

Una aproximación analítica de las propuestas curriculares para la argumentación en la educación básica y media en Colombia¹

Dora Inés Calderón
Universidad Distrital
Francisco José de Caldas
Bogotá, Colombia

Esta investigación presenta una aproximación analítica a las propuestas curriculares en el área de lenguaje para la educación básica y media en Colombia. Pretende identificar el lugar que ha tenido la argumentación en el currículo, analizando dos grandes momentos: la primera mitad del siglo XX, desde las preceptivas literarias que incluyeron la formación en retórica. Posteriormente, el lapso entre 1960 y 2003, como un referente del desarrollo curricular de la argumentación en la segunda mitad del siglo XX. El resultado aporta a la comprensión del desarrollo de la argumentación en el aula, desde la tradición curricular en argumentación en Colombia.

Palabras clave: argumentación, currículo

An analysis of the curriculum for the teaching of argumentation in primary and secondary education in Colombia

This study introduces an analytical approach to the curriculum proposals in the area of language to elementary and secondary education in Colombia. It aims to identify the place argument has had in the curriculum through discussing two important moments: the first half of the twentieth century, with mandatory literature that included training in rhetoric, and subsequently, the period between 1960 and 2003, as a reference to curriculum development of

¹ Este artículo se deriva de la investigación doctoral de la autora, titulada "Dimensión cognitiva y comunicativa de la argumentación en matemáticas". Tesis defendida y aprobada en la Universidad del Valle el 7 de diciembre de 2005. El artículo corresponde a la tercera fase de la investigación: 2001-2005. La primera fue financiada por Colciencias-Universidad del Valle (1998-2001), la segunda por el IDEP (2000-2001) y la tercera contó con el apoyo de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Esta investigación se cuenta entre las del Grupo de Investigación Interdisciplinaria en Pedagogía del Lenguaje y las Matemáticas-GIIPLyM, categoría A de Colciencias.

argumentation in the second half of the twentieth century. The result contributes to understanding the development of argument in the classroom, from the traditional curriculum to the newer approach of argumentation in Colombia.

Keywords: argumentation, curriculum

Une analyse des contenus curriculaires pour l'enseignement de l'argumentation dans l'éducation primaire et secondaire en Colombie

Cette recherche présente une approche analytique sur les propositions du curriculum éducatif dans le domaine du langage pour les cycles d'enseignement primaire et secondaire en Colombie. Elle vise à identifier l'endroit que l'argument a eu dans le programme à partir de l'analyse de deux grands moments: la première moitié du XXe siècle, avec une littérature obligatoire qui comprend une formation en rhétorique. Par la suite, la période entre 1960 et 2003, concernant le déroulement de l'argumentation dans le programme dans la seconde moitié du XXe siècle. Le résultat contribue à la compréhension du développement de l'argumentation dans la salle de classe, dès la tradition du programme en argumentation en Colombie.

Mots clés: argumentation, curriculum

A MODO DE INTRODUCCIÓN

En el marco de la investigación del desarrollo de los procesos argumentativos en el aula, se considera fundamental comprender el lugar que ha tenido la argumentación en las propuestas curriculares para la educación básica y media en Colombia, a lo largo del siglo XX. Con ello, se pretende lograr: una aproximación a la tradición de formación en este componente, por lo menos desde el punto de vista de las propuestas curriculares y desentrañar la cultura curricular que con respecto a la enseñanza de la argumentación se ha construido en el país. Para este propósito, en el presente artículo se analizan dos grandes momentos curriculares: la primera mitad del siglo XX, desde las propuestas de las preceptivas literarias que incluyeron la formación en retórica, y el lapso entre 1960 y 2003, como un referente del desarrollo curricular de la argumentación en la segunda mitad del siglo XX. Se realiza un estudio de textos tipo preceptiva o tipo currículo desde categorías de análisis, estudiadas de manera inferencial, tales como: la noción de lenguaje y la de argumentación que manifiestan los textos; la propuesta didáctica explícita o subyacente; las temáticas involucradas; la metodología

indicada y el tipo de prácticas argumentativas sugeridas. Como efecto del análisis, se vislumbra, desde el punto de vista curricular, el estado de desarrollo de procesos argumentativos en los estudiantes que llegan a la educación superior.

LA RETÓRICA EN LA ENSEÑANZA DE LA LENGUA CASTELLANA, DURANTE LA PRIMERA MITAD DEL SIGLO XX

Aunque el seguimiento puntual que se realiza en este trabajo al lugar que ha tenido la argumentación en la escuela colombiana se presenta para el periodo 1960–2003, no se puede pasar por esta reflexión sin realizar una mirada que ilustre sobre los lineamientos que orientaron la formación académica en este campo del saber, antes de este periodo, sobre todo si se tiene en cuenta la tradición filológica de nuestro país y el hecho de que el desarrollo de las buenas letras, tanto en el campo de la política como en el de la literatura, no nos ha sido ajeno. Por ello, a continuación se presenta una apretada revisión de algunos textos especializados para la enseñanza de la lengua castellana y de la literatura, que datan de la primera mitad del siglo XX.

Las preceptivas literarias como el modelo de enseñanza del lenguaje y de la retórica

La enseñanza de la lengua castellana, en la primera mitad del siglo XX en Colombia, estuvo marcada por un enfoque normativo que se denominó preceptiva literaria. En términos generales, la preceptiva, como modelo académico, estableció tratados normativos de retórica y poética dirigidos a la formación de los estudiantes, en particular a partir de la secundaria. Con el fin de identificar las características de este enfoque y de dejar elementos planteados para inferir su posible incidencia en el desarrollo curricular de la época, en lo relacionado con la formación escolar en el campo de la argumentación, se realizó una revisión general de tres textos de suma importancia que son, respectivamente:

- i) La primera edición de Castellano y preceptiva (1905)^{2(*)} del padre Estanislao Luis. Medellín: Editorial Bedout.

2 (*) Las fechas debieron ser buscadas en los archivos de la Biblioteca Nacional de Bogotá, puesto que las ediciones no proporcionan fechas de impresión.

- ii) La octava edición de Elementos de Literatura Preceptiva (1942) (*) del Padre Faustino Segura. Bogotá: Editorial Litografía.
- iii) La decimotercera edición de Lecciones de literatura preceptiva. (1962)(*) del padre Jesús María Ruano (S.J.). Bogotá: Editorial Voluntad.

De acuerdo con las posibles fechas de los tres textos citados y con las reformas indagadas a partir de 1960, inferimos que la vigencia de estos textos cubre los primeros 60 años del siglo XX; de ahí que se constituyeran en referentes obligados para el ejercicio de los docentes de lenguaje en esta época. Las tres preceptivas literarias son estudios realizados y preparados por miembros de comunidades religiosas y tuvieron gran difusión en las distintas instituciones educativas (laicas, religiosas, femeninas, masculinas, públicas y privadas), dado que el Concordato de la Santa Sede propuso que toda la enseñanza (en todos los niveles de escolaridad) tuviera influencia religiosa.

En particular, el énfasis de la formación preceptista se privilegió en el nivel de la secundaria y para los colegios masculinos de tipo religioso. En general, estos manuales se convirtieron en libros de texto para el área de lengua castellana y literatura. Este hecho resulta significativo, puesto que es posible identificar, en el análisis del legado de estas obras, no sólo una tendencia teórica de tipo preceptista sino también una influencia de tipo religioso en la enseñanza del lenguaje y en el de toda la educación. Desde este punto de vista, vale la pena recordar dos hechos importantes: de una parte, el papel preponderante que jugaron las comunidades religiosas en la instauración del sistema educativo a través de la fundación de instituciones educativas de distintos niveles y, con ello, la difusión de la educación en América Latina. De otra parte, el legado académico que realizaron los religiosos intelectuales en los distintos campos de la ciencia y del arte, pero muy especialmente en los campos de la filosofía, las matemáticas, la filología y la literatura. De ahí que sea natural encontrar que durante más de la primera mitad del siglo XX, y desde el siglo XIX, ésta fuera la influencia más importante en la educación. A continuación se describen relaciones fundamentales encontradas en la revisión de estos textos, con respecto al tipo de formación argumentativa ofrecida a los estudiantes, antes de 1960.

Sobre el enfoque didáctico de las preceptivas

Los tres textos guardan una estructura similar que obedece al criterio de texto tipo “tratado”. Es decir, no son lo que hoy conocemos como libros de texto escolar, dirigidos al trabajo de los estudiantes, cuya elaboración privilegia la acumulación de temas del currículo. Por el contrario, estos tratados se constituyen en lo que ellos mismos denominan “obras didácticas” (dedicadas a la enseñanza) y se elaboran bajo el principio de “proporcionar los elementos” de una materia; en este caso de la literatura (en su sentido de letra, de composición) y sus distintas expresiones e implicaciones. En ellos se discrimina lo que se refiere a la lengua y su estructura –tratada bajo el criterio gramatical (oración, partes de la oración y categorías gramaticales)– de lo que tiene que ver con la preceptiva, que trata la composición (figuras, tropos, y géneros literarios) y la elocución. Además, en la cantidad de asuntos tratados en las tres obras se privilegia lo relacionado con la preceptiva; de ahí que se infiere un interés mayor por la formación en el tema de la composición y el dominio de sus reglas. Desde este punto de vista, lo relacionado con la retórica o la argumentación se estudió bajo los elementos de preceptiva.

Se evidencia una tendencia de corte humanista para la educación en lenguaje, iluminada por los grandes clásicos (los griegos, los latinos y los más contemporáneos) y por la idea de que la formación del humano en las artes y la ciencia se constituye en una conquista del hombre mismo. Por ejemplo, el Padre Segura (1908 o 1909) incluye, en las páginas introductorias de su manual, un hermoso pasaje de don Andrés Bello referido a “la utilidad de la literatura”: “las letras y la ciencia, al mismo tiempo que dan un ejercicio delicioso al entendimiento y a la imaginación, elevan el carácter moral” (p. 9). Así pues, el objetivo de la enseñanza de la lengua estaba enfocado en la formación para el dominio de la composición oral y escrita. Por esta razón, las tres obras presentan como propuesta para el lector aprendiz una ruta para entrar en el estudio de la materia objeto de tratamiento: la elocución en sus distintos aspectos, exigencias y modalidades. En esta ruta priman dos métodos de enseñanza: uno proveniente de los antiguos maestros griegos, especialmente de Protágoras (481-411 a.C.), en el que se opta por el aprendizaje por el modelo de los grandes oradores y el arte de la improvisación (Reboul, 1984); otro, la denominada “ratio studiorum” de la Compañía de Jesús, llamada también método analítico intuitivo,

en el que se estudian los modelos de los clásicos (y por recomendación del Padre Ruano (1932?/1962), de los hispanos), para descubrir en ellos su estructura, su composición y sus leyes, como modelos de composición. Veamos el hallazgo preciso con respecto al tratamiento de la argumentación en tales tratados.

Enfoque del lenguaje subyacente a las preceptivas

En general, en estas obras prima un enfoque gramaticalista y normativista de la lengua (como lo indica el nombre de preceptiva), anclado en la tradición grecolatina y en el tomismo proveniente de la escolástica católica, al que dio impulso León XIII mediante la Encíclica *Aeterni Patris* (1879). Los fundamentos que explican la lengua y el lenguaje, en estos textos, son los de los tratados de retórica de la antigua tradición griega y los de influencia neotomista. Se considera que la lengua es un sistema, cuya gramática ha de ser estudiada en sus partes: oración y componentes y categorías gramaticales, con el fin de producir correctamente sus formas: “la gramática es el arte de hablar y escribir correctamente una lengua y un conjunto de reglas” (Estanislao, 1905/1966?). No obstante, en esta dimensión de arte de la gramática, este mismo autor considera una dimensión de ciencia en la gramática, cuando se teoriza sobre ese arte; según él esta sería la labor de los gramáticos.

En general, para los preceptistas, la gramática se divide en: analogía (naturaleza de las palabras, accidentes y propiedades), ortología (recta pronunciación), prosodia (recta acentuación y estructura), ortografía (recta escritura), sintaxis (construcción correcta de las proposiciones y cláusulas) (Estanislao, 1966?, p. 147). Se observa que el interés por el estudio gramatical tiene profundas raíces en la conservación de la forma y en el buen uso del sistema.

Por otra parte, y en consonancia con la denominada perspectiva “tradicional”³, el lenguaje se considera como manifestación del pensamiento y por ello este último ha de “pulirse” puliendo la expresión lingüística. Como resultado priman los estudios de tipo estilístico y con ello, el desarrollo de variados estilos como “el pintoresco, el oratorio, el elegante, entre otros.” (Ruano, 1933?/1962, p. 280). Se

³ Según Bernal Leongómez (1984), gramática tradicional se refiere a los estudios que recogen más de veinte siglos de especulaciones sobre el lenguaje, desde las raíces del pensamiento occidental hasta los manuales del siglo XX.

identifican cualidades para el lenguaje como: pureza, propiedad, claridad, energía, decencia, armonía; aspectos éstos que sustentan una idea de que el lenguaje es forma de expresión, que ha de obedecer a reglas y convenciones y que en ello incide fuertemente la actitud y el conocimiento del orador. Por esta razón cobran tanto sentido los estudios sobre estilística y sobre preceptiva literaria, pues se requería asegurar la formación de los sujetos en “el arte del buen decir” de la palabra “bella, bondadosa y justa”, en la producción de los discursos y de los escritos.

La literatura, en este enfoque, es el arte de la producción de discursos y proporciona reglas para su producción, bajo los preceptos de belleza, claridad, oportunidad, orden, método. Ella se convierte en el gran campo disciplinario, cuyo objeto de análisis es “el discurso”, entendido como “una producción de viva voz”⁴, con arreglo a las leyes de la oratoria (Segura, 1908/1938?). Esto quiere decir que la noción de discurso se limita a las producciones orales dirigidas a un auditorio, llamadas también arengas y que, en el lenguaje cotidiano, suelen significar “echar o decir un discurso, escribir un discurso”, en situaciones que lo requieren (asambleas, reuniones, entre otros.). Este énfasis en las formas de producción oral y escrita centró el análisis en los denominados “géneros literarios”, que corresponden a los diferentes tipos de elocuciones; géneros que fueron ampliamente estudiados por la estilística (figuras, tropos y formas de los discursos).

Noción de argumentación que se manifiesta en las preceptivas

Teniendo en cuenta la noción de lenguaje subyacente al modelo preceptista presente en los textos analizados y los temas y contenidos involucrados en ellos, se destacan aspectos identificados con relación al tratamiento que hacen tales textos de la argumentación:

- a) La argumentación es un procedimiento implicado en el género oratorio y se refiere al uso de “argumentos” de la forma silogismo o entimema, destinados a convencer a alguien de una proposición dada. Por lo anterior, la presencia de la argumentación se presenta bajo la categoría de *la oratoria*; se convierte en expresión de la producción discursiva de tipo oratorio y se considera cercana a lo que la teoría retórica considera como dialéctica.

⁴ Las comillas son mías.

- b) La oratoria se considera como un género literario. Es una de las formas de elocución que manifiesta la literatura y por lo tanto es parte de ella. El carácter de “forma discursiva” prima en la clasificación y análisis de los géneros⁵. Además, como género oratorio comprende “todos los razonamientos destinados a pronunciarse de viva voz delante de un auditorio” (Segura, 1908/1938?, p. 87). Complementariamente, todos los tratados afirman que la oratoria, a su vez, posee subgéneros como el sagrado, el político, el forense y el académico (Segura, 1908?); derivados de los propuestos por Aristóteles: deliberativo (trata lo útil y lo conveniente), demostrativo (trata lo bueno y lo bello) y judicial (trata lo justo). Todos los géneros obedecen a costumbres y usos oratorios y han de ser los que se trabajan cuando se estudia y se usa el gran género oratorio. En las consideraciones anteriores se destaca el sentido de “producción oral” que adquirió este género, que tanto influyó en la construcción de un significado tradicional de “discurso” como “elocución”.
- c) “La oratoria es el arte de manejar la palabra con orden a persuadir una verdad y mover la voluntad al fin que se pretende” (Ruano, citado por Estanislao, 1932?/1966, p. 389). Se destaca en esta definición el sentido de “uso técnico de la palabra” y la finalidad centrada en la conmoción de las emociones; es decir, un propósito utilitarista del discurso. Además, al privilegiar el sentido de “dominio de un arte”, la oratoria adquiriría un estatus de técnica, no de teoría. No obstante, se encuentra en los textos una diferencia entre convencer y persuadir, aludiendo un carácter racional al acto de convencimiento y uno emocional al acto de persuasión. Por ejemplo, en el texto de Estanislao (1932/1966?) se plantea que “se convence por medio de pruebas y que la inteligencia pide razones y pruebas, por el contrario, la persuasión se refiere al corazón, a la voluntad y se obtiene por los afectos” (p. 389). También se alude a un recurso fundamental para alcanzar el efecto de persuasión: los lugares comunes. Así, su objeto se extiende a los objetos del pensamiento, pero se propone un fin útil y práctico: realizar lo bueno y lo útil (Segura, 1908/1938?, p. 87).

Estos aspectos, señalados como característicos del género oratorio, permiten reconocer que los manuales de preceptiva tuvieron un fuerte anclaje en la retórica antigua y en especial la de los grandes

5 Ver el análisis de la categoría género elaborada por la profesora María Cristina Martínez (2004).

oradores griegos y latinos como Quintiliano en su *Institutionum oratorium* y Cicerón en su *Oratori libri*. Asimismo, se proyectan, en estos textos, dos sentidos para el uso de la oratoria: el sentido práctico que implica el dominio de este arte y, con él, el sentido didáctico que manifiesta la necesidad de “enseñar” el arte oratorio. En conclusión, en esta perspectiva, cuando se habla de oratoria ha de considerarse que se trata de un estilo, de un género que proporciona reglas para las composiciones de tipo oratorio.

- d) Al discurso oratorio se le asigna una estructura básica compuesta por la elocución y las pruebas. Sus partes son: el exordio (introducción con el fin de predisponer o motivar al auditorio), la proposición (exposición del tema), la confirmación (exposición de pruebas) y el epílogo (peroración, síntesis o conclusión) (Ruano, 1932 ?/1962, p. 367). Complementariamente, se propone que los tipos de pruebas generan tipos de argumentos como el silogismo y el entimema. El anterior conjunto de elementos constitutivos de la oratoria conforma un cuerpo de categorías susceptibles de ser analizadas, aprendidas y dominadas para ser reproducidas en las “elocuciones de tipo oratorio”. Además, permite considerar, en el aprendizaje del género, lo referente a la forma y a los procedimientos oratorios.
- e) Por último, en el marco anterior, se determina que “la retórica tiene por objeto las composiciones oratorias en prosa” (Segura, 1908/1938?, p. 14). En esta perspectiva, la retórica es equivalente a la literatura preceptiva y desde el punto de vista didáctico ofrece un conjunto de elementos para la comprensión y el dominio de las formas y de los usos oratorios.

La retórica como componente de la enseñanza de la lengua castellana en las preceptivas literarias

Dados los dos anteriores aspectos, se observa que la enseñanza de la retórica –o mejor de la oratoria– fundamentalmente se centra en la teoría y la práctica de la redacción y de la elocución. Por ello, cuando los textos tratan la oratoria presentan dos grandes componentes: las nociones generales del bien decir y el análisis lógico de las composiciones. En el primer componente se involucran desarrollos temáticos sobre:

- i) los tropos (figuras que ilustran la razón, que generalmente nombran un objeto diciendo otro);

- ii) las figuras (modos de concebir y expresar bellamente el pensamiento) que se clasifican en lógicas, pintorescas y patéticas;
- iii) las nociones de estilo y de oratoria (reglas, fines y cualidades del discurso oratorio: claridad, verdad, solidez, naturalidad y oportunidad);
- iv) los géneros oratorios (características y ejemplos), y
- v) condiciones del orador (intelectuales, oratorias, actitudinales).

El segundo componente trata fundamentalmente de las pruebas para convencer (tipos de argumentos, raciocinios y lugares comunes). En cuanto al análisis lógico de las composiciones, se estudian las estructuras del discurso oratorio en textos modelo; por ejemplo, con los discursos de Demóstenes, de Isócrates, de Gorgias, entre otros; y, como se aludió anteriormente, un aspecto interesante es que estos manuales recomiendan y usan como modelos los grandes escritores españoles y latinoamericanos. Por ejemplo, en el texto del padre Ruano (1962, p. 12) podemos leer una nota como: “Pero nótese bien. Los modelos castellanos en esta obra no son solamente, escritores nacidos en territorio ibérico, sino también literatos naturales de naciones americanas, que fueron durante tres centurias extensión política y literaria de España...” Este hecho representa un aspecto de suma importancia para la formación disciplinaria e ideológica propuesta a los estudiantes de la época y para la construcción de un modelo de retórica o de oratoria en nuestro país.

Cada uno de los temas que comprenden los dos grandes componentes aludidos anteriormente es tratado, en estos tres textos, de manera general, bajo la estructura de “Lección”. A su vez, cada lección incluye: la definición (por ejemplo de las figuras), la explicación del carácter (la naturaleza y sus relaciones con otras categorías), la ejemplificación con casos concretos y, posteriormente, una ilustración destinada a explicitar el uso, empleando selecciones de textos de cierta amplitud, por ejemplo discursos completos, fragmentos de obras literarias, etc., de grandes autores de la literatura, de la filosofía y de la política. De esta manera, se asegura una ilustración de cada tema, de tal forma que se permita al aprendiz conocer en qué consiste y cómo se usa cada uno de ellos en la elocución.

En general, frente al legado de los preceptistas, es posible considerar que, si bien el enfoque fue bastante normativo y privilegió la dimensión

técnica y recetaria en la propuesta de enseñanza del discurso oratorio, también es evidente que fue una época prolífica, en lo que se refiere a la existencia de propuestas para la formación de los jóvenes en este campo. Una ventaja adicional es que tales propuestas contaban con fuentes teóricas muy autorizadas y con un método que proponía la enseñanza de la oratoria desde el modelo. Entonces, para la historia curricular de la argumentación, se trató de una etapa rica y fecunda en este campo; aunque no podemos dejar de mencionar el hecho de que este legado fuera más ampliamente aprovechado por un cierto sector social que comprendía los colegios religiosos, el nivel de escolaridad de secundaria y los estudiantes varones, especialmente de los seminarios.

EL COMPONENTE RETÓRICO O ARGUMENTATIVO EN EL ÁREA DE LENGUAJE DEL CURRÍCULO COLOMBIANO, DE 1960 A 2003

A partir del análisis realizado a 14 documentos curriculares hallados, algunos como reformas en el área de Español y Literatura o de Lengua Castellana y otros como reimpressiones, entre los años 1960 y 2003, se logró vislumbrar el lugar que ha tenido la argumentación en las distintas propuestas de formación en básica y media. Se realizó una revisión de los programas curriculares de 1960, 1962, 1963, 1964, 1973, 1975, 1984, 1985, 1988, 1989, 1990, 1998, 2002 y 2003⁶. Desde el año 1960 hacia atrás, se encontraron algunos datos de reformas que no se analizan aquí, considerando que no difieren sustancialmente de los hallazgos que se explicitan a continuación. La revisión se estructuró de manera relacional empleando el siguiente instrumento:

⁶ La bibliografía reporta los nombres de estos Decretos y Documentos expedidos por el Ministerio de Educación Nacional (MEN), Colombia.

Modelo de análisis de contenidos curriculares. 1

AÑO	PROGRAMA	OBJETIVOS EXPLÍCITOS O INFERIDOS	COMPONENTE ARGUMENTATIVO IDENTIFICADO
1960, Atiende al Decreto 3468 de 1950, noviembre 21.	Planes y programas de la Enseñanza Primaria. Programas Escuelas Primarias Urbanas (5 años). Componentes: Lectura: adiestramiento y moralización Escritura: Modelar textos, corregir Lenguaje: desarrollo de categorías, de normas y de géneros.	Dominio del código escrito en cuanto a: caligrafía y gramática.	NO APARECE. Como desarrollo de procesos textuales, se dedica a la narración (para moralizar y para ejemplificar).

En el instrumento las dos primeras columnas tuvieron una función descriptiva del documento analizado y de la estructura del programa propuesto para el área de lenguaje, en donde la segunda columna permite conocer contenidos involucrados, estructuración de los mismos y secuenciación. La tercera y cuarta columna ofrecen el resultado del análisis realizado mediante la aplicación de las categorías mencionadas anteriormente.

Desde el punto de vista de los planteamientos curriculares y de sus intencionalidades, se identifican tres grandes momentos para el lugar de la argumentación en el currículo colombiano. Tales momentos se nominan en este estudio de acuerdo con la preeminencia de factores intencionales y de fundamentos pedagógicos y temáticos.

El período del currículo por temas disciplinarios, para el buen uso del código lingüístico y para la moralización

Del corpus analizado, el comprendido entre el periodo de 1960 a 1975 se identificó como correspondiente a un gran periodo curricular. Los currículos que aparecen en este lapso tematizaron los contenidos desde la disciplina lingüística; de ahí que hayan incorporado en general, como factores curriculares, los niveles de la lengua: fonética y fonología, morfosintaxis y semántica. En esta perspectiva optaron por formar en el estudiante habilidades para el buen uso de la lengua tanto en su

forma oral como escrita (leer y escribir correctamente). Se privilegiaron la narración, la descripción y la síntesis como formas “didácticas” con fines moralizadores y modeladores, mas no como tipología textual o discursiva que desarrollara procesos en el sujeto. Desde este punto de vista, la argumentación no aparece como componente curricular; no obstante, se identifican algunos indicios que pudieron contribuir al desarrollo de actitudes deliberativas en los estudiantes, como el uso de “discusiones ordenadas de temas generales” considerados como desarrollos de la oratoria (Programas de 1962). Veamos una síntesis de este tipo de resultados:

Síntesis de currículos basados en contenidos y destrezas. 2 ⁷⁸

AÑO	PROGRAMA	OBJETIVOS INFERIDOS	COMPONENTE ARGUMENTATIVO
1960. Atiende al Decreto 3468 de 1950, noviembre 21.	Planes y programas de la Enseñanza Primaria. Urbanas (5 años). Componentes: 1. Lectura: adiestramiento y moralización. 2. Escritura: Modelar textos, corregir. 3. Lenguaje: desarrollo de categorías, de normas y de géneros.	Dominio del código escrito en cuanto a: caligrafía y gramática.	NO APARECE. Como desarrollo de procesos textuales, se dedica a la narración (para moralizar y para ejemplificar).
1962. Art. 14 Decreto 045 de 1960, enero 11. Res. 110 del MEN ⁷ . (No definitivo)	Programas Analíticos de Enseñanza Media Español y Literatura. Primero y Segundo Ciclo. Componentes: 1. Fonética y ortología. 2. Literatura: obras y nociones. 3. Vocabulario y semántica. 4. Ortografía. 5. Sintaxis y morfología. 6. En el Sexto curso: el Componente No. 4 “Expresión oral y escrita”.	D o m i n i o del sistema lingüístico.	NO APARECE. Se plantea que son “ <u>Discusiones</u> ⁸ ordenadas de temas generales; oratoria”. Se privilegia el uso de formas como: la descripción, la narración, la escritura de comentarios, síntesis y cartas.

⁷ Ministerio de Educación Nacional (MEN).

⁸ Los subrayados son míos, para determinar indicios de inserción de componentes argumentativos en el currículo.

<p>1964. Res. 0068 de enero 23 de 1964</p>	<p>Programas para establecimientos oficiales y privados de educación elemental. Determina objetivos generales para la educación rural y urbana. Componentes: 1. Contenidos: destrezas, comprensión lectura, expresión oral y escrita. 2. Procedimientos: relatos, lecturas (en voz alta silenciosa...). 3. Actividades: Dibujar, imitar, rondas, juegos, dictado, diálogos, resumir, etc.</p>	<p>Desarrollo de la correcta expresión oral y escrita y del sistema de la lengua. Apropiación del código escrito, desde la perspectiva gramatical.</p>	<p>NO APARECE. Se trabaja como proceso la narración, el diálogo y se desarrolla la conciencia del buen hablar y del bien escribir.</p>
<p>1975. Res. 277 de febrero 4 de 1975. MEN. Base de datos de los programas de 1974 para Bachillerato académico, agropecuario, industrial, comercial, Normalista y Promoción Social. Decreto 080 de 1974.</p>	<p>Programa de Estudio para Enseñanza Media. El MEN (Incluyó programas para todos los grados de secundaria). Componentes: 1. Expresión oral y escrita. 2. Composición escrita. 3. Lectura. 4. Literatura. 5. Gramática-estructura-objetivos-contenidos-resultados-conductas finales así: 1er grado: Técnicas del resumen. 2do grado: Presentación de ideas, plan jerárquico. 3er grado: Informe, leer ensayos, crítica (características y clases), interpretación crítica. 4to grado: Debates, reseñas. 5to grado: Artículos. 6to grado: Actitud crítica, oratoria, ensayo crítico.</p>	<p>“Adquisición de conocimientos, hábitos y destrezas para hacer del idioma un medio eficiente de comunicación y un elemento para la estructuración mental y enriquecimiento cultural y espiritual”. Propende por el desarrollo “correcto” (claro y sistemático de los aspectos fonético, morfológico, léxico, etc.) de la lengua.</p>	<p>NO EXPLÍCITO. Aparece, a partir del tercer grado (8º grado actual) un sentido del desarrollo crítico que va de la clasificación de textos a la expresión de la opinión del estudiante. Incluye el ensayo en 3º y en 8º como contenido temático y el propósito de persuadir en 6º y en 11º, pero como concepto. Por ello, en el análisis realizado, se pretende un manejo más formal de los aspectos anotados. E.g. manejar la técnica y los pasos del debate, de la reseña y del ensayo. Sigue siendo un desarrollo formal.</p>

En este gran período se identifica, como propuesta curricular, el desarrollo temático de factores que pueden contribuir a la formación de una capacidad argumentativa: la expresión de la opinión y del sentido crítico (Resolución No. 277 de 1975). Para ello se acude a proponer la producción de textos como la reseña y el ensayo y el uso de técnicas de tipo deliberativo como el debate y el foro. No obstante, se observa que el tratamiento curricular para estos factores es puramente temático (descriptivo), no procesual; además, metodológicamente se propone desarrollarlos como ejercicios imitativos. El desarrollo curricular de estos temas pudo generar la elaboración de referentes teóricos sobre el ensayo, la reseña, el debate y el foro; a la vez, la aplicación de estos conceptos y técnicas, a manera de ejemplos, debió mejorar el referente teórico para los estudiantes. Sin embargo, con este tipo de propuesta no se habría garantizado el desarrollo de la experiencia discursiva del estudiante en la toma de posición frente a una situación, un problema, una temática determinada o un interlocutor. Pero sí concluiría que en este periodo la escuela contó con una teoría sobre estos temas y que además se consideraron como temas propios del espacio académico escolar; en consecuencia, estudiarlos era una obligación.

Por otra parte, desde la relación entre disciplina científica y currículo, o del desarrollo de la lingüística como ciencia y de su incidencia en los diseños curriculares para la educación básica y media, observamos que este periodo curricular estuvo orientado por una teoría del lenguaje como sistema, por la corriente estructuralista en lingüística. Subyace, a la estructuración curricular de esta época, una concepción sistémica y prescriptivista de la lengua (Calderón, 2000) que implica que la función de la escuela es promover el estudio sistemático de la lengua para un uso correcto. Se observa un fuerte énfasis en la formación de un conocimiento de tipo conceptual en los distintos niveles de la lengua (fonética, fonología, morfosintaxis y semántica); a partir del conocimiento de estos factores, se propone la realización de aplicaciones a manera de ejemplificación, con el fin de verificar los conceptos y de lograr un buen uso del sistema (caligrafía, ortografía, dicción). Complementariamente y en concordancia con la concepción de lenguaje, subyace a la propuesta curricular una concepción del aprendizaje más memorístico e imitativo y centrado en el desarrollo de destrezas en los estudiantes: destrezas para la comprensión de lectura, para la lectura en voz alta, para la

escritura, para la toma de dictados, para el vocabulario, para las técnicas de expresión oral... Como consecuencia, se evidencia una idea de que la lengua y el lenguaje son objetos externos y estáticos que el sujeto habrá de “conocer” conceptualmente y usar como fórmula que se imita en el comportamiento social.

El período del currículo para el desarrollo de habilidades para el uso de la lengua

Este período iniciaría con la reforma establecida mediante el Decreto 1002 de 1984 y, aunque sus fundamentos iniciales aún tienen vigencia, para efectos de este análisis se propone un corte en 1994 con la aparición de la Ley General de Educación y la promulgación de Logros e Indicadores de Logros en 1996. Esta reforma opta por el enfoque semántico-comunicativo para el área de español y literatura (propuesta por Luis Ángel Baena). La siguiente tabla permite observar la influencia de esta propuesta durante las reformas de 1984, 1985, 1988, 1989, 1990, 1991 y 1996.

Síntesis de currículos basados en habilidades lingüísticas. 3

AÑO	PROGRAMA	OBJETIVOS INFERIDOS	COMPONENTE ARGUMENTATIVO
1984. Decreto 1002 de 1984, programas de Español y Literatura: preescolar, básica y media vocacional. Acoge el trabajo de renovación y evaluación que se realiza desde 1977. A partir de aquí, bajo la misma reforma, cada año se produjo el programa de un grado.	Marco General de Programas del MEN. Enfoque semántico-comunicativo y enfoque funcional de la lengua (lengua, dialecto, habla) propuesto en Colombia por Baena. Ofrece un fuerte referente teórico en el área. Enfoque desarrollista del lenguaje en relación con el pensamiento (Piaget). Estructura niveles, grados, metodología, indicadores de evaluación, bibliografía.	Desarrollo de las cuatro habilidades comunicativas: hablar, escuchar, leer, escribir, para comunicarse, y adquirir conocimiento e interpretar mensajes no verbales en contextos reales. Se sitúa en el desarrollo aceptable del sujeto, en sus complejidades del lenguaje y del pensamiento. Propone desarrollar el uso en primaria y el estudio del sistema en secundaria.	Anclan elementos teóricos y metodológicos para el desarrollo de “competencia comunicativa y aptitud verbal”. Aunque es un enfoque altamente funcional y reconoce el desarrollo del pensamiento y del lenguaje, NO EXPLICITA el papel de la argumentación en tales desarrollos. Se infiere que teóricamente pretende estos avances en los estudiantes. Incluye formas discursivas como el debate (en la perspectiva de técnica grupal).

	Componentes: 1. Fonética y fonología. 2. Semántica y morfosintaxis. 3. Expresión oral. 4. Semiología. 5. Composición escrita. 6. Literatura.		Estos aspectos constituyen más una opción metodológica que un contenido procesual, por ello se quedan en el dominio de la técnica.
--	--	--	--

Si bien el interés, como en el periodo anterior, sigue siendo el buen uso de la lengua, se privilegia ahora su uso al servicio de la comunicación y como objeto de conocimiento; se reconoce la necesidad de observar cuidadosamente las etapas de desarrollo del sujeto (Piaget, 1973) para proponer los niveles de desarrollo del conocimiento en la escuela. El gran salto de esta reforma consiste en la adopción de un enfoque teórico de la lengua más funcional, centrado en las teorías del desarrollo de competencias como la lingüística (Chomsky, 1965) y la comunicativa (Hymes, 1972). En consecuencia, la influencia teórica para el currículo y para el docente fue hacia un desarrollo más práctico de la lengua, por lo menos en la primaria; en la secundaria primó el propósito de que la lengua fuera tomada como objeto de conocimiento: sus categorías (morfosintácticas y semánticas) y sus funciones para el desarrollo de las cuatro habilidades básicas: escribir y leer, expresar y escuchar.

La fundamentación teórica propuesta por Baena con el enfoque semántico-comunicativo orientó un cambio en la concepción de lenguaje que se venía proponiendo en el currículo: de una concepción estructuralista y estática de la lengua se pasó a una funcional y dinámica de la lengua y procesual del lenguaje. La influencia de la semántica y la pragmática en lingüística y de la teoría constructivista piagetiana en psicología, instauró en el currículo dos aspectos fundamentales: i) el carácter procesual del lenguaje y ii) la prioritaria función comunicativa de la lengua. Como resultado, se optó por considerar como sinónimo de aprendizaje de la lengua el desarrollo de competencia comunicativa, evidenciada en el desarrollo de habilidades básicas. Así, las estructuraciones curriculares de este periodo privilegiaron la “habilidad comunicativa” como categoría determinante del aprendizaje y, con ello, el buen uso o el dominio de la lengua en los niveles deseables para la efectividad comunicativa.

Para conseguir estos propósitos, el currículo priorizó la propuesta de desarrollo de ejercicios orales (hablar y escuchar) y escritos (leer

y escribir), “en contextos reales”. Dicho enfoque también inundó las propuestas de los libros de texto y dio paso a una dinámica escolar que combinaba la conceptualización sobre el sistema lingüístico (sus niveles y categorías) y sobre las prácticas comunicativas orales y escritas con la realización de múltiples ejercicios para ganar las habilidades necesarias. Habilidades que se perfeccionaban en la medida en que fueran entrenadas en distintos momentos y situaciones. Desde este punto de vista no habría cambiado mucho la perspectiva subyacente en el periodo anterior.

Con respecto al papel de la argumentación en este período curricular, aunque se trató de currículos que privilegiaron el desarrollo de habilidades, no se hizo explícita alguna habilidad relacionada con la argumentación, como una de las que se “debiera” desarrollar. Implícitamente se propendió por ello; por ejemplo, el hecho de que se reconociera que la complejidad del desarrollo en el niño implicara procesos como el razonamiento (Programa de 1996, p. 52). De igual manera, se planteó una evolución en el uso de técnicas de tipo deliberativo, que se aumentaba con el avance de los grados de escolaridad: debate (3er grado); simposio (8º grado) y seminario (9º grado). Es evidente que este factor se configuró como la propuesta de desarrollar en los estudiantes un dominio de técnicas grupales y de formas del texto que pudieran formar, en ellos, hábitos y modos discursivos para la deliberación o, por lo menos, la exposición (Calderón y Molina, 1999).

Es posible que el sentido de “habilidad” haya contribuido a considerar la inclusión, en el diseño curricular, de las técnicas deliberativas como recurso metodológico y no como procedimiento discursivo para la construcción de situaciones argumentativas. En este sentido, el componente argumentativo, desde la propuesta curricular, no llega a ser explícito para el profesor, generando quizás un tratamiento más temático (descriptivo y ejemplificador) de factores metodológicos y textuales que, asumidos desde otra óptica, propiciarían el desarrollo de la argumentación.

El currículo para el desarrollo de procesos lingüístico-discursivos

Técnicamente desde la promulgación de la Constitución Política de Colombia de 1991 (CPC) y de la Ley General de Educación en 1994 no se han producido más reformas en el currículo de la básica y la media, para el área de lenguaje. Sin embargo, para el presente análisis

es posible presentar este corte como un último período curricular que va de 1996 a 2003. Éste bien podría denominarse como *el período del auge de la argumentación en la escuela*; al respecto podríamos afirmar que hay en esta época una desmedida preocupación por incluir, en cualquier sentido y de cualquier manera, el tema de la argumentación en el espacio escolar.

Síntesis de currículos basados en el desarrollo de procesos lingüístico-discursivos. 4

AÑO	PROGRAMA/ PROPUESTA	OBJETIVOS INFERIDOS	COMPONENTE ARGUMENTATIVO
1996. Decreto 1860 Res. 2343 de 1996. Base CPC, la Ley 115 de 1994, Art. 78 Política nacional de renovación curricular. Acoge la Misión de Ciencia Educación y Desarrollo (CED) y el Plan Decenal de Educación.	MEN: Logros e Indicadores de Logro. Es política curricular. Son "CRITERIOS para verificar el logro de aprendizajes específicos en las áreas de formación humana del currículo" (p. 22), como desempeños (competencias, habilidades, actitudes y valores que en el de contenidos" (p.18). Se establecen en el plan nacional, el proyecto educativo institucional (PEI) y de áreas. Se formulan de acuerdo con los fines de la educación: desarrollo humano (ser incorporado, singular, histórico, responsable, activo, creativo y lúdico). Propone ejes de desarrollo.	Deben ser interpretados como indicios, señales o signos de que se ha logrado llegar a un determinado nivel de desarrollo de un proceso deseable. Propone buscar el desarrollo de las cuatro habilidades básicas del lenguaje, en función de los procesos de significación y del uso del lenguaje.	EXPLICITA factores relacionados con la argumentación, desde los propósitos de la educación y de sus ejes. <u>"Incrementar la capacidad de argumentar, comprender y apropiar las exigencias educativas y pedagógicas."</u> (p.11). Integra dimensión cognitiva y comunicativa: "aprendemos con mayor facilidad a <u>ser críticos... a crear soluciones nuevas...</u> " (p.49) con el desarrollo de procesos (<u>comparar, relacionar, clasificar, definir, elaborar hipótesis, entre otros</u> " (p.61). Propone el desarrollo de sujetos autónomos; la construcción de sentido en valores y en la intersubjetividad y <u>el desarrollo de la racionalidad de los sujetos</u> (p. 63).

<p>1998. Obedece al Art. 78 de la Ley 115 de 1994. Decreto 1860.</p> <p>Se publican en julio de 1998 y están de acuerdo con la Res. 2343 de 1996 para Logros e Indicadores de Logro Curricular.</p>	<p>MEN: Lineamientos curriculares para la Lengua Castellana. Propone formación integral y constructivista. Articula: currículo-concepción de lenguaje-estrategia pedagógica por proyectos (PEI, y proyectos de aula). Perspectiva semántico-semiótica del lenguaje (competencias macro: significativa y comunicativa). Propone cinco ejes curriculares como procesos, a saber: Construcción de sistemas de significación. Interpretación y producción de textos. Culturales y estéticos asociados al lenguaje. Interacción de los procesos culturales implicados en la ética de la comunicación. Desarrollo del pensamiento.</p>	<p>“Conjunto de criterios y puntos de apoyo y orientación para planes de estudio, programas, metodologías y procesos de formación integral, para la constitución de identidad nacional, regional y local”.</p> <p>Propende por el desarrollo de las competencias significativa y comunicativa y el desarrollo de las cuatro habilidades básicas: hablar, leer, escuchar y escribir.</p>	<p>EXPLICITA la necesidad de considerar el aula como <u>espacio de argumentación</u>: como lugar “para la construcción de significados y sentidos, como una microsociedad (p. 35)... se trata de la construcción en el aula de la cultura de la argumentación” (p.41).</p> <p>Reconoce el espacio escolar como privilegiado para <u>la argumentación, en aras de la construcción de la significatividad</u>, por lo menos teóricamente.</p> <p>Propone desarrollar <u>textos informativos, narrativos, explicativos, argumentativos</u>: ensayo, artículo, opinión, reseña, editoriales.</p> <p>Se vislumbra un interés explícito por el desarrollo de niveles cognitivos y discursivos que pueden conducir a las prácticas argumentativas.</p>
---	--	---	---

<p>2002, mayo: Primera versión de Estándares Curriculares Ley 115 de 1994. Decreto 1860, Lineamientos Curriculares.</p>	<p>MEN: Estándares para la excelencia en la educación: Estándares de calidad para la lengua castellana (Primera versión, 2002) Se promulgan estándares para las áreas de Matemáticas, Lengua Castellana y Ciencias Naturales y Educación Ambiental, de los grados preescolar a undécimo. Se propone como "CRITERIOS que especifican lo que los estudiantes de educación básica y media deben saber y ser capaces de hacer" (p.7). 1. Mantiene los procesos señalados en los Lineamientos (p.55). Relacionan competencias y logros, considerándolos como METAS curriculares</p>	<p>Desarrollo de competencias comunicativas básicas (hablar, leer, oír y escribir) y de significar: lengua como objeto de conocimiento, literatura en su dimensión lúdica. "Formación del sujeto integral". Desarrollar en los niños formas de comunicación y de expresión de ideas. En la formulación se proponen como Referente común,</p>	<p>EXPLICITA en el diseño de estándares y temáticas, una línea de desarrollo de la argumentación, pero no en el planteamiento teórico. Plantea el área para la <u>formación de ciudadanos que reconozcan y resuelvan conflictos en la comunidad</u> (p.46). Presenta una secuencia de desarrollo de los procesos discursivos a través de los distintos grados que va desde la oralización, la narración y la descripción hasta la argumentación oral y escrita.</p>
---	--	--	---

Nos referiremos primero a la perspectiva del lenguaje que subyace a esta etapa curricular y luego al lugar de la argumentación en este periodo.

De la revisión de los documentos emanados por el MEN: Logros e Indicadores de Logros (julio de 1998; documento iniciado en 1995), Lineamientos Curriculares para la Lengua Castellana (1998), Estándares de Calidad para la Lengua Castellana, primera versión (2002) y Estándares de Lenguaje (Lengua castellana y otros sistemas simbólicos), segunda versión (2003), inferimos que, para la fundamentación del área, en este periodo curricular se opta por una concepción del lenguaje como discurso (van Dijk, Halliday, Widdowson, Pécheux, Sinclair, Coulthard,

Adam, Charaudeau, Martínez, López, Stubbs, Charolles, entre otros), complementada por una teoría social constructivista del aprendizaje y del desarrollo del lenguaje (Vigotsky, Bruner, Newman, entre otros). Hecho que representa, en términos generales, un gran avance para el movimiento pedagógico en el área de lenguaje, tanto desde el punto de vista de su conceptualización como de su capacidad propositiva. Esto, al punto de que, aún con las distintas y numerosas discusiones suscitadas por la aparición y aplicación de políticas educativas en el área de lenguaje (Lineamientos, Estándares, Pruebas Saber, examen de estado, entre otros), se observa el desarrollo de una conciencia social, entre los distintos sectores de la comunidad (padres de familia, estudiantes, profesores, directivos e investigadores) sobre la importancia y el papel del lenguaje en la formación escolar de los sujetos. Se identifica un sentir generalizado por la necesidad de formar lectores y escritores, individuos con capacidad crítica y participativa. Tal preocupación se evidencia en el intento por consolidar criterios para el desarrollo de competencias y/o habilidades en los programas de educación básica y media, en la producción de libros de texto con estos componentes y en la diversidad de cursos, diplomados y discusiones alrededor del tema. Un problema muy distinto es el de la interpretación de las teorías, de los documentos curriculares oficiales y la formación de maestros para el jalónamiento de procesos en la escuela. Estos últimos aspectos no son tema del presente estudio.

La teoría de las competencias lingüística y comunicativa como factores determinantes del desarrollo del lenguaje en los sujetos (Chomsky, Hymes, Bruner, Swain, Canal, entre otros) generó una concepción de lenguaje como proceso e identificó la necesidad de comprender y analizar el desarrollo del lenguaje desde las condiciones cognitivas y socioculturales de los individuos más que desde las características del sistema lingüístico. Este factor ha orientado, en el campo de la educación, toda una tendencia denominada “el aprendizaje por competencias” que incidió fuertemente tanto en la construcción de propuestas como la de Logros e Indicadores de Logro (1998), como en la construcción de estrategias de evaluación nacional y curricular (Pruebas Saber, de competencias y de Estado). Se observa, en los documentos oficiales, un llamado permanente a la necesidad de que la escuela desarrolle competencias en los estudiantes (lingüística, comunicativa, significativa, textual, entre otras).

Los anteriores factores se ven reflejados en las propuestas oficiales para el área de lenguaje, tanto desde de la fundamentación teórica como en la propuesta de niveles y de ejes de desarrollo del lenguaje y factores para la evaluación (ver Lineamientos Curriculares, Estándares curriculares y pruebas). En este contexto se articula la argumentación en estas propuestas curriculares.

Los documentos oficiales parten de una reflexión sobre el papel del lenguaje en los procesos de elaboración del conocimiento y sobre el papel de la escuela en este desarrollo (Documento de Logros e Indicadores de Logros. MEN, 1998). Los Lineamientos Curriculares (MEN, 1998) plantean una gran preocupación por las formas de acceso al conocimiento que históricamente ha promovido la escuela y la relación con el tipo de hombre social que educa (ver capítulo uno del documento). En esta perspectiva, se reconoce la necesidad de fundamentar una postura frente a la escuela y frente al desarrollo de conocimiento, desde la propuesta de estrategias metodológicas como la pedagogía por proyectos, desde una concepción de sujeto como un sujeto activo en el aprendizaje y desde una concepción de lenguaje como proceso en sus dimensiones significativa y comunicativa.

Esta propuesta curricular tiende, teóricamente, a exigir el trabajo con formas discursivas orientadas al desarrollo de procesos complejos de pensamiento y de lenguaje en relación con los saberes que se construyen. Esta intención se ve reflejada en el planteamiento de ejes curriculares para procesos de distinta índole. Como resultado, se privilegia el desarrollo de la argumentación en el aula (MEN, 1998, p. 35).

Los Lineamientos Curriculares teóricamente reconocen el espacio escolar como espacio argumentativo. Sin embargo, desde la lectura de esta propuesta, parece evidenciarse un sentido de la argumentación en tanto espacio para la expresión de ideas, valores y discursos en general; es decir, como un lugar discursivo para que todo hablante (profesor, estudiante, padre de familia) se exprese. Desde esta perspectiva, cabe preguntarse por la idea de argumentación que subyace al planteamiento de los Lineamientos. Hasta ahí podría pensarse en una postura de corte ducroniano que plantea “la argumentación en la lengua” (Ducrot, 1988; Ascombe & Ducrot, 1994, versión española). Esta teoría considera que todo espacio de intercambio discursivo y simbólico entraña un proceso de argumentación, per se, y que la argumentación está en la lengua

misma, en las relaciones que adquieren los enunciados entre sí y en las relaciones de orientación del sentido de los enunciados realizada por los enunciadorees y los locutores (Ducrot, 1988).

Así las cosas, puede concluirse, de manera general, que, si bien los Lineamientos declaran la necesidad de desarrollar procesos argumentativos –hecho que constituye un avance significativo en el diseño curricular y en la historia del currículo–, la idea de argumentación que se explicita en el documento implica considerar que argumentar es una actividad general de participación en las conversaciones en el aula. No es posible identificar, desde este documento, una explicación teórica y metodológica que permita diferenciar la argumentación de otras prácticas discursivas y establecer condiciones y procesos implicados en el desarrollo de la argumentación en el aula. El aporte de esta perspectiva de la argumentación en la escuela es la consideración de una necesidad de horizontalizar las relaciones entre profesor y estudiante, porque, en esta nueva condición, el estudiante puede “hablar más”, expresarse libremente. Vale la pena proyectar, desde este horizonte de relaciones entre Lineamientos y prácticas docentes, una reflexión acerca de la posible construcción que los maestros han podido elaborar alrededor de la argumentación; es muy probable que se haya asumido una idea de argumentación como discurso en general.

Con respecto a los Estándares Curriculares, los dos documentos (de 2002 y de 2003) han planteado que la categoría estándares no se refiere a temáticas, ni a objetivos para desarrollar, pero que se trata de “algo por alcanzar” (ver MEN, 2002, 56). El documento del 2002 propone “estándares básicos de calidad”; es decir, vincula lo mínimo alcanzable con el criterio de calidad, como factor que garantizaría cierto nivel en la educación. Además, presenta una estructura que relaciona tres factores:

- 1) ejes del desarrollo del lenguaje (tomados literalmente de los Lineamientos Curriculares para la Lengua Castellana, MEN, 1998),
- 2) estándares de cada uno de los ejes y
- 3) temáticas sugeridas (como contenidos o temáticas para aprender) por medio de las cuales las instituciones pueden organizar su acción pedagógica (MEN, 2002, 8 y 9).

De esta manera, se sugiere al lector asociar temáticas para el trabajo en el aula con los estándares por alcanzar. Este hecho bien pudo generar,

para los maestros, la interpretación de que un estándar es cualquiera de las dos categorías: temáticas u objetivos.

Desde esta estructuración se observa que se privilegió explícitamente la argumentación como el tema prioritario del eje de la interpretación y la producción textual. Es decir, se consideró que argumentar es uno de los ejercicios básicos de lectura y de escritura en la escuela, o como uno de los indicadores del desarrollo de competencias. Sin embargo, llama la atención observar el siguiente tratamiento curricular para la argumentación: se interpreta el *estándar como acción*. En la mayoría de los casos se introducen estándares para la argumentación en cada grado, formulados como acciones: escucha, propone, produce, identifica.... Posteriormente se enuncia la *temática también como acción o como proceso*. Cuando se proponen temáticas se tratan como un conjunto de acciones o de procesos como: producción, exposición de ideas, elaboración de, repetición de, conceptualización de, comprensión de, caracterización de... Se evidencia aquí una dificultad para la comprensión de las relaciones entre las categorías curriculares estándar y temática y para su posible operacionalización en el diseño de las clases: ¿Lo que hay que alcanzar es una acción? ¿la temática puede ser considerada como una acción o como un proceso?

En la anterior situación parece haber una traducción directa de teoría relacionada con la argumentación a la categoría de temática curricular, sin considerar con claridad las relaciones que se generan y las implicaciones que puede tener para el lector del documento (el docente). El estándar es tomado como acción que puede llegar a evidenciar un proceso, pero la temática sugerida propone otras acciones o títulos de aspectos teóricos referidos a la argumentación. Veamos el caso de 5º grado: El estándar es “produce textos en los que se desarrollan ideas propias frente a las ideas que lee”; las temáticas sugeridas son “estrategias para la argumentación y la persuasión, estrategias de oposición...”. Este planteamiento puede llevar al lector-profesor a considerar que en 5º grado tendrá que hacer un tratamiento conceptual de tales estrategias que lleve a describirlas, definir las y enumerarlas; no es claro cómo se relacionan las estrategias como temas con la actividad de producción de ideas y de textos.

El documento de 2003 también hace explícito su interés por el desarrollo de la argumentación e inicia la presentación de factores relacionados con ella en el grado 5º. En el eje de la producción textual

presenta una línea de desarrollo para este componente, ofreciendo una secuenciación de la argumentación en los grupos de grados (de 5º a 11º); sin embargo, en el eje de la interpretación textual no se evidencia con claridad este desarrollo. Esta situación se convierte en una dificultad para la comprensión del desarrollo de los procesos argumentativos. Parece ser que la propuesta de este documento hace una separación entre los procesos de producción y los de interpretación, relacionados con la argumentación. Procesos que hacen parte de “la comprensión” y que han de diferenciar la comprensión del texto en tanto propuesta de significado y la comprensión de los argumentos y de su fuerza, presentes en el mismo.

Este documento opta por la relación estándar como saber y actividad cognitiva por desarrollar. El hecho de proponer la relación y de ofrecer una discriminación de actividades de tipo cognitivo para la argumentación representa un avance en la propuesta curricular. Sin embargo, el proceso propuesto se torna confuso cuando se pretende considerar un desarrollo de grados de complejidad y de implicaciones en la comprensión. En el documento no se hace explícito el desarrollo discursivo necesario para llegar a la argumentación. No es claro el papel de la narración, de la descripción y de la explicación en este proceso ni tampoco la relación entre argumentación oral y escrita y entre modos y niveles de comprensión. Por ejemplo, en el eje de la interpretación textual para grado 5º, un estándar plantea: “Comprensión de diversos tipos de texto, mediante algunas estrategias de búsqueda, organización y almacenamiento de la información”. Para ello se establece que el estudiante: “leerá diversos tipos de texto: descriptivo, informativo, narrativo, explicativo y argumentativo”; pero no se relaciona esta propuesta con los demás factores de desarrollo presentados en el mismo eje y en el de la producción textual.

Del documento se infiere que se supone la existencia, en la cultura escolar, de una caracterización de “estrategias argumentativas” de tipo descriptivo; por esta razón no se determina qué estatus puede tener aquí la categoría “estrategia” para referirse a la descripción. Al respecto puede aparecer un problema de comprensión teórica sobre lo que son la narración y la descripción en relación con la argumentación: ¿son estrategias?, ¿son procesos previos?... De hecho, históricamente la narración y la descripción han sido objeto de desarrollo explícito en la

escuela, en la perspectiva de temáticas y de tipos textuales, pero no se ha establecido su vinculación con la argumentación.

Para el grado 7º, se plantea, como estándar en el eje de la producción, “el uso de estrategias argumentativas en la construcción de textos orales en situaciones comunicativas auténticas”; como recomendaciones, se pide que el estudiante “defina temáticas para la producción de texto oral con fines argumentativos, formule hipótesis para ser demostradas con fines argumentativos, busque, seleccione y almacene información para tratar un texto con fines argumentativos”. Si observamos el proceso sugerido para los grados anteriores, no necesariamente se ha encaminado al desarrollo de los factores involucrados en estas actividades. Se evidencia, entonces, un problema en la comprensión sobre las condiciones de la argumentación como desarrollo en el sujeto y de su verdadero papel en el contexto escolar. Por ejemplo, ¿se estaría insinuando aquí que la demostración es una actividad propia de la argumentación cotidiana? La pregunta que surge es ¿qué comprensión tendrá el maestro de esta relación, de sus límites y de sus condiciones?

En 9º grado, el factor de producción textual también se dedica al desarrollo de la argumentación oral: “Producción de textos orales de tipo argumentativo para exponer ideas y llegar a acuerdos en los que prime el respeto por el interlocutor y la valoración de los contextos comunicativos” (p. 34). A pesar de que en el grado anterior se trabajó la argumentación escrita, en noveno se propone la argumentación oral; este hecho impide, en cierto modo, visualizar el proceso de complejización del desarrollo de la argumentación: el paso de la oralidad a la escritura, por ejemplo. Por otra parte, la organización de ideas para ser expuestas es una tarea que puede aparecer mucho antes de este grado. Asimismo, y como se dijo anteriormente, incluye estrategias descriptivas y explicativas para argumentar; además, el componente explicativo se presenta como un problema exclusivamente textual. Pareciera que se piensa más en la forma del lenguaje que se usa y no en la intención ni en la construcción de situaciones para la argumentación. Finalmente, en el grado 11 se sigue planteando la producción y la interpretación textual argumentativa, pero orientada al conocimiento y control del sistema de la lengua y su uso oral y escrito. Presupone, como se ha aludido antes, el uso de estrategias descriptivas, explicativas y analógicas para argumentar.

En este panorama, es posible concluir que se ha dado una entrada fuerte de la argumentación a la escuela, desde el punto de vista curricular, por la vía de la consideración de sus factores de tipo lingüístico: caracterización de formas que operan como estrategias, elaboración de planes textuales y uso de términos que aluden a la argumentación en las situaciones comunicativas.

A MANERA DE CONCLUSIÓN

De acuerdo con el panorama anterior presentamos tres grandes conclusiones. Es un hecho que desde los documentos curriculares, la argumentación toma un lugar importante en tanto tema de la educación en básica y media, tanto en la primera mitad del siglo XX con la formación preceptista, como a partir de la promulgación de los lineamientos curriculares en 1996 y 1998. Como resultado, en el ambiente educativo institucional se genera una “cultura léxica” que habla de la argumentación en el ámbito escolar y que articula las antiguas ideas, provenientes de la oratoria, sobre su importancia como las actuales que surgen de las políticas de autonomía curricular (1996, 1998, 2002 y 2003). Es decir, se habla, se nombra, se comenta que la argumentación es importante y trata de incorporarse en los planes de área, en los programas y en las clases en general, bien sea como tema, como herramienta, como habilidad, etc. No siempre se comprenden o se reflexiona sobre las implicaciones teóricas y metodológicas de su inclusión y desarrollo escolar.

Así, es posible observar, desde este panorama, los distintos estatus que toma la argumentación a lo largo de las numerosas reformas curriculares: como objeto teórico (tema de estudio); como habilidad (algo por desarrollar mediante práctica y visible en productos); como proceso (un aspecto intelectual que ayuda a desarrollar condiciones para conocer o para relacionarse en el contexto socio-cultural) o, en últimas, un contenido que es necesario incluir. Este es un tema particularmente interesante para la investigación en el campo de la relación argumentación-educación.

En segundo lugar, desde la perspectiva anterior, también se observa, a partir de un análisis situado en la comprensión de los anclajes epistemológicos que subyacen a los planteamientos teóricos y a las propuestas de tratamiento de la argumentación en el aula en las distintas

propuestas curriculares, que indiscutiblemente se hace necesario abrir un espacio de discusión curricular entre profesores y proponentes curriculares, dado que se observa una ambigüedad y una heterogeneidad de ideas sobre argumentación que circulan en los currículos. En este sentido, se aportaría a la consolidación de precisiones tanto de tipo teórico como metodológico, orientadas a soportar prácticas pedagógicas más efectivas para este proceso.

Finalmente, en términos generales, se evidencia que las propuestas curriculares en el área de lenguaje en Colombia proporcionan dos tipos de información: el contexto teórico o la concepción de lenguaje, de pedagogía y de educación que, en general, los grupos intelectuales inscritos en el Ministerio de Educación Nacional deciden proponer como currículo. Así, se genera una fuerte relación entre el campo intelectual del área de lenguaje y el campo curricular del país, prácticamente sin la mediación o la participación de los profesores. En algunos casos se obtienen referentes importantes que no son del todo claros para los profesores y que no necesariamente hacen parte de los programas de formación de profesores. Por ejemplo, una idea de que la lengua y el lenguaje son objetos externos y estáticos que el sujeto habrá de “conocer” conceptualmente y usar como fórmula que se imita en el comportamiento social está fuertemente relacionada con el sentido de “habilidad” que ha contribuido a considerar la inclusión, en el diseño curricular, de las técnicas deliberativas como recurso metodológico y no como procedimiento discursivo para la construcción de situaciones argumentativas.

Así las cosas, puede concluirse, de manera general, que, si bien los Lineamientos Curriculares, junto con los Estándares Curriculares, que son la actual política curricular, declaran la necesidad de desarrollar procesos argumentativos y que este hecho representa un avance significativo en el diseño curricular y en la historia del currículo, es necesario dar el paso hacia un análisis más profundo de la idea de argumentación que se explicita a lo largo del documento y que puede haber generado interpretaciones que no necesariamente favorecen la formación de los estudiantes en prácticas discursivas de tipo argumentativo. Esto implicaría reconsiderar la idea de que argumentar es una actividad general de participación en las conversaciones en el aula; idea que también es llevada con este sentido a las aulas colombianas. He ahí el reto.

REFERENCIAS

- Ascombe, J.C. & Ducrot, O. (1994). La argumentación en la lengua. Madrid: Gredos.
- Bernal Leongómez, J. (1984). Tres momentos estelares en lingüística. Bogotá: Instituto Caro y Cuervo.
- Calderón, D. (2000). Sobre las concepciones de los maestros que enseñan a leer y a escribir. En: Maestros y concepciones sobre lenguaje. Bogotá: Universidad Distrital-Colciencias.
- Calderón, D. & Molina, C. A. (1999). "Institución educativa y técnicas grupales" (1999). En: Módulo de Comunicación para la Especialización en Docencia Universitaria. Bogotá: Universidad Santo Tomás de Aquino.
- Chomsky, N. (1965). Aspects of the Theory of Syntax. Cambridge: The MIT Press.
- Ducrot, O. (1988). Polifonía y argumentación. Conferencias del seminario "Teoría de la argumentación y análisis del discurso. Cali: U. Valle.
- Estanislao, L. (1966). Castellano y preceptiva (1ª Edición). Medellín: Editorial Bedout.
- Hymes, D. (1972) "Acerca de la competencia comunicativa" (Traducción de Juan Gómez). En: Sociolingüística Pride and Holmes (Eds.), págs. 269-293. Bogotá: Universidad Nacional.
- Martínez, M.C. (2004). La construcción de los sujetos discursivos, la orientación social de la argumentación en la dinámica enunciativa del discurso. Conferencia presentada en el 3er Coloquio Nacional de Estudios del Discurso. Medellín (septiembre 22 a 24 de 2004).
- MEN. (1960). Planes y Programas de la Enseñanza Primaria, Decreto Número 3468 de 1950- Noviembre 21: MEN.
- MEN. (1962). Programas Analíticos de Español y Literatura Inglés y Francés. Medellín: Editorial Bedout.
- MEN. (1963). Programas de Enseñanza Primaria, Decreto Número 1710 de 1963- Julio 25: MEN.
- MEN. (1964). Resolución Número 0068 de 1964 Enero 23: MEN.
- MEN. (1973). Programas de Estudios Áreas Académicas: Ciencias- Matemáticas- Español. Tomo 2. Bogotá: MEN.
- MEN. (1974). Decreto Número 080 de 1974 Enero 22: MEN.
- MEN. (1975). Resolución Número 277 de 1975 Febrero 4: MEN.
- MEN. (1976). Decreto – Ley 088 de 1976: MEN.
- MEN. (1978). Decreto Número 1419 de 1978. Bogotá: MEN.
- MEN. (1984). Decreto Número 1002 de 1984. Bogotá: MEN.
- MEN. (1984) Decreto Número 1002 del 24 de abril 1984. Bogotá: MEN.
- MEN. (1985) Resolución Número 520 de 1985 febrero 5. Bogotá: MEN.
- MEN. (1986). Resolución Número 4707 de 1986 mayo 15. Bogotá: MEN.
- MEN. (1988) Decreto 1002 de 1984, programa grado 6° . Bogotá: MEN.

- MEN. (1989) Decreto 1002 de 1984, Programa para 7° grado de español y literatura. Bogotá: MEN.
- MEN. (1990) Decreto 1002 de 1984, Reimpresión de programas para los grados 1° a 9° de Básica. Bogotá: MEN.
- MEN. (1991) Decreto 1002 de 1984, Preescolar. Bogotá: MEN.
- MEN. (1996). Decreto Número 186, Resolución 2343 de 1996. Bogotá: MEN.
- MEN. (1998). Logros e Indicadores de Logro. Bogotá: MEN.
- MEN. (1998). Lineamientos Curriculares para la Lengua Castellana. Bogotá: MEN.
- MEN. (2002). Estándares para la excelencia en la educación: Estándares curriculares para las áreas de matemáticas, lengua castellana y ciencias naturales y educación ambiental para la educación preescolar, básica y media: Documento de estudio. Bogotá: MEN.
- MEN. (2003). Estándares de Lenguaje (Lengua castellana, literatura y otros sistemas simbólicos). Bogotá: MEN.
- Piaget, J. (1973). Estudios de Psicología Genética. Buenos Aires: Emecé Editores.
- Reboul, O. (1984). La Réthorique. París: Presses Universitaires de France.
- Ruano, J.M (S.J.). (1932?/1962). Lecciones de literatura preceptiva (13ª Edición). Bogotá: Editorial Voluntad.
- Segura, F. (1908). Elementos de Literatura Preceptiva. Bogotá: Editorial Litografía, 8ª Edición.

SOBRE LA AUTORA

Dora Inés Calderón

Doctora en Educación (énfasis en lenguaje), con especialización en la didáctica del lenguaje. Es profesora asociada de tiempo completo en la Facultad de Ciencias y Educación de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Es miembro del Grupo de Investigación Interdisciplinaria en Pedagogía del Lenguaje y las Matemáticas-GIIPLyM. Áreas de interés: la didáctica y la argumentación del lenguaje y de las matemáticas, los procesos semióticos en el aprendizaje de la lectura, la escritura y las matemáticas.

Correo electrónico: doracald@yahoo.es/ dicalderon@udistrital.edu.co

Fecha de recepción: 13-9-2010

Fecha de aceptación: 13-1-2011