha sido presentada antes. El segundo en el interés del coordinador de la ESO y bachillerato por el proyecto Accademia, del que ya se habló en numeral 3.1.4.

Fruto del deseo de brindar orientaciones respecto al enseñar argumentando, desde la antedicha coordinación se produjeron dos documentos. El primero titulado «La argumentación como estrategia de aprendizaje» (Anexo 16) y el segundo «La clase argumentativa» (Anexo 17).

El primer documento está dedicado a la argumentación escrita. Por una parte se asume la escritura como una acción comunicativa que “tiene una dimensión dialógica que implica la respuesta del destinatario” (pág. 2). Y por otra parte se considera que la escritura de textos argumentativos tiene un especial valor educativo “porque supone un ejercicio que requiere un trabajo de investigación, conocimiento, asimilación y reflexión que lo convierte

en instrumento privilegiado para la aprehensión de los conocimientos y el desarrollo de la capacidad de razonar del alumno” (pág. 2).

Según el documento referido, es necesario saber introducir al alumno en tal trabajo y en ese sentido se dan orientaciones básicas para la elaboración de textos argumentativos destacando el valor educativo del diálogo crítico y se dan pautas para motivar tal trabajo.

Respecto a las pautas motivadoras cabe resaltar la importancia otorgada a tres asuntos: “a) el objetivo de la tarea; b) la elección de la temática; c) los elementos constitutivos de la pregunta con la que el profesor asigna la tarea de la escritura.” (pág. 6)

El objetivo que se adopta al escribir un texto argumentativo es “verificar el incremento de la capacidad crítica y el crecimiento de las categorías del alumno.” (pág. 6) En segundo lugar la temática a elegir ha de ser relevante, problemática, interesante y familiar a la experiencia del alumno. En tercer lugar “las preguntas tienen que favorecer una reflexión auténtica sobre la experiencia” (pág. 8), habrán de tener la invitación explícita a establecer una hipótesis propia y la invitación implícita a reconstruir un debate “y a argumentar con una cadena de inferencias.” (pág. 8)

Finalmente en «La argumentación como estrategia didáctica» se dan una serie de sugerencias para la elaboración y corrección de textos argumentativos siguiendo las operaciones clásicas de invención, disposición y exposición de argumentos.

El segundo texto llamado «La clase argumentativa», se centra en la congruencia que hay entre la propuesta educativa del Centro y la propuesta de enseñar argumentando durante la clase. Una de las tesis presentes en el texto es que “El problema no es sólo cómo preparar la clase para hacerla atractiva, estimulante y sugestiva (entretenida), sino... dialogar, operar y razonar juntos... De este modo se pone en el centro del proceso de aprendizaje a los dos actores principales: quien enseña y quien aprende.” (pág. 4)

De tal tesis se siguen ciertas consecuencias metodológicas tales como que “el aprendizaje no lo provoca lo que decimos a los estudiantes sino el tipo de trabajo al que les introducimos. [Y] que aprender haciendo es lo que en una clase argumentativa hemos llamado hacer experiencia del objeto de conocimiento.” (pág. 5)

Es interesante encontrar que en el documento mencionado las operaciones mentales de conceptualizar, juzgar y razonar se asumen como momentos de educación de la razón.

Una educación que inicia con el dar nombre a las cosas (conceptualizar); prosigue con la conexión que se establece entre lo que se nombra y la propia experiencia (juzgar); y llega a su culmen cuando se pasa a preguntar por las razones y se desarrolla la capacidad de hacer inferencias (razonar).

Teniendo en cuenta lo anterior, la clase argumentativa se refiere no solo al aspecto formal de la argumentación sino a todos los aspectos que lingüísticamente permiten darse cuenta de la propia experiencia frente a un determinado estado de cosas. En tales aspectos lingüísticos se pueden incluir la descripción, la explicación y la narración; los cuales pueden ser encausados en la argumentación.

Valorando los dos documentos, y como se verá en los ejemplos que serán analizados en este capítulo, hay que decir que muchas de las sugerencias dadas han sido acogidas en las asignaturas. Por ejemplo el acompañar a través de las preguntas, el exigir tomar posición ante una determinada tesis sustentando tal posición, y el cuidar los aspectos formales tanto de escritura de textos como de presentación oral de las argumentaciones.

5.1.2 Formación del profesorado

Es importante hacer mención del proyecto titulado '*uso de la razón y competencias lingüísticas*', cofinanciado por el programa Erasmus+ para la movilidad del profesorado ejecutado durante los cursos 2014/15 y 2015/16; en el cual se buscaba profundizar en la propuesta de enseñar argumentando en el Centro de caso.

Tal proyecto parte de ciertos problemas del alumnado detectados por parte del equipo directivo: "Nivel bajo en las competencias lingüísticas y matemáticas, el aprendizaje mecánico, y la dificultad para expresarse por escrito y oralmente" (Federación Internacional de Educación, 2014, pág. 12).

Para hacer frente a estos problemas en el Centro se opta por "dar prioridad a un trabajo de formación del profesorado que permita el desarrollo de la competencia en comunicación lingüística." (pág. 12) Esto explica el hecho de que profesores de diferentes asignaturas se movilizaran a centros italianos para aprender de los que ya habían conocido el proyecto Accademia y ya tenían experiencias significativas respecto al enseñar argumentando. En concreto, en el proyecto se lee que para alcanzar los objetivos, se

realizarían “observaciones de buenas prácticas en tres centros italianos que utilizan una metodología... basada en la teoría lingüística del profesor Eddo Rigotti” (pág. 13).

Cuatro de los profesores participantes en el proyecto de formación manifiestan, en un video testimonial, que la visita a los colegios italianos fue de bastante provecho y que tales enseñanzas por una parte han confirmado las intuiciones con las que han venido trabajando, y por otra parte han enriquecido su desempeño en el aula.

Una de las profesoras dice que *“lo que más nos ha llamado la atención es ver cómo trabajan la expresión escrita y la argumentación”* (Federación Internacional de Educación, 2016). Tal impresión mueve a la profesora a manifestar el deseo de que sus *“clases sean clases argumentativas, donde ellos puedan dar razones de las cosas que aprenden... y lo hagan en público de forma oral. Pues esto es lo que primeramente hemos implementado, al menos yo he implementado en mis clases.”* (Federación Internacional de Educación, 2016) De hecho los ejemplos relativos a Lengua castellana y Literatura que se exponen en este capítulo (numerales 5.3 y 5.5), son tomados de las clases de esta profesora. Es interesante ver que lo que a ella le *“interesa es que salgan hombres de aquí. Hombres que sepan hablar, escribir, expresarse en público, no tener miedo y dar razones de las cosas que piensan.”* (FIE 2016)

Otra profesora manifiesta que *“estos viajes han supuesto grandes cambios tanto en lo personal como profesionalmente... hemos encontrado a profesionales muy bien formados que han hecho un gran trabajo de profundización.”* (FIE 2016) Reconoce la profesora que pese a la cercanía entre España e Italia hay diferencias culturales, lo que se constata en que allí *“los alumnos están más acostumbrados a tener que exponerse, a hacer evaluaciones orales. Y es algo que nosotros hemos empezado a incorporar en nuestras clases.”* (FIE 2016) Es importante anotar que esta segunda profesora confirmó en tales visitas algunas cosas que ya se hacían bien en el colegio respecto a las clases de matemáticas.

Para una tercera profesora, estar con profesores con experiencia en el uso de la argumentación en clase le ha permitido recordar y tener más presente que *“el método es que la palabra es el inicio de la expresión de la experiencia. En este sentido... no da igual cómo nos expresemos y que por lo tanto hay que escoger adecuadamente las palabras para expresar aquello que quiero decir.”* (FIE 2016)

El testimonio del profesor de Historia también resulta interesante, pues muestra con claridad el nexo entre la propuesta del centro, el proyecto de formación de profesores y la clase argumentativa. Según este profesor *“Insistimos mucho en que usen la argumentación en clase, que nunca afirmen nada sin razonarlo, sin argumentarlo, sin explicarlo; y que sean capaces de expresarse tanto de forma oral como de forma escrita, manteniendo un discurso adecuado, coherente y razonable.”* En efecto tal insistencia se mostrará en los ejemplos de Historia expuestos y analizados en el numeral 5.3.

Para finalizar este apartado, se puede decir que el proyecto *‘Uso de la razón y competencias lingüísticas’* pone en relación dos temas importantes para esta investigación porque son un intento de poner en ejercicio una de las líneas de investigación de la argumentación en educación: enseñar mediante la argumentación. El proyecto también muestra que la argumentación, como capacidad lingüística, es susceptible de verse como una línea transversal a todas las asignaturas escolares dado que es una forma de apropiarse de ese trozo de mundo que ofrece cada una de ellas.

5.1.3 Percepción de los estudiantes

Para captar la percepción de los estudiantes acerca de la clase argumentativa se realizó un cuestionario de 10 preguntas (Ver anexo 18) que fue contestado de manera informada, anónima y libre por 37 estudiantes, entre los que estaban 4 estudiantes de 4to de la ESO y 33 de 1ro de bachillerato.

Ahora bien, como se expuso en el párrafo relativo a la oferta formativa, el centro ofrece tres modalidades. En ese sentido el cuestionario fue respondido por 2 alumnos del bachillerato en artes, 11 del bachillerato en ciencia y tecnología y 20 del bachillerato en ciencias sociales.

Los datos referenciados a continuación se basan en las respuestas dadas por los alumnos del bachillerato en ciencias sociales, dado que fue en esta especialidad en la que se centró el presente estudio (Ver anexo 19).

Un primer aspecto para resaltar es que entre los estudiantes hay un lugar común que es este: *“Nos piden que argumentemos nuestras posturas, nuestras ideas y todas las respuestas que damos.”* (Estudiante 2) Sin embargo no se limitan a informar acerca de esta

exigencia; también mencionan que tales argumentaciones han de ser coherentes, claras, consistentes, que tengan bases sólidas, bien documentada teóricamente y con ejemplos.

A los alumnos que llevan varios cursos en el colegio no les parece que lo de argumentar sea una novedad; para ellos *“siempre ha sido así, siempre nos dicen que expliquemos bien las cosas”* (Estudiante 17); mientras que para algunos nuevos, que se les pida argumentar de una manera tan acuciosa si supone un cambio. Una estudiante dice *“He llegado nueva este año. Pero me parece una novedad muy buena que justo en bachillerato nos pidan pensar y argumentar”* (Estudiante 27). Otra alumna comenta: *“Yo llevo solo dos años aquí y por lo tanto me cuesta mucho porque yo no estaba acostumbrada a esto, por lo tanto para mí es una novedad”* (Estudiante 15).

Ciertamente los chicos perciben que no en todas las materias la forma de argumentar es igual. En ese sentido manifiestan que *“en filosofía normalmente nos pide directamente textos argumentativos... en literatura... la profesora por si misma nos exige argumentar porque ella misma quiere argumentarlo todo... En cuanto a religión yo creo que es la asignatura en la que más nos piden argumentar principalmente porque son temas bastante polémicos en los cuales hay que defender una posición con buenas argumentaciones.”* (Estudiante 27)

Resulta muy interesante examinar lo que emotivamente experimentan los estudiantes frente a la exigencia de argumentar. Tales emociones son bastante diferentes y van desde la alegría hasta la tranquilidad, el miedo o el agobio.

En este sentido un estudiante respondió que cuando le piden argumentar *“lo primero es que pienso como plantearé la argumentación, y me alegra puesto que es algo que se me da bien.”* (Estudiante 10).

Los temperamentos también entran en juego y por ello otro estudiante dijo *“No me gusta mucho hablar en clase, así que no me alegro mucho”* (estudiante 24). Otros son más tranquilos, como el estudiante que declara que su *“reacción es siempre la misma: a ver, ahora qué digo”* (Estudiante 18).

Hay quienes experimentan emociones van en otro sentido. Uno por ejemplo responde que *“La primera reacción que tengo cuando me piden argumentar es negativa, porque sé que va a ser mucho trabajo.”* (Estudiante 7). En la misma línea, otro manifiesta

que lo que primero experimenta es *“Negación. Soy una persona a la que no le gusta discutir.”* (Estudiante 27).

Otro tipo de reacciones tiene que ver con experiencias que alteran la tranquilidad o el confort. En este sentido un estudiante responde que al pedírsele que argumente, la primera reacción es *“Ponerme nerviosa, a pesar de que es una cosa muy habitual.”* (Estudiante 31). Otro dice *“Mi primera reacción es de desagrado, ya que argumentar lleva un gran trabajo”* (Estudiante 28). Un tercer estudiante manifestó: *“Mi reacción es agobio y miedo porque ya hay que hacer una cosa más.”* (Estudiante 29).

Más allá de la primera reacción, los estudiantes son conscientes de los distintos tipos de dificultades para hacer una buena argumentación. Algunas dificultades tienen que ver con la abstracción conceptual en clase de Filosofía (Estudiante 8); con la necesidad de tener más información en Historia; con la tensión que genera la presión grupal cuando se hace la evaluación de la argumentación oral (Estudiante 10). Otra dificultad tiene que ver con la incapacidad de distanciarse de lo que dice el profesor *“porque normalmente estoy de acuerdo con el profesor en casi todo lo que dice.”* (Estudiante 27)

Pese a las reacciones iniciales y a las dificultades que los alumnos manifiestan; también son conscientes del bien que representa para ellos esta dinámica de enseñanza aprendizaje. Por ejemplo para el estudiante 8 *“El beneficio que encuentro a esta forma de estar en clase es que profundizas el temario a la hora de argumentar y se pone en juego tu pensamiento y también el de los compañeros y se pueden llegar a crear debates”*. Un compañero encuentra positivo que de esa forma *“todos podemos hacer ver nuestras ideas”* (Estudiante 24).

Un último ejemplo que muestra el aprecio de los alumnos por este tipo de actividades, lo da una respuesta del estudiante 21:

Argumentar tiene más beneficios futuros de lo que parece. No sólo para los estudios, sino también para la vida cotidiana. En los estudios, te sirve para justificarte de lo que dices y poder explicarte mejor en tus afirmaciones. En la vida cotidiana, por ejemplo para convencer a alguien de algo, necesitas basarte en argumentos.

Antes de dar paso a la presentación de las argumentaciones seleccionadas en cada mini caso es útil resaltar que a partir de las entrevistas y de lo observado hay que decir que

motivar y realizar la argumentación en clase ha sido una constante desde el inicio del Centro; tan así es que podría decirse que se ha convertido en parte de la cultura institucional pues su mención es explícita en el propuesta educativa para ESO y bachillerato, en donde “enseñar argumentando” es uno de los criterios educativos adoptados. Adicionalmente el criterio mencionado es percibido y vivido por estudiantes y profesores de manera positiva dado que se asume como lugar de verificación de la propuesta educativa planteada.

Tal valoración la corroboró este investigador al entrar a las aulas de clase donde advirtió por una parte la confianza que tienen los profesores en este criterio de “enseñar argumentando”, manifestado en el esfuerzo realizado para motivar a que los estudiantes den razones de lo que dicen. Por otra parte a partir de la observación, el diálogo espontáneo y el cuestionario respondido por los alumnos sorprenden la aceptabilidad y familiaridad que estos tienen con la propuesta.

Pese a lo anterior es importante constatar que, pese a la claridad que se tiene de la propuesta educativa y a la valoración que se hace de la argumentación en cuanto vehículo de la misma, no se tiene ni una sistematización teórica de la propuesta educativa ni una referencia explícita de los principales teóricos de la argumentación. Lo que sí se pudo encontrar en uno de los documentos del Centro, destinado a la formación del profesorado, es que la finalidad para motivar la argumentación en clase es que “el alumno crece en la conciencia que tiene de su razón, de su libertad y de la realidad que le rodea” (Anexo 17). Tal finalidad está vinculada al concepto de educación como introducción a la realidad; que es muy persuasivo para este investigador.

5.2 Minicaso 1. Economía

Lo primero que conviene decir es que para este minicaso los insumos principales fueron la grabación y transcripción completa de la clase (Anexo 20), y como insumos de apoyo tanto la entrevista realizada a la profesora antes de entrar a observar sus clases como la comunicación escrita con ella después de la clase, vía e-mail.

Es importante aclarar también cuál será la forma de exposición: se ofrece primero una contextualización y descripción de la clase. Posteriormente se examinará la comprensión del proceso y la evaluación/corrección del procedimiento de una secuencia argumentativa explorando el enseñar argumentando; en otra secuencia, mediante el análisis del producto se explorará el aprender argumentando. Finalmente se dará las apreciaciones sobre la clase. Las intervenciones hechas se pondrán en *letra cursiva*.

5.2.1 Contextualización

En una de las clases observadas el tema fue la *intervención del estado en la educación* (Cf. Anexo20. Turno 25a). El objetivo, de acuerdo a lo declarado por la profesora, era que “los alumnos descubrieran qué fallos puede tener el mercado y cómo se les ocurría a ellos que podrían salvarse o solucionarse”. Para ello la profesora les invitó en una clase previa a crear un país imaginario en donde se diesen soluciones creativas y novedosas a los fallos del mercado que se presentan en la realidad.

En esta clase el tema guarda secuencia con la clase anterior: la intervención del estado en la infraestructura; el cual tuvo como conclusión que: “*las carreteras tenían que ser del estado, que el alumbrado del estado, la limpieza del estado. Hoy damos otro paso.*” (Cf. Anexo20. Turno 318).

También se aprecia una conexión con el tema de la clase posterior en la cual se buscaría responder la pregunta *¿Hasta dónde tiene que llegar el estado?* (Cf. Anexo20. Turno 279). De hecho en las siguientes clases, presenciadas también por el investigador, se abordaron temas como la subsidiariedad, la redistribución de la renta y los presupuestos generales del estado.

Además de tener un tema y objetivo identificados, hay que decir que las secuencias argumentativas seleccionadas son susceptibles de ser clasificadas como diálogos de indagación; donde la situación inicial es la necesidad de llegar a una conclusión, la finalidad

es probar o refutar una conjetura y su beneficio es el de adquisición de conocimiento (Walton, 2007, pág. 23).

Los alumnos, en puestos libremente elegidos, estaban ubicados de modo convencional, es decir frente a la profesora y unos detrás de otros en filas no muy regulares.

5.2.2 Descripción

Desde el punto de vista estructural, en la clase se pudo distinguir un diálogo central o secuencia troncal que consta de situación inicial, construcción común del punto de vista, discusión del mismo y conclusión (Cf. Anexo 21). Paralelas a la secuencia troncal hubo intervenciones que profundizaron cada uno de los aportes a la construcción compartida del punto de vista.

Durante esta clase la situación inicial del diálogo central coincidió con el inicio de la misma. En la construcción del punto de vista: *debería haber educación pública y privada*; se encontraron siete aportes por parte de ocho estudiantes diferentes que se hicieron después de los cinco minutos introductorios de clase y durante los siguientes treinta minutos.

Tal punto de vista se construyó como una especie de co-argumentación, en la que se encontraron argumentaciones coordinadas y subordinadas. Ej: 1) *No toda la educación podría ser privada porque hay gente que no tiene tanto dinero* (Turno 37); 2) *la educación privada debe existir, para los que puedan permitírselo* (Turno 99); 3) *lo que se podría hacer es reducir el número de escuelas privadas y aumentar el número de escuelas públicas* (Turno 113)

Hacia la mitad de la clase se hicieron dos problematizaciones al punto de vista, con lo cual se configuró una diferencia de opinión, la oposición se formuló de varias maneras que se podrían sintetizar en la siguiente: *Habría que eliminar la educación pública* (T 234). Algunas de las justificaciones dadas para apoyar tal afirmación fueron en un caso relativos a la superioridad de la educación privada: *los colegios... privados ofrecen una mejor educación* (T 236) //... *la educación de los colegios públicos es peor* (T 242) // ...*los [alumnos] de la pública saben que los profesores no pueden echarles... los profesores trabajan mucho menos* (T 252) //... *el nivel de inglés de mis amigos que van a la pública*

es [peor] (T 176) En el segundo caso relativos al fracaso escolar: *el mayor fracaso escolar se da en los colegios públicos* (T 234 y 270).

Es muy importante decir que las contra argumentaciones a los opositores del punto de vista, en algunos casos fueron realizadas en algunos casos por la profesora y en otros por compañeros del opositor; además fueron más potentes pues desenmascararon debilidades argumentativas en los opositores. De esto se puede colegir que el punto de vista construido no pudo ser refutado. Eso quiere decir que en esta clase, la diferencia de opinión se resolvió a favor de la tesis propuesta: *Debería haber educación pública además de la privada y la concertada*. Punto de vista comprensible dado el contexto en el que estudian los chicos y que desvela componentes ideosincrásicos de los cuales sería muy interesante realizar en investigaciones de corte etnográfico, fenomenográfico o narrativo; sin embargo los instrumentos usados en tales métodos no se corresponden con los objetivos planteados en la presente investigación.

En todo caso merecen ser resaltados dos asuntos: 1) respecto a la opinión manifestada por algunos estudiantes según la cual la educación pública es mala, se motivó por parte de la profesora a tener una actitud más crítica y a documentarse mejor. 2) Interesante también anotar que la discusión del punto de vista se dio desde el minuto 30 hasta el minuto 45 de la clase y que intervinieron 6 alumnos. Estos, sumados a los que participaron en la construcción del punto de vista muestran que en clase participaron activamente 14 de 25 alumnos; lo cual representa más la mitad de los estudiantes.

Cabe anotar que las discusiones en torno al punto de vista fueron seguidas hacia el final por una corta conclusión y posteriormente hubo intervenciones que anticiparon lo que sería el tema de la siguiente clase.

Habiendo dado una mirada panorámica a la clase, se pasará ahora a analizar dos secuencias argumentativas. La primera se refiera al primer aporte contributivo que dio inicio a la co-construcción del punto de vista (T 25b -34) para apreciar el enseñar argumentando fijándose más en el proceso y el procedimiento argumentativo. Luego se presentará parte de la discusión al punto de vista (T 229b -277), focalizándose en las producciones argumentativas para apreciar el aprender argumentando.

5.2.3 Enseñar argumentando

5.2.3.1 Comprensión del proceso

Antes de exponer la primera argumentación elegida hay que decir que la profesora quiso empezar la clase haciendo preguntas para que sus alumnos recordaran lo que se había dicho en la clase anterior acerca de la intervención estatal a nivel de servicios básicos; los estudiantes hicieron alusión a varios de ellos hasta que un chico menciona la educación, tema acerca de lo cual no se había discutido. Con esa intervención se articuló una pregunta en torno a la cual giró el diálogo principal de la clase: ¿el estado debe intervenir en educación?

A continuación se presentarán los turnos de conversación, luego se hará la transformación analítica del diálogo presentado, en orden a la elaboración de la ruta dialéctica. De este modo se ofrece una comprensión dialógico-dialéctica.

- **25b Profesora:** *Tú crees que el estado debería intervenir en la educación/ ponte de pie, ponte de pie y me lo cuentas*
- **26 Alumno1:** *o sea en la educación pública.*
- **27 Profesora:** *si pero dime por qué. Porque a mí que me digan una palabra no me sirve de nada.*
- **28 Alumno1:** *pues como () la educación pública es para quien no tiene... como no tienes que pagar tanto...*
- **29 Profesora:** *te recuerdo que estás haciendo un bachillerato
[privado]*
- **30 Alumno1:** *[si...*
- **31 Profesora:** *vale ¿Entonces toda la educación pública?*
- **32 Alumno1:** *no, no. Toda no... una parte [...] o sea que debería haber las dos.*
- **33 Profesora:** *pero dime un por qué. Claro es que si no me dices un por qué, pues es como si me dices la botella es verde. ¿Por qué crees que debería haber un servicio que pudiese ser por una parte del estado y por otra parte de la iniciativa privada? ¿Por qué?*
- **34 Alumno1:** *yo creo que es por el poder adquisitivo de las personas... si no tienen para pagarse un bachillerato privado, tienen derecho a una buena educación también.*

Ante la opinión expresa por un estudiante la profesora solicita que la confirme (T 25, 31) y que luego la justifique (T 27, 33), cosa que el estudiante efectivamente hace (T 26, 28, 32, 34)

Para entender cuál es el razonamiento que se construyó con el apoyo de la profesora es necesario hacer una transformación dialéctica. La atención se focaliza no en los turnos de la profesora, sino en los turnos en que el estudiante expresó un razonamiento; y adicionando lo que está en corchetes, en razón de la claridad:

- **Punto de vista 1:** [*El estado*] *debe intervenir en la educación pública.* (T 26) A1
- **Argumento a:** [*La educación pública es*] *para los que no tienen dinero.* (T 28) A1
- **Argumento b:** [*Los que no tienen dinero*] *si no tienen para pagarse un bachillerato privado, tienen derecho a una buena educación también* (T 34) A1

Este razonamiento puede ser reordenado en forma “canónica” sustituyendo algunas palabras en aras de la claridad. Se tiene entonces:

- **Premisa mayor:** *los pobres, aunque no puedan pagarse un bachillerato privado también tienen derecho a una buena educación* (T 34)
- **Premisa menor:** *La educación pública existe para los pobres* (T 30)
- **Punto de vista:** *Por ende el estado debería intervenir* (T 27) *en la educación pública* (T 28)

Teniendo en cuenta lo anterior es posible elaborar la ruta dialéctica para detallar de qué modo la profesora acompañó la elaboración del razonamiento anterior:

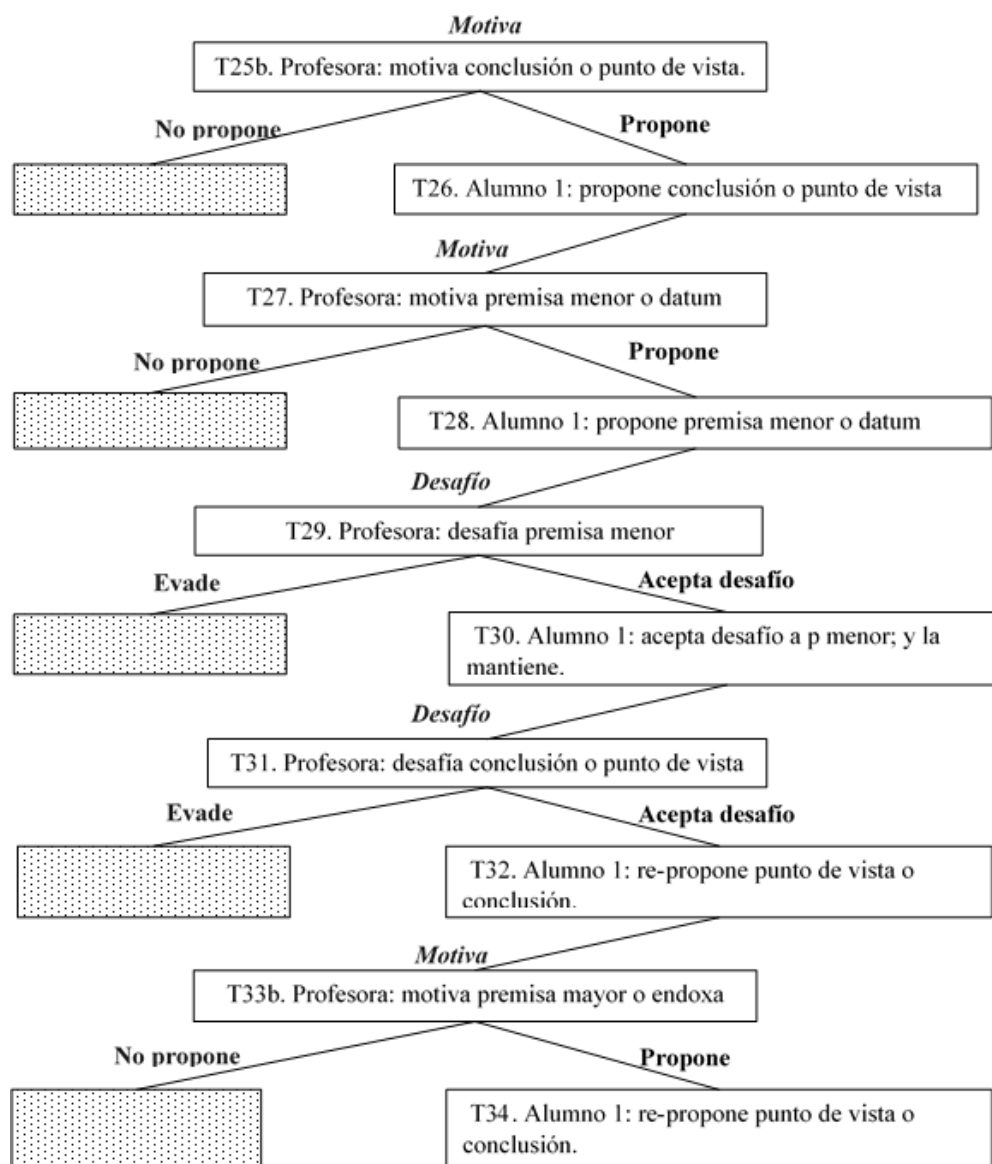


Figura 20. Ruta dialéctica Economía
Fuente: elaboración propia

5.2.3.2 Evaluación del procedimiento

En el T26 de la secuencia argumentativa copiada arriba, el estudiante plantea un punto de vista de manera vaga: *o sea en la educación pública*. Con lo que falta a la regla 10 (R.10) que pide hacer un uso adecuado del lenguaje en línea con el principio comunicativo (sé claro, eficaz, honesto y relevante) (van Eeremen & Grootendorst, 2002, pág. 71).

Ante tal vaguedad la profesora introduce en el siguiente turno una figura retórica de presencia (la corrección), con el fin de “re-encarrilar” la opinión del estudiante: “*si pero*

dime por qué. Porque a mí que me digan una palabra no me sirve de nada". Además en este movimiento de la profesora, hay una pregunta problematizadora al pedir justificación.

Tal movida conduce a que el estudiante invoque en el T28 un dato como premisa menor: "*La educación pública es para quien no tiene...*", en cuyo fondo late la idea de que el derecho a la buena educación, que es fundamental, lo tienen también los pobres. Ir contra esta idea sería una violación grave a los derechos de algunos ciudadanos, pues los estaría privando de algo bueno y deseable. Tal privación hace referencia a una representación semántica básica que es: "la experiencia de la pérdida del objeto de los propios deseos o proyectos" (Marina & López Penas, 1999, pág. 440). Ahora bien entre las emociones asociadas a esta RSB está la **compasión** que viene definida por el hecho de que "el mal ajeno provoca un sentimiento negativo por simpatía con el que sufre." (pág., 430) En este sentido, cabe la posibilidad de que cuando el estudiante manifestó que la educación pública existe para los que no tienen dinero (T28) como justificación para su punto de vista, probablemente quería construir discursivamente una emoción llamada compasión.

Ahora bien la posible construcción discursiva de la **compasión** tendría visos de falacia, no por invocar el elemento emotivo sino porque no ayudaría a entender claramente de qué manera mover a compasión contribuye a dar respuesta a la pregunta de profundización que da origen a la indagación: *¿el estado debería intervenir en la educación?* (T25b).

Frente al posible recurso a la **compasión**, la profesora en T29 (*te recuerdo que estás haciendo un bachillerato privado*) y 33 (*pero dime un por qué*) recurre a dos figuras de elección (prolepsis o anticipación y corrección) con el fin de que el estudiante busque mejores argumentos. En el T31 (*¿Entonces toda la educación pública?*), recurre a una figura de presencia (erotema o interrogación retórica), buscando que el problema se manifieste más claramente.

Otra posible lectura de la implicación emotiva del T28 (*La educación pública es para quien no tiene...*) estaría relacionada con la representación semántica relativa a las "experiencias derivadas de la evaluación positiva de uno mismo" (Marina & López Penas, 1999, pág., 444), y en este caso de la propia escuela por parte del alumno que toma la palabra. Una de las emociones asociadas sería la **soberbia**, que al exagerar el sentimiento positivo de lo propio, hace que se evalúe negativamente lo ajeno, es decir la escuela pública.

En este sentido hablar de los pobres como un grupo que no tiene acceso a la educación privada y buena que si tiene el hablante, también podría denotar superioridad por parte de este; sin embargo dado el tono, los gestos y el desarrollo de la conversación no parece ser el caso. De todas formas si se evidenciara la construcción discursiva de la **soberbia** como prueba para defender la existencia de la escuela privada, también sería un recurso falaz no solo por no responder al punto en cuestión sino porque alimentaría un prejuicio social hacia un grupo poblacional.

Cabe anotar que frente a la posible insinuación de **soberbia**, la profesora más adelante manifestó a los estudiantes que *“hay que tener cuidadito con determinados juicios. Vale/ (2)... lo digo porque si no al final siempre hacemos afirmaciones categóricas de los públicos.”* T 277. Es interesante este pronunciamiento de la profesora porque alerta contra la discriminación y el clasismo que podrían estar presentes en ciertas afirmaciones.

Finalmente en el T 34, el estudiante reencarrila su argumento, cuando al presentar la premisa mayor decide moverse en el marco de los derechos fundamentales que deben ser garantizados para todas las personas: *Yo creo que los pobres aunque no puedan pagarse un bachillerato privado, también tienen derecho a una buena educación.*

Lo expuesto, se recoge en el siguiente esquema:

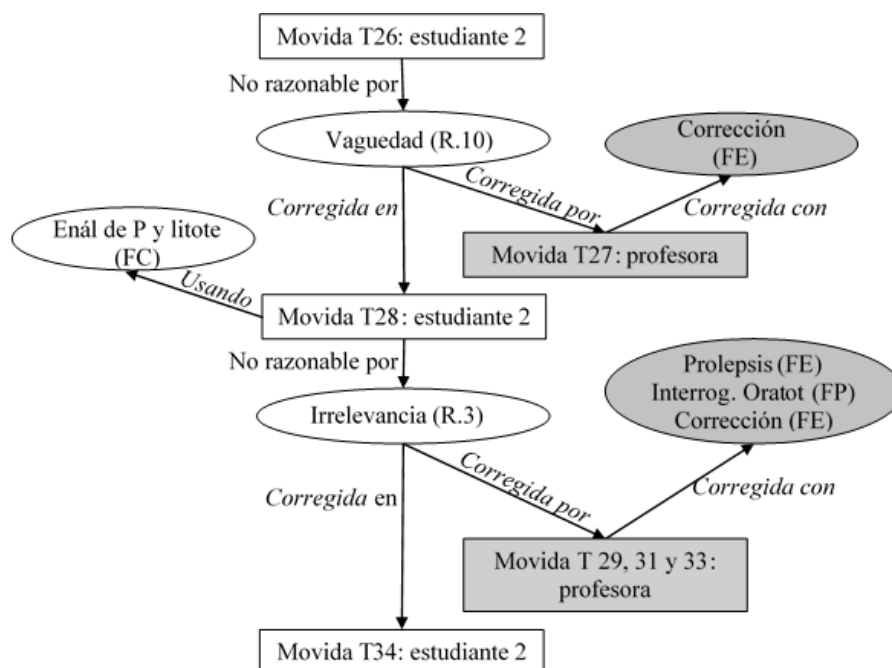


Figura 21. Movidas poco razonables Economía
Fuente: elaboración propia

Cabe anotar que ante la vaguedad del estudiante en T26 y connotada por la profesora en el T27 (*...si pero dime por qué...*), el mismo estudiante hace una autocorrección recurriendo a dos figuras de comunión que buscan generar un campo común de conversación. Primero a la enálage de persona, en la que se cambia el uso de la tercera persona por la segunda: *“la educación pública es para quien no tiene... como no tienes que pagar tanto...”* (T 28a). La segunda figura fue el lítote, con la que se busca atenuar el adjetivo pobres y más bien usó la expresión *“quien no tiene para pagar”* (T 28b).

5.2.4 Aprender argumentando

Como ya se presentó en la descripción, el punto de vista construido comunitariamente (*debería haber educación pública y privada*), fue confutado de diferentes formas entre los turnos 229 y 277 (Anexo 20) durante unos ocho minutos aproximadamente.

Hacia el minuto 29, la profesora invita a que hayan más intervenciones: *e:::h, haber si intervenís alguno más. Venga...* es entonces cuando se configura la diferencia de opinión pues un estudiante plantea un punto de vista opuesto: *habría que eliminar la educación pública...* (T 230 y 232 Alumno 6), que justificó en ese mismo turno diciendo que

el mayor fracaso escolar se da en los colegios públicos, eso es porque la educación es peor... a los alumnos no les gusta estudiar y entonces dejan sus estudios... no es como tan estricto por así decirlo, como en un colegio privado.

Cabe anotar que ese momento de diálogo provoca un interrogante por parte de la profesora en el T 239, quien haciendo explícitos los puntos de partida anima las siguientes tres confutaciones:

me obligáis a que os haga una pregunta, porque estoy un poco sorprendida... E:::h. ¿por qué pensáis que la educación pública es peor que la educación privada? aquellos que lo opinen (...) porque a-priori la mayoría de los que habéis intervenido partís un poco de esto (...)

El alumno 6 que propone la eliminación de la escuela pública recibió apoyo de otro compañero a quien la profesora le solicita que justifique, pero este evade; por lo que la profesora (T 265) vuelve a pedir al alumno 6 que defienda su opinión. Más adelante el

alumno 6 intenta apoyar su opinión diciendo: *por ejemplo el nivel de inglés. El nivel de inglés en colegios de mis amigos que van a la pública tienen un nivel () risas* (T 272). Argumento que luego apareció como poco razonable ante la evidencia de que el nivel de inglés del Centro de caso no es tan bueno como algunos alumnos están suponiendo.

5.2.4.1 Análisis lógico-crítico

Para analizar la confutación presentada primero se mostrará ya transformada analíticamente y luego reorganizada en forma canónica. Cabe anotar que en tal confutación se pueden distinguir dos razonamientos

Trasformación analítica suprimiendo irrelevante (...) y sustituyendo lo poco claro []:

- Razonamiento a:
 - **Punto de vista:** *habría que eliminar la educación pública...* T230 A6 (Alumno 6)
 - **Argumento a:** *... el mayor fracaso escolar se da en los colegios públicos.* T 230 b A6
 - **Argumento b:** *la educación [en los colegios públicos] es peor.* T 232 A6.
- Razonamiento b:
 - **Punto de vista:** *habría que eliminar la educación pública...* T230 a A6
 - **Argumento a:** *el nivel de inglés en colegios de mis amigos que van a la pública [es peor]* 272 A6
 - **Argumento b:** *los colegios privados... ofrecen una mejor educación...* T238 A6

Reorganización canónica:

- Razonamiento a:
 - **Premisa mayor:** *la educación [en los colegios públicos] es peor...* T 232
 - **Premisa menor:** *el mayor fracaso escolar se da en los colegios públicos* T 230 b
 - **Conclusión:** *habría que eliminar la educación pública* T 230 a
- Razonamiento b:
 - **Premisa mayor:** *los colegios privados... ofrecen una mejor educación* T238

- **Premisa menor:** *el nivel de inglés en... la pública es [peor] T 266. 272*
- **Conclusión:** *habría que eliminar la educación pública T 230 a*

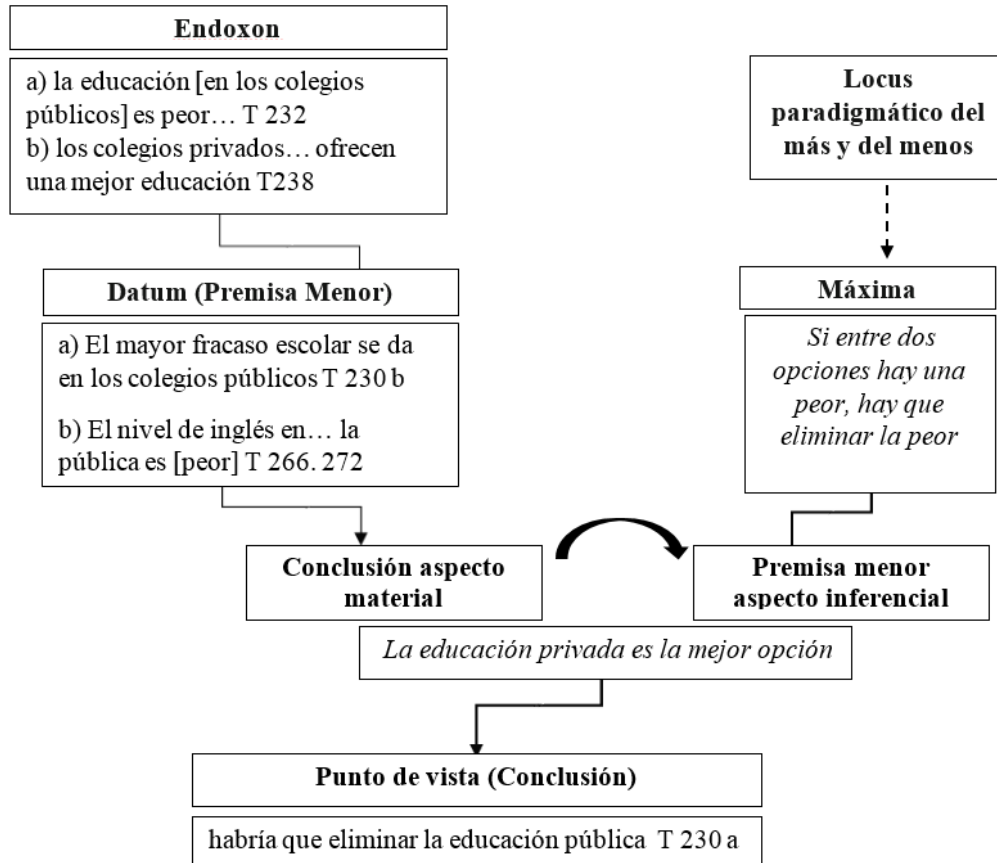


Figura 22. Diagrama ípsilon Economía
Fuente: elaboración propia

Las palabras clave presentes en el éndoxon (colegios públicos, colegios privados) y en el punto de vista traen a cuento los marcos cognitivos *educación pública* y *educación privada*; marcos que se activaron casi desde el inicio de la clase y que articulan las realidades sociales que se están contraponiendo en la discusión, es decir la escuela pública y la escuela privada. Por otra parte las palabras clave usadas en las premisas menores materiales: fracaso escolar y nivel de inglés, hacen referencia al marco cognitivo *calidad de la educación*. Cabe anotar que este marco se activó en tres aportes que se dieron en la co-construcción del punto de vista.

El esquema anterior muestra que para refutar el punto de vista, el estudiante usó el esquema del *más y del menos* que no resultó efectivo, y esto fue denotado tanto por la profesora como por un compañero.

En primer lugar la profesora dice: *¿fracaso escolar responde a una pregunta que yo he hecho? No, es una palabra que ha pasado por tu cabeza.* (T 269) Con lo cual pone en claro que los datos aportados como premisa menor no responden a la pregunta hecha y sería un olvido de la pertinencia que exige el principio comunicativo.

Por otra parte, el compañero en el T276, contra argumenta diciendo que: *los datos del fracaso escolar... que son el 15% de los públicos... no tiene nada que ver con la [calidad de la] educación. [El fracaso escolar se da] a lo mejor por la pobreza... las familias son más [propensas] a cambiar de colegio.* Tal aseveración fue secundada por la profesora en el turno 277 así:

eso que está diciendo es muy cierto () pero hay que tener cuidadito con determinado juicios. Vale/ (2) Determinado estudios, es verdad que habría que ver como (en) aquellas familias que tienen menos recursos () hay muchas más posibilidades que haya un fracaso escolar en sus hijos, que no en familias que tienen más recursos; eso no quiere decir que todos los que tienen más recursos vayan a ser brillantes... lo digo porque si no al final siempre hacemos afirmaciones categóricas de los públicos. Pero tiene mucho que ver lo que nos está diciendo [vuestro compañero]

Adicionalmente frente al nivel de inglés la profesora invita a una autocrítica más seria.

Estas contra argumentaciones ponen de manifiesto lo irrelevante del argumento y como la profesora hace ver los prejuicios que se manifiestan tras ciertas generalizaciones inadecuadas

5.2.4.2 Análisis emotivo-relacional

Pasando a la dimensión emotiva hay que decir que en el segmento estrictamente argumentativo de la clase (T 229-277a) es notoria la presencia de enunciados emotivos, patemas o indicios que marcan la orientación emotiva que buscan construir pruebas que

justifiquen la opinión en favor de eliminar la escuela pública a partir de emociones como *fracaso*, *confianza* y *aburrimiento* por parte de los alumnos. Cabe anotar que la profesora también construye argumentos para contrarrestar lo anterior a partir de emociones como el *cariño*, la *sorpresa* y la *perplejidad*.

En primer lugar el enunciado emotivo *fracaso* (T 230, 232, 268 y 276) expresa “la percepción de no haber conseguido un resultado satisfactorio en algo emprendido [lo cual] provoca un sentimiento negativo al constatar que... [los] proyectos no van a cumplirse” (Marina & López Penas, 1999, pág. 439). En este caso lo que los argumentadores quieren es que su oposición a una parte del punto de vista co-construido sea aceptada sobre la base de que en la educación pública no se logran los objetivos de disminución del abandono escolar, rendimiento académico y buen nivel de inglés. En otras palabras se quiere que sus oponentes perciban que la calidad de la educación pública es peor que la calidad de la educación privada, que perciban su fracaso y por tanto lo razonable de eliminar la educación pública.

Tal emoción se desmonta en los turnos 276 y 277 mostrando que la deserción está vinculada a factores sociales, que el rendimiento no depende de la carencia de recursos y que el bajo nivel de inglés también se ve en escuelas privadas.

En otro momento de la disputa un estudiante (Alumno 7) aduce -como dato para justificar la eliminación de la escuela pública- que la profesora de otra asignatura, poniendo el ejemplo de su hermana, les contó que los profesores de la pública no pueden echar a sus estudiantes. Este dato le llevó a decir al alumno 7 que por tal motivo los chicos estudian menos y eso hace peor la pública. Aquí el alumno usa un argumento de autoridad y para validarlo construye discursivamente la *confianza* en la fuente de donde toma el dato que apoya su pretensión de eliminar la escuela pública. Los enunciados de emoción que indican el intentar crear confianza aparecen en T248 y 254:

- Lo ha dicho la profesora X (Alumno7 - T248)
- ¿Por qué te fías de la profesora X? (Profesora - T249)
- No se, tú has visto hoy la India (Alumno7 -T250)
- ¿que si he visto el que? (Profesora - T251)
- la India, por ejemplo has ido a la India (Alumno7 -T252)

- No (Profesora - T253)
- ¿Aceptas que existen cosas que hoy no has visto? ¿tienes fe? ¿confías? (Alumno7 -T254)

Sin embargo la parte más interrogada en los turnos arriba señalados, es decir la profesora de Economía desmonta tal emoción en los turnos 257 y 259 recurriendo a una doble ironía, mostrando que ella tiene tanta autoridad como la profesora X y que si es así debería darle el mismo crédito; cosa que el alumno 7 no hace.

Una tercera emoción que se intenta construir para apoyar que la educación pública es de mala calidad y que por ende debe eliminarse, es el *aburrimiento*. Tal emoción da cuenta de la ausencia “de estímulos relevantes o activadores” (Marina & López Penas, 1999, pág. 436). Los enunciados de emoción usados por los alumnos intervinientes y que indican aburrimiento son:

- A los alumnos ... no les gusta estudiar (T232 Al 6)
- La calidad de las asignaturas... no es ... tan estricta (T232 Al 6)
- En la pública los profesores no dan el cien por cien (T262 Al 7).

Esta emoción, que como las anteriores tergiversa las aseveraciones dadas, se desmonta en T267 con una clara participación emotiva de la profesora en la que se construye la emoción del *cariño*, testimoniando que tiene “*amigos que trabajan en la pública que dan el cien por cien*”. Con tal emoción hace referencia a las cualidades de sus amigos, de quienes puede testimoniar su ánimo, energía e interés en la labor educativa.

Otras dos emociones que se pueden reconstruir en el segmento más argumentativo de la clase son la *sorpresa* y la *perplejidad*. La *sorpresa* es enunciada en T239 por parte de la profesora (*estoy un poco sorprendida*) cuando ante la reiterativa aparición del tema “*la educación pública es peor que la privada*” (T102, 123, 236, 242), se solicita explicación de tal opinión que parece ser aceptada por la clase. Sin embargo tal petición no es satisfecha en los turnos sucesivos.

En el turno 245, la profesora manifiesta *perplejidad* con la expresión: “*pues quedo, digo no se a lo mejor...*” tal perplejidad se da como reacción por la evidente contradicción en la que cae el alumno en el turno 244; perplejidad que denota confusión frente a la falta de coherencia lógica.

5.2.5 Apreciación de la clase

En primer lugar es preciso decir que el diálogo indagatorio que abarcó la clase, cerró con una conclusión al minuto 37 cuando uno de los estudiantes planteó un punto de vista y su correspondiente argumento:

- **Punto de vista:** yo creo que el sistema óptimo es que haya [escuela] pública, privada y concertada T 278 a. A10
- **Argumento:** Si hay un deseo de estudiar, todo mundo puede [hacerlo] independientemente del poder adquisitivo que tienen sus padres. T 278 b A10

Este razonamiento supone todos aquellos puntos de vista que entraron en juego y que no fueron atacados satisfactoriamente:

- La educación pública debe existir no solo para los pobres, sino para las familias que teniendo el dinero quieren enviar sus hijos allí. (Alumno3- T 41 b: Conclusión aporte4)
- [*La educación privada es*] para los que puedan permitírselo (Alumno 4 - T 99 a: Conclusión aporte5)
- Que haya una concertada, (T 183) porque *es buena* y pagas mucho menos que si fuese uno privado (Alumno6 - T228: Conclusión aporte7)

Hay que decir que el punto de vista expresado en esta conclusión, fue insinuado desde el inicio; sin embargo la profesora solicitó al alumno que no lo dijese para no frustrar la posibilidad de tener un diálogo crítico.

25b Profesora: Tu crees que el estado debería intervenir en la educación/ ponte de pie, ponte de pie y me lo cuentas

39 Alumno10 [hay tres] ()

40 Profesora: ya, ya... por eso, vamos despacito...luego introducimos lo que tú ya estás viendo. Vale, me parece bien=

En segundo lugar es importante referirse a la estrategia usada por la profesora de recurrir a la construcción de un país imaginario para abordar temas propios de la economía; pues los alumnos tuvieron dificultad para aislar la situación imaginada y el referente real experimentado. Esta dificultad se detecta en los siguientes cuatro segmentos:

- **53 [00:07:12] Alumna3:** pero tu puedes decidir no pagar?
[por qué?
- **54 [00:07:15] Profesora:** [es NUESTRO PAÍS podemos construirlo como queramos, o sea no pensemos en España, lo estoy diciendo todo el tiempo/
- **55 [00:07:20] Alumna3:** a:h es que estaba pensando en España
- **56 [00:07:21] Profesora:** No claro es nuestro país, entonces podemos decidir... intentad quitaros lo que hay, porque si no, no somos creativos vamos a estar sobre lo mismo, vamos a inventar el país como queramos

- **160 [00:20:38] Profesora:** o sea quiero que me expliques lo que no
- **161 [00:20:40] Alumno6:** () solo a España o a ()=
- **162 [00:20:42] Profesora:** = a nuestro paí::s...

- **280 [00:39:27] Alumno10:** Lo más importante que yo pienso que es si el país que tenemos va a querer educación pública, sanidad pública, todo público o si por lo contrario va a quieren todo privado. Porque lo que no puedes decir es educación privada pero sanidad pública=
- **281 [00:39:47] Profesora:** =por qué/, si es nuestro país, por qué no podemos hacerlo.

- **314 [00:43:58] Profesora:** [entonces donde tiene que intervenir el estado/ () según tu
- **317 [00:44:10] Alumno2:** () educación, sanidad, no se
- **318 [00:44:13] Profesora:** (JO) como no sé, si es en nuestro país tenemos que saber

Finalmente cabe anotar que a lo largo de la clase la profesora dio indicaciones de método respecto al uso de la palabra, la postura corporal, la fiabilidad de las fuentes, la necesidad de justificar las afirmaciones y el modo de afrontar la pregunta. Pues bien, la mayoría de estas indicaciones están contenidas en el principio comunicativo y por ello sería útil que profesora y estudiantes tuvieran en cuenta las máximas de tal principio: Sé claro, honesto [responsable de lo que dices], eficaz [da información suficiente] y ve directo al punto. (van Eeremen & Grootendorst, 2002, pág. 71). Ciertamente algunas intervenciones de los estudiantes no fueron sólidas, en ese sentido podría sugerirse a cada estudiante que interviene de esta manera que, como trabajo para la siguiente clase, intente hacer más sólida su intervención o decir porque no aporta a la discusión.

5.3 Minicaso 2. Historia

En este numeral se analizan dos clases de Historia que presencié el investigador (Cf. Anexo 22). Hay que decir que durante esas clases el tema era la segunda guerra mundial y la metodología adoptada fue la del debate entre grupos que representaban los países aliados y los del eje. La primera clase presenciada fue una de las tantas en las que los grupos se dedicaron a preparar preguntas para hacérselas a sus rivales; en la segunda se dio inicio a los debates.

5.3.1 Contextualización

En las clases de preparación los alumnos se organizaban por grupos con el fin de buscar y compartir la información que les serviría de insumo para construir las preguntas que posiblemente sus adversarios les harían y encontrar la mejor manera de responderlas; así mismo, en tales clases prepararon las preguntas que harían a sus compañeros de otros grupos. Un detalle importante es que dentro de cada grupo un alumno distinto por día realizaba un informe de lo que se había hecho en el grupo y lo respaldaba con algún documento de trabajo; con esos informes se iba formando una especie de diario de trabajo. Tales informes se entregaban a otro alumno que recogía los de todos los grupos, para luego entregarlos al profesor. El siguiente gráfico muestra la distribución de los grupos en el aula:

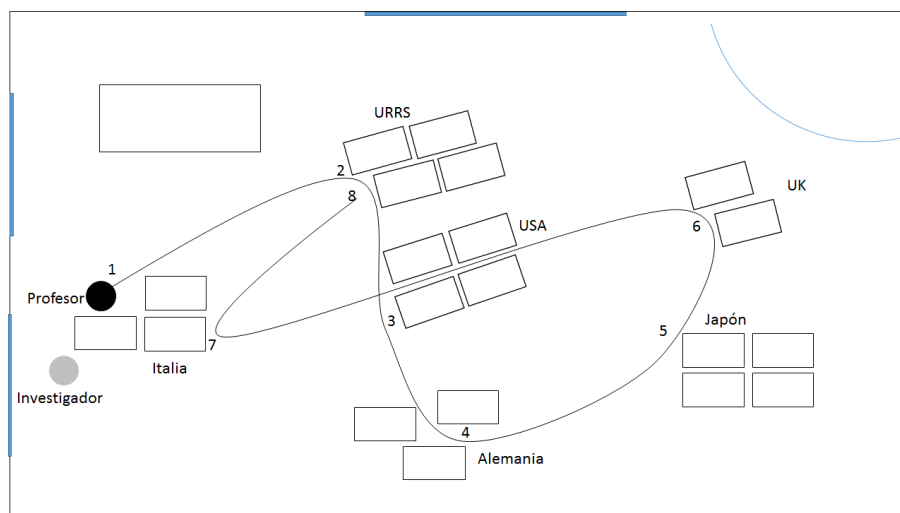


Figura 23. Trabajo por grupos en Historia
Fuente: elaboración propia

Cabe anotar que mientras los grupos trabajaban el profesor iba pasando para apoyar el trabajo, comenzando por el grupo Italia, pasando al grupo URSS⁴ y así sucesivamente. En los cincuenta minutos de clase, el profesor alcanzó a dar una ronda completa y a estar dos veces en los grupos que representaban a Italia y a la URSS.

Por otra parte en la clase de debate la disposición de los alumnos en el aula fue así:

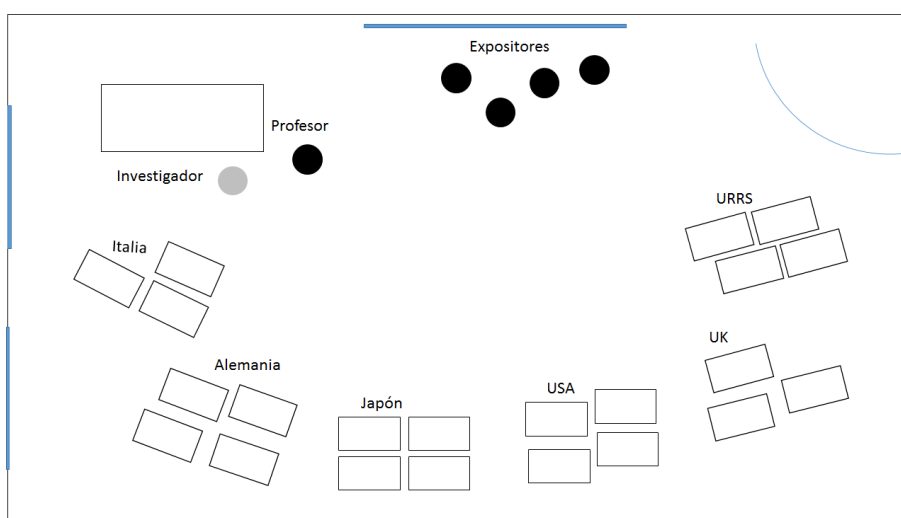


Figura 24. Exposición por grupos en Historia
Fuente: elaboración propia

5.3.2 Descripción

Es conveniente decir que este investigador estuvo con el profesor en el acompañamiento hecho a cada uno de los grupos. Durante tal acompañamiento el profesor no solo revisaba el trabajo, en un ambiente distendido, sino que también les daba indicaciones acerca de la manera en que se llevaría a cabo el debate; por ejemplo les decía “*os van a asañear, os van a preguntar, os van a machacar... [y vosotros] tenéis que responder, lo que queráis... justificando*”.

Lo anterior constata lo que manifestó el profesor en la entrevista que tuvo con el investigador antes de la clase, acerca del valor educativo de la argumentación:

Es la mejor forma que nosotros hemos encontrado de llevar adelante lo que es la educación que es una apertura a la totalidad de los factores de la realidad y una

⁴ El uso de la sigla URSS no es un anacronismo, obedece más bien al hecho que en la segunda guerra mundial existía la Unión de Repúblicas Socialistas Soviéticas.

educación en la razón como apertura a esta realidad... porque cuando un alumno tiene que expresar delante del profesor o de los compañeros las razones por las cuales hace una afirmación tiene que partir de la realidad y luego tiene que hacer un juicio que tenga en cuenta todo; porque en cuanto hay algo que tiene que esconder entonces ya no es verdadero porque la realidad se manifiesta en la totalidad de las cosas, no simplemente en un aspecto parcial; a eso lo llamamos ideología. Que no se sepan la fecha de la guerra de los treinta años, si tienen lo otro me da igual... la tienen en el móvil... pero la capacidad de enfrentarte a cualquier afirmación del profesor y cuestionarla desde tus conocimientos y desde lo que te ha dicho y desde su investigación; y a partir de ahí argumentar y exponerlo, eso tiene mucho más valor que todos los conocimientos... ese es el valor que tiene para nosotros la argumentación... (EntIn1)

Cuando el profesor llega al grupo Alemania, quiere saber cómo están preparando su defensa, les solicita las preguntas que ellos creen que los demás grupos les harían y junto con ellos construye una argumentación que puede responder ante una hipotética pregunta de otro equipo.

Tal co-construcción será la primera secuencia argumentativa a analizar; la otra se tomará de una de las preguntas hechas al grupo Alemania durante la jornada de debates.

Respecto a la clase de debate, donde se tenía como protagonista al grupo Alemania, hay que resaltar por una parte la valoración argumentativa por parte del profesor y por otra parte la eficacia de la maniobra estratégica a la que recurrieron los alumnos frente al ataque lanzado.

5.3.3 Enseñar argumentando

5.3.3.1 Comprensión del proceso

Ateniéndose a los tipos de diálogo de Walton, la secuencia argumentativa en la que se preparó el debate puede ser clasificada como deliberativa ya que el objetivo fue trabajar coordinadamente para decidir cuál era la mejor pregunta de cara al debate. La secuencia que se dio fue la siguiente:

1 Profesor: sois los culpables (en tono jocoso)

2 Alumno1: esto, [es lo que] tenemos ya

3 Profesor: perfecto, venga (...)

4 Alumno2: la cuestión de por qué entra Alemania en la guerra y
[su justificación es

5a Profesor: [No, por qué entra en la guerra no. Por qué declara la guerra. No os van a preguntar por qué entró en la guerra.

5b Profesor: Os van a preguntar por qué declaró la guerra, no/

6 Alumno2: [bueno y luego...

7 Profesor: bueno y que, que contestaríais

A la solicitud de propuesta del profesor (T3), un alumno ofrece una opinión (T4), el profesor solicita comprobación de comprensión (T5) y luego pide (T7) que algún estudiante del grupo justifique la opinión dada y corregida.

8 Alumno3: Por lo de la raza aria. Porque el creía que era así que tenía que ser; (pero) he leído muy poco de eso, no se

9 Profesor: y a ti te parece justificable eso/

10 Alumno3: claro, es que sigo buscando porqueee

11 Profesor: bueno, pues eso hay que trabajarlo muy bien

12 Alumno3: ya, es que las ideas de Hittler eran tan extremas que es difícil justificarlas

La justificación o premisa que da el estudiante (T8) es poco clara dado que el estudiante declara no estar debidamente informado (T8 y 10), razón por la cual el profesor le motivó a trabajar mejor el tema (T 11). Sin embargo el estudiante plantea como dificultad que “... *las ideas de Hitler eran tan extremas que es difícil justificarlas*” T 12; lo que permite al profesor abrir el tema del liderazgo de Hitler.

13 Profesor: ...entonces viene la pregunta, vale, Hitler estaba loco/, y los demás por qué le siguieron.

14 Alumno3: ya, esa es otra (*cosa*)

15 Alumno4: otra, era para esto, para defender lo de la justificación de la guerra de Alemania es, como era que los jóvenes aceptaban estas ideas para seguirle y la gente (aceptaba esas ideas) le parecía que las ideas iban a llevarles a algo masss

16 Profesor: y que vais a argumentar/

17 Alumno4: pues, hombre supongo que sería que era junto con la prensa y con, como embelleciendo las ideas, aunque luego las ejecutara de otra manera.

[Defendiendo

18 Profesor: [o sea, tú estás defendiendo que la propaganda fue clave en esta cuestión.

19 Alumno: Si

20 Profesor: si la propaganda fue clave, pero así...

21 Alumno4: yyyy

22 Profesor: que pasa, que los alemanes entonces no pensaban por si mismos/

23 Alumno3: No claro, porque él estuvo en el poder fue debido a que no fue que se impuso, fueron los alemanes los que eligieron a Hittler.

24 Profesor: entones que pasó

25 Alumno1: es que había una inestabilidad, y el era como un líder que podíaaa

El profesor en (T 13) solicita comprobación de comprensión del nuevo tema introducido por el. De hecho en el T 15 y 17 otro de los miembros grupo pasa de buscar argumentos basados en el problema racial, a buscarlos en el apoyo popular a la propaganda política. Argumento ante el cual el profesor nuevamente busca comprobar lo que los alumnos comprenden (T 18 y 22) y además les ofrece una opinión (T 20) que deja en entredicho el argumento basado en el rol del prensa. Esto provoca que un estudiante clarifique (T 23) el aporte dado por otro compañero (T 17).

A raíz de la aclaración dada, el profesor solicita explicación (T 24), y llama la atención que en el turno siguiente (T 25) quien ofrece una explicación sea el integrante del grupo que hasta ese momento no había intervenido.

Respecto a la declaratoria de guerra de Alemania, hasta ese momento los estudiantes habían ofrecido:

- un punto de vista: los alemanes aceptaban el liderazgo de Hitler (T15: alumno4 y T23 alumno3)
- un argumento desechado: por la raza aria (T 8),
- un argumento discutible: la influencia de la prensa (T 17)
- un argumento defendible: la inestabilidad del país y el liderazgo de Hittler (T 25).

Después de haberse logrado construir un punto de vista y tener un argumento defendible, el profesor provee al grupo de datos para que puedan construir su defensa ante la eventual pregunta: ¿Por qué se justifica que Alemania haya declarado la guerra?:

o sea, se ve a Hittler como un salvador, tenéis, tenéis que conseguir que los demás tengan la empatía con el pueblo alemán y lleguen a decir: llevamos sufriendo lo que hemos sufrido desde 1918, con las humillaciones que nos habéis dado, con las injusticias, con esa terrible crisis que hemos tenido, que usaban los billetes – recordáis - para la estufa porque no servía para nada más/ era mejor quemar billetes que quemar madera/ era más barato/ ehhh Con el problema que ha tenido con todo lo de la república de Weimar/ Y nos viene un salvador, cuando todos los demás nos están humillando. Partís de datos y a partir de los datos construís una argumentación; si nooo, si no es débil. (T 28a)

El profesor también el aclara porqué lo de la raza aria es un argumento que debe rechazarse:

O sea lo de la raza aria, se van a partir de la risa. Porque te dicen, mira la raza aria no existe, lo ha demostrado ya la ciencia; Ya lo demostró en 1940 y sin embargo Hittler no escuchó. Había algo más, algo más consistente, no se, ehhh/. (T 28b)

Además les ofrece indicaciones de método:

Tenéis, o sea no podéis preguntar así. Tenéis que ponerlos el uno contra el otro, como sois cuatro; de dos en dos, uno lanza la pregunta, el otro remata y el otro le machaca, le machaca, le machaca; hasta encontrar la pureza máxima de la argumentación. Siempre apelando a los hechos, a los datos que hayan (... de todo) y no os vayáis nunca al futuro... (28b)... Hay que trabajarlo así/, y con consistencia (T 32).

Es importante advertir que el acompañamiento del profesor implica la valoración del esfuerzo realizado:

- Vuestro papelón es el más difícil, el vuestro y el de Japón. Entonces tenéis que afinar, mucho, mucho, mucho. (T 28b)
- Que tenéis el papel más difícil, yo ya lo tengo en cuenta para la nota. (T 32)

Partiendo de lo anterior deliberación se puede reconstruir el razonamiento que surge para hacer frente a la hipotética pregunta acerca del por qué Alemania declaró la guerra:

- **un punto de vista:** los alemanes aceptaban el liderazgo de Hitler (T15: alumno4 y T23 alumno3)
- **un argumento a:** la inestabilidad del país y el liderazgo de Hittler (T25 Al 1)

Además el profesor aportó datos que permitirían defender tal punto de vista:

- **argumento b:** Alemania estaba pobre y humillada (T28a Profesor)

Reordenando el razonamiento en forma “canónica” y sustituyendo algunas palabras en pro de la claridad, se tiene entonces:

- **Premisa mayor:** En una situación de inestabilidad, se necesita un líder (T25 Al 1)
- **Premisa menor:** Alemania estaba pobre y humillada (T28a Profesor)
- **Conclusión:** Los alemanes aceptaron liderazgo de Hitler (T15: alumno4 y T23 alumno3)

Las movidas que llevaron a construir tal razonamiento, se pueden representar mediante la siguiente ruta dialéctica:

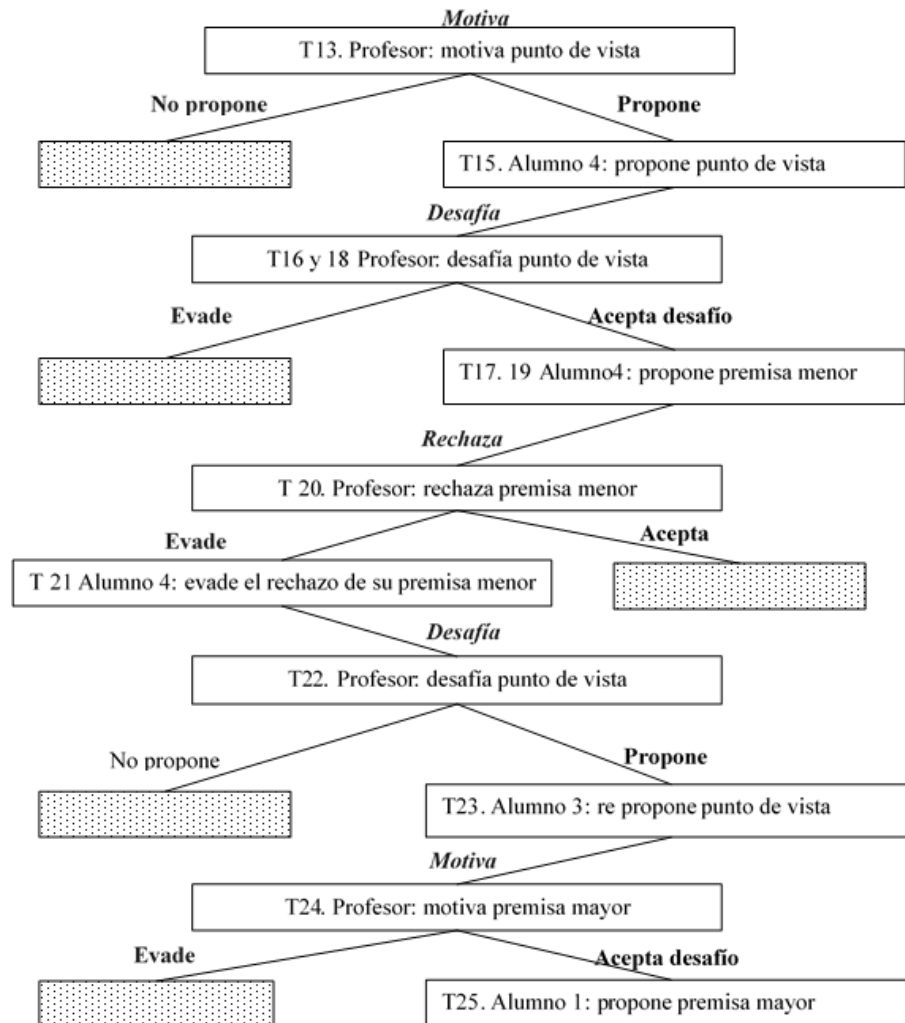


Figura 25. Ruta dialéctica Historia

Fuente: elaboración propia

5.3.3.2 Evaluación del procedimiento

En el trozo de conversación seleccionado es interesante notar por una parte la forma en que se recurre a la función argumentativa de las figuras retóricas en orden a corregir los fallos argumentativos expresados. Por otra parte es importante la forma en que el profesor les pone delante hechos y acompaña desde la pregunta a los estudiantes, para que ellos construyan una de las preguntas que les podrían hacer en el concurso.

Frente a una pregunta inicial del profesor el estudiante (T4) hace una propuesta: “*por qué entra Alemania en la guerra*”. Tal propuesta es corregida inmediatamente por el profesor (T5) mediante una pregunta de profundización, ya que se muestra como irrelevante para la discusión que se prevé: “*No, por qué entra en la guerra no. Por qué declara la guerra. No os van a preguntar por qué entró en la guerra*”.

Al hacer tal movida el profesor pone de manifiesto el fallo argumentativo del estudiante, que en este caso quebranta la cuarta regla pragmadialéctica según la cual la defensa de un punto de vista se ha de hacer con una argumentación relacionado con tal punto de vista.

En el turno 6 se hace una pregunta problematizadora en la que, desde el punto de vista retórico, se recurre a la figura argumentativa de prolepsis o anticipación de una posición que podría suscitar objeciones. Sin embargo el alumno responde evadiendo la carga de la prueba; lo cual es una violación de la segunda regla pragmadialéctica según la cual si se solicita hacer una defensa, se está obligado a hacerlo.

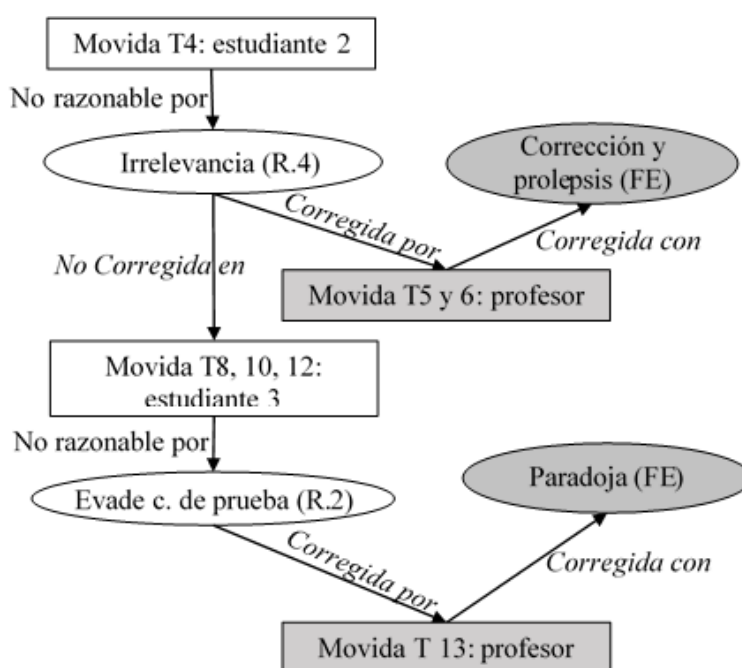


Figura 26. Movidas poco razonables Historia A
Fuente: elaboración propia

Posteriormente el profesor sigue alternando preguntas de problematización (T16 y 24) profundización (T18, 22); gracias a lo cual se consigue la superación de fallos argumentativos y por ende que los alumnos construyan un razonamiento aceptable.

En el T 15 un alumno esgrime un argumento que no es razonable para defender la declaratoria de guerra por parte de Alemania, pues en ese argumento se confunden las condiciones suficientes con las condiciones necesarias: ...*los jóvenes aceptaban estas ideas de Hitler para seguirle... les parecía que las ideas iban a llevarles a algo más.* Tal fallo

viola la octava regla pragmatialéctica. De hecho el profesor intenta hacer superar este fallo recurriendo a figuras de elección tales como la prolepsis (T 16: *y que vais a argumentar*). A pesar de ello el estudiante manifiesta no tener familiaridad con el tema (T 17), asunto que también es poco razonable y por ello el profesor vuelve a usar la figura de corrección para mover hacia la elección de mejores argumentos. (T 20: *si la propaganda fue clave, pero así...*)

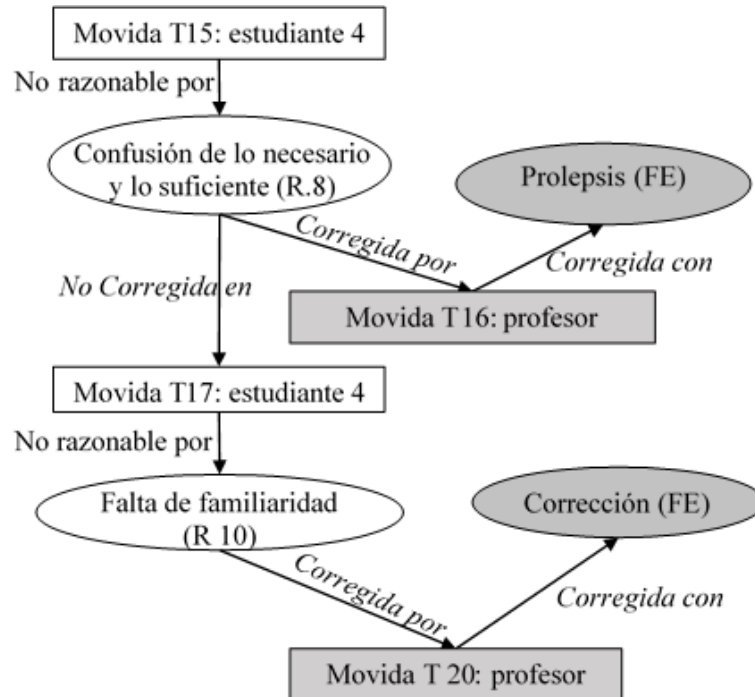


Figura 27. Movidas poco razonables Historia B
Fuente: elaboración propia

5.3.4 Aprender argumentando

Antes de comenzar el análisis de una segunda secuencia argumentativa en clase de Historia, hay que aclarar que fue realizada en la jornada de debate que sucedió después de la clase de preparación del mismo. En ese sentido se apreciará una continuidad con lo que acaba de ser presentado.

Los estudiantes del equipo ‘Alemania’ está en frente esperando las preguntas de sus compañeros. Una de las preguntas y el debate desencadenado se transcribe a continuación:

1 Alumno 1: crees que si no hubieseis [sido tan

2 Profesor: [habla, habla alto por favor

3 Alumno 1: creéis que si no hubieseis sido tan intolerantes y tan racistas se podrían haber sumado más líneas a vuestro ejército y así ganar la guerra/

Silencio de siete segundos

4 Expositor1: Sobre los judíos, [dices/

5 Alumno 1: [si bueno

6 Profesor: [sobre todo, si hubierais sido menos intolerantes. Es una MUY buena pregunta

Silencio de cinco segundos

7 Profesor: de hecho os ha dejado bloqueados (*risas*) Una MUY BUENA pregunta

8 Expositor2: no no no es que pensaba colocarla para que participemos todoss,

[entonces estamosss

9 Profesor: [si si si,

Risas de todos

Dado que se trata de un debate, es importante detenerse a entender la pregunta que plantea el alumno1 en el T3 pues en ella subyace el siguiente razonamiento entimemático:

Argumento: Fuisteis intolerantes y racistas

Tesis: (por ende) os quedasteis con pocos soldados para ganar la guerra.

En este razonamiento se supone una premisa mayor que, como en todo entimema, no se expresa por ser una opinión generalmente aceptada. Cabe anotar que el profesor resaltó esta intervención del alumno de la siguiente manera:

(vuestro compañero) *ha preguntado sencillamente: “no creéis que colaborar con otras minorías os hubiera dado más aliados en la guerra/”; con lo cual hay un razonamiento detrás, si no me equivoco, en el que dice: Alemania se quedó sola, por qué se quedó sola/: porque al resto de los pueblos les provocó verdadero espanto las barbaridades que llegaban sobre lo que hacían. Si esas barbaridades*

no hubiesen estado por delante/, quizá hubiera conseguido más apoyos. Por tanto es una pregunta que se basa en la argumentación. Lo entendéis/.

Con base en esto se puede añadir al entimema señalado **un segundo argumento** o premisa mayor que podría ser expresada así: los actos de intolerancia y racismo son barbaridades que provocan repudio.

Se tiene entonces:

- **Premisa mayor:** los actos de intolerancia y racismo son barbaridades que provocan repudio.
- **Premisa menor:** Vosotros, alemanes, fuisteis intolerantes y racistas
- **Conclusión:** (por ende) os quedasteis con pocos soldados para ganar la guerra.

Frente a esta acusación la defensa del grupo, tuvo dos partes. La primera del T 10 al 12, que resultó fallida ya que se montó sobre un tópico fácilmente desmontable (la raza) y en contravía de la advertencia que ya había realizado el profesor en la sesión de preparación.

10 Expositor3: eeeh para nosotros los alemanes eeeh, los, los judíos como hemos dicho antes son personas impuras, no sonnn o sea son inferiores a nosotros; por tanto no son nadie más que debería. O sea, no son personas que deberían defender nuestra patria, si empezamos aaa (2) Si, que es gente impura que noooo

11 Expositor4: (hay que) mostrar una cosa. Y es que la gente que va a la guerra, [son] alemanes [son] gente que va a representar al país. Entonces nosotros no queremos que los judíos, que no pueden, que no tienen la capacidad de representar a un país tan grande como es el nuestro.

12 Expositor1: y además hay que añadir que una clase social, queeee es como la consideramos, ehhe que no es pura y que además lo que pretende es acabar con la Alemania grandiosa que se plantea y convertirla en una Alemania judía/ es jugársela a que durante la guerra se revolucionen y vayan en contra de los altos cargos, y el número de judíos-alemanes es bastante amplio. Luego todos esos hombres que podíamos haber enviado a la guerra a luchar, se podrían haber sublevado en contra, contra los altos mandos. Por tanto Alemania no habría llegado hasta doonde llegamos.

Lo expresado por los alumnos expositores en los turnos 10, 11 y 12 se puede reconstruir analíticamente de la siguiente manera:

Tesis: Los judíos no pueden representar a Alemania (T 10)

Argumento: Son inferiores e impuros T 10 y 11

Como ya se mencionó, el profesor les había advertido a los miembros del grupo alemán que no era muy útil buscar defenderse basándose en el tema de la raza, dado que hay evidencia suficiente para decir que ese es un falso problema; lo que haría fácilmente desmontable cualquier ataque. Sin embargo los estudiantes no tuvieron en cuenta ese comentario; lo cual provoca que en el T 13 y 15 la parte interrogadora obligue al grupo a argumentar de otro modo.

13 Alumno 1: haber, entonces si aplicamos esa [lógica

14 Profesor: [habla alto, porque es queee=

15 Alumno 1: =si no queréis que razas impuras y gente que no representa a vuestro país, os defiende; entonces por qué os aliasteis con Italia y con Japón.

En esta pregunta también subyace una estructura argumentativa:

Premisa menor: los italianos y los japoneses no son alemanes

Conclusión: no podrían defender a Alemania

Frente a esta contra argumentación, uno de los integrantes responde de manera vacilante y errática (T 16 – 18), pero un compañero suyo invoca un dato histórico (T 19), lo cual permite hacer avanzar la actividad.

16a Expositor1: bien, eh hh. La idea que llevaban Italia y Japón no es para nada comparable con la idea de la Alemania grandiosa; pero es la que más se parece, es la que, la que más nos puede aportar.

16b Expositor1: No es, no es una alianza en función de ideología, es una alianza en función de dominio territorial, controlar la zona que tenía Japón, eh hh, que luego se acabó perdiendo contra los Estados Unidos en Pearl Harbor, es controlar toda esa zona de Asia, porque no hay ni una, ni otraaa o sea no había unnn, no había otra nación que la tuviera.

Y controlar la zona de Italia es controlar el sur de Europa y poder llegar a África y a todas estas poblaciones con el fin, de en caso de retirada o de no controlar la guerra, poder apartarse para luego volver a plantear una nueva estrategia. Entonces eh, no es que nosotros nos aliáramos con Italia y con Japón por el hecho de que tuvieran las mismas ideas que nosotros, porque para nada. Eeh, es la idea, no; [no son las mismas ideas=

17 Auditorio

[risas de algunos compañeros

18 Expositor1:

[=O sea Italia y Japón aunque

sí que es cierto que buscan una nación grande, eh, no son capaces de gobernar a Europa y sin embargo Alemania sí; esta es la diferencia. Entonces nos aliamos con los que vemos que son más fuertes, para poder nosotros tanto enriquecernos militarmente como enriquecernos políticamente y controlar gran parte de la geografía mundial.

19 Expositor4: también mostrar que respecto a las ideas si realmente fuera esa la única, razón que lleva a Alemania a una alianza, realmente la alianza entre Alemania y la URSS (sic) no habría sido.

5.3.4.1 Análisis lógico-crítico

En esta secuencia argumentativa es importante analizar tanto la pregunta realizada en el T3, como el razonamiento que subyace a la respuesta que se dio por parte de los miembros del grupo Alemania.

Respecto a la pregunta del T3, se tiene:

- **Premisa mayor:** los actos de intolerancia y racismo son barbaridades que provocan repudio.
- **Premisa menor:** Vosotros, alemanes, fuisteis intolerantes y racistas
- **Conclusión:** (por ende) os quedasteis con pocos soldados para ganar la guerra.

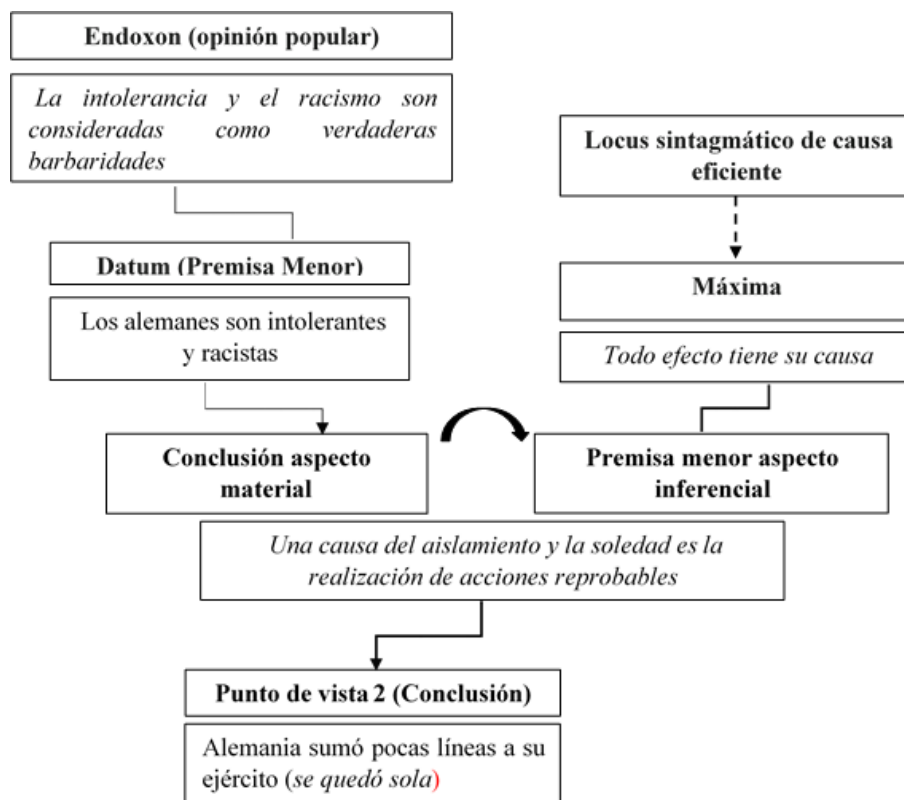


Figura 28. Diagrama ípsilon Historia
Fuente: elaboración propia

En el contexto de este diálogo persuasivo, el estudiante activa el marco cognitivo de la raza al usar las palabras intolerantes y racistas; pues quiere mostrar que esa fue la base de la exclusión de la población judía realizada por Alemania y fue lo que los dejó solos en la guerra.

Respecto a la defensa de los expositores (T 10-12), hay que decir que se dio de manera múltiple y subordinada:

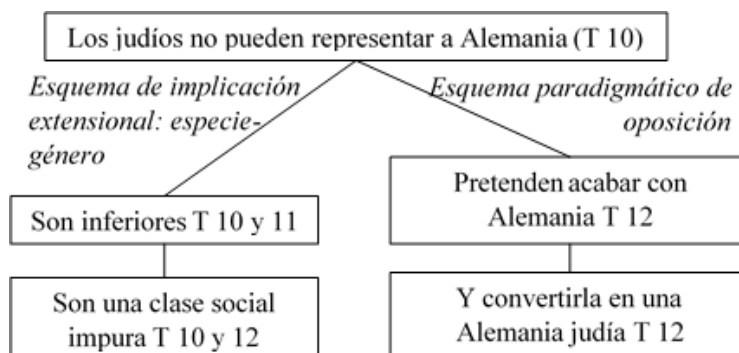


Figura 29. Estructura argumentativa Historia
Fuente: elaboración propia

Esta es una defensa interesante porque las dos justificaciones, de la tesis *los judíos no pueden representar a Alemania*, funcionan por separado. Esto es congruente con lo que ya habían preparado la semana anterior, cuando el argumento de la raza había sido desechado. Evaden ese punto con el de la clase social y el incremento de la fuerza militar de sus adversarios, asuntos que de todos modos no tienen gran aceptabilidad.

Lo anterior abre la posibilidad a que el oponente contra-argumente y ponga en duda la defensa ofrecida, recurriendo a una reducción al absurdo con la siguiente pregunta: *entonces por qué os aliasteis con Italia y con Japón* (T 13 y 15). Pregunta que también supone una argumentación, en la que como premisa mayor está que *solo los alemanes pueden defender a Alemania*, siguiendo el *esquema de implicación extensional* que había sido ofrecido como parte de la defensa. El ataque puede ser reconstruido así:

Premisa menor: los italianos y los japoneses no son alemanes

Conclusión: no podrían defender a Alemania

Frente a este nuevo ataque responde un expositor diciendo que no es una alianza en función de ideología, es una alianza en función de dominio territorial (T 16b y 18). Esta respuesta es una corrección oratoria, para subrayar la legitimidad de la elección.

Otro expositor completa la segunda defensa probando con un ejemplo que las alianzas alemanas no se hacen por motivos ideológicos. El ejemplo de prueba es: si realmente fuera esa la única, razón que lleva a Alemania a una alianza, realmente la alianza entre Alemania y la URSS (sic) no habría sido (T 19). Con lo cual invoca un esquema argumentativo sintomático, que es un caso de *implicación extensional*. Es de anotar que el ejemplo, desde el punto de vista perelmaniano, es un tipo de argumentación que pretende llegar a una conclusión particular a partir de un caso particular (pág. 536. 539)

Adicionalmente el último expositor al que se hizo referencia, está teniendo en cuenta el tratado de no agresión entre Alemania y la Unión de Repúblicas Socialistas Soviéticas, firmado nueve días antes de iniciarse la Segunda Guerra Mundial. Cita con la que el alumno zanja la discusión, y que permite al profesor ceder la palabra a otro alumno para que pregunte y siga la actividad programada.

Algunos de las palabras clave usada por los estudiantes que tenían el rol de defender el rol de Alemania en la guerra fueron: los judíos son “personas impuras” (T10), son “inferiores” (T10), clase social impura” (T11) se refieren al marco cognitivo de la raza, activado en el T3. En ese sentido reaccionan a partir de la misma categoría (raza) pero de modo infructuoso; de hecho luego entran palabras clave como ellos “no tienen capacidad de representar” (T11), o “alianza en función del dominio territorial” (T16) con las cuales se activa el marco cognitivo alianza que por lo menos le permite al grupo expositor zanjar la disputa.

5.3.4.2 *Análisis emotivo-relacional*

Respecto a la dimensión emotiva, hay que decir que en esta interacción la emocionalización del discurso se ve tanto de parte de quien pregunta como de parte del grupo expositor

En primer lugar en la pregunta formulada por el Alumno 1 (T3) se usan los términos intolerancia y racismo, los cuales hacen referencia al odio que según Marina y López (1999) es “un sentimiento negativo, de aversión o irritación continuada, que se prolonga con un movimiento en contra” para aniquilar a alguien. En este sentido el estudiante busca persuadir al auditorio de la injustificabilidad de lo que sus compañeros deberían justificar.

En segundo lugar, durante el debate el grupo intenta mostrar que Alemania no estaba movido por el odio sino por el orgullo y por ello usan términos emotivos como “nuestra patria” (T10), “un país tan grande” (T11), “Alemania grandiosa” (T 12 y 16). Estos términos transmiten una evaluación positiva de sí mismo y “provocan un sentimiento positivo de satisfacción y respeto hacia uno mismo” (444). Sin embargo en el contexto de discusión defender la propia posición mediante este argumento es riesgoso dado que fácilmente se puede entender como soberbia, que ya no es un sentimiento positivo sino que se evalúa negativamente por los aires de superioridad y desdén hacia los demás que conlleva.

Llama la atención que el grupo expositor no parece haber tenido en cuenta la sugerencia, hecha por el profesor, de presentar los datos de un modo que se creara en el público empatía hacia el pueblo alemán y así lograr ser persuasivos. En efecto, durante la clase preparatoria al debate el profesor usó los siguientes enunciados de emoción:

“llevamos *sufriendo* lo que hemos sufrido desde 1918, con las *humillaciones* que nos habéis dado, con las *injusticias*, con esa *terrible crisis* que hemos tenido”; dado que tales enunciados son relacionables con la compasión o sentimiento negativo que genera simpatía por alguien que sufre un mal. Sin embargo no fueron tenidos en cuenta en el debate.

5.3.5 Apreciación de la clase

La estrategia aplicada por el profesor de Historia para implementar la argumentación como estrategia didáctica, fue en este caso la del debate preparado grupalmente alrededor de un tema propio de la asignatura que era la segunda guerra mundial. En ese sentido hubo un momento de preparación de donde se extractó la primera secuencia argumentativa presentada y un segundo momento de debate público realizado una semana después.

Las secuencias argumentativas seleccionadas tuvieron como protagonistas a los chicos que debían exponer en rol de Alemania en la segunda guerra mundial. En ese sentido en un primer momento los alumnos imaginaron que una pregunta que seguro les harían sería respecto al problema de la raza Aria; sin embargo el profesor les acompañó a través de la pregunta para que vieran que no era muy útil buscar defenderse de una pregunta basada en tal problema, dado que hay evidencia suficiente para decir que ese es un falso problema; lo que haría fácilmente desmontable cualquier ataque.

Esta forma de acompañar se corresponde con tres afirmaciones del profesor al ser entrevistado antes de la clase: 1) “*Uso mucho el diálogo... pongo imágenes y que digan el por qué*”. Ciertamente en las clases analizadas el profesor no ponía imágenes, pues no tenía lugar un momento expositivo; pero si se puede corroborar que puso muchos ejemplos y preguntaba continuamente el por qué. 2) con la clase argumentativa “*la motivación crece exponencialmente... suena el timbre y no se quieren ir... Los objetores de la materia se han vuelto animadores... los que suspendían los tengo como líderes de grupo...*” De hecho tanto en el trabajo por grupos, como en la sesión de debate, la implicación de los alumnos era tal que el investigador no se percató de ningún llamamiento al orden en el transcurso de la clase. 3) “*los instrumentos los tenemos pensados para la clase magistral... se pierde tiempo colocando las mesas, se hace ruido...*” Efectivamente, también se observó en ambas clases que al sonar el timbre para cambiar de clase, los estudiantes seguían o trabajando en grupos

o debatiendo; lo cual hizo que antes de salir para la siguiente asignatura, tuvieran que organizar las sillas de manera muy veloz y ruidosa.

También se notó que a la hora del debate los estudiantes usaban mejor los esquemas argumentativos cuando tenían en cuenta sugerencias que les había dado el profesor durante la preparación de las preguntas.

Ya para terminar la apreciación de este minicaso, hay que decir que el esfuerzo por mantener la razonabilidad en la argumentación hecha durante el trabajo grupal de indagación y en la sesión de debate, es correspondiente con otras dos afirmaciones del profesor en la entrevista inicial.

La primera fue la respuesta a una pregunta del investigador acerca de si le parecía que los ejercicios argumentativos se quedaban en choques dialéctico o si ayudaban a construir comunidad, ante lo cual respondió:

... yo creo que ha creado comunidad, están más implicados los chavales. De hecho en el siguiente proyecto que he hecho, los grupos son distintos y se han buscado unos a otros. No se han quedado en el choque dialectico para nada; han aprendido a debatir y han aprendido a ser respetuosos

La segunda afirmación tenía que ver con la forma de evaluar la argumentación, dice que el fija las reglas del debate, para lo cual ha seguido una intuición: “*he pensado como me gustaría que fuera y lo he planteado así, no lo he aprendido de ningún sitio, ha sido de la experiencia, de los años, de la costumbre*” Por otra parte exhibe una rúbrica en la que

se valora en primer lugar la argumentación. Es decir, la capacidad de mostrar argumentos sólidos, basados en los hechos y no en las creencias así o en las opiniones particulares...

Segundo los conocimientos que manifiesta a través de la argumentación...

Tercero como se ha desarrollado el debate; basándose en el respeto al otro, nunca el insulto, nunca el menosprecio, nunca la ridiculización. Aceptar perfectamente el turno de palabra, porque además yo les obligo a que levanten la mano, yo anoto y luego por orden. Entonces muchos se quejan y dicen: “es que yo quiero contestar una cosa que ha dicho ese hace quince minutos.” Perfecto ¿te lo has apuntado? Contesta ahora, además te ha dado tiempo a pensarlo más; no has

contestado reactivamente. Con lo cual evito la reactividad, sino que van contestando con tiempo y tienen que pensar. Incluso se ha aplazado de un día a otro la respuesta.

Por último la actitud en clase, si mientras los demás están conversando y demás, tú estás hablando o estás ayudando o hay un equipo donde se ayudan... (cf.

EntIn1)

5.4 Minicaso 3. Énfasis en Lengua Castellana

El trozo de la clase elegido se enfatiza en los objetivos planteados para lograr el buen uso de la lengua castellana. El segmento mencionado al que se aplica la estrategia metodológica se puede apreciar transcrito en el Anexo 23, aclarando que dicha transcripción corresponde a una de las exposiciones hechas por los alumnos. Para este mini caso primero se explorará el aprender argumentando.

5.4.1 Contextualización

Durante la clase los alumnos hicieron exposiciones que duraban unos siete minutos y estaban seguidas de un debate de unos cinco minutos con los compañeros y la profesora. Los temas de las exposiciones fueron: la desigualdad de género, la obsolescencia programada, la criminalidad en el mundo y la homosexualidad. Al final de cada exposición la profesora hacía una corta evaluación ateniéndose a los criterios evaluativos que se habían fijado.

Tales criterios por una parte corresponden a uno de los objetivos fijados por la Comunidad de Madrid para la clase de Lengua Castellana y Literatura en bachillerato: “Dominar, tanto en su expresión oral como escrita, la lengua castellana” (DECRETO 52/2015 art. 3, e)

Por otra parte también corresponden con lo manifestado por una de las profesoras del departamento de Lengua en entrevista con el investigador antes de entrar a observar la clase, donde manifestó que a los alumnos “*Les pedimos exposiciones orales de tema libre y que hablen mínimo ocho minutos*” (EntIn2); mencionó además que, por decisión tomada en común con el jefe de estudios, convenía que en clase de lengua se les evaluaran a los alumnos aspectos como tono, volumen, velocidad, vocalización, muletillas, gestos, movimientos, contacto visual. Los primeros cinco criterios evaluativos se relacionan con elementos paralingüísticos; y los últimos tres son propios del lenguaje no verbal. Criterios que están relacionados con el aprender a argumentar.

Hay que decir que en el aula los alumnos se acomodaron de forma convencional. Esto es, el expositor delante de sus compañeros y la profesora.

De las cinco exposiciones una no se atuvo a los criterios de evaluación, tanto que la profesora pidió que fuese repetida; en otra el audio no fue bueno; en dos casos no hubo

discusión significativa después de la exposición. Se escogió para analizar aquella que fue seguida de la discusión más viva y más prolongada (10 minutos de duración), presumiblemente por el carácter polémico del tema que fue la homosexualidad.

5.4.2 Descripción

Después de algunas exposiciones, a las que siguió su correspondiente discusión crítica con compañeros y evaluación de la profesora, se dio una exposición sobre la homosexualidad que empieza con la presentación del estudiante y del tema, que en esta oportunidad fue la homosexualidad.

En un primer momento el expositor ofrece una definición etimológica y luego una más descriptiva. Pasa a señalar algunos errores en los que a su juicio se suele caer respecto a la homosexualidad: 1) *“los homosexuales simplemente buscar tener relaciones sexuales”*, frente a ello sostiene que *“Yo personalmente pienso que sí que puede haber amor entre un homosexual y otro homosexual”*; 2) *“la homosexualidad es una enfermedad... más que una enfermedad yo creo que el término adecuado es disforia”*; 3) *“la homosexualidad es una parafilia... La homosexualidad se basa en la cópula, es decir que no podemos considerarla como una parafilia... tampoco conviene meter a los homosexuales en el mismo saco en que se meten por ejemplo los pederastas y a los necrófilos”*; 4) *“la homosexualidad como moda y moralismo... [Alguien que] simplemente lo es para buscar la atención y la aprobación de los demás...”* y 5) *“la orientación que critica el homosexualismo... la homofobia [que] ha sido extendida por tres ramas... hay dos que son bastante radicales... el fascismo y el islam. Y la tercera que menos radical... es el cristianismo.”*

Al concluir la exposición manifiesta cuál es su punto de vista: *“Lo que quiero decir es que alguien no es mala persona ni buena persona por ser homosexual. Y si lo es sería por otros, por otros motivos. Pero la homosexualidad es simplemente otra manera más de querer a alguien. La gente que no la respeta pues debe ser gente intolerante... creo que la homosexualidad no es nada malo y que se debe respetar”*

La exposición (Codificada toda como Turno 1) fue escuchada con mucho respeto y después de ella se dieron algunos diálogos críticos entre el expositor y los compañeros que pueden ser clasificados persuasivos, pues se partía de un conflicto de opiniones y el fin perseguido era persuadir o formar un juicio en el oyente. Cabe anotar que posterior a las

discusiones críticas con los compañeros, la profesora hace una “toma de pulso” discutiendo críticamente con el alumno expositor.

5.4.3 Aprender argumentando

Para explorar el aprender argumentando en esta clase de Lengua Castellana y Literatura, se toma la secuencia argumentativa que sigue la exposición: turnos 2-11; donde básicamente el alumno refuta el ataque que se le hace y que gira en torno a la idea según la cual no se puede justificar la homosexualidad en nombre del amor.

En los turnos 2-5, el alumno opositor, fue interrumpido en su planteamiento por el expositor; ante lo cual el primero pidió que se le dejase terminar y el segundo atendió tal solicitud inmediatamente.

2 Alumno1: eh haber, tu lo defiendes y dices la homosexualidad no es una enfermedad, pero entonces siguiendo ese argumento un pedófilo puede defender sus actos de la misma manera, puede entender que es amor y de hecho nos extrañamos [cuando suceden...

3 Expositor: [Para empezar el amor es entre una persona adulta y otra persona...

4 Alumno1: [un mo... un momento...
déjame terminar, por favor

5 Expositor: [vale

6 Alumno1: o sea nos extrañamos cuando sale en las noticias un caso de pedofilia y luego sin embargo vemos en la televisión que Madona tiene un novio de 20 años y ella tiene 50. O sea pensando cuando ella tenía 30 años el chaval acababa de nacer. Entonces ¿Por qué la pedofilia no puede ser amor si la homosexualidad si lo es?

Después de esta solicitud de explicación, el expositor ofrece la siguiente explicación:

7 Expositor: vamos a ver porque, porque normalmente no (...) hablar de un homosexual que se dedique a violar a los demás (...). O sea si el niño está siempre forzado en contra de su voluntad, no hay un amor de verdad por mucho que el otro piense que sí. O sea un

violador piensa que de verdad está amando al otro, pero el otro no piensa así. Está haciendo cosas en contra de su voluntad. No se si me entiendes.

8 Alumno1: vale pero...

9 Expositor: y ella se basa precisamente en eso, en una pedofilia no puede haber verdadero amor...

Pero posteriormente el alumno 1, intenta justificar su analogía sobre una base etimológica

10 Alumno1: pero es que la palabra dice que es verdadero amor. La palabra significa amor erótico a los niños, la pedofilia es amor erótico a los niños

11 Alumno2: explicando que si la otra persona no le quiere, eso es atentar contra la voluntad de la otra, eso no es amor

Aunque había un ambiente respetuoso los ánimos se estaban empezando a caldear, ante lo cual la profesora intervino diciendo “*vale, vale, tranquilos, tranquilos. Venga...*” (T 12); en ese sentido el diálogo toma visos de secuencia argumentativa erística dado que se presentaba una animosidad latente. En aras de no dejar escalar el conflicto, la profesora da el turno de palabra a otra alumna, y se da inicio a una segunda secuencia argumentativa.

5.4.3.1 Análisis lógico-crítico

Como ya se ha hecho en los dos casos anteriores, es necesario comenzar por la reconstrucción analítica del razonamiento que subyace en la intervención del alumno1. En tal sentido se tiene:

- **Punto de vista:** *La homosexualidad no es un acto de amor* (T6 A1 1)
- **Sobre el argumento que tampoco** *la pedofilia no es un acto de amor* (T10 A11)

En este razonamiento claramente se establece una analogía entre homosexualidad y pedofilia, que pretende validar el razonamiento. Lo anterior se aprecia mejor si se reacomoda en forma canónica:

- **Premisa mayor:** La homosexualidad es comparable con la pedofilia (T6 A11)
- **Premisa menor:** La pedofilia no es un acto de amor (T6 A11)

- **Conclusión:** La homosexualidad no es un acto de amor (T1 A11)

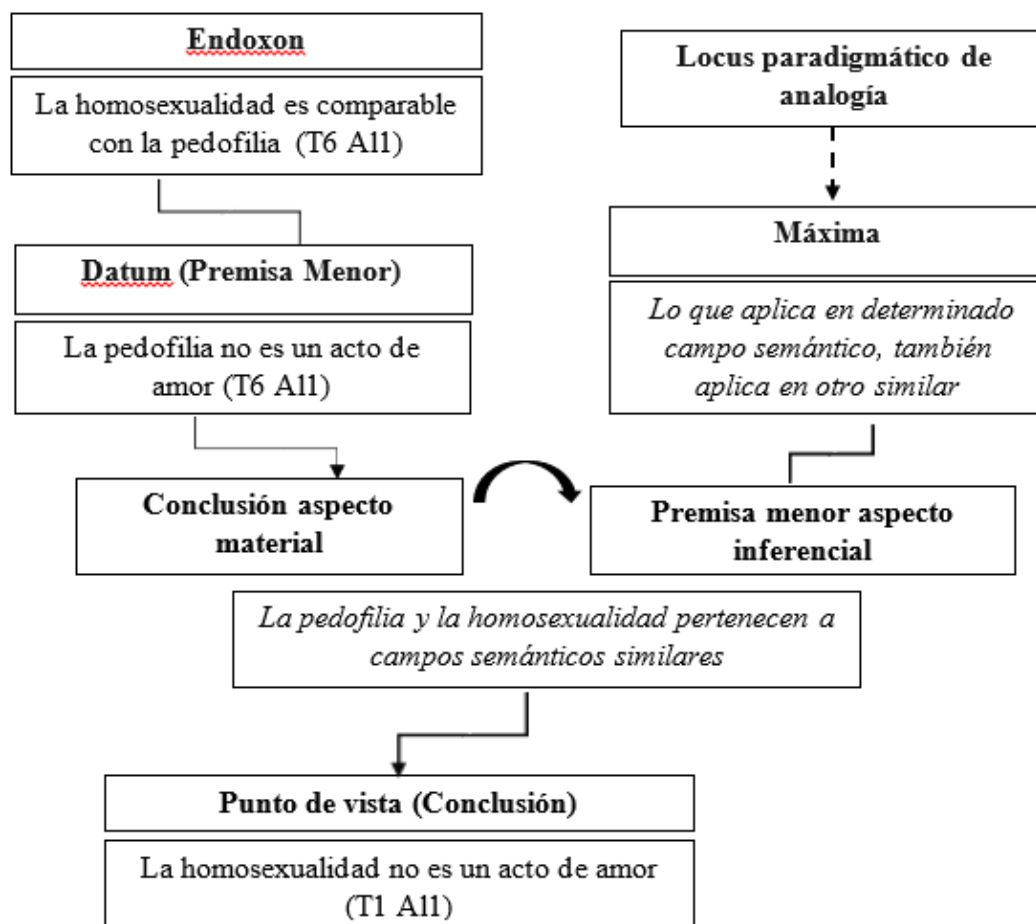


Figura 30. Diagrama ípsilon Lengua Castellana
Fuente: elaboración propia

En este razonamiento se basa en un esquema argumentativo de analogía, cuya falsedad descubre el expositor en el T7, al decir que mientras en la pedofilia hay asimetría por causa de la edad y por tanto una de las partes se impone por la fuerza sobre la otra (T 9); en la homosexualidad no hay tal asimetría pues se supone que están entrando en relación dos adultos.

Hay que decir que en la posterior justificación etimológica de la analogía entre homosexualidad y pedofilia hecha por el Alumno 1 (T10), se distorsiona el concepto de pedofilia que dio el expositor en el turno 7, con lo cual cae en la falacia llamada hombre de paja.

Un aspecto interesante del análisis tiene que ver con los marcos cognitivos activados durante la exposición sobre la homosexualidad; pues estos enmarcaron luego las

discusiones que sostuvo el expositor con sus compañeros. A continuación se hará una tabla y se mostrará en que frase de la exposición se abrió tal o cual marco y enfrente en que turno se encontró activo el marco referido.

Tabla 13 Marco cognitivo SA1 lenguaje

Marco cognitivo: Amor/ ejercicio de la sexualidad	
activado en exposición con	activo en la discusión en
Se suele decir que “que los homosexuales simplemente buscar tener relaciones sexuales... Lo que buscan es un <u>amor</u> de verdad”	¿Por qué la <u>pedofilia</u> no puede ser <u>amor</u> si la <u>homosexualidad</u> si lo es? (T6, alumno1)

Fuente: elaboración propia

En la tabla se aprecia que en la exposición se usó el concepto relaciones sexuales y en la discusión los conceptos pedofilia y homosexualidad. Los tres conceptos se pueden enmarcar en el marco cognitivo: ejercicio de la sexualidad.

5.4.3.2 Análisis emotivo-relacional

Esta interacción argumentativa, tanto de parte del expositor como del alumno cuestionador, la emocionalización del discurso se juega sobre el mismo punto pero de modo contrapuesto.

El punto sobre el que ambos apuntan es el amor que según Marina y López-Penas (1999, pág. 443) pertenece a una representación semántica que es la “experiencia y deseo de un bien”. Ahora bien una de las especificaciones del amor es el erótico, el cual es “acompañado de atracción, deseo sexual, deseo de ser querido” (pág. 444) por la pareja sexual.

Por una parte el expositor en su exposición apela varias veces a este sentimiento:

- *Una relación homosexual se puede definir como una relación entre personas del mismo sexo que se sienten atraídas*
- *puede haber amor entre un homosexual y otro homosexual*
- *el amor es la entrega entre dos personas*

- *la homosexualidad es simplemente otra manera más de querer a alguien*

En este orden de ideas, el amor le sirve al expositor para defender que la homosexualidad no es una enfermedad

Por su parte, el alumno oponente de tal tesis también invoca el sentimiento de amor respecto a la pedofilia recordando que *etimológicamente esto significa amor a los niños*; e intenta mostrarla como una enfermedad o en todo caso como una acción reprobable. Con lo cual está remitiendo a aquella representación básica relativa a la experiencia de aversión moral. Estableciendo tal conexión el oponente sugiere que tan reprobable es la homosexualidad como la pederastia. Sin embargo intentar este camino ya se vio que no fue efectivo para el oponente (T 7 y 9).

5.4.4 Enseñar argumentando

5.4.4.1 Comprensión del proceso

Posterior al diálogo crítico que se acaba de presentar se dieron otros dos en torno al aspecto psicológico de la autosatisfacción y a la naturaleza humana. Luego la profesora se refirió a los diálogos críticos sostenidos por el expositor; adicionalmente el razonamiento de tipo entimemático que ella detecta como planteamiento de fondo es el siguiente:

- **Premisa menor:** La homosexualidad es un acto de amor
- **Conclusión:** La homosexualidad es justificable

Razonamiento al cual ella atribuye la siguiente premisa mayor: Todo lo que se hace por amor es justificable.

35 Profesora: bueno ahora yo, tu estas justificando todo en nombre del amor

36 Alumno6: de que/

37 Alumno7: del amor

38 Profesora: Y es que tiene cierto peligro justificar todo en nombre del amor... porque en nombre del amor yo me puedo enamorar de mi hermano, me puedo enamorar de mi padre, me puedo enamorar de mi perro, me puedo enamorar de tantas cosas... Significa que la justificación en nombre del amor para mi es absolutamente insuficiente, porque el amor es mucho más que una atracción; tú lo estás reduciendo a una [atracción

39 Expositor: [No

40 Profesora: ... luego hay datos que has dado que son bastante incorrectos. Primero, el cristianismo no condena a la persona, condena el acto, la práctica homosexual. No se si sabes en lo que consiste la practica homosexual y en el caso de las mujeres no hay cópula, no se si lo sabias; hay otro tipo de ejercicios.

Otros alumnos intentan hablar

46 Profesora: vale, vale, ya ya.

47 Expositor: Yo simplemente creo que hay que ser respetado no/, o sea una persona tiene que respetar a la otra y no por eso se le tiene que faltar al respeto.

48 Profesora: totalmente de acuerdo

Ciertamente aquí la profesora no está discutiendo un contenido disciplinar del área del lenguaje; pero mediante las correcciones si está enseñando un contenido programático del área: Dominar la expresión oral en la lengua castellana; más específicamente está enseñando como argumentar bien.

Esto es interesante porque muestra una simbiosis entre el enseñar a argumentar y la argumentación como medio para aprender el contenido de una asignatura. En tal sentido la profesora enseña implícitamente que es más conveniente que la premisa mayor de un razonamiento tenga amplia aceptabilidad. Lo anterior se ve claramente cuando dice al alumno que no puede justificar todo en nombre del amor (T 35 y 52), porque con el amor se justifican tanto manifestaciones afectivas como perversiones sexuales (T 38 y 54).

Si se traza una ruta dialéctica de la discusión entre Alumno y profesora esta seria:

35 Profesora: Desafía premisa mayor

37 Alumno7: Apoya desafío a premisa mayor

38 Profesora: Desafía premisa menor

39 Expositor: No acepta desafío a premisa menor

40 Profesora: Desafía conclusión.

47 Expositor: Evade desafío, plantea nuevo punto de vista.

48 Profesora: Apoya nuevo punto de vista

Poniendo en forma gráfica se tiene:

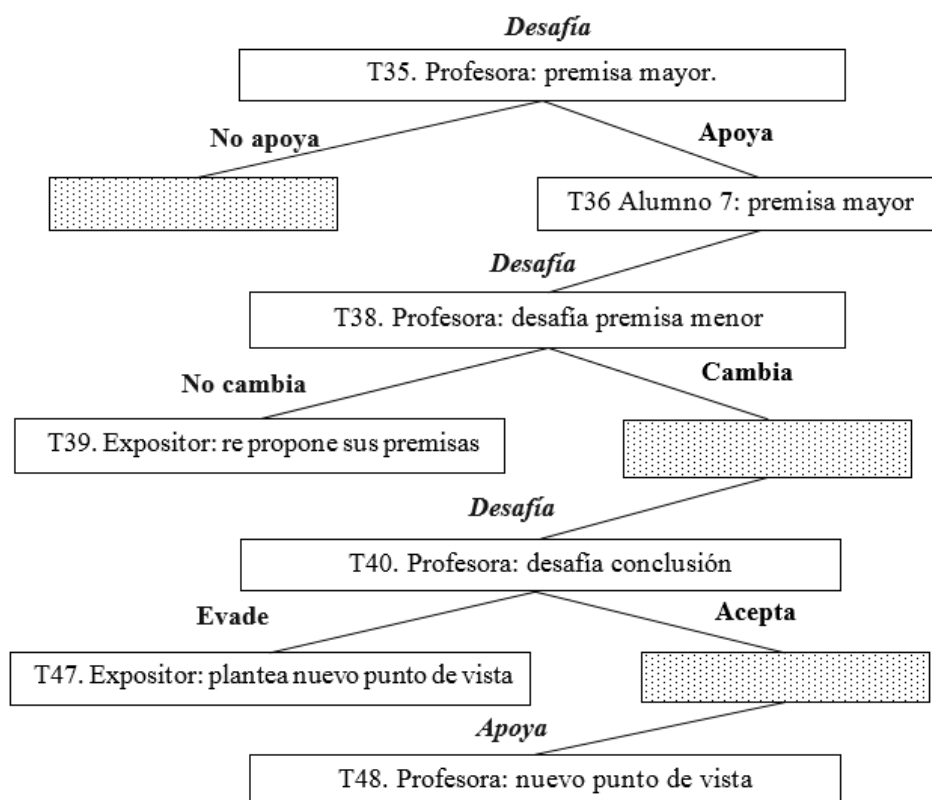


Figura 31. Ruta dialéctica Lengua Castellana
Fuente: elaboración propia

5.4.4.2 Evaluación del procedimiento

En lo expresado por la profesora se puede advertir que aparte de recurrir a los marcos cognitivos amor (T35, 38, 52) y ejercicio de la sexualidad (T 40), ya activos en la primera, recurre al marco afectividad para introducir aclaraciones que considera necesarias.

Tabla 14 Marcos cognitivos...

Marco cognitivo: Amor/ ejercicio de la sexualidad / afectividad	
activado en exposición con	activo en la discusión en
puede haber <u>amor</u> entre un homosexual y otro homosexual	estas justificando todo en nombre del <u>amor</u> (T35, 38, 52: profesora)
...la <u>homofobia</u> ha sido extendida [de forma] menos radical... [por] el cristianismo.	el cristianismo <u>no condena a la persona</u> ; condena el acto, la <u>práctica homosexual</u> (T40: profesora)
La homosexualidad se basa en la cópula, es decir que no podemos considerarla como una parafilia	Otra cosa es si ese tipo de ejercicios contribuyen a la experiencia del amor o no (T42: profesora)

Fuente: elaboración propia

Con esto implícitamente está enseñando al alumno la importancia de cuidarse de generalizaciones indebidas (T36), es decir a evitar basarse en observaciones que no son representativas o no son suficientes (violación a la regla pragmadialéctica # 7: regla de esquema argumentativo). Además está enseñando a precisar el uso de términos (T40), con lo cual se previene la falacia de manipular por falta de claridad o vaguedad en los contenidos (violación a la regla pragmadialéctica # 10: regla de uso).

A continuación el mapa de razonabilidad de las movidas realizadas

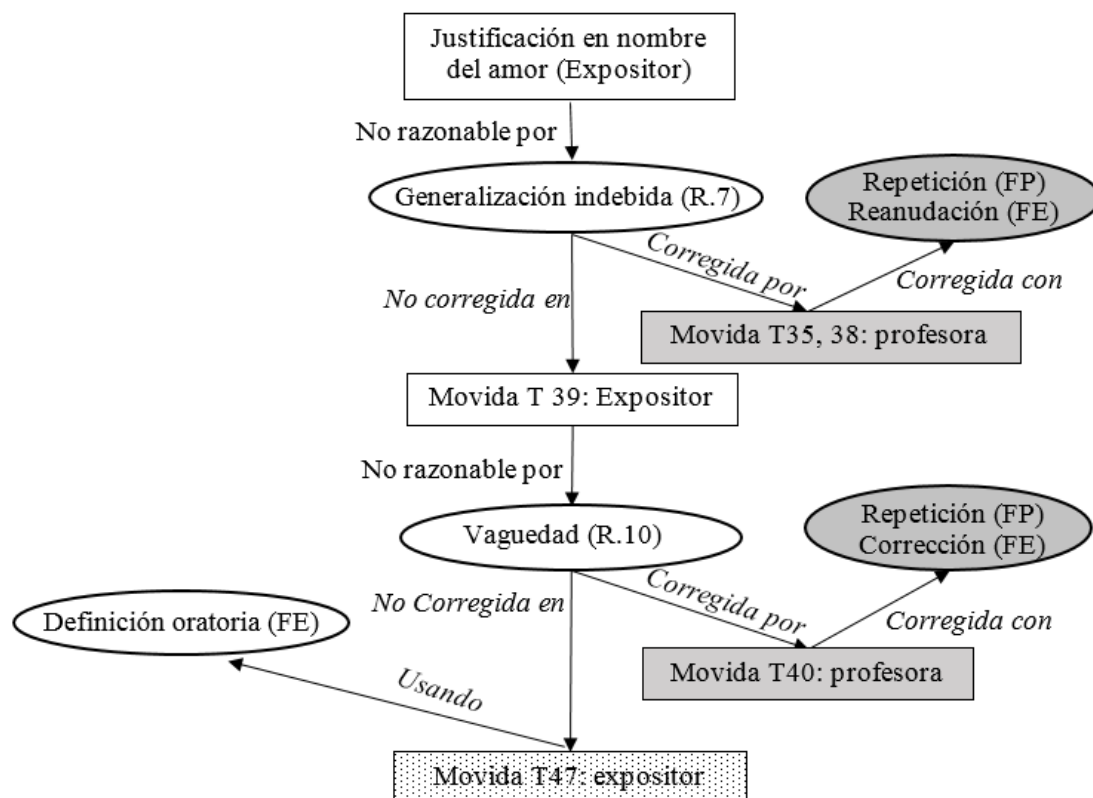


Figura 32. Movidas poco razonables Lengua Castellana
Fuente: elaboración propia

5.4.5 Apreciación de la clase

Respecto a la presentación del tema, hay que decir que después de la tercera secuencia argumentativa algunos alumnos quisieron seguir participando pero la profesora corta la discusión e invita al siguiente alumno a que presente brevemente su exposición en los últimos minutos de clase. Esta acción llama la atención porque no es una renuncia al método de enseñar argumentando que se propone en el centro, sino que es atenerse al objetivo de la clase que consiste más bien en fortalecer la competencia comunicativa oral de los alumnos. Por otra parte es muy importante señalar que pese al desacuerdo profundo entre expositor y profesora respecto a ciertos aspectos del tema expuesto, ambos expresan estar de acuerdo en que es necesario respetar a todas las personas (T 47 y 48); lo cual sin duda es un aprendizaje básico.

Cabe recordar que en clase de lengua castellana las secuencias argumentativas presentadas correspondían a la exposición de una tema libre y en ninguno de los casos los

alumnos hicieron referencia a contenidos de la asignatura, pues el objetivo era evaluar elementos paralingüísticos y el lenguaje no verbal.

En tal sentido habría que decir que tal evaluación realizada por la profesora no solo se atiene al aspecto ‘técnico’ antedicho, sino que está en consonancia con ciertos elementos del ideario educativo del Centro de caso como es la atención a cada persona, a sus ritmos y la valoración de sus actitudes y capacidades. De hecho después de la exposición y discusión acerca del tema, la profesora le dijo al alumno mencionado “...*estás todo el rato mirando hacia el suelo y hablando [de manera robótica]... el problema es que no hay contacto [visual]... es un error muy grave. ...tienes que tener cuidado con los brazos, que los has tenido todo el rato pegados al cuerpo.*” Lo interesante es que la profesora va más allá y le dice “*Es miedo que tienes; cada uno tiene (sus miedos) o sea, en la exposición oral se ven perfectamente los miedos. Tú tienes miedo a mirar, pero tienes que mirar porque estás hablando con tus interlocutores y no tienes que tener miedo a ser juzgado; es fundamental*”.

5.5 Minicaso 4. Filosofía

El trozo de la clase de Filosofía al que se aplica la estrategia de interpretación de datos, se puede apreciar transcrito en el anexo 24. La presentación será similar a la del mini caso 3, es decir primero se explorará el aprender argumentando y luego el enseñar argumentando; dado que en esta clase también se hizo primero exposición de una alumna, seguida por la discusión del tema entre expositor de compañeros e intervenciones del profesor.

5.5.1 Contextualización

Para entender la forma en que la clase de Filosofía que se presenta encuadra en la planificación de la asignatura conviene acudir a lo manifestado por el profesor en una entrevista:

Nosotros estamos viendo las teorías en torno a la verdad. Desde el punto de vista educativo, a mí lo que me importa (...) es que entiendan el valor que tiene la verdad. Primero, que es una exigencia de la persona (...) Después que vean la dimensión epistemológica de la verdad, esto ya sería un objetivo de conocimiento. Dentro de eso (...) que concepciones acerca de eso existen; fundamentalmente relativismo, realismo, escepticismo y pragmatismo. Como última cosa (...) yo les he mandado a hacer (...) una pequeña argumentación. Yo les hacía directamente esta pregunta: después de lo que hemos estudiado ¿Tú puedes decir que existe algo que sea sumamente bello, bueno, justo (...) o a la inversa, sumamente malo? Por qué si, por qué no. Es decir justificar la propia opinión

Entonces después de que hemos estudiado ello (3 seg.), mi objetivo es ver, al tener que posicionarse, ver si a la hora de tomar esa posición lo que han aprendido les sirve para fundamentar más o menos su posición; al margen de lo que piensen (EntIn3).

Tomando en cuenta lo anterior no es casual que la clase observada hubiese iniciado con la declaración de objetivos del profesor: “...el objetivo de la clase es... intentar profundizar... pero sobre todo valorar, a través de lo que vais a decir algunos de vosotros, la importancia de lo que estamos hablando.” (Anexo 24 T 1 y 3a).

Cabe anotar que la ronda de exposiciones de los alumnos estaba planeada y el día previo al inicio de tal ronda, algunos alumnos le manifestaron al profesor que tenían preparada su exposición.

5.5.2 Descripción

Al comenzar la clase una alumna salió frente y apoyada en diapositivas hechas en *power point* y en un proyector, hizo su intervención.

La exposición inició en el minuto seis de la clase y duró dieciséis minutos contando con alguna aclaración del profesor y discusiones entre la alumna y tres de sus compañeros. Como en todas las exposiciones la propuesta era responder a un problema planteado por el profesor: *¿Existe algo que sea sumamente bello, bueno, justo?*

La estudiante expositora planteó como tesis central que *“existe una verdad y una falsedad absoluta para todos”* (T 4, 22, 49). Tesis que parte de un supuesto: todo hombre tiene una primera naturaleza y una segunda naturaleza. (T 6)

Los argumentos invocados para sostener la tesis central fueron:

- *En la primera naturaleza* todos los hombres tienen una serie de exigencias y evidencias fundamentales (T4)
- Entre las exigencias fundamentales está el deseo *de amar y ser amado, de justicia y de libertad y también el* de verdad para distinguir lo bueno de lo malo (T4) o el deseo de eternidad (T14)

Como apoyo audiovisual de estos argumentos, la alumna recurrió:

- Una primera serie de imágenes para ejemplificar que la existencia y reconocimiento de lo bello, como búsqueda de significado, constata la existencia de una primera naturaleza. Tales imágenes fueron la de un bebé, la aurora boreal, paisajes naturales, Beethoven al piano, la Venus de Willendorf y las pirámides de Egipto.
- También recurrió a una segunda serie de imágenes para ejemplificar que la existencia de algo repudiable por todos constata la existencia de una primera naturaleza común a todos los hombres. Entre la segunda serie de imágenes estaban la bomba de Hiroshima, y la de hombres degollados por yihadistas.

Por otra parte en su argumentación, la alumna incluyó una tesis complementaria: [*A nivel de la segunda naturaleza*] *no hay una verdad objetiva si no muchas opiniones* (T 18, 20). Para sostener esta tesis el argumento fue: *En la segunda naturaleza están las tendencias, gustos* (T 6); *en ella influyen los amigos, la familia y la cultura* (T 20). Argumento que fue puntualizado por el profesor: [*en la segunda naturaleza*] *también están las ideas, creencias, comportamientos* (T 11, 27).

Como ya se dijo, en medio de esta exposición se dieron tres discusiones entre la expositora y tres de sus compañeros. Todo esto se llevó la primera mitad de la clase. En la segunda mitad, hubo discusión acerca del tema expuesto entre los alumnos. Allí no intervino la expositora, pero sí intervino el profesor motivando y haciendo aclaraciones.

Teniendo presente los tipos de diálogos de Walton, se podría decir que la parte de la clase en que intervino la expositora se configuró como diálogo persuasivo. En ese tipo de diálogos la situación inicial es un conflicto de opiniones frente a la tesis planteada por la alumna que, por los cuestionamientos hechos por los compañeros, se ve que no gozaba de consenso.

Cabe anotar que esta modalidad de exposición, a diferencia de la que se dio en clase de Lengua Castellana y Literatura castellana admitió que hubiese preguntas de los compañeros durante la misma.

Para ayudar a entender la argumentación hecha por la expositora y los interrogantes que le plantearon conviene tener presente el siguiente diagrama:

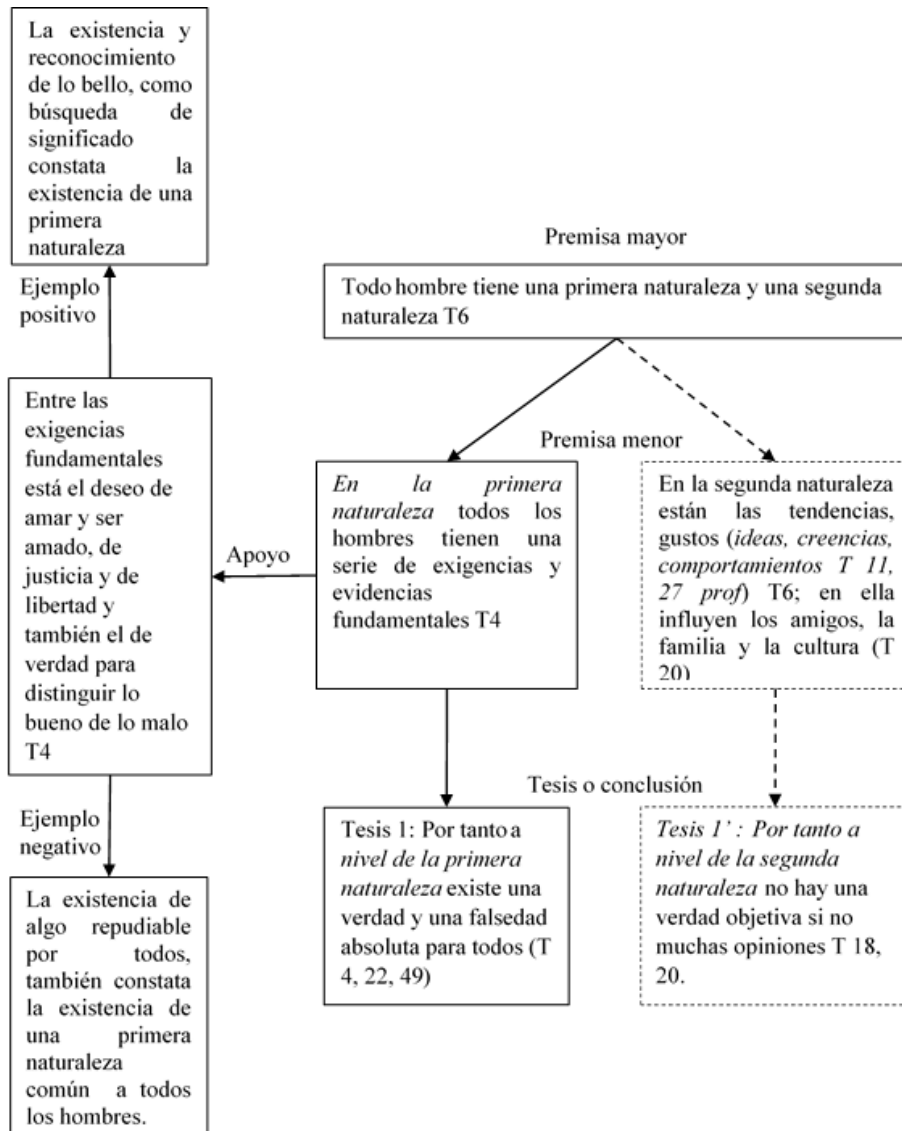


Figura 33. Estructura argumentativa exposición de Filosofía
Fuente: elaboración propia

Un aspecto que se pudo captar y que vale la pena mencionar es la ubicación espacial de los estudiantes que participaron más activamente porque estos no estaban ubicados solo en la parte delantera del aula; estaban ubicados en lugares diversos elegidos libremente, como lo muestra la gráfica.

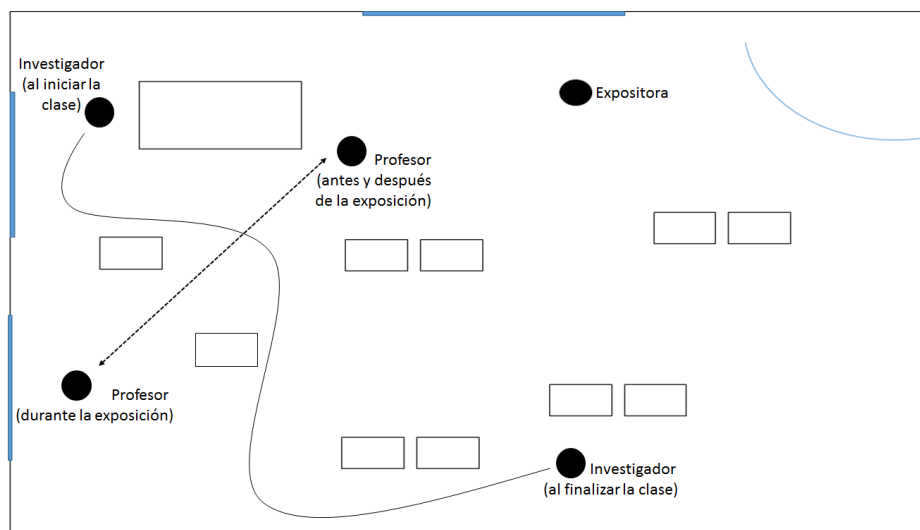


Figura 34. Ubicación alumnos exposición de filosofía
Fuente: elaboración propia

Aunque el número de estudiantes que fueron a clase ese día fue de veinticinco, en el gráfico solo se representan los estudiantes que más participaron. La ubicación de estos hace pensar en un involucramiento importante de los estudiantes y en el interés despertado por el tema; independiente del sitio que ocupaban. Otro asunto que llama la atención es que cuando se comenzó a intensificar la participación de los estudiantes, el investigador se trasladó a la zona donde se estaba participando más y esto no afectó la dinámica de la clase.

5.5.3 Aprender argumentando

En la secuencia argumentativa que se da entre los turnos 15 al 22, la expositora habla de la belleza de una escultura paleolítica llamada Venus de Willendorf y esto suscita diversas reacciones.

15 Alumno1: tú por ejemplo has dicho que es bella

16 Expositora: que si a lo mejor, a lo mejor a ti no, o sea no compartes conmigo eso; pero lo que he dicho yo creo que tiene que ver un poco también con la segunda naturaleza...

17 Alumno1: entonces la belleza de las cosas depende de la segunda naturaleza; o sea que no depende de, de cómo la verdad, vamos, o sea

18 Expositora: haber, yo creo que (3 seg.). O sea, para hablar de cosas así, pues sí que tengo en cuenta la opinión que tienen los relativistas, que nunca vamos a llegar a un acuerdo, porque lo que te parece bonito, a mí a lo mejor no me parece pues bonito, como esto.

En este sentido sí que no podríamos decir que no hay una verdad objetiva si no muchas opiniones. Pero luego cuando, yo que sé, te refieres cuando haces referencia a algo más importante, por ejemplo como la vida, matar a una persona; ahí sí que hace referencia más a la primera naturaleza eeh, que en un principio compartimos todos. O sea en un principio, porque hay gente que a pesar de tener una naturaleza, de determinadas exigencias puede cometer un crimen.

Bueno yo creo que, bueno, el hombre tiene, se le ha dado la libertad y la libertad también implica ir en contra de su naturaleza.

No sé si te he respondido; a lo mejor un poco pero, ahí

19 Alumna2: bueno es que tú tienes bastantes argumentos que son relativistas para defender la naturaleza... [que es que en unos casos... entonces eso

20 Expositora: [no, no... yo digo que en la segunda naturaleza nunca vamos a poder llegar como a un punto de acuerdo porque influyen muchas cosas por lo que he dicho, los amigos, la familia, la cultura

21 Alumna2: por eso es [relativista

22 Expositora: [claro, en este sentido digo que no vamos a encontrar una verdad; pero sí que digo que esta naturaleza, o sea, la naturaleza que tenemos en común todos, nuestras exigencias sí que hay una verdad, una verdad objetiva y esa verdad la podemos alcanzar todos.

5.5.3.1 Análisis lógico-crítico

En primer lugar hay que recordar que la expositora implícitamente plantea que todo hombre tiene una primera naturaleza y una segunda naturaleza (T 6). Más adelante, en el turno 12, ofrece un ejemplo positivo que apoya una de las premisas de su tesis. Tal ejemplo

versaba sobre la idea de que la existencia y reconocimiento de lo bello constata la existencia de una primera naturaleza.

Este ejemplo es desafiado por el Alumno 1 quien argumenta que la percepción de lo bello lo que constata es que no hay verdad objetiva (T 15 y 17). La expositora responde confirmando que efectivamente *a nivel de la segunda naturaleza* no hay una verdad objetiva si no muchas opiniones (T 18); pero aclara que aunque lo percibido como bello es un asunto opinable; lo bello como búsqueda de significado, no. Es de lo segundo de lo que ella habla y que da cuenta de la primera naturaleza.

Posteriormente otra compañera (Alumna 2) le objeta que se está contradiciendo al acudir a argumentos relativistas para defender una tesis no relativista si no realista (T19, 21). La expositora reitera que lo opinable pertenece a la segunda naturaleza y aclara que l verdad objetiva pertenece a la primera naturaleza (T 20, 22). El razonamiento que late en la argumentación de la alumna expositora se puede esquematizar en el siguiente mapa:

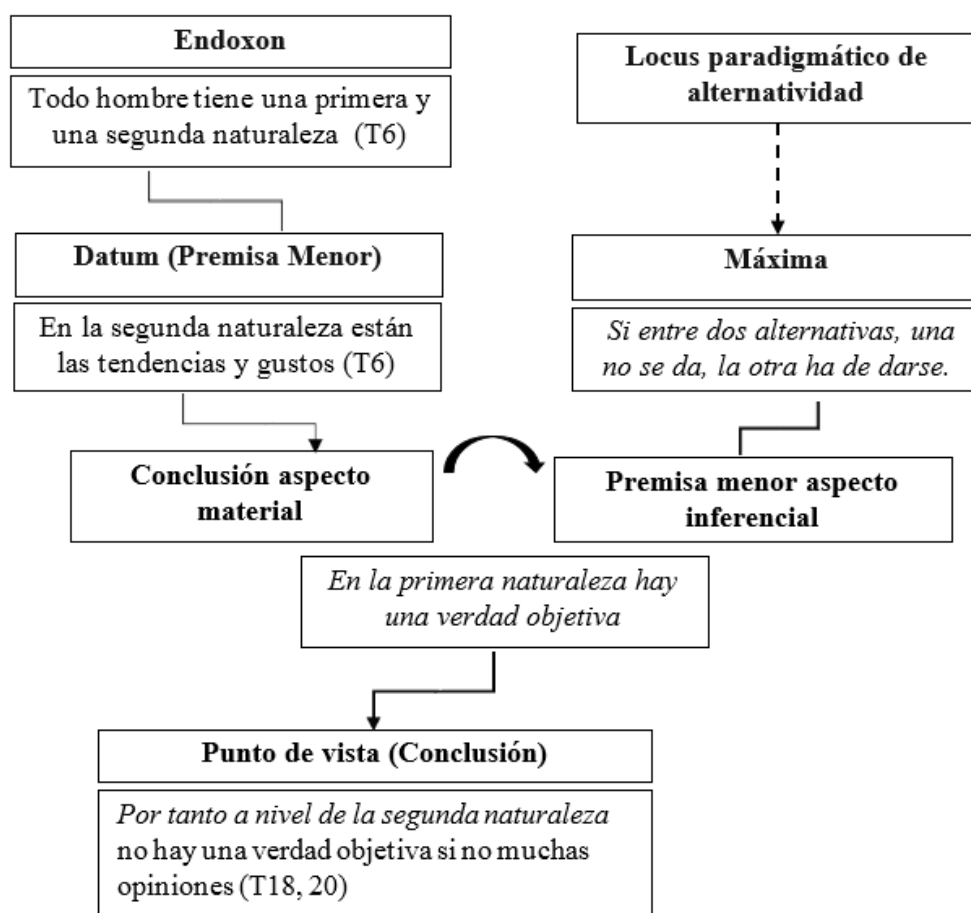


Figura 35. Diagrama ípsilon filosofía
Fuente: elaboración propia

La fuerza inferencial del razonamiento que subyace en la argumentación de la expositora se basa en un esquema de alternatividad: primera naturaleza/segunda naturaleza o verdad/opinión. En ese sentido aceptar una opción conlleva dejar de lado la otra.

Tal esquema funcionó bastante bien gracias además a que se supo defender con términos disciplinares pertinentes: deseo de amor, justicia y libertad (T4), primera naturaleza y segunda naturaleza (T 4); términos con los que activó el marco cognitivo naturaleza humana. Es interesante observar que las interacciones de los compañeros se movieron en tal marco:

Alumno1: la belleza de las cosas depende de la segunda naturaleza (T 17)

Alumna2: tú tienes bastantes argumentos que son relativistas para defender la naturaleza... (T 19)

Cabe anotar que también se usaron los términos verdad absoluta (T 6), verdad objetiva (T 18, 22), opinión (T 18); que se refieren al concepto de verdad y que en el presente contexto es relacionable con el marco naturaleza humana.

5.5.3.2 *Análisis emotivo-relacional*

Respecto a la implicación emotiva del discurso, se notan varios predicados de emoción en las intervenciones de la expositora:

T 4: *el deseo de amar y ser amado, de justicia, de libertad... el deseo de verdad para distinguir eh, lo bueno de lo malo.*

En primer lugar el predicado *deseo*, semánticamente remite a la conciencia de una necesidad que hace tender hacia algo. En este caso la tendencia es al amor, la justicia, la libertad y la verdad. Tales objetos de deseo provocan atracción, agrado y además son susceptibles de una valoración moral; tanto que su pérdida es percibida como una experiencia negativa. Por ejemplo el desamor o la coacción, en cuanto pérdida del amor o la libertad, provocan desánimo o repudio.

T 12: *La aurora boreal, yo nunca lo he visto, pero tiene que ser impresionante*

El adjetivo *impresionante* se relaciona semánticamente con aquellas “experiencias derivadas de algo no habitual.” (Marina & López Penas, 1999, pág. 441) Un ejemplo de

esto es la *admiración* en cuanto “percepción de algo extraordinario que provoca un sentimiento positivo, duradero, que atrae la atención y va acompañado de sentimientos de aprecio.” (pág. 441)

Enfatizar en experiencias afectivas universales como las que subyacen en los turnos 4 (deseo) y 12 (admiración) no es una estrategia falaz, más bien es razonable dado que buscar ampliar el campo común conceptual de modo que no haya desacuerdos profundos o que se minimice el desacuerdo.

También se nota la construcción de argumentos a partir del *ethos*; es decir de aquellos que dependen de la buena voluntad, la integridad y la discreción del orador:

T 16: *que si a lo mejor, a lo mejor a ti no, o sea no compartes conmigo eso; pero lo que he dicho yo creo que tiene que ver un poco también con la segunda naturaleza. A lo mejor aquí no hay tanta diferencia pero, no sé... Yo (4) por las clases que he recibido, por el colegio en el que me encuentro, por los amigos que tengo; a lo mejor me hace preguntar, no sé, qué para mi si que tiene un significado y a lo mejor no lo comparto contigo/*

Invocar la propia Historia y experiencia personal remiten semánticamente a sentimientos como la *gratitud* (pág. 447) por el recuerdo de un bien recibido; más precisamente por la posesión un bien como la *amistad* con algunas personas que implica un “sentimiento positivo, acompañado por el deseo de su compañía, de comunicación con ella(s), y de su bien.” (pág. 443).

Lo anterior hace ver que con las expresiones usadas en el T16 la expositora se muestra como una persona agradecida y amistosa que, dado el contexto juvenil y escolar en el que se desarrolla la secuencia argumentativa analizada, apoyan de manera razonable la argumentación presentada; pues muestra que su posición a favor de la existencia algo *sumamente bello, bueno, justo*, no busca la confrontación ni la manipulación del auditorio sino más bien la oferta de su punto de vista a los compañeros.

5.5.4 Enseñar argumentando

5.5.4.1 Comprensión del proceso

La exposición termina (T 49) y un alumno objeta (T 50) a la expositora que hay otros que defienden la no existencia una verdad absoluta. El profesor invita a analizar los

argumentos de unos y otros para avanzar (T 51 y 55); hace una recapitulación lo discutido en torno a la naturaleza y a la libertad; además enfatiza: ... *entonces, este es el punto de debate. Pensar si podemos hablar de esta primera naturaleza* (T 59). En ese momento una alumna pide tímidamente la palabra; es animada por el profesor y se abre un tercer tema de discusión que es el problema de la cultura.

60 Alumna7: ... no es lo que yo digo no sé qué argumentar

61 Profesor: eh, que no quieres contra argumentar

62 Alumna7: es que si no luego yo no sé qué decir; si lo digo ahoraaa

63 Profesor: si dilo, dilo

64 Alumna7: pero que como yo no pueda exponer nada/

65 Profesor: bueno, no pasa nada

En ese momento la alumna7 deja de dirigirse al profesor y se dirige a la expositora

66 Alumna7: es que tú dices que hay una naturaleza que tiene una verdad objetiva, pero por ejemplo la exigencia de justicia se supone que está en nuestra naturaleza; pero yo la puedo vivir de una manera y tú de otra.

Pongo un ejemplo, si a mí Luisa me rompe las gafas, yo me puedo enfadar y puedo decir: “es que para mí es justo que yo vaya y le meta un puñetazo” y otra persona puede decir: “es que no es justo tendrías que perdonarla porque ha sido sin querer”. Entonces yo creo que también hasta esos aspectos los puedes mirar de modos diferentes.

Tú has dicho la maldad, eh, es que eso se puede ver sobre todo desde el punto de la sociedad. Las personas que ahora mismo que están en el terrorismo yihadista, ellos no lo ven como nada malo porque claro, ellos tienen ese punto de vista/ por la manera en la que ya se han criado, por todos los condicionamientos y todo. Ellos no lo ven como algo malo matar a un infiel.

67 Profesor: Tanto es así que para ellos hacer esto, es el mayor bien porque es la puerta del cielo

69 Alumna7: porque si ellos saben que si matan a otro musulmán está mal, pero en cambio matan a un infiel está bien. Entonces cada uno piensa una cosa con él, la forma en la que él es, que por la forma en la que se ha criado.

93 Profesor: tu ibas a decir esto/, o sea pon un ejemplo

94 Alumno4: o sea que todo el mundo cuando nace en una cultura, o sea que cuando nace; o sea que todo el mundo, que la cultura te puedeee, pues, o sea que (...) también puedes a pesar de la cultura que tengas, ser libre...

106 Alumna10: yo lo que iba a decir, no me acuerdo... pero bueno, sí que era algo del yihadismo y eso. Que yo creo que creen que está bien porque no tienen en cuenta todos los datos; si no que su cultura como que les ha hecho olvidar algunos datos, respecto por ejemplo cuando matan, ellos creen que está bien, pero porque han olvidado el hecho de que todas las personas tienen el mismo valor ya sean eeh creyentes o no de su cultura

107 Profesor: es decir, tu estas poniendo en juego el dato ese, no/...

Es importante advertir que se pasa de discutir las dos versiones de la tesis expuesta (Tesis 1: *a nivel de la primera naturaleza, existe una verdad una falsedad absoluta para todos*. Tesis 1': *a nivel de la segunda naturaleza no hay verdad objetiva sino muchas opiniones*), a discutir el supuesto de tal tesis que es: *Todo hombre tiene una primera naturaleza y una segunda naturaleza* (T 6).

La alumna7 asume implícitamente que *no se puede hablar de algo común para todos, de una primera naturaleza*. En concreto niega la premisa mayor afirmada por la expositora de la siguiente manera:

- La exigencia de justicia es un ejemplo que probaría la existencia de una naturaleza y de una verdad objetiva; pero no se vive de la misma manera (T66 AL 7)
- *Por ejemplo los yihadistas no ven como malo el terrorismo porque su cultura los condiciona* (T66 AL 7)

La objeción planteada en el turno 66 es rebatida más adelante por parte de dos alumnos: *yo creo que el equivocarse (...) no tiene por qué ser siempre por el*

condicionamiento de las culturas. (Al 3 T115). En este razonamiento es apoyada por otro compañero: *También puedes, a pesar de la cultura que tengas, ser libre...* (Al 4 T94)

En todo caso lo que interesa en este numeral es el acompañamiento que hace el profesor desde la pregunta tanto a los que se oponen al planteamiento de la expositora, como a quienes lo apoyan; tal acompañamiento se puede ver sintéticamente en el siguiente diagrama:

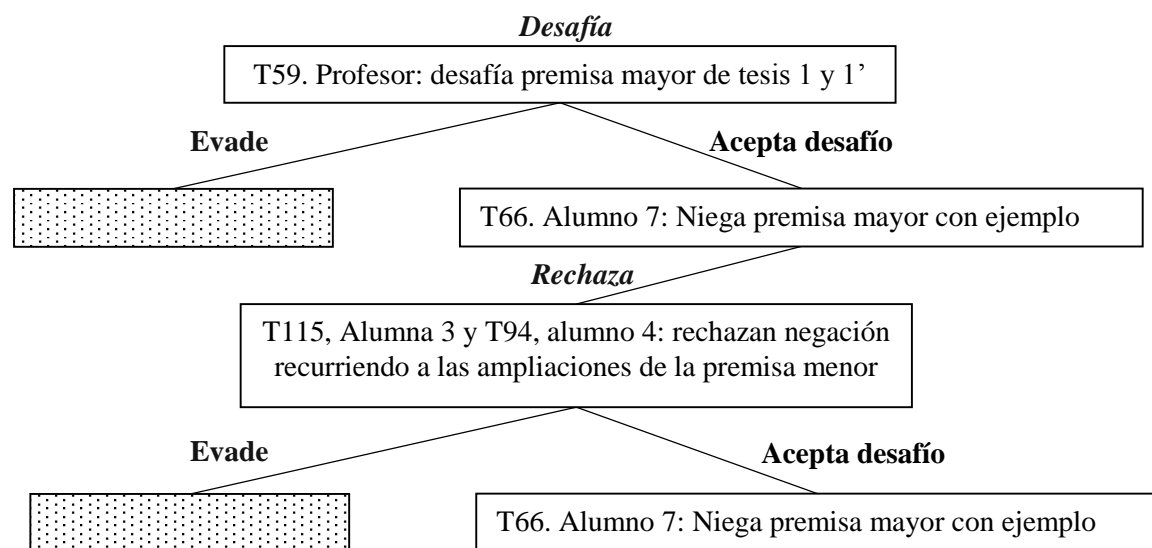


Figura 36. Ruta dialéctica filosofía
Fuente: elaboración propia

5.5.4.2 Evaluación del procedimiento

Conviene recordar que en el mapa CAnEvA el aspecto procedimental tiene que ver con la detección de violaciones a las reglas pragmadialécticas y la detección de figuras retóricas usadas para corregir tales fallos. También hay que recordar que el uso que aquí se hace de esas dos herramientas es en orden a explorar el enseñar argumentando; es decir a detectar los momentos en que el profesor ayuda a los estudiantes a construir sus argumentaciones en pro o en contra de un punto de vista respecto a un contenido disciplinar.

Ahora bien, en este mini caso el apoyo del docente en la construcción de los argumentos de los estudiantes no fue tan directa como si se vio por ejemplo en el mini caso 1 (clase de Economía); el apoyo se expresó más bien de otras maneras.

En primer lugar aclarando asuntos de tipo metodológico y procedimental antes de iniciar la exposición:

...tenéis que en primer lugar escuchar porque es fundamental entrar en diálogo con quien habla... Y entrar en diálogo con quien habla significa saber que dice, por qué lo dice, si no entendéis algo que dice se lo preguntáis; si no estáis de acuerdo, argumentáis en contra, lo que se vea. (T 3a)

Yo voy a poner nota fundamentalmente del contenido pero también voy a contar la expresión, aspectos de la expresión... (T 3b)

esta una de las clases de las más serias que podemos hacer, cuando uno arriesga y expone su trabajo. Entonces insisto que es una clase para todos; entonces no puede haber nada que no entendáis. (T 3b)

Este tipo de apoyo es importante porque hace ver condiciones fundamentales para poder debatir, tales como el clima de respeto a las opiniones de todos.

En segundo lugar valorando los elementos conceptuales y de apoyo usados por los estudiantes, haciendo caer en cuenta de su importancia a los demás alumnos. Por ejemplo cuando la alumna estaba exponiendo imágenes de la bomba de Hiroshima y los yihadistas degollando soldados, el profesor expresó en tono interrogativo: *Tú estás poniendo estas imágenes como ejemplo de algo absolutamente horrible (T 31)*; a lo que la estudiante responde: *si, en principio todos compartiríamos bueno, espero que todos penséis que... es algo inhumano todo esto (T 32)*.

Cuando la alumna usa términos que activan marcos cognitivos como naturaleza o verdad objetiva, el profesor interrumpe en el T 23 diciendo:

un segundito, un segundito para ver que yo creo (2) no, no muy bien, vas muy bien. A ver, esto lo hemos estudiado. Y me ha sorprendido que lo haya querido utilizar aquí, podría no haberlo utilizado, ¿no? ¿Por qué decíamos que el hombre a diferencia de un animal tiene una segunda [naturaleza]; que llamábamos con esta segunda naturaleza?

Posteriormente en el Turno 27: *“¿se está entendiendo ya lo que es esta segunda naturaleza?”*. En el T 39, cuando dos alumnas discuten al interior de los marcos mencionados, vuelve a interrumpir diciendo: *estáis entendiendo el diálogo todos/. Están saliendo cosas muy interesantes que hemos estudiado, ahora yo las sintetizo, acabad ahí.*

Y en el T 59 “¿Cuándo hemos hablado del error en este tema? ...Cuándo hemos hablado del relativismo, cuándo hemos hablado del realismo y cuándo hemos hablado del escepticismo”.

En tercer lugar otra forma de enseñar argumentando que emerge es la de intervenir para prevenir movidas falaces:

- En el turno 55 el profesor dice: *analizamos los argumentos unos y otros porque hay una serie de argumentos que hay que contra argumentar. Porque si no, no avanzamos*”... En esta movida el profesor está introduciendo la primera regla pragmatialéctica o regla de libertad según la cual “las partes no deben impedirse unas a otras el presentar puntos de vista o el ponerlos en duda.” Esta regla es fundamental porque previene de falacias tipo ad bāculum (presionar indebidamente a la contraparte), ad hominem (ataque personal poniendo en duda la buena voluntad o la inteligencia) y tu quoque (señalar una inconsistencia entre las ideas y las acciones del contrincante).
- En turno 50, un alumno dice a su compañera al acabar la exposición: *eso lo defiendes tú, otro a lo mejor defiende que no*. A lo que en el turno siguiente el profesor manifiesta: *quien piensa por un lado que argumente*.
- En el 76 cuando otro alumno dice que: “*estáis afirmando... Que hay una naturaleza que es común a todos los hombres... por supuesto yo pienso que no; que como vamos a demostrar que si existe. Luego no puedes basar un argumento diciendo que ya existe porque si*”. El profesor le dice: *por ejemplo que tú darías para decir que no existe ¿cuál es?* (T 77), y luego le solicita: *eh, bueno perdona, ponedlo en juego* (T 79)

En estas dos ocasiones se trasmite implícitamente la segunda regla pragmatialéctica: “una parte que presenta un punto de vista está obligada a defenderlo si la otra parte le solicita hacerlo.” Aquí quien presenta el punto de vista es el alumno y el profesor le solicita que lo defienda sin embargo los estudiantes no lo defendieron, con lo cual evadieron la carga de la prueba.

Los siguientes mapas ayudan a ver esquemáticamente las movidas hechas por los alumnos y la forma en que el profesor intentó prevenir la no razonabilidad de las mismas:

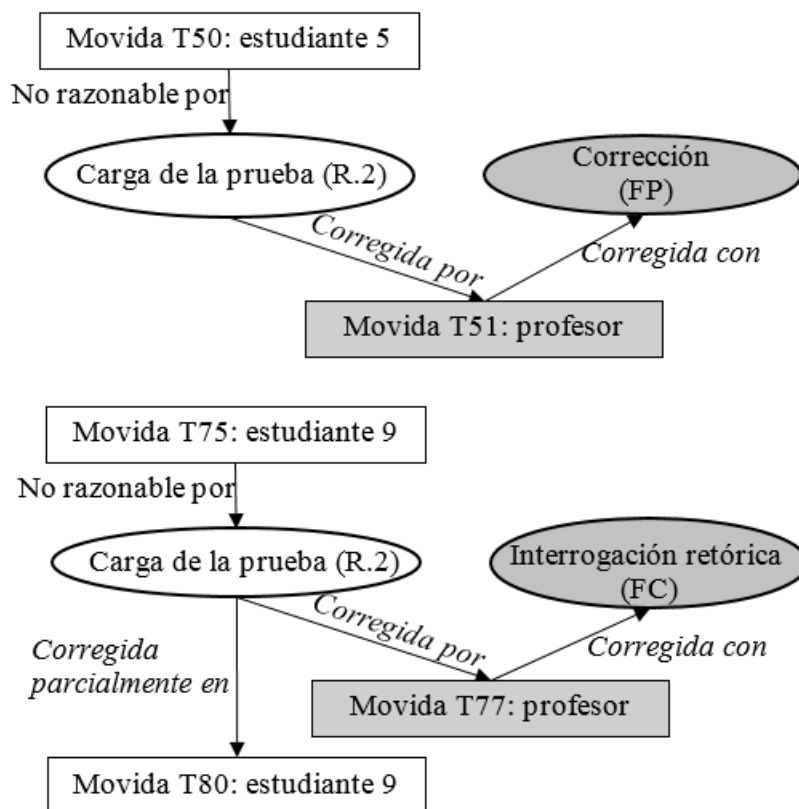


Figura 37. Movidas poco razonables filosofía
Fuente: elaboración propia

5.5.5 Apreciación de la clase

Una de los aspectos interesantes de las secuencias seleccionadas en este minicaso es la aparición de palabras clave como naturaleza y segunda naturaleza; verdad absoluta y verdad objetiva; ser libre, voluntad. Tales palabras se refieren a temas tratados en la clase, con lo cual se nota un fuerte trabajo disciplinar.

De hecho la alumna expositora usó con propiedad tales términos e incluso recurrió a una cita del relativismo y a otra del realismo para abrir su tema tomadas de su libro de texto. La cita de relativismo, atribuida a Protágoras, era:

Creo que si mandara a todos los hombres reunir en un montón las cosas que cada uno de ellos considera feas y después viceversa, no sería dejada ninguna, sino que entre todas, las tomarían todas; porque no todos creen en la misma cosa. Nada es

absolutamente bello ni absolutamente feo, ni bueno ni malo, sino que, tomando ciertas cosas, las hace feas y cambiándose, bellas.

La cita del realismo, perteneciente a Johannes Hessen, era:

...quien mantenga el concepto de la verdad y afirme sin embargo que no hay ninguna verdad universalmente válida, se contradice a sí mismo y las consecuencias son importantes, porque si no existe una verdad, como afirma el relativismo, en el fondo no podría ni siquiera distinguir entre el bien y el mal

Por otra parte podría decirse que el profesor tomó partido por la tesis defendida en la exposición de la alumna. Por ejemplo cuando un alumno planteó que *“no hay nada absolutamente verdadero y falso y... que todo depende de la situación”* (T108); el profesor hizo eco de lo expresado por la expositora en tres oportunidades al afirmar: 1) que el problema del mal tampoco es un problema de situación; es ante todo un problema de libertad *“como ha dicho ella”*. (T 116). 2) Es *“lo mismo que dice ella... falta el conocimiento de su naturaleza... Es lo que se llama alienación, que también hemos explicado alguna vez”* (T 119). 3) Es además un problema de lealtad con uno mismo, pues *“si uno por justificar su propia opinión va en contra de lo que le dice su conciencia, lógicamente se está dañando, pero vale es que eso no es fácil, lo podemos hacer los hombres este es el misterio de nuestra libertad”*. (T 129)

Sin embargo este tomar partido no puede ser juzgado como una especie de manipulación dado que el profesor estimuló la discusión de los puntos de vista tanto a favor como en contra; sin censurar nada.

Finalmente hay que decir que en la clase de filosofía, a la que se hace referencia en este mini caso, se da cuenta del interés por dialogar críticamente no solo por la forma activa en que los estudiantes argumentaron y contra argumentaron, sino también por los diferentes tipos de discusión que se dieron: expositora vs compañeros; alumno vs alumno; alumno vs profesor.

Es interesante advertir que hubo movidas en las que los alumnos insinuaban o manifestaban que sus compañeros habían cometido algún error de razonamiento y estos a su vez removían esa duda. Tales reclamos mutuos entre compañeros muestran un interés

por mantener la razonabilidad respecto a la argumentación presentada. Adicionalmente el hecho de que la expositora, sus compañeros y el profesor utilicen el lenguaje propio del tema, indica que las palabras usadas son categorías pertinentes; lo que por una parte supone un nivel de abstracción con el cual los interlocutores están familiarizados y por otra parte hace posible dar importancia e interés a lo que se discute.

5.6 Minicaso 5. Énfasis en Literatura

El trozo de la clase de Lengua Castellana en el que se enfatiza en el segmento de Literatura al que se aplica la estrategia analítica descrita en el capítulo metodológico, se puede apreciar transcrito en el anexo 25.

5.6.1 Contextualización

Para comprender la clase analizada es importante tener en cuenta que tiene lugar en el tercer trimestre, en donde uno de los temas propios es la literatura barroca y uno de los autores canónicos es Pedro Calderón de la Barca.

En efecto, en la clase analizada la profesora está trabajando con los estudiantes *La vida es sueño*, que es el drama existencial más célebre de Calderón. La metodología adoptada es la de la lectura compartida, comentada y discutida y cabe anotar que fueron varias clases las que se dedicó a tal actividad.

Resulta útil constatar que tal metodología se corresponde con lo dicho la profesora en la entrevista tenida con el investigador antes de la clase. En ese momento ella señaló tres puntos básicos:

- *Primero se reparten los personajes entre los alumnos y se aclara el vocabulario del tema.*
- *Leer al hilo de preguntas como “qué busca el personaje principal”; qué relación hay con el momento histórico en el que el autor escribe la obra; a que remiten los símbolos que aparecen en la lectura “yo les digo que esa torre es un símbolo, y entonces empiezo a ver la simbología que tiene la palabra torre... oscuridad, lóbrego, cárcel, encierro...”*
- *Comparar el personaje con la propia experiencia personal.*

Antes de comenzar a detallar este mini caso, hay que decir que el tema de la libertad que es resaltado por la profesora como fundamental en la obra estudiada, no es solo abordado en literatura; también es abordado en filosofía. Y por referencias directas de los profesores e intervenciones de los alumnos, se colige que tal abordaje no es casual sino intencionado.

Un ejemplo de esto es cuando en la clase de literatura la profesora pregunta: “*Haber dos perspectivas de la libertad, que es la libertad*”, a lo que un alumno responde “*La libertad es la capacidad que tiene el hombre para satisfacer sus deseos*”, enfatizando que esa es la definición que ha dado el profesor de filosofía. (Clase de Literatura 04/18, 04:17 – 04:50)

Una semana más tarde, en clase de filosofía, el profesor pregunta: *Os acordáis de la libertad como ausencia de vínculos, no/. Qué era la libertad como ausencia de vínculos.*

Tales ejemplos permiten entender por una parte que en clase de Filosofía se había distinguido entre libertad como capacidad de abrazar un bien y libertad como ausencia de vínculos. Por otra parte que la profesora de Literatura estaba al tanto de tal distinción, lo cual refleja coordinación a nivel didáctico y transferencia de saberes.

Terminando esta contextualización y teniendo presente los tipos de diálogo de Walton, hay que decir que en la clase predomina el diálogo pedagógico en cual los interlocutores tienen como objetivo adquirir o dar información y logran intercambiar conocimientos.

5.6.2 Descripción

En esta clase de Lengua castellana con énfasis en Literatura se hizo una lectura comentada de *La vida es sueño*, de los versos 660 en adelante. Adicionalmente se recurrió al uso y explicación de las figuras retóricas; aclarando que mientras desde el punto de vista literario ellas suelen ser vistas como recursos estilísticos, didácticamente se pueden ver como recursos argumentativos que permiten dar cuenta de la comunicación o implicación emotiva con fines no manipulatorios, sino formativos.

En el primer momento de la clase, después de tener a los alumnos dispuestos y con sus libros, la profesora hizo una recapitulación de lo trabajado, parafraseando continuamente lo dicho por los estudiantes, lo cual es un recurso retórico importante porque permite aumentar la presencia de un determinado tema. De hecho en el siguiente trozo se nota como en los turnos impares de la secuencia recapituladora (sr) la profesora enfatiza lo expresado por los alumnos.

1sr Profesora: Segismundo estaba encerrado en la torre/, un lugar que era/. Que simbolizaba el lugar donde estaba Segismundo/

2sr Alumno: miedo

3sr Profesora: los miedos, que más/

4sr Alumno: la soledad

5sr Profesora: la soledad, en cambio precisamente en ese lugar que es sombrío, que representa la oscuridad, la falta de libertad; es donde se da cuenta de que/. Qué es lo que aflora en él/

6sr Estudiante: que tiene deseos

7sr Profesora: que tiene deseos

8sr Estudiante: su humanidad

9sr Profesora: su humanidad... bien después llegamos al palacio y tenemos a Basilio, que empieza a contar su historia. Aparecen dos personajes, que son/ lo dosss/

10sr Alumnos: primos, sobrinos

11sr Profesora: los dos sobrinos. Que los dos sobrinos que hacen/

12sr Alumno: se casan

13sr Alumno: No se casan todavía

14sr Alumna: estaaan, Astolfo tontea a Estrella

15sr Profesora: tontea con Estrella y que más

16sr Alumnos: *hablan varios a la vez.*

17sr Profesora: vale. No todos a la vez.

18sr Alumno: le hace una pelota al rey

19sr Profesora: vale. Por qué le hace una pelota (Nota: *Adular a alguien para conseguir un beneficio*)

20sr Alumno: para ser herederos

21sr Profesora: por qué quieren (2), por qué quieren ser los herederos/ Por que/. Tiene hijos, Basilio/

22sr Alumno: No

23sr Alumna: supuestamente

24sr Profesora: supuestamente. Bueno entonces empezamos con el discurso de Basilio que es un discurso un poquito largo. Es un monólogo y entonces empieza a contar lo que le pasa a su esposa. Empezamos en el verso 660.

Posterior a este diálogo inicial, la lectura comentada se centra en dos temas: la relación libertad - voluntad y la relación libertad - determinismo.

A medida que se avanzaba la profesora planteaba preguntas en torno a la acción de Basilio: ¿Actuó bien o mal al encerrar a su hijo Segismundo? ¿Por qué siendo ya mayor quiere liberar a su hijo? ¿Qué pretende Basilio al hablar de su hijo a la Corte? ¿Qué tipo de discurso hace Basilio a sus cortesanos? Por otra parte planteó una pregunta bastante existencial: ¿Le tememos a la libertad? ¿Por qué? y hacia el final de la clase lanza una gran provocación: *este es el camino que nos plantea Calderón ¿Cómo vivir sin miedo a la libertad del otro?*

5.6.3 Enseñar argumentando

Después de la introducción se empieza la lectura y discusión de los versos correspondientes a la clase del día. De ello se extractaran las secuencias conversacionales para explorar el enseñar y aprender argumentando. Sin embargo en este caso se introducirá un cambio ya que mientras en los anteriores mini casos se eligieron secuencias diferentes, en este se realizarán tales exploraciones en el mismo segmento de clase, de modo que se vea que enseñanza y aprendizaje aunque son separables de modo lógico, son procesos que se pueden dar de modo concomitante.

5.6.3.1 Comprensión del proceso

En el momento de la clase en el que se leyeron los versos 660 – 675, surgió un tema que es crucial en la obra: la predestinación. Un Alumno lee en voz alta

En Clorilene, mi esposa,
tuve un infelice hijo,
en cuyo parto los cielos
se agotaron de prodigios.
Antes que a la luz hermosa
le diese el sepulcro vivo
de un vientre -porque el nacer
y el morir son parecidos-,
su madre infinitas veces,
entre ideas y delirios
del sueño, vio que rompía
sus entrañas, atrevido,
un monstruo en forma de hombre,
y entre su sangre teñido,
le daba muerte, naciendo
víbora humana del siglo.
(versos 660 – 675)

Para profundizar en él, la profesora pregunta acerca de la libertad (T1), solicitando que le den dos perspectivas de esta palabra; a lo que una alumna responde:

2 Alumna: la libertad, has dicho/ (es) satisfacer nuestros deseos

3 Profesora: Vale. Por un ladoooo, la libertad es satisfacer nuestros deseos. Como os parece. Qué significa eso de satisfacer nuestros deseos. Que no entiendo que significa eso.

4 Alumno: es la capacidad que tiene el hombre para satisfacer sus deseos/

Para seguir avanzando, la profesora solicita que relacionen la definición dada por la alumna con la obra estudiada “¿*Que correspondería la libertad para Segismundo?*” (T 12), y los estudiantes ofrecen las siguientes opiniones:

13 Alumno: *(lo que satisfaría a Segismundo sería)* salir de ahí

14 Profesora: salir de la torre/

15 Alumnas: no, y que le quisieran; ser libre; y todo lo demás

16 Profesora: o sea, me estáis diciendo que uno que está encarcelado no puede ser libre nunca/. Puede satisfacer sus deseos estando encerrado/

En este turno la profesora busca mostrar la tesis implícitamente sostenida por los alumnos, sobre la base de dos argumentos:

a. Ser libre es satisfacer los propios deseos (T2)

b. Segismundo quiere salir de la torre (T13)

La tesis que implícitamente los alumnos están sosteniendo es que alguien como Segismundo que está encarcelado, no puede satisfacer sus deseos (T16)

Con lo cual se tiene el siguiente razonamiento:

- **Premisa mayor:** ser libre es satisfacer los propios deseos (T2)
- **Premisa menor:** Segismundo está encerrado (T13)
- **Conclusión:** Segismundo no puede satisfacer sus propios deseos (T16)

Desde el punto de vista dialéctico las movidas con las cuales se construyó este razonamiento son:

1 Profesora: motiva premisa mayor

2 Alumna: Propone premisa mayor

3 Profesora: Desafía premisa mayor

4 Alumno: Apoya premisa mayor

12 Profesora: Motiva premisa menor

13 Alumno: Propone premisa menor

14 Profesora: Apoya premisa menor

15 Alumnas: Apoya premisa menor

16 Profesora: problematiza

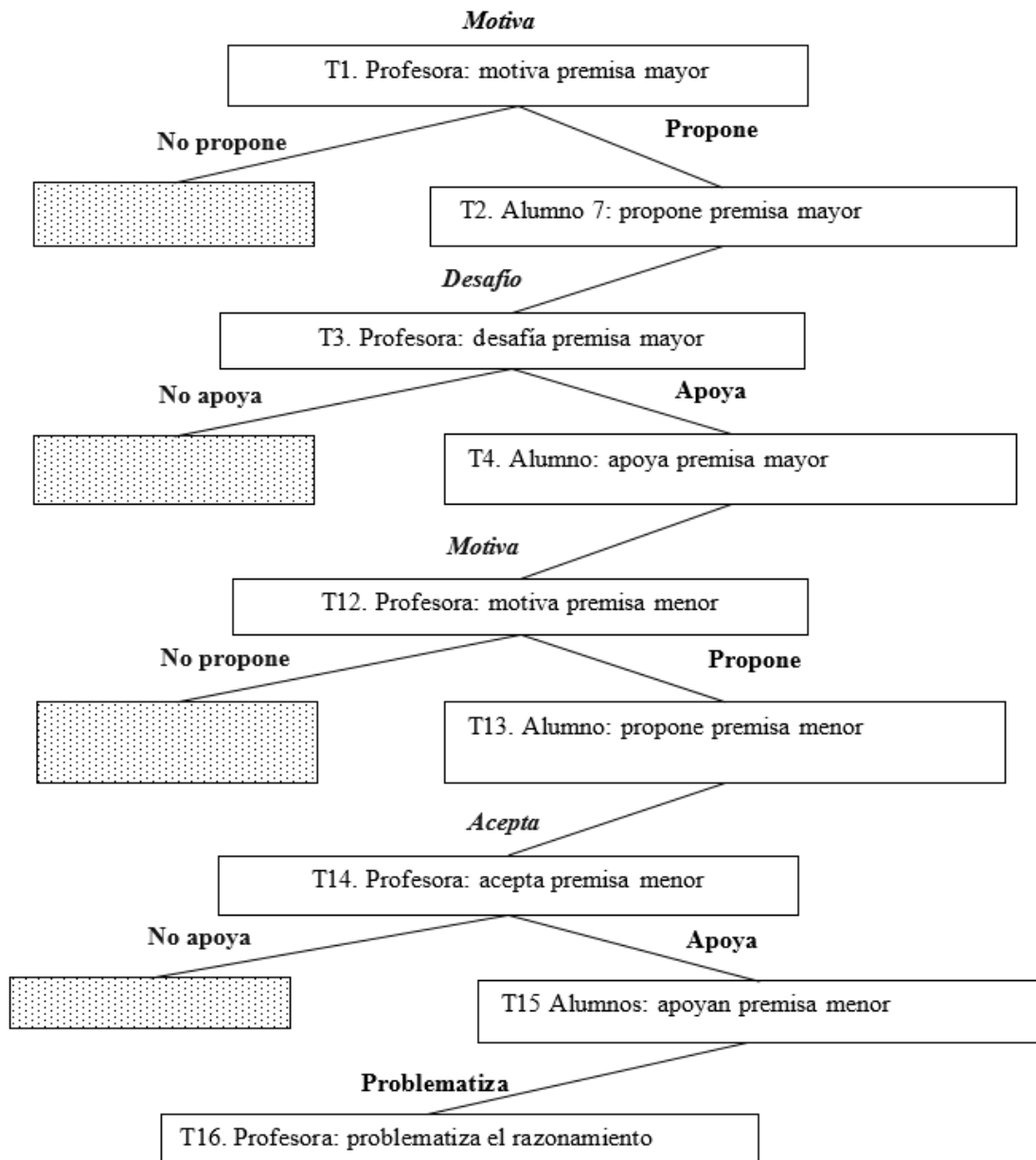


Figura 38. Ruta dialéctica literatura
Fuente: elaboración propia

Más adelante la alumna expositora en Filosofía plantea que ser libre es ser fiel a sí mismo; otro alumno dice que se es libre cuando se puede elegir. Tales aportes son retomados por la profesora con solicitudes de comprensión (T 28, y 35), de manera que partiendo de la experiencia de libertad se pueda decir que es la libertad. Se da entonces un

diálogo en torno a la relación entre libertad y voluntad, ya que ese es un tema es fundamental en la obra de Calderón.

37 Profesora: vale. Y fijaos que ya está Calderón planteando una cuestión muy importante. El hombre realmente puede ser libre/ Ahora lo que está planteando él es: Segismundo desde el momento que nació, tenía la posibilidad de ser libre/ o estaba condenado a un destino infeliz.

38 Alumnos: [eso es,

39 Profesora: [lo segundo

42 Alumno: Querían condenarlo

43 Profesora: Querían condenarlo. Bueno vamos a ver, es lo que está planteando. Quien os ha dicho a vosotros que podéis elegir/. Que no estáis predestinados/. Que no está escrita vuestra historia/. Qué pasaría si realmente fuera la predestinación.

44 Alumno: que mal

45 Profesora: que mal/ por qué/ (...)

Los alumnos se ponen de pie porque entra la señora con discapacidad que lleva la asistencia. Después de algunos intentos de poner a los alumnos en situación frente a la problemática relación libertad/determinismo, la profesora hace una precisión

46a Profesora: ...Segismundo no puede ser libre/ primero porque está predestinado. Por tanto no tiene libre albedrío. Ojo no podéis confundir la experiencia de libertad con el libre albedrío.

Este turno, que muestra el razonamiento ideado hasta el momento a partir de las aclaraciones de la profesora, es importante para hacer entender el planteamiento de Calderón. Adicionalmente sirve para ejemplificar como emerge el enseñar argumentando. El razonamiento presentado de forma canónica es este:

- **Primera premisa:** Si se está predestinado no se es libre, no se tiene libertad de elección.
- **Segunda premisa:** Segismundo está predestinado
- **Conclusión:** Segismundo no es libre, no tiene libertad de elección.

5.6.3.2 Evaluación del procedimiento

Para seguir apreciando el enseñar argumentando en el trozo de clase seleccionado es importante resaltar la manera que se hizo el acompañamiento desde la pregunta para ayudar a los chicos a sacar sus opiniones o a corregir sus argumentaciones.

En el turno uno, la profesora lanza una pregunta exploratoria: “*dadme dos perspectivas de la libertad. ¿Qué es la libertad?*”

También hace preguntas problematizadoras tales como

- ¿Qué significa eso de satisfacer nuestros deseos? (T3)
- ¿Que correspondería la libertad para Segismundo? (T 12)
- ¿Cuándo eres libre? (T 26)

Y una pregunta que al buscar comprobar comprensión, se puede calificar como pregunta de profundización:

- ¿Lo que nos hace libres, entonces qué es? (T 35)

Pasando a la evaluación crítica se puede identificar un momento de diálogo donde las movidas de los estudiantes no fueron del todo razonables, o en otras palabras que hubo fallos en la argumentación. Tales fallas argumentativas se dieron cuando la profesora preguntó qué es la libertad y a lo que un alumno respondió:

4 Alumno: [es la capacidad que tiene el hombre para satisfacer sus deseos/

5 Profesora: [Que no entiendo que significa eso.

6 Alumno: [es la definición que ha dado (el profesor de filosofía)

(Risas de algunos)

7 Profesora: es la definición que ha dado (el) de libertad

(alumnos asienten y sonríen)

Esta falla argumentativa, constatada en el turno 6, consiste en una violación de la regla 7, según la cual hay que usar adecuadamente los esquemas argumentativos. Lo que sucedió es que el alumno usó un esquema sintagmático de definición, queriendo presentar su punto de vista como correcto por el hecho de que una autoridad lo dice. Desde un punto de vista más clásico, tal fallo se conoce como falacia ad verecundiam que se ahondó después en los turnos 21 y 23:

17 Alumno: (*Segismundo, a pesar de estar encarcelado, puede experimentar la libertad*) solo si mantiene su libre albedrío, su voluntad

18 Profesora: Ehhh, he, he. Ha dicho *Fulano*, puedes repetirla otra vez/ repítelo.

19 Alumno: solo si mantiene su voluntad.

(*risas de algunos*)

20 Profesora: solo, si mantiene su voluntad

21 Alumno: no lo digo yo, lo dice (*el profesor de filosofía*)

(*risas de algunos*)

22 Profesora: Lo dice él. Y tú que dices. A mí no me digas lo que dice el

23 Alumno: lo que es, es eso. Lo que dice él es verdad

(*risas de algunos*)

24 Profesora: lo que dice el, es verdad/. O sea, a vosotros él os dice una cosa, y vosotros le decís: “si *muérgano*, si tu lo dices/

25 Alumnos: *muchos al tiempo*

26 Profesora: vale. Pues ahora olvidaos del profesor de filosofía. Y Que decís vosotros. Cuando eres libre (*mirando al alumno que antes le respondió*).

La profesora intenta corregir el fallo que se ha intensificado y recurre a la figura de repetición; pero ahora no con el fin de hacer presente un tema, sino para que el estudiante elija un mejor argumento con el cual apoyar la definición.

La falla argumentativa se puede representar así:

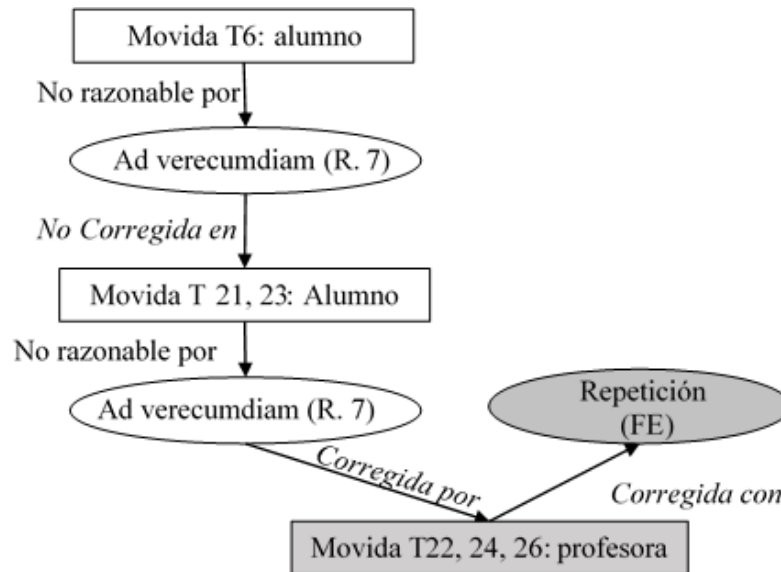


Figura 39 Movidas poco razonables Literatura
Fuente: elaboración propia

Sintéticamente se puede decir que este momento de clase examinado, la profesora realizó varias acciones con el fin de estimular el razonamiento:

- preguntó: “no entiendo que significa [*la definición que habéis dado*]” (T 5);
- problematizó: “¿o sea que en realidad yo, puedo satisfacer mis deseos?” (T 8);
- y corrigió un fallo argumentativo, como ya se vio.

5.6.4 Aprender argumentando

Aunque en la secuencia argumentativa expuesta los estudiantes incurrieron en un error, hay que reconocer que allí emergieron declaraciones que denotan transferencia de saberes de la clase de Filosofía a la de literatura, como por ejemplo cuando los alumnos dicen:

- [*la libertad*] es la capacidad de satisfacer nuestros deseos (T 4)
- [el libre albedrío] es la libertad para actuar (T 47)

Es interesante mostrar que después del fallo argumentativo y su respectiva corrección, el diálogo argumentativo prosiguió así:

28 Profesora: shhh, vale, ya empezamos. [*Vuestro compañero*] ha dicho, que eres libre cuando puedes elegir

29 Alumno: no; que no eres libre del todo hasta que... o sea [cuando eliges eh] puedes realizar lo que decidas

30 Alumnos: [cuando eliges bien

31 Alumnos: [tienes auto determinación

32 Alumno: o sea que no te sientes libre del todo hasta que no se realiza

33 Profesora: hasta que no se realiza.

34 Alumno: no, si; si te quedas en la elección no eres libre del todo, porque es como (...)

35 Profesora: o sea que la capacidad de elegir no es lo que nos hace libres. Lo que nos hace libres, entonces que es

36 Alumna: cuando eliges, eso que has elegido no se te escape

En estos pronunciamientos de los alumnos va saliendo a la luz que la libertad, el libre albedrío no solo es poder elegir, sino elegir conforme a un bien y mantenerse en ello. Posteriormente la profesora constata lo que saben acerca de la libertad a partir de las clases de filosofía:

46b Profesora: ... Ojo no podéis confundir la experiencia de libertad con el libre albedrío. El libre albedrío es que yo decido

47 Alumno: [libertad para actuar

48 Profesora: [libertad para actuar. Muy bien, joder. Atendéis en Filosofía

(Muchos al tiempo)

5.6.4.1 Análisis lógico-crítico

La secuencia que va de los turnos 28-36, donde la participación de los alumnos es bastante intensa, se puede reconstruir el siguiente razonamiento:

Primera premisa: Eres libre cuando te auto determinas en razón de un bien. T 29, 30 y 31

Segunda premisa: Te auto determinas en razón de un bien si mantienes la voluntad. T 32, 34 y 36

Conclusión: Eres libre si mantienes la voluntad.

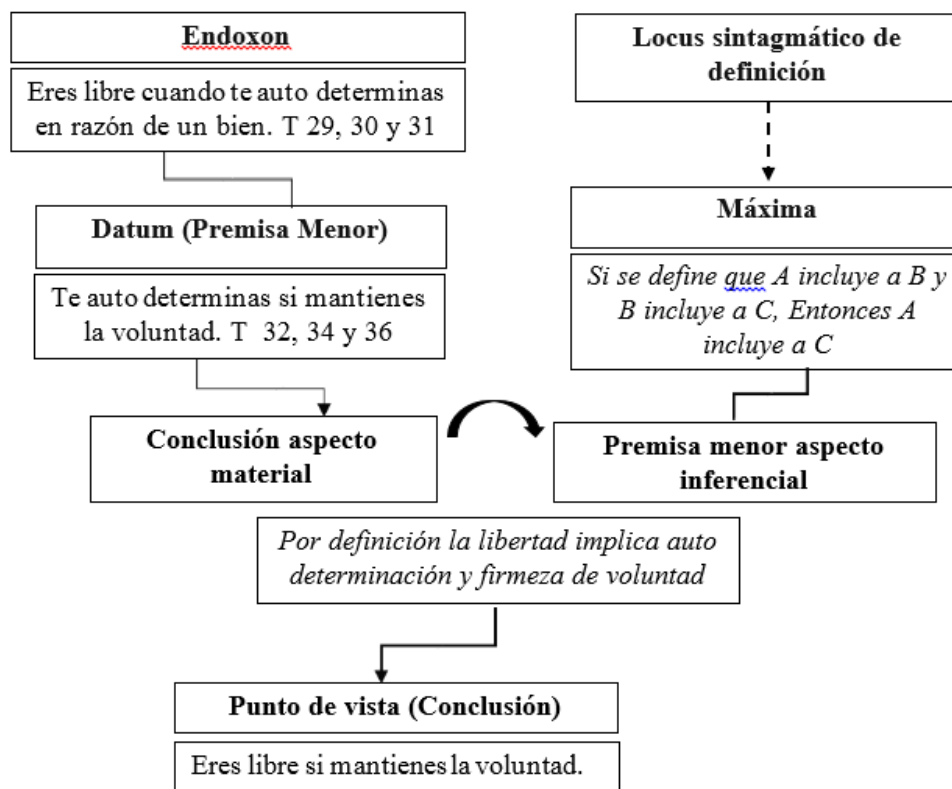


Figura 40. Diagrama ípsilon Literatura
Fuente: elaboración propia

La fuerza inferencial del anterior razonamiento está en el esquema sintagmático de definición del predicado libertad que incluye los argumentos auto determinación y firmeza de voluntad.

En ese sentido resulta interesante que la conclusión dada coincide con la definición de libre albedrío que ofrecen tanto el tomismo: autodeterminación de la voluntad... (Dolby-Música, 2006, pág. 29); como el agustinismo: ...en razón de algo percibido como bien. (Zanotti, 1985, pág. 4).

Hay que decir que desde las primeras movidas (T 2 y 4) los alumnos usan la palabra libertad. En los turnos 13 al 19 también aparecen términos como ser libre, salir de ahí, voluntad, libre albedrío que activan los marcos de la libertad en general (T 15 y 16), enmarcado primero la libertad de movilización (T 13, 14 y 16) y luego la libertad de determinación (T 17 y 19).

En los turnos 28 al 37 nuevamente aparece la libertad enmarcando conceptos como libertad de elección, autodeterminación, buena elección. Pero la profesora da un paso y les pregunta acerca de la relación entre libertad y predestinación en la obra calderoniana.

Con las últimas movidas realizadas en los turnos 46 al 48, la profesora introduce en el marco de la libertad, el concepto *experiencia de libertad*; y además explicita y felicita la transferencia de saberes que hacen los chicos desde la Filosofía a la literatura.

Cabe anotar que en el contexto de la discusión realizada en clase y por supuesto en la obra de Calderón la libertad tiene una relación semántica con el tema del destino predeterminado.

5.6.4.2 Análisis emotivo-relacional

Las interacciones argumentativas a las que se ha hecho referencia hasta acá, corresponden a un contexto de conversación en que se abordó primordialmente aquel discurso del Rey Basilio ante su corte, como se mencionó en la descripción (5.6.2).

Lo interesante de abordar tal discurso desde lo emotivo está en que los estudiantes pueden aprender que Basilio construye las pruebas con las cuales justificar su pretensión a partir de las emociones (*pathos*); una de las cuales es el miedo y otra la compasión.

En efecto los estudiantes a lo largo de la lectura comentada caen en cuenta que muchos de los simbolismos usados tienen que ver con el miedo que hace referencia a “la percepción de un peligro o anticipación de un mal posible” (Marina & López Penas, 1999, pág. 438) y pertenece a la representación semántica básica relacionada con la “experiencia de la aparición de un peligro o de algo que excede la posibilidad de control del sujeto.” (pág. 438)

Por ejemplo en los turnos 2sr y 4sr responden a la profesora que la torre donde estaba encerrado Segismundo simboliza el miedo y la soledad.

Más adelante durante la lectura la profesora subraya ciertos predicados de emoción que usa el rey Basilio para referirse a su hijo: *tuve un infelice hijo, atrevido, monstruo en forma de hombre, víbora humana.*

La profesora llama la atención diciendo: “fijaos que hay muchos signos que están augurando que el estilo y lo que va a ser Segismundo, es una fiera.” (T 57)

Comenta además que el momento del nacimiento de Segismundo es comparado por Basilio, en los versos 688-695, con un momento supremamente dramático (T 63):

fijaos, él está identificando este momento con el momento culmen que es la muerte de Jesús: No con cualquier momento y dice, dice “el orbe entre incendios vivos”. Hipérbole, si os dais cuenta aquí tenemos una hipérbole que es propia de las obras del barroco, que hiperbolizan todo. Por qué/ porque retuercen la realidad, hasta tal punto que lo que hacen es exagerarla. Y dice “un paroxismo”; es una enfermedad que deja aparentemente muerta a una persona. En este caso lo que queda muerto es la tierra. O sea en el momento en el que nace su hijo, es el momento en el que muere la tierra.

Lo que están captando lo estudiantes es que Basilio, debido a su mentalidad determinista, actuó movido por el miedo; por ello dijo que el niño había nacido muerto, pero lo escondió en una torre.

Otro asunto que expone la profesora es que el rey siendo ya viejo se arrepiente por que perdió no solo a su hijo sino que privó al país de un sucesor legítimo. Por ello ha decidido liberarlo para comprobar que tan razonable fue la decisión de encerrar a Segismundo.

Aunque la profesora no lo explicitó, cabe anotar que Basilio al expresar su sufrimiento busca provocar compasión hacia la propia persona, suponiendo que “el mal ajeno provoca un sentimiento negativo por simpatía con el que sufre” (Marina & López Penas, 1999, pág. 440) por una determinada pérdida; en síntesis es otra emoción con la que Basilio construye su argumentación. Un aprendizaje que va emergiendo en la clase: es que *“el discurso de Basilio es absolutamente argumentativo.”*

Al hilo de lo que venían descubriendo los estudiantes, gracias a la lectura comentada, hay que agregar que hacia el final de la clase se leen los versos 836 – 844 en los que Basilio pide a los cortesanos atenerse a su petición. La profesora pregunta: *“que es lo que está buscando de la corte”* (T 69) y el diálogo continúa así:

70 Alumna: la ovación

71 Profesora: la ovación, y que más/, la comprensión

72 Alumno: el apoyo

73 Profesora: el apoyo, la aprobación, haz hecho bien. En el fondo, en su discurso, es absolutamente argumentativo. Porque lo que quiere intentar es que... Vamos a ver, si yo sé que... a mi rey lo han tenido encerrado/. Como pueblo que haríais.

74 Alumnos: [*me sublevo*] (varios al tiempo)

75 Profesora: sublevarte. Por qué lo hace de esta manera/

76 Alumno: Para que así digan queee

77 Lector1: para justificarse

78 Profesora: para justificarse y captar la benevolencia del público.

Finalmente, la profesora enfatiza sobre algunos adjetivos que Calderón pone en boca de Basilio: *yo prudente, cuerdo y benigno, piadoso*, que amo tanto a mis súbditos. Con tales énfasis la profesora hace explícito que Basilio en su discurso -para probar que su decisión fue la correcta- no solo recurre a las emociones, sino que argumenta a partir de su *ethos*; pues intentan construir una imagen de sí, como bueno y bien intencionado.

En síntesis lo que van saliendo en el diálogo entre los estudiantes y la profesora es que este trozo de la literatura Barroca es altamente argumentativo; lo que no es tan explícito es que tal argumentación se construye a partir del *ethos* y del *pathos*.

5.6.5 Apreciación de la clase

Es muy interesante el uso de palabras clave en las secuencias argumentativas que se tomaron de la clase de literatura, pues se evidencia un fuerte trabajo disciplinar sobre una obra del siglo de oro de la literatura española. En tal sentido se puede considerar que, sobre todo en la primera secuencia argumentativa expuesta, la profesora fue explicando términos que aparecían a medida que se hacía la lectura compartida.

En otro momento de la lectura y después de hacer una breve recapitulación, la profesora presenta así el discurso de Basilio: “Bueno entonces empezamos con el discurso de Basilio que es un discurso un poquito largo. Es un monólogo y entonces empieza a contar lo que le pasa a su esposa”. Nótese el uso del término monólogo, con el cual ya aclara que es lo que sucede en el trozo de la obra que va a leer un estudiante.

Otro momento claro de trabajo disciplinar se da después de leer en el texto la comparación que hace el rey Basilio entre el nacimiento de su hijo Segismundo y la muerte de Jesús en el Calvario (T 63); gracias al cual explica dos palabras clave: hipérbole y paroxismo. La primera sirve para entender mejor el tipo de obras a las que pertenece la obra leída, la segunda sirve para comprender mejor el significado del texto.

Cabe anotar que la profesora también usó la palabra clave paralelismo (T 65) para referirse a la estructura en que Calderón presenta el discurso del rey polaco. El paralelismo en cuestión se puede apreciar a continuación:

Tabla 15 Paralelismo discurso de Basilio

Al encerrar a Segismundo:		Al liberar a Segismundo:
<u>obedecí ciegamente</u> los signos, porque “el hado más esquivo, ...el planeta más impío, sólo el albedrío inclinan, no fuerzan el albedrío”... v 787-791	pero	si se porta con benevolencia, <u>podré desmentir</u> mi lectura de los signos y pareceré “prudente, cuerdo y benigno” v 809
le quité injustamente un derecho <u>no obrando con “cristiana caridad”</u> v 772	pero	si se porta con crueldad, al haberlo encerrado “ <u>habré yo, piadoso, entonces, con mi obligación cumplido</u> ” v 821
mostré que “ <u>os estimo</u> tanto, que os quiero librar de la opresión y servicio de un rey tirano” v 762-764	pero	si se porta cruel, “por lo que <u>os amo</u> , vasallos, os daré reyes más dignos de la corona y el cetro” v 829

Fuente: elaboración propia

5.7 Mini casos e ideario del centro

Es necesario terminar este capítulo discutiendo los resultados de lo observado en el aula a la luz del marco teórico y teniendo en cuenta que esta investigación es un estudio de caso que tiene alcances descriptivos. Así las cosas resulta procedente dar una mirada a los resultados obtenidos a la luz del ideario del Centro (cap. 2) de modo que se muestren algunas lecciones aprendidas sobre todo respecto al aprender argumentando.

En virtud de lo dicho aquí se presentarán los resultados en función de las tres categorías emergentes del ideario del centro y sus expresiones correspondientes: búsqueda del significado (trabajo disciplinar, compromiso creativo y significatividad de contenidos); relación con la realidad (ambiente respetuoso, contexto propositivo y mirada positiva); e integralidad de la persona (capacidad interrogativa, capacidad dialógica y capacidad afectiva).

5.7.1 En función de la búsqueda de significado

Esta categoría se expresa fundamentalmente con el trabajo disciplinar, raíz de compromiso creativo y la significatividad de contenidos. De hecho examinando palabras clave encontradas en los cinco mini casos explorados, se encontró un fuerte trabajo disciplinar; esto es importante porque da cuenta de la experiencia cognitiva realizada en torno a un cierto sector de la realidad.

Por ejemplo en clase de Economía (mini caso 1), asumida como disciplina referida al estudio de la “actividad humana sometida a ciertas leyes de acuerdo con las cuales tiene lugar la producción de bienes, su distribución y su consumo” (Ferrater Mora, pág. 497c); hay que decir que durante la clase los estudiantes usaron, de diversos y numerosos modos, vocablos que hacen referencia a:

- Producción bienes: iniciativa privada y modelo estatal.
- Distribución de bienes: intervención estatal, impuestos, inversión estatal y recortes presupuestales
- Consumo de bienes: pobreza / riqueza, coste / beneficio, coste de oportunidad.

En clase de Historia (mini caso 2) también se detectaron palabras clave con las que se denota el trabajo disciplinar realizado alrededor del tema de la segunda guerra mundial:

declaración de guerra, raza aria, ideas de Hitler, elección de Hitler, intolerancia y racismo, defensa de la patria, alianzas con otros países, guerra relámpago, innovación bélica. Tales palabras activaron marcos cognitivos como: *liderazgo, raza y economía de guerra*.

Por otra parte en las exposiciones realizadas en clase de Lengua Castellana y Literatura y Filosofía (mini casos 3 y 4) como en la lectura comentada de Literatura, mediante las palabras usadas se hizo referencia al marco cognitivo naturaleza humana; lo cual da cuenta no solo de un trabajo disciplinar, sino también interdisciplinar. Es interesante resaltar que mediante la lectura comentada de la vida es sueño (mini caso 5) no solo se entró en contacto con uno de los grandes autores de la literatura universal, sino que al mismo tiempo se favoreció una transferencia de conocimientos y se motivó la argumentación en clase.

Lo antedicho implica educativamente que el trabajo disciplinar, en cuanto indagación de un sector de la realidad en un ámbito escolar, está en función del crecimiento del estudiante, de despertar su interés y mantenerlo vivo a haciendo que salte la chispa de la *creatividad* motivándole a establecer nuevos nexos entre los significados encontrados y compartidos. En otras palabras el trabajo disciplinar tiene que ver con la búsqueda del significado ya que implica asumir que la educación va más allá del instruir, que no se trata de amaestrar ni adiestrar, sino de comunicar un *sentido de los contenidos*.

Cabe decir que el trabajo disciplinar requiere de la competencia, pasión, conciencia del sentido y finalidad de la propuesta educativa; pero también de un mínimo de unidad entre los docentes que juntos se ayudan a encontrar formas para estimular la curiosidad, la expresividad y el sentido de colaboración entre los estudiantes atendiendo a sus ritmos, actitudes y capacidades.

5.7.2 En función de la relación con la realidad

En el capítulo segundo se encontró que la relación con la realidad se expresa cuando se tiene un ambiente respetuoso, una mirada positiva y un contexto propositivo. Podría decirse que la primera subcategoría es la condición para que se aprenda una mirada positiva y se desarrolle un contexto propositivo, pues no solo permite relacionarse con la realidad del otro, interesarse y tomar conciencia de ella, sino también transforma la realidad misma.

Para crear un ambiente respetuoso resulta importante que en las interacciones comunicativas como la argumentación se adopte el principio comunicativo de Paul Grice, según el cual un intercambio razonable y cooperativo ha de ser eficaz, honesto, claro y relevante (van Eeremen & Grootendorst, 2002, pág. 71). Ahora bien hay que decir estas cuatro notas fueron observadas en los mini casos relacionados en este capítulo.

A la luz de lo dicho, hay que decir que a lo largo de la clase de Economía (mini caso 1) se notó cooperación de los estudiantes con la profesora y entre ellos mismo; de hecho no se observó ausencia o indiferencia a los estímulos que la profesora hacía en sus intervenciones. Los estudiantes en la mayoría de los casos respondieron adecuadamente a la solicitud; es decir si se pedía opinión o justificación, ellos opinaban o justificaban. Lo anterior permite dar cuenta de la *claridad comunicativa* que se relaciona con la capacidad de los hablantes por identificar las movidas de la contraparte.

Respecto a las clases de Historia (mini caso 2) ciertamente se vio que en algunas de las preguntas construidas por los alumnos había ideas confusas, lo cual se traducía en falta de claridad y de relevancia para sostener lo planteado. Pero también hay que decir que el profesor intentó que los estudiantes cuidaran su comunicación al darles indicaciones acerca del contenido y de la forma de preparar el debate.

En cuanto a los mini casos 3 y 4 (exposiciones Lengua Castellana y Filosofía) un síntoma del ambiente respetuoso es el hecho de que se expuso sin censura, un tema que parece ser espinoso en el contexto de un centro confesional católico. Esto se mostró en el respeto al uso de la palabra; en que cuando al expositor se le hacen objeciones, este escucha y responde; y en la manera de presentar la opinión contraria y de señalar los fallos en la argumentación. En ese sentido es importante ver que pese a haber desacuerdos profundos, frente a un tema como la homosexualidad (en el caso de la exposición de Lenguaje), hay un ambiente respetuoso en el que el alumno se siente libre para expresar sus puntos de vista y la profesora no se vale de la asimetría natural que hay entre ella y su alumno para imponer un punto de vista.

Por otra parte en la clase de Literatura (mini caso 5) la forma en que la profesora hizo solicitudes de comprensión usando el parafraseo y la repetición y el modo en que los estudiantes respondían, se corresponde con las exigencias de tener una comunicación eficaz, honesta, clara y relevante planteadas por el principio comunicativo. Cabe anotar que

una de las solicitudes hechas por la profesora fue la realizada mediante la siguiente pregunta: “*¿Que correspondería la libertad para Segismundo?*” (T 12), lo cual puede considerarse un verdadero acierto didáctico porque concierne al momento existencial por el que se atraviesa a la edad en la que están los alumnos. De hecho frente a tal pregunta los estudiantes ofrecieron diferentes opiniones, notándose un alto nivel de atención y una participación comprometida por parte de los que intervinieron.

La implicación educativa de lo anterior está en que explicitar el principio comunicativo ayuda a crear un ambiente respetuoso de la realidad y ante todo de la realidad del otro. En un ambiente así por una parte se favorece que el alumno reconozca y valore las exigencias de verdad, bien, belleza, libertad y justicia, dentro de lo que sucede en la vida escolar. Por otra parte hace posible que la persona se abra a la realidad, teniendo una relación constructiva con ella sin censurar ningún factor, construyendo así un contexto propositivo.

Adicionalmente puede decirse que explicitar el principio comunicativo expresa una actitud positiva frente a la realidad, que se percibe como amiga, como don para disfrutar, cuidar y compartir. Actitud que por ejemplo hace que el trozo de realidad estudiado en cada disciplina se convierta en un objeto fascinante para ser descubierto en toda su riqueza.

5.7.3 En función de la integralidad de la persona

Según lo expuesto en el capítulo 2 la categoría integralidad de la persona, asumida a partir de la concepción educativa que tiene el Centro de caso, se expresa en las capacidades interrogativa, dialógica y afectiva.

Ahora bien, el poder preguntar más que preocupación por entender es primeramente muestra de un afecto por sí mismo, por la propia vida y la propia libertad; en segundo lugar manifiesta un afecto por las demás personas y el buen uso de las cosas. En este orden de ideas la capacidad interrogativa supone una capacidad afectiva.

Por otra parte la capacidad de preguntar expresa capacidad de diálogo, pues remite a aquel “deseo de cada hombre de ser confirmado como lo que es y puede llegar a ser, y la capacidad innata al hombre de confirmar a sus prójimos justamente de ese modo” (Buber, 1997, pág. 103)

Debido a lo anterior no resulta extraño afirmar que -en un ámbito escolar- preguntar sea fundamental para los procesos educativos; pues gracias a ello se solicita a los alumnos el por qué de lo que afirman, se da forma a los diálogos críticos en el aula y se problematiza o profundizan los temas estudiados.

De acuerdo con lo anterior es importante resaltar que en los minutos que siguieron a la parte introductoria de la clase de Economía (mini caso 1) predominaron preguntas problematizadoras y de profundización (aportes 5, 6 y 7); mientras que en la etapa más argumentativa se detectaron exclusivamente preguntas problematizadoras. En la clase de Historia (mini caso 2), el uso de la segunda clase de preguntas en mención no solo provocó una apropiación más significativa de los contenidos, sino que también despertó la capacidad interrogativa de los alumnos.

En cuanto a las exposiciones en clase de Lengua Castellana y Literatura y Filosofía (mini casos 3 y 4) se puede decir que la forma en que los profesores acompañaron desde las preguntas el despertar de la razón de los estudiantes, muestra que el cuestionar, el refutar o desafiar argumentativamente son condiciones que permiten la realización de la capacidad interrogativa y que son fruto de tratar la lengua como instrumento de comunicación y comprensión. Dos asuntos que merecen ser retomados aquí son: primero que la profesora de Lengua Castellana y Literatura al corregir los aspectos paralingüísticos y no verbales en las exposiciones de los estudiantes iba más allá de los aspectos verbales y usaba tal corrección como instrumento de desarrollo de la persona. En segundo lugar en la clase de filosofía, la discusión alumno vs profesor llama la atención porque introduce cierta suspensión en la asimetría docente – alumno; pues los alumnos a pesar de conocer la posición del profesor, le cuestionaron y el profesor a su vez aceptaba los desafíos de los estudiantes.

Por lo que respecta a las secuencias argumentativas que se seleccionaron de la clase de Literatura (mini caso 5) las preguntas más decisivas para entender los versos leídos de La vida es sueño, estaban relacionadas con el tema de la libertad visto en Filosofía y remitían a la distinción entre dos concepciones de libertad: la libertad como ausencia de vínculos y la libertad como capacidad de abrazar el bien.

Es menester resaltar que en la clase de Literatura no se aceptaban los argumentos basados falazmente en la autoridad del profesor de filosofía; y es curioso advertir que en

clase de Economía tampoco se aceptan los argumentos basados falazmente en la autoridad de la profesora de literatura. Este combate al argumento de autoridad ni mucho menos es muestra de animadversión entre los profesores ya que entre ellos se observó una relación y un trabajo comunitario positivos. Más bien es muestra de que los profesores continuamente tratan de estar descentrados de sus posiciones y de descentrar a sus alumnos de manera que todos puedan estar abiertos a las posiciones de los demás; lo cual es decisivo porque de ese modo la “clase a su vez puede convertirse en un equipo de investigación...” (Rigotti & Wolfsgruber, 2011, pág. 173)

Es importante destacar que, basándose en la concepción educativa del Centro, activar la capacidad interrogativa tiene como fundamento la figura del profesor por dos razones. En primer lugar porque es papel esencial del maestro en el proceso educativo, encender la pregunta (CEs2); es decir fomentar los por qué de los alumnos y valorar sus preguntas. En segundo lugar se entiende “la figura del maestro como aquel que investiga sobre su trabajo, evaluando y juzgando permanentemente su labor con el objetivo de corregir y mejorar” (CEs2.).

Habiendo revisado pues los mini casos a la luz de las tres grandes categorías de la concepción educativa del Centro, merece ser tomada en consideración al afirmación de Schwarz et al. (2016) según la cual “hay un consenso creciente entre los investigadores psicoeducativos acerca de la argumentación como un medio para mejorar el conocimiento de los estudiantes y la comprensión de la materia” (pág. 164).

En virtud de lo anterior debe decirse que las secuencias argumentativas elegidas se muestran en primer lugar como interacciones comunicativas que “permiten y favorecen la participación de los estudiantes, les devuelven la palabra, hacen explícitos sus procesos de pensamiento, transparentándolos para el docente y para los compañeros.” (Necuzzi, 2018, pág. 27). En segundo lugar se muestran como escenario de cognición compartida realizada mediante un aprendizaje colaborativo que permite entrar en contacto con autores y teorías. En tercer lugar se presentan como oportunidad de comunicación razonada del saber disciplinar adquirido de modo significativo estableciendo relaciones no arbitrarias entre lo sabido, lo discutido y la nueva información con la que entrarían en contacto.

Sin embargo hay que considerar que sería importante para los estudiantes, tener conciencia de ciertas herramientas para construir, analizar y evaluar las argumentaciones

pues ello les daría posibilidades aún mayores de plantear mejor sus esquemas argumentativos, e incluso de controlar sus procesos cognitivos; lo cual hace referencia a la meta cognición.

Para terminar cabe decir que proponer actividades argumentativas en clase para aprender un contenido y proponer además el aprendizaje de la argumentación como tal es una ocasión para que los estudiantes pongan en juego su compromiso crítico y afectivo; y vayan poco a poco desarrollando una justa autonomía.

Capítulo 6. Conclusiones

Es capítulo conclusivo se articulará ateniéndose a los aspectos centrales del método elegido: un problema o pregunta de investigación, una conjetura y un objetivo general desarrollado en dos objetivos específicos.

Para dar cuenta de lo anterior se empezará por valorar la forma en que se alcanzaron los objetivos trazados y la manera en que responden al problema planteado, luego se mencionarán los aportes teóricos y prácticos que realiza con este trabajo y finalmente se presentarán los límites investigativos y las perspectivas que quedan abiertas.

6.1 Implicaciones de la argumentación en clase para la enseñanza

El objetivo general de esta investigación tenía un doble aspecto. Por una parte se querían evidenciar los modos en que se realiza la argumentación en las clases del bachillerato en ciencias sociales del Centro del caso; por otra se querían extraer las implicaciones de ello para la enseñanza.

Para llevar a cabo lo primero se propuso analizar las interacciones argumentativas realizadas en clase a partir del triple aspecto de la argumentación. Tal asunto fue ampliamente desarrollado en el capítulo 5, utilizando el mapa CAnEvA y aplicando la estrategia mencionada en el numeral 4.3.2. De ese modo se pudo comprender el proceso, analizar el producto y evaluar el procedimiento en las interacciones argumentativas seleccionadas; asuntos que posteriormente se mostraron en función de las tres categorías emergentes del ideario del centro (5.7). Todo ello era un paso necesario para afrontar el segundo aspecto del objetivo: dar cuenta de las implicaciones de la argumentación en clase para la enseñanza. Esto es lo que se tratará a continuación, sin perder de vista que este estudio de caso tiene un alcance descriptivo.

Aclarado lo anterior y teniendo en cuenta lo planteado en el marco teórico y lo observado en las clases hay que decir que adoptar la argumentación en clase como medio para enseñar, hace referencia al acompañamiento realizado por el profesor para que el estudiante se apropie de los contenidos temáticos y los comunique razonablemente.

Tal forma de acompañamiento tiene que ver con las maneras de enseñar y las formas de apoyar la argumentación en clase, cuya explicitación es además/ una oportunidad para el desarrollo de la persona que enseña.

6.1.1 Maneras de enseñar emergentes

En el marco teórico se planteó que enseñar es un concepto que hace referencia tanto a la acción y al propósito de quien enseña, como al contenido que transmite. En tal sentido esta conclusión tendría que versar lo relativo a estos tres aspectos; sin embargo lo que se refiere al contenido ya fue tratado al finalizar el capítulo 5. Por ende aquí se abordará lo que emerge de los análisis de los cinco mini-casos respecto a las acciones de los docentes y lo que se puede colegir acerca de sus intenciones a partir de los enfoques de la enseñanza, dado que estos indican ideales educativos y prescriben formas de enseñar.

Respecto a las acciones de los docentes se encuentra que en las cinco asignaturas se recurre a diferentes acciones en la que se usa la argumentación: el coloquio en Economía, la exposición con tema libre en Lengua Castellana, la exposición con temática disciplinar en filosofía, la exposición grupal en Historia y la lectura comentada en Literatura.

Ateniéndose a las formas de enseñar que plantea Davini (2015) se puede decir que el coloquio realizado en Economía (mini caso1) es una concreción del método de diálogo reflexivo ya que allí “docente y alumnos participan intercambiando sus observaciones, experiencias, puntos de vista y visiones sobre el contenido de enseñanza” (Davini, 2015, pág. 55). En tal actividad “la pregunta juega un papel fundamental en la guía del pensamiento” pero no tanto la pregunta interrogatorio usada para controlar los intercambios comunicativos; sino “la pregunta reflexiva que se asienta en la curiosidad, el asombro, la búsqueda de explicación y comprensión” (pág. 55). En ese sentido cuando se usa la argumentación en clase de Economía surge el *coloquio reflexivo* como manera de enseñar.

También hay que decir que emergen diversos tipos de exposiciones a las cuales antecede (mini caso 2: Historia), prosigue (mini caso 3: Énfasis en Lengua Castellana) o acompaña (mini caso 4: Filosofía) una discusión acerca del tema en cuestión. Tales discusiones entroncan con el llamado método del cambio o conflicto conceptual que según Davini tiene como objetivo “generar en los estudiantes el razonamiento crítico” (pág. 56),

lo cual implica cuestionar supuestos y contrastar interpretaciones, enfoques o teorías. En tal sentido se podría decir que una segunda manera de enseñar que surge al enseñar argumentando es la *exposición crítica*.

Por su parte en el mini caso 5, correspondiente a lo observado en clase de Literatura se recurrió a la lectura comentada que para algunos es una metodología y para otros una técnica. En todo caso se habla de lectura comentada dado que los alumnos van leyendo un texto y el docente va haciendo cortas explicaciones para profundizar aspectos que considera relevantes. Adicionalmente se observó que durante la lectura la profesora buscaba poner en situación a los estudiantes para lo cual usaba preguntas problematizadoras de la existencia; en tal sentido la lectura no solo tenía como objetivo comprender o interpretar el texto. Así las cosas se puede decir que una tercera manera de enseñar que emergió fue la *lectura problematizadora*.

Sintetizando lo dicho hasta aquí, se tiene pues que coloquio reflexivo, exposición crítica y lectura problematizadora son acciones emergentes que tienen lugar mientras una persona enseña o intenta enseñar algo a otra persona usando la argumentación. En otras palabras son acciones didácticas argumentativas que favorecen la creación de aulas pensantes (Necuzzi, 2018, pág. 28)

Respecto a las intenciones que emergen del enseñar argumentando en los mini casos analizados lo que se puede hacer, como se dijo antes, es enmarcar tales casos en los enfoques de enseñanza planteados en el segundo capítulo: ejecutivo, terapéutico y liberador.

En los cinco mini casos se observa que se da una gran importancia a educar en lo específico de las disciplinas escolares y en tal sentido se promueve el trabajo disciplinar dando mucha importancia a los objetivos planteados, los temas elegidos y la pertinencia de las preguntas para explorar los temas. Ahora bien *promover el trabajo disciplinar* es una característica distintiva del *enfoque ejecutivo* que enfatiza en la acción del docente quien, fascinado por un sector de realidad, intenta transmitir tal fascinación al estudiante.

Por otro lado si se observan los análisis realizados, puede notarse una acción didáctica en donde los docentes por una parte *motivaron los procesos* de construcción de las argumentaciones *reclamando al principio comunicativo*, es decir, a la claridad, responsabilidad, suficiencia y pertinencia respecto a lo que se expone o controvierte. Un

acompañamiento así hace que los estudiantes crezcan como personas al apropiarse críticamente y transformar los contenidos que se ponen a su disposición, lo cual es una característica del *enfoque terapéutico*.

Adicionalmente se encontró que en los cinco mini casos los profesores *actuaron como jueces críticos* de la argumentación solicitando la búsqueda de mejores argumentos, pidiendo justificaciones, anticipando o corrigiendo fallos. Para ello los docentes recurrieron continuamente al *acompañamiento desde la pregunta*, que es una forma de despertar y activar la capacidad interrogativa. Tal capacidad es fundamental para que la persona pueda trascender “los límites de la experiencia cotidiana” (pág. 82), lo cual es una intención manifiesta del *enfoque liberador*.

En virtud de lo anterior cabe decir que en las acciones didácticas emergentes mencionadas antes, también emerge una *triple intención*: ejecutiva al promover el trabajo disciplinar, terapéutica al reclamar continuamente el respeto al principio comunicativo y liberadora al acompañar desde la pregunta y encenderla. No está por demás decir que tales intencionalidades se relacionan estrechamente con los principios de diálogo cultural y de acompañamiento novedoso y motivador que orientan la concepción educativa del Centro de caso.

6.1.2 Formas de apoyar la argumentación en clase

Un punto de partida importante para referirse a las formas de apoyar la argumentación que emergieron en esta investigación es poner de manifiesto que la argumentación es síntoma de una buena práctica docente dado que se presenta como una forma atractiva y desafiante de tratar un determinado tópico con los estudiantes. Por otro lado es parte integrante de una práctica docente transformadora dado que señala “cómo pensar, analizar y debatir, proponer y compartir y, en definitiva, cómo vivir.” (Necuzzi, 2018, pág. 26)

Tomado pie de lo anterior hay que decir que en las clases observadas en el Centro de caso se evidenció que hubo un acompañamiento importante en la construcción y evaluación de argumentaciones, tal como se mostró en los mini casos presentados en el capítulo quinto. Sin embargo aquello se realizó a partir de lo que cada docente sabe y ha desarrollado en su práctica de aula y a partir de algunas sugerencias generales brindadas por el centro. No obstante algunos docentes entrevistados manifestaron su interés por

conocer ciertos aspectos para corregir y evaluar la argumentación y por otra parte cuando el investigador les mostró algunos de los análisis realizados, intuyeron la utilidad de ciertos instrumentos como las reglas pragmatodialécticas y el uso de las figuras retóricas para corregir fallos argumentativos que se refieren al aspecto procedimental la argumentación. Tal interés se debe a que aunque se han adoptado criterios respecto a la evaluación formal de la argumentación oral, no es muy claro como evaluar el contenido o el aspecto inferencial de la misma.

Ahora bien, como se ha dicho a lo largo de este trabajo, la argumentación no solo tiene un aspecto procedimental a evaluar; también hay unos procesos para comprender. En tal sentido es de resaltar que para entender de qué manera los profesores apoyaron los procesos de construcción de la argumentación resultó muy útil recurrir a los tipos de diálogo de Walton (2007) para entender las situaciones iniciales y los objetivos dialécticos presentes en las secuencias argumentativas seleccionadas. También resultó provechoso el modelo de discusión crítica de van Eemeren & Grootendorst (2011) para determinar en qué fase de discusión crítica se hizo más énfasis en cada caso (Fase 1: determinar la diferencia de opinión; fase 2: aclaraciones respecto al terreno compartido y las reglas de discusión; fase 3: intercambios argumentativos; fase 4: decisiones conclusivas tomadas por las partes)

Por ejemplo en el coloquio reflexivo de Economía, desde el punto de vista de los tipos de diálogo, las secuencias argumentativas seleccionadas se pudieron clasificar como indagatorias por cuanto la situación inicial era la necesidad de llegar a una conclusión respecto hasta donde debería llegar el estado en materia educativa y la finalidad era probar o refutar las diversas conjeturas hechas. Mirando las fases de discusión crítica, el énfasis estuvo en la primera (determinar la diferencia de opinión) y luego en los intercambios argumentativos sin llegar a una conclusión clara.

Respecto a las exposiciones críticas de Historia, lenguaje y filosofía, las secuencias seleccionadas se pueden catalogar como persuasivas por cuanto en los tres casos se planteaban conflictos de opiniones, donde el objetivo era persuadir a la contraparte. Adicionalmente la fase de discusión en que se hizo más énfasis, en los tres casos fue en la de los intercambios argumentativos y en ninguno se llegó a un cierre explícito.

En cuanto a la lectura problematizadora hay que decir que las secuencias argumentativas seleccionadas que tuvieron lugar se pueden catalogar como diálogos

pedagógicos; dado que los alumnos estaban en una situación inicial que requería información para comprender el texto leído y durante la lectura lograron intercambiar conocimientos con la profesora. Respecto a las fases de discusión crítica el énfasis mayor estuvo en la segunda fase, dedicada a aclarar el terreno común compartido y en segundo término a los intercambios argumentativos.

De lo anterior emerge que cuando se usa la argumentación para enseñar, es importante acompañar la misma teniendo clara la situación inicial y los objetivos dialécticos que se persigue. Por otra parte dado que la argumentación en este caso es un medio para alcanzar objetivos instruccionales, no es necesario que durante la misma sesión de clase se llegue a una conclusión explícita, dado que dejar la cuestión abierta puede ser ocasión de nuevas indagaciones y diálogos argumentativos e incluso de cultivar virtudes argumentativas.

Hasta ahora se ha hablado de la utilidad que representan los instrumentos mencionados para entender mejor cómo emergen las formas de

- apoyar los procesos argumentativos (tipos de diálogo de Walton o fases de discusión de van Eemeren),
- evaluar (reglas pragmadialécticas)
- de corregir los contenidos de la argumentación (figuras retóricas);

Sin embargo habría que añadir otros instrumentos que ayudan a analizar los productos argumentativos surgidos en un intercambio argumentativo como son los esquemas argumentativos y el reconocimiento de predicados de emoción. Tales herramientas hacen posible “un escrutinio más preciso acerca de los tipos de intercambio argumentativo que gobiernan el discurso del aula.” (Schwarz, 2009, pág. 104)

6.1.3 Desarrollo de la persona que enseña

Una tercera implicación que emerge del enseñar argumentando tiene que ver con el desarrollo de la persona que enseña pues en primer lugar le implica aprender ciertos elementos teóricos, habilidades argumentativas y cultivo de virtudes argumentativas, planteadas por Andrew Aberdain, tales como la disposición a participar en la

argumentación (fe en la razón, coraje intelectual), disposición para escuchar a los demás (equidad evaluativa, sensibilidad a los detalles), voluntad de modificar la propia posición (sentido común e integridad intelectuales) o voluntad de cuestionar lo obvio (autonomía, rigurosidad).

El enseñar argumentando también implica para la persona que enseña, la necesidad de indagar acerca de medios que le permitan fomentar en los sus estudiantes habilidades y virtudes argumentativas. La esencia de esto, según D. Kuhn et al. (2016), es “involucrar a los estudiantes en diálogos ricos y extensos relativos a temas significativos” (pág. 25), y en segundo lugar fomentar actividades como concursos de debate crítico o la adopción de rutinas de aprendizaje e incluso recurrir a la argumentación apoyada en computador. Cabe anotar la importancia de adoptar rubricas relativas a las progresiones en habilidades argumentativas, dado que ellas ayudan a “confirmar el nivel o punto de partida de los estudiantes... para su posterior seguimiento formativo.” (Rijn, Graf, & Deane, 2014, pág. 115)

Finalmente la persona que enseña argumentando tiene la posibilidad de preguntarse para que usar la argumentación, es decir qué relación tiene con su idea de educación. Esto aplicado al Centro de caso remite a preguntarse de qué manera en su quehacer se transparentan principios de acción educativa como el diálogo cultural y el acompañamiento novedoso y motivador. En ese sentido, resulta pertinente por una parte indagar respecto a la pasión con la que el profesor se apropia de su disciplina y les da la bienvenida a sus alumnos a ese pedazo de la realidad teniendo en cuenta sus individualidades. Por otra parte llama a hacer un trabajo en común con sus compañeros profesores, dado que quien educa es un sujeto comunitario que comparte sus modos de enseñar y apoyar las formas en que implementan la argumentación en el aula en medio de la diversidad de maneras de enseñar.

6.2 Aportes teóricos y prácticos

En este numeral se quieren mostrar los aportes que pueden dar los dos asuntos teóricos sobre los que se construyó esta investigación, puestos en juego en cada uno de los cinco mini casos. Los asuntos en cuestión son: 1) la comprensión, análisis y evaluación de la argumentación en clase, compendiados en el mapa **CAnEvA** y 2) la concepción educativa del Centro.

6.2.1 Comprender, analizar y evaluar la argumentación.

Como es fácilmente constatable, el desarrollo de los objetivos planteados giró en torno al uso del mapa **CAnEva** en función del enseñar argumentando, por ello es relevante hablar de lo que representa en términos de aporte teórico y práctico.

6.2.1.1 Aporte teórico

Una primera cuestión de interés es que haber adoptado el mapa **CAnEva** como prisma para analizar, evaluar y corregir interacciones argumentativas sucedidas en el aula, abre una posibilidad para tener una visión de conjunto de los diferentes aspectos o líneas de trabajo de la argumentación; esto es del proceso, el producto y el procedimiento en un contexto educativo.

Desde el punto de vista teórico tal visión de conjunto es importante porque puede iluminar una cuestión que a decir de Vega Riñón (Vega Reñón & Olmos Gomez, 2011, pág. 65) permanece oscura: “[...] las tres líneas de trabajo citadas, ¿son perspectivas o enfoques teóricos sobre la argumentación o son más bien dimensiones constitutivas de la argumentación misma?”.

En efecto, tal cuestión se ilumina porque mientras en las investigaciones consultadas, hay un interés o en los procesos, o en los productos o en los procedimientos argumentativos, asumidos como perspectivas o enfoques de la argumentación; en esta investigación se articulan procesos con productos y procedimientos como dimensiones constitutivas de la argumentación en clase.

Por ejemplo en el marco trinodal de la argumentación para el aprendizaje, citado en el numeral 3.1.2, en el que Schwarz sistematiza las investigaciones realizadas en torno a este tema, se ve que los citados tres aspectos de la argumentación se afrontan de modo separado. Sin embargo en la conceptualización y en los análisis hechos aquí, recurriendo al mapa **CAnEva**, se asumieron de manera conjunta dichos aspectos.

Por otra parte gracias a los análisis de las clases observadas, en los que se recurrió al mapa en mención, se puede decir que uno de los valores más sobresalientes de la argumentación en el Centro de caso es el de la libertad en la relación que hay entre profesores y estudiantes. Esto es fundamental porque en una ambiente de libertad es posible aprender ya que no se le tiene miedo al error; de hecho en muchas clases se vio que los

chicos se lanzan con razones y sin temor a estar equivocados, y a su vez se vio que muchos profesores valoraban ese aspecto del error no como una frustración sino como un paso que permite avanzar en el conocimiento. En relación con lo anterior es importante resaltar una información brindada por el profesor de Historia al hablar de uno de los chicos que, a pesar de su timidez, hizo en diferentes clases observaciones tremendamente agudas. El profesor manifestó que el estudiante en mención venía de un episodio fuerte de acoso escolar en otro colegio y que siempre estaba callado pero que en el centro del caso y con la implementación de la argumentación como estrategia didáctica encontró la libertad para poder hablar.

Finalmente es importante que con el mapa **CAnEvA** en cuanto forma de observar el proceso de enseñanza aprendizaje se pone en movimiento una línea investigativa muy interesante que es la de enseñar argumentando; la cual es transversal a todas las asignaturas pues en todas ellas se recurre a la palabra como inicio de expresión de la experiencia. De hecho a medida que se apalabra el mundo se va tomando posesión de aquello con lo que se entra en relación y se va generando una pasión por sí mismo y por la realidad que está alrededor.

6.2.1.2 Aporte práctico

En el capítulo quinto se usó el mapa **CAnEvA** con diez secuencias argumentativas realizadas durante las clases, a raíz del convencimiento de este investigador según el cual “una hora de lección puede cambiar una vida, imprimir al destino una dirección diferente, confirmar la trayectoria que se había esbozado débilmente.” (Recalti p. 98) Esto no quiere decir que otros espacios educativos carezcan de importancia, lo que si se muestra es que la hora de clase es un lugar privilegiado para motivar, comprender, analizar y evaluar las interacciones argumentativas.

En ese sentido hay que decir que en la segunda ronda de entrevistas con los profesores, en la que se dialogó con cada uno de ellos acerca de los análisis realizados, se recogieron interesantes opiniones que dan -en estas conclusiones- la voz a los docentes en cuanto protagonistas de este estudio de caso. Por ejemplo al profesor de Historia le pareció esencial la distinción entre proceso, producto y procedimiento argumentativo para crear una rúbrica en la que se valoren tales aspectos en las interacciones argumentativas realizadas por los estudiantes con el fin de superar la dificultad que el experimenta respecto a la evaluación de la argumentación.

Durante esa entrevista, el profesor manifestó que los análisis hechos por este investigador son útiles *“porque confirman el proceso y por tanto nos exigen profundizar más en él. Por otro lado corrige cosas y sobre todo principalmente a mí lo que me ha ayudado es a hacer consciente cosas que hago de manera inconsciente y por tanto en ocasiones se me pueden escapar.”* (Entf1)

Quizá lo que más llamó la atención al profesor fue el uso argumentativo de las figuras retóricas, pues significó darse cuenta de un valor del que hasta el momento no se había percatado, de hecho dijo: *“Para mí es particularmente útil entender que lo que estoy haciendo tiene esta razón detrás, tiene este sentido detrás y como tiene este valor tienes que insistir en ello, tienes que profundizar en ello.”* Por otra parte manifestó que los análisis presentados por el investigador *“se pueden tener en cuenta para preparar las clases. A mí me ha ayudado entender el proceso argumentativo mucho mejor y de cara a las próximas ocasiones estas cosas tendré que tenerlas en cuenta.”*

Es importante decir también que las clases observadas, transcritas y analizadas no fueron clases en las que se programó que hubiese explícitamente argumentación; era simplemente prestar atención a la argumentación oral que iba saliendo. Ahora bien haciendo una mirada retrospectiva debe advertirse que en la oralidad es relativamente sencillo dar cuenta del proceso y del procedimiento argumentativo no así del producto argumentativo, del cual es más fácil dar cuenta en la argumentación escrita o cuando se transcribe. En todo caso aunque en esta investigación no se tuvo en cuenta la argumentación escrita, hay que decir que esta forma de argumentar también es importante dado que algunos estudiantes pueden tener dificultades para expresarse oralmente, pero pueden hacerlo muy bien por escrito. Tales dificultades o facilidades pueden estar conectadas con el carácter de los estudiantes pues algunos son de inteligencia más rápida, otros necesitan más tiempo para reflexionar y prefieren callarse y meditar un poco más la respuesta que contestar inmediatamente.

Cabe mencionar que los primeros análisis hechos por el investigador se hicieron con las transcripciones de la clase de Economía que eran en las que aparecían más turnos de diálogo; de hecho cuando a la profesora de Economía se le mostró la transcripción y análisis de las clases se sorprendió que hubiesen 330 turnos de conversación y se cuestionó acerca de si estaba bien ser tan incisiva con los alumnos, a lo cual el investigador le comentó que así era su estilo y que no lo podía censurar; que esa era la forma propia del coloquio

reflexivo resultante, y que era congruente con los objetivos del diálogo indagatorio realizado. Adicionalmente le comentó que una interacción comunicativa también “es el fruto de un paciente diálogo (...) con sus turnos, sus silencios, las preguntas y las respuestas; con el retornar sobre sí mismo haciendo recorridos en espiral; con las incomprensiones y momentos de luz” (Cigada, 2007, pág. 28). Volviendo a la sorpresa de la profesora por descubrirse en acción, quizá lo que más le llamó la atención fue la aplicación de las reglas pragmatodialécticas pues reconoció que para ella son muy importantes los procedimientos para mantener la razonabilidad discursiva.

6.2.2 Concepción educativa del Centro

Es curioso que no aparezca una base teórica clara de la propuesta educativa del Centro de caso. Sin embargo esto se entiende dado que no es tarea propia de los profesores de instituto o de los maestros de infantil y primaria elaborar refinadas conceptualizaciones teóricas. En todo caso la presente investigación también aporta unos elementos para continuar sistematizando teóricamente el concepto de educación como ‘introducción a la realidad’, que este y otros centros adoptan.

6.2.2.1 Aporte teórico

El concepto de educación integral de Giussani, no es una filosofía de la educación, ni un planteamiento pedagógico, ni siquiera una propuesta didáctica; es una reflexión sobre su experiencia como profesor durante diez años en un colegio público de bachillerato a partir de la cual ofrece las cuatro directrices esenciales. También es importante advertir que en muchos colegios alrededor del mundo tal reflexión se ha transformado en propuesta educativa y a partir de trece de estas, se encontraron las nueve subcategorías que expresan el ideal educativo surgido de la experiencia del educador italiano.

No puede dejar de decirse que de las nueve subcategorías la que más se evidenció fue la del trabajo disciplinar de la cual se encontraron 94 referencias en 5 documentos. En las ocho subcategorías restantes, las referencias oscilaron entre 45 y 55 en los mismos documentos

La explicitación de las categorías, supuso establecer una relación conceptual entre las categorías tópicas (búsqueda de significado, totalidad de la persona y totalidad de la realidad), las cuatro directrices esenciales de la educación (diálogo cultural,

acompañamiento, principio crítico-afectivo y autonomía) y los tres aspectos de la argumentación (proceso, producto y procedimiento).

De tal entramado de relaciones no se tiene referencia previa y resulta importante para quien esté comprometido o interesado en la concepción de educación como *introducción en la totalidad de lo real*; y además esté interesado en usar la argumentación como medio para enseñar.

Por ejemplo el principio de diálogo cultural, que es una forma de apropiación crítica de la propia tradición, es relacionable con la subcategoría capacidad interrogativa en cuanto expresión de la totalidad de la persona, dado que es la persona la invitada a asumir conscientemente su cultura. Esto se puede constatar en la manera en que discute con otro acerca de determinado tema; lo cual sale a la luz cuando se identifican los tipos de preguntas realizadas, que a su vez hacen parte del procedimiento llevado a cabo durante la argumentación.

El principio acompañamiento novedoso y motivador, en cuanto forma de la autoridad existencial que se propone, es relacionable con la subcategoría trabajo disciplinar, que ciertamente expresa la categoría tópica búsqueda de significado; y como se vio, esto es constatable detectando en el proceso argumentativo las palabras clave propias cada disciplina, las cuales abren marcos cognitivos que expresan el nivel de apropiación de categorías conceptuales y dan la posibilidad de hacer transferencia de conocimientos de una asignatura a otra.

El principio crítico afectivo, que es una forma de nombrar la verificación que el estudiante hace de la propuesta que se le pone delante, es relacionable con la subcategoría ambiente respetuoso y por ende con la categoría totalidad de lo real; pues la verificación de una propuesta requiere de un ambiente en el cual el alumno pueda hacer una confrontación leal, seria y libre. Tal clase de ambiente se puede constatar identificando el tipo de diálogo y la manera en que se tiene en cuenta el principio comunicativo; el cual también se observa en el proceso argumentativo.

El principio de autonomía, en cuanto modo de nombrar la aventura de la libertad, se puede relacionar con la búsqueda de significado y más concretamente con la significatividad de contenidos, que como se mostró en los capítulos sexto y séptimo se puede constatar observando las formas en que fue atendido o no el código argumentativo para discutidores razonables propuesto desde la perspectiva pragmatialéctica.

6.2.2.2 Aporte práctico

Para empezar con el aporte práctico en torno a esta concepción educativa, hay que decir que la argumentación es una forma privilegiada de usar la razón y de educar, es decir de introducir en la totalidad de lo real.

Ahora bien, asumir la argumentación como principio metodológico implica reconocer que en cada clase se argumenta de manera diferente; teniendo en cuenta que usualmente en ciencias y en matemáticas se recurre a la demostración y en sociales a la persuasión.

Debe decirse que tanto en la teoría como en la práctica el papel del maestro es despertar las preguntas que tienen los chicos poniendo de manifiesto el trabajo disciplinar. En ese sentido la finalidad no es que los estudiantes pregunten y respondan satisfactoriamente, sino que los hechos y afirmaciones que se les presentan sean adecuadamente preguntados. En otras palabras cuando el profesor provoca y hace que los estudiantes busquen razones de lo que dicen, ha de hacerles ir más allá de lo que se muestra y ayudarles a darse cuenta de los instrumentos que tienen entre las manos para conocer la realidad. De este modo se potencia el sentido crítico y el pensamiento reflexivo que son competencias no solo socialmente valoradas sino también necesarias para cualquier actividad que las personas realicen en su vida.

Es importante constatar lo anterior recurriendo nuevamente a las entrevistas que se hicieron a los profesores después de haberles mostrado los análisis de las clases hechos por este investigador.

En una entrevista se le mostró al profesor de filosofía que las tres categorías típicas que definen el concepto de educación integral adoptado (búsqueda de significado, relación con la realidad y totalidad de la persona) se encontraron en todas las clases aunque de manera distinta. Esto le pareció interesante porque piensa que de ese modo se puede hacer una comparación entre las clases y encontrar que enseñar recurriendo a la argumentación es posible tanto en una clase magistral como en un trabajo por grupos (cf. Entfi3).

En ese sentido al comparar los análisis de secuencias argumentativas realizadas en diferentes asignaturas se encontraron dos constantes. La primera fue que al alumno se le ponía frente al objeto propio de cada disciplina y la segunda el acompañamiento hecho al estudiante por medio de las preguntas. Tales constantes se evidenciaron tanto en las

exposiciones realizadas en clases de Filosofía y Lengua Castellana y Literatura como en el trabajo por grupos en Historia, en la resolución de problemas en Economía y en el análisis textual realizado en literatura.

Lo anterior confirma lo dicho por el profesor de Filosofía quien en segunda entrevista dijo:

Insisto mucho a los profesores que hoy en día se habla mucho de la forma de la clase, se habla de proyectos, se habla de clase magistral... como si el cambio de la forma de la clase fuera lo esencial... En cambio a mí lo que me parece interesante es que el estilo argumentativo está dentro de una clase que es un puro diálogo o incluso una forma de explicar el profesor, pero también puede haber un estilo argumentativo en una clase en que los chavales están realizando incluso con la ayuda del profesor un trabajo que se les pide... o dentro de una exposición... No es tanto la forma en si misma de la clase la que marca la diferencia cuanto el estilo que sería la concepción metodológica que sería algo más que la forma de la clase. (Entfi3)

Aparte de las dos constantes encontradas, según el profesor de Historia otro asunto importante es que el compromiso por educar integralmente recurriendo a la argumentación en clase implica que sacrificar contenidos, pero tal sacrificio vale la pena. En ese sentido el citado profesor diferencia información, conocimiento y sabiduría, señalando que

La información ahora mismo está aquí, la llevas en el bolsillo, son datos... el conocimiento es cuando esos datos empiezan a tener un sentido porque los analizas, los sintetizas, los relacionas unos con otros; entonces esos datos empiezan a ser importantes, empiezan a explicar aspectos de la realidad actual y eso ya tiene mayor valor. El tercer paso es cuando esos aspectos de la realidad que son explicados a través de los datos se convierten en un juicio para la vida que es la sabiduría. Entonces uno actúa en función de los conocimientos que obtiene a través de los datos que ha recibido y eso, el último punto, el de la sabiduría es el que a mí es el que más me importa... Por eso a mí no me importa renunciar a contenidos si durante el proceso los alumnos han aprendido a juzgar la realidad a partir de los conocimientos de la historia que han ido adquiriendo. Serán conocimientos incompletos, da igual; en cualquier momento, con los procedimientos que les damos, argumentativos principalmente, pueden tomar una

serie de datos e información, convertirlos en conocimiento y que pasen a formar parte de su acervo de sabiduría para afrontar la realidad. (Entfi2)

Un asunto que debe mencionarse, surgido en la experiencia de hacer el análisis de las secuencias argumentativas, fue caer en cuenta que la argumentación no es lo más importante, sino que lo importante es el fin con el cual se usa la argumentación. Eso abrió el panorama investigativo pues permitió indagar en las propuestas educativas de varios colegios y encontrar nueve subcategorías comunes que expresan un mismo ideal educativo.

Tomando en cuenta todo lo anterior se puede decir que los objetivos de la investigación fueron alcanzados pues se comprendieron, analizaron y evaluaron diversas secuencias argumentativas realizadas en clase; además se extractaron de allí diversas implicaciones de la argumentación para la enseñanza: maneras de enseñar, formas de apoyar la argumentación y beneficios para los enseñantes.

6.3 Límites y perspectivas de investigación

Es importante hacer referencias a los límites y perspectivas investigativas de esta investigación, respecto a tres temas: la argumentación en educación, la concepción educativa del Centro y el mapa **CAnEvA**. Puntualizaciones que sirven también para señalar las perspectivas de esta investigación.

Respecto a la línea investigativa *argumentación en educación* el presente trabajo está en consonancia con tres conclusiones a las que llega Schwarz (2016) respecto a los límites de tal línea.

En la primera de tales conclusiones se plantea de modo probabilístico que “la argumentación es más efectiva para el aprendizaje de temas complejos que requieren un profundo compromiso cognitivo y la exploración de alternativas.” (pág. 184) Al respecto hay que decir que las diversas secuencias argumentativas presentadas en esta investigación se dieron alrededor de temas polémicos como la co-existencia de escuela pública/concertada/privada en Economía y la homosexualidad en Lengua Castellana y Literatura; o temas de alto interés en el actual momento cultural como la naturaleza humana en filosofía y la libertad, en clase de literatura.

Una segunda conclusión de Swcharz es que “a pesar de que la argumentación es en esencia sobre el desacuerdo y la crítica, en orden a ser productiva debe estar inmersa en una atmosfera de apoyo, confianza y respeto.” (pág. 185) Este deber ser, está en consonancia con consideraciones hechas desde las teorías de la argumentación que están a la base de la presente investigación; pero también con los resultados obtenidos a partir de la observación de las clases y lo manifestado por los profesores y alumnos mediante entrevistas y cuestionarios.

Ciertamente esta investigación se limitó a cinco asignaturas de un bachillerato en ciencias sociales dado que es difícil la comparación con otros estudios por la escases de referentes encontrados respecto al tópico enseñar argumentando; sin embargo para futuras investigaciones, las dos consonancias con los trabajos de Schwarz se podrían explorar en otras modalidades de bachillerato, en otros niveles educativos y espacios formativos diferentes a los del aula; superando así el primero de los límites declarados.

En tales investigaciones se podría recurrir a métodos cualitativos y cuantitativos para evaluar habilidades y virtudes argumentativas; entendiendo por habilidades argumentativas operaciones como las de presentación, análisis y evaluación de argumentaciones. Y por virtudes argumentativas aquellas disposiciones estables referidas a la voluntad de participar en la argumentación, escuchar, modificar el propio punto de vista o cuestionar lo obvio. Cabe anotar que esto último está estrechamente relacionado con otra de las conclusiones de Schwarz cuando señala que “para participar en la argumentación los estudiantes deberían no solo saber cómo argumentar, sino también estar dispuestos a argumentar, valorar la argumentación, esperar beneficios de la argumentación y sentirse confiados en interacciones argumentativas.” (pág. 186)

Respecto al concepto de educación como introducción a la totalidad de lo real, debe decirse que la categorización lograda se limitó al análisis global de trece propuestas educativas; sin embargo se pueden plantear distintos tipos de investigaciones posibles. Un primer tipo de investigación que contribuye a superar este segundo límite declarado, puede ser la investigación acción, para ver qué capacidad transformadora tiene tal concepto. Otro tipo puede ser el *cross-cultural case* en el que partiendo de un mayor número de propuestas educativas basadas en las categorías tópicas halladas, se puedan encontrar otras categorías que expresen el concepto de educación adoptado por el Centro de caso. Un tercer tipo de investigación podría ser la etnografía escolar, en la que se estudien las argumentaciones

que se dan en espacios educativos diferentes del aula de clase, para observar de qué manera se expresan las categorías y subcategorías que aquí se han hallado. Este tipo de investigación es especialmente prometedor por cuanto permite adentrarse en las “dimensiones sociales, motivacionales e interpersonales de la argumentación... [abordando los] cambios en las estructuras motivacionales, las normas, las creencias epistémicas y las competencias sociales ... [en cuanto] resultados de la argumentación.” (Schwarz & Asterhan, 2016, pág. 186)

También es necesario realizar una puntualización relacionada con el mapa **CAnEva**, cuya utilidad está en que permite tener una visión bastante amplia y precisa de los procesos, productos y procedimientos argumentativos que se dan en una clase o trozo de clase. Respecto al uso de CAnEva, es oportuno decir que tiene como límite el estar hecho para personas que tienen cierto grado de conocimientos de teorías argumentativas y sus respectivos instrumentos. En todo caso investigaciones que quedan abiertas respecto al uso del mapa en cuestión podrían estar relacionadas con habilidades argumentativas como el reconocimiento de inferencias o la justificación adecuada de las tesis. La indagación acerca de la comunicación emotiva y los valores idiosincrásicos que esto manifiesta. También las relacionadas con la motivación y acompañamiento desde la pregunta que hace el profesor. En tales tipos de investigaciones se podría pensar en generalizar los procesos de análisis aquí implementados.

Finalmente después de haber valorado los objetivos, mostrar los aportes teórico/prácticos y señalado tanto límites como perspectivas se quiere cerrar este capítulo conclusivo y por ende este informe declarando que por un lado las motivaciones por las cuales se emprendió esta investigación siguen estando presentes hasta el final y por otro lado que en la presente investigación no se pretendió crear una teoría, ni establecer el mejor modo de analizar y evaluar interacciones argumentativas, ni menos aún postular la mejor idea de educación. En tal sentido esta investigación ha pretendido y pretende ser una ocasión de diálogo que espera ser continuada y profundizada en compañía de otros maestros y maestras partiendo del quehacer en el aula de clase.

Referencias bibliográficas

- Álvarez Rodríguez, J. (2003). *Análisis de un modelo de educación integral*. Universidad de Granada, Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación. Obtenido de <http://hdl.handle.net/10481/4438>
- Arancibia, V., Herrera, P., & Strasser, K. (2008). *Manual de psicología educacional*. Santiago, Chile: Pontificia Universidad Católica de Chile.
- Area Moreira, M. (2002) *La integración escolar de las nuevas tecnologías. Entre el deseo y la realidad*. Organización y Gestión Educativa (6) págs. 14-18 Universidad de La Laguna. Obtenido de <http://webpages.ull.es/users/manarea>
- Aristóteles. *Tópicos* (Primera ed.). (M. Candel Sanmartín, Trad. 1994) Madrid: Gredos.
- Aristoteles. *Ética Nicomaquea*. (J. Pallí Bonet, Trad. 2011) Madrid: Gredos.
- Ausubel, D. P. (2002). *Adquisición y retención del conocimiento. Una perspectiva cognitiva*. Barcelona: Paidós.
- Ausubel, D. P., Novak, J., & Hanesian, H. (1983). *Psicología educativa: un punto de vista cognoscitivo*. (Segunda ed.). Mexico: Trillas.
- Ayala Carabajo, R., (2008). *La metodología fenomenológico-hermenéutica de M. Van Manen en el campo de la investigación educativa*. Revista de Investigación Educativa, Vol. 26, n.º 2, págs. 409-430.
- Báez-Mirón, F.; Martínez-Martínez, A.; Zagalaz-Sánchez, M^a. L.; Zurita-Ortega, F. (2017). *Tacto y Enseñanza: manifestaciones y significado de la sensibilidad pedagógica a través de casos prácticos en el aula*. Trances, 9 (supl 1): 213-240
- Baker, M. J. (2015). The integration of pragma-dialectics and collaborative learning research. Dialogue, externalization and collective thinking. En F. H. Eemeren, & B. Garssen (Edits.), *Scrutinizing Argumentation in Practice* (págs. 175-213). Amsterdam: John Benjamin Publishing Company. doi:10.1075/aic9
- Baquero, R. (1997). *Vigotsky y el aprendizaje escolar* (Segunda ed.). Buenos Aires: Aique Grupo Editor S. A.

- Basabe, L., & Cols, E. (2007). La enseñanza. En A. Camilloni, *El saber didàctico* (pág. 229). Buenos Aires: Paidós. Obtenido de https://www.academia.edu/17978543/A_Camilloni_El_saber_didactico_Cap_6
- Bigi, S., & Greco Morasso, G. (2012). Keywords, frames and the reconstruction of material starting points in argumentation. *Journal of Pragmatics*, 1135-1149. Obtenido de www.sciencedirect.com
- Brown, A. C. (2016). Classroom Community and Discourse: How Argumentation Emerges during a Socratic Circle. *Dialogic Pedagogy*, 4. doi:<https://doi.org/10.5195/dpj.2016.160>
- Brunet, I. & Belzunegui, A. (2003) *Flexibilidad y formación. Una crítica sociológica al discurso de las competencias* 1ª ed. Barcelona: Icaria editorial
- Buber, M. (1997). *Diálogo. Elementos de lo interhumano. Distancia originaria y relación*. (C. Moreno Marquez, Trad.) Barcelona: Riopiedras.
- Cahill, A., & Bloch-Schulman, S. (2010). Argumentation step-by-step: Learning critical thinking through deliberate practice. *Teaching Philosophy*, 35(1), 41-62. Obtenido de <https://www.unl.edu/philosophy/Pedagogy-Cahill&Bloch-Schulman.pdf>
- Cantú, P. (2013). Argumentation as a Methodology for Studying Mathematical Practice. En A. Aberdein, & I. J. Dove (Edits.), *The argument of Mathematics*. Dordrecht, Heidelberg, New York, London: Springer. doi:10.1007/978-94-007-6534-4
- Cárdenas Mejía, L. G. (2016). *Retórica y emociones. La constitución de la experiencia humana del lugar*. (G. Vargas Guillén, & V. E. Espinosa Galán, Edits.) Bogotá: Aula de Humanidades.
- Carminati de Limongelli, M.; Waipan, L. (2012). *Integrando la neuroeducación al aula*. Buenos Aires: Bonum
- Cattani, A. (2010). Filosofi e retori. En A. Cattani, & U. Cundari (Ed.), *Argomentare le proprie ragioni. Organizzare, condurre e valutare un dibattito* (pág. 200). Lodofredo editore university press.
- Chiosso, G. (2003). *Teorie dell'educazione e della formazione* (prima ed.). Mondadori Università.

- Cigada, S. (2006). Connectif et relation entre locuteurs. Application à l'analyse d'un corpus de presse politique sur la question européenne ("Le Monde", 11 mai 1950). (G. Gobber, M. C. Gatti, & S. Cigada, Edits.) *Sýndesmoi. Connettivi nella realtà dei testi*, 97-173.
- Cigada, S. (2007). *Nomi e cose. Aspetti semantici e pragmatici delle strutture nominali*. Milano: I.S.U Università Cattolica. Obtenido de <http://www.unicatt.it/librario>
- Copi, I., & Kohen Carla. (2007). *Introducción a la lógica*. México: Limusa.
- Cortina, A. (1997). *Ciudadanos del mundo. Hacia una teoría de la ciudadanía*. Madrid: Akal.
- Creswell, J. W. (2014). *Research design. Qualitative, quantitative and mixed methods approaches* (4 ed.). Los Angeles: Sage.
- Cros, A. (2003). *Convencer en clase: argumentación y discurso docente*. Barcelona: Ariel.
- Crotty, M. (1998). *The Foundation of Social Research*. Sydney: Allen & Unwin.
- Davini, M. C. (2015). *La formación en la práctica docente* (Primera ed.). Buenos Aires: Paidós.
- de la Serna, J. (2015). Construir una civilización. Madrid. Obtenido de <http://www.colegionewman.org/historia/>
- Deane, P., & Song, Y. (2014). A case study in principled assessment design: Designing assessments to measure and support the development of argumentative reading and writing skills. *Psicología Educativa*, 20(2), 99-108.
doi:10.1016/j.pse.2014.10.001
- Delors, J., Al Mufti, I., Amagi, I., Carneiro, R., Chung, F., Geremek, B., . . . Nanzhao, Z. (1996). *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI*. Paris: Santillana- UNESCO
- Denzin, N., & Lincoln, Y. (Edits.). (2005). *Handbook of Qualitative Research*. (Third ed.). California: Sage Publication Inc.

- Di Martino, C. (24 de Agosto de 2009). *La conoscenza è sempre un avvenimento*. Recuperado el Diciembre de 2015, de Kaire: <http://kaire.wikidot.com/conocer-siempre-es-un-acontecimiento>
- Di Martino, C. (2010). *Conoscere e un avvenimento*. (C. E. S.p.A., Ed.) Milano.
- Dolby-Múgica, M. d. (2006). El ser personal en San Agustín. *Revista española de filosofía medieval*(13), 21-30. Obtenido de <https://www.uco.es/servicios/ucopress/ojs/index.php/refime/article/viewFile/6269/5882>
- Echeverría, J., (2000). *Educación y tecnologías telemáticas*. Revista Iberoamericana de Educación (24). OEI Obtenido de <http://www.rieoei.org/rie24a01.htm>
- Echeverría, J. (2004). *Las tecnologías de las comunicaciones y la filosofía de la técnica*. Mitchan. C. y Mackey R. Filosofía y Tecnología Madrid: Ediciones encuentro
- Ehrenworth, M. (2017). Why Argue? *Educational Leadership*, 74(5), 35-40. Obtenido de <https://eric.ed.gov/?id=EJ1128258>
- Elfert, M. (2015b). Aprender a convivir: una revisión del humanismo del informe Delors. En UNESCO, *Investigación y prospectiva en educación. Contribuciones temáticas*. Obtenido de <http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002338/233814S.pdf>
- Erduran, S., & Jimenez-Aleixandre, M. P. (2007). *Argumentation in Science Education: Perspectives from Classroom-Based Research*. Springer.
- Faculty of Education University of Cambridge. (2018). *Thinking together*. Obtenido de <https://thinkingtogether.educ.cam.ac.uk/>
- Faure, E., Herrera, F., Kaddoura, A.-R., Lopes, H., Petrovski, A. V., Rahnema, M., & Champion Ward, F. (1973). *Aprender a ser. La educación del futuro* (Segunda ed.). (UNESCO, Ed., & C. Paredes de Castro, Trad.) Madrid: Alianza editorial.
- Federación Internacional de Educación. (2014). *Uso de la razón y competencias lingüísticas*. Proyecto cofinanciado por el programa Erasmus+.
- Federación Internacional de Educación. (5 de Junio de 2016). El valor de abrirse al mundo y aprender con Erasmus +. (N. TV, Ed.) Madrid, España. Obtenido de <https://www.youtube.com/watch?v=eHPWsVvPW1c&t=230s>

- Federación Internacional de educación. (s.f.). *Quienes somos. Propuesta pedagógica*.
Obtenido de Oferta Educativa en Bachillerato:
<http://www.colegionewman.org/oferta-educativa-en-bachillerato/>
- Fenstermacher, G., & Soltis, J. (1998). *Enfoques de la enseñanza* (Tercera ed.). Buenos Aires: Amorrortu.
- Ferrater Mora, J. (1962). *Diccionario de filosofía* (Quinta ed., Vol. 1). Buenos Aires: Suramericana.
- Flanders, N. (1997). *Análisis de la interacción didáctica*. Madrid: Anaya.
- Flick, U. (2009). *An Introduction to Qualitative Research* (Fourth ed.). London: Sage Publications Ltd.
- Freire, P. (1993) *Pedagogía de la esperanza*. México D.F.: Siglo XXI
- Freire, P. (1997) *Pedagogía de la autonomía* (G. Palacios Trad.) México D.F.: Siglo XXI
- Freire, P. (2005) *Pedagogía del oprimido* (J. Mellado Trad.) México D.F.: Siglo XXI
- Fuentes Bravo, C., & Santibañez Yañez, C. (2010). Diseñando debates: preliminares para un enfoque dialógico y crítico. En A. Cattani, & U. Cundari (Ed.), *Argomentare le proprie ragioni. Organizzare, condurre e valutare un dibattito* (pág. 200). Padova: Loffredo editore. University press.
- Fuentes Bravo, C., Chávez Ibarra, P., Carbonell Montoya, V., & Coquelet Figueroa, J. (Mayo de 2004). Debates Estudiantiles, Manual de Apoyo a la Docencia. (M. d. Chile, Ed.) Santiago de Chile, Chile. Obtenido de <http://www.educarchile.cl/ech/pro/app/detalle?id=211011>
- Gardner, H. (1987) *La nueva ciencia de la mente. La nueva revolución cognitiva* (L. Wolfson Trad.) Buenos Aires: Paidós
- Gardner, H. (2001) *Estructuras de la mente. La teoría de las inteligencias múltiples*. Bogotá: Fondo de Cultura Económica.
- Gardner, G. & Davis, K., (2013) *The App Generation*. New Haven: Yale University Press
- Gillespie, C. W., (2004). Seymour Papert's Vision for Early Childhood Education? A Descriptive Study of Head Start and Kindergarten Students in Discovery-Based,

- Logo-Rich Classrooms. *Early Childhood Research & Practice*, 6 (1). Obtenido de <https://eric.ed.gov/?id=EJ1084886>
- Gimeno Sacristán, J., & Pérez Gómez, A. I. (1992). *Comprender y transforma la enseñanza* (Undécima ed.). Madrid: Morata.
- Giugliano, A. (2007). *Dinamiche della comunicazione tra insegnanti ed alunni alla scuola media. Studio comparativo tra lezioni di matematica ed italiano*. Tesis doctoral, Università della Svizzera italiana, Facoltà di Scienze della comunicazione, Lugano. Obtenido de <http://doc.rero.ch/record/9631>
- Giussani, L. (1991). *Educar es un riesgo* (Segunda ed.). Madrid: Ediciones Encuentro.
- Giussani, L. (1995). *El camino a la verdad es una experiencia*. (G. Lanzas, & J. Carrascosa, Trads.) Madrid: Ediciones encuentro.
- Giussani, L. (1998). *El sentido religioso* (Sexta ed.). (J. M. Oriol, C. Zaffanella, & J. M. García, Trads.) Madrid, España: Ediciones encuentro.
- Giroux, H. (1997). *Los profesores como intelectuales: hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. (I. Arias Trad.) Barcelona: Paidós
- Giroux, H. (2003). *Pedagogía y política de la esperanza. Teoría, cultura y enseñanza: una antología crítica*. (H. Pons Trad.) Buenos Aires: Amorrortu editores S.A.
- Glassner, A. (2017). Evaluating arguments in instruction: Theoretical and practical directions. *Thinking Skills and Creativity*, 95-103.
doi:<https://doi.org/10.1016/j.tsc.2017.02.013>
- González Martínez, L. (2006). *La Pedagogía Crítica de Henry A. Giroux*. *Sinéctica, Revista Electrónica de Educación*, (29), 83-87. Obtenido de <http://www.redalyc.org/pdf/998/99815739014.pdf>
- Greco Morasso, S. (Diciembre de 2008). Argumentative and other communicative strategies of the mediation practice. Lugano: Università della Svizzera italiana.
- Greco Morasso, S., Perret-Clermont, A. N., & Mehmeti, T. (2016). Getting involved in an argumentation in class as a pragmatic move: social conditions and affordances. En D. Mohammed, & M. Lewinski (Edits.), *Argumentation and Reasoned Action*:

- Proceedings of the First European Conference on Argumentation* (Vol. II, págs. 463-478). London: College Publications.
- Grondin, J. (2008). *¿Qué es la hermenéutica?* (A. Martínez Riu, Trad.) Barcelona: Herder.
- Guba, E. (June de 1981). Criteria for Assessing the truthworthiness of naturalistic inquiries. En J. Gimeno, & A. Pérez, *La enseñanza: su teoría y su práctica* (Vol. 29, págs. 148-165). New York, Akal. doi:10.1007/BF02766777
- Guba, E. G., & Lincoln, Y. S. (2005). Paradigmatic Controversies, Contradictions, and Emerging Confluences. En N. K. Denzin, & Y. S. Lincoln (Edits.), *The Sage Handbook of Qualitative Research* (3 ed., pág. 1231). Los Angeles: Sage.
- Gutiérrez Campos, L. (2012) *Conectivismo como teoría de aprendizaje: conceptos, ideas, y posibles limitaciones*. Revista Educación y Tecnología, N° 1 págs. 111-122
- Guzmán-Cedillo, Y. I., Flores-Macías, R. d., & Tirado-Segura, F. (2013). Desarrollo de la competencia argumentativa en foros de discusión en línea: una propuesta constructivista. *Anales de Psicología*, 29(3), 907-916. doi:<https://dx.doi.org/10.6018/analesps.29.3.175681>
- Habermas, J. (1999). *Teoría de la acción comunicativa I* (Vol. 1). (M. J. Redondo, Trad.) Madrid: Santillana.
- Harvard Graduate School of Education. (2018). *Project Zero*. Obtenido de <http://www.pz.harvard.edu/who-we-are/about>
- Harrel, M. (2005). Using Argument Diagramming Software in the Classroom. *Teaching Philosophy*, 28(2), 163-177. Obtenido de <http://www.hss.cmu.edu/philosophy/harrell/argumentdiagramsinclassroom.pdf>.
- Harris, Judith B., J. B. & Hofer, Mark J. (2011) *Technological Pedagogical Content Knowledge (TPACK) in Action: A Descriptive Study of Secondary Teachers' Curriculum-Based, Technology-Related Instructional Planning*. Journal of Research on Technology in Education, 43(3), pp. 211–229.
- Henao, B. L., & Stipich, M. S. (2008). Educación en ciencias y argumentación. *Revista electrónica de Enseñanza de las Ciencias*, 7(1), 47-62. Obtenido de <http://www.saum.uvigo.es/reec>

- Hernandez Sampieri, R., Fernandez Collado, C., & Baptista Lucio, P. (2006). *Metodología de la investigación* (Cuarta ed.). México D.F.: McGraw Hill interamericana.
- Herrera Restrepo, D. (Abril de 2003). Fenomenología y hermenéutica. 13. Bogotá: Facultad de Filosofía Universidad Santo Tomás. Recuperado el Noviembre de 2015, de http://www.pedagogica.edu.co/storage/folios/articulos/folios17_04arti.pdf
- Hoyos Morales, J. (2009). *Argusofia. Habilidades argumentativas en filosofía a nivel de educación media con nuevas tecnologías*. Tesis de maestría, Universidad Tecnológica de Pereira, Educación, Pereira.
- Hoyos Morales, J. I. (2015). *Los compromisos con la racionalidad. A propósito del diálogo entre las escuelas de Ámsterdam y Lugano*. Tesis doctoral no publicada, Universidad de Antioquia, Instituto de filosofía, Medellín.
- Hoyos Morales, J. I. (2016). Razón, racionalidad, razonabilidad en la escuela de Lugano. *Discusiones Filosóficas*(29), 111-131. DOI: 10.17151/difil.2016.17.29.8
- Hoyos Morales, J. I. (2017). La idea de argumentación en la Escuela de Lugano. Planteamiento y perspectivas. *Estudios de Filosofía*, 56, 73-94.
- Hoyos Morales, J. I. (2018). El compromiso con la racionalidad en el enfoque pragmatialéctico. *Ideas y valores*(167), En prensa.
- Hoyos Morales, J. I., & Arcila Duque, F. J. (2002). *Nuevo Currículo de Filosofía. Basado en Filosofía para Niños*. . Trabajo de grado, Universidad Católica de Oriente, Educación, Cartago.
- Imbimbo, M. (2009-2010). *La domanda educativa in Luigi Giussani*. Tesi di dottorato, Università degli studi di Salerno, Scienze dell'Educazione, Salerno. Recuperado el abril de 2016
- Inglis, M., & Mejía-Ramos, J. P. (2013). How Persuaded Are You? A Typology of Responses. En *The Argument of Mathematics*. Dordrecht, Heilderberg, New York, London: Springer. doi:10.1007/978-94-007-6534-4

- Jackson, B., & Wallin, J. (2009 de 2009). Rediscovering the "Back-and-Forthness" of Rhetoric in the Age of YouTube. *College Composition and Communication*, 61(2), 374-396. Obtenido de <http://cccc.ncte.org/cccc/cc/issues/v61-2>
- Klein, P. D., & Boscolo, P. (2015). Trends in research on writing as a learning activity. *Journal of Writing Research*, 7(3), 311-351.
- Knipping, C., & Reid, D. (2013). Revealing Structures of Argumentations in Classroom Proving Processes. En *The Argument of Mathematics*. Dordrecht, Heidelberg, New York, London: Springer. doi:10.1007/978-94-007-6534-4
- Koehler, M. J.; Mishra, P., & Cain, W. (2015). ¿Qué son los Saberes Tecnológicos y Pedagógicos del Contenido (TPACK)? (Trad. C. Martínez). *Virtualidad, Educación y Ciencia*, 6(10), 9-23. Obtenido de <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/vesc/article/viewFile/11552/11983>
- Kristeva, J. (Marzo de 2012). El límite que nos hace hombres. (L. Fazzini, Entrevistador) Obtenido de http://www.revistahuellas.org/default.asp?id=266&id2=147&id_n=4057
- Kubosawa, S., Nishina, K., Sugimoto, M., Okada, S., & Nitta, K. (2013). A discussion training support system and its evaluation. *Proceedings of the International Conference on Artificial Intelligence and Law*, 197-201. doi:10.1145/2514601.2514626
- Kuhn, D., Hemberger, L., & Khait, V. (2016). Dialogic argumentation as a bridge to argumentative thinking and writing. *Infancia y Aprendizaje*, 39(1), 24-48. Obtenido de <http://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/02103702.2015.1111608>
- Leitão, S. (2012). O trabalho com argumentação em ambientes de ensino-aprendizagem: um desafio persistente. *Uni-pluri/versidad*, 12(3), 23-37.
- Lopes de Almeida, A. C. (2014). *A influência da argumentação no processo de ensino-aprendizagem na disciplina de Religião*. Tesis de maestría, Universidad de Lisboa, Facultad de ciencias sociales y humanas, Lisboa. Obtenido de https://run.unl.pt/bitstream/10362/14308/1/CatarinaAlmeida_VersaoFinal.pdf

- López-Barajas Zayas, E. (1995). *El estudio de casos. Fundamentos y metodología* (1 ed.). Madrid: UNED.
- López-Peláez Casellas, M. P. (2010). El papel de la música y las artes en una educación integral. *Arte y movimiento*(3), 44-51. Recuperado el marzo de 2016, de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5638961#?>
- Lunsford, K. J. (2002). Contextualizing Toulmin's Model in the Writing Classroom: A Case Study. *Written Communication*, 108-174. Recuperado el Enero de 2017, de <http://wcx.sagepub.com>
- Marina, J. A., & López Penas, M. (1999). *Diccionario de los sentimientos*. Barcelona: Anagrama.
- Martínez Scott, S. (2014). *La Educación para el Desarrollo en la formación inicial del profesorado. Estudio de casos en la asignatura Educación para la paz y la igualdad*. Tesis doctoral, Universidad de Valladolid. Obtenido de <http://uvadoc.uva.es/handle/10324/5691>
- Mazzeo, R. (octubre de 2010). Valutare con stile. *Libertà di educazione*, 8. Milano. Obtenido de <http://aurorabachelet.it/wp-content/uploads/2015/03/Valutare-con-stile.pdf>
- Maritain, J. (2008). *La educación en la encrucijada*. Madrid: Ediciones palabra.
- Meirieu, Ph. (1991). *Frankenstein educador*. (E. Olcina, Trad.) Barcelona: Laertes
- Meirieu, Ph. (2002). *Aprender, sí. Pero ¿Cómo?* (C. Cherigny, A. Oliveras, Trad.) Barcelona: Octaedro
- Mendieta, E. (2008). Educación liberadora. En G. Hoyos Vásquez (Ed.), *Enciclopedia Iberoamericana de filosofía. Filosofía de la educación* (Vol. 29, págs. 341- 356). Madrid: Trotta.
- Mounier, E. (1962). *El personalismo*. Buenos Aires: EUDEBA.
- Nanni, P. (2011). I contributi dell'area storica. En C. Wolfsgruber, E. Rigotti, E. Belloni, & A. Savorana (Edits.), *Conoscenza e compimento di sé* (Vol. 1, págs. 24-27. 52. 50-60. 182 189-194.). Milano.

- Necuzzi, C. (2018). Educación y enseñanza en la contemporaneidad. *Cuadernos del Centro de Estudios en Diseño y Comunicación*, 67, 19-37. Obtenido de <http://www.scielo.org.ar/pdf/ccedce/n67/n67a02.pdf>
- Noroozi, O., Weinberger, A., Biemans, H., Mulder, M., & Chizari, M. (Junio de 2012). Argumentation-Based Computer Supported Collaborative Learning (ABCSCCL): A synthesis of 15 years of research. *Educational Research Review*, 7(2), 79-106. Obtenido de <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2011.11.006>
- Novak, J., & Gowin, B. (1988). *Aprendiendo a aprender*. Barcelona: Martinez Roca.
- Øgreid, A., & Hertzberg, F. (2009). Argumentation in and Across Disciplines: Two Norwegian Cases. *Argumentation*, 451-468.
- Paraskevi, S. (2015). Argumentative strategies in adolescents' school writing. One aspect of the evaluation of students' written argumentative competence. En F. H. van Eemeren, & B. Garssen (Edits.), *Scrutinizing Argumentation in Practice* (págs. 153-172). Amsterdam: John Benjamon Publishing Company. doi:10.1075/aic.9
- Papert, S., (1980). *Mindstorms. Children, Computers, and Powerful Ideas*. New York: Basic Books, Inc.
- Papert, S., (1999). Eight Big Ideas Behind the Constructionist Learning Lab. En Libow Martinez, S. & Stager, G. (2013). *Invent To Learn: Making, Tinkering, and Engineering in the Classroom*. ISBN: 978-0-9891511-1-5 <http://stager.org/articles/8bigideas.pdf>
- Perelman, C., & Olbrechts-Tyteca, L. (1989). *Tratado de la argumentación*. (J. Sevilla Muñoz, Trad.) Madrid: Gredos.
- Pérez Juste, R., Galán González, A., & Quintanal Díaz, J. (2012). *Métodos y diseños de investigación en educación* (1 ed.). Madrid: UNED.
- Perkins, D. (2001) *La escuela inteligente. Del adiestramiento de la memoria a la escuela inteligente*. (Trad. G. Ventureira). Barcelona: Gedisa, S.A.
- Perret-Clermont, A. N., Arcidiacono, F., Breux, S., Greco Morasso, S., & Miserez-Caperos, C. (2015). Knowledge-oriented argumentation in children. En F. H. van Eemeren, & B. Garssen (Edits.), *Scrutinizing Argumentation in Practice* (págs.

135-149). Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.

doi:10.175/aic.9.08.per

Pineau, P. (septiembre-diciembre de 1994). El Concepto de "Educación Popular": un rastreo histórico comparativo en la Argentina". (M. d. España, Ed.) *Revista de Educación*(205).

Plantin, C. (1999). La construction rhétorique des émotions. En E. Rigotti, & S. Cigada (Edits.), *Rhetoric and Argumentation: Proceedings of the International Conference Lugano, April 22–23, 1997* (págs. 203-219). Tübingen: Niemeyer.

Plantin, C., & Gutiérrez Vidrio, S. (2009). La construcción política del miedo. En S. Martha, B. Paola, & F. D. Erlich (Edits.), *Haciendo discurso: homenaje a Adriana Bolívar* (págs. 491-509). Caracas: Universidad Central de Venezuela. Obtenido de https://www.academia.edu/2212135/La_construcci%C3%B3n_pol%C3%ADtica_del_miedo

Restrepo Gómez, B. (2002). *Investigación en educación* (Vol. 7). (ICFES, Ed.) Bogotá: ARFO Editores e Impresores Ltda.

Ricci, A. (2015). Una storia carica di memoria: il genocidio armeno. En G. Cotroni, T. de Carli, F. M. Giametta, A. Ricci, & I. Tresoldi, *L'interessante nelle discipline* (Vol. 2, págs. 75-94). Milano.

Ricoeur, P. (1953). Sur la phénoménologie. *Sprit*, (21). Recuperado el Enero de 2016

Ricoeur, P. (2000). *Del texto a la acción. Ensayos de hermenéutica II*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Ricoeur, P. (2006). *Caminos del reconocimiento. Tres estudios*. (A. Neira, Trad.) México D.F.: Fondo de Cultura Económica.

Ricoeur, P. (2008). *Hermenéutica y acción. De la hermenéutica del texto a la hermenéutica de la acción* (Tercera ed.). (M. F. Begué, Ed., M. M. Prelooker, L. J. Ardúriz, A. Fornari, J. C. Gorlier, & M. T. La Valle, Trads.) Buenos Aires: Prometeo Libros.

Rigotti, E. (1995). Verità e persuasione. *il nuovo areopago*, 14(1), 3-14.

- Rigotti, E. (2007). Relevance of Context-bound loci to Topical Potential in the Argumentation Stage. *Argumentation*, 20, 519-540.
- Rigotti, E. (2009a). *Conoscenza e significato. Per una didattica responsabile* (Prima ed.). (R. Mazzeo, Ed.) Milano: Mondadori.
- Rigotti, E. (2009b). Whether and how classical topics can be revived within contemporary argumentation theory. En F. van Eemeren, & B. Garssen (Edits.), *Pondering on problems of argumentation - Twenty essays on theoretical issues* (pág. 304). Springer.
- Rigotti, E., & Cigada, S. (2004). *La comunicazione verbale*. Milano: Apogeo.
- Rigotti, E., & Greco Morasso, S. (2005). Argumentum: e-course of argumentation theory for human and social sciences. LUGANO. Obtenido de <http://www.argumentum.ch/>
- Rigotti, E., & Greco Morasso, S. (18 de Agosto de 2010). Comparing the Argumentum Model of Topics to other contemporary approaches to argument schemes: The Procedural and Material Components. (Springer, Ed.) *Argumentum*, 24, 489-515.
- Rigotti, E., & Greco, S. (2009). Argumentation as an Object of Interest and as a Social and Cultural Resource. En N. Muller Mirza, & A.-N. Perret-Clermont (Edits.), *Argumentation in education. Theoretical Foundations and Practices* (pág. 242). Dordrecht: Springer.
- Rigotti, E., & Rocci, A. (2006). Towards a definition of communication context. (U. o. Lugano, Ed.) *Studies in communication sciences*, 6(2), 155-180.
- Rigotti, E., & Wolfsgruber, C. (Edits.). (2011). *Conoscenza e compimento di sé. Formazione interdisciplinare in Matematica, Scrittura, Storia, Dante*. Milano: Fondazione per la Sussidiarietà.
- Rijn, P., Graf, A., & Deane, P. (2014). Empirical recovery of argumentation learning progressions in scenario-based assessments of English language arts. *Psicología Educativa*, 20(2), 109-115. doi:<https://doi.org/10.1016/j.pse.2014.11.004>
- Rodríguez Bello, L. I. (31 de Enero de 2004). El modelo argumentativo de Toulmin en la escritura de artículos de investigación académica. *UNAM*, 5(1).

- Ross, W. D. (1981). *Aristóteles* (2 ed.). (D. F. Pró, Trad.) Buenos Aires: Charcas.
- Rubinelli, S. (2009). *Ars topica - the classical technique of constructing arguments from Aristotle to Cicero*. Lugano: Springer.
- Sandín Esteban, M. P. (2003). *Investigación cualitativa en educación. Fundamentos y tradiciones*. Madrid: McGraw Hill/ Interamericana de España.
- Savonara, A. (2013). *Vita di don Giussani* (Prima ed.). Milano: Rizzoli.
- Scandellari, C. (Diciembre de 2013). Metodo, metodica, metodologia. *Tutor*. Obtenido de <http://fupress.net/index.php/tutor/article/viewFile/14213/13173>
- Scheuer, O., Loll, F., Pinkwart, N., & McLaren, B. (2010). Computer-supported argumentation: A review of the state of the art. *International Journal of Computer-Supported Collaborative Learning*, 5(1), 43-102. Obtenido de <https://doi.org/10.1007/s11412-009-9080-x>
- Schwarz, B. (2009). Argumentation and learning. En N. Muller Mirza, & A. N. Perret-Clermont, *Argumentation and education. Theoretical foundations and practices* (págs. 91-126). Dordrecht Heidelberg London New York: Springer Science+Business Media. doi:10.1007/978-0-387-98125-3
- Schwarz, B. B., & Asterhan, C. S. (2016). Argumentation for Learning: Well-Trodden Paths and Unexplored Territories. *Educational Psychologist*, 51, 164-187. doi:10.1080/00461520.2016.1155458
- Shields, C. (Winter de 2016). Aristotle. En E. N. Zalta (Ed.), *The Stanford Encyclopedia of Philosophy* (Winter 2016 ed.). Metaphysics Research Lab, Stanford University. Obtenido de The Stanford Encyclopedia of Philosophy: <https://plato.stanford.edu/entries/aristotle/>
- Siemens, G. (2004). Conectivismo: Una teoría de aprendizaje para la era Digital (Trad. Diego Leal) <http://devrijeruimte.org/content/artikelen/Connectivism.pdf>
- Shunk, D. (2012). *Teorías del aprendizaje. Una perspectiva educativa* (Sexta ed.). México: Pearson Education.

- Simon, E. (1991). Martin Buber, The Educator. En P. A. Schilpp, & M. Friedman (Edits.), *The philosophy of Martin Buber* (pág. 854). La Salle, Illinois: Open Court Publishing Company.
- Simons, H. (2001). *El estudio de caso: teoría y práctica*. Madrid: Ediciones Morata.
- Soler, J., & Vilanou, C. (2001). Apuntes para la pedagogía del siglo XXI: del debate postmoderno a un nuevo humanismo pedagógico. (U. f. sul, Ed.) *Educação & Realidade*, 26(2), 11-29.
- Stake, R. (1991). *Investigación con estudios de caso* (2 ed.). Madrid: Ediciones Morata.
- Stipcich, M. S. (Enero de 2009). Las argumentaciones de estudiantes de polimodal sobre la interacción eléctrica. *Caderno Brasileiro de Ensino de Física*, 25(3), 397-423. doi:<http://dx.doi.org/10.5007/2175-7941.2008v25n3p397>
- Tannen, D. (1991). *Tu no me entiendes*. (A. S. Ruiz, Trad.) Buenos Aires: Javier Vergara Editor S.A.
- The College of Education Montclair State University. (2018). *Institute for the Advancement of Philosophy for Children*. Obtenido de <https://www.montclair.edu/cehs/academics/centers-and-institutes/iapc/>
- Tindale, C. (2015). *The philosophy of argument and audience reception* (First ed.). Windsor, Canada: Cambridge University Press.
- Torrego-Egido, L. (Julio - Diciembre de 2014). ¿Investigación difusa o emancipatoria? Participación e inclusión en investigación educativa. *magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 7(14), 113-124. doi:10.11144/Javeriana.M7-14.IDEP
- Università di Padova. (2015). *bottaerisposta*. Recuperado el Noviembre de 2015, de le-finalita: <http://bottaerisposta.fisppa.unipd.it/le-attivita/le-finalita/>
- University of Dundee. (s.f.). *Centre for Argument Technology*. Obtenido de Centre for Argument Technology: <http://www.arg.dundee.ac.uk/>
- van Der Heide, J., Juzwik, M., & Dunn, M. (2016). Teaching and Learning Argumentation in English: A Dialogic Approach Theory into Practice. 55(4), 287-293. doi:<https://doi.org/10.1080/00405841.2016.1208069>

- van Eemeren, F. (2010). *Strategic Maneuvering in Argumentative Discourse. Extending the pragma-dialectical theory of argumentation* (Firts ed.). Amsterdam: John Benjamins.
- van Eemeren, F. (2012). *Maniobras estratégicas en el discurso argumentativo* (1 ed.). (C. Santibañez Yañez, & M. Molina, Trads.) Madrid - Mexico: Plaza y Valdéz.
- van Eemeren, F. H., & Glopper, K. (1995b). Identification of unexpressed premises and argumentation schemes by students in secondary school. *Argumentation & Advocacy*, 31(3).
- van Eemeren, F. H., & Grootendorst, R. (1989). *Teaching Argumentation Analysis and Critical Thinking in the Netherlands*. Conference, Monclair State College, Institute for Critical Thinking.
- van Eemeren, F. H., Garssen, B., & Meuffels, B. (2001). *The Unreasonableness of the Ad Baculum Fallacy*. Conference Proceedings - Alta Conference Argumentation, American Forensic Association, National Communication, Alta.
- van Eemeren, F. H., Garssen, B., & Meuffels, B. (2003). *This can't be true, that would be terrible: Ordinary arguers judgments about ad consequentiam fallacies*. Conference Proceedings -- Alta Conference on Argumentation, American Forensic Association, National Forensic Association, Alta.
- van Eemeren, F., & Grootendorst, R. (2011). *Una teoría sistemática de la argumentación* (1 ed.). (C. López , & A. Vicuña, Trads.) Buenos Aires: Biblos.
- van Eemeren, F., & Houtlosser, P. (2006). Strategic Meneuvering: A synthetic recapitulation. *Argumentation*, 20, 381-392.
- van Eeremen, F. H., & Grootendorst, R. (2002). *Argumentación, comunicación y falacias. Una perspectiva pragmadialéctica*. Santiago: Universidad Católica de Chile.
- van Manen, Max (1991) *The Tact of Teaching: The Meaning of Pedagogical Thoughtfulness*. Albany: State University of New York Press
- Vargas Guillén, G. (2009). El sentido cabe fenomenología y hermenéutica. Hacia una fenomenología hermenéutico-trascendental., 3, págs. 463-477. Lima.

- Vargas Guillén, G. (2012). *Fenomenología, formación y mundo de la vida. Problemas teóricos y metodológicos de la fenomenología*. Saarbrücken: Editorial Academica Española.
- Vargas Guillen, G., & Gachetá Gutierrez, E. (Enero-Junio de 2012). La pregunta como dispositivo pedagógico. *Itinerario educativo*, XXVI(60), 173-191.
- Vicuña, A. M., & Marinkovich, J. (2008). Un análisis de la discusión acerca de temas controversiales en Enseñanza Media desde la pragma-dialéctica. *Signos*, 41(68), 439-457.
- Vilafranca Manguán, I., & Buxarrais Estrada, M. R. (enero-abril de 2009). La educación para la ciudadanía en clave cosmopolita. La propuesta de Martha Nussbaum. *Revista Española de Pedagogía*, Vol. 67, No. 242 (enero-abril 2009), pp. 115-130
Published by: Universidad Intern. (U. I. Rioja, Ed.) *Revista Española de Pedagogía*, 67(242), 115-130. Obtenido de <http://www.jstor.org/stable/23766225>
- Walton, D. N. (2005). How to Evaluate Argumentation Using Schemes, Diagrams, Critical Questions and Dialogues. *Argumentation in Dialogic Interaction*, 51-74.
- Walton, D. N. (2007). *Dialog theory for critical argumentation*. Amsterdam: John Benjamins Publishig Company.
- Wells, G. (2000). Comunidades de investigación: una trayectoria profesional. (J. Barrio Valencia, Entrevistador) *Cooperacion educativa* Nro 58. Obtenido de http://www.quadernsdigitals.net/datos/hemeroteca/r_7/nr_495/a_6738/6738.html
- Wells, G. (2001). *Indagación dialógica : Hacia una teoría y una práctica socioculturales de la educación* . Barcelona: Paidós.
- Wissinger, D., & De la paz, S. (2016). Effects of critical discussions on middle school students' written historical arguments . *Journal of Educational Psychology*, 108(1), 43-59.
- Yin, R. K. (2003). *Case Study Research. Desing and Methods* (Third ed.). London: Sage Publications Inc.
- Yus Ramos, R. (2002). ¿Estamos persiguiendo la "educación integral"? *Aula de Innovación Educativa*, 109.

Zambrano Leal, Armando (2009). *La pedagogía en Phillipe Meirieu: tres momentos y educabilidad*. Educere v.13 fasc.44 p.215 - 226 Mérida-Venezuela: Universidad De Los Andes. Obtenido de http://www.meirieu.com/ARTICLES/tres_momentos.pdf

Zanotti, G. (1985). El libre albedrío y sus implicaciones lógicas. *Libertas*(2). Obtenido de http://www.eseade.edu.ar/files/Libertas/48_5_Zanotti.pdf

Zumalabe Makirriain, J. M. (2006). El materialismo dialéctico, fundamento de la psicología soviética. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 6(1), 21-51. Obtenido de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=56060102>