



**UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA**

Actuaciones del maestro en el escenario escolar: prácticas de argumentación orales y escritas en los grados 4° y 5° de básica primaria que contribuyen a la formación política

Jorge Bañol Gutiérrez

Tesis doctoral presentada para optar al título de Doctor en Educación

Asesores

Ruth Ángela Ortiz Nieves, Doctora (Phd) en Ciencias Sociales y Humanas

Leandro Garzón Agudelo, Doctor (PhD) en Literatura

Universidad de Antioquia

Facultad de Educación

Doctorado en Educación

Medellín, Antioquia, Colombia

2026



UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA

Cita	(Bañol Gutiérrez, 2026)
Referencia	Bañol Gutiérrez, J. (2026). <i>Actuaciones del maestro en el escenario escolar: prácticas de argumentación orales y escritas en los grados 4° y 5° de básica primaria que contribuyen a la formación política</i> [Tesis doctoral]. Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia.
Estilo APA 7 (2020)	



Doctorado en Educación, Cohorte XIX.

Línea Educación en Ciencias Sociales y Humanas



Biblioteca Carlos Gaviria Díaz

Repositorio Institucional: <http://bibliotecadigital.udea.edu.co>

Universidad de Antioquia - www.udea.edu.co

El contenido de esta obra corresponde al derecho de expresión de los autores y no compromete el pensamiento institucional de la Universidad de Antioquia ni desata su responsabilidad frente a terceros. Los autores asumen la responsabilidad por los derechos de autor y conexos.

Dedicatoria

A toda mi familia y amigos:

En especial, a mi mamá y a mi papá, de quienes siempre recuerdo con amor y con el más profundo agradecimiento la frase “lo único que tenemos para darte es la educación”.

A mis hermanos, compañeros de viaje de toda la vida con quienes he podido ser y siempre he sentido un apoyo y cariño incommensurable.

A Juli Zapata Rincón y a doña Beatriz, quienes me han mostrado otras formas de ver el mundo y me han acompañado con tanto amor por los últimos senderos de esta travesía que es la vida.

A Diana Milena Villa Muñoz, mi amiga querida, quien me animó y sigue animando mi proceso, creyente en la importancia de la formación y la reflexión permanente del maestro.

Agradecimientos

Agradezco el acompañamiento de los maestros que hicieron parte del proceso de formación, en especial a:

La profesora Ruth Angela Ortiz Nieves quien, con su experiencia, agudeza y credibilidad en mi tesis me animó a lo largo de mi formación y hasta el último día con la justa armonía entre cariño y exigencia, pese a las condiciones cambiantes de nuestras vidas.

La profesora Claudia Arcila Rojas, que en tan corto tramo me mostró la potencia de una narración que encarna el ser en el mundo.

El profesor Leandro Garzón Agudelo, porque con su saber generoso y la calidez de su carácter estimuló la consolidación de la tesis durante los últimos meses.

También agradezco la apertura de los directivos docentes y las maestras de las instituciones, quienes hicieron posible el desarrollo de esta investigación. Es especial, agradezco a la maestra Verónica Córdoba su acompañamiento, convicción y compromiso con el sentido de esta búsqueda.

Tabla de contenido

Resumen.....	9
Abstract	10
Introducción.....	11
El escenario escolar	11
1 Planteamiento del problema	13
1.1 La escuela frente a la argumentación	13
1.2 El maestro. Un personaje en construcción	17
1.3 El estudiante ¿un actor o un espectador?	22
1.4 Antecedentes. Composiciones argumentales en la básica primaria	26
2 Justificación.....	37
2.1 Abrir el telón	37
2.2 Pregunta de investigación.....	38
3 Objetivos	39
3.1 Objetivo general	39
3.2 Objetivos específicos.....	39
4 Marco teórico. Un guion para las prácticas argumentativas	40
4.1 Primer acto. Ser obra de sí mismo.....	40
4.1.1 El lenguaje como mediación de la experiencia	41
4.1.2 La educación como aventura.....	42
4.2 Segundo acto. La argumentación como práctica dialógica del lenguaje.....	43
4.2.1 Escena de apertura: El razonamiento lógico	43
4.2.2 Escena de cierre: Una perspectiva dialógica	48
4.3 Tercer acto. El sentido analógico del lenguaje.....	54
4.3.1 Interacciones y marcos de referencia	55
4.3.2 Narrativa y formación política	58

4.4 Cuarto acto. Prácticas del lenguaje	60
4.4.1 Oralidad y escritura.....	62
4.4.2 El menú predilecto: el texto literario.....	64
4.5 Disposición del escenario. Consideraciones pedagógicas y didácticas.....	66
4.5.1 Prácticas de argumentación y formación política	68
4.5.2 Relación maestro-estudiante	70
5 La ruta metodológica. Orientaciones para la (a)puesta en escena	74
5.1 Paradigma y enfoque.....	75
5.2 Contextos escolares	77
5.2.1 Institución Educativa La Pastora	78
5.2.2 Institución Normal Superior de María.....	79
5.2.3 Institución Centro Educativo Media Luna.....	80
5.3 El reparto o población participante	82
5.4 Etapas o diálogos.....	83
5.4.1 Diálogo 1. Exploración.....	83
5.4.2 Diálogo 2. Estructuración	85
5.4.3 Diálogo 3. Consolidación	86
5.5 Diálogos de la propuesta	88
5.6 Consideraciones éticas	90
6 Hallazgos y resultados. El desarrollo de la obra	92
6.1 El maestro. Actor tras bambalinas y en escena	92
6.2 La conciencia del tiempo escénico.....	95
6.3 La promesa de formación. Las orientaciones institucionales.....	99
6.4 El poder del maestro.....	113
6.4.1 Formación y prácticas de aula	114
6.1.2 Acercamientos a la realidad de los estudiantes	120

6.5 La construcción de sentidos	132
6.5.1 Ajustando el reflector	135
6.5.2 Formas simbólicas	136
6.5.3 Conocimiento como acto sensible	145
7 Discusión. Contexto sociocultural y formación política.....	159
8 Conclusiones. El cierre de la obra.....	170
9 Recomendaciones. Dejar el telón abierto.....	174
Referencias	175
Anexos	186

Lista de tablas

Tabla 1 <i>Diálogos de la propuesta</i>	88
Tabla 2 <i>Letras y números para referencia en el texto</i>	94

Lista de figuras

Figura 1 <i>Dibujo en clase</i>	25
Figura 2 <i>Lo que pasamos por alto</i>	41
Figura 3 <i>Esquema del modelo original de Toulmin</i>	47
Figura 4 <i>¿Qué sentido tiene la escuela?</i>	52
Figura 5 <i>Perspectiva pedagógico-didáctica de enfoque sociocultural</i>	72
Figura 6 <i>Metodología</i>	75
Figura 7 <i>Nodos centrales</i>	84
Figura 8 <i>Una escuela colorida</i>	105
Figura 9 <i>Colombia el país más feliz del mundo</i>	138
Figura 10 <i>Símbolos religiosos</i>	140
Figura 11 <i>Producción escrita 2 en el taller Información y realidad</i>	142
Figura 12 <i>Construir las normas</i>	143
Figura 13 <i>En los zapatos del otro</i>	145
Figura 14 <i>Centro de interés sobre Cultura y Creencias</i>	149
Figura 15 <i>Análisis de una noticia. Falsedad en la información</i>	153
Figura 16 <i>Producción escrita 1 en el taller Información y realidad</i>	157
Figura 17 <i>Producción escrita en el taller Vivir en Colombia</i>	157

Resumen

La pregunta por las posibilidades de la argumentación en la básica primaria orienta esta investigación hacia una concepción del lenguaje como una práctica viva, en la que la interacción del maestro y el estudiante cobran relevancia más allá de la enseñanza de estructuras lógicas y formales del discurso. En consonancia, se posicionan las prácticas de argumentación orales y escritas de los estudiantes como manifestaciones de sus relaciones cosmovisionarias con el mundo, mediadas por una construcción del sentido analógico y dialógico del lenguaje.

La metodología, de enfoque hermenéutico-narrativo y diseño cualitativo, se orienta a interpretar las narrativas de maestras de lenguaje de los grados 4º y 5º de básica primaria en tres instituciones educativas, así como las experiencias con un grupo focal de estudiantes de una de las instituciones con el propósito de indagar acerca de los modos en que se favorecen tales prácticas en el escenario escolar. En respuesta, el maestro se concibe como un personaje en construcción que toma conciencia de su propia actuación y guía al estudiante para que sea un actor que construya sentidos frente a la realidad como experiencia inacabada y en constante devenir. Finalmente, se halla que la comprensión de las prácticas de argumentación orales y escritas desde un enfoque sociocultural contribuye a la formación política en la escuela, al promover la participación desde la pluralidad, la diferencia y la subjetividad como acogida del otro. El acontecimiento de la palabra en el estudiante constituye la expresión del conocimiento como acto sensible, simbolización del mundo y construcción narrativa.

Palabras clave: argumentación oral y escrita, básica primaria, lenguaje, formación política, prácticas socioculturales.

Abstract

This research is guided by the question of the possibilities of argumentation in primary education, approaching language as a living practice in which teacher-student interaction becomes central going beyond the teaching of logical and formal discourse structures. Accordingly, students' oral and written argumentative practices are addressed as expressions of their worldview-based relationships, mediated by an analogical and dialogical construction of meaning. The methodology, grounded in a hermeneutic–narrative approach and a qualitative research design, is aimed at interpreting the narratives of language teachers in 4th and 5th grades from three public schools, alongside the experiences of a focus group of students from one of these schools, with the purpose of examining the ways in which such practices are fostered. In response, the teacher is conceived as a subject in ongoing construction by becoming aware of their own performance and guiding the student to be an actor who constructs meaning in response to a reality understood as unfinished and constantly evolving. Finally, understanding oral and written argumentative practices from a sociocultural perspective contributes to political formation in the school, by fostering participation grounded in plurality, difference, and subjectivity as openness to the other. The event of the word in the student becomes an expression of knowledge as a sensitive act, a symbolization of the world, and a narrative construction.

Keywords: oral and written argumentation, primary education, language, political formation, sociocultural practices.

“En cierto sentido, debemos desaprender nuestros saberes, de modo que podamos cuestionar de nuevo luchas y debates que creíamos arreglados y resueltos”. (Halberstam, 2018, p. 23)

Introducción

El escenario escolar

Desde ya hace años he escuchado en los discursos de los maestros y de las instituciones educativas la necesidad de una apuesta por la formación de estudiantes críticos que sean capaces de establecer posiciones frente a las realidades del país, que aprendan desde los primeros grados a argumentar y contraargumentar para formarse políticamente y transformar la sociedad en la que viven. Sin embargo, desde mis propios encuentros con los estudiantes como maestro de básica primaria en el pasado y como maestro en los grados de 4º y 5º durante los últimos años, y los diálogos con otros educadores en el contexto de las instituciones públicas, observo que este discurso no se corresponde con la realidad porque las prácticas de aula no responden a tal apuesta o, bien, observo algunas acciones, pero sin la consistencia, la intencionalidad o la profundidad necesarias.

En efecto, desde la década del 90 se señalaba que era inusual que la argumentación ocupara un lugar fundamental en la enseñanza del lenguaje que se promovía en la educación básica primaria, pero comenzaba a surgir un interés por las capacidades discursivas de los estudiantes (Bassart, 1995; Camps y Dolz, 1995; Cotteron, 1995). Investigaciones más actuales señalan que ese interés es creciente, pero que no existe una práctica habitual y sistemática en los primeros años de escolaridad (Calderón, 2009; Chaverra, 2016; Forte y Gaiser, 2020; Gutiérrez et al., 2021; Perelman, 2001; Tamayo-Alzate, 2012), en particular, porque “existe la idea en los maestros —e incluso en algunos teóricos— de que la argumentación hace parte de la maduración cognitiva, por lo que los niños aún no tienen la capacidad para hacerlo” (Gutiérrez et al., 2021, p. 48).

Esto me lleva a indagar la realidad subyacente que ha opacado el componente argumentativo en la educación básica primaria, en particular, en los grados 4º y 5º donde he sido maestro de Humanidades (Lengua Castellana e Inglés), pues es esencial para la negociación de significados con el otro, la generación de contextos de referencia con el mundo y el conocimiento, y la construcción de relaciones de sentido frente a las realidades y sus expresiones sociales, culturales y políticas. A continuación, en los siguientes apartados reflexiono sobre esta inquietud

concibiendo la escuela como un escenario escolar determinado por unas prácticas que conjugan un tiempo y un espacio en el que el maestro, un personaje en construcción, marcado por sus propias experiencias, hace posible o no esas interacciones de los estudiantes que dan lugar a prácticas argumentativas que contribuyen a la formación política.

1 Planteamiento del problema

1.1 La escuela frente a la argumentación

La escuela ha privilegiado de forma tradicional la enseñanza estructural del lenguaje. Las acciones pedagógicas de orden dialógico que pongan al sujeto en un lugar de enunciación desde lo social, cultural e histórico, procurando su formación social, participativa y crítica han estado no solo distantes sino ausentes del escenario escolar y de las preocupaciones del maestro.

Lo anterior obedece, en parte, a la influencia de la concepción de mundo moderno del siglo XX en la que el racionalismo y el positivismo marcaron la forma como se comprendió el lenguaje. En los umbrales, la lingüística lo definiría como lengua, un sistema de signos homogéneo, organizado y estático. La función comunicativa se da por sentada como intercambio de información aprendida por el niño en el contexto familiar y asumida en la escuela desde un corte metalingüístico con énfasis en aspectos fonológicos, morfológicos y sintácticos y, en consecuencia, la enseñanza atendería a las formas estructurales del lenguaje y la corrección del uso de la lengua como fórmula prescriptiva teórica para acercar al estudiante al conocimiento y la verdad. Esta orientación se asentó en la construcción saussureana del signo que, analizado al margen del sujeto, da lugar a la representación del objeto (Cárdenas, 2016).

A mediados de la década de los cincuenta se trasciende el sistema lingüístico en una perspectiva más interdisciplinaria, ahora del lenguaje, que involucra aspectos gramaticales (fonológicos, morfológicos y sintácticos), psicolingüísticos, sociolingüísticos y metalingüísticos e indaga, sobre una base cognitiva, los procesos mentales para interpretar un enunciado, adquirir el conocimiento del lenguaje, poner en juego la creatividad y adquirir las competencias o saberes correspondientes. Esta preocupación por la naturaleza del lenguaje pasa a hacer parte de la formación en la escuela.

Las contribuciones más significativas provienen de Noah Chomsky, con bases epistemológicas en el innatismo, la intuición y los procesos mentales internos del lenguaje. Esta gramática más compleja presta mayor atención a la semántica e implica otros niveles de análisis gramaticales sobre la relación entre conocimiento y lenguaje (estructura profunda y estructura superficial). Uno de los aportes chomskianos que más se abre paso en la enseñanza es el de

competencia y la orientación al logro de objetivos de aprendizaje en los que se puntualiza el desarrollo de la lectura, la escritura, la oralidad y la escucha.

Sin embargo, esta perspectiva también se sitúa en el campo teórico, estructural, sistemático, taxonómico y repercute en la forma como se aborda la escucha, la oralidad, la lectura y la escritura porque tienen un carácter funcional de intercambio de información en la básica primaria cuando su enseñanza es una base fundamental para el desarrollo lingüístico, social, discursivo y cognitivo del estudiante. Estas han sido denominadas habilidades comunicativas en Lineamientos Curriculares de Lengua Castellana expedidos por el Ministerio de Educación Nacional [MEN], en los que se señala que:

El desarrollo de las cuatro habilidades: hablar, escribir, leer y escuchar se convirtió en el centro de los desarrollos curriculares. Sin embargo, en nuestro contexto, el trabajo sobre las habilidades comunicativas tomó una orientación muy instrumental, perdiendo de vista las dimensiones socio-culturales y éticas, e incluso políticas de las mismas [...] El trabajo sobre las cuatro habilidades debe fortalecerse en función de la construcción del sentido en los actos de comunicación. (MEN, 1998b, p. 25)

En relación con la lectura, en la básica primaria se ha privilegiado una enseñanza de los niveles literales e inferenciales antes que una lectura crítico-textual que promueva la exposición de puntos de vista por parte de los estudiantes. En relación con la escritura, el interés se centra en el conocimiento y uso adecuado de las estructuras gramaticales distanciándose de la posibilidad de alentar la creatividad que detone construcciones de sentido frente al mundo. En relación con la oralidad y la escucha, faltan acciones que promuevan una interacción dialógica entre las voces que emergen de esas relaciones entre el mundo exterior y el mundo interior del estudiante de básica primaria.

En otras palabras, la gramática y la ortografía, la interpretación literal de textos, la pronunciación y lectura fluida (no necesariamente comprensiva, más bien, de decodificación) son acciones pedagógicas que siguen ocupando un lugar preferente en nuestro sistema educativo colombiano. Este carácter estructuralista, lineal, acumulativo y fragmentario destaca la importancia del carácter lógico del lenguaje, la orientación metalingüística de la enseñanza de la lengua y la teorización del discurso. Esto tiene un impacto en los planes curriculares, en las

prácticas de aula, en la generación de ambientes de aprendizaje y en los acercamientos de los estudiantes a su propia historia y contextos porque no se encumbra ante el reto argumentativo en discernimiento profundo.

Al hablar de discernimiento profundo me refiero a reconocer, más allá de la enseñanza de las formas discursivas o de las estructuras de una argumentación, las posibilidades que la naturaleza narrativa del lenguaje provee a los estudiantes en la básica primaria para dar cuenta de sus relaciones cosmovisionarias del mundo donde aparecen sus actitudes, creencias y valores como pilares cognitivos, éticos, estéticos y políticos (Cárdenas, 2016) que permiten tomar posiciones y darle sentido a la vida. Hablar de discernimiento profundo es apostar a una experiencia trascendental en la que la narración a través de la oralidad y la escritura tiene un lugar clave porque los seres humanos narramos describiendo, narramos exponiendo y narramos argumentando siempre en esa relación con nosotros mismos y con los demás.

Estas formas narrativas son expresiones del pensamiento que dan cuenta de las intenciones, motivaciones, acciones y preocupaciones del ser humano. Los niños entran muy pronto en el mundo de la narrativa pues, al igual que los adultos, tienen expectativas sobre cómo debería ser el mundo y son sensibilísimos a lo que viven que es a la vez inesperado y extraño (Bruner, 2003). Podemos reconocer la narración en los mundos imaginarios que crean, en las reglas que establecen para jugar, en la explicación sobre un suceso o en el diálogo que establecen dentro del aula y, con mayor naturalidad, con sus pares, fuera de ella.

Se trata de abordar el lenguaje, el arte de la palabra, desde una mirada integradora de lo cognitivo, lo emocional y lo trascendental como formas de la experiencia. Lo cognitivo refiere un ejercicio de pensamiento que permite conocer, comprender, explicar e interpretar el mundo y sus múltiples relaciones para dar lugar a la construcción de sentido que es el resultado de las necesidades e intereses que conforman el entorno interpersonal de las vivencias y apelan a la fuerza expresiva de las actitudes y de los valores (Cárdenas, 2016, p. 160). En correspondencia con esta perspectiva, lo emocional no se contrapone a lo cognitivo, pues emerge de unas lógicas personales y sociales que se tejen en la relación cuerpo y mente, de manera que la emoción es un conocimiento en acto (Le Breton, 2010).

Entonces, se puede sustentar que el conocimiento, el lenguaje como relato histórico de la experiencia, posee dos cualidades: refiere una comprensión de la realidad incompleta o en permanente construcción que refiere el estar con otros y no es neutro porque da cuenta de un

descubrimiento de sí mismo que refiere un ser en el mundo. La experiencia es trascendental cuando lo cognitivo y lo emocional se conjugan para desarrollar una conciencia crítica, resignificar la realidad y problematizarla para “conquistarse, hacerse más a uno mismo, y conquistar el mundo, hacerlo más humano” (Freire, 2005, p. 19).

En consecuencia, otorgar un lugar a la argumentación en la escuela es reconocer que los estudiantes, en la interacción con el otro y con el mundo (Cárdenas, 2013, 2016; Cassany, 2006) construyen pensamiento, establecen posturas, interpelan ideas, elaboran discursos y desentrañan sentidos metafóricos, figurados, simbólicos y éticos.

Si se acepta que los estudiantes tienen este potencial desde los primeros grados de la básica primaria, en clave de esa comprensión y apropiación de los sentidos de la realidad, entonces existen unas prácticas discursivas¹ (Bajtín, 1998) que se gestan en los usos mismos del lenguaje cotidiano para responder en interacción con el otro y el mundo a distintas funciones, condiciones y situaciones de comunicación. El discurso es parte de la actividad humana y está presente en el hogar, en la escuela, en la calle, en el establecimiento de normas para jugar con los amigos del barrio, en las ideas que elaboran a partir de los diálogos de los adultos, cuando escuchan las posturas de sus padres frente a un suceso anunciado en las noticias, cuando dialogan durante el descanso sobre la última canción de su cantante favorito, al reflexionar sobre la nota que les puso su maestro o confrontar a su compañero en medio de un conflicto; cuando observan las situaciones propias de su contexto; cuando viven situaciones que trastocan su ser y su cuerpo. Atravesados por la experiencia integradora del lenguaje, a partir de vivencias, emociones, intereses, expectativas, los estudiantes comparan, clasifican, contrastan, analizan, describen y narran y desde estos ejercicios de pensamiento emergen las maneras de percibir el mundo.

Así, la argumentación oral y escrita sugiere la atención a las palabras pues en ellas se revelan los símbolos, las imágenes, los signos en una conexión de sentidos que hace inagotable el acto de enunciación. Argumentar es tejer, descubrir las conexiones y dejar abierto el camino del aprender, es decir, recordar que siempre estamos en la dialéctica del mundo exterior y del mundo interior; dialéctica que no es susceptible de abarcarse en su totalidad. Por lo tanto, argumentar

¹ Bajtín (1998) señala que cada esfera de comunicación involucra un contenido temático, un estilo y una composición vinculados indisolublemente en una totalidad que es el enunciado y refieren usos de la lengua relativamente estables que denominamos géneros discursivos. En este sentido, las posibilidades de la actividad humana son inagotables porque hay una extrema heterogeneidad de los géneros discursivos (orales y escritos) que van desde las formas cotidianas a las formas estandarizadas (p. 3).

esquiva el riesgo de definir; es el viaje del lenguaje que implica búsqueda y composición de sentido porque:

Los estímulos que provienen del mundo exterior (o incluso interior) sobrepasan infinitamente las capacidades de observación o la conciencia del individuo. Imposible captarlo todo, solo una parte infinitesimal alcanza la lucidez o transforma la experiencia. Pero esa es justamente la suerte del individuo: no agota nunca su experiencia, sino que permanece siempre en disposición de aprender y descubrir, a menos que caiga en una rutina de la acción y el pensamiento. (Le Breton, 2010, p. 48)

Si la experiencia es inagotable y el sujeto siempre está en disposición para el aprendizaje, lo que corresponde a la escuela es fungir como escenario que promueve verdaderas experiencias para los estudiantes, concibiéndolos como actores de sus propias existencias moduladas en la relación con el otro, en la construcción dialógica, en los roles que asumen en la vida cotidiana. Se requiere una apropiación y transformación del escenario escolar en el que se reconozca cómo los múltiples sentidos del entorno atraviesan el cuerpo y el pensamiento para encarnarse en el ser. Este es un reto para la escuela que implica promover una dimensión política del lenguaje (Freire, 2005), es decir, que el estudiante tenga conciencia de su ser, que se apropie de su realidad, que asuma posturas y otorgue sentido a lo que vive.

La actuación del maestro en clave de esta dimensión política del lenguaje es fundamental, pues su experiencia puede llevar a los estudiantes a hacer de sus propias experiencias y sus narrativas posibilidades de interacción para hallar y comprender su lugar en el mundo, generar vínculos con el otro y crear y re-crear las realidades circundantes y otras posibles.

1.2 El maestro. Un personaje en construcción

Soy un maestro de educación básica primaria que, con mayor frecuencia, he orientado con procesos de aprendizaje en los grados 4º y 5º durante los últimos años. Desde este lugar y como investigador, cuestiono la enseñanza del componente argumentativo en el lenguaje reconociendo que la experiencia, las motivaciones, los compromisos y las convicciones del maestro determinan la relación propia con el aula, “eso que me pasa” (Larrosa, 2003; 2006) y refiere las

configuraciones resultantes del ser y de la alteridad en los contextos que habitamos. En otras palabras, atravesado por la relación propia con el mundo, poseo un saber experiencial en tránsito permanente por mi vida e historia que conduce a unas prácticas particulares.

Entonces, me concibo como un personaje en construcción que reconoce la necesidad de la “reeducación del actor” (Le Breton, 2010, p. 86). Esto me lleva a interpelar esa experiencia como maestro de básica primaria al ingresar al escenario escolar, observar mis propias prácticas y las de otros maestros como enseñantes del lenguaje en una búsqueda inagotable de un ser, saber y hacer que convierta el aula en un espacio que conceda un lugar central al pensamiento argumentativo como vehículo de formación política.

Un maestro que se interpela a sí mismo frente a sus prácticas pedagógicas requiere desvestirse, concebirse de manera reflexiva, maestro en descubrimiento para poder construir desde las inquietudes frente al desafío argumentativo en trascendencia, por ejemplo, de las ya bien interiorizadas condiciones estructurales del lenguaje o las directrices gubernamentales. Encumbrarme ante este desafío requiere explorar ese ser maestro como espejo de la realidad que confronto, reconociéndome y reconociendo a otros maestros que hemos tañido simbólicamente nuestro cuerpo y el lenguaje para dar lugar a las posibilidades de transformación. Reconozco también las ausencias que complejizan el desafío: la manera como me marcaron los acercamientos al lenguaje cuando era yo el estudiante de escuela, el momento histórico de la formación profesional y los temores para abordar otras prácticas de aula más disruptivas, menos rígidas, que promuevan en los estudiantes el empoderamiento de la palabra para que surjan otras formas de ser, pensar y actuar.

Hallo en la narrativa una riqueza metodológica para reflexionar de una forma distinta esta experiencia en torno al problema que planteo en esta investigación, porque escapa a los métodos cuantitativos y reclama otros modos de conocimiento que exploran el significado de lo vivido. Se trata de la búsqueda de una identidad narrativa (Ricoeur, 1995), es decir, reconstruir a través del relato la experiencia y los acontecimientos que han trastocado mi ser como maestro de básica primaria preocupado por sus prácticas frente al desafío argumentativo.

La narrativa, todo un reto para mí, me conduce a un ejercicio de reflexión profundo frente a la vida misma que trasciende maneras y tonos de escritura previos que han sido más objetivos y menos sensibles frente al acontecer de la escuela. Es una apuesta por reconocermé, descubrir

significados y comprender las configuraciones que he elaborado conmigo mismo, con los otros y el mundo frente a las prácticas argumentativas.

Construir una identidad narrativa es construir realidades mediadas por el lenguaje (Bruner, 2003) y si estas emergen de la interacción con el otro y el mundo, entonces, la identidad da sentido a la propia experiencia, pero también a la construcción social; tiene un carácter subjetivo porque emerge del discurso personal y un carácter intersubjetivo porque da cuenta de un ejercicio dialógico. En esta dirección, las siguientes líneas dan cuenta del saber experiencial que me ha ido esculpiendo como maestro en interacción con mi familia, la escuela, mis maestros y mis estudiantes. Es un saber que no está definido, determinado o acabado y, en esa medida, puede mutar hacia esas otras interacciones con el lenguaje frente a la escena argumentativa.

En la escuela se plantea el desarrollo de las habilidades comunicativas en lenguaje (MEN, 1998b) con matices particulares para cada ciclo y grado, pero con un hilo conductor que procura que, en ascenso, el estudiante construya una representación del mundo. Sin embargo, pensar el lenguaje como representación del mundo es un asunto problemático pues refiere un “isomorfismo entre lengua, conceptos y realidad [cuando] los signos significan de múltiples maneras y la comprensión gira en torno a las experiencias y vivencias y experiencias humanas, prácticas discursivas y juegos del lenguaje específicos” (Cárdenas, 2016, p. 37) de las comunidades y sus contextos. Así, las habilidades comunicativas se orientan desde modelos de enseñanza anclados en una concepción instrumental y estructural del lenguaje que aún tiene vigencia en la escuela y poco ha cambiado.

De hecho, dentro de los lineamientos y directrices gubernamentales expedidas por el MEN, los maestros hemos otorgado mayor importancia a aquellos estándares que promueven la naturaleza formal del lenguaje, el carácter lógico del signo o la función referencial de la comunicación. Por ejemplo, en los Estándares Básicos por Competencias de Lengua Castellana se lee estándares como “Produzco textos orales, en situaciones comunicativas que permiten evidenciar el uso significativo de la entonación y la pertinencia articuladora” o “Comprendo diversos tipos de texto, utilizando algunas estrategias de búsqueda, organización y almacenamiento de la información” (MEN, 2006, p. 35).

La reflexión sobre mi historia me lleva a afirmar que esto se debe a que, como maestros, reproducimos unas prácticas aprendidas durante nuestro propio paso por el sistema educativo y, como herederos de estos modelos basados en la adquisición de reglas (Munita, 2018; Muñoz et al.,

2018; Sánchez, 2015), hacemos que pervivan en la escuela. De esta forma, por ejemplo, el posicionamiento argumentativo del maestro o la disposición crítica frente al discurso propio y del otro inciden directamente en la manera en que enseñamos al estudiante a ser pensante, sostener ideas con fundamentos y escuchar las del otro.

En efecto, en esa representación del mundo, recojo imágenes de cuando yo era el estudiante de básica primaria e, incluso, de la secundaria y recuerdo que era importante *escribir bien*, es decir, hacer un uso pulcro de la escritura, o entonar y pronunciar bien leyendo *de corrido*, aunque no comprendiera mucho del sentido. Estas experiencias marcan la motivación hacia la lectura y la escritura como ejercicio personal y profesional de reflexión y me conducen a cuestionar ¿qué leemos los maestros? En la misma línea ¿qué escribimos los maestros? Como mediadores de la cultura nos atañe pensar estas preguntas y reconocer el impacto de la experiencia propia en el escenario escolar, como personajes de nuestra propia historia.

Justamente, como maestro en descubrimiento, durante esta investigación, reconozco la rareza con la que escribo observando la dificultad que representa la escritura de un trabajo de autoría que responda a un caudal desordenado de ideas que se van conjugando en la mente. Narrar da lugar a la memoria como medio para reconstruir y hacer manifiesta esa identidad del ser maestro dispuesta al cambio. Me sobrecoge el proceso que representa la visibilización de lo que tengo para decir y poner en un lienzo que comenzó abrumadoramente en blanco.

Luego, hallo la motivación en el recuerdo de mis padres que decían: “Mijo, lo único que tenemos para darte es la educación”. Eso ha marcado mi vida hasta este punto reconociendo que soy un sujeto atravesado por la historia propia que impulsa esa identidad narrativa. También reconozco en mi mente a los maestros de verdad y, con aprecio, a los maestros de sentido que, con la responsabilidad política que implicaba, animaron la construcción del ser antes que la de los contenidos, que me motivaron a cuestionar el mundo, que promovieron con sus prácticas de aula verdaderos eventos argumentativos, que me escucharon y alentaron a seguir adelante:

El maestro de verdad es un maestro de desidia y sumisión; no incita a la investigación, sino que obliga a imponer un sistema en que las formas son intercambiables y se inscriben en una vía única, indiferente a su personalidad. La enseñanza del maestro de sentido reside en una relación con el mundo, en una actitud moral más que una colección de verdades

envueltas en un contenido inmutable; apunta a una verdad particular que el alumno descubre en sí mismo. (Le Breton, 2010, p. 29)

Recordar a los maestros de sentido (también a los maestros de verdad) que acompañaron mi formación escolar es una invitación a reconocer el innegable impacto que tienen en la historia de cada sujeto. Conecta con las emociones en tanto responde a unas lógicas personales y sociales que activan el conocimiento y refieren cómo encarnamos en la escena el maestro personaje y cómo, nuestra propia presencia en el aula trasciende la transmisión de verdades cuando un gesto, una palabra, un silencio, en apariencia insignificantes pueden marcar a veces una vida entera (Le Breton, 2010).

A este punto, se suma el paso por la universidad y el impacto que tiene la formación profesional del maestro, pues la manera en que los maestros nos formamos en acciones pedagógicas y construcciones epistemológicas muta esas formas tradicionales aprendidas cuando se comprenden aspectos específicos de los procesos de enseñanza y aprendizaje en la básica primaria. Soy primero docente con formación normalista, de ahí el interés especial por la enseñanza y el aprendizaje, luego, graduado como profesional Traductor de la Universidad de Antioquia, de ahí la preocupación por el lenguaje.

Desde estas experiencias advierto, por ejemplo, que el normalista o licenciado, está llamado a enseñar todas las materias en la básica primaria. Se espera luego, que los maestros tengamos, desde la formación, el conocimiento teórico de todas las áreas básicas y el saber didáctico y pedagógico, pero la tarea es compleja y lo evidencio en el aula, en particular, frente al escenario argumentativo.

“La enseñanza de la argumentación no está en el centro de nuestra agenda educativa” (Villada et al., 2017, p. 5) cuando su incorporación como un contenido de los planes de estudio para programas de formación de los docentes es preparación y apertura frente al cambio y el desafío que representa en la enseñanza. Esta formación implicaría promover una argumentación más allá de la racionalidad operativa donde emerjan espacios de enunciación para perderse, sentir confusión, discurrir en las palabras, agotando y renovando las ideas, para que el pensamiento transite por ese camino argumentativo con bifurcaciones y puntos de encuentro, avanzando y retrocediendo, dando vueltas en círculo; explorando formas emancipatorias que pongan en cuestión las formas lógicas del lenguaje.

Se trata entonces de un discurrir de modo que en la praxis pedagógica se otorgue relevancia a la diversidad discursiva, de manera que los maestros reaprendamos la forma de leer y escribir en torno a los procesos de argumentación. Concibo así que no se enseña al maestro a enseñar bien, se le enseña a ser pensante, deconstruyendo esas experiencias previas con las que llega a la formación profesional, nutriéndolas, pensando la escuela como escenario central de la formación política. De lo que se trata es de otorgar un lugar a la narración que el estudiante está construyendo desde sus experiencias auténticas porque en ella se halla su sensibilidad, su conocimiento, su posición frente a lo que vive y sobre cómo debería ser el mundo. Este escenario es prometedor porque potenciaría esa riqueza estética, creativa y propositiva del lenguaje que el niño trae.

1.3 El estudiante ¿un actor o un espectador?

Ya desde el siglo XIX, se señalaba la importancia que tiene plantear situaciones problemáticas para que los estudiantes tengan experiencias auténticas de aprendizaje (Dewey, 1967), esto es, generar entornos en los que las actividades los convoquen a participar de manera activa para proponer soluciones mientras generan conocimientos. La experiencia es auténtica cuando el problema suscita la pregunta, detona motivaciones personales y sociales y promueve el interés y el esfuerzo del estudiante, lo que lo lleva a construir pensamiento. Esta concepción representó una renovación en la educación escolar, porque propugnó por ese papel vivo del estudiante que lo ponía en situación de descubrimiento y confería una visión dinámica del aprendizaje al estar basado en las interacciones y en la capacidad para adaptarse a través del ensayo y el error.

El estudiante empieza a visibilizarse como actor de su propio proceso, mientras que la escuela comienza a concebirse como un espacio democrático en el que convergen intereses individuales y sociales. En línea con las experiencias auténticas que propuso Dewey (1967) y que aún tienen vigencia en la escuela, emergieron, por ejemplo, propuestas activas como la metodología por proyectos de Kilpatrick (1967), los centros de interés de Decroly (1968) y las experiencias desarrolladas por Montessori (1986)² respecto a los ritmos de aprendizaje y el

² Díaz-Barriga (1997) señala que más que propuestas metodológicas para el trabajo en el aula, estas “fueron conformando un sistema de indagación sobre lo que ocurría en el aula, los efectos de esas prácticas y los mecanismos para superarlas” (p. 50). De esta forma, el autor resalta que las propuestas son el resultado de (1) la reflexión un

tratamiento individual de los procesos físicos, emocionales, cognitivos y sociales de cada estudiante.

Reconocer la experiencia del estudiante y proponer nuevas formas didácticas de enseñanza y aprendizaje fue un acontecimiento decisivo porque el estudiante pasó de ser un espectador a ser un actor que participa, explora, experimenta y construye conocimiento (Medina, 2009). Sin embargo, vale la pena preguntar si este actor realmente tiene un papel protagónico al igual que el maestro, como lo proponen las metodologías activas, donde le es posible adoptar identidades, perfiles y tonos que hacen polifónico su discurso como construcción en interacción con los otros y el mundo o si, por el contrario, es un actor pasivo que sigue al maestro. En realidad, el estudiante puede ser un actor pasivo e, incluso, puede ser un espectador de lo magistral, pero se requiere que existan ciertas condiciones que promuevan el interés por el aprendizaje y convoquen a reflexionar las situaciones que se plantean de manera que actores y espectadores formen una pareja comprometida para que el acto sea entretenido (Le Breton, 2010), lo que significa, en línea con lo que vengo diciendo, que se logren unas experiencias auténticas.

El estudiante llega a la escuela con unos conocimientos, experiencias, acontecimientos que son acto principal en tanto están atravesados por sus propias emociones, valoraciones, acentos e intenciones que se gestan en sus interacciones. Dichas interacciones mediadas por el lenguaje posibilitan unos aprendizajes significativos porque son mayores que los que se alcanzan a nivel individual. Justamente, Vygotsky (1987) denominaría *Zona de desarrollo próximo* a la relación entre la capacidad de resolver independientemente un problema (nivel real de desarrollo) y su resolución bajo la guía de un adulto o en colaboración con otro más capaz (nivel de desarrollo potencial), bien sea en el ambiente familiar, escolar, laboral, virtual. Cuando el proceso de aprendizaje está atravesado por la experiencia social y el contexto cultural, se gestan unos aprendizajes duraderos y cada vez más complejos.

En esa interacción se provee un andamiaje (Bruner, 1989), es decir, el sujeto con más conocimiento presenta ciertas ayudas a quien aprende y paulatinamente las retira para que este último pueda realizar las actividades por sí solo. De ahí la importancia de los sentidos de la actuación del maestro porque pueden propiciar eventos narrativos de interacción en la escuela que lleven al niño a desarrollar conocimientos, destrezas, comportamientos, creencias, valores que

maestro que lee a diversos autores, (2) la sensibilidad para percibir los resultados de su trabajo en el aula y (3) el atrevimiento para elaborar estrategias metodológicas diferentes.

responden a una construcción subjetiva de su ser. En esta medida, la educación no es una ciencia aplicada, no existe un método (científico) objetivo, generalizable y aséptico para que todos los estudiantes aprendan; ni lo hacen de la misma manera.

El aprendizaje corresponde a la experiencia particular, a la apertura, sensibilidad, vulnerabilidad y ex/posición de cada uno a la realidad de su contexto (Larrosa, 2006); no se puede generalizar ni controlar. Visto de esta manera, el estudiante es un actor principal si se reconoce que su aprendizaje depende de su construcción subjetiva y, si se quiere producir un eco dialógico sobre sus saberes dentro del aula, las metodologías que proponga el maestro son determinantes para que el estudiante no ocupe un lugar frente al tablado como simple espectador o actor pasivo de su proceso.

El saber experiencial del estudiante es un ejercicio del pensamiento atravesado por las complejidades de la interacción con un contexto histórico particular. Existe un aprendizaje y un discurso social situado (Cassany, 2006) que da cuenta de una experiencia auténtica que es particular y se gesta a partir de los intereses y motivaciones de cada sujeto. Por ejemplo, los jóvenes desarrollan actualmente un conjunto de prácticas relacionadas con los juegos de video y otros usos de internet (Zavala, 2008) que están fuera del marco académico y difieren de lo que la escuela espera. Esto nos tiene que llevar como maestros a desaprender nuestros caminos y nuestros saberes como una forma de emprender nuevas luchas y debates. ¿Cuál es la habilidad que tenemos frente a un juego de video? Seguramente, nos veríamos completamente absortos y esto lo corroboro cuando, “oxidado” para conectar un equipo, es el estudiante quien me ayuda a resolver el problema.

Lo que señalo con el ejemplo anterior es la brecha entre los saberes académicos escolares y las prácticas culturales reales de los estudiantes que se invisibilizan o se subvaloran. Es decir, no se trata de que el maestro adquiera la habilidad para jugar un video juego, sino del reconocimiento de los saberes de los estudiantes, la integración y el diálogo con esas otras comprensiones que constituyen una experiencia para ellos.

La **Figura 1** me recuerda como maestro que aprender es una vía en doble dirección y que no es posible enseñar si no existe una relación dialógica con quien aprende para reivindicar esos saberes del estudiante que pasamos por alto o que muchas veces no expone para no entrar en conflicto con el maestro quien, en soberanía del aula, determina lo que se enseña y mide el conocimiento. El estudiante como actor puede mostrarnos otras perspectivas, otras lógicas, otros estándares estéticos y creativos, otras formas de pensar.

Figura 1*Dibujo en clase*

Nota: Tomado de Pinterest.com, 2024 (<https://mx.pinterest.com/pin/250864641738065412/>).

Cuando estos saberes no compaginan con el marco académico, con los contenidos inmutables, con lo que se espera en el aula, el estudiante fracasa. Sin embargo, “los mundos intelectuales conjurados por los perdedores, los fracasados, los inconformistas, los insumisos, a menudo sirven como plataforma para el lanzamiento de alternativas que precisamente la universidad -la escuela- no puede promover” (Halberstam, 2018, p. 19). El estudiante ha construido en su contexto un conocimiento que dista del que el maestro espera, es rebelde, y esta es una forma política de establecerse en el mundo.

Simpatizo con la rebeldía como un movimiento contracultura porque se refiere a “aquellas acciones o actividades que tratan de salir de los estándares. Bajo esta lógica, diferentes grupos de jóvenes lo utilizan para hacer hincapié en la diferencia y en la propuesta de nuevas visiones y perspectivas” (Arce, 2008, p. 264)³. En convergencia, se rechazan las formas de educación bancaria que inhiben el pensamiento crítico y la participación del estudiante porque es una

³ La autora explica que la contracultura surge de los movimientos hippies de los años 60, haciendo un recorrido histórico y teórico en el que recoge varias aproximaciones al concepto. En Arce, T. (2008). Subcultura, contracultura, tribus urbanas y culturas juveniles: ¿homogenización o diferenciación? *Revista Argentina de Sociología*, 6(11), 257-271. <https://www.redalyc.org/pdf/269/26911765013.pdf>

educación en la que se depositan conocimientos, el maestro posee el saber y el poder, y el estudiante es un receptor pasivo (Freire, 2005). Una práctica liberadora propone un aprendizaje dialógico en el que existan más preguntas que respuestas, que emerja la duda antes que la certeza, que el estudiante pueda decir “no sé” o que, al contrario, pueda expresar su argumento sin temor a una respuesta esquiva o tensa del maestro (como puede inferirse en la **Figura 1**).

Poner al estudiante en el papel de actor lo empodera frente a su proceso de aprendizaje. Esto significa trascender una serie de prácticas pedagógicas para implicar aquellas inherentes a la vida del estudiante que atraviesan su ser dentro y fuera del espacio escolar y lo inquietan, porque lo cotidiano también es digno de observarse en este escenario de problematización que no es el único de exclusividad experiencial ni de interacción.

1.4 Antecedentes. Composiciones argumentales en la básica primaria

Hasta este punto he presentado al maestro como un personaje que, al hacer posible otras interacciones con el lenguaje, hace posible que el estudiante entre en la escena argumentativa. Así pues, este apartado dialoga con las apuestas que maestros e investigadores, tanto a nivel internacional como colombiano, han hecho respecto a la argumentación en la básica primaria, en particular, con estudiantes y maestros de los últimos grados de este nivel, en instituciones educativas públicas, pues constituye mi campo de práctica de los últimos años y será en este en el que desarrolle la presente propuesta (grados 4º y 5º de la básica primaria). Busco en sus propios escenarios otras posibilidades teóricas, prácticas y metodológicas que permiten dilucidar encrucijadas, caminos, aciertos y desaciertos frente al reto argumentativo.

Algunas apuestas enuncian, como ya he mencionado antes, la ausencia de procesos de enseñanza tendientes a promover la argumentación en los primeros años de educación escolar. En primer lugar, como lo expresan Lagos (2017) en *Enseñanza-Aprendizaje de la argumentación en el Programa de la Escuela Primaria (PEP)* o Gutiérrez et al. (2021) en *La argumentación como posibilidad formativa*, se ha considerado que el abordaje de la argumentación resulta complejo debido a la maduración de los estudiantes, es decir, depende de su desarrollo cognitivo.

Esta postura se ha sustentado en la idea de que un estudiante adquiere suficientes elementos para desarrollar un simbolismo y un pensamiento discursivo que opere de manera más autónoma a los 12 años, cuando inicia el estadio de las operaciones formales, es decir, desarrolla un

razonamiento lógico-formal (Piaget, 1978). En este estadio de maduración cognitiva, que correspondería a grados iniciales de la educación básica secundaria en Colombia, una conciencia mayor acerca de los escenarios que la realidad ofrece y la creciente apropiación del lenguaje propicia la relación entre pensamiento y argumento. De esta manera, es posible valorar el ejercicio argumentativo del estudiante solo a partir de esta edad.

En concordancia con los autores, la anterior perspectiva converge con la idea de un aprendizaje lineal, progresivo y acumulativo (Lerner, 2001) que responde a una enseñanza del lenguaje instrumental y estructural del lenguaje y no profundiza en las implicaciones que el entorno social y cultural tiene sobre el niño. En efecto, de acuerdo con los autores que exploro en este apartado, hay formas de argumentación en etapas anteriores a la referida como estadio de operaciones formales, es decir, hay una presencia de la argumentación en edades y grados correspondientes a la básica primaria:

Algunas de las investigaciones realizadas en los programas de pregrado y de posgrado en Colombia evidencian, teórica y empíricamente, no solo el potencial del trabajo argumentativo con los estudiantes en estos niveles, sino también sus posibilidades didácticas, su articulación con los procesos de enseñanza y aprendizaje en diferentes áreas curriculares. (Chaverra, 2016, p. 23)

Desde los primeros años, se evidencia en los niños la intención comunicativa de convencer, justificar enunciados o solicitarlos y refutarlos; a medida que se avanza, las interacciones sociales, el lenguaje y el desarrollo del pensamiento amplía las capacidades argumentativas (Perelman, 2001). En otras palabras, no hay ausencia de argumentación, sino una elaboración que deviene de la experiencia en el intercambio con el otro, a través de la cual se comprenden las realidades asumiendo un ejercicio crítico frente a las situaciones que se presentan a nivel individual y social (Jurado, 2008). En la misma línea, los estudios sobre literacidad señalan cómo la lectura y la escritura se relacionan con actividades sociales concretas donde los usos tienen como propósito, entre otros, el posicionamiento dentro de un grupo social. Por ello, más allá de entender el funcionamiento de la lectura y la escritura, se trata de comprender los contextos donde se desarrollan y con qué otros elementos se relacionan: “1) con formas orales de utilizar el lenguaje y con otras modalidades sensoriales; 2) con formas particulares de interactuar, creer, valorar y

sentir, y 3) con modos específicos de usar objetos, instrumentos, tecnologías, símbolos, espacios y tiempos” (Zavala, 2008, p. 23); Kalman (2003) y Cassany (2006) hacen alusión a una perspectiva sociocultural. Estos estudios sobre literacidad expresan que la lectura y la escritura son prácticas sociales y, por tanto, si es través ellas que se expresan las intenciones comunicativas que mencioné antes, entonces, la argumentación también es una práctica social.

En segundo lugar, la comprensión del maestro respecto a la argumentación responde a sus prácticas, su sensibilidad y su manera de concebirse en el aula. En otras palabras, el maestro está marcado por el saber experiencial que determina las interacciones con el lenguaje y esto hace o no posible que el escenario escolar sea un lugar lleno de experiencias y diálogos que hagan de la palabra, de la narración, un camino de búsquedas y exploraciones de la escena argumentativa.

Hemos considerado, por ejemplo, que la pregunta, el debate, la exposición de acuerdos y desacuerdos es una fuente de conflicto que puede derrumbar la neutralidad deseable que el maestro busca en el aula. En este sentido, como se señala en *La enseñanza de la argumentación en la básica primaria: Un compromiso del maestro que permite la aprehensión del mundo a través de la palabra*, se sigue considerando que el conocimiento proviene del maestro, que los diálogos entre los estudiantes, por ejemplo, interrumpen la clase porque “interfieren y demoran la transmisión del saber” (Amaya, 2007, p. 10) y para evitar los retrasos, se solicita que los estudiantes no hablen y que, cuando lo hagan, sea bajo la voz del maestro de verdad que, investido con la figura de poder, señala quién puede hacerlo o no, o sobre qué pueden hablar o no. Este es un espacio ideal sanitizado.

En contraste, en el aula fluye una realidad orgánica, experiencias que atraviesan la vida del estudiante por fuera del orden o las conceptualizaciones y que toman forma en la narración. Natural en el niño, la narrativa está presente en todos los espacios, dentro y fuera del aula, al ingresar o salir de ella, en la relación con sus compañeros, con los maestros y con los objetos que le rodean; el consenso y el disenso son latentes. El niño dialoga con ellos mientras crea escenarios que le permiten apropiarse del mundo.

Al respecto, en *Integración de la narración y la argumentación en la renarración de textos narrativos* (Gutiérrez y Escobar-Altare, 2019), una investigación desarrollada con niños de 6 a 10 años, se observa la importancia de la literatura infantil y cómo posibilita que converja la narración y la argumentación. Los niños buscan activamente entender el mundo “en un aprendizaje dinámico de observación, explicación y exploración” (p. 29), luego, asumen diferentes mecanismos

discursivos para llegar a conclusiones válidas y convencer al interlocutor introduciendo justificaciones en torno a las historias que leen; dichas justificaciones se conectan con sus creencias y apropiación del mundo. Sus resultados señalan que la complejidad de sus narraciones está relacionada con la edad y el tipo de situación con la cual se promueve el discurso de niños y niñas -conversación, narraciones personales, renarración de historias-, por lo que es importante que se conciba con claridad el objetivo, estrategias y actividades de clase. La relación entre narración y argumentación también se sustenta en *La argumentación en el aula: una propuesta analítica* (Cubero et al, 2017), donde se señala la argumentación narrativa como un modo de argumentar, señalando su importancia en los procesos de socialización, así como la importancia del maestro en la formación de los estudiantes respecto a la elaboración de enunciados proposicionales.

En tercer lugar, la promoción de la argumentación ha atendido a aspectos estructurales del lenguaje (semántica, sintáctica y pragmática) dispuestos en los marcos normativos y, como resultado, la enseñanza de la argumentación apenas se vislumbra en la básica primaria, siendo pospuesta para la básica secundaria donde se aborda, sobre todo, en las ciencias exactas. Y es que en los Lineamientos Curriculares de Lengua Castellana (MEN, 1998b) se promulga que la oralidad y la escritura implican en sí mismas las dimensiones socioculturales, éticas, e incluso políticas, lo que tendría efectos en el encuentro dialógico y cultural del sujeto con sus saberes, con otras voces, con los contextos y valores, encuentro en el que se hace presente la emoción, el simbolismo, la expresividad y la creatividad. Además, “insistimos que no estamos abogando por una postura en la que el aspecto técnico, e incluso el instrumental, pierdan importancia; al contrario, buscamos que se les encuentre su verdadero sentido en función de los procesos de significación” (MEN, 1998b, p. 25).

Sin embargo, cuando se leen los Estándares Básicos de Competencias (MEN, 2006) para lenguaje en básica primaria se retoman verbos tales como reconocer, identificar o producir. El énfasis está puesto en la interpretación, la construcción de estructuras gramaticales necesarias en la adquisición del lenguaje y en la diferenciación de tipologías textuales. No se precisan indicadores sobre la argumentación, salvo los relacionados con la ciencia y/o, como mencioné, estos corresponden a la formación en la básica secundaria.

Frente a este panorama, de manera general, las investigaciones reconocen que la argumentación es un género discursivo (Bajtín, 1998) que implica un proceso de razonamiento complejo y una configuración del sujeto y del discurso de acuerdo con “las diversas esferas de la

praxis social y sus particulares contratos de comunicación en el contexto del diálogo social” (Calderón, 2012, p. 82). Así, existen unas esferas jurídicas, políticas, científicas, de enseñanza de las ciencias naturales o de las ciencias sociales a las que corresponde cierto tipo de argumentación. En general, en estas esferas se observa una argumentación con estructuras lógicas y cuasilógicas que responden a la demostración y la comprobación de la verdad o la probabilidad y otras configuradas en torno a operaciones cognoscitivas y discursivas que apelan más al razonamiento para sustentar los puntos de vista y ocurren de manera más o menos estructurada dependiendo del contexto o de dicha esfera social.

En correspondencia, en el campo de la educación, uno de los modelos que cobró mayor fuerza durante los últimos años fue el de Toulmin (2007). En primer lugar, esto se debe a que este modelo confiere relevancia al contexto en el que fluyen las ideas y las palabras al reconocer que la argumentación emerge en el marco de cualquier discurso social: conversación, periódico, televisión, radio, prensa, entrevista, interacción maestro-estudiante, médico-paciente, abogado-cliente.

En segundo lugar, el modelo trasciende la rigurosidad clásica del silogismo al precisar los componentes presentes en una argumentación: datos, conclusiones, garantías, respaldos o soportes, cualificadores modales y refutadores (Durango, 2017; Rodríguez, 2004). Estos componentes del modelo de Toulmin han sido tomados, reelaborados y ampliados como base para desarrollar investigaciones sobre argumentación en básica primaria, pero, principalmente, en básica secundaria y, además, se circunscriben más al escenario de la enseñanza de las ciencias exactas que a la enseñanza en ciencias sociales y humanas, por ejemplo: *Argumentación y conocimiento científico escolar* (Candela, 1991), *Argumentación en geometría por maestros en formación inicial en práctica pedagógica: un estudio de caso* (Durango, 2017), *La argumentación como constituyente del pensamiento crítico en niños* (Tamayo-Alzate, 2012). Estas investigaciones afirman la existencia de la argumentación por parte de los estudiantes en la escuela y evidencian formas de observar los argumentos, de identificarlos, leerlos y generar procesos didácticos para promover el desarrollo de habilidades argumentativas.

Sin embargo, el modelo de Toulmin (2007) no es suficiente para abordar la presente investigación porque sigue una estructura formal y rígida que soslaya las posibilidades narrativas, creativas y estéticas que pueden manifestar los niños al presentar argumentos. Sería una acción reduccionista del maestro reconocer unos argumentos en los textos de los estudiantes o proponer

actividades de escritura para sentar una postura cuando el lenguaje es mucho más complejo porque involucra unos marcos socioculturales.

Cobran sentido la perspectiva sociocultural porque se profundiza el uso, comprensión y elaboración de discursos que se sitúan social y culturalmente y los valores sociales que se asocian a dichas prácticas (Cassany, 2006; Zavala, 2008). Por ejemplo, Rojas y Noguerol (2013), en *La lectura de textos multimodales en el contexto de proyectos de aprendizaje en la Escuela Primaria*, señalan cómo los contextos y sus transformaciones sociales y tecnológicas impactan las prácticas del lenguaje, lo que lleva a proponer proyectos de aprendizaje y demandar cambios en las propuestas curriculares. Buitrago et al. (2013) en *La argumentación: de la retórica a la enseñanza de las ciencias* indican la importancia de hacer referencia al contexto y las personas que intervienen en los procesos comunicativos y el acto de comunicar en sí. En dicha investigación resaltan la argumentación como habilidad cognitivo-lingüística, junto a otras como la explicación y la descripción, por ejemplo, en tanto, su desarrollo está en la base de los conocimientos y la adquisición del lenguaje, de forma que su enseñanza es transversal y promueve, siguiendo a Vygotsky (1987), los procesos que tienden al desarrollo de la relación compleja entre pensamiento y lenguaje.

Avanzando en la discusión, las anteriores investigaciones sostienen la idea de que esa experiencia con el mundo y con el lenguaje va posibilitando la construcción de unas posturas políticas que hay que considerar en el proceso de formación. Espinosa (2013) en *Cuerpo y política: acerca de la palabra como técnica corporal*, hace referencia al *lenguaje corporificado* en la medida que “hablar se entrena no sólo en relación a lo que se dice, sino a través de los cuerpos que sostienen esa expresión” (p. 204), de forma que va configurándose un *cuerpo político*. Esto nos acerca a la idea de una experiencia integradora del lenguaje donde el tejido de la relación cuerpo y mente conduce al conocimiento en acto (Le Breton, 2010).

La postura política se entiende como la facultad de construir una noción personal de lo que es el bien y de analizar de manera crítica la forma en que se proyecta y organiza la propia vida y es, a través del pensamiento crítico (razonar, resolver problemas y tomar decisiones) que se contribuye en la escuela a tal formación (Gallego, 2016). Se trata de que los estudiantes resignifiquen la realidad y se hagan dueños de ella como lectores críticos antes que lectores alfabetizados (Jurado, 2008).

En *Voluntad de ficción, subjetividades políticas y narrativas (auto) biográficas*, Parra

(2020) también hace referencia a la formación política como la formación de subjetividades políticas. Estas refieren las maneras en que los estudiantes se ven a sí mismos y se relacionan con los otros. Al igual que en investigaciones previamente mencionadas, el autor señala que la narración contribuye a la formación de las subjetividades pues ofrecen la posibilidad elaborar, a partir de las relaciones intersubjetivas, discursos frente a quienes ejercen la violencia. Si bien esta fue una experiencia con estudiantes de secundaria, resalta cómo la narración permite dar sentido al mundo y dialogar sobre la relación verdad y ficción.

En el mismo sentido, por un lado, Ruiz y Prada (2012) resaltan que la narración resulta clave en la formación de la subjetividad política y, de acuerdo con la investigación, la identidad, la narración, la memoria, la proyección y el posicionamiento son elementos constitutivos de la subjetividad política. En particular, el posicionamiento tiene relación con la argumentación pues hace referencia a las afirmaciones de carácter ético y político que hace el sujeto. Por otro lado, Zavala (2008) sugiere prestar atención a las formas en que la gente confiere sentido a su vida a través de la literacidad (lectura y escritura) porque en ella se halla el contexto sociocultural y la identidad del sujeto.

Estas investigaciones resuenan con la presente investigación porque exploran las posibilidades de la narración como herramienta de poder, el papel del maestro en la formación de estudiantes y la lectura de las subjetividades. De ahí que, reconocer unos argumentos en los relatos está anclado a una “perspectiva semiótica y del análisis textual [que] quizás sea la más recurrente en los planes curriculares de la educación básica en los países latinoamericanos (Jurado, 2008, p. 333), cuando habría que propender a la búsqueda de la identidad del lector, aquel que viaja en las palabras, las recrea, se las apropia y las hace en su imaginación y su ingenio un hilo conductor de su propia identidad narrativa que le ayuda a conectar y expandir esa sensibilidad frente a lo que lee, lo que observa, lo que vive, más allá de sentar una postura desde un modelo rígido.

En un sentido similar, Plantin (2022) plantea que la emoción es un recurso discursivo que hace parte constitutiva del relato personal, que la sensibilidad no es un añadido subjetivo sino un elemento esencial que intervienen en la construcción argumentativa. El relato personal se configura en diálogo con los otros. En el aula, reconocer que las emociones forman parte de la argumentación como lo propone Plantin (2022) permite trabajar la identidad narrativa de los estudiantes. Al animarlos a contar historias propias, justificar sentimientos y relacionarlos con

valores o decisiones, ejercitan la argumentación y refuerzan la comprensión de sí mismos como sujetos históricos y sensibles.

En la investigación *¿Secuencias didácticas para enseñar a argumentar en la escuela primaria?* (Cotteron, 1995), identificamos que no existe una receta para que el estudiante halle esa identidad narrativa y se posicione políticamente en y frente al mundo. Este es un desafío que debe llevar al maestro a organizar su clase, reflexionar sobre la relación maestro-estudiante, proponer lecturas que generen reacciones, abrir espacios para que un debate comprometedor; “aceptar lo imprevisto ¡Y con la contradicción!” (Cotteron, 1995, p. 80). Cuando el maestro reflexiona cómo convertir su clase en escenario de experiencias auténticas de aprendizaje, provee un andamiaje que acerca al estudiante a la realidad a través de un viaje por la palabra.

Como se señala en *Escribo mi opinión. Una secuencia didáctica de iniciación a los textos de opinión para el tercer ciclo de Educación Primaria* (Dolz y Pasquier, 2000), esto es posible si se da lugar a diferentes recorridos que privilegien la subjetividad para que la palabra tome una dimensión alejada de una verdad concluyente y se convierta en un ejercicio de goce y libertad que posibilite la expresión de las necesidades, motivaciones e intereses y favorezca la toma de posiciones frente a aspectos sociales y políticos. En la misma línea, *Escribir textos argumentativos desde el inicio de la escolaridad. Un análisis de textos producidos a partir de una secuencia didáctica* (Abchi et al, 2012), señala que una secuencia didáctica tiene un impacto en el desempeño de los estudiantes, quienes mejoran sus capacidades argumentativas a la vez que avanzan en la situación comunicativa, la planificación y la elaboración de una carta.

Entonces, se resalta la importancia de implementar estrategias pedagógicas y didácticas centradas en procesos de escritura, lectura, oralidad y escucha que posibilitan mejorar la comprensión de los discursos y buscan promover la argumentación para convertirla en una práctica visible, intencionada y permanente. Leer estos marcos teóricos y metodológicos orienta esta propuesta, pero, además, busca trascenderlos ampliando el horizonte hacia la formación política desde una formación en argumentación que privilegie la experiencia del estudiante como posibilidad para construir su realidad y establecerse en el mundo.

En *El taller: una estrategia para aprender, enseñar e investigar* (Rodríguez, 2012) se reconoce que el fortalecimiento del lenguaje requiere de situaciones de enunciación auténticas y propone el taller como una actividad metodológica para investigar actividades lingüísticas relacionadas con el desarrollo de la oralidad. La formación del maestro en torno al lenguaje, la

investigación y la pedagogía tiene un impacto en la promoción de las capacidades argumentativas de los niños. Estas capacidades están presentes desde edad preescolar y se dan en situaciones naturales, correspondiendo al maestro identificarlas. En la propuesta se promueve la estrategia del taller porque facilita la apropiación de conocimientos, habilidades o destrezas en actividades conjuntas con los niños quienes tienen un lugar como interlocutores activos, de manera que promueve la exposición de puntos de vista, el diálogo, la narración y la explicación.

El taller promueve el desarrollo de la capacidad argumentativa develando la estructura de los enunciados con orientación argumentativa, los contextos en que ocurre y cómo maestros y niños asumen la construcción de lo social, aportando elementos para comprender cuál es la imagen de la sociedad que se ha interiorizado.

En *Enseñanza-aprendizaje de la argumentación en el Programa de la Escuela Primaria (PEP)* (Lagos, 2017), también se señala la importancia de promover la adquisición y fortalecer el desarrollo de la argumentación en la oralidad y la escritura desde la básica primaria. Su objetivo es precisamente proponer reflexiones teóricas y metodológicas para su enseñanza confirmando que hay poca presencia de experiencias que propongan estrategias didácticas debido al enfoque alfabetizador de la lengua oral y escrita.

Su propuesta se basa en una concepción de la argumentación desde la dialéctica considerando que el conocimiento emerge en la interacción, pero se requiere de una enseñanza formal de la argumentación que enriquezca las competencias de los estudiantes, de manera que sea sistemática y progresiva. En consecuencia, se propone una planificación de experiencias de aprendizaje y unas condiciones para que los niños logren el dominio de lo que dicen y cómo lo dicen, a través de secuencias didácticas que abordan los géneros discursivos a partir de una estructura básica: producción inicial, realización de módulos, producción final de textos orales y escritos. Esta propuesta metodológica parte de un paradigma interpretativo y opta por un trabajo cualitativo de investigación-acción participativa con estudiantes entre 8 y 9 años. La investigación concluye que hay apropiación de la estructura argumentativa al observar que los niños se apropian de mecanismos de cohesión, conexión, y modalización, pero también señala la dificultad que representa debido a la edad de los niños y la complejidad de la estructura argumentativa.

Así mismo, en el estudio *Comprensión lectora de los textos argumentativos en los niños de poblaciones vulnerables escolarizados en quinto grado de educación básica primaria* (Caballero, 2008), se indaga por las estrategias didácticas que posibilitan la comprensión de los

niños al leer textos argumentativos. Su tesis establece posibilidades de formación en argumentación con población vulnerable en una institución educativa de un municipio de Antioquia, indicando que es un reto abordar este género discursivo en tanto los maestros privilegian con frecuencia los textos narrativos. La intervención didáctica constó de 15 sesiones en las que se usaron las estrategias de resumen, señalización, indagación de saberes previos y la técnica de las preguntas con respecto a los textos; el análisis derivó de pretest y post test. Entre las conclusiones se señala que estas estrategias favorecen la comprensión lectora desarrollando procesos metacognitivos relacionados con la planeación, desarrollo, verificación y redireccionamiento de las estrategias necesarias para comprender y producir textos argumentativos. Se destaca que los niños que pertenecen a los grupos en alto riesgo de vulnerabilidad (desplazados, víctimas de la violencia, hogares disfuncionales y con experiencias de calle) no presentan ninguna dificultad significativa para comprender textos argumentativos, haciendo énfasis en que la propuesta de intervención intencionada (selección de textos, formulación de preguntas, entre otras) posibilita superar los problemas de comprensión que se presentan. Este hecho representa un avance hacia la elaboración de discursos propios y converge con Tamayo-Alzate (2012) respecto a que se conciban actividades que provean una autonomía en lectura y escritura.

Finalmente, en *Orientaciones pedagógicas para la formación política de las y los jóvenes desde una perspectiva crítica*, Flores y Barbeito (2014) plantean que la formación política es un proceso educativo encaminado a la construcción de sujetos críticos, autónomos y comprometidos con la transformación social, capaces de analizar y cuestionar las relaciones de poder en los distintos ámbitos de su vida individual y colectiva. Señalan una perspectiva que se aleja de la transmisión memorística de contenidos y promueve una educación que prepara para la vida, es decir, para comprender y actuar en contextos complejos desde principios éticos y democráticos.

La formación política es compleja, holística, metadisciplinaria e integradora de los saberes y, en este marco, la enseñanza de la argumentación en la educación básica primaria se convierte en una estrategia que no se reduce a un ejercicio retórico, sino que se vincula con la reflexión sobre problemas reales de la vida escolar y comunitaria. La enseñanza de la argumentación en la primaria abre la posibilidad de formar sujetos políticos desde la infancia, “capaces de imaginar y construir escenarios colectivos más justos y armoniosos” (Flores y Barbeito, 2014, p. 37). La argumentación se sitúa como un pilar para el ejercicio de la ciudadanía crítica y transformadora.

Las anteriores investigaciones señalan la ausencia de unas acciones intencionadas en torno a la argumentación en la educación básica primaria. Así mismo, evidencian el interés creciente por su exploración, en particular, durante la década de los 1990 (Forte y Gaiser, 2020) y la repercusión que tendría en la formación de los estudiantes desde los primeros grados de escolaridad (Chaverra, 2016; Perelman, 2001; Tamayo-Alzate, 2012). La discusión en los marcos normativos en contraste con las realidades escolares, la mirada sobre la argumentación, la narración y la formación de la subjetividad, y las propuestas metodológicas para su implementación abonan el terreno del problema que se plantea en la presente investigación respecto a la mirada sobre la argumentación en la básica primaria, su contribución a la formación política y los retos que plantea al maestro en términos didácticos.

2 Justificación

2.1 Abrir el telón

Incorporar prácticas argumentativas en la escuela para promover la formación política de los niños desde la básica primaria es posible si se involucran las relaciones cosmovisionarias que contrae con el mundo, consigo mismo y con los demás (Cárdenas, 1999). Estas relaciones ponen al niño en un lugar de enunciación desde el cual asume unas posturas que emergen fuera y dentro de la escuela y que dan cuenta de las creencias, valores, emociones, lecturas de las realidades, simbolismos y posturas políticas. Este énfasis hace emerger la dimensión dialógica y crítica del lenguaje promoviendo que los niños construyan sentido frente a sus experiencias y frente a la realidad que habitan y que se reconozcan como sujetos discursivos y políticos dentro y fuera del escenario escolar.

De acuerdo con lo planteado en el capítulo anterior, se propone indagar los modos en que se favorecen las prácticas de argumentación de los estudiantes, en particular, a partir de la experiencia de los maestros de lenguaje de tres instituciones públicas con los grados 4º y 5º y las intervenciones con un grupo focal de estos grados. La relevancia de esta investigación se sustenta en varios aspectos. En primer lugar, diversos estudios señalan que los niños desde temprana edad tienen la capacidad de justificar, refutar y tomar posiciones en la interacción social, por lo que la argumentación es una práctica cultural situada que se nutre de las experiencias cotidianas, de las narraciones y de los diálogos de los niños (Bruner, 2003; Bajtín, 1998).

En segundo lugar, la enseñanza de la argumentación se vincula directamente con la formación política de los estudiantes si la escuela se configura como escenario para la construcción de sujetos críticos, capaces de analizar relaciones de poder, asumir posturas frente a su contexto y participar activamente en la transformación de la sociedad. Este horizonte pedagógico trasciende la adquisición de habilidades orales y escritas y se orienta hacia el desarrollo de una ciudadanía crítica y democrática.

En tercer lugar, la investigación señala la relevancia del maestro, como mediador cultural y sujeto en construcción. Explorar cómo se concibe frente al reto argumentativo en la básica primaria permitirá identificar tensiones, resistencias y posibilidades de transformación en la

práctica pedagógica, con miras a proponer estrategias que otorguen centralidad a la argumentación como experiencia formativa integral.

En este sentido, la articulación de la reflexión de los maestros desde su formación experiencial, el contexto de los estudiantes y las prácticas argumentativas orales y escritas es una por la formación política en el escenario escolar. Es hacernos conscientes del mundo a través de la integración de saberes como brújulas para habitarlo, reconocerlo y nombrarlo, concediendo un lugar a la intimidad y a los tejidos sociales desde la dimensión creativa.

Las prácticas argumentativas son imprescindibles para la construcción de dichos saberes en la escuela como formas de acceder a las realidades, pero, con mayor sentido, como prácticas sociales que median en la interacción del niño consigo mismo, con el otro y el mundo. Alrededor de estas reflexiones se teje la pregunta y los objetivos de investigación.

2.2 Pregunta de investigación

¿De qué modos las actuaciones del maestro de lenguaje favorecen prácticas argumentativas orales y escritas de estudiantes de 4º y 5º grado de educación básica primaria que contribuyen a la formación política en el escenario escolar?

3 Objetivos

3.1 Objetivo general

Comprender los modos en que las actuaciones del maestro de lenguaje favorecen las prácticas argumentativas orales y escritas de los estudiantes de 4º y 5º grados en la educación básica primaria que contribuyen a la formación política en el escenario escolar.

3.2 Objetivos específicos

(1) Establecer los territorios teóricos y metodológicos que amplían la comprensión de la argumentación en el contexto de la educación básica primaria y su incidencia en la formación política desde el campo analógico y dialógico del lenguaje.

(2) Interpretar críticamente las narrativas de 6 maestros de tres instituciones educativas sobre sus experiencias como enseñantes del lenguaje en diálogo con el desarrollo de prácticas argumentativas orales y escritas de los estudiantes de 4º y 5º grados de básica primaria.

(3) Analizar una experiencia de talleres diseñados a partir de las motivaciones y contextos que incorporan la dimensión política de la formación en las prácticas argumentativas orales y escritas, con un grupo focal de estudiantes de 4º y 5º grados de básica primaria.

4 Marco teórico. Un guion para las prácticas argumentativas

4.1 Primer acto. Ser obra de sí mismo

Generar espacios de prácticas argumentativas orales y escritas en la escuela, mediadas no solo por las realidades de los estudiantes, sino por la reflexión del maestro que lo lleva a pensar y transformar de manera permanente sus prácticas, constituye una apertura que hace de la escuela un escenario de formación política. El lenguaje se concibe entonces como mediación en tanto acerca al estudiante a la comprensión de los sentidos que lee en su realidad (Cárdenas, 1999, 2016), y no como un medio para reconocer el mundo desde el carácter representacional que la escuela ha promovido en virtud de la lógica y la necesidad de comunicarnos⁴. Esta concepción conduce a trascender las formas estructurales y funcionales del lenguaje tan acendradas en la básica primaria.

Entonces, la finalidad de la educación es que el estudiante entre en conocimiento del mundo, pero no para ser moldeado o fabricado como si se tratara de una especie de Frankenstein (Meirieu, 2003), sino para que pueda ser obra de sí mismo. Entonces, la función de la escuela “es permitirle construirse a sí mismo como «sujeto en el mundo»: heredero de una historia en la que sepa qué está en juego, capaz de comprender el presente y de inventar el futuro” (p. 3). Esta construcción de sujeto en apropiación de su historia, más que una finalidad representa, desde mi experiencia, toda una aventura porque el maestro puede preparar todo para el viaje, pero cada estudiante vive la experiencia de manera distinta, de acuerdo con la relación que establece con la porción del mundo que conoce y construye; también el maestro. Concibo la aventura como una metáfora que dista de terminar, alcanzar el logro y visualizar el objetivo, porque una construcción de sí mismo, en contraste, es por naturaleza inacabada. Como dice la letra de Beret (2019), un cantante que sigo por la melodía y sus letras cultivadas, “ahora sé que el camino es la meta también”. En este sentido, la formación política a través de la argumentación debe entenderse como un viaje inacabado que reconoce al estudiante como sujeto en permanente construcción.

⁴ Al respecto, en los Estándares Básicos de Competencias de Lenguaje (MEN, 2006) se explicita que el lenguaje tiene un valor subjetivo para el ser humano como herramienta cognitiva para apropiarse de la realidad diferenciando los objetos y estos frente a sí mismo y otros individuos, tomando conciencia de sí mismo. Esto le ofrece la posibilidad de afirmarse como persona, en su ser individual, en relación con la realidad natural y socio-cultural de la que es miembro y participar en procesos de construcción y transformación de ésta (pp. 18-19). Sin embargo, como he mencionado en el planteamiento del problema, en la básica primaria se otorga mayor importancia a aquellos estándares que promueven la naturaleza formal del lenguaje, el carácter lógico del signo o la función referencial de la comunicación.

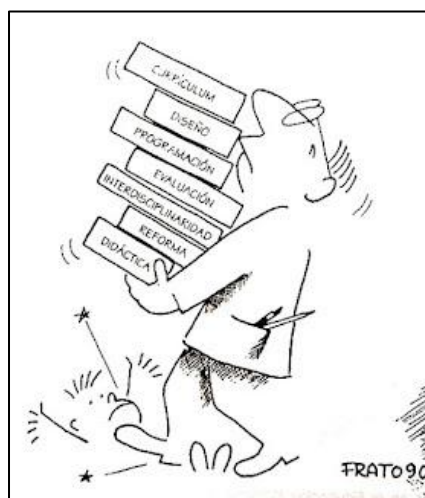
4.1.1 El lenguaje como mediación de la experiencia

El maestro tiene el poder sobre las condiciones que posibilitan la decisión de aprender, pero no sobre lo que el estudiante aprende, pues responde a sus propios intereses y necesidades. La aventura es hacer de la escuela un escenario de formación política que lleve al estudiante a establecerse en y frente al mundo a través de prácticas de argumentación orales y escritas. Esto conlleva necesariamente a pensar pedagógica y didácticamente en acciones que otorguen un papel preponderante al estudiante como un actor principal y no como un Frankenstein estudiante, aunque, a veces, en verdad, lo vemos como un monstruo o criatura dentro del aula que nos hace temer.

Apenas si escudriñamos al enigmático estudiante, apenas si observamos, escuchamos y leemos lo que piensa, lo que vive, lo que quiere; su propia historia. Unas horas idealmente controladas de clase magistral no lo permiten y elegimos pasarlo por alto (**Figura 2**), pues los maestros siempre estamos absortos frente a las dinámicas institucionales y la necesidad de avanzar.

Figura 2

Lo que pasamos por alto



Nota: Tomado de elblogdesalvaroj, por Francesco Tonucci “Frato” (2016). Salvarojeducacion.com (bit.ly/4hmxCDK).

Entonces, habría una aparente disonancia si escudriñáramos al estudiante en lugar de abordar primero los contenidos, por naturaleza extensos. Pero si nos adentramos en sus mundos abordando de otros modos dichos contenidos o quizás otros, haciéndole un juego sabio a los tiempos por cumplir, venciendo la necesidad de buscar siempre un aula neutral, ordenada, controlada, por demás sobreestimada, desaparecería esa disonancia.

El lenguaje cumple un papel mediatizador (Vygotsky, 1987) en las relaciones y experiencias del sujeto que aprende siempre en una interacción con el otro. Esa comprensión por parte del maestro que se mira a sí mismo, que dialoga con el estudiante, que reconfigura sus prácticas ante la novedad y el momento que vivimos, que promueve la creatividad y el ejercicio crítico para que los niños también se miren a sí mismos y hablen de sus experiencias de vida, tiene un papel decisivo en esas interacciones para reconocer la diferencia y la diversidad de las acciones humanas. Esta apertura conduce al terreno de lo imprevisible e inagotable del sentido.

Dar lugar a la experiencia implica otorgar un lugar a las emociones, las actitudes y los valores que los niños tienen en su equipaje de vida, que los maestros desconocemos y, además, distan de nuestros intereses en la práctica pedagógica cuando ingresamos al aula para cumplir con una finalidad (Zavala, 2008). Es otorgar un lugar al lenguaje corporal, a las expresiones, los gestos y las posturas que no son otra cosa que las manifestaciones de un sujeto que va adoptando un lugar frente a las condiciones o situaciones sociales y culturales que lo atraviesan; estas son manifestaciones de un lenguaje analógico encarnado en la experiencia del estudiante.

Formamos a un sujeto que es libre en su pensamiento y en su juego con las palabras inquietas, saltantes entre los significados, ricas en emoción, y la emoción “se parece al lenguaje porque comunica; por ejemplo, la alegría y el miedo son contagiosos, la risa induce a la risa; mímica y el gesto son señales que implican actitudes y emociones cotidianas” (Cárdenas, 2016, p. 166). Entonces, el estudiante está dispuesto siempre, lleno de emociones que “reflejan las condiciones sociales de la existencia” (Le Breton, 2010, p. 13), listo para el descubrimiento.

4.1.2 La educación como aventura

La escuela es un espacio orgánico, repleto de experiencias y conversaciones que, si son consideradas, ofrecen una riqueza narrativa que haría de la palabra un camino de búsquedas que alentaría el pensamiento.

La concepción de la educación como una aventura propone darle lugar a la libertad, la emoción y la experiencia del estudiante, pero estas no emergen de manera caprichosa y ocurrente cuando las prácticas de enseñanza están atravesadas por la reflexión pedagógica y la intencionalidad del maestro. En consecuencia, propender por la libertad, por la conciencia crítica, por el ser, por el carácter político del sujeto, por la profundidad de la acción antes que la forma del contenido, por la pregunta antes que la respuesta infalible del maestro y por la vida misma del estudiante equivale a anticipar la aventura sin dejar de reconocer las incertidumbres propias del viaje.

¿A dónde nos aventuramos? ¿Qué queremos hacer? ¿Qué se requiere? ¿Cómo lo haríamos? Pensar estas cuestiones implica cierta experiencia, saber y planeación pues “es en verdad difícil, cuando no temerario, lanzarse a la mar sin una carta de navegación, sin un mapa que oriente y dé sentido a nuestra travesía educativa” (Vásquez, 2012, p. 88).

Así pues, exploro los referentes teórico-conceptuales en este capítulo y me aventuro a presentar un diálogo en el que confluye el carácter dialógico de la argumentación y el sentido analógico del lenguaje como una apuesta que favorece las prácticas argumentativas orales y escritas desde la básica primaria, en particular, con los estudiantes de 4º y 5º grados de una institución educativa de la ciudad de Medellín.

4.2 Segundo acto. La argumentación como práctica dialógica del lenguaje

4.2.1 Escena de apertura: El razonamiento lógico

La argumentación y la retórica ocuparon un lugar en la vida intelectual, educativa y política de los griegos y romanos, en estrecha relación con el lenguaje y la formación del ciudadano. Si bien, no se constituyeron como disciplinas en el sentido actual, ambas eran formas complementarias de pensar, decir y actuar en el mundo.

En el mundo griego, la retórica se consolida como *téchne*, es decir, como un arte cuyo propósito era convencer o persuadir a un auditorio de una afirmación o, bien, de una negación con el dominio del lenguaje y adecuación del auditorio, a través una serie de razonamientos lógicos-formales y actos de demostración y/o de comprobación de la verdad configurados a través de estructuras lógicas y semánticas correspondientes al argumento. En adición, para el pensamiento

socrático y platónico la retórica no solo se trata de una persuasión exitosa, sino de examinar ética y críticamente los argumentos, lo que implica un carácter dialéctico que pone en cuestión las creencias y depura el pensamiento (Plantín, 2015).

Con Aristóteles se produce una articulación definitiva entre retórica y argumentación (Tindale, 2017). Por un parte, la retórica integra tres modos de persuasión: el *ethos*, el *logos* y el *pathos*. El *ethos* refiere la credibilidad de quien argumenta y esta es conferida por su autoridad y carácter; el *logos* hace referencia a la importancia de presentar argumentos estructurados, fundamentados en evidencia, en la lógica y en el análisis; y el *pathos* apela a las emociones del auditorio y refiere cómo los sentimientos y las motivaciones hacen que el mensaje del orador sea recibido. En pocas palabras, la retórica es persuasiva y convence, en tanto, quien argumenta sabe recurrir a la credibilidad que tiene dentro del público o auditorio, a la emoción, y, por supuesto, a la razón y la lógica. En estrecha relación con la composición del discurso y la teoría de la elocuencia, la argumentación refiere el examen racional de posiciones contrapuestas, su coherencia y sus consecuencias, lo que refiere el desarrollo de un pensamiento crítico (Perelman, 1997).

En el ámbito romano, la retórica tiene una orientación práctica cívica y educativa, de forma que autores como Cicerón y Quintiliano la señalan como componente esencial en la formación del ciudadano (*grammaticus* y *rhetor*): dominio del lenguaje, conocimiento de las leyes y conocimiento de la naturaleza humana y los principios éticos. La argumentación mantiene su especificidad como capacidad de construir, sostener y refutar razones (Fernández, 2022).

En efecto, de acuerdo con el pensamiento aristotélico, no solo se trata de persuadir, sino de educar en el juicio, el carácter y la palabra en un espacio social concreto. Esta perspectiva ofrece criterios para teorizar sobre el tipo de maestro (o el equivalente a esta figura) y el tipo de discurso que puede encarnar, pues su posicionamiento argumentativo frente al discurso propio y del otro tienen efectos sobre las prácticas de enseñanza. En relación con el discurso deliberativo, el maestro orienta al estudiante para evaluar lo conveniente y lo perjudicial, de forma que se promueve la capacidad para la toma de decisiones; este ejercicio de discernimiento prepara para la vida en comunidad. En relación con el discurso epidíctico, la identificación del auditorio con una tesis para actuar o no en correspondencia, contribuye a la configuración de marcos valorativos compartidos (lugares desde donde se instituyen los discursos en la cultura) al elogiar, reconocer o cuestionar ciertas acciones y formas de decir, modelando la disposición ética y discursiva en el aula (García-Aguilar, 2019).

Durante la Edad Media, estos dos tipos de discurso entran en decadencia pues se desplaza la oratoria, sin embargo, estos conocimientos tomaron forma en la literatura en general. Se enseñó en monasterios y universidades que el camino a la argumentación, la persuasión y la elocuencia estaba formado por el trívium que comprendía la gramática, la dialéctica y la retórica. La argumentación se concebía como un instrumento para la demostración de las verdades teológicas y filosóficas mediante la lógica aristotélica, la autoridad de los textos sagrados y la filosofía clásica.

Luego, durante el siglo XVII y XVIII, con el tratado de Descartes considerado fundamental para el surgimiento del racionalismo moderno (Manzo y Calvente, 2022), la ciencia se fundó en la búsqueda de certezas absolutas por lo que las evidencias debían ser irrefutables, siendo la razón y la deducción las fuentes principales de conocimiento. Entonces, la argumentación se orientó a demostrar con rigor lógico lo que se afirmaba.

Durante el siglo siguiente, con el auge de la Revolución Industrial, los avances científicos y la necesidad de orden y progreso social, nació en Europa el positivismo. Este fue un proceso complejo de transformación intelectual en el que el fundamento del conocimiento y la verdad se centró en la observación y la experimentación siguiendo el método científico (Tamayo y Tamayo, 2003). Dentro de esta corriente, la argumentación siguió siendo un procedimiento lógico, pero se basó en la razón práctica y científica con el propósito de explicar y predecir los fenómenos reales a través de leyes científicas.

De manera particular, durante el siglo XX, el interés por la argumentación fue impulsado con nuevas posturas teóricas como la de Toulmin (2007), Perelman y Olbrechts Tyteca (1989), Perelman (1997) y Van Eemeren y Grootendorst (2002). Por un lado, Toulmin (2007) establece un modelo que se centra en la estructura práctica de los argumentos, convirtiéndose en una herramienta usada en educación ya que permite enseñar a reconocer, analizar y evaluar las estructuras argumentativas (Van Eemeren y Grootendorst, 2002). Por este motivo, se halla referenciado en investigaciones sobre argumentación en la escuela que se han desarrollado más en la básica secundaria que en la básica primaria y que se han centrado en estudios relacionados con las ciencias exactas (Candela, 1991; Durango, 2017; Tamayo-Alzate, 2012). En cualquier caso, la argumentación es una habilidad que emerge en todos los ámbitos sociales, de forma que el contexto es la base de quienes argumentan. De ahí que algunos elementos del modelo indiquen cierta apertura a la interacción cuando se despliega el aparato discursivo con la intención de justificar o refutar una afirmación que exige centrar nuestra atención en los aspectos básicos (fundamento o

razones en los que se apoya) de los cuales depende el valor de la afirmación (Toulmin, 2007). En consecuencia, los buenos argumentos resisten la crítica y dicha crítica supone interacción.

Por otro lado, Perelman y Olbrechts Tyteca (1989) y Perelman (1997) se centran en la argumentación práctica y en el auditorio, señalando que esta se desarrolla en una lengua natural y se presenta de manera diferente según el contexto, en situaciones que van desde discusiones cotidianas hasta esferas específicas, por lo que la adaptabilidad del orador es importante y “la ambigüedad no está excluida por anticipado” (Perelman, 1997, p. 29).

Es decir, la argumentación no solo está presente en esferas específicas de la praxis social, como la política o el derecho, también está presente en ámbitos cotidianos porque es una habilidad propia de la condición humana que, en una relación directa con el lenguaje, comienza a evidenciarse desde los primeros años de vida escolar (Camps y Dolz, 1995; Perelman, 2001; Tamayo-Alzate, 2012). Todo sujeto tiene la capacidad para elaborar razonamientos y expresar sus ideas por lo que corresponde a la escuela favorecer ese potencial argumentativo.

La finalidad normativa y persuasiva de la Nueva retórica de Perelman y Olbrechts Tyteca (1989) también está presente en la pragmadialéctica propuesta por Van Eemeren y Grootendorst, (2002) quienes definen la argumentación como un intercambio crítico regulado con el propósito de solucionar un desacuerdo o una diferencia de opinión mediante reglas, etapas y criterios normativos, lo que implica una racionalidad procedimental y una evaluación de la argumentación.

En efecto, la triada aristotélica de logoi, ethos y pathos, el modelo argumentativo de Toulmin (2007), el tratado de la argumentación de Perelman y Olbrechts Tyteca (1989) y la pragmadialéctica de Van Eemeren y Grootendorst, (2002) tienen vigencia en la educación hoy como herramientas para moldear la manera en que educamos, motivamos y comunicamos las ideas, apuntando a la preparación de los estudiantes para participar de manera crítica y ética en la sociedad. Sin embargo, la enseñanza ha estado basada en estructurar y analizar argumentos sólidos, en identificar componentes clave en los discursos, en formar pensamiento crítico fundamentado en el razonamiento lógico, en empoderar al orador de los argumentos y en reconocer todo el aparato argumentativo para convencer y persuadir al auditorio.

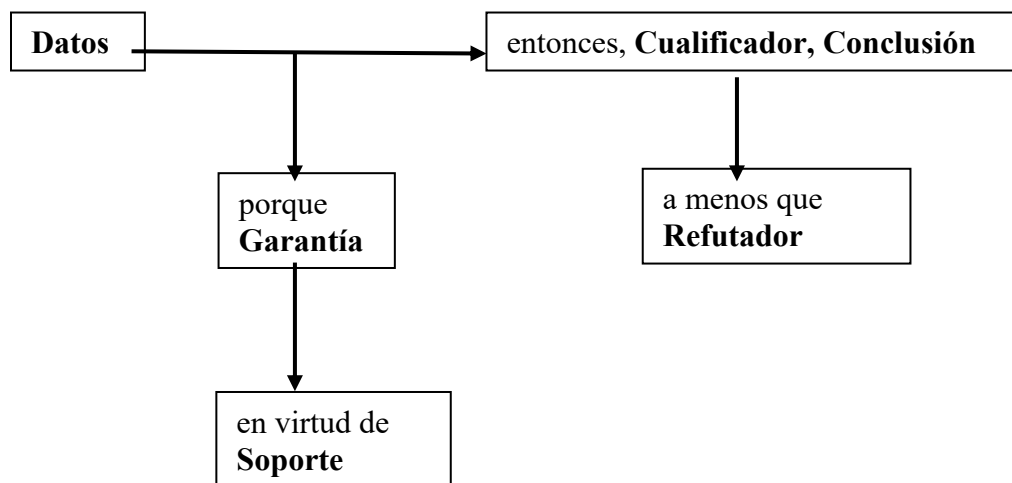
Dentro de esta perspectiva, dos proposiciones constituyen el argumento, la conclusión y la razón, y hay un tercer elemento que hace referencia a los recursos lingüísticos para establecer relaciones entre los dos primeros, esto es, los conectores (por ejemplo: pero, y, ni, o, sin embargo) que posibilitan la relación argumentativa y las formas adverbiales que califican, modifican,

atenúan y/o limitan el vínculo argumentativo. Por ejemplo, en “Pedro es inteligente, resolverá el problema”, “ser inteligente” es una razón para la conclusión “resolverá el problema”. El enunciado “Pedro es inteligente” está orientado argumentativamente hacia “resolverá el problema”. En otro caso, “Pedro es inteligente, pero no podrá resolver el problema” se observa la *relación argumentativa* a través del conector concesivo *pero* (Banks-Leite, 1997, pp. 92-93).

Para complejizar más el tema, el modelo de Toulmin establece seis componentes o conceptos de base: datos, conclusiones, garantías, respaldos o soportes, cualificadores modales y refutadores. Los datos son conocimientos que refieren el punto de partida y derivan del enunciado que se argumenta; las conclusiones son afirmaciones o puntos de vista que defiende quien argumenta; las garantías son justificaciones de la conexión entre los datos y la conclusión; los soportes son apoyos a las garantías a través de la evidencia; los cualificadores modales son matizadores del grado de certeza de las conclusiones, y los refutadores son excepciones a la conclusión, o desacuerdos frente a un conocimiento o punto de vista entre quienes argumentan (Durango, 2017; Plantin, 2022; Rodríguez, 2004). A continuación, se presenta un gráfico del modelo:

Figura 3

Esquema del modelo original de Toulmin



Nota: Esquema presentado por Plantin (2022) a partir de la versión original.

En la experiencia como investigador y maestro con una formación profesional me ha resultado cuando menos difícil entender estas construcciones teóricas. Puedo comprender por qué

resulta complejo abordar la argumentación en la básica primaria desde estos modelos como lo indican algunas experiencias de aula (Lagos, 2017; Caballero, 2008; Cotteron, 1995). Solicitar a los niños de un grado 4º o 5º, quienes han desarrollado una mayor apropiación del lenguaje, cierto simbolismo y pensamiento discursivo, que comprendan esta estructura y reconozcan los componentes, es una tarea abrumadora y fútil en la básica primaria. Sin embargo, se resalta que las experiencias encaminadas al desarrollo del pensamiento crítico, la ciudadanía y la democracia que hacen uso de la argumentación racional y formal (Caballero, 2008; Crick, 2001; García et al., 2019; Tamayo-Alzate, 2012; Lagos, 2017) constituyen un puente hacia nuevas perspectivas.

Por ello, es importante, acaso necesario, tomar distancia del concepto clásico de la argumentación, que se centra en la búsqueda de la verdad a través de la relación de hechos lógicos, la elaboración de silogismos categóricos y la comprobación a través de métodos precisos y asépticos. Además, este concepto se apuntala al carácter estructural y lógico del lenguaje que se promueve convencionalmente en la escuela como un sistema organizador del conocimiento, representacional, objetivado y ordenado.

Ahora bien, como maestro, considero necesaria la apropiación de este recorrido teórico, desconocido para mí antes de emprender este estudio, porque allana el camino y me permite reflexionar el problema de investigación para arribar a una comprensión de la argumentación como práctica natural, contextual e informal, pero que se puede enseñar en la escuela porque es una práctica que se construye, se forma, se perfecciona. Desde esta mirada, emergen estos matices en la básica primaria: el interés por el sujeto antes que por el objeto (el estudiante antes que la argumentación), la potencia de la interacción con el otro, la dimensión sensible y urgente como acogida de la experiencia y la mediación de la narración como posibilidad estética para habitar, nombrar y recrear la vida.

4.2.2 Escena de cierre: Una perspectiva dialógica

Es oportuno proponer una mirada dialógica de la argumentación para la educación básica primaria mediada por la reflexión del maestro sobre sus prácticas y las prácticas de los estudiantes que conduce a tomar conciencia de sí mismo, del otro y del mundo. Esta perspectiva dialógica es una comprensión que posibilita promover la argumentación desde la básica primaria, escenario donde se le ha negado un lugar porque se ha considerado compleja debido a la edad de los

estudiantes (Gutiérrez et al., 2021), o se ha abordado para la enseñanza de sus estructuras y elaboración de razonamientos lógicos, en particular, en la enseñanza de las ciencias exactas (Chaverra, 2016; Gutiérrez et al., 2021; Perelman, 2001; Tamayo-Alzate, 2012).

La argumentación tiene lugar en situaciones cotidianas cuando los niños tienen que defender su punto de vista sobre un asunto de interés en una conversación, cuando “despliegan una serie de argumentos para conseguir su objetivo teniendo en cuenta las refutaciones posibles de sus interlocutores” (Perelman, 2001, p. 32), cuando buscan estrategias para convencer al otro, cuando se expresan su opinión o valoran la de sus compañeros. En estas situaciones, los niños asumen posturas, adoptan criterios y elaboran saberes (Cárdenas, 1999; Cotteron, 1995; Jurado, 2008; Perelman, 2001) desde los vínculos con la escuela, la familia y la sociedad donde valoran costumbres y normas, desde las múltiples interacciones con quienes comparten experiencias.

En el pensamiento aristotélico se reconocía la idea anterior, al entender que la facultad para propiciar razones estaba presente en toda persona, al descubrir, sostener y defender un argumento. Sin embargo, este carácter coloquial no es reconocido por todos en la tradición de la teoría argumentativa. Al respecto señala Van Eemeren y Grootendorst (2002): “Aún más importante es que las alternativas que ofrecen Toulmin y Perelman fallan también al no reconocer a la argumentación como un fenómeno del uso del lenguaje cotidiano, que debería ser tratado como tal” (p. 24). En todo caso, esto no quiere decir que en estos dos autores no se descubra el carácter interactivo de la argumentación.

En una perspectiva dialógica, el lenguaje en el aula se convierte en una práctica que da cuenta de esas relaciones complejas entre el sujeto y el mundo, lo que implica percibir la argumentación oral y escrita como prácticas discursivas (Bajtín, 1998). En tanto prácticas, refieren una intención comunicativa, presentan unas ideas, constituyen un mensaje, pero, además, albergan unas posturas éticas, estéticas y políticas que guían la conversación y la escritura a partir de las experiencias y las interacciones que el contexto le provee al sujeto y desde ahí se revela todo un acontecimiento de la palabra que es único, singular e irrepetible.

Refiero el acontecimiento desde la teoría de Bajtín (1998) que señala que en toda manifestación del lenguaje – y en la vida misma – está presente la visión de mundo y la ideología como realidades construidas a través del diálogo, donde el otro influye y es influenciado en esa interacción continua y dinámica que potencia la transformación no solo personal sino también cultural y social; esta es la aventura por explorar. Si el lenguaje tiene ese carácter dialógico, la

argumentación también lo tiene y llena el discurso, de forma que el acontecimiento de la palabra conduce al estudiante de básica primaria a tomar conciencia de sí mismo y del otro. En ese diálogo emergen posturas frente a la realidad desde la experiencia axiológica y ontológica que, a su vez, van constituyendo dicha experiencia. Se trata pues de una mirada de la argumentación desde la inagotabilidad del sentido.

Concebir el lenguaje y la argumentación desde esa perspectiva dialógica también otorga lugar a las narrativas como una forma de promover el pensamiento, lo que resulta trascendental y necesario en esta investigación porque implica prestar atención al sujeto y esto plantea un cambio. El foco de la argumentación ha sido siempre el objeto del debate y luego se observa al orador separadamente como un sujeto que debe producir una imagen de persona competente, conmovida, enérgica, segura y dispuesta al diálogo; que sabe usar el pathos, el ethos y el logos para persuadir al auditorio de una verdad. Sin embargo, si la perspectiva es dialógica, en la básica primaria nos descentramos de la enseñanza de las estructuras propias del argumento, del problema metódico del orador y el auditorio, de la necesidad de formular estrategias para presentar una argumentación como quien sale a la batalla en una posición defensiva. Esto no significa que el maestro no debe conocer las estructuras, la orientación ideológica de la argumentación y las estrategias, porque ese conocimiento es el que puede dar lugar a nuevas formas de actuación y a la construcción de otros sentidos.

Lo que ocurre es que llegan a mi mente esas actividades escolares clásicas en las que se propone un tema problemático para que unos estudiantes estén a favor y otros estén en contra, unos frente a otros, justamente para defender una posición. El ejercicio resulta desmotivador porque es impuesto, porque muchas veces está alejado de los intereses y preocupaciones de los niños y porque no se propone la tarea previa de profundizar el tema convirtiéndose en un acto improvisado. Además, resulta devastador quedar en el grupo que está a favor, cuando se está en contra o viceversa. En la experiencia personal, como maestro y como estudiante, esta estrategia me ha dado pistas, por lo menos, de lo que no hay que hacer.

En su lugar, por una parte, con el foco en los sujetos, interesa su historia, sus emociones, sus creencias, sus simbolismos, desde los que establece esas relaciones con el mundo ofreciendo múltiples perspectivas que se van entretejiendo en sus narrativas y que es posible ir escudriñando. Por otra parte, no se establece una diferencia de lugares y roles entre el orador y el auditorio porque ambos están en uno y otro lugar a la vez, en relación dialógica, mutua e, incluso, simultánea,

porque los niños quieren hablar a la vez cuando tienen la motivación precisa. Pensar estas cuestiones en la escuela haría posible detonar unas configuraciones distintas frente a las siguientes certezas, tradicionalmente inamovibles e incrustadas en la escuela.

En primer lugar, que hay una verdad absoluta. En contraste, los hechos se valoran en un tiempo y espacio siendo circunstanciales; no hay un método generalizable y universal para evaluarlos. Más bien, existen unas realidades complejas y particulares en los contextos educativos que emergen en la experiencia particular del estudiante y que lo empodera de la palabra.

Se trata, entonces, como expresa Cárdenas (2016), de reconocer la realidad desde nosotros mismos y no darla por hecho para que no sea un referente o una representación que la dé por concluida. Un maestro en reflexión de sus prácticas convoca al debate y, en alteridad, invita a ahondar en el pensamiento a través de las palabras, haciendo emerger la pregunta, la sospecha, la duda, la diferencia frente a las formas convencionales de verdad que se transmiten en la escuela de forma tradicional, de manera rígida y hegemónica. Un maestro en reflexión de sus prácticas promueve la conciencia crítica, que el estudiante lea y resignifique la realidad y se haga dueño de ella (Freire, 2005), construyéndose en la escena como sujeto político.

En segundo lugar, que el maestro es el portador de la verdad. El maestro en su experiencia tiene unos saberes que lo han puesto en este lugar, pero si lo necesario es que el estudiante se apropie de la realidad como actor de su aprendizaje y no como espectador de la actuación del maestro, este último debe cuestionarse y cuestionar cómo hacer posible esas interacciones del estudiante con el lenguaje para que se empodere de su propio proceso. Muchas veces, esas inquietudes del maestro son razón de un discernimiento argumentativo en intimidad y en recogimiento dialógico con las voces del interior. Se trata de gestar la aventura y promover el viaje a través de la palabra para observar en el lenguaje ese simbolismo del mundo figurativo que trae el estudiante como una experiencia de encuentro con el otro donde las lógicas personales y sociales se hallan ancladas a las emociones más profundas. Recorrer narrativamente estas peripecias exige el recorrido argumentativo para ir descubriendo, aprendiendo y resignificando las realidades con conciencia crítica.

El maestro de la verdad transmite códigos y lenguajes establecidos, es el portador del conocimiento que repite una y otra vez, como un buen maestro que conduce a los estudiantes por los caminos de la racionalidad impuesta por los fundamentos, principios y síntesis acostumbradas de la historia. En su lugar, el maestro de sentido, si bien puede ser un conocedor de esos códigos

y lenguajes establecidos, de las estrategias y de la orientación de la argumentación, reconoce que no lo sabe todo y que no es necesario saberlo; comprende que la enseñanza reside más bien en una relación con la realidad desde la que busca participar como mediador entre el mundo y la formación del estudiante (Le Bretón, 2010, p 11).

En otras palabras, este maestro es al mismo tiempo capaz de instruir y emancipar cuando crea las condiciones para promover el ser pensante; que el niño interactúe con el mundo sin que se pierda esa luz de su mundo interior. Por eso, propicia que el estudiante pregunte, pero no para dar una respuesta contundente demostrándole que es el maestro, sino para promover la conciencia del estudiante sobre su propio aprendizaje o, lo que Freire (2005) denomina emancipación. A su vez, el maestro pregunta al estudiante, pero no en un acto de soberanía en el aula, intimidatorio o punitivo (porque el estudiante no estaba prestando atención), sino para animar la incertidumbre y la duda en el estudiante como un catalizador del pensamiento, si no ¿qué sentido tiene la escuela?

Figura 4

¿Qué sentido tiene la escuela?



Nota: El autor de esta caricatura es Cristhian Orta, dibujante, humorista gráfico y director de cine. Bajo el seudónimo de Corta, el artista nos invita a reflexionar sobre las coherencias e incoherencias de las relaciones humanas en las situaciones diarias. (Fuente: bit.ly/3HomSaX).

Cuando el maestro retoma las posturas de los estudiantes sin negarlas o aprobarlas y genera el debate para confrontar ideas, promueve el pensamiento crítico y convierte el acontecimiento dialógico en apertura a la construcción de mundo del estudiante. Frente a las lógicas prescriptivas y bancarias de enseñanza, el maestro de sentido invita a la emancipación y la toma de conciencia orientado hacia la formación política como una dimensión fundamental desde la básica primaria para el desarrollo de la subjetividad, el cuestionamiento de la desigualdad y las violencias, el reconocimiento de la diversidad y la promoción de la construcción colectiva del bien común (MEN, 1998a).

Esta es una escuela que pone en discusión las construcciones sociales, que centra la atención en la resolución de problemas que hacen parte de la cotidianidad del estudiante, que acoge el contexto como factor determinante en la construcción de mundo, que se cimenta en la reflexión para proponer acciones que favorezcan el diálogo, el pensamiento, situaciones auténticas de aprendizaje y, en últimas, un conocimiento situado (Cassany, 2006).

En el diálogo se sientan posturas, se refutan otras y se llega a acuerdos. Autores como Plantin (2022) y Perelman y Olbrechts Tyteca (1989) sostienen que la validez de un argumento es conferida por la ratificación que hace el otro, y este es un principio clave. Este, en términos generales, se entiende como un conjunto de personas en uso de la razón, que determina la aceptabilidad de la argumentación. En este sentido, el discurso argumentativo se ajusta y está condicionado por la aceptación de la audiencia, lo que determina su calidad y éxito. De ahí que el auditorio no sea independiente de quien produce el discurso que es el primer punto de encuentro entre ambas partes, puesto que, es “indispensable para la argumentación (...) la existencia de un lenguaje común, de una técnica que permita la comunicación” (Perelman y Olbrechts, 1989, p. 49).

En el escenario escolar, a esa relación entre el auditorio y quien argumenta primero contribuye la promoción de un posicionamiento de los niños de básica primaria frente a sí mismos (yo-yo), mediante diferentes estrategias pedagógicas para que hablen sin temor, se apropien de su discurso, sostengan sus ideas, se empoderen del aula, que se expresen a través de la palabra y a través del cuerpo que también es lenguaje. Por supuesto, este mundo interior dialoga simultáneamente con el mundo exterior (yo-otro, yo-mundo) e, inmerso en la cultura, da lugar a la experiencia en la que se gestan esos sentidos o sin sentidos frente a las realidades. Luego, la

polifonía de voces nos revela emociones, creencias, simbolismos y valores en esa relación que establecen con el yo, el otro y el mundo.

En este sentido, favorecer las prácticas argumentativas es dar lugar a la experiencia del estudiante para que asuma un papel protagónico desde el que exprese su cosmovisión y valore la de los demás, lo que no se circunscribe solamente a la oralidad y a la escritura, pues existen otras formas de asumir posturas, a través del cuerpo y de los gestos. Esta mirada dialógica está impregnada de la plasticidad que permite el consenso y el acuerdo, pero también, y más importante, el desacuerdo como parte de la trama que se entreteje en el escenario escolar. No hay una verdad absoluta, pero sí se puede promover un diálogo alrededor de las verdades posibles para que los estudiantes se apropien de una visión de mundo desde una dimensión política.

4.3 Tercer acto. El sentido analógico del lenguaje

La enseñanza del lenguaje en la escuela ha sido influenciada por una construcción lógica y estructural sentada en los principios de la teoría lingüística propuesta por Saussure (1945) en la que el signo lingüístico está compuesto por el significado (concepto) y el significante (signo). Frente a este carácter representacional, se declara luego que la palabra se define en su relación con otras o *différance* (Derrida, 1971), en un incesante movimiento del significado y, si bien existe una función referencial del lenguaje (denotativo), la palabra es connotativa, es decir, tiene un significado en función del contexto. Sin embargo, estas ideas hacen parte de la construcción lógica del sentido porque centran el interés en las unidades lingüísticas y en el signo como forma perceptible de una idea.

Al respecto, la filosofía del lenguaje ordinario es una corriente en la que ese carácter representacional se trasciende sosteniendo que las expresiones lingüísticas emergen del uso en contextos concretos de interacción o *juegos del lenguaje* Wittgensteinianos (Pérez, 2023). La construcción del sentido no se halla en la representación, sino en reconocer qué hacen los hablantes con ella, pero en contraste con la presente propuesta, en la que se sostiene la inagotabilidad del sentido y el diálogo del sujeto entre su mundo interior y exterior, la filosofía del lenguaje ordinario concibe una regulación por criterios públicos, convenciones compartidas y reglas socialmente establecidas.

Por su parte, la pragmática lingüística amplía y sistematiza este desplazamiento al afirmar que el significado no reside exclusivamente en las estructuras lingüísticas, sino en la relación entre enunciados, hablantes, intenciones, contextos y efectos comunicativos (González-Cantalapiedra y Franco-Gámez, 2015). La cultura, la interacción y la situación son factores que inciden en las prácticas discursivas, tal como sugiere el planteamiento de Cárdenas (2016) respecto al sentido analógico del lenguaje. El contraste se halla en la exploración simbólica y expresiva propuesta en esta tesis, pues este campo de la lingüística enfatiza en la evaluación de los usos lingüísticos como pertinentes o no pertinentes, aspecto relacionado con la argumentación como practica racional.

La filosofía del lenguaje ordinario y la pragmática lingüística se articulan a la perspectiva propuesta en esta tesis al entender la argumentación como una práctica del lenguaje situada, abierta y relacional, cuya finalidad no es la clausura del sentido ni la definición exhaustiva de la realidad, sino su exploración, negociación y composición en el juego con el lenguaje. Ahora, se avanza en esta tesis hacia una concepción analógica en la que las experiencias de los niños, las prácticas escolares y los contextos, más allá de entrecruzarse para nombrar la realidad, posibilitan configurarla, interrogarla y transformarla al tejer razones, reconocer al otro y construir comprensiones en la interacción como principio para la construcción de sentido.

En este marco, el sentido analógico del lenguaje en articulación con las prácticas argumentativas no se opone al lógico, sino que lo complementa, ampliando las posibilidades pedagógicas y políticas del trabajo en el aula con el foco en el sujeto en sí mismo.

4.3.1 Interacciones y marcos de referencia

Existe un entramado en el juego de palabras de los niños, en las conversaciones que sostienen, en la expresión de sus posturas que parten de contextos históricos y culturales donde lo axiológico, lo imaginario y el cuerpo mismo en relación con el mundo y con el otro se nutre del lenguaje. El niño vincula en su conversación el sentir y el querer y desde allí argumenta sus ideas; en esa experiencia dialógica, el niño pide, justifica, reclama, desea, evidencia la fuerza de esas relaciones que lo atraviesan. Como expresa Freire (2005), la realidad es valorada por el hombre de acuerdo con sus intereses a través del lenguaje que da cuenta de las posturas, vivencias y valores de cada sujeto. El lenguaje es una mediación de la interacción de los niños con otros personajes: el amigo, el hermano, el padre, la madre, el vecino, el tendero; y en distintos contextos que se

convierten en un marco de referencia: la esquina, la casa, la tienda, la iglesia, el centro comercial, las redes sociales, las salas de juegos en línea y otro sinnúmero de contextos.

A propósito de los marcos de referencia en línea, vale decir que en la escuela nos hemos quedado cortos para abordarlos porque la mayoría de los maestros son *inmigrantes digitales* o, como en mi caso, *híbridos digitales* (Aydemir et al., 2023)⁵ y de ahí la dificultad y el temor, a veces, para vincular estos marcos que provee la tecnología.

Como nativos digitales, los jóvenes y niños tienen una relación natural con ciertos entornos digitales y su lenguaje, pero no necesariamente hay una relación competente o funcional. Entonces, es relevante vincular la tecnología estableciendo un proceso de aprendizaje bidireccional donde los estudiantes muestren cómo usan elementos tecnológicos y reconocen el lenguaje del entorno digital y el maestro promueva la reflexión en la escuela sobre el sentido de los marcos de referencia en línea o, desde otra perspectiva, posibilite el andamiaje (Bruner, 1999) para que el estudiante establezca relaciones de significado y elabore posturas críticas frente a los usos que hace de la tecnología.

Al respecto, los estudios sobre literacidad indican que, más allá de incluir la tecnología en el desarrollo de la lectura y la escritura, es importante estudiar cómo la tecnología media las prácticas (Zavala, 2008) y más, si se tiene en cuenta que existe una enorme variación en las habilidades digitales de los estudiantes ya que algunos tienen cierto dominio de los procesos de comunicación, están cómodos y familiarizados con la tecnología, pero otros tienen acceso limitado, se creen con cierta habilidad porque saben chatear, jugar y ver videos o no consideran necesario desarrollar habilidades más allá del estado actual (Acosta-Silva, 2017).

Retomando la mediación del lenguaje, las diferentes interacciones del niño y los marcos de referencia atraviesan su ser y permiten su construcción social, axiológica y cognitiva desde la cual asume una postura política. Las primeras interacciones ocurren en la familia y se amplían a la escuela y la comunidad de manera que toda la construcción del mundo se renueva de forma permanente, dinámica, imprevisible, evidenciando el carácter inagotable del sentido. En esas interacciones:

⁵ Existen tres tipos de personas según la capacidad de uso de los sistemas tecnológicos. El nativo digital es la persona que no conoció el mundo sin computadores, teléfonos móviles o internet (nuestros estudiantes actuales de la básica primaria y secundaria); el inmigrante digital tuvo que aprender tarde del ambiente digital y acostumbrarse a usarlo; y el híbrido digital (1980 y 1999) vivió la transición a la era de la información adaptándose con mayor facilidad. Los autores sostienen que los maestros inmigrantes e híbridos digitales usan la tecnología como una extensión de la clase magistral.

Ellos ceden su lugar a las relaciones de amistad, de autoridad y de jerarquía particulares a los nuevos contextos. Entonces, el niño se enfrenta a otras costumbres, normas y reglas; se relaciona con personas con otros valores y otras actitudes, sean compañeros o maestros, y con quienes interactúa y a quienes debe aprender a tratar de entender y respetar. En ese momento, el niño extiende el campo del conocimiento y la interacción, aprendiendo cosas que provienen del imperativo cultural; también, aprende a participar en actividades, respetar a quienes con él comparten esa experiencia, a adoptar posturas, asumir puntos de vista, seguir pautas y aceptar compromisos y adoptar criterios y actitudes en relación consigo mismo, según mandatos de orden social. (Cárdenas, 2016, p. 65)

El anterior apartado resalta las posibilidades que surgen de la interacción, de manera que el desarrollo y el aprendizaje de los niños responde a las experiencias que viven con otros (Vygotsky, 1987; Bruner, 1989), por ejemplo, cuando deben respetar a aquellos con quienes interactúan, cuando se equivocan y corrigen o se les corrige, cuando muestran sensibilidad frente a una situación agobiante. La cultura permea sus construcciones de sentido y condiciona la manera como se asumen en y frente al mundo.

En estas interacciones fluyen emociones, actitudes, valores, formas expresivas y posturas corporales, todas manifestaciones que dan cuenta de un sujeto inmerso en un contexto cultural, social e histórico. Las formas de enseñanza tradicional del lenguaje en las que prevalece la transparencia del significado pasan por alto estas manifestaciones que escapan a la lógica y entran en el plano simbólico, sensible y experiencial.

La escuela como un escenario de apertura a este plano que da cuenta de la riqueza cognitiva, ética y estética del niño, abraza el sentido analógico del lenguaje apuntalándolo didácticamente al aprendizaje. Esto significa reconocer la naturaleza plural del lenguaje, el pensamiento divergente y las acciones diversas como formas de asumirse y asumir sus vivencias. Existe un potencial en las narraciones del niño.

Es este sentido, la experiencia puede verse como una palabra *afilada* (Larrosa, 2003) y desde allí está listo para expresarse en la escuela. Pregunta y este acto encierra toda una construcción de su realidad para desentramar, expone sus ideas y espera una respuesta para poder seguir construyendo su propio pensamiento, para elaborar otras preguntas e ideas que le ayuden a

seguir dándole sentido al mundo. Es decir, la pregunta es una forma de empoderamiento del mundo.

En la actuación del maestro puede establecerse una relación dialógica con quien aprende: un maestro reflexivo y un estudiante que transitan por sus propias aventuras, que buscan el camino, lo pierden, retroceden y avanzan. Así mismo, el pensamiento y la palabra *afilada* (Larrosa, 2003) del maestro gesta posibilidades de diálogo en la escuela escuchando lo que el estudiante tiene para decir, desde su contexto social, cultural y también desde su emocionalidad. Tanto el maestro como el estudiante son actores del escenario escolar.

4.3.2 Narrativa y formación política

La narración emerge como primer acercamiento de los niños al mundo. La narración los entretiene, les produce fascinación al estimular la imaginación, “les enfants aiment les histoires car ils aiment ce que les mots leur donnent à voir” [les gusta lo que las palabras hacen ver] (Sauer, 2022, párrafo 1) y la escuela argumentará estos y otros motivos de orden pedagógico y didáctico. De manera usual, la narración se ha intencionado desde ángulos que privilegian la interpretación (quién, dónde, cuándo, por qué), la fluidez en la lectura, la gramática y la adquisición de vocabulario. La narración se halla en el texto escrito, en el teatro de títeres que cuenta una historia, en el video que es más amigable y cautiva al niño, para proponer luego diálogos o textos escritos que den cuenta de la comprensión, de la inferencia e incluso de una postura crítica. Aclarada esta perspectiva convencional de la narración en el aula, por supuesto, necesaria y sustentada en los lineamientos educativos, vuelvo a lo que estudiante tiene para decir desde su contexto y emociones, volcando la atención a su propia narración.

En este punto, las narrativas en la escuela cobran importancia como posibilidad de entablar diálogos que dan cuenta de la reflexión mientras el estudiante da significado a lo vivido y, en últimas, construye una identidad narrativa (Ricoeur, 1995), lo que nos acerca a su formación política en la medida que promovemos una conciencia de sí mismo y sus formas de estar en el mundo. La narración no se puede trivializar ya que da cuenta de las relaciones cosmovisionarias del mundo que se tejen en un discernimiento profundo, como expresión primera del pensamiento de los niños que congrega la realidad y la imaginación. El niño es un constructor de mundos

(Bruner, 2003) que emergen de los contextos en los que interactúa mediante la narrativa como una forma de dar sentido a las experiencias y simbolizar la realidad.

Tal es la importancia de la narrativa que no solo es una expresión primera de los niños, es parte de la condición del hombre. A lo largo del tiempo contamos historias, de forma oral o escrita, reales, ficticias o un poco de las dos, para expresar preocupaciones, aspiraciones, sueños; darle un sentido metafórico a los fenómenos o situaciones; describir hechos noticiosos, públicos o íntimos, trascendentales para quien narra o bien para quien los escucha o lee; justificar acciones lógicas o ilógicas, racionales o emocionales; escudriñar los misterios de la existencia en un intento por develarlos. Entonces, la vida misma es una narración:

La leemos en las novelas, la vemos en las películas, nos solazamos con ella durante el culebrón televisivo, nos contamos anécdotas o experiencias personales al frescor de una cerveza, damos pábulo al chisme o al comentario y, si en un momento nos quedamos con las manos vacías, lanzamos al aire una mentira o echamos a andar un rumor. (Cárdenas, 2016, p. 79)

La narrativa del estudiante tampoco se puede normativizar (Larrosa, 2003), porque en esta práctica se conjugan formas analógicas del lenguaje: el símbolo, la imagen, la metáfora, los sentidos figurados, abstractos, imaginarios. Estas formas dan cuenta de la fuerza expresiva del sujeto que nace de un saber experiencial que fluye a través de la palabra y el cuerpo.

Valorar el cuerpo del estudiante, sus gestos, sus posturas corporales, los tonos de voz, ritmos y espacios es reivindicar su manifestación histórica, su presencia en el mundo, el simbolismo en ese amplio contexto de la intención humana como expresión natural de la emoción (alegría, tristeza, ira, preocupación), el interés y el deseo o, bien, la pasividad, el desinterés y la desmotivación, todas formas del lenguaje analógico. Este lenguaje analógico es una fuerza expresiva que narran la manera de establecerse políticamente frente a sí mismo, frente al Frankenstein educador (Meirieu, 2003), frente a la escuela (cuando aprueba o desaprueba porque va en contravía del orden). Sus expresiones son la respuesta metafórica frente a los acontecimientos que vive en el contexto cercano o en la distancia, a través de los medios de comunicación. Pasamos por alto un ser que es un cuerpo, por supuesto, modelado, influido, marcado por la cultura, sus normas y sus valores.

Retomando las ideas de Le Breton (2010), para el estudiante “el mundo se trama siempre en su cuerpo” (p. 23), ahí deja su huella y desde esa realización dentro de la cultura vive su experiencia, pero se trata de comprender que es una expresión física y psicológica que se entreteje dando lugar a la dimensión sensible que lo conforma y lo hace parte y dueño de su propio mundo. Reconocer esta dimensión del estudiante es reconocerlo en su individualidad, en su forma particular de ser y estar en el mundo, sin desconocer la huella cultural y social que lo atraviesa; y esta comprensión resulta fundamental en la escuela si se apuesta por la formación política del sujeto.

Cada estudiante vive su aventura singular, lo que lleva a arribos inesperados, a experiencias nuevas, a relaciones cosmovisionarias diversas que pueden sorprendernos. El maestro que concibe sus prácticas como una aventura móvil, mutable, dinámica, entra a la escena escolar y aborda el potencial analógico del lenguaje para posibilitar el desarrollo del pensamiento crítico, creativo y libre que lleve a establecer otras interrelaciones entre conocimientos y experiencias que den cabida a lo sensible e imaginario, a acciones narrativas e interacciones dialógicas que, en últimas, son apuestas que conducen a un papel trascendental de la escuela: la formación política del sujeto.

4.4 Cuarto acto. Prácticas del lenguaje

En los Lineamientos Curriculares de Lengua Castellana (MEN, 1998b) se denomina a la oralidad, la escritura, la escucha y la lectura como habilidades comunicativas. Estas han sido la base fundamental en la escuela para el desarrollo lingüístico, social y cognitivo del estudiante reconociendo que la construcción del significado, la identificación de los actos comunicativos, el énfasis en los usos sociales del lenguaje, los diversos tipos de textos y discursos, los aspectos pragmáticos y socioculturales implicados en la comunicación son ideas centrales del enfoque semántico comunicativo que aún tienen vigencia (MEN, 1998b).

Sin embargo, la orientación instrumental y estructural del enfoque ha hecho que se vaya “perdiendo de vista las dimensiones socio-culturales y éticas, e incluso políticas de las mismas habilidades comunicativas” (MEN, 1998b, p. 25). En particular, en la básica primaria, las acciones orientadas a la adquisición y consolidación de las habilidades comunicativas siguen un hilo conductor en ascenso, por grados y ciclos, cada uno con fines específicos, que ha tenido un impacto en la construcción del lenguaje de los niños. Parte del problema didáctico respecto a su enseñanza

es justamente la “progresión lineal, acumulativa e irreversible” (Lerner, 2001, p. 30) para estructurar y organizar los contenidos de manera que la escuela pueda enseñarlos, porque esta progresión difiere de las vivencias del estudiante.

En esta investigación abordo las habilidades comunicativas como prácticas, es decir, como formas de interacción que dan cuenta de los actos de pensamiento del sujeto a través de los cuales de apropiación del lenguaje para expresar la realidad. Estas prácticas emergen en el ámbito social en un orden menos estructurado que responde más a las necesidades y realidades del contexto donde se puede volver sobre lo que se sabe, se analizan diferentes perspectivas y se toman diferentes acciones; no se racionaliza ni se aumenta de forma progresiva. Por ejemplo, a la lectura se le ha atribuido una función clave porque *el niño va a la escuela a leer y a escribir*, pero leer es más que decodificar, enriquecer el vocabulario o comunicar, pues la comprensión de un discurso y la construcción de uno propio tiene un carácter social situado:

En la vida real leemos de modo diferente un poema, una noticia, las instrucciones de una tostadora o un contrato de hipoteca. La manera de comprender cada uno de estos discursos varía: buscamos cosas diferentes en cada caso y nos aproximamos de manera diferente a sus líneas. El contenido, las palabras, las ideas y la lógica que las relaciona también varían (...) intentamos relacionar cada palabra con un objeto de la realidad. (Cassany, 2006, p. 22)

De forma tradicional, la enseñanza de estas prácticas del lenguaje en la escuela se instala en la transparencia del signo y la comunicación efectiva del mensaje, de manera que el estudiante se forma una representación de un mundo objetivado afincado en la verdad. En contraste con esta construcción lógica, una mirada analógica y dialógica del lenguaje cambia el sentido de la enseñanza de estas prácticas, al acoger el polimorfismo del lenguaje, la multiplicidad de sentidos de la realidad y la heterogeneidad de las prácticas discursivas (Bajtín, 1998).

Con el foco en las prácticas argumentativas orales y escritas de los niños de los grados 4º y 5º de básica primaria, es necesario presentar algunas consideraciones pedagógicas y didácticas respecto al abordaje de la oralidad y escritura como prácticas que dan cuenta de la riqueza estética, creativa y propositiva del pensamiento de los estudiantes, quienes construyen sentidos de la realidad y toman posiciones frente a los contextos que los rodean.

Interesa cultivar un lenguaje que nos haga pertenecientes del mundo, que permita que construyamos puentes hacia el afuera y hacia el otro, “lo que necesitamos, entonces, es un lenguaje en el que elaborar (con otros) el sentido o el sin sentido de las respuestas que eso que nos pasa exige de nosotros” (Larrosa, 2006, p. 38). Los temas y situaciones problemáticas diversas convocan a los estudiantes a expresar lo que tienen para decir si promueven intereses que converjan en lo social, lo grupal, en un propósito común que promueva la expresión de ideas en forma oral y escrita, sin que la prioridad sea el consenso.

4.4.1 Oralidad y escritura

La escuela es un escenario necesario y propicio para la formación en la oralidad porque puede favorecer la adquisición y el desarrollo de unas prácticas que animen esa polifonía de voces tomando conciencia del justo derecho a la igualdad mientras se orienta al estudiante en aquello que se aprende de forma natural, elemental o fraccionada, planificando las situaciones que le permitan reflexionar sobre el mismo lenguaje como forma de mediación social.

El niño ya sabe que al hablar puede comunicarse, relacionarse, convencer al otro, satisfacer sus necesidades, explicar, justificar, narrar, pedir el favor, agradecer y puede percibir la intención comunicativa en el otro al escuchar las inflexiones de su voz y al observar sus gestos; la escuela reconocerá la influencia de los entornos sociales y culturales que dan lugar a las diferencias en estos saberes y experiencias para pensar otros repertorios, promover otras interacciones y posibilitar el conocimiento y el pensamiento crítico frente a la diferencia y la diversidad como comprensión de su experiencia y la del otro, “acogiendo y percibiendo al otro como otro, sin sumisión, sin dominación, sin ilusión fusional” (Sierra, 2010, p. 8).

La pregunta moviliza la exploración de los conocimientos previos sobre un tema, la actividad grupal donde el objetivo es el diálogo entre estudiantes y la puesta en común de una actividad, los torbellinos de ideas, hasta la síntesis, la confrontación de la información y la propuesta frente a una situación específica. Estas interacciones convocan a compartir, a negociar, a proponer, a ampliar los conocimientos, pero su efectividad radica en la intencionalidad del maestro que orienta la reflexión, el turno de la palabra, la cooperación en la interlocución, la cortesía y anima también a preguntar. La oralidad es más que la planificación de exposiciones

formales y contenidos pragmáticos, involucra la riqueza de la conversación espontánea, desde la experiencia, de donde emergen ideas que pueden sorprendernos.

Considerar la oralidad de los estudiantes de básica primaria es una tarea más compleja porque el discurso es temporal y está acompañado de reiteraciones, repeticiones, onomatopeyas, acotaciones personales, muletillas, distintos registros, divagaciones y silencios. Pero en el acontecimiento de la palabra se puede descifrar la subjetividad, los intereses, las emociones, las preocupaciones, las fantasías y las realidades como fuente para acercarse a los contextos, de forma que surja el argumento de orden dialógico entre las voces que emergen de esas relaciones entre el mundo exterior y el mundo interior. Cuando se propician estos escenarios nace en el aula un sujeto libre en su pensamiento que juega con las palabras ricas en emociones como la alegría, el miedo, la risa, señales que también comunican y contagian (Cárdenas, 2016); brotan voces llenas de metáforas, símbolos y analogías. El lenguaje está en las palabras y en el cuerpo que habla a través de la postura, el gesto y también, a través del silencio.

Respecto a la escritura, en la básica primaria, con el deber y la preocupación de la escuela por el acceso del niño a la convencionalidad del texto escrito, se han desarrollado diferentes métodos y perspectivas para que los niños adquieran las habilidades escriturales: alfabéticos, onomatopéyico, fónico y silábico; de palabras generadoras, ideo visual y global; y ecléctico. Sin embargo, conservan una concepción instrumental del lenguaje que reduce la escritura a una habilidad perceptivo motriz de descifrado, velocidad y dibujado de las letras (Sosa, 2016, p. 40).

Al respecto Camps (1995) afirma que en el proceso de producción de textos se evalúan tres componentes: los textos, el proceso de composición y los conocimientos de y sobre la lengua que aprenden los estudiantes con cada una de las actividades. Dentro de este proceso, la escritura de los textos argumentativos es un espacio no solo para la planificación de esquemas, sino para reflexionar sobre las intenciones e intereses que se evidencian en el proceso comunicativo. Más allá, se trata de pensar estrategias para reconocer y promover esas formas de enunciación del estudiante que revelan el acontecimiento de la palabra (Bajtín, 1998) que se ha tañido simbólicamente y revela el pensamiento y su dimensión sensible y sensitiva.

A propósito, en el siguiente fragmento del poema *El Caballo* de Jairo Aníbal Niño (2004), el autor hace una crítica a la falta de imaginación y la rigidez mental de quienes no pueden ver la magia que se encuentra en la fantasía infantil. Esta crítica me conduce a reflexionar las prácticas de enseñanza cuando prevalece la forma (la gramática, la ortografía, la sintaxis) sobre el contenido,

cuando olvido animar la emoción y pasión del niño cuando se expresa a través de la escritura que apenas está consolidando, cuando paso por alto las visiones del niño expresadas en el mundo mágico y en las narraciones espontáneas sobre la realidad de una situación que ha vivido:

- ¿Qué tienes en el bolsillo?
- Un caballo.
- No es posible, niña tonta.
- Tengo un caballo que come hojas de menta y bebe café.
- Embustera, tienes cero en conducta. (Niño, 2004, p. 21)

Oralidad y escritura se modelan en la escuela para que el niño aprenda las formas estructurales del lenguaje y “produzca” un texto oral u escrito que tenga una calidad que responda a los fines específicos del grado. Entonces el niño se enfrenta a escribir o hablar “bien”, es decir, sin errores en la escritura y con fluidez en la oralidad, además, se le solicita cierta discursividad (explique lo que dijo, dígallo con sus propias palabras, revise qué le faltó decir, casi no escribió nada). El estudiante logra esta tarea cuando se pone la escritura al servicio de la experiencia integradora del lenguaje y no que la prevalencia la tenga el texto en función del desarrollo de la escritura para “que los textos que escribamos se inserten en las prácticas de nuestra vida y no al revés” (Zavala, 2008, p. 24).

El maestro, consciente de que el estudiante está aprendiendo los elementos discursivos, construye el andamiaje (Bruner, 1989) para que se oriente la intención comunicativa, conecte con sus emociones, aprenda a usar la información, construya sus puntos de vista. La pregunta como pilar de las prácticas argumentativas orales y escritas es determinante para despertar la curiosidad, promover la creatividad y detonar construcciones de sentido porque desentraña, problematiza, e interroga las realidades de los estudiantes (Rodríguez, 2012).

4.4.2 El menú predilecto: el texto literario

La lectura es una práctica que interactúa con las prácticas argumentativas orales y escritas y las favorece cuando se enseña al estudiante a valorar y dialogar con el texto, con el otro, con el contexto. Esto implica, por un lado, desplazar el papel tradicional del maestro quien, en su posición

de poder, elige el texto e interpreta y tiene la última palabra sobre lo que se lee o sobre lo que el estudiante dice y escribe para que sea este último quien define las conexiones que puede llegar a establecer y no el maestro quien determina cuáles puede lograr. Por otro lado, Vásquez (2012) señala a través de una metáfora la necesidad de ofrecer un menú diferente frente a la diversidad de los estudiantes para que la lectura sea una práctica viva, fluctuante y poderosa para desarrollar el pensamiento, conocer el mundo y asumir posturas. Pensar en una oferta de lectura alternativa a partir de aquello que mueve y confronta al estudiante genera posibilidades inesperadas.

En la básica primaria se elige primero una tipología de textos literarios para la enseñanza del lenguaje (cuento, fábula, leyenda, mito, entre otros) porque estimulan la fantasía, promueven la capacidad de imaginar, ayudan a desarrollar las emociones y fomentan el pensamiento crítico.

El texto literario es necesario para el desarrollo del pensamiento en los primeros años y los niños demuestran interés por explorar estos materiales porque les proporcionan diferentes vivencias y experiencias de aprendizaje, pero el reto es lograr la vinculación entre la apropiación del sistema de escritura desde el punto de vista estructural y la apropiación del texto entendido como construcción de sentido en función de la cultura.

Ese mundo imaginario, representa el establecimiento de un diálogo entre el escritor y el lector que lleva a la construcción y comprensión de la realidad. “Es innegable la relación que existe entre los textos literarios y los entornos de la vida, del mundo, de la existencia... La obra literaria no es inocente ni neutral, no está exenta de cargas sociales y culturales” (Ortiz, 2018, p. 64). En efecto, el mundo de la literatura infantil ofrece narraciones que presentan conflictos sociales y personales que llevan a valorar aspectos éticos y morales. La eficacia se hallaría en la intencionalidad de la lectura, pues presentar una situación para la enseñanza donde el autor defiende una idea de manera indirecta y esta no pasa por un debate en el aula (Chaverra, 2016), solo se transmite, no contribuye a las prácticas de argumentación desde la básica primaria.

También es posible abarcar otros géneros. Existe la posibilidad de presentar de manera simultánea textos de toda índole que despiertan el interés de los estudiantes, vincular los medios de comunicación y poner en debate esos textos que no son necesariamente escritos, explorar un texto científico o un ensayo; que reinterpretan, debaten y dialoguen, en lugar de copiar o repetir para acercarse a una forma de apropiación del texto o aprender aspectos de su estructura. Es necesario formar lectores que busquen los textos para comprender el mundo, resolver problemas,

defender posiciones y rebatir ideas; es necesario formar oradores y escritores que promulguen sus ideas y lleven a quien los lee a emprender acciones que consideran valiosas (Lerner, 2001, p. 26).

El maestro tiene un papel importante porque intenciona la oralidad y la escritura como prácticas que convocan a empoderarse de la vida misma propiciando el andamiaje para que el niño reflexione, construya y aprenda a cuestionar-se en la relación yo, el otro y el mundo. En el siguiente apartado presento algunas reflexiones pedagógicas y didácticas correspondientes con la concepción que he presentado de las prácticas argumentativas orales y escritas en confluencia con el sentido analógico del lenguaje.

4.5 Disposición del escenario. Consideraciones pedagógicas y didácticas

El corcho

El inspector... vio un corcho... lo tomó y ... se dirigió a los chicos:

¿Qué es esto?

Un corcho señor «...gritaron los alumnos sorprendidos».

¡Bien!, ¿De dónde sale el corcho?

De la botella señor. Lo coloca una máquina..., del alcornoque... de un árbol ... de la madera..., «respondían animosos los niños».

¿Y qué se puede hacer con madera?, «continuaba entusiasta el docente».

Sillas..., una mesa..., ¡un barco!

Bien, tenemos un barco. ¿Quién lo dibuja? ¿Quién hace un mapa en la pizarra y coloca el puerto más cercano para nuestro barquito?

«Escriban a qué provincia argentina pertenece».

¿Y cuál es el otro puerto más cercano?

¿A qué país corresponde? ¿Qué poeta conocen que allí nació? ¿Qué produce esta región?

¿Alguien recuerda una canción de este lugar? «Y comenzó una tarea de geografía, de historia, de música, economía, literatura, religión, etc.» ... Mariscal (2002)

Observamos en este fragmento un diálogo posible en el aula que no requiere de elaboraciones complejas y, sin embargo, congrega la atención de los estudiantes y promueve su participación al vincular lo que ellos saben, suscitando la emocionalidad o la estimulación del

pensamiento (Vásquez, 2012). El maestro, de palabra y mirada *afilada* (Larrosa, 2003), atento a las posibilidades, promueve la expresión oral y escrita trayendo el saber experiencial del estudiante a través de la narrativa y de la conversación que favorece, a la vez, que exprese sus puntos de vista y establezca posturas. El corcho no es más que un objeto, pero deviene un ejercicio dialógico, donde la pregunta que moviliza la participación y el acceso que lo posibilitan son claves para que los estudiantes interactúen y expongan sus ideas.

No se trata de simplificar la escuela en términos de la teoría, más bien, de llenar de sentido el qué, por qué, cómo, para qué, cuándo y dónde se enseña porque, incluso, interpelaciones posteriores al proceso de enseñanza que son importantes (qué y cómo se enseñó y cómo evaluar dicha enseñanza) porque pueden supeditarse a la instrumentalización y convertir las prácticas en un ejercicio prescriptivo. De lo que se trata es de que no “se renuncie a la búsqueda de criterios, estructuras y principios generales orientadores” (Rincón y Pérez, 2009, p. 3), por tanto, en las siguientes líneas presento algunas construcciones pedagógicas y didácticas que se congregan alrededor de la apuesta por una argumentación dialógica en estrecha relación con una mirada analógica del lenguaje como pilares para la construcción de sentidos frente a las realidades desde la riqueza narrativa de los estudiantes.

El propósito pedagógico que se persigue guía la pertinencia de las prácticas de enseñanza y aprendizaje orientándose desde una perspectiva de enfoque sociocultural pues refiere las concepciones de los estudiantes en relación con el contexto cuyo marco es la interacción social, la cultura y la construcción compartida del conocimiento, en apropiación y transformación de las herramientas culturales y la participación del sujeto en prácticas sociales y discursivas.

Al respecto, Vygotsky (1987) sostiene que el aprendizaje del ser humano se produce a través de la mediación simbólica, particularmente, a través del lenguaje, en entornos sociales específicos y que el pensamiento se desarrolla en el plano interpsicológico (entre sujetos), antes de interiorizarse en el plano intrapsicológico (en el individuo). En coherencia, es clave el concepto de andamiaje de Bruner (1989) que refiere la ayuda temporal y ajustada del adulto (maestro) para que el niño aprenda, desarrolle habilidades, logre cumplir con un objetivo, mientras aprende a hacerlo por sí solo. En esta perspectiva, hay que considerar pedagógica y didácticamente que todo acto educativo está atravesado por las relaciones sociales, el lenguaje y el contexto histórico, lo que tiene implicaciones relacionadas con partir de las experiencias, saberes y lenguajes del estudiante mientras el maestro actúa como mediador del diálogo, la exploración y construcción de

sentidos. De ahí que la *péntada* de Burke puede constituirse como herramienta de interpretación posibles: acto (qué), escena (dónde), agente (quién), agencia (cómo) y propósito (por qué) (Wertsch, 1998).

El contexto, las orientaciones institucionales, la experiencia del maestro y la necesidad de formación del estudiante en relación con el objetivo de la investigación son el campo de reflexión que se concreta en las apuestas institucionales y, en particular, en las prácticas de cada maestro porque “en todos los casos el docente tiene retos; enfrentarlos echando mano de su formación conceptual [...] es indispensable para fundamentar su labor” (Díaz Barriga, 1997, p. 82). En consonancia, asumo como punto de partida que las prácticas están ligadas al maestro y al contexto. Por un lado, reitero la importancia que se le ha dado al papel del maestro en esta investigación porque la postura que asume pedagógica, didáctica, institucional y políticamente guía dichas prácticas de enseñanza. Por otro lado, el marco de referencia histórico, social y cultural diversifica la enseñanza, lo que significa que el aprendizaje es situado (Cassany, 2006) y, simultáneamente, la enseñanza también tendría que serlo. En otras palabras, la postura del maestro y la influencia de ese marco de referencia concreta las intervenciones en el escenario escolar, revistiéndolas de un carácter político.

Reconocido este carácter político que sienta sus principios en la pluralidad, la diferencia y la subjetividad, la formación política en la escuela se entiende como un proceso crítico frente a las realidades del contexto local, regional y nacional, para cuestionarlas, imaginar alternativas y actuar para transformarlas. De ahí que, desde la perspectiva de esta investigación, las prácticas de argumentación en clave de la comprensión y apropiación de dichas realidades contribuyen a la formación política a través de líneas de sentido del orden pedagógico y didáctico que presento a continuación.

4.5.1 Prácticas de argumentación y formación política

En primer lugar, las prácticas argumentativas son construcciones sociales y culturales que valoran la interacción con el otro y el mundo, exhibiendo el carácter analógico del lenguaje. De ahí que las elaboraciones orales y escritas y sus propósitos son actos de enunciación que no son neutrales. Los diferentes entornos, condiciones y cosmovisiones de los estudiantes que convergen en la escuela requieren promover esas construcciones de sentido a través de diferentes estrategias

de participación, de forma que las voces de los estudiantes, sus narrativas orales y escritas nos permiten observar cómo comprenden y construyen lo político.

En segundo lugar, en el nivel de educación primaria, esto significa crear escenarios donde los niños puedan ejercer la palabra, explorar la toma de decisiones, resolver conflictos y construir normas compartidas, todo dentro de un ambiente de respeto y cooperación. Por lo tanto, las prácticas argumentativas orales y escritas orientadas hacia la formación política del estudiante no podrían limitarse a un contenido o una asignatura específica, sino que deben permear todas las áreas del conocimiento y todas las prácticas escolares dentro y fuera del aula ya que “muy distintos momentos de la vida escolar y nacional pueden convertirse en escenarios para la formación ciudadana; diversas áreas de conocimiento, aparentemente ajenas como el lenguaje o las matemáticas, pueden generar oportunidades para esta formación” (MEN, 1998a, p. 26).

Por ejemplo, el gobierno escolar es una de las formas de participación que promueve la Ley 115 de 1994 como espacio para la vida democrática que convoca a los estudiantes a la construcción frente a las problemáticas que afectan a la escuela en diversos ámbitos y son comunes a la toda la comunidad. Este tipo de mecanismos se convierten en espacios de apertura frente a las preocupaciones por el bien común, por las realidades que existen dentro de la escuela, pero también fuera de ella y allí se concreta la fuerza de la argumentación y el carácter dialógico del lenguaje.

Sin embargo, no basta con enseñar los mecanismos de participación o incluir temas de democracia en los contenidos escolares como si se tratara de un aprendizaje de conceptos, sino del ejercicio ciudadano en el que la argumentación en básica primaria representa una posibilidad para sentar las bases de una formación política⁶. En línea con esta formación, la interiorización crítica de los valores en la experiencia compartida de lo público resulta pertinente porque “unas pautas de conducta desarraigadas no tienen más perspectiva de futuro que su desaparición en cuanto deja de funcionar el látigo” (Cortina, 2005, p. 15). La libertad, la solidaridad, el respeto y el diálogo son valores que hacen parte de una visión ciudadana en la escuela como escenario para la convivencia. Este planteamiento muestra la relación estrecha entre ética y política, pues se trata de asumir responsabilidades colectivas, participar en lo público y construir con otros una sociedad

⁶ Los Lineamientos Curriculares de Constitución Política y Democracia (MEN, 1998a) señalan la importancia de la escuela en la formación de los ciudadanos frente a fenómenos tales como la violencia, la delincuencia, la corrupción y el crecimiento de la apatía ciudadana, ofreciendo un panorama amplio sobre “el desarrollo de una subjetividad para la democracia, el aporte en la construcción de una cultura política para la democracia y el conocimiento de las instituciones y la dinámica política” (p. 2).

más justa. Dicho de otro modo, la formación cognitiva, ética y política y la conciencia social, cultural e histórica favorece la construcción de identidad de un sujeto con “convicciones, ideales, con capacidad reflexiva y crítica, que posea el misterio del carisma, y sobre todo con un gran sentido de servicio social, en pro del bien común” (Fernández, 2009, p. 7).

En tercer lugar, la participación es la posibilidad de reconocer verdades, ponerlas en duda, construir otras y llegar al consenso o al disenso. En esta línea, la pregunta como estrategia intencionada del maestro es un catalizador del pensamiento para la construcción de sentido porque anima la duda, despierta la curiosidad, promueve la creatividad. A su vez, la pregunta del estudiante es la posibilidad para que el niño siga construyendo su pensamiento como forma de empoderamiento frente al mundo. En consonancia, el maestro no se entroniza en el saber, ni promueve una enseñanza asentada en la respuesta unívoca y la evaluación punitiva.

4.5.2 Relación maestro-estudiante

De acuerdo con lo anterior, las relaciones que se establecen entre el estudiante y el maestro en un escenario escolar que favorece prácticas argumentativas orales y escritas aboga por una participación “entre ciudadanos de diferentes edades en un mismo espacio público [...] que permite la igualdad de condiciones siempre que existe la disposición para la reflexividad” (Martínez-Boom, 2008). En coherencia, me inclino hacia la relación horizontal donde el maestro concibe al estudiante de básica primaria como interlocutor válido cuyas elaboraciones no son iguales a las del adulto, pero reconoce en el mundo infantil sus experiencias y cosmovisiones para construir con los niños y no en lugar de ellos.

En otras palabras, la horizontalidad refiere el reconocimiento de la existencia del otro como sujeto de discurso, disponiendo un escenario donde ambos construyen juntos, pero también significa promover la diferencia y la pluralidad en el escenario escolar porque educar políticamente es dar lugar a un diálogo donde se visibilicen valoraciones, significados, orientaciones éticas, culturales e ideológicas del estudiante (Cárdenas, 2016), porque:

El problema central aquí radica en el distanciamiento entre las partes, es decir, entre maestro(a) – estudiante, que inclusive en muchos casos pueden estar física y afectivamente muy cercanos, pero por fuera de las condiciones que facilitan la construcción de

significados comunes, lo cual sólo es posible en situaciones de diálogo. (Roldán, 2006, p. 125)

En una referencia específica al maestro, acortar dicho distanciamiento me remite a la definición de didáctica en su doble raíz *docere*: enseñar y *discere*: aprender, vocablos que reclaman la interacción entre quien enseña (maestro) y quien aprende (estudiante) (Medina, 2009). Esta definición me recuerda que el aprendizaje se da en doble vía, esto es, estableciendo una relación dialógica entre un maestro que es reflexivo (cualidad intrínseca en esta noción de didáctica) y un estudiante que transita sus propias aventuras. En esa interacción, el maestro también está en situación de aprendizaje porque:

Desde una visión activo-participativa de la Didáctica, el docente de «*docere*» es el que enseña, pero a la vez es el que más aprende en este proceso de mejora continua de la tarea de co-aprender con los colegas y los estudiantes. (Medina, 2009, p. 6)

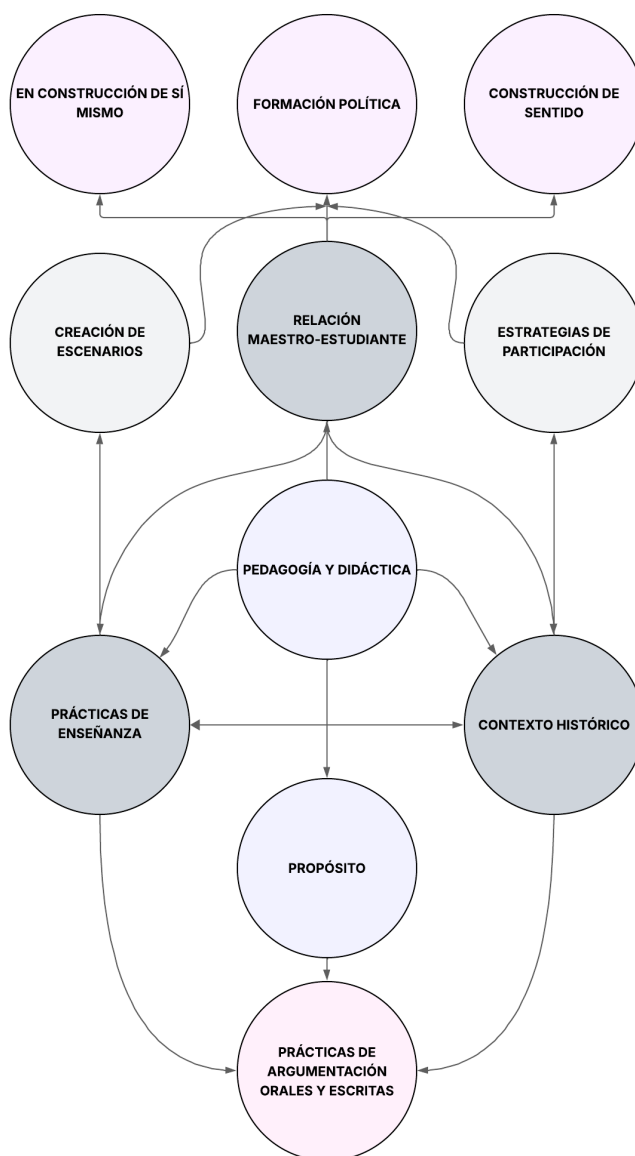
La didáctica, desde una perspectiva que articula el enfoque sociocultural puede definirse como una praxis reflexiva orientada a una mediación situada, en la que el maestro asume un papel activo como constructor de escenarios significativos de aprendizaje. Lejos de entenderse como la aplicación mecánica de métodos o técnicas, la didáctica es una práctica intencionada por parte del maestro que reflexiona de forma permanente las decisiones sobre enseñanza, contenidos, organización del tiempo y procesos de evaluación (Díaz-Barriga, 1997). Entonces, la enseñanza media el conocimiento socialmente construido y el desarrollo potencial del estudiante, lo cual sitúa al maestro como figura clave que actúa consciente de su actuación en el escenario escolar.

En consecuencia, la escuela es escenario de encuentro del maestro y del estudiante, pero también es el lugar de encuentro del maestro con él mismo (Le Breton, 2010), cuando aprende de sus prácticas, de las situaciones que se presentan, de lo que enseñan los estudiantes, porque también aprendemos de la vida. Entonces, el maestro va modificando sus prácticas mientras convoca al estudiante a ser partícipe de su proceso para comprenderse a sí mismo y afrontar los desafíos del mundo, en trascendencia de su lugar como observador pasivo del maestro y de cara a lo que ocurre en los textos, imágenes, tecnologías y otros recursos con los que interactúa.

La **Figura 5** recoge de forma rizomática las relaciones pedagógico-didácticas que establezco como líneas de sentido que se tejen entre maestro-estudiante, prácticas de enseñanza y contexto social y cultural de la básica primaria. Estas conexiones señalan la naturaleza situada de las prácticas argumentativas respecto al horizonte de formación política.

Figura 5

Perspectiva pedagógico-didáctica de enfoque sociocultural



Las reflexiones sobre la interacción del maestro y del estudiante, la necesidad de crear de escenarios de formación en argumentación y las estrategias de participación contribuyen a la

construcción de estos dos personajes, un maestro que se hace consciente de sus prácticas de aula (y fuera de ella) y un estudiante que se empodera de su propio discurso frente al contexto y las construcciones de sentido que allí emergen. De esta perspectiva sociocultural, al abordar el desarrollo metodológico pueden surgir otras relaciones en esta investigación relacionadas con la fuente de saber, el sentido de la preparación, la multiculturalidad, el impacto de la tecnología, incluso, la pertinencia de los procesos de escolarización en la básica primaria. La posibilidad de transformación del escenario escolar está en:

Agenciar la enseñanza desde las mediaciones del lenguaje, a favor de la diversidad y la inclusión, la riqueza lógica y analógica del conocimiento, los tipos de pensamiento, la interacción en sus relaciones [las del estudiante] con la acción y la pasión [...] y los factores propios de la argumentación. (Cárdenas, 2016, p. 233)

El maestro de sentido avizora y habita el escenario escolar como espacio vital y fomenta las prácticas argumentativas orales y escritas convencido de la necesidad actual de la formación crítica de los estudiantes frente a las problemáticas sociales emergentes del mundo. Entonces, el maestro de sentido es un investigador de la formación en la escuela (Díaz-Barriga, 1997) que se pregunta por tales problemáticas.

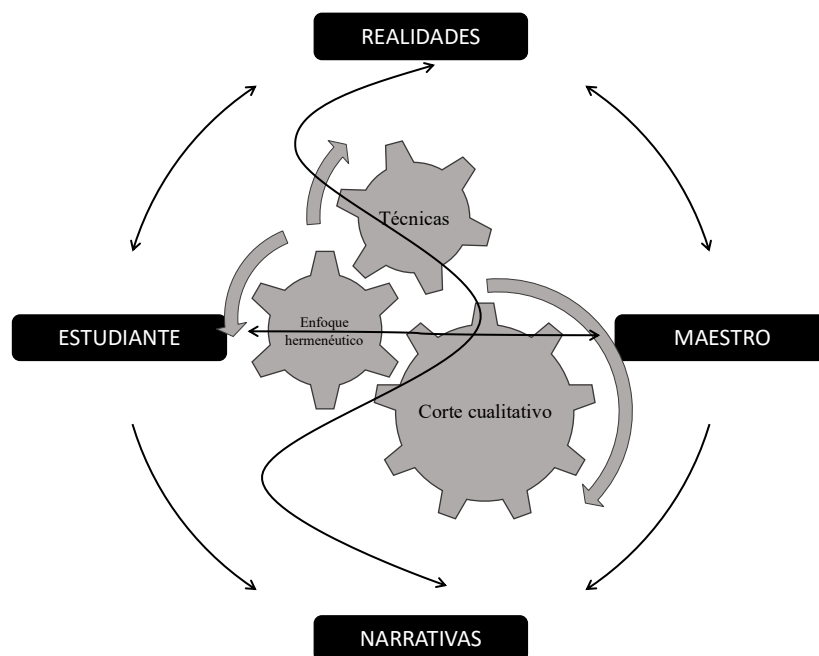
5 La ruta metodológica. Orientaciones para la (a)puesta en escena

Generar espacios de prácticas argumentativas orales y escritas en la básica primaria, mediadas no solo por las realidades de los estudiantes, sino por la reflexión del maestro que lo lleva a pensar y transformar de manera permanente sus prácticas, constituye una apertura que hace de la escuela un escenario de formación política.

Por tanto, la investigación pregunta por las prácticas argumentativas orales y escritas de estudiantes de 4º y 5º grados de educación básica primaria de tres instituciones educativas públicas: la Normal Superior de María, ubicada en Rionegro, que es un centro formador de maestros; el Centro Educativo Media Luna, ubicado en sector rural de Santa Elena con modalidad Escuela Nueva y la Institución Educativa la Pastora, institución de la que este investigador hace parte en la planta de docentes de la básica primaria.

Se parte de que la argumentación está presente en la cotidianidad como habilidad propia de la condición humana gestándose en los mismos usos del lenguaje cuando los niños narran sus experiencias y dan cuenta de sus formas de establecerse en el mundo, de forma que puede promoverse desde los primeros años de educación escolar (Calderón, 2009; Chaverra, 2016; Perelman, 2001; Tamayo-Alzate, 2012), y su abordaje representa un enorme potencial para la formación política, desde una concepción analógica y dialógica del lenguaje que media la construcción de sentidos frente a la realidad.

A continuación, en este apartado metodológico sustento la necesidad de realizar una investigación instalada en el paradigma cualitativo a través del enfoque hermenéutico-narrativo. Luego, describo las instituciones participantes y la población, que cobran relevancia en esta investigación pues he señalado la importancia del contexto y las realidades que rodean a los maestros y estudiantes en la construcción de su saber experiencial; presento las técnicas y procedimientos que, más bien, a manera de dispositivos, me permitirán profundizar en los territorios teóricos y metodológicos sobre la argumentación, interpretar una serie de narrativas de los maestros en relación con sus experiencias como enseñantes del lenguaje y de un grupo focal de estudiantes de los grados antes mencionados. De esta forma se busca analizar las posibilidades, percepciones, tensiones y dificultades del desarrollo de prácticas argumentativas en la básica primaria.

Figura 6*Metodología*

5.1 Paradigma y enfoque

Esta construcción metodológica parte de unas premisas interrogativas que conducen por un camino que se construye en el andar mismo, rico en experiencia y abierto a lo incierto, que recoge varios planos de elaboración. Por un lado, sostiene las bases epistemológicas de la investigación respondiendo al propósito del estudio, en una lectura como posibilidad de comprender y nombrar la realidad educativa compleja, histórica y situada. Por otro lado, la apertura desde una postura hermenéutica-narrativa a realidades que no obedecen a patrones preestablecidos, sino que emergen de las relaciones dialógicas que la investigación misma detona con tales realidades y los actores. En este marco, los maestros no son informantes externos, sino actores que encarnan la experiencia entre el ser y el saber para ofrecer a los estudiantes posibilidades de establecerse en y frente al mundo.

Por tanto, la investigación se enmarca en el paradigma cualitativo. Esta decisión responde a tendencias epistemológicas asentadas en el campo de la investigación educativa para comprender en profundidad experiencias y sentidos que construyen los sujetos en contraste con la medición de fenómenos sociales mediante variables aisladas. Entonces, se pregunta, dialoga e interpreta, desde

la experiencia del investigador, las prácticas escolares, las experiencias propias de los maestros y las de los estudiantes, acogiendo el carácter contextual y narrativo de las interacciones de donde emergen unos sentidos y significados que posibilitan contribuir a la discusión, como preocupación inherente a este paradigma (Creswell y Creswell, 2018).

En el acto educativo y social el sujeto-objeto se dimensionan en un mismo acto a investigar y participan conjuntamente investigador-comunidad para favorecer los aspectos de interpretación de las relaciones interpersonales o grupales e involucra las prácticas educativas en un campo de aprendizaje y acciones pedagógicas del maestro-estudiante en el encuentro de la escuela, en un mundo complejo y multidimensional que permite conocer la realidad social y buscan caminos a su propia problemática. (Sarmiento, 2004, p. 44)

De esta manera, como maestro-investigador interactúo con los estudiantes, maestros y realidades de la escuela frente a las prácticas argumentativas; hago parte de la investigación ya que vinculo mi experiencia, conocimientos, percepciones, sensaciones, reflexiones y acciones para interpretar la realidad de la que también hago parte. Esta es una implicación consciente que reconoce que el investigador forma parte de la realidad que interpreta. Se produce entonces una movilización interna como investigador en tanto la lectura del contexto pone en juego mis experiencias mientras construyo relaciones dialógicas alrededor del problema que aportan otras visiones y nuevos caminos para avanzar.

La investigación posibilita acercamientos a las experiencias de los maestros y estudiantes con quienes interactúo mientras concibo y visibilizo la argumentación como posibilidad en la básica primaria. Este es un proceso de naturaleza dinámica en el que el paradigma cualitativo posibilita la generación de estrategias de acción dentro del problema de investigación y reflexiones acerca de las prácticas escolares para informar acerca de su complejidad (Creswell y Creswell, 2018) y ventilar otras formas posibles de abordar situaciones problemáticas.

Para interpretar esta realidad abordo el enfoque hermenéutico-narrativo porque resulta pertinente para comprender las prácticas educativas en su dimensión histórica, subjetiva y relacional. Todo acto interpretativo está atravesado por la experiencia previa del intérprete y por su inserción en una tradición histórica determinada Gadamer (1993). En esta línea, Bolívar (2002) y Cárcamo (2005) destacan que la narrativa permite acceder a los sentidos que los sujetos atribuyen

a sus experiencias: tiempo, acción y significado. Interpretar las narrativas es pensar la experiencia más allá de un modo de conocer porque involucra necesariamente los modos de ser y es en el lenguaje que refiere la existencia misma que se descubre su riqueza (Ricoeur, 2002).

El lenguaje media la interpretación de las narrativas de los participantes (Bajtín, 1998), para leer sentidos y significados que observa el investigador como comprensiones desde su perspectiva ya que “todo comprender es interpretar, y toda interpretación se desarrolla en el medio de un lenguaje que pretende dejar hablar al objeto y es al mismo tiempo el lenguaje propio de su intérprete” (Gadamer, 1993, p. 239). Esta postura resulta coherente con esta investigación que concibe el lenguaje como práctica viva, analógica y dialógica, y no como mera representación del mundo.

Finalmente, se aprecia el carácter subjetivo de la investigación como una condición propia y necesaria del conocimiento que provee una perspectiva pedagógica sobre el problema de estudio. La escuela, como escenario de la investigación, es un espacio donde confluyen las subjetividades, las del investigador, los maestros y los estudiantes que, al expresarse en sus narrativas, se convierten en actores principales que llevan a comprender la complejidad vasta e infinita de las prácticas argumentativas y su relación con la formación política. Desde esta perspectiva, la investigación es un ejercicio conjunto de diálogo, interacción y experiencia con los estudiantes y maestros y la posibilidad de construcción de sentido y participación en la vida escolar

5.2 Contextos escolares

El lenguaje permite desentrañar las manifestaciones de quienes participan en la investigación, es decir, los maestros y estudiantes de la básica primaria; escuchar sus voces y darles lugar. Se puede reconocer el sentido y las motivaciones que se hallan en el discurso y dan cuenta de la subjetividad misma y de las formas de realización del pensamiento que se construyen con el otro, con lo otro, en la escuela y fuera de ella, por lo que cobra relevancia el contexto.

Este estudio se desarrolla en tres instituciones educativas de carácter público. En línea con esta propuesta donde el escenario escolar cobra relevancia, describo cómo o por qué he elegido estas instituciones y cuáles son sus contextos.

5.2.1 Institución Educativa La Pastora

La primera, que denominaré durante el desarrollo de la metodología como Institución Educativa A, es la Institución Educativa La Pastora, ubicada en Medellín. Hago parte de la planta de docentes de básica primaria desde el año 2017, donde he enseñado áreas básicas en los grados 3º, 4º y 5º. Una vez presentada esta propuesta doctoral, tanto el rector como la maestra de Lenguaje evidencian su compromiso para el desarrollo del trabajo de campo propuesto en esta metodología.

De acuerdo con su Proyecto Educativo Institucionales (PEI), su modelo pedagógico es socio-crítico y, de manera particular, entre otras apuestas institucionales, señala que el desarrollo de estrategias que promuevan la argumentación puede posibilitar la transformación de la realidad y la democracia. De ahí que el accionar de todos los miembros de la comunidad se rija por unos principios institucionales, entre ellos: Leemos los contextos de manera crítica para asumir posturas frente a las situaciones que ocurren en el entorno basados en la lógica y la toma de consciencia; Valoramos y respetamos la diversidad, como una característica natural e innata de todos los seres humanos, por tanto, promovemos acciones incluyentes en la cotidianidad.

De acuerdo con el PEI, el maestro posee idoneidad en su saber específico, hace uso de estrategias metodológicas y pedagógicas desde un enfoque crítico, valora y fortalece la individualidad, favorece la formación de sujetos autónomos y críticos y tiene actitudes de buen trato y habilidades sociales para procesos de mediación ante los conflictos. Por su parte, con el modelo pedagógico, los principios, la misión y visión institucionales, se espera que el estudiante sea autónomo, crítico, creativo, con capacidad para dialogar, concertar, decidir y realizar el bien común, que tenga una actitud proactiva y de superación personal continua y sea una persona incluyente, respetuosa de las diferencias.

La institución atiende a estudiantes desde preescolar hasta undécimo grado que pertenecen a los estratos 1, 2 y 3 y viven en el barrio Buenos Aires, principalmente en el Vergel. De acuerdo con la caracterización institucional de 2020, es una población que está expuesta a situaciones que pueden representar un riesgo para los estudiantes, tales como el consumo de drogas en algunos hogares y la venta en zonas cercanas, la actividad laboral que implica dejar a los estudiantes bajo el cuidado de otras personas, la formación de los padres porque solo el 40% de los encuestados terminó el bachillerato y esto tiene repercusiones, tanto en el acompañamiento familiar como en las necesidades básicas de los estudiantes.

De manera particular, la institución abrió sus puertas como Institución Educativa La Pastora en el año 2017, luego de que las instalaciones dejaron de estar en manos de una institución privada en calidad de cobertura. Esto implicó un proceso de acompañamiento para que la comunidad se adaptara a la transición; recibiera un equipo directivo, docente y administrativo completamente nuevo; y comenzara una construcción colectiva de un PEI nuevo que concibiera las expectativas, necesidades y sueños de los estudiantes, maestros y padres de familia. Por tanto, se espera que en la institución sea reconocida a nivel local más adelante, por la consolidación de su propuesta pedagógica y el mejoramiento continuo, fortaleciendo el trabajo en competencias académicas, la formación en valores y el cuidado ambiental, reflejándose en la transformación del contexto escolar, familiar y comunitario.

5.2.2 Institución Normal Superior de María

La segunda, que denominaré durante el desarrollo de la metodología como Institución Educativa B, es la institución Normal Superior de María, ubicada en Rionegro. Llego a ella porque soy exalumno graduado como bachiller pedagógico en 1997, resulta interesante escuchar y leer las narrativas de sus maestras dado que son formadoras de maestras y, además, el rector abrió las puertas de la institución para que pudiera establecer diálogos con ellas.

De acuerdo con su PEI, como formadora de formadores, se inscribe en una postura *Constructiva*, pues se requiere que la nueva generación de maestros mantenga latente la idea acerca de que el conocimiento es una construcción del individuo en relación con su contexto, y que, por tanto, el proceso formativo se mueve de paradigmas instructivos y unidireccionales a otros comprensivos y multidireccionales.

Dentro de este modelo pedagógico, el maestro debe tener la capacidad para asumir retos, promover experiencias de aprendizaje y mediaciones pedagógicas flexibles que permitan la interacción, una lectura crítica del mundo de la vida y la comprensión del ser humano desde la diversidad. En la misma línea, los valores de los que los estudiantes deben apropiarse son el liderazgo pedagógico, el respeto, la responsabilidad pedagógica, la idoneidad ética y el sentido de pertenencia. En particular, se espera que los estudiantes sean críticos y reflexivos, participen activamente en su proceso de formación, e impacten en su contexto como líderes, dentro y fuera la institución.

La Institución posee tres poblaciones diferentes que atiende y evalúa bajo los mismos parámetros. Estudiantes entre los 5 y 19 años en los grados de transición hasta undécimo y los maestros en formación en el Programa de Formación Complementaria; la mayoría pertenecientes a la zona urbana del municipio de Rionegro, estratos 2 y 3. También asisten jóvenes y adultos bajo la modalidad de CLEIS o Ciclos Lectivos Especiales Integrados que atiende en sabatinos, dominicales, rurales y semanales. En general, estas poblaciones se ubican en los estratos 2 y 3.

La Normal Superior de María se enfrenta a una sociedad en plena transición material y modernización, con cambios en costumbres religiosas y morales, nuevas estructuras familiares, una marcada tendencia a la descomposición familiar y notoria presencia de la mujer en el campo laboral. Anteriormente en la zona existía una cultura de clases regida por principios politiqueros y religiosos; hoy es una cultura superpuesta donde lo moderno y lo antiguo se entrelazan desdibujando la identidad y propiciando un proceso de heterogenización cultural donde coexisten fenómenos de iniquidad social, violencia urbana y rural, desempleo, injusticia social, delincuencia común y carencia de programas para la utilización adecuada del tiempo libre. Igualmente se presenta poca participación ciudadana ante la presencia del fenómeno de la politiquería en algunas de las administraciones municipales.

5.2.3 Institución Centro Educativo Media Luna

La tercera, que denominaré durante el desarrollo de la metodología como Institución Educativa C, es el Centro Educativo Media Luna, ubicada en Santa Elena, corregimiento del municipio de Medellín. Llego a esta institución porque en la búsqueda de otros contextos, una docente y amiga que había trabajado allá, me contacto con la rectora para presentar mi investigación y el objeto de la intervención. Su apertura a investigaciones que permitan expandir los horizontes hizo posible el contacto con dos de sus maestras de Lenguaje.

De acuerdo con su PEI, el centro educativo adopta el modelo de Escuela Nueva, un modelo pedagógico que promueve un aprendizaje activo, participativo y colaborativo, un fortalecimiento de la relación escuela-comunidad y un mecanismo de promoción flexible adaptado a las condiciones y necesidades de la niñez. Debido a su ubicación en una zona rural donde se vive la cultura silletera, tiene como propósito la formación de estudiantes autónomos, críticos, solidarios, respetuosos de la diversidad natural, social y cultural, y con capacidades para valorarse y valorar

su contexto a partir del reconocimiento de la memoria ancestral. Por tanto, cada año desarrollan proyectos que rescatan y fortalecen la cultura silletera propia de esta zona que recrean los contenidos de cada una de las áreas generando así un aprendizaje significativo.

Dentro de este modelo pedagógico, el maestro es un mediador en el proceso de aprendizaje de los niños que estimula el interés por el avance en el aprendizaje, promueve relaciones activas entre los miembros de la comunidad educativa y genera la construcción colectiva del saber, del desarrollo de la sociedad y de la democracia. Su principal labor es el desarrollo integral tanto cognitivo, como afectivo y social de sus estudiantes. Además, se plantea que el maestro es un investigador que concibe experiencias y mediaciones pedagógicas flexibles que permitan la interacción, una lectura crítica del mundo de la vida y la comprensión del ser humano desde la diversidad. Por su parte, se espera que el estudiante, entre otras habilidades, tenga la capacidad de realizar reflexiones sobre lo que acontece a su alrededor, asuma con sentido de pertenencia su entorno social, sea sensible ante las expresiones culturales y capaz de participar creativamente en su producción y se comprometa con la convivencia armónica en el marco de relaciones interpersonales respetuosas.

De acuerdo con el modelo de Escuela Nueva, la institución está organizada por multigrados de preescolar a grado 5° de básica primaria, lo que significa que los estudiantes de diferentes grados comparten el aula según los objetivos alcanzados en cada área. La población es mixta, ya que asisten niños del barrio 8 de marzo con características urbanas muy diferentes a las de los que pertenecen a la vereda Media Luna. Los primeros son niños con mayor vulnerabilidad debido a entornos de alto riesgo (consumo de drogas, delincuencia, desarraigo social, marginación, entre otros). Los segundos traen experiencias que conjugan el territorio y la cotidianidad veredal, de forma que son portadores de saberes patrimoniales y cuentan con una construcción familiar más armónica.

En consecuencia, ha sido un reto para la escuela mediar los conflictos que se presentan entre los grupos poblacionales nativos y los emergentes por la nueva ruralidad, buscando nuevas dinámicas para la comunicación y la apertura. Así mismo busca responder a las características de la población vulnerable con la que cuenta, en términos de desplazamiento, violencia intrafamiliar, y con necesidades educativas especiales.

5.3 El reparto o población participante

Participan cinco maestras de lenguaje de los grados 4º y 5º de básica primaria, dos de la Normal Superior de María, dos del Centro Educativo Media Luna y una de la Institución Educativa La Pastora, quienes son invitadas a narrar sus experiencias como enseñantes del Lenguaje en relación con la argumentación. Además, la última maestra también acepta la invitación a participar en el trabajo de campo con los estudiantes. No hay criterios especiales para su elección, más allá de laborar en las instituciones que aceptaron la invitación y enseñar lenguaje en los grados 4º o 5º de básica primaria.

De forma particular, en la Institución Educativa la Pastora se halla el grupo focal conformado por 15 estudiantes con quienes se desarrolla la investigación. Son 8 niños y 7 niñas de los grados 4º y 5º con edades entre los 9 y 11 años que aceptan la invitación a participar y cuentan con el consentimiento de los padres. Se eligen estos grados y edades como referente frente a la inquietud que moviliza este proyecto considerando los siguientes criterios:

- Conformación heterogénea del grupo focal: este es conformado mediante un proceso de selección aleatoria buscando que participen por igual niños y niñas, sin distinciones o filtros de rendimiento académico, habilidades comunicativas, capital cultural o aspectos de carácter comportamental. Este criterio responde a la necesidad de preservar la heterogeneidad natural del aula, de modo que la investigación no se circunscribe a perfiles específicos, sino que da cuenta de la diversidad de formas en que el pensamiento argumentativo puede manifestarse en contextos escolares ordinarios.

- Voluntariedad y condiciones éticas de participación: la inclusión de los estudiantes se fundamenta en el principio de voluntariedad, participando en la investigación por interés y disposición de los mismos niños y niñas, quienes atienden a la invitación que se hace en los diferentes grupos y cuentan con el consentimiento informado de sus acudientes. Este criterio no solo responde a aspectos éticos definidos por el Comité Central de Ética en Investigación. [CCEI] (2016), sino que favorece condiciones de interacción y producciones orales y escritas en un clima de confianza. Esto contribuye a la validez cualitativa del estudio porque reduce la coerción institucional sobre las prácticas observadas.

- Pertinencia pedagógica del nivel escolar: si bien la selección de estudiantes obedece a que el investigador desarrolla prácticas de enseñanza en los grados 4º y 5º, donde los niños tienen edades comprendidas entre los 9 y 11 años, el criterio pedagógico se basa en que hay formas de argumentación en edad temprana que se evidencian en la apropiación del lenguaje, en la intención comunicativa de convencer, justificar o refutar enunciados (Chaverra, 2016; Jurado, 2008; Perelman, 2001). Este planteamiento pone en tensión la idea de que la argumentación resulta compleja para los niños en estas edades y grados (Gutiérrez et al., 2021; Lagos, 2017) porque se requiere cierto simbolismo y pensamiento discursivo que emerge con la maduración cognitiva que ocurre más adelante.

El despliegue teórico y metodológico en relación con sus experiencias orales y escritas provee insumos de acercamiento a sus prácticas argumentativas, como territorio de riqueza narrativa. Atendiendo a las consideraciones metodológicas, el problema de investigación que se aborda con esta población se divide en tres etapas que se han titulado Diálogo 1, Diálogo 2 y Diálogo 3 porque, siguiendo la metáfora del escenario, cada diálogo es un momento de encuentro del investigador con la literatura, con las instituciones, con los maestros, con los estudiantes y con sus propias experiencias, donde la conversación se transforma en una vía para interpretar, reflexionar y resignificar los saberes, las prácticas y las experiencias en diálogo con el desarrollo de las prácticas de argumentación.

5.4 Etapas o diálogos

5.4.1 Diálogo 1. Exploración

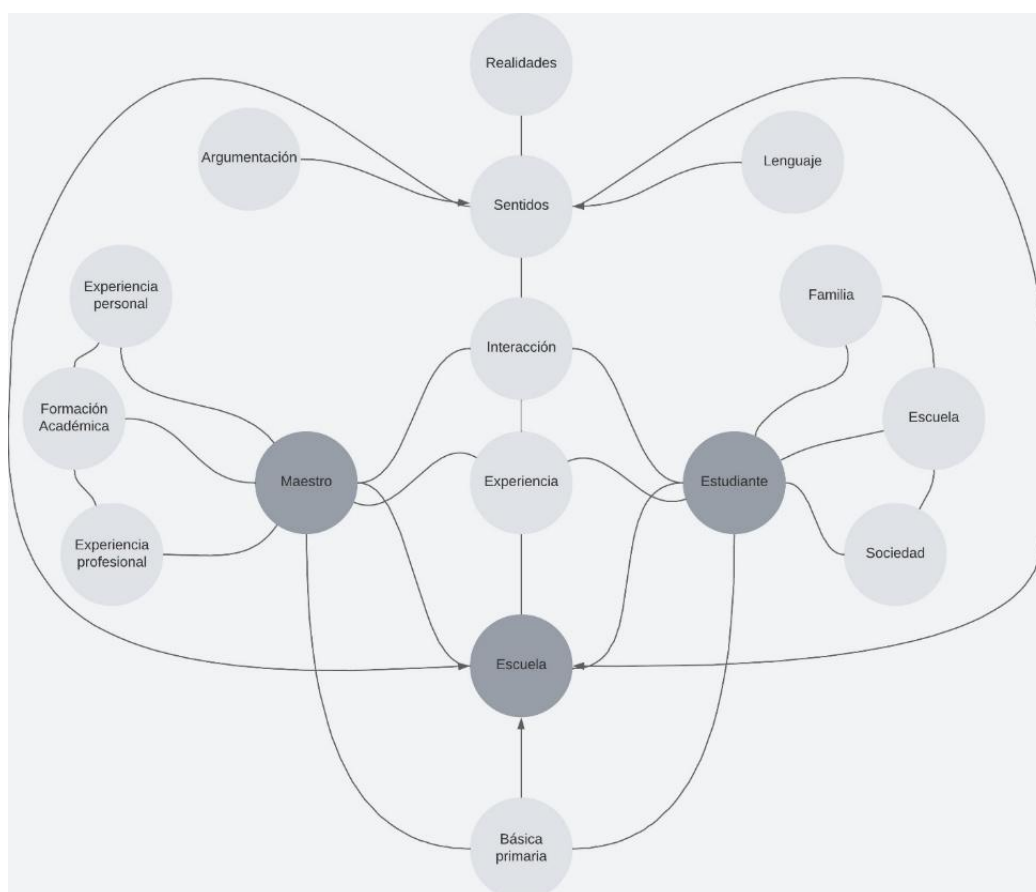
En esta primera etapa, de tipo teórica, se *establecen los territorios teóricos y metodológicos que amplían la comprensión de la argumentación en el contexto de la educación básica primaria y su incidencia en la formación política desde el campo analógico y dialógico del lenguaje*. Se construyen las bases epistemológicas y el marco metodológico de la investigación a partir de los referentes conceptuales en un tejido teórico alrededor del problema de investigación que devela los nodos centrales y su articulación. La **Figura 7** muestra dichos nodos dando cuenta de los

vínculos que se despliegan de manera rizomática y recapitulan el tránsito por las aristas de esta investigación que se presentaron en el capítulo anterior.

La **Figura 7** es un ejercicio simbólico que, como Hermes en la mitología, comunica el mensaje y se extiende para derivar en vastas posibilidades imaginadas y conducir por los laberintos del pensamiento. Se puede transitar de múltiples formas y en distintas vías, en un despliegue hacia la comprensión del problema en apertura al encuentro con maestros y estudiantes de los grados 4º y 5º de la básica primaria, sus experiencias e interacciones desde unos contextos mediados por el lenguaje y la argumentación. Como expresé en el capítulo anterior, es una *aventura* cargada de las emociones y los riesgos que implica emprender un viaje conjunto en la escuela que viene de los sentidos construidos por los maestros y los estudiantes. La comprensión de dichos sentidos posibilita nuevas construcciones frente a la realidad porque son territorios por naturaleza inacabados.

Figura 7

Nodos centrales



5.4.2 Diálogo 2. Estructuración

En concordancia con el paradigma y el enfoque, se propone el despliegue de una serie de acciones que atienden a un carácter narrativo y conversacional con maestros y estudiantes para abordar la propuesta en coherencia con los objetivos. La observación, la grabación y registros escritos de las actividades que se desarrollen posibilitan la discusión para escudriñar los modos en que se promueven las prácticas argumentativas orales y escritas en el ámbito escolar. En consecuencia, durante este diálogo se propone el desarrollo en dos líneas: con los maestros y con los estudiantes.

Con los maestros, atendiendo al objetivo específico *interpretar críticamente las narrativas de 6 maestros de tres instituciones educativas sobre sus experiencias como enseñantes del lenguaje en diálogo con el desarrollo de prácticas argumentativas orales y escritas de los estudiantes de 4° y 5° grados de básica primaria*, se propone la entrevista semiestructurada con la utilización de un guion que contenga preguntas abiertas donde se identifiquen actitudes, creencias, deseos, valores e intereses.

En la misma línea, se propone la historia de vida en tanto representa una posibilidad de inmersión en sus narrativas que dan cuenta de su saber experiencial como maestros marcados por sus propias interacciones y formas de habitar el mundo. Esta técnica me acerca al saber experiencial del maestro desde una hermenéutica-narrativa que “permite la comprensión de la complejidad psicológica de las narraciones que los individuos hacen de los conflictos y los dilemas en sus vidas” (Bolívar, 2002, p. 6).

Con los estudiantes se propone *Analizar una experiencia de talleres diseñados a partir de las motivaciones y contextos que incorporan la dimensión política de la formación en las prácticas argumentativas orales y escritas, con un grupo focal de estudiantes de 4° y 5° grados de básica primaria*.

Desde el punto de vista pedagógico (Ander-Egg, 1991; Bassart, 1995), el taller implica una participación activa de los estudiantes en experiencias conjuntas y la realización de prácticas concretas vinculadas a su entorno y a su vida cotidiana. Como estrategia de enseñanza y aprendizaje, facilita la apropiación de conocimientos porque promueve acciones de diálogo, exposición libre de puntos de vista, definición de propósitos comunes y el despliegue de estrategias

discursivas, entre ellas la argumentación, asuntos susceptibles de observación, registro y análisis que permiten observar las dinámicas escolares. Es posible partir de la pregunta intencionada de parte del investigador para desentrañar, problematizar, interrogar las realidades de los estudiantes a la vez que se propone que los estudiantes también formulen preguntas (Rodríguez, 2012).

En un primer momento se observan esas motivaciones, gustos, intereses y posibilidades a través de sucesos o situaciones problemáticas, como detonantes para el desarrollo de prácticas de argumentación. Se busca suscitar discusiones en grupo que permitan que los participantes interactúen para construir y observar los discursos individuales y las construcciones colectivas.

En un segundo momento, a partir de la construcción epistémica y las reflexiones que emergen con los maestros y los estudiantes, se diseña e implementan unos talleres con los estudiantes del grupo focal de los grados 4º y 5º de básica primaria y su maestro de lenguaje, tendiente a promover las prácticas argumentativas orales y escritas para observar posibilidades y dificultades que se presentan cuando estas prácticas se abordan desde una mirada dialógica que dista del concepto clásico de argumentación y hallan en el sentido analógico del lenguaje las construcciones de sentido de los niños frente a la realidad. Se parte de unas certezas, pero también es una elaboración abierta a lo incierto, que emerge de las interacciones que la investigación misma detona.

Estos talleres contribuyen, como estrategia pedagógica, al surgimiento de diversas situaciones significativas porque parten de los gustos e intereses explorados en el primer momento donde las preguntas suscitan el diálogo promoviendo interacciones desde las diversas experiencias y posturas propias del acontecer de los estudiantes.

5.4.3 Diálogo 3. Consolidación

Para la consolidación del proyecto, se concreta la actividad escritural a partir de los diálogos previos, es decir, a partir de la estructuración y la exploración. La construcción del tejido teórico de la investigación alrededor del problema de investigación hila un discurso sobre las posibilidades, tensiones, intenciones, retos y percepciones de la promoción de la argumentación y la formación política en la básica primaria perfilando las aristas o la perspectiva desde la cual contribuir a su comprensión.

La narración de los maestros, donde se expresan desde su experiencia y formación como maestros de lenguaje, permite esa reflexión crítica sobre sus prácticas en la básica primaria que devela su ser, su saber y su hacer respecto al desarrollo de prácticas argumentativas orales y escritas en la básica primaria y su dimensión para la formación política. La dinámica de interacción donde los estudiantes intervienen como actores activos a través de actividades orales y escritas, la reflexión individual y conjunta, posibilita narrar la experiencia encaminada a hallar modos de promover la argumentación que contribuya a la formación política desde las realidades como construcciones de sentido.

Esta es una construcción de sentido para el investigador que le permite comprender los nodos y establecer las relaciones rizomáticas entre ellos, reconociendo el tránsito por su propia experiencia como investigador para interactuar con ellos e interpretar la realidad por la que se pregunta desde el enfoque hermenéutico-narrativo.

Por tanto, en *Hallazgos y resultados. El desarrollo de la obra*, se van estableciendo dichos nodos o, si se quiere, categorías mencionadas y desarrolladas a través de subapartados en los que, de forma metafórica y narrativa, se van consolidando las reflexiones que fueron emergiendo con los maestros y con los estudiantes. Estas reflexiones se consolidan en la *Discusión Contexto sociocultural y formación política*.

Entonces, durante este diálogo con la misma investigación se apunta a *Comprender los modos en que las actuaciones del maestro de lenguaje favorecen las prácticas argumentativas orales y escritas de los estudiantes de 4° y 5° grados en la educación básica primaria que contribuyen a la formación política en el escenario escolar*. Este es un proceso de construcción de conocimiento del investigador que emerge de la literatura académica, la interacción y la interpretación de las narrativas con los maestros y los estudiantes a partir del despliegue de las entrevistas e historias de vida de los maestros y el desarrollo de los talleres con el grupo focal.

5.5 Diálogos de la propuesta

A continuación, se describe cada uno de los diálogos indicando el objetivo, participantes, acciones y fuentes de información.

Tabla 1

Diálogos de la propuesta

	Diálogo 1 Exploración	Diálogo 2 Estructuración	Diálogo 3 Consolidación
Objetivo	(1) Establecer los territorios teóricos y metodológicos que amplían la comprensión de la argumentación en el contexto de la educación básica primaria y su incidencia en la formación política desde el campo analógico y dialógico del lenguaje.	(2) Interpretar críticamente las narrativas de 6 maestros de tres instituciones educativas sobre sus experiencias como enseñantes del lenguaje en diálogo con el desarrollo de prácticas argumentativas orales y escritas de los estudiantes de 4° y 5° grados de básica primaria. (3) Analizar una experiencia de talleres que se orientan hacia la promoción de prácticas argumentativas orales y escritas, diseñados a partir de las motivaciones y contextos que incorporan la dimensión política de la formación con un grupo focal de estudiantes de 4° y 5° grados de básica primaria.	Comprender los modos en que las actuaciones del maestro de lenguaje favorecen las prácticas argumentativas orales y escritas de los estudiantes de 4° y 5° grados en la educación básica primaria que contribuyen a la formación política en el escenario escolar.

	Diálogo 1 Exploración	Diálogo 2 Estructuración	Diálogo 3 Consolidación
Acciones	- Consolidación del planteamiento del problema - Revisión de la literatura - Escritura de antecedentes y marco teórico. -Elaboración del marco metodológico	1. Presentación a 3 instituciones educativas 2. Entrevista individual semiestructurada a los maestros (diálogo) 3. Solicitud de consentimientos a maestros, padres de familia y/o acudientes y estudiantes 3. Historia de vida de vida construida por cada uno los docentes 3. Desarrollo de talleres orientados al objetivo específico tres (3).	- Análisis de la información - Actividad escritural - Consolidación del proyecto
Participantes Fuentes	Documentales	Documentales: Institución Educativa La Pastora, Escuela Normal Superior de María y Centro educativo Media Luna Maestros de lenguaje de los grados 4º y 5º de cada institución educativa Grupo focal de estudiantes de la Institución Educativa La Pastora de los grados 4º y 5º	Investigador – Asesora Registros documentales: Información derivada de la etapa o Diálogo 2: observaciones, diarios de campo, historia de vida de los maestros, videos y registros de intervención con grupo focal. Grupo focal de estudiantes de la Institución Educativa La pastora de los grados 4º y 5º

5.6 Consideraciones éticas

Esta investigación en educación contempla aspectos éticos con respecto a la información que emerge y la incidencia del estudio en la población participante. Para esto, se considera la Resolución 0314 de 2018 del Ministerio de Ciencia Tecnología e Innovación [Minciencias], que adopta la Política de Ética de la Investigación, Bioética e Integridad Científica necesaria en la actualidad y señala que las investigaciones, sus procesos y contribuciones deben generar la reflexión en torno a los valores y principios de las sociedades; y el Código de Ética del Comité Central de Ética en Investigación [CCEI] (2016) de la Universidad de Antioquia. Por tanto, para desarrollar esta investigación de manera responsable considero los pilares Ética, Bioética e Integridad Científica.

De manera general, la Ética de la investigación se ocupa del respeto y la protección de la persona como principio rector (Minciencias, 2018). Esta responsabilidad primera lleva a reflexionar que, si bien existe una libertad por parte del investigador, este debe considerar la garantía de dichos principios éticos como marco de acción.

La población del estudio son maestros de lenguaje de básica primaria y estudiantes de los grados 4º y 5º de básica primaria, menores de edad. Por el respeto de su integridad, estos participantes actúan de manera voluntaria, con conocimiento suficiente sobre la investigación, en total uso de sus facultades mentales, sin coerción y con previo consentimiento de los maestros y asentimiento de los estudiantes. En el caso de estos últimos, también se cuenta con el consentimiento de los padres de familia.

Además, en concordancia con el CCEI (2022), los participantes son tratados de manera justa, con acciones para recolectar información sin detrimento de sus interacciones y participaciones en condiciones de equidad, libertad y autonomía. Se protege la identidad de los maestros y los estudiantes participantes.

En relación con la Bioética, se consideran todos los procesos que posibilitan “una materialización colectiva del saber” (Minciencias, 2018, p. 26). En este caso, como se mencionó en el marco metodológico, esta propuesta tiene un carácter cualitativo y un enfoque hermenéutico (Cárcamo, 2005; Gadamer, 1993; Ricoeur, 2002); se parte de unas certezas, pero es un camino que se construye a partir de las interacciones con los participantes (Creswell y Creswell, 2018). Así, esta investigación es subjetiva y es condición propia y necesaria para el conocimiento en el campo

de la educación ya que indaga por las relaciones y realidades humanas de maestros y estudiantes. Por tanto, los registros respetan las voces de los maestros y estudiantes, reconociendo sus contribuciones como participantes.

En este ámbito de intersubjetividad, el diseño metodológico implica acciones que no vulneran los derechos de los participantes en relación con su intimidad, su privacidad y libertad. De esta manera, la información es confidencial y solo se toma en función de la investigación, garantizando un diálogo auténtico con los estudiantes y los maestros, sin engaños, daño físico y/o psicológico, sin causar humillación, estrés o ansiedad (CCEI, 2022). Al respecto, como investigador, declaro mi disposición para suspender la investigación de inmediato, en caso de observar algún daño para los participantes.

Respecto a la integridad científica, esta hace referencia a las acciones que promuevan *buenas prácticas* que respeten y protejan *la propiedad intelectual* (Minciencias, 2018). Estas prácticas proveen calidad científica a las investigaciones. Para el presente estudio, la calidad se centra en el uso responsable de las fuentes de información en relación con la relevancia, credibilidad y temporalidad. Luego, el autor construye tejidos entre estas fuentes para construir conocimiento; lo hace desde el ángulo desde el cual observa el problema, desde un lugar subjetivo, no por ligereza, sino por un interés particular que responde a qué se quiere observar y la manera como se interpreta desde la experiencia misma del investigador. Existe una apertura a las narrativas y experiencias sin patrones preestablecidos, que emerjan de las interacciones que la investigación misma detona a partir de las entrevistas e historias de vida con maestros y los talleres con los estudiantes.

Para garantizar la Ética, Bioética e Integridad Científica como pilares de esta investigación, previas consideraciones expresadas en este apartado, atiendo de forma deontológica el Código de Ética de la Universidad de Antioquia (CCEI, 2016) que se presenta en el Anexo 1.

6 Hallazgos y resultados. El desarrollo de la obra

6.1 El maestro. Actor tras bambalinas y en escena

El maestro es un actor cuyo escenario es el aula donde despliega sus conocimientos disciplinares mediados por un hacer pedagógico y diversas estrategias didácticas. Los estudiantes dirigen su atención al maestro (pues ejerce sobre ellos la autoridad necesaria para que así sea, por lo menos en buena parte de sus interacciones), y, al hacerlo, lo observan seguro, apropiado del saber, dueño de la narrativa que guía el aprendizaje, lo ven como figura de autoridad puesto que ha sido investido de poder y autoridad. Tras bambalinas, lo que no alcanzan a observar es que el maestro es un actor que en la intimidad de su ser se halla atravesado por las dinámicas escolares, por las dudas e inseguridades propias de sus saberes y de las demandas externas, y está inmerso en situaciones personales que intenta hacer ajenas a su escenario de actuación.

Reconozco en la metáfora mi propia historia como maestro pues tras bambalinas he puesto mis esfuerzos en preparar la clase, calificar la tarea, crear estrategias que permitan a mis estudiantes comprender el tema, buscando que lo que enseñe sea una experiencia auténtica para ellos (Dewey, 1967). Pero también ocurre que no preparo la clase agobiado por una situación personal, ocupado con el compromiso familiar o simplemente cansado. Y a veces, igual que los estudiantes, estoy contando las horas para terminar la jornada o los días que faltan para las vacaciones. Tras bambalinas, hay un maestro que, alejado de esa imagen inmaculada que los estudiantes de básica primaria tienen, y yo tenía de mis maestros en su momento, soy un ser humano sobre el que también se trama todo un mundo.

La actuación del maestro es una dimensión de la experiencia que no se agota en la práctica de aula o en los marcos pedagógicos, sino que sitúa al maestro en el acto mismo de estar con los otros, en sus interacciones cargadas de historia, expectativas, miradas, afecto y tensiones. La experiencia de un maestro que sale a escena no se sitúa solamente en el ahora y el aquí, incluye el paso del mismo maestro por la escuela donde estudió, los modelos de escuela, sus propios maestros, concepciones de su infancia y la de sus estudiantes, la formación profesional en su paso por la universidad y las prácticas de enseñanza previas. De ahí que la actuación del maestro no es simplemente el hacer y el saber, es encarnar el rol, regular su presencia, su palabra, su cuerpo y sus silencios; es situacional, subjetiva y construida permanentemente.

Precisamente, todo aquello que me atraviesa como maestro en construcción y atraviesa a los maestros requiere de la reflexión sobre nuestra actuación. Como indica Dewey (1967), la acción reflexiva implica una apertura intelectual, pero también una actitud de responsabilidad. Esa la apuesta de este apartado, dialogar con las maestras participantes escudriñando nuestras experiencias tras la búsqueda inagotable de un ser, saber y hacer que promueva el pensamiento argumentativo como vehículo de formación política.

Me concibo como maestro en descubrimiento y permanente construcción que procura la ipseidad como conciencia reflexiva de sí mismo (ipse), como un acto de mutabilidad necesario que involucra en la identidad lo que es propio y lo que es extraño, en contraposición a la mismidad que es una permanencia en un estado extremadamente parecido o inmutable (idem) (Ricoeur, 1995). Estos apartados dan cuenta, de forma metafórica y reflexiva, de las categorías que fueron emergiendo durante el desarrollo de la obra, con los maestros y con los estudiantes.

Es decir, “el encuentro entre el alumno y el profesor es también un encuentro de la persona con ella misma y el profesor consigo mismo” (Le Breton, 2010, p. 30), encuentro que está mediado por la experiencia y más, por esa conciencia de la puesta en escena que hacemos cada que ingresamos en el aula y que posibilita aprender a la par de los estudiantes y buscar caminos para conectar con ellos porque la presencia del maestro es “un arma sutil, versátil, poderosa. Puede convencer, -seducir, enamorar, irritar o manipular” (Cassany, 2006, p. 49), y no es neutral porque está cargada de objetivos, sueños, metas y deseos, pero también frustraciones y miedos (Freire, 2004) que impactan la formación del estudiante. Acompañamos con lo que decimos, pero también con el cuerpo y con lo que callamos.

Las tensiones de un maestro tras bambalinas y en escena lo disponen frente a sí mismo, la escuela y sus estudiantes. Por ello, invito a tres instituciones a participar con el objetivo de dialogar sobre las experiencias de los maestros de lenguaje frente al desarrollo de prácticas argumentativas orales y escritas de los estudiantes de básica primaria. Las directivas de dos instituciones de carácter público expresan su intención de acoger la investigación y disponen diálogos con sus maestras, y la rectora de una institución de carácter privado atiende mi visita, pero no es posible concertar encuentros posteriores por agendas, por falta de respuesta a correos, a llamadas o mensajes telefónicos.

Luego, establezco contacto con una tercera institución pública y la directora manifiesta de inmediato su deseo de contribuir con la investigación: “Maravilloso poder tener esa mirada desde

la Educación Superior... Gracias por pensar en nosotros” (Directora Centro Educativo, Comunicación personal, 02 de mayo de 2023). Las respuestas de las directivas y los diálogos con las maestras me dejan ver distintos grados de apertura en función de las estructuras y prioridades institucionales observando cierta cautela ante el escrutinio del extraño.

Lo foráneo siempre genera preocupación porque una cosa son las variables aceptables en las acciones cotidianas dentro de la escuela, pero una diferente es sumarse a un compromiso que se percibe ajeno. Los maestros somos en ocasiones reticentes a los cambios, a las nuevas ideas y, por supuesto, a las personas externas que observan y, al hacerlo, quizás cuestionan también nuestras prácticas. En la escuela persiste la estructura rígida y conservadora que perpetúa una educación asentada en una cultura de productividad que dificulta la innovación (Hargreaves, 1994) y otros enfoques más liberadores.

Tabla 2

Letras y números para referencia en el texto

INSTITUCIÓN	PEI	MAESTRAS	GRUPO FOCAL
Institución Educativa A	PEI A	Maestra 5	Estudiante Johan
			Estudiante Samantha
			Estudiante Matías
			Estudiante Luna
			Estudiante Sebastián
			Estudiante Ilena
			Estudiante Andrés
			Estudiante Diego
			Estudiante Juana
			Estudiante Pedro
			Estudiante Ivone
			Estudiante Marcos
			Estudiante Andrea
			Estudiante Diego
			Estudiante Mónica
Institución Educativa B	PEI B	Maestra 1	
		Maestra 2	
Institución Educativa C	PEI C	Maestra 3	
		Maestra 4	

Finalmente, en la investigación participan cinco maestras de lenguaje de los grados 4° y 5° de básica primaria, dos de una institución educativa del municipio de Rionegro y tres que laboran en dos instituciones educativas de la ciudad de Medellín, con quienes entablo un diálogo como

maestro de una de las instituciones de Medellín y como investigador. La narrativa que presento a continuación proviene de la revisión de los Proyectos Educativos institucionales (PEI), las historias de vida y entrevistas con las maestras y los talleres con el grupo focal conformado por 15 estudiantes. En adelante, para respetar la intimidad, privacidad y libertad de las maestras (CCEI, 2022) y de los estudiantes se usan letras, números y seudónimos como se indicó en la **Tabla 2**.

6.2 La conciencia del tiempo escénico

En las conversaciones con las maestras de las tres instituciones educativas emerge la preocupación por el tiempo pues parece no compadecerse con la complejidad de las dinámicas escolares en la básica primaria. Hay una serie de actividades programadas y planeadas por las directivas en el plan operativo para el año lectivo, en el cronograma para el período y en la agenda para cada semana, que el sosiego aparente del maestro no es otra cosa que un gran esfuerzo personal por cumplir de la mejor manera con cada responsabilidad a su cargo. Luego de las planeaciones institucionales, los maestros debemos presentar la planeación de la materia o las materias que nos han sido asignadas, preparar las clases del día, leer los trabajos de los niños, asistir al ingreso y salida de estos, acompañar los descansos, responder a las entrevistas individuales que solicitan los padres de familia, y varios otros eventos académicos. Las actividades son muchas, la mayoría simultáneas y, a veces, nos ponen en un maratón cuando queremos abordar esas otras posibilidades de formación en el aula.

Presionado por el tiempo, el maestro está limitado por el ritmo propio de la escuela, entablando un juego contra reloj frente a las exigencias normativas de su labor en contraste con los otros escenarios creativos, adaptativos y flexibles que acerquen al estudiante al conocimiento. En palabras de una maestra: “Hay una sobrecarga de otro montón de cosas que hay que entregar y los tiempos son mínimos, hay un montón de cosas de fondo que no permiten que de verdad se avance como quisiera uno” (Entrevista, Maestra 1, 10 de mayo de 2023).

El tiempo es - todos los docentes lo sabemos bien - un factor de peso en la institución escolar: siempre es escaso en la relación con los contenidos fijados en el programa, nunca es suficiente para comunicar a los niños todo lo que desearíamos enseñarles en cada año escolar. (Lerner, 2001, p. 139)

El tiempo, como recurso educativo, se convierte en verdugo y en factor crítico que tensiona las prácticas de aula poniendo al maestro en la búsqueda de un equilibrio entre los objetivos curriculares y eso otro que puede responder a las demandas de unos estudiantes que requieren nuevas formas de enseñanza en una modernidad que avanza rápidamente. Sin embargo, en el esfuerzo por transmitir una gran cantidad de información en un tiempo limitado, el maestro aborda contenidos en lugar de proporcionar entornos que fomenten la curiosidad, la pregunta, la creatividad y la reflexión tendiente a una comprensión crítica por parte de los estudiantes.

Además, las actividades programadas, en muchas ocasiones, son modificadas durante la marcha y otras nacen de la improvisación para responder a las contingencias. Estas novedades aumentan la preocupación del maestro tras bambalinas porque pareciera que el tiempo se agota, se contrapone, por algo la metáfora común que dice: el tiempo vuela, y en manos del maestro, aún más. Yo he tenido esta preocupación por el tiempo en varias ocasiones e, incluso, la sensación de que, pese a la planificación, hay un verdadero caos entre tantas acciones que “se van implementando”, como si las posibilidades de un guion, de una actuación, de una escena inspirada por el sentido de la preparación se desbordara en la escuela.

El cumplimiento de unas actividades en la complejidad de las dinámicas escolares afecta la capacidad del maestro para involucrarse en la reflexión crítica sobre su práctica pedagógica. Cumplir con una actividad o avanzar en un contenido puede llevar a los docentes a descuidar la evaluación de su enseñanza y el análisis de los resultados del aprendizaje de sus estudiantes. La falta de tiempo para reflexionar sobre las experiencias de aula puede perpetuar prácticas que no son efectivas, limitando la mutabilidad del maestro que redundaría en beneficio del contexto educativo. Luego, ingresa a la escena el maestro de ipseidad que es capaz de adaptarse a las limitaciones del tiempo, que en la intimidad de su reflexión y en el diálogo con el otro va dando significado a lo que vive de manera que reconstruye una y otra vez sus experiencias (Ricoeur, 1995).

Entonces, al final del día afanado, de la semana modificada, del período con un cierre apresurado, del año lectivo que pasó tan rápido, llega el sosiego que en momentos parece poco probable. Durante ese sosiego, los maestros miramos atrás y hacemos retroalimentación para corroborar que, en efecto, las acciones escolares se cumplieron en los tiempos necesarios, pero también, que es natural que las ideaciones sobre cómo deben ocurrir los eventos se diluyan para

dar lugar a la variación hasta el último momento, justamente porque la escuela es un entorno vivo, dinámico y multifacético, donde cada día se presentan nuevas realidades, contextos y necesidades de los estudiantes que requieren la reflexión.

El maestro va adquiriendo esa conciencia del tiempo escénico (eso no se enseña en la universidad) y la sincronía para responder de forma casi simultánea a la planeación de la clase, la entrega del proyecto, la cita con el acudiente, la reunión con el rector. Al mismo tiempo, atiende el cambio improvisado, pero necesario, que requiere su planeación cuando desarrolla la clase, resuelve detalles finales en el ensayo de la obra, dialoga alrededor de una situación de convivencia entre dos o más estudiantes y cumple la nueva tarea solicitada por el director. El maestro también tiene la sabiduría para dar lugar a las necesidades más apremiantes cuando el tiempo es insuficiente, así que aprendemos “a administrar el tiempo de tal modo que lo importante ocupe siempre el primer lugar” (Lerner, 2001, p. 147). ¿Qué es lo importante en la escuela? ¿Hace parte de lo importante la reflexión del maestro frente a la promoción de las prácticas argumentativas de nuestros estudiantes desde la básica primaria?

No se trata de administrar el tiempo para cumplir con una lista de tareas a desarrollar en atención a las necesidades y obligaciones porque el resultado será trivial. Una conciencia del tiempo escénico es la habilidad que tiene el maestro para moldearse frente a las circunstancias mientras hace de sus acciones posibilidades extraordinarias cuando reconoce que su presencia en la escuela, dentro y fuera del aula, es mucho más que el tiempo que se dedica a cumplir los compromisos.

Por ejemplo, más que presentar la planeación hay que cuestionar su contenido; más que resolver el problema de convivencia, hay una oportunidad para propiciar actos de pensamiento; más que implementar técnicas de enseñanza, es fundamental escuchar las voces de los estudiantes y sus experiencias; más que abordar temas, hay una oportunidad para profundizar en las realidades sociales que afectan al niño. Recordemos que no sabemos en realidad que se llevará el estudiante del maestro (Díaz-Barriga, 1997; Meirieu, 2003), pero sí que un gesto, una palabra o una acción, en apariencia insignificante, puede determinar una vida entera. La posibilidad de transformación en el aula se gesta en la intencionalidad de un maestro que se mira y mira sus prácticas desde la ipseidad para reconocer lo importante e infundirle vida y sentido, dando lugar a una actuación compartida con los estudiantes en el escenario escolar. Y, ¿cómo obtener los tiempos que estas acciones requieren?

Poner el saber y el ser maestro al servicio de una práctica viva implica considerarnos inacabados y en construcción de nosotros mismos, de manera que siempre reflexionemos las complejas dinámicas escolares y nuestro lugar como maestros dentro de ellas para alejarnos de la queja común y, más bien, entrar a mirar de qué modos nos es posible controvertirlas y transformarlas. Los maestros solemos decir que hay que darle otras alternativas a los niños, que los tiempos han cambiado, que podríamos hacer tantas cosas si tuviéramos más presupuesto, que para qué tantos formatos cuando ese tiempo lo podríamos invertir en otras cosas importantes. Poner el deseo en las palabras es un pertinente y oportuno primer paso para, luego, convertirlas en acciones en el tiempo, frente a la vertiginosidad con que pasa y atraviesa las rutinas del día a día, se trata entonces, de realizar un ejercicio de acercamiento al tiempo, de volverlo nuestro cómplice, de insertarlo en lo más profundo de nuestro ser maestro de modo que la reflexión diaria y permanente se anide en nuestra piel.

Como maestro e investigador, me inquieta esa conciencia del tiempo escénico del maestro de básica primaria como posibilidad de transformación en la escuela, en particular, respecto a las prácticas argumentativas orales y escritas orientadas a la formación política de los estudiantes. Surge el acontecimiento interior que me convoca a narrar-me en inquietud biográfica, recorriendo las escenas institucionales y los relatos de las maestras para captar en la narración la riqueza y detalles de los significados que atraviesan su ser (motivaciones, sentimientos, deseos o propósitos) que “no pueden ser expresados en definiciones, enunciados factuales o proposiciones abstractas” (Bolívar, 2002, p. 6) porque escapan a un razonamiento lógico. Este ejercicio narrativo va deparando mi propia subjetividad, esa identidad de actor que me impulsa a comprometerme con el papel de un maestro de sentido, que participa de la formación de un estudiante que construye relaciones con el otro y con el mundo por fuera de los códigos hegemónicos de verdad reproducidos en la escuela.

Los maestros somos personajes con historia, cargados de una formación personal, profesional, ética y social desde donde enunciamos nuestra posible apertura a la novedad. En el escenario construimos nuevos personajes, elaboramos nuevos guiones, adaptamos nuestro cuerpo y nuestros rostros, expresando nuestras propias manifestaciones frente a la vida porque somos “rostros y cuerpos en permanente metamorfosis que se convierten en intertextualidad errante –que vagabundea y se equivoca, que merodea y se topa– de una obra que no tiene comienzo ni fin” (Arcila, 2016, p. 226).

En mi visita a las instituciones educativas, pese a las dinámicas escolares, observo que las directivas y las maestras están dispuestas a sumar una tarea externa apostando a exponerse, a desnudar el qué hacer, no por simple exhibición, sino por la posibilidad de explorar, reflexionar y crecer en saber experiencial. Sus relatos están acompañados por el gesto, la sonrisa, la curiosidad y también la preocupación porque llega otro compromiso; se empieza a revelar ese universo que es cada maestra.

Con la atención en el maestro como un personaje que puede dar lugar a la escena argumentativa en la básica primaria, narro primero el escenario que lo mueve porque es en la institución en la que se hace personaje principal de la historia. La escuela tiene unos horizontes a los que el maestro se adhiere, pero también controvierte por razones como la pertinencia o la eficacia; porque el maestro conoce las orientaciones, pero cuando llega a la práctica en el aula descubre otras realidades a las que tiene que dar respuesta. Narrar el espacio significa nombrar nuestras propias huellas; visitar el lugar de memorias que nos han constituido como actores de la formación en permanente proceso de resignificación.

6.3 La promesa de formación. Las orientaciones institucionales

A veces pienso que la escuela es una caverna que, como en el mito de Platón (Libro VII, La República), alberga encadenados a sus estudiantes que apenas vislumbran en las sombras aquello que la escuela considera lo real y lo necesario, cuando el conocimiento de los estudiantes está mediado por unas experiencias más placenteras que surgieron más allá de la caverna a la cual han entrado y de la que esperan salir o escapar (en ocasiones, no es metafórico). Están en el mundo, en el afuera, vienen de él y traen la luz. En la escuela, en su institucionalidad, se imparten unos conocimientos fragmentados, posicionados e incrustados a lo largo de la historia, arraigados en la mirada racionalista y positivista del mundo moderno que se aleja de las realidades de los estudiantes buscando que aprendan unas verdades ya establecidas que no dan lugar a otras posibilidades. Entran a una caverna no siempre grata ni amena, pero obligatoria.

El maestro de “verdad”, en oposición al maestro de “sentido”, (Le Breton, 2010, p. 11) reproduce el sistema educativo transmitiendo esas formas tradicionales que responden a un estado de mismidad donde su identidad como maestro se diluye en función de la institucionalidad, para enseñar una verdad que corresponde a la razón, a la univocidad del significado y la objetividad del

mundo. El maestro de verdad transmite códigos establecidos y conocimientos que conducen por los caminos de la racionalidad y la certeza.

Pero es posible reconocer también ese maestro de sentido que en ipseidad comprende que no lo sabe todo y que no es necesario saberlo todo, pero participa como mediador entre el mundo y la formación del hombre al poner en tensión ese carácter inmutable de la escuela que concibe al ser desde la mismidad, cuando observa que su prácticas distan de lo que ocurre en el aula, de lo que habita en la mente de los estudiantes y se pregunta por las maneras de acercarse a esas realidades de los niños pensando cómo llevarlos a que se posicionen frente a sí mismos, frente al otro y frente al mundo.

Propiciar escenarios que centren la atención en el desarrollo del pensamiento crítico, las prácticas del lenguaje y la participación desde una dimensión argumentativa es una responsabilidad ética y política en la básica primaria. La conciencia del tiempo escénico por parte del maestro evita que caiga en las temporalidades inmatistas de la escuela para poder pensar y actuar esos otros escenarios de la enseñanza donde tenga lugar la argumentación, desafiando los límites de las prácticas convencionales. Un maestro de sentido, que convoca a los estudiantes para que sean protagonistas de la palabra e inunden la escena con su actuación, entra al aula atento a la curiosidad y a las preguntas que tienen; a sus inhibiciones. Este maestro crítico e indagador está inquieto ante la tarea de enseñar y no solo de la transferencia académica (Freire, 2004).

También hay que reconocer los esfuerzos de las instituciones educativas para acercarse a las realidades de los estudiantes, identificarlas, abordarlas y acogerlas: elaboran diagnósticos institucionales, presentan misiones y visiones ideales que consideran el contexto y las realidades, construyen unos modos entre didáctica y pedagogía para que las barreras entre la escuela, el niño y el mundo se disipen. Estos esfuerzos se consolidan en el entramado del Proyecto Educativo Institucional (PEI) que promulga el horizonte de cada escuela a través de la palabra escrita. El PEI y los documentos que derivan de este, por ejemplo, mallas curriculares, son la promesa de formación de una institución, la impronta que se espera dejar en los jóvenes que pasen por sus aulas. Pensar y planear el horizonte de formación institucional a través del PEI proviene de la autonomía que la Ley 115 de 1994 y el decreto 1860 otorgó las instituciones, por supuesto enmarcadas dentro de las directrices gubernamentales.

Dentro de los límites fijados por la presente ley y el proyecto educativo institucional, las instituciones de educación formal gozan de autonomía para organizar las áreas fundamentales de conocimientos definidas para cada nivel, introducir asignaturas optativas dentro de las áreas establecidas en la ley, adaptar algunas áreas a las necesidades y características regionales, adoptar métodos de enseñanza y organizar actividades formativas, culturales y deportivas, dentro de los lineamientos que establezca el Ministerio de Educación Nacional. (Ley 115 de 1994)

Esta autonomía posibilita a las instituciones hacer apuestas que en los documentos se leen hiladas con cuidado por los directivos y maestros conocedores de las directrices gubernamentales y de las necesidades de formación integral que se han delegado a la escuela. Sin embargo, los PEI sufren pocas modificaciones a lo largo del tiempo como si hubiera una resistencia a hacerlo, pese a las demandas y aspiraciones de una comunidad cambiante. En muchos casos, los PEI se convierten en documentos para dar cumplimiento a la Ley, y los maestros desconocen gran parte de sus principios y fines o no los atienden, no porque disten de otras posibilidades que un maestro emancipado observa en aula, sino porque se presta más atención, por ejemplo, a resultados en pruebas internacionales que direccionan las acciones hacia una calidad de educación medida de forma estandarizada (Mosquera-Mosquera; Rodríguez-Lozano, 2018). Entonces, las palabras que suenan de forma armónica en el papel pierden sentido porque que distan de las prácticas que se dan en las aulas.

La institución donde laboro es relativamente joven, pues hasta el 2016 era una institución de cobertura, es decir, el Estado había entregado la planta física a una entidad privada para que administrara la prestación del servicio educativo. Con el programa Fortalecimiento de la Educación Pública (FEP), la institución pasó a ser del sector oficial, lo que implicó que llegaran en el año 2017 nuevos directivos, maestros, personal administrativo y de servicios generales a construir una propuesta diferente. Esta fue una oportunidad para concebir sueños, pensar nuevos horizontes y elaborar otros planes fundados en un proceso de participación de los diferentes miembros de la comunidad educativa “mediante un proceso dialéctico en el que las formulaciones teóricas iluminan las prácticas y a su vez, las diferentes prácticas pedagógicas, vienen siendo recogidas en los documentos mencionados” (PEI A, 2022, p. 12).

Fue satisfactorio hacer parte de una propuesta que no tenía que estar anclada a planes previos. Toda la comunidad, en especial, los maestros y los estudiantes, podíamos soñar qué queríamos que fuera el colegio y poco a poco se fue consolidando un PEI que congregaba las realidades circundantes y los ideales que iban convirtiéndose en un eco colectivo.

Sin embargo, había que elaborar con prontitud los componentes del PEI y responder a los tiempos exigidos por la Secretaría de Educación de Medellín para entregarlo. Entonces, en las afugias propias de las directivas para atender esas demandas externas, la institución debió tomar referentes de otras instituciones y elementos de otros documentos ya elaborados, por ejemplo, de la propuesta de mallas curriculares de la Alcaldía de Medellín (2014) llamada “Expedición Currículo”. Luego, son ingentes los esfuerzos de las directivas para mejorar el PEI y que se convierta en una obra completamente propia, pero siempre aparecerán elementos foráneos que, si bien sirven de base, distan de las realidades propias de la comunidad educativa.

Más allá de esta situación, como lo enunciaba uno de los directivos de la institución durante nuestros encuentros, lo necesario es que los maestros conozcamos la filosofía, el modelo, los fines y los principios en los que se cimenta el propósito de formación de manera que las apuestas institucionales no se diluyan en prácticas individuales. El PEI es una poderosa herramienta política y ética (Bustamante, 1995) cuando la comunidad educativa lo conoce y sus acciones se alinean colectivamente con sus horizontes institucionales. Cuando esto ocurre, podemos adoptar posiciones críticas frente a la apuesta y las prácticas institucionales que conllevan a reformular el PEI proponiendo nuevos enfoques que atiendan mejor a las realidades del contexto circundante. El PEI es un documento por naturaleza inacabado que debe responder a un mundo en permanente movimiento.

En mi investigación, aprecio la apertura de los directivos y de los maestros para revisar el PEI y los planes de área de lenguaje para dialogar sobre argumentación en la básica primaria, escudriñando la misión, la visión, la filosofía, los principios institucionales y las mallas como posibilidad para aprender de forma bidireccional en esta relación investigador ↔ institución educativa. Por eso, a partir de la revisión de los documentos de las tres instituciones participantes que tuvieron a bien acoger la idea, presento anotaciones de los textos dentro de un marco que recoge pistas de la argumentación en sus enunciados. Más que una recolección de datos observo esos intereses por acercarse o no a la promoción de prácticas de argumentación desde su promesa de formación, en particular, en la básica primaria. Luego, con las narrativas de las maestras

dialogaremos sobre sus prácticas como enseñantes de lenguaje frente a las prácticas de argumentación orales y escritas, desde la institucionalidad y desde las experiencias personales, profesionales y laborales.

De manera general, en los Proyectos Educativos Institucionales de las tres instituciones públicas que participan de la investigación (PEI A, PEI B, PEI C), dos de la ciudad de Medellín y una de Rionegro, existen unas intenciones que están en concordancia con los fines y lineamientos del Estado respecto al desarrollo de habilidades que permitan a los estudiantes ser sujetos activos de su propio proceso y establecer posturas frente a las realidades de su contexto.

De hecho, es una meta institucional para todos los niveles de formación “fomentar en el estudiante la comprensión de conceptos que le permitan participar de manera crítica, analítica, reflexiva y científica” (PEI B, 2022, p. 47) o “formar estudiantes autónomos, críticos, solidarios, respetuosos de la diversidad natural, social y cultural, y con capacidades para valorarse y valorar su contexto (PEI C, 2022, p. 5).

Establecer posturas, ser críticos, desarrollar la oralidad y la escritura, participar y valorar el contexto son expresiones recurrentes en los proyectos que bien pueden encaminarse desde y hacia una formación de prácticas argumentativas en la básica primaria cuando se considera didácticamente el poder formativo del lenguaje, la adopción de puntos de vista por parte de los estudiantes, la configuración de las experiencias en el aula y la influencia de la cultura. Las construcciones pedagógicas y didácticas expresas en el papel pueden acercarse a las realidades de los estudiantes y las comunidades, pero es el maestro quien moviliza la construcción de experiencias que aborden los problemas que emergen del contexto porque la educación no es solo un proceso de transmisión de información o un conjunto de recetas que se aplican mecánicamente (Freire, 2005).

En una de las instituciones se proclama un modelo sociocrítico que se entiende como “una apuesta por la interacción, la negociación, la argumentación, la exposición de puntos vista y concepciones personales, institucionales y sociales con miras a transformar la realidad y promover la formación democrática” (PEI A, 2022, p. 16). En este sentido, su PEI sugiere desplegar estrategias que “involucren habilidades para la vida y el desarrollo de la capacidad de argumentación y debate” (PEI A, 2022, p. 61), observando en su evaluación competencias superiores de desarrollo de pensamiento como interpretar, argumentar y proponer.

Dichas competencias, como el mismo PEI lo indica, se deben reflejar en el contexto escolar, familiar y comunitario, de forma que se advierte un interés por aspectos contextuales, realidades propias de los estudiantes y socioculturales para significar el mundo. Sin embargo, ni en el PEI ni en el Plan de área de Lengua Castellana se hallan estrategias institucionales encaminadas al debate y a la argumentación, ni se especifican acciones didácticas concretas desde los primeros grados. Al contrastar este aspecto con las realidades en la práctica, la maestra 5 indica que “no se trabaja argumentación como estrategia del colegio ni siquiera en bachillerato, pero cada uno hacemos a veces actividades en la materia, sobre todo con los grados quintos que están más grandecitos” (Entrevista, Maestra 5, 29 de mayo de 2023)

Emerge la libertad sensible que el maestro otorga a su práctica pedagógica, por ejemplo, cuando la maestra indica que hace debates: “El que dijo que sí, por qué dijo que sí, quiénes están de acuerdo con lo que dijo, el que dijo que no, por qué no, quién está de acuerdo con eso” (Entrevista, Maestra 5, 29 de mayo de 2023). En sus palabras, expresiones y gestos se lee el interés y la satisfacción de una maestra que realiza estas actividades que, aunque no son muy frecuentes, nacen de su iniciativa porque no hay una directriz institucional. La maestra narra que para cerrar el debate: “Les doy la apreciación de lo que yo como persona pienso frente al tema” (Entrevista, Maestra 5, 29 de mayo de 2023). Emerge la pregunta ¿Habrá que cerrar el debate con la apreciación del maestro como quien invoca logos, pathos y ethos en su figura de poder frente a los estudiantes? ¿A nuestro ser maestro corresponde hacer apreciaciones personales (desde lo que pienso como persona) o profesionales?

Respecto a los objetivos generales del área de Lengua Castellana, la argumentación se menciona explícitamente a partir del grado sexto como estrategia de producción por parte de los estudiantes, lo que evidencia una mayor atención a la argumentación en básica secundaria (Gutiérrez et al., 2021; Perelman, 2001, Tamayo-Alzate, 2012), con objetivos como “Reconocer y utilizar estrategias de interpretación, argumentación y producción” o “Producir e interpretar textos crítico-argumentativos, verbales y no verbales” (Institución A, Plan de área de Humanidades, 2022, p. 32), mientras que en la básica primaria para grado cuarto y quinto se menciona en términos de reconocer el propósito comunicativo del texto con objetivos como “Comprender y producir diferentes discursos, siguiendo procedimientos estratégicos para la selección y organización de información” (Institución A, Plan de área de Humanidades, 2022, p. 32).

En la misma línea, en la Institución 3 se lee una orientación del área de Lengua Castellana hacia el enfoque semántico-comunicativo con énfasis en la significación, por lo que entre las estrategias evaluativas se menciona una evaluación argumentativa, pero esta se basa en “reconocimiento de proposiciones, conectores, marcadores textuales, inducción, deducción, formulación” (PEI C, 2022, p. 9). Esta evaluación se suma a otras estrategias como la producción de textos informativos, narrativos, expositivos, y descriptivos, reconocimiento de los actos de significación y comunicación y aplicación de reglas sintácticas, morfológicas y fonéticas que evidencian el carácter estructural y representacional del lenguaje en el plan de Lengua Castellana de la institución.

Estas estrategias no se alinean con el objetivo general del plan que apunta a comprender el lenguaje como una práctica sociocultural que promueve el desarrollo en los estudiantes de una capacidad crítica orientada a la reflexión y transformación de los entornos.

La institución de modalidad escuela nueva, solo tiene los niveles de preescolar y básica primaria y contempla a la par de la enseñanza tradicional, enseñanzas que mantengan viva la herencia cultural de los niños que es la cultura silleterera propia de la zona rural donde se encuentra ubicada la institución. La directora narra con orgullo que los estudiantes aprenden acerca de la historia de las flores y de sus ancestros silleteros y “a la vez que aprenden a leer y escribir, recuerdan la tradición que ha hecho de la Feria más colorida de Colombia un patrimonio nacional” (Presentación con la rectora de Institución C, 06 de junio de 2023).

Figura 8

Una escuela colorida



Nota: Institución C. Fachadas llenas de color, paisajes y flores en coherencia con su propuesta.

Esta postura de la rectora, ese acercamiento al contexto, esos saberes que enriquecen la cultura y se consolidan en el PEI responden a una tarea de la educación que es la enseñanza a partir del capital cultural que desborda la escuela. Es necesario ponerlo a dialogar en los documentos tendientes a orientar las prácticas comunes de los maestros ya que los estudiantes son actores escolares sujetos a unas prácticas socioculturales, pero el sentido se determina gracias a esas construcciones de saber experiencial que se pueden ir tejiendo en la escuela.

Con la implementación de la metodología por proyectos, en la Institución C se creó el macroproyecto “Escuela y Flores” que articula la escuela y la vida cotidiana de los niños de la básica primaria a través de tres proyectos de aula por niveles. En el PEI se describe estos proyectos de forma general:

En el proyecto Mi bosque encantado (grado preescolar) se hacen lecturas del territorio como espacio para la vida. El objetivo es aprender de manera dinámica sobre el lugar donde viven y fortalecer las dimensiones a través de juegos, salidas de aprendizaje, caza visual en el bosque, dibujo, lectura.

En el proyecto el Abecedario de las flores (grados 1° y 2°) se utilizan las flores como manera de enseñarles las letras a los chicos, por ejemplo, enseñándoles desde la A con la Astromelia hasta la Z con Zapato de obispo. Según el consejo educativo que creó el plan, es más sencillo para los niños porque conocen las flores, las cultivan y así conectan su cotidianidad con la escuela.

En el proyecto Silleteros y vida cotidiana (grados 3°, 4° y 5°) está fundamentado teóricamente en una pedagogía donde convergen lo social y lo afectivo que se refiere a la existencia de los educandos, sus familias y su comunidad; y lo cognitivo, con lo cual se busca el desarrollo y maduración mental, necesarios para el desarrollo del pensamiento. Se reconoce la importancia de la interacción social en el aprendizaje por lo que otorga un lugar al estudiante como protagonista dentro del proyecto. Se promueve el aprendizaje en contexto, en el escenario de la vida, de la práctica y del servicio, donde la enculturación favorece el desarrollo de las funciones superiores.

Si bien hay una construcción teórica sustentada con diferentes autores, no se explicitan los modos en que se abordan los proyectos, de hecho, en las mallas curriculares solo se hace alusión al proyecto al mencionar entre los portadores de texto el poema (silletteros y vida cotidiana) y el cuento (silletteros y vida cotidiana) para los grados 4° y 5°. Se observa ese enfoque semántico-comunicativo con énfasis en la significación que la institución concibe sustentado a través de los

proyectos porque el “individuo aprende cuando le encuentra sentido a lo que aprende, sentido que se da a partir de los esquemas y experiencias previas relacionando adecuadamente entre sí los conceptos aprendidos” (PEI C, 2022).

Las apuestas institucionales tienen en cuenta el contexto de los estudiantes, pero es en la autonomía del docente donde cobra relevancia. Sin embargo, retomando la ruptura entre documentos y prácticas, una de las maestras de la institución señala que atender unas orientaciones institucionales es complejo porque en la realidad:

Es un proyecto contextualizado y no. Es contextualizado porque hace parte de Santa Elena, de la cultura silletera, pero muchos niños no son de Santa Elena, entonces ellos no tienen como tanto arraigo frente a esa realidad. Los niños que tienen esa parte de su historia son la minoría. (Entrevista, Maestra 3, 16 de mayo de 2023)

La maestra, que lleva un año en la institución enseñando Lengua Castellana en tercero, cuarto y quinto, señala más adelante la existencia de una nueva ruralidad al referir que: “La población es demasiado heterogénea y yo siento que nativos son muy pocos, incluso nombran sus costumbres, pero no siento ese arraigo o, de pronto, pues es mi lectura inicial” (Entrevista, Maestra 3, 16 de mayo de 2023).

La aparición de la idea de una nueva ruralidad permite observar esa postura crítica de la maestra frente al contexto y las aspiraciones de la institución de mantener una tradición cultural. Son otras las realidades que observa: poco arraigo por parte de los estudiantes herederos de la tradición o desinterés por parte de aquellos que llegan de otros lugares. Las subjetividades presentes en la cultura escolar tienen que dar cabida a un aprendizaje más rizomático que permita conectar al estudiante con esa herencia y, a la vez, valide y de lugar a otros saberes de manera que se rompa con esa intención homogeneizadora de la escuela ¿Promovemos la participación de los estudiantes en la construcción de propuestas escolares para que sean motor de la construcción de sentidos frente a sus realidades?

Leer la cultura la escuela para hallar los contrastes, las contradicciones y los problemas sociales apertura posibilidades de encuentro en el aula que permitan dialogar desde las subjetividades como una forma política de estar en el mundo. Recrear el mundo de la vida que los niños traen a la escuela, sus realidades y también sus sueños y fantasías, es salir de la caverna del

mito platónico donde se repite una y otra vez el mismo saber y las mismas formas como sombras proyectadas en los muros que el estudiante percibe mientras, en contraste, espera un mundo fuera de los muros donde construye verdaderas experiencias. La apertura y el dinamismo contrastan con las mismas prácticas asentadas en la escuela:

Las maestras inician un tema, cada cual con su particular estilo y los niños permanecen en silencio. Un pequeño grupo intenta participar, el resto tiene la mirada perdida, como si estuvieran en otro lugar. Luego de un tiempo, las maestras proponen algún tipo de participación (responder preguntas, hacer descripciones, resolver ejercicios, etc.) y la mayoría de los alumnos no responde, no contesta, no participa. (Vain, 2018, p. 244)

Es importante que las intenciones y planeaciones del maestro vinculen ese afuera que viven los niños. Que la adquisición de competencias, habilidades y destrezas involucren la formación en el respeto a los derechos y libertades fundamentales a través de la participación, la convivencia, la interacción donde emergen sus experiencias de vida mediadas por el lenguaje. El mundo de los niños, su imaginación, su vida personal, social y familiar es un abundante material de posibilidades que el maestro puede componer, descomponer, reconfigurar para otorgar otros matices a ese mundo de la vida.

Respecto a la institución B, soy egresado de allí y nunca regresé luego de la graduación hace ya más de 25 años. Sin embargo, tengo contacto con excompañeras que hoy son maestras en esta institución formadora de maestros. A esta Normal donde cursé los dos últimos años de la secundaria y me gradué luego como bachiller pedagógico, agradezco ese cuidado con detalles del orden didáctico que he considerado fortalezas en mis prácticas: la letra clara y legible en el tablero, el cuidado de la ortografía, la manera de pararse en el aula y la preparación juiciosa de la clase que se enseñaba en la Normal porque hace parte de ese tono personal que marca mi presencia en el aula. Digo que se enseñaba porque como lo dialogaba con una maestra, todo cambia, y hay otras preocupaciones respecto a la formación de maestros porque la escuela “se tiene que ir transformando porque qué tal que fuera un asunto estático” (Presentación, Maestra 2, 11 de abril de 2023). Sin embargo, en mi experiencia, esos detalles del orden didáctico siempre tendrán vigencia porque hacen parte de lo más íntimo del maestro, del cuidado y la entrega como actor preparado para la escena que con intencionalidad se compromete en todos los sentidos o, como

dice una de las maestras que también fue normalista superior: “En la Normal hablábamos mucho de la pedagogía del amor, eso en la universidad nunca lo ves, entonces siento que la Normal da las bases más importantes de todo” (Entrevista, Maestra 4, 01 de junio de 2023).

Como estudiante no me preocupé, que yo recuerde, por los horizontes particulares de esta escuela Normal. Solo sabía que me preparaba para ser maestro y era la institución más cercana. Recuerdo que mi mamá debió pedir permiso para que yo llegara tarde porque, pese a madrugar y tomar el primer bus que salía en esa dirección, no lograba llegar a las 06:00 a.m. La institución no era tan cercana. Valió la pena el esfuerzo que puse y la motivación que mi mamá cultivó en mí. Ella deseó ser maestra en su juventud y aunque vio casi cristalizado su sueño, no pudo consolidarlo porque los “puestos” eran políticos y la familia no la apoyó con cierto número de votos que el político del momento le pedía para “colocarla”, simplemente porque eran para el partido contrario y eso era una herejía para mis abuelos y tíos. Hoy soy un maestro vinculado con el sector público que ha ganado su lugar por procesos meritorios y no por la “rosca”, amén de los cambios que ha tenido la vinculación de los maestros por las luchas que emergieron frente a esas formas de ascenso y ubicación laboral desiguales que son una afrenta a la dignidad profesional.

Vuelvo a la escuela Normal en calidad de investigador, pero como el estudiante que fui me siento apabullado por la escena frente al rector y las dos maestras expectantes mientras observo que la estructura física no ha cambiado. El escenario cambia cuando me reciben con apertura y luego de un saludo presento el proyecto a las dos maestras y recibo el PEI y el plan de área de Lengua castellana para escudriñarlos.

La institución que lleva más de un siglo como formadora de formadores tiene una población de 1200 estudiantes aproximadamente que reciben formación desde preescolar para ser maestros para tener un *liderazgo pedagógico* como valor necesario para “asumir retos, promover experiencias de aprendizaje y mediaciones pedagógicas que permitan la interacción, el empoderamiento de la vida y la proyección del ser” (PEI B, 2022, p. 27).

Las escuelas normales, como pilares fundamentales en la formación docente, están llamadas a fomentar la reflexión crítica y el desarrollo del pensamiento autónomo a través de metodologías que promuevan el diálogo y la interacción. En este contexto, el currículo debe cultivar habilidades argumentativas que permitan a los futuros maestros analizar diferentes perspectivas, participar, formarse políticamente y comprometerse con una sociedad en constante cambio. En efecto, en el PEI se lee que la educación es reflexión y acción sobre el mundo para

transformarlo por lo que se debe tener en cuenta la realidad social, económica y política, y las expectativas, sentimientos y vivencias del pueblo (PEI B, 2022, p. 67).

Su propuesta está sentada en un modelo pedagógico constructivista que otorga un lugar importante a las interacciones y las mediaciones para generar aprendizajes significativos. De esta forma, se otorga poder a las discusiones de grupo y a la argumentación en tanto son mecanismos de carácter social que estimulan y favorecen el aprendizaje. También se enuncian “las características y cualidades innovadoras, críticas, sociales, humanas y científicas ante la educación que requieren los niños, niñas y jóvenes en la actualidad” (PEI B, 2022, p. 216) que son necesarias en el ámbito local, regional, nacional e internacional o como indican para el “contexto geopolítico globalizado” (p. 25).

Se resalta dentro del modelo pedagógico que argumentar no es un ejercicio necesariamente racional, porque el argumento también se construye desde la percepción como elaboración estética y sensible que se va formando en la interacción con el otro y el mundo (PEI B, 2022, p. 116). Los procesos de aprendizaje son el resultado de aspectos cognitivos, sociales y afectivos que atraviesan al sujeto y confluyen de forma constante, de forma que podemos hablar de un conocimiento sensible porque “las mil percepciones que recubren la vida cotidiana se realizan sin la mediación profunda del *cogito*, se encadenan como naturalmente en la evidencia de la relación con el mundo” (Le Breton, 2010, p. 38). Esta perspectiva converge con el carácter dialógico de la argumentación que se promueve en esta investigación porque se considera que el argumento está presente en todos los ámbitos cotidianos de los niños en la escuela y no solo en las clases magistrales, porque es parte de la esencia de la condición humana. Esta dimensión sensible acoge la experiencia y la palabra en la escuela como posibilidad de habitar, nombrar y recrear la vida.

Esto implica acoger el lenguaje como una mediación del pensamiento que navega en el plano analógico, subjetivo y simbólico desde el diálogo con el otro, la historia y la cultura. El contexto adquiere relevancia porque en él emerge la colaboración, el intercambio, la interacción dando lugar a discusiones y argumentaciones en distintos grados de elaboración que proveen acercamientos distintos al conocimiento. El maestro atento a las posibilidades que surgen del encuentro dialógico configura el escenario para que, en la conciencia de sí mismo y del otro, la argumentación se oriente hacia una formación política al promover que los estudiantes se apropien de su realidad, la cuestionen, asuman posturas, tomen decisiones orientadas a una posibilidad de transformación social.

En los documentos revisados hay una promesa de formación relacionada con el desarrollo de habilidades críticas, analíticas, reflexivas y que valoren el contexto. Estas habilidades explícitas en los PEIs atraviesan todos los niveles de formación: preescolar, básica primaria, básica secundaria y media académica. En los planes de área para los grados cuarto y quinto se leen orientaciones que apuntan, por ejemplo, a que los estudiantes “elaboren hipótesis de lectura acerca de las relaciones entre los elementos constitutivos de un texto literario, y entre éste y el contexto” (Institución A, Plan de área, 2022), “desarrollen la capacidad crítica, no sólo de sus propios trabajos, sino también de las obras de los grandes escritores” (Institución B, Plan de área, 2022), “expresen, oralmente o por escrito, una postura frente a la acción de un personaje y la fundamentan con ejemplos del texto” (Institución C, Plan de área, 2018).

Estas orientaciones pueden encumbrarse ante el reto argumentativo si se abordan desde la naturaleza narrativa del lenguaje que permite a los estudiantes en la básica primaria dar cuenta de sus interacciones con el mundo, de sus creencias, valores y motivaciones como pilares cognitivos, éticos, estéticos y políticos (Cárdenas, 2016) porque la lectura del mundo precede a la lectura de la palabra (Freire, 2005). Lo anterior es posible si el maestro encamina a los estudiantes a analizar, cuestionar y relacionar los aprendizajes con su propia realidad, impulsando su capacidad argumentativa y su habilidad para dialogar críticamente sobre los temas que los afectan:

Yo creo que es esa la visión desde el modelo pedagógico, siempre dar la palabra... esa exploración de saberes previos que no es solo preguntar, sino también visualizar ese proceso y conocimiento de los grupos, dónde estamos, a dónde quiero llegar también, qué quiero promover, qué quisiéramos movilizar con ellos, es un poco lo que se pone en juego ahí en la argumentación y también en la elección que se haga del material (Entrevista, Maestra 1, 10 de mayo de 2023).

Los estudiantes ya han ido al mundo, vienen de él y traen unas experiencias. Entonces la escuela tiene la tarea de enseñar un acervo de saberes académicos mientras le da cabida a la ética, la subjetividad, la reflexión, las diferencias. De manera que el PEI debe responder a los saberes establecidos en el macrocurrículo (lineamientos, estándares, derechos básicos de aprendizaje), pero es necesario reflexionar esas promesas de formación que se establecen en cada institución (mesocurrículo) con base en un diagnóstico que explore con mayor profundidad el contexto socio

cultural y haga eco de este. De hecho, las escuelas deben realizar una encuesta de caracterización anual que permite identificar diferentes aspectos relacionados con los estudiantes y padres de familia, entre otros, nivel educativo, dinámicas familiares, condiciones económicas, aspectos psicosociales y de bienestar e influencia del entorno. De manera que la encuesta, más que un requisito, acerca a las instituciones a las problemáticas de la comunidad donde viven los estudiantes, a las realidades locales y nacionales que hay que poner en cuestión dentro de la escuela.

Luego, es necesario transitar desde las mismas orientaciones del PEI hacia una práctica pedagógica en la que se analicen las mismas prácticas, se hallen las contradicciones y se provean otros acontecimientos en los que se ponga en diálogo esas realidades de los contextos, promoviendo que emerjan las voces de los estudiantes que dan cuenta de su forma de ser y estar en el mundo. La escuela debe favorecer el pensamiento para que la subjetividad como expresión de un sujeto político emerja en el aula de manera que el estudiante entre al escenario abandonando su silla como espectador pasivo que solo ve lo que el actor del tablado le hace ver, que aprende solo lo que el maestro le enseña. Habría que hacer que el estudiante pase a la actuación como sujeto atravesado por la cultura y la sociedad, pero no se trata de un simple activismo:

Ser espectador no es la condición pasiva que precisaríamos cambiar en actividad. Es nuestra situación normal. Aprendemos y enseñamos, actuamos y conocemos también como espectadores que ligan en todo momento aquello que ven con aquello que han visto y dicho, hecho y soñado... Todo espectador es de por sí actor de su historia, todo actor, todo hombre de acción, espectador de la misma historia. (Rancière, 2010, p. 23)

Esta afirmación conlleva a la reflexión sobre el sujeto político en la escuela. El espectador no siempre tiene un papel pasivo; existen espectadores críticos, que complementan el sentido de la obra que observan. Habría que partir de una comprensión de la experiencia de vida como una suerte de ondulación que se extiende en doble vía entre los intereses de enseñanza del maestro y las construcciones de sentido del estudiante. Entonces, este último también puede ser espectador cuando, en una condición activa, se le enseña a ser partícipe de su aprendizaje en el ejercicio de la libertad para expresarse, la capacidad para tomar decisiones y el reconocimiento de los derechos.

A la vez, en interacción con el otro, a través de la convivencia, se promueve el respeto, la tolerancia, la diferencia en un ejercicio de conciencia y construcción ciudadana que contribuye a resignificar la realidad y el sentido de la participación. Un sujeto político es un sujeto emancipado que toma conciencia de sí mismo, el otro y el mundo. El maestro emancipador tendrá que preocuparse por lo que enseñará al estudiante, pero sabe que no es posible controlar lo que en realidad aprenderá (Díaz-Barriga, 1997; Meirieu, 2003). También reconoce que además de lo instruccional, es vital enseñar al estudiante a ser pensante, crítico y partícipe de su proceso, proponiendo proyectos, rompiendo estructuras convencionales, haciendo ajustes en sus prácticas de enseñanza.

6.4 El poder del maestro

En los documentos institucionales se hallan unas promesas de formación encaminadas a la formación de sujetos con habilidades para construir sentidos frente a sus experiencias, establecer posturas críticas y participar en actos de transformación social, pero es el maestro de aula quien impulsa o no estas intenciones. Sus formas de interacción con el contexto social, las instituciones y el aula permiten entablar un diálogo que puede dar lugar a las narrativas de los estudiantes de básica primaria, entendidas como voces argumentativas que brotan de su experiencia.

En línea con la propuesta metodológica, se desplegaron las entrevistas y las historias de vida para identificar actitudes, creencias, deseos, valores, intereses de las maestras respecto a la enseñanza de la argumentación. Sus narrativas dan cuenta de su saber experiencial marcado por sus formas de habitar el mundo, mientras pongo en juego mi propia experiencia como maestro en un diálogo frente al problema de la investigación.

Esta reconstrucción del saber experiencial de las maestras me permitió reconocer su conexión con la vida, con la profesión y con los estudiantes en un diálogo ajeno al vademécum de las preguntas cerradas o a las listas de chequeo. Así, el tiempo fluyó dando lugar a la remembranza de ciertos momentos atravesados por distintas emociones que se han tramado en el cuerpo y el pensamiento de las maestras como consecuencia de sus interacciones sensoriales y experienciales, dando lugar a unas acciones físicas y psicológicas (Le Breton, 2010, p. 13).

A veces, las experiencias son olvidadas, guardadas en un cajón sin darle el lugar que se merecen en el aparador, donde sean visibles y vívidas. En este diálogo, se sacaron del cajón y

comportaron ese poder de evocación que nos hace conscientes de la experiencia y de la necesidad de pensar las maneras como aprendemos y enseñamos para resignificar las prácticas y discursos. Compartir lo vivencial es concebir la formación en vínculo con las ilusiones y las expectativas que ponen en escena los talentos, habilidades, pero también las debilidades y los obstáculos que se presentan en la puesta en escena de nuestras prácticas de aula.

6.4.1 Formación y prácticas de aula

En el diálogo surgió la dificultad que representa para un maestro ser licenciado de educación básica cuando la escuela primaria no está organizada por profesorado y el maestro es asignado a un grado donde debe enseñar todas las áreas. Se espera que el maestro tenga, desde la formación y, luego, desde la experiencia, la preparación para enseñar todas las áreas cuando cada una tiene una construcción pedagógica y didáctica que le es propia. El maestro se siente abrumado sin sumar, volviendo a las dinámicas institucionales, los muchos asuntos por los cuales debe responder.

Con las maestras reflexionamos sobre esta asignación, en particular, cuando nos enfrenta a la enseñanza de áreas como educación física, artística, tecnología o inglés que requieren dominio por parte del maestro si se quiere aprovechar ese potencial de formación que representa su enseñanza en la básica primaria. Recordando un taller al que asistí hace algún tiempo, por ejemplo, un maestro anunciaba problemática la enseñanza del inglés ¿Cómo enseñar inglés cuando no se dio la formación más allá de aprobar un curso obligatorio —enfático lo *obligatorio*— con todos los tropiezos y dificultades que implica para el maestro aprobar el curso? Algunos, con un poco más de habilidad, aprobaron el examen para no tener que hacer el curso, en esencia, por asuntos de tiempo, pero no hubo una formación respecto al área. Las maestras participantes enseñan ahora Lengua Castellana, pero recordábamos los momentos en los que buscábamos cualquier excusa para evitar esas otras áreas: llueve y no se puede hacer educación física, tomemos tiempo de la hora de inglés para terminar el tema de matemáticas, para artística es más sencillo llevar una copia para que los estudiantes coloreen, no podemos llevar a los niños a la sala de tecnología porque no hay suficientes computadores.

También reconocemos cómo, conscientes de la dificultad, superamos los temores y construimos experiencias para ofrecer a los estudiantes las posibilidades de desarrollar sus

habilidades en estas áreas: “Eso depende de las prácticas, de los espacios, porque si me devuelvo a un colegio donde se dedicaban a la investigación, eso hace que se nutra mucho el proceso y que sea bueno, que haya críticas y que se quiera hacer una cosa distinta... coincidíamos mucho desde la parte académica y de hecho de mucha afinidad, mucha empatía, entonces ahí influía ese trabajo” (Entrevista, Maestra 1, 10 de mayo de 2023).

Respecto a la formación en lenguaje, las maestras también manifiestan que una cosa es la formación universitaria y otra la realidad de la escuela. Aunque parece menos perceptible la dificultad por ser la lengua nativa, hay temas que podrían profundizarse en la formación del licenciado para abordar de otra forma la enseñanza en la escuela.

Con el acento en la argumentación, las maestras, tituladas con Énfasis en Lengua Castellana expresan la sensación de vacío cuando se trata de recordar qué se aprendió sobre enseñanza de la argumentación y coinciden en la ausencia de elementos conceptuales para abordar su didáctica en todos los niveles de la educación primaria: “Como temática o cómo acercar a los niños, no” (Entrevista, Maestra 5, 29 de mayo de 2023); “Yo no me acuerdo. Yo me acuerdo mucho de las clases de sintaxis, semántica, como todas esas clases, sí... pero de esta parte argumentativa, no” (Entrevista, Maestra 4, 01 de junio de 2023)

Es importante promover en los futuros maestros experiencias en el manejo de los diferentes discursos y la necesidad de que sean formados en la modalidad argumentativa (Serrano, 2014). Sin embargo, no se trata de incorporarla como un contenido de los planes de estudio en los programas de formación de los maestros, si bien este podría ser un avance; tampoco se trata de hacerla una asignatura más en las carreras universitarias, tal y como se ha sugerido para la lectura y la escritura (Carlino, 2005). La argumentación oral y escrita es una práctica transversal que se articula a todas las áreas del saber y diferentes circunstancias y contextos, entonces se trata de congregar la formación de los maestros y la promoción de las prácticas argumentativas hacia las posibilidades en la básica primaria en este sentido: “Una cosa es educar en la escuela para alfabetizar y otra orientar desde la escuela para saber leer críticamente los textos de la cultura” (Jurado, 2008, p. 90).

Los propósitos de formación del maestro tienen un impacto respecto a la enseñanza de las áreas, pero es la manera como el maestro se mueve en el escenario escolar que las transformaciones se dan en el encuentro con las realidades complejas del estudiante, es el maestro quien pone la didáctica en el aula a favor de las prácticas argumentativas orales y escritas de los estudiantes. Como expresan las maestras: “Un comunicador social que da castellano conoce muchísimo sobre

su área, pero es que uno también tiene que saber cómo acercar al estudiante a esos conocimientos” (Entrevista, Maestra 5, 29 de mayo de 2023); “yo creo que puede haber un docente que tenga mucho bagaje con muchos conocimientos, muy intelectual, pero si no lo sabe aterrizar a las necesidades, a los intereses, a las expectativas de los estudiantes, a lo que ellos esperan recibir, pues obviamente no va a llegar ningún tipo de formación” (Entrevista, Maestra 3, 01 de junio de 2023).

En el plano ideal, cuando la escuela primaria se encuentra organizada por profesorado, los maestros van rotando por los grupos para enseñar el área correspondiente a su énfasis de formación durante la licenciatura (Lengua Castellana, Ciencias Sociales, Ciencias Naturales, etc.) o enseñan el área para la cual tienen mayores fortalezas. Esto requiere, en primer lugar, una consideración profunda para asignar a los maestros en básica primaria, en tanto sea posible, en una lógica que responda a su saber específico y a su experiencia, en segundo lugar, esa determinación y esa fuerza interna del maestro para emprender acciones que permitan contextualizar y versatilizar el saber específico y, por último, un trabajo conjunto donde la comunicación de las directivas con los maestros, el trabajo por comunidades académicas y las investigaciones posibiliten avanzar en distintas líneas, en particular, frente a las prácticas argumentativas como apuesta de formación.

Explicaba una maestra, por ejemplo, habiendo sido trasladada a una nueva institución, que le informaron que debía enseñar en básica primaria porque tenía formación en Licenciatura con Énfasis en Lengua Castellana y que este acto tendría un impacto profundo en la formación de los niños: “El docente que entra acá debe estar dispuesto a poder servir porque es que cuando uno es docente, cuando uno es maestro, [debe enseñar] en cualquier grado” (Entrevista parte 1, Maestra 2, 11 de mayo de 2023). Acostumbrada a trabajar con básica secundaria, recibió con desmotivación la noticia porque su cuerpo y su alma estaban permeados por otras experiencias. Además, ocurrió durante la pandemia producida por la COVID-19 y no tenía esa posibilidad del encuentro en aula.

Surge el poder que tiene el maestro para abrirse posibilidades ante los obstáculos. Como personaje en escena, se amolda a las circunstancias, reflexiona sus prácticas y asume nuevos roles como si se tratara de un “actor, que debe reaprender a hablar, caminar, comer, beber, sentarse, como quien renace y ha olvidado todo de su anterior aprendizaje, al atravesar el umbral de la escena” (Le Breton, 2010, p. 86). La incomodidad trajo una oportunidad para la maestra de vivir experiencias nuevas al pararse frente a unos estudiantes de básica primaria: “La satisfacción... cuando uno enseña algo, cuando vos les mostrás algo a los niños y vas observando que ellos lo van

haciendo” (Entrevista parte 1, Maestra 2, 11 de mayo de 2023). Sin embargo, en las narraciones de la maestra se lee ese énfasis lógico y prescriptivo de la enseñanza del lenguaje que responde a esa experiencia acumulada y naturalizada desde la mismidad: “Uno intenta, intenta, todo el año. Este año que vuelvo y pido doble línea vuelvo y hago el ejercicio, esa es la satisfacción, uno ve ya la facilidad con que ellos escriben y ya escriben rápido, una letra muy legible, muy bonita y es duro a veces” (Entrevista parte 1, Maestra 2, 11 de mayo de 2023).

Una reflexión que posibilita un devenir del maestro de lenguaje como referente y referido del discurso argumentativo tiene que ver con reconocer que en básica primaria se priorizan en lengua Castellana tareas relacionadas con leer “bien”, pulir la letra, interpretar, participar, entre otras acciones. Luego, tal vez, y con poca intensidad, se hacen acercamientos a procesos de pensamiento que permiten ir tejiendo el lenguaje en clave de la argumentación. La escuela no ha cambiado mucho porque esas lecturas que hago de los diálogos con las maestras me llevan a recoger esas imágenes: el uso pulcro de la escritura, la entonación adecuada, el significado y el significante, las funciones del lenguaje expresadas siempre a través de los mismos ejemplos.

La vida cotidiana de muchas clases no ha cambiado mucho en cien años. Si el pizarrón ha sido reemplazado aquí o allá, por una pantalla, las divisiones disciplinarias como el sistema de puntuación, la organización en las horas de clase o el diseño de las clases han permanecido fijos por mucho tiempo. Es cierto que los programas han evolucionado, los alumnos han cambiado y el contexto social es radicalmente diferente, pero la relación pedagógica sigue siendo globalmente la misma. (Meirieu, 2020, p. 18)

La paquidermia de la escuela nos retorna a la metáfora de la caverna de la cual los estudiantes quieren salir, porque afuera está la vida. En el juego está la creatividad, en la libertad el aprendizaje, en las interacciones la aprehensión sociocultural, y en todas esas experiencias la construcción de un sentido ético, político y estético ¿La escuela es necesaria? Sí, para transmitir el conocimiento, pero también para formar políticamente y esto implica dar cabida a la voz de esas generaciones que viven un mundo que cambia con rapidez y proponer siempre ponerlo en cuestión.

En lugar de la silla que pone al estudiante en la burbuja del trabajo individual, es necesario ver la potencia de la actividad colectiva; en lugar de una orientación rígida hacia el maestro que está siempre en frente, mirar y escuchar en dirección hacia los otros mientras resuena su propia

voz; en lugar de una verdad impuesta, la argumentación que le permite acceder a distintas ópticas de esa verdad y participar de verdades posibles.

Los diálogos con las maestras animaron la ipseidad en tanto se percibe esa construcción permanente del ser, inacabado y flexible que se configura como un momento decisivo de cambio, como una responsabilidad ética y política. Esa ipseidad se halla en las narraciones de algunas experiencias pedagógicas que consideran que movilizan formas de interacción entre maestros y estudiantes y pueden favorecer prácticas de argumentación.

De acuerdo con la Maestra 1, una de esas formas es la Asamblea. Esta acción nace de su experiencia en una institución educativa donde entablaba diálogos alrededor de un asunto problemático que se presentara en el aula. Es “tomar esa conciencia de responsabilizarse de lo que hizo... y de hacer una reflexión más allá, porque el conflicto sirve para que él aprenda, pero también aprendemos los otros 45 ahí sentados” (Presentación, Maestra 1, 10 de abril de 2023). La maestra sigue haciendo uso de la Asamblea y considera que fomentar espacios de conversación con argumentos de los estudiantes desde lo que saben, viven y sienten genera motivación.

En esencia, se trata de elaborar preguntas por parte del maestro, a partir de una situación de convivencia que se presente entre dos o más compañeros de manera intempestiva en el aula, con el fin de habilitar la participación para que todos los estudiantes establezcan puntos de vista que ayuden a observar y reconocer elementos que permitan solucionar el problema, promoviendo el “círculo de la palabra” (Presentación, Maestra 1, 10 de abril de 2023). La pregunta es un primer paso clave en la construcción de diálogo en la escuela, pero tiene sentido si está unida a unas acciones posibles en la escuela

Ese acto de lenguaje donde la voz del maestro y del estudiante tienen que resonar, es rodeado por la inequívoca y necesaria atmósfera de un sentido mutuo y simultáneo, sin el cual no tendría ningún efecto la pregunta. Se trata de escuchar lo que los niños tienen para decir y hacerle eco. En la Asamblea no se pregunta con el ánimo de señalar, es más bien la posibilidad para establecer una serie de perspectivas que apuestan por una formación ética y política necesaria en la escuela cuando se trata de reconocer qué se puede cambiar, qué se puede mejorar, cómo actuar frente a situaciones que se viven a diario en la escuela y que guardan una estrecha relación con las experiencias construidas por los estudiantes en los diferentes contextos que habitan.

La pregunta es un elemento clave si el maestro quiere escudriñar las relaciones cosmovisionarias que el estudiante establece a partir de sus relaciones yo-otro-mundo que

conforman su conjunto de creencias, valores y simbolismos. La pregunta permite explorar “Qué hay en la cabeza de nuestros estudiantes frente a lo que traen de la casa, de la calle y que muchas veces quisieran exponer y debatir y dialogar con respecto a eso” (Presentación, Maestra 1, 10 de abril de 2023). Volviendo al inicio del capítulo y a esa ondulación en doble vía ¿Qué hay tras bambalinas en nuestro ser maestros?

Escuchar y hablar se conjugan en una amalgama de discursos situados que: “No ocurren en la nada, en la ubicuidad o en la atemporalidad” (Cassany, 2006, p. 55); todo sucede en un lugar y un tiempo determinados. El maestro de sentido aprovecha el momento, se lo apropia y lo hace propio para los estudiantes, arrebatándoselo a la agenda rigurosa de la clase para hacer emerger las posibilidades de que el estudiante argumente. Es hacer de la pregunta y de la respuesta, en doble vía, una práctica dialógica que incentive el pensamiento y que promueva la construcción de sentidos en interacción con el otro como experiencia inacabada, permanente y subjetiva porque “el mundo no es indiferente a las vivencias del estudiante, que siente y conoce, describe, explica e interpreta, pero también valora, a través de discursos que dicen tanto de las cosas como de sí mismo” (Cárdenas, 1999, p. 7).

Las opiniones, los puntos de vista, los prejuicios, los estereotipos hacen parte de la construcción de conocimiento de mundo del estudiante y emergen en las interacciones donde se van modalizando con el otro que es el maestro y sus compañeros. La enseñanza del lenguaje y de la argumentación como práctica dialógica trasciende un área específica porque emerge en cualquier momento, dentro o fuera del aula, y su promoción resulta clave si se desea convertir la escuela en escenario de formación política.

Una maestra expresa que los contextos cambian y los discursos también. Ella estudió en una escuela Normal y ahora trabaja allí. Al respecto, señala que no es la misma Normal que ella habitó como estudiante y que lo mismo ocurre con las formas de dialogar entre y con los estudiantes: “Soy egresada de acá..., pero, en realidad, ya no queda nada de ella, en la que nosotros vivimos, en la que nosotros aprendimos” (Presentación, Maestra 2, 11 de abril de 2023).

La nueva Normal está permeada por la ciudad: “Éramos un pueblo, algo muy pequeño, que no teníamos centros comerciales, pues uno no tenía acceso a este mundo que es al que tienen acceso estos pequeños, ellos se mueven del centro comercial para arriba. Uno no iba si no al almacencito, a la tienda... Ya con los niños es por todo este bagaje que tienen de ciudad, de moverse, de identificarse” (Entrevista parte 2, Maestra 2, 11 de mayo de 2023).

La necesidad de percibir y actuar frente a los cambios requiere de la sensibilidad para aceptarlos, reconocerlos y abordarlos. Así, las maestras manifiestan que la argumentación tiene que ver con las oportunidades que se presentan para dialogar, con las oportunidades que no tuvimos, pero que los estudiantes sí tienen ahora. La Maestra 3 expresa que argumentar “es un ejercicio donde los niños puedan expresar lo que piensan, o sea, sus sentires, sus emociones, sus intereses, sin descalificarlos y sin decirles que eso no está bien ni mal” (Entrevista, Maestra 3, 01 de junio de 2023). La Maestra 2 señala que “es la capacidad que tiene el ser humano de pensar en los procesos, de poner esa capacidad de lenguaje, justamente, a porqué pasan las cosas, qué está incidiendo ahí, cuál es la parte que uno tiene también para que eso ocurra y esa capacidad está en todos los procesos de la vida, incluso, en la relación con el otro, en una situación cotidiana, en uno poder dar una explicación de algo que está pasando” (Entrevista, Maestra 1, 10 de mayo de 2023).

No es posible mantener las prácticas clásicas. Estas deben transformarse alejadas del modelo reproduccionista tradicional porque resulta imposible acercarse al otro sin reconocer su cultura y esta está atravesada por el espacio y el tiempo como factores determinantes (Cassany, 2006). Si la escuela no es la misma, si la realidad no es la misma, las prácticas pedagógicas tampoco lo pueden ser y aun así se mantienen estáticas más que en otros campos como la medicina o la ingeniería que se adaptan y evolucionan.

6.1.2 *Acercamientos a la realidad de los estudiantes*

Es necesario explorar qué es significativo para los estudiantes hoy, qué los mueve y qué se moviliza en su cuerpo y mente, para elaborar un guion que les permita saberse a sí mismos y actualizar la escuela. Reconocer la subjetividad en el aula es un puente para que el estudiante transite hacia su propia actuación y el maestro es un mediador. El estudiante se descubre así mismo si el maestro abre las puertas a la enunciación, a las voces argumentativas, a la corporalidad que habla en tanto es lenguaje, que conjuga el ser en esa relación con el otro y con las realidades porque “los alumnos pueden rebasar las expectativas del docente y alterar la dinámica de la interacción al mismo tiempo que contribuir a nuevas construcciones del conocimiento” (Candela, 1991, p. 25). Existe un juego latente y posible con el lenguaje que falta reconocer en la escuela y que alberga una construcción de sentidos atravesados por la sociedad y la cultura que dan cuenta de las posturas de los niños frente al contexto en el que crecen. Reconocer y entender los contextos en los que la

escuela se instala es una oportunidad para adaptarse y responder a las necesidades y realidades de cada estudiante, promoviendo procesos de aprendizajes significativos.

Con las maestras de las tres instituciones participantes exploro el contexto de los estudiantes, las motivaciones, los intereses y las creencias que emergen de esas relaciones que establecen con los otros y con el mundo. Este acercamiento pregunta por los modos en que las maestras leen y se acercan a los contextos de los estudiantes. Dos de las instituciones se hallan ubicadas en Medellín y una en Rionegro, pero en las tres coexiste la urbanidad y la ruralidad. Una de las instituciones está ubicada en Santa Elena, corregimiento del municipio de Medellín, donde esa confluencia de lo urbano y lo rural se puede leer a través de las narrativas de una de las maestras:

Vienen chicos que ya son de ciudad. Entonces, el contraste entre esas dos culturas a veces es fuerte porque... eso es lo que propicia el bullying porque ya suben los chicos de Medellín con su hablado particular, con sus palabras nuevas que los otros chicos no manejan... Ciertamente, los niños son más espontáneos, entonces hablan más, se expresan más y se notan más esas diferencias. (Entrevista, Maestra 2, 11 de mayo de 2023)

En esta institución se detienen las clases antes y durante la Feria de Flores para que los estudiantes, la mayoría herederos de esta tradición cultural, apoyen el trabajo que sus familias cargan a cuestas generación tras generación. Emergen posibilidades de diálogo para que los niños expresen sus ideas a partir de proyectos escolares como *El lenguaje de las flores*, *Mi bosque encantado* o *Silleteros y vida cotidiana*. “Estamos permeados por toda la cultura silletera. Entonces, cuando vamos a realizar relatos, cuando vamos a realizar este tipo de composiciones, de narraciones, ellos acuden mucho a su medio que es lo que conocen” (Entrevista, parte 1, Maestra 2, 11 de mayo de 2023).

Se observa el potencial de los proyectos de aula porque parten del contexto cultural de los estudiantes, de manera que la participación adquiere otro sentido. Orientados por la maestra, se convierten en actores que entran al escenario escolar para vivir esa realidad en la escuela a través de sus cuerpos, rostros y enunciaciones. El habitante de ciudad que asiste a los eventos de La Feria no podría imaginar lo que ocurre dentro de instituciones educativas; es el mundo tras bambalinas de la Feria, el de estas escuelas y el de estos niños:

Ellos acudían siempre a estos relatos, en especial, los chicos y chicas que son silleteros: el tipo de silleta que van a representar y debido a qué escogen el motivo. Ellos dicen que de pronto a las modas, a las noticias que hay en ese momento, a los personajes que son importantes, o sea, es como muy de actualidad. (Entrevista, parte 1, Maestra 2, 11 de mayo de 2023).

De manera simultánea, se observa esa conjugación entre las tradiciones y la modernidad que llega a los estudiantes a través de los medios de comunicación, en particular, a través de internet, de manera que sus intereses son diversos debido a la cantidad de información que reciben a través de sus aparatos electrónicos y desde ahí se expresan filtrando las formas del mundo. Al respecto, una maestra expresa que:

Son niños que como tienen tanto acceso a la información, tanto de los medios de comunicación como de los aparatos electrónicos que tienen disponibles y, además, que los papás tienen formación académica, hacen que tengan una visión más amplia del mundo. (Entrevista, Maestra 3, 01 de junio de 2023).

¿Cómo o qué se hace para abordar y potencializar la argumentación en estos entornos donde confluyen lo urbano y lo rural, lo tradicional y lo moderno? Los modos de interactuar de los estudiantes constituyen una amalgama escolar en la que confluyen aristas que hacen complejo entablar discursos desde esa pluralidad. En esa complejidad, donde hay 30 o 40 niños sentados en filas, rígidos y expectantes a lo que el maestro tiene para decir, como regularmente están organizados las escuelas, hay unas convergencias en intereses y deseos latentes por aquello que despierta la curiosidad. Cuando el maestro da lugar a lo que el estudiante tiene para decir posibilitando que emerjan sus motivaciones, lo convoca a ser un actor de su aprendizaje porque “las motivaciones no solo tienen que ver con una didáctica de la emocionalidad, sino también con una estimulación del pensamiento” (Vásquez, 2012, p. 90).

¿Cómo generar esa motivación que conecte con las múltiples realidades presentes en el aula? La dicotomía entre lo urbano y lo rural, lo tradicional y lo moderno no solo se relaciona con un problema de contexto geográfico o cultural, sino también con las diversas formas de

conocimiento que los estudiantes llevan consigo. Estos saberes arraigados en la experiencia personal, familiar y social representan un recurso para construir un discurso argumentativo más inclusivo y enriquecedor. En esta amalgama de realidades, el maestro es un mediador de experiencias, valores y perspectivas que constituyen el mundo de los estudiantes y promueve la construcción colectiva de significados involucrando la pluralidad de voces y contextos más allá de imponer una forma única de razonar o de transmitir estrategias argumentativas predefinidas. Un maestro que escucha y busca comprender las motivaciones y preocupaciones de los estudiantes para que desarrollen sus propias voces concibe la escuela no como un auditorio delimitado por las paredes del aula sino como todo un escenario escolar pues esas voces se profieren en cualquier lugar y momento.

En conversación con las maestras, reconocen que gran parte de los intereses de los estudiantes están atravesados por la información que hallan a través de los dispositivos que utilizan porque “no es un secreto que estamos ante una generación muy diferente con las pantallas” (Entrevista, Maestra 4, 01 de junio de 2023): las películas con sus héroes y villanos; las series y programas de televisión, en particular, el *anime* (género de animación japonesa); la multiplicidad de plataformas de juegos en línea; la música, con un indiscutible posicionamiento del género del reguetón; las redes sociales, en particular TikTok y la promoción de ese espíritu *influencer*; la emisión de competencias deportivas con una afición bien reconocida por el fútbol en este país. Los maestros nos distanciamos de esas motivaciones que son posibilidades de un diálogo auténtico porque hay unas diferencias generacionales que demarcan los intereses y el dominio de los dispositivos y porque los contenidos y/o la manera como buscamos desarrollar los planes de área distan de esas otras formas que acercan al conocimiento.

Narraba también una maestra que los estudiantes más grandes, los de grados 4° y 5° de básica primaria, comienzan a indagar por temas como las drogas, el sexo y la prostitución, según su entorno familiar y social, y con el acceso a la información “visitan ese tipo de páginas para ellos no muy recomendables, pero que les causa mucha curiosidad” (Entrevista, parte 2, Maestra 2, 11 de mayo de 2023). Abordar este tipo de temas en la escuela es un asunto sensible que prefiere evitar. Una vez más nos enfrentamos a lo que ocupa la mente del estudiante en contraste con lo que la escuela quiere transmitir. La luz del mundo contrasta con las sombras proyectadas en la escuela cuando justamente es esa realidad sociocultural la que debe pasar por el diálogo como principio de la formación política en la escuela.

Las maestras también reconocen otros intereses de los estudiantes: las anécdotas que dan lugar a la remembranza de los encuentros y desencuentros en el hogar, en la casa de un amigo, en el centro comercial, la celebración de un cumpleaños y el paseo. Sobre los intereses de los estudiantes de grado 4º y 5º de básica primaria se hablará de manera más amplia en el apartado, donde se presentarán reflexiones a partir de las intervenciones con el grupo focal mediante la estrategia del taller y los proyectos de aula.

En la experiencia de una maestra, todos los temas pueden suscitar interés: “Yo pienso que toda temática les llama la atención siempre y cuando se les presente de la manera adecuada y les dé la posibilidad de entenderla” (Entrevista, Maestra 5, 29 de mayo de 2023). Advierte la maestra que la comprensión es un factor clave a la hora de abordar cualquier temática que interese dialogar:

Si usted les trae, por ejemplo, un texto para debatir y los niños no entendieron absolutamente nada de lo que leyeron, no les va a llamar la atención, pero si hay cosas que no sabían, es algo amigable para ellos y usted les da la posibilidad de conversarlo, de pensarlo, de sentarse a analizarlo, a ellos les llama la atención. (Entrevista, Maestra 5, 29 de mayo de 2023).

Se plantea la pregunta respecto a lo que significa comprender un texto pues este acto implica trascender una lectura literal que es la que se prioriza en la básica primaria. Comprender un texto es alcanzar una lectura crítica donde se establecen unas relaciones entre el texto y el contexto, es un ejercicio del pensamiento en el que se construyen marcos de referencia que permiten elaborar sentidos para interpretar experiencias y construir otras en relación con la cultura. Una lectura comprensiva es un acto de mayor complejidad en el que se distinguen tres planos:

Las líneas, entre las líneas y detrás de las líneas. Comprender las líneas de un texto se refiere a comprender el significado literal, la suma del significado semántico de todas sus palabras. Con entre líneas, a todo lo que se deduce de las palabras, aunque no se haya dicho explícitamente: las inferencias, las presuposiciones, la ironía, los dobles sentidos, etc. Y lo que hay detrás de las líneas es la ideología, el punto de vista, la intención y la argumentación que apunta el autor. (Cassany, 2006, p. 52)

Entonces, es necesario dar lugar a la palabra del estudiante para descubrir “lo que se ha aprendido, lo que se está a punto de aprender y lo que se desearía aprender” (Jurado, 2013, p. 40). En las manos del maestro está el qué, cuándo y en qué forma se presenta una temática, un texto o una conversación, pero preguntar por los intereses, escuchar lo que piensa el niño, promueve la diversidad y la tolerancia a la vez que convoca a posicionar su palabra desde esa experiencia que lo mueve. De ahí la importancia de pensar el aula como un escenario donde el espectador-estudiante tiene que ser también actor y esto es posible cuando se integra su sensibilidad y exposición frente al acto, cuando los niños son partícipes de la construcción de los escenarios de aprendizaje, de la preparación de proyectos de aula, promoviendo el trabajo cooperativo.

Habría que dar lugar a los temas sensibles y complejos de abordar debido a la información que contienen siempre que estos se susciten en el aula. Si se detecta que entran a páginas no muy recomendadas, si hablan de lo que escucharon de la vecina o en la calle, si lo escuchó de la mamá o de la abuela, o lo leyó en las noticias, eso debe pasar por el evento dialógico, porque hablan desde su experiencia y ahí está la escuela llamada a la formación ética y política. Expresa la Maestra 4 que abordar las preocupaciones de los estudiantes sobre las que instalan sus propias comprensiones puede generar preocupación, pero hoy es necesario hacerlo, con cautela, pero hacerlo, dadas las condiciones en que los niños reciben la información:

Trato de abordar esos temas y ahí se da mucho la argumentación, demasiado, porque ellos hablan desde su experiencia... Abordar también los prejuicios porque yo les digo ¡Amores, es que las mujeres nos podemos vestir como queramos!, porque también está ese prejuicio: la mataron y la violaron porque ella se lo buscó. Entonces también les hablo mucho de eso, del respeto por el otro. (Entrevista, Maestra 4, 01 de junio de 2023)

La integración de las problemáticas de la vida con la reflexión y la argumentación en el aula es la apertura a las posibilidades de narración desde las experiencias del estudiante y sus modos de enunciación. El maestro tiene el poder para reconocer los momentos descriptivos de la escena, desde la percatación y el asombro por el tema que está abordando. Convocar los intereses de los estudiantes, las realidades que atraviesan su ser y sus sentires, los conocimientos que desbordan, y trasladarlos a la escena escolar donde habitan esos saberes que consolidan su comprensión del mundo son momentos estéticos, éticos y políticos que el maestro puede promover.

Cobra sentido la formación cuando vincula eso que saben los estudiantes con lo que no saben y la escuela puede proveer, de manera que esta sea la vida misma. Esta es una apuesta que deviene de la experiencia del maestro, como palabra *afilada* (Larrosa, 2003), para involucrar de manera armónica unas prácticas argumentativas en la básica primaria.

La lectura de textos también acerca al estudiante a un ejercicio argumentativo, es decir, hay una relación dinámica entre la lectura y la oralidad y la escritura como prácticas porque “en la medida que uno lee también tiene más capacidad también de argumentar” (Entrevista, Maestra 1, 10 de mayo de 2023) y “abre el panorama y permite comprensiones” (Entrevista, Maestra 3, 02 de junio de 2023). Al respecto, se observa que, entre los textos narrativos que son los de mayor predilección en la básica primaria, el cuento ocupa el primer lugar como dispositivo educativo porque, entre lo real e imaginario, narra experiencias que divierten y enseñan mientras presentan situaciones éticas, pero también se abordan otros textos en la escuela:

Tenemos que favorecer mucho todos los portadores de textos. Entonces, la trova, la adivinanza... volver sobre los refranes, entonces, eso es bonito, es también pensar en otros tipos de textos, en el texto el informativo, leer noticias de la actualidad, bueno, en qué estamos, eso también ayuda, o sea, no nos quedamos solamente en el cuento. (Entrevista, Maestra 1, 10 de mayo de 2023)

Que sea algo que me hayan contado mis antepasados, mis ancestros, mis padres, mis abuelos, una persona mayor, el cuento, historia, una anécdota, ellos hablan desde sus experiencias personales. (Entrevista, parte 2, Maestra 2, 11 de mayo de 2024)

Tratar de hacer mucho como comparación entre una lectura y otra, entonces, por ejemplo, traen una lectura que sea un texto informativo y un texto narrativo. Entonces qué elementos en común hay entre uno y otro, qué diferencias hay entre uno y otro, qué temáticas, por ejemplo, se pueden encontrar en ambos... del amor, del respeto. (Entrevista, Maestra 5, 29 de mayo de 2023)

Es necesario poner en diálogo las experiencias de los estudiantes, que expresen su punto de vista sobre los temas éticos que los textos y las situaciones de aula invocan: lo bueno y lo malo, la vida y la muerte, la paz y la guerra, la violencia y la convivencia. Estas divergencias funcionan como escenarios dialógicos a partir de sus relaciones, la comparación y el contraste, para llegar a

acuerdos o elevar el desacuerdo como posibilidad en el aula. Al respecto, se reconoce la riqueza argumentativa que se puede hallar en cualquier texto, incluyendo los textos narrativos:

Una de las características argumentativas del texto consiste en no ser un objeto totalmente concluido; al poner en relación dialógica el yo y el otro, al texto con otros textos, y a estos con la cultura, se da lugar al surgimiento del sentido como producción de valores puestos en el acontecer mismo del discurso. (Cárdenas, 2013, p. 96)

El mundo de la literatura infantil puede ser un contexto de referencia diferente a la experiencia de mundo de los estudiantes, pero su introducción representa una articulación argumentativa ya que ese mundo imaginario resulta verosímil debido a acuerdos establecidos social y culturalmente, luego, es posible desentrañar los conflictos sociales y personales que pueden presentar. Su eficacia se halla en la agudeza del maestro para que estos pasen por la reflexión y el debate.

También es posible traer a la escena otros actos que contribuyen a que la escuela detone la emocionalidad del estudiante por el saber; actos que se fugan de lo escrito, que vinculan otras formas de comunicación, que reconocen el lenguaje analógico en lugar de una apropiación estéril de los textos.

Los chicos llegaron a hacer creación literaria, a escribir a partir del refrán... Entonces eso pues hay que pensar y pues escribir en cadena. Y luego llevarlo al teatro, ahí mismo, dentro del taller que se hace. Como es un proceso institucional, se vive a la par en todo el colegio, desde preescolar hasta once, que esa construcción en cadena la hicieran en equipos más pequeños, que ellos llegaran a hacer el juego dramático con los niños, a disfrazarlos, a maquillarlos y eso se vuelve un asunto muy bonito. (Entrevista, Maestra 1, 10 de mayo de 2023)

Ahora bien, el texto no es necesariamente escrito, porque también leemos en alteridad al otro y al mundo. En esa línea, leer es escuchar también, porque solo es posible argumentar cuando se escucha el argumento del otro, entablando interacciones dialógicas. Por tanto, es importante

acercarnos a las consideraciones que tienen las maestras sobre la escucha como habilidad que favorece la interacción en el aula enfocada al desarrollo de prácticas argumentativas:

Siempre digo que lo primero es la escucha. Si hay silencio entendemos la instrucción y no es solamente estar en silencio, es mirar y prestar atención a lo que me están diciendo... porque cuando se dan procesos de oralidad estamos en esa escucha activa y qué tanto el otro sí está prestando atención y está conectado. Por ejemplo, en un proceso de argumentación sería imposible argumentar si no escuché. (Entrevista, Maestra 1, 10 de mayo de 2023)

Cuando escuchan de otros compañeros que cuentan anécdotas, que cuentan cosas, lo normal, lo cotidiano que le sucede, entonces, ahí es como que yo veo que se animan, pues a veces no creen como mucho en su discurso. (Entrevista, Maestra 2, 11 de mayo de 2023)

Desde lo personal, primero es escuchar, o sea, a partir de la escucha, uno puede entender también la realidad del otro y también puede entender como lo que se mueve, lo que hay en el contexto. (Entrevista, Maestra 3, 02 de junio de 2023)

Escuchar es una dimensión sensorial que hace emerger las percepciones (Le Breton, 2010). La importancia de la escucha radica en que es una disposición para el acontecimiento de la palabra. Dispuesto este escenario, es posible emprender acciones que representen un potencial para la promoción de posturas críticas, creativas y propositivas.

En el diálogo con las maestras participantes acerca de cómo promover la argumentación en la básica primaria, en todos los casos, emergió el debate como una de las estrategias para incentivar argumentación, que se aborda en relación con ciertos momentos de lectura y que lo hacen, según sus narraciones, con más o menos frecuencia, con más o menos intención, con más o menos deseo, dependiendo de esa valoración que le dan a este escenario.

Un debate es esa posibilidad de dialogar estableciendo puntos de vista sobre un tema, pero requiere que el maestro no niegue o ratifique la validez de las expresiones de los niños, sino que las retome para confrontarlos de manera que lleguen a elaborar razonamientos con fundamentos de cierta complejidad. A continuación, se presentan las narraciones de las maestras alrededor del debate:

En la medida que uno lee, también tiene más capacidad de argumentar... pero no en un asunto tedioso de lo que siempre pasa en Lengua Castellana, de cuál es el resumen, que no sé qué, como muy centrado en la obra literaria, sino más en preguntas para ellos, a partir de esos textos de literatura infantil. Entonces, por ejemplo, el cumpleaños de Franklin [el título del libro es La fiesta de cumpleaños de Franklin] no era qué le estaba pasando a Franklin, sino que ellos pudieran hablar de uno de sus cumpleaños, de cómo lo celebran, de porqué, a quiénes invitan, porqué es importante eso y ahí se permite justamente volver sobre la experiencia personal y el argumentar. (Entrevista, Maestra 1, 10 de mayo de 2023)

Los momentos de debate con los quintos. Cuando estamos en una lectura y algunos adoptan una postura frente a una situación, qué hace el personaje. Uno con los chicos siempre es llevándolos como a una reflexión, como a una moraleja, a una enseñanza, obvio, que para el bien propio y el bien general, siempre como encaminándolos a algo positivo, a un mensaje, entonces, hay algunos que siempre se van a desviar y que te van a dar otro tipo de respuestas. (Entrevista, Maestra 2, 11 de mayo de 2023)

Este año hemos hecho un ejercicio de debate en torno a la problemática ambiental de Santa Elena, de forma oral, entonces, le pedí a los niños que investigaran sobre esa problemática, lo que hice fue subdividir el grupo, en donde unos estaban a favor del tema de la construcción en Santa Elena y otros que estuvieran como en contra, pero que tuvieran como esas investigaciones en casa para que tuvieran elementos a la hora de debatirlas en clase, pero se hizo de forma oral. Ellos traían como elementos de casita, pero no escrito sino oral, y en clase se dividió el grupo y tuvieron la oportunidad de hacer ese tema de conversación, donde cada equipo daba sus posturas frente a esa problemática. (Entrevista, Maestra 3, 02 de junio de 2023)

El debate lo utilizo más en el descanso... Sí, me parece muy importante porque es que estamos irrespetando al otro, o el me dio un calvazo, entonces como esas cosas, como respetar el cuerpo del otro porque el cuerpo es ajeno. Yo no puedo estar dando calvazos o abrazos. Yo voy a abrazar, yo digo: ¿te puedo abrazar? Entonces como ese respeto por el otro, el de los apodos. Todo el tiempo, porque me parece muy importante, o sea, como abordar eso en estos primeros años. (Entrevista, Maestra 4, 01 de junio de 2023)

¿Estás de acuerdo con los zoológicos? Entonces había niños que decían: Sí, estoy de acuerdo porque si no es por los zoológicos no podemos conocer muchas especies. Y había

otros que decían: No, es que los animales no pueden estar en cautiverio. De allí también parte, entonces, la parte del campo semántico: qué es un hábitat, qué es cautiverio, qué es esto. Palabras que ellos no saben qué es y cómo desde ahí pueden defender como lo que están diciendo. (Entrevista, Maestra 5, 29 de mayo de 2023)

En las narraciones de las maestras participantes acerca del debate se leen unas prácticas pedagógicas que dan cuenta de la diversidad de acciones que cada una de ellas, en su diferencia, implementa de acuerdo con su saber, su experiencia y su sensibilidad frente a los estudiantes ¿Puede ser el debate una técnica estructurada en la básica primaria? Promover la escucha y desarrollar habilidades críticas, reflexivas y argumentativas implica repensar el escenario escolar para que la disposición promueva el empoderamiento por parte del estudiante. Un debate que conecte las narrativas con sus experiencias convierte el evento en un acto de liberación (Freire, 2005). El debate puede ser un terreno fecundo para favorecer prácticas argumentativas si se reconoce que las dinámicas del aula y los diálogos de los niños no responden a unos patrones definidos.

No quieren nunca lo que deberían querer en el momento adecuado... Luego, cuando por fin consienten en hacer lo que uno cree útil para ellos, jamás lo hacen como corresponde: lo enfocan mal, van demasiado aprisa o demasiado despacio, no respetan los buenos métodos, no entienden las cosas como nosotros. (Meirieu, 2003, p. 4)

En mi experiencia, una clase en la básica primaria dista de la imagen ideal que tiene el maestro, cuando menos escapa a la homogeneidad y al control. Sin embargo, esto implica con mayor razón que el maestro tenga un sentido de la preparación y una responsabilidad ética para estar listo cuando salga a la escena. Por supuesto, no hablo de la planeación previa que orienta la clase conduciendo a una puesta en escena rígida, pues al estar anticipado el resultado, las actividades “serían un experimento, simples medios para llegar a un saber previsto de antemano y construido según criterios de verdad y objetividad” (Larrosa, 2006, p. 99).

No hablamos de tal planeación, sino de un sentido de la preparación del actor que implica la destreza para ingresar a los tableros de la improvisación, ser versátil, flexible, y sensible frente a las subjetividades que habitan el aula, atravesada por la ipseidad del maestro. Esta disposición

es importante porque el maestro tiene el poder sobre las condiciones para que el estudiante aprenda, aunque no lo tenga sobre las motivaciones del estudiante ni sobre lo que aprende, “porque en realidad «nunca sabemos qué se lleva el alumno de nosotros»” (Díaz-Barriga, 1997, p. 82), pero es consciente de que “se aprende más a través de la forma de una enseñanza que a través de su contenido explícito” (Le Breton, 2010, p. 31). El maestro atento reconoce que el aula es un escenario vital y orgánico y que no está fabricando un producto, sino que está formando un sujeto con su historia, experiencia, intereses, deseos y cultura.

Hasta este punto, se ha evidenciado un vínculo entre argumentación y lectura en las narrativas de las maestras, quienes subrayan que la argumentación se fortalece cuando se conecta con textos literarios y temáticas cercanas a la experiencia personal de los estudiantes. Sin embargo, es importante que los maestros estemos en contacto con textos argumentativos de referencia para la básica primaria si se quiere potenciar la argumentación; promover estos textos y frecuentarlos en el aula es una responsabilidad ética y política.

Además, la argumentación no se limita a la defensa de un punto de vista, sino que se constituye como un proceso de construcción colectiva de significados dado su carácter dialógico como práctica del lenguaje que media las interacciones. Argumentar en la básica primaria es dar lugar a esa polifonía de voces cargadas de emociones que son conocimiento en acto y siguen unas lógicas personales y sociales, es apertura al otro y aceptación de la pluralidad de pensamientos:

Cuando tú lanzas una pregunta a los chicos esperas una respuesta y es una de las cosas que me ha tocado volver como a reaprender, a desaprender; que no debo esperar la misma respuesta de los chicos, que no es la que yo piense o que no es la que está sugerida en un libro. Reaprender que toda inferencia de un chico es válida porque es desde su postura, desde su experiencia, desde lo que el niño es. (Entrevista, Maestra 2, 11 de mayo de 2023)

Esta intervención permite ver la ipseidad en la proyección creativa, didáctica y ontológica de la maestra porque, consciente de sus prácticas y en actitud reflexiva, revela su sensibilidad para reconocer las oportunidades que se presentan cuando se aborda el diálogo en el aula. Con valentía expresa su dificultad frente a las prácticas argumentativas. Es consciente de que las realidades son cambiantes y que su responsabilidad en el aula tiene que estar alejada de esa práctica habitual donde se busca cierta neutralidad que no controvierta el lugar del maestro en el aula.

De esta forma, es posible trascender la educación bancaria en la que los estudiantes son objetos pacientes que oyen, y los educadores llenan con los contenidos de su narración para que la escuela no termine por “referirse a la realidad como algo detenido, estático, dividido y bien comportado o en su defecto, hablar o disertar sobre algo completamente ajeno a la experiencia existencial de los estudiantes” (Freire, 2005, p. 77).

Somos maestros atravesados por unas dinámicas complejas que permean nuestras prácticas pedagógicas, pero en ipseidad, reflexionamos y nos transformamos, tras bambalinas y en escena, mientras se transforma el estudiante y la cultura misma. Ese ha sido el objeto de este apartado, desde mi experiencia como maestro e investigador y desde la experiencia de las maestras participantes, tomar conciencia en torno a las prácticas argumentativas orales y escritas en el escenario escolar como apuesta encaminada a hacer de la escuela un escenario de formación política.

6.5 La construcción de sentidos

En este apartado, la narrativa proviene de los talleres desarrollados con el grupo de estudiantes, centrando la atención en su historia, sus emociones, sus creencias y los simbolismos que tienen lugar en sus actos de enunciación. Se trata de una reflexión construida a partir de la observación y promoción de las prácticas orales y escritas de los estudiantes y los diálogos con la maestra participante sobre las intervenciones con el grupo focal. Las formas de acercamiento e interacción propuestas se orientan a la formación política del estudiante.

Estas interacciones y los contextos de los niños se convierten en un marco de referencia de sus narraciones en las que se halla el discurso argumentativo, el cual está presente en todos los espacios y acciones porque, al ser una mediación del lenguaje, no es neutro pues siempre está cargado social y culturalmente, es decir, la enunciación está influenciada por la interacción polifónica de otras voces (Bajtín, 1998). A propósito, la sociedad hace uso de la narrativa con una orientación argumentativa implícita que busca persuadir al receptor con fines específicos, entonces, “el maestro no es el único que hace discurso, que sabe, que ejerce diversos papeles discursivos. Están los medios masivos, los libros, la cultura, el internet” (Cárdenas, 2016, p. 55); hallamos esa orientación argumentativa en la fábula, en la película, en el comercial, en el video de Youtube, en el otro.

Por eso es importante promover el discurso argumentativo del estudiante y alentar sus construcciones de sentido frente a sus realidades, con un propósito formativo, teórico y curricular en la escuela, aprovechando la convergencia de diferentes entornos, condiciones y cosmovisiones que ocurren con lo oral y lo escrito en el contexto sociocultural, incorporando el afuera como escenario natural del acontecimiento de la palabra que refleja esa polifonía de otras voces.

Motivar las narrativas propias de los estudiantes como actores partícipes de su aprendizaje los orienta a tomar conciencia frente a sus experiencias y las del otro, frente a las distintas voces, asumir posturas y tomar decisiones como actos de empoderamiento con respecto a lo que ocurre en sus contextos pues “todo tiene un punto de vista, una ideología, una mirada parcial, unos intereses” (Cassany, 2006, p. 283). El lenguaje tiene una naturaleza social y discursiva que se devela en la fuerza expresiva y comunicativa de las subjetividades, por lo que es importante pensar la escuela como escenario escolar de narración en comunidad, de reconocimiento del otro y de promoción de actos de pensamiento discursivo.

Las reflexiones que se presentan a continuación son elaboraciones recogidas a partir de la participación de 5 estudiantes de cada uno de los grados de 4º1, 4º2 y 5º para un total de 8 niños y 7 niñas. Este grupo focal está conformado por estudiantes elegidos aleatoriamente entre los estudiantes de la institución de la que este investigador hace parte como maestro de básica primaria, previo consentimiento de los acudientes y/o padres de familia (Anexo 2) y asentimiento de los estudiantes (Anexo 3). Las intervenciones de los estudiantes son citadas con un seudónimo y se cuenta con la Maestra 5 como Maestra participante. El desarrollo metodológico constó de 5 talleres desarrollados a través de secuencias didácticas:

Taller 1: En los zapatos del otro

Taller 2: ¿Qué me mueve?

Taller 3: Un viaje a la infancia

Taller 4: Información y realidad

Taller 5: Vivir en Colombia

En primer lugar, el taller se comprende como un conjunto de actividades en las que el aspecto sustancial para la enseñanza y el aprendizaje es el trabajo conjunto, de forma que se considera necesario que los estudiantes adquieran herramientas y conocimientos mediante prácticas vinculadas a su entorno y su vida cotidiana, bajo los principios de participación, la pedagogía de la pregunta, una práctica globalizante (la realidad nunca es fragmentada),

protagonismo tanto del maestro como de los estudiantes, y la orientación clara del proyecto de trabajo (Ander-Egg, 1991). Si bien el taller es una actividad grupal, la interacción y las experiencias que el estudiante vive con otros moviliza su proceso individual convirtiéndose en un proceso de aprendizaje significativo.

En segundo lugar, la secuencia didáctica es el conjunto articulado de actividades que, con la mediación del maestro, buscan el logro de la meta u objetivo de la actividad que puede diseñarse para abordar procesos del lenguaje como la argumentación oral, la escritura de textos para expresar la opinión en el marco de una situación discursiva (Camps, 2003; Rincón y Pérez, 2009). Las secuencias didácticas de los talleres tuvieron los siguientes componentes: situación problema o pregunta, desarrollo de las actividades y evaluación de la actividad o cierre (Ej. Anexo 4). En las secuencias didácticas “se retoma plenamente el planteamiento de Vygotsky sobre el aprendizaje cooperativo y se busca que los estudiantes realicen actividades colaborativas en torno a la resolución de un determinado problema de la realidad, buscando que se complementen sus habilidades, actitudes y conocimientos” (Tobón et al., 2010, p. 40).

La enseñanza del lenguaje en la básica primaria, en el afán por que los estudiantes desarrollen habilidades en lectura, escritura, oralidad y escucha, se ha decantado por el carácter estructural, objetivo y lógico del lenguaje encaminado a su función comunicativa y la transparencia del significado. De ahí que en la escuela se centre en contenidos inmóviles, verticales, secuenciales y acumulativos, que la enseñanza se base en principios positivistas que homogenizan el conocimiento dejando por fuera las subjetividades, y que la figura del maestro esté investida por el saber y, en consecuencia, dictamine lo que es verdad y lo que es lógico dejando por fuera las posibilidades de un lenguaje analógico.

En contraste, el carácter analógico y dialógico del lenguaje nos conduce hacia la construcción de sentidos frente a la vida misma y esto implica, por un lado, una comprensión de la realidad que involucra el contexto en el cual ocurre y, por el otro, la orientación axiológica anclada a aquello que nos hacen seres humanos: emociones, afectos, creencias, percepciones e imaginarios (Cárdenas, 1999; 2016). La construcción de sentidos conlleva a asumir una postura en la relación yo-otro-y el mundo, desde la reflexión.

En los talleres desarrollados con el grupo focal exploramos estas construcciones de sentidos partiendo de la idea de que la formación ya no corresponde al maestro en términos de instrucción y transmisión de información. Como se ha sostenido hasta aquí, ya no corresponde a

un maestro de verdad, sino al maestro de sentido que media las construcciones del estudiante frente al mundo.

El maestro de sentido es un actor de la promoción de la narrativa del niño como mediación de un pensamiento complejo que involucra aspectos cognitivos, emocionales, éticos y axiológicos. En dicha narrativa podemos observar actos de pensamiento (reflexiones, interpretaciones, razonamientos, inferencias, descripciones) cargados argumentativamente, que posibilitan acercarse a la naturaleza del niño como un sujeto que sabe, develando el impacto de las experiencias que ha ido construyendo en el contexto sociocultural. El maestro de sentido se encumbra ante el reto argumentativo reconociendo las posibilidades de formación que emergen de dichas construcciones al orientar actuaciones en las que el diálogo, la pregunta, el trabajo en equipo, el desarrollo de proyectos, permiten al estudiante tomar posiciones y dar sentido a la vida.

6.5.1 Ajustando el reflector

Los talleres fueron diseñados para explorar las motivaciones y contextos que detonan el desarrollo de prácticas argumentativas y reflexionar luego sobre las posibilidades para favorecerlas. Esta apuesta, descentrada de una enseñanza lógica del lenguaje y de una concepción demostrativa de la argumentación, aboga por una formación política del estudiante pues propende por la participación, el empoderamiento, la identidad, la conciencia y la democracia.

Así pues, podríamos iluminar el escenario escolar presentando un análisis de la argumentación desde el modelo de Toulmin (2007), pero más allá de la racionalidad operativa, los niños de básica primaria argumentan cuando narran, comparan, interpelan ideas, establecen posturas, desentrañan sentidos, construyen pensamiento. También podríamos promover la enseñanza de la estructura argumentativa, pero resulta un terrero infértil porque sería volver sobre el carácter estructural que reduce la experiencia del estudiante. Por ejemplo, en el taller *En los zapatos del otro*, podemos reconocer los razonamientos lógicos de un estudiante cuando se pide que se quiten los zapatos y se hace la pregunta ¿Por qué creen que vamos a hacerlo? En su respuesta espontánea, “me van a robar los zapatos” (Estudiante Diego), se hallaría un razonamiento en el que el argumento está implícito (Bassart, 1995): “me van a robar los zapatos”, por tanto, no debería quitármelos

En cambio, ilumino el escenario escolar con otro reflector y desde otro ángulo cuando observo en la respuesta del niño un carácter simbólico más profundo que habla de sus construcciones frente a su contexto. En primer lugar, la respuesta refiere la transmisión sociocultural respecto a una realidad social, dando cuenta de la subjetividad y las relaciones yo/otro/mundo y, son justamente estos razonamientos los que deben ser preguntados, analizados, interpretados ¿Por qué lo dices? ¿Qué observas en tu realidad? En segundo lugar, observo, por ejemplo, la metáfora y la ironía como formas simbólicas que pueden pasarse por alto, entre otras formas figurativas que los niños van elaborando y muestran la fuerza expresiva y estética del lenguaje. Ante la pregunta ¿Qué significa quitarse los zapatos?, por ejemplo, construyen metáforas cuando enuncian es “diversión”, “ser feliz”, “estar libre”, y le sigue la ironía frente a lo que ocurrirá: “nos los van a robar”, “los van a vender”, “los van a ensuciar”, “los van a limpiar”, “nos los van a mejorar” en un juego con el lenguaje que establecen con el otro, maestro y estudiante.

En estas formas expresivas y simbólicas se halla el potencial estético del lenguaje que los estudiantes están construyendo desde sus experiencias en la familia, la escuela y la sociedad: “Yo camino descalzo, pero mi mamá pone reglas y me tiene que decir que me ponga las chanclas” (Estudiante Mónica). La pregunta sostiene el diálogo ¿Por qué? ¿Cuáles son las normas? ¿Se pueden pasar por alto? Existe una responsabilidad ética del maestro respecto a explorar esas conexiones que establece el niño con su realidad sociocultural.

6.5.2 Formas simbólicas

La imagen es una expresión del pensamiento humano, pero entronizamos en la escuela la del signo constituyente del lenguaje escrito como forma superior para dar cuenta de la realidad. Sin embargo, reconozco en la imagen la potencia didáctica para abordar lo que los estudiantes saben, entablar diálogos desde los contextos socioculturales y promover la comprensión y valoración del mundo. Las imágenes:

Son formas sensibles y, por tanto, expresivas que recorren la escala de la sensibilidad a la imaginación; dicha escala incluye sensaciones internas y externas, emociones y afectos, intuiciones y percepciones, representaciones e imaginarios; expresan maneras de sentir e imaginar, provocan el placer, transfieren sensaciones de unos sentidos a otros y revelan

nuevas formas de percibir; todo eso se enfoca a un propósito único y complejo: el disfrute de la vida, el ejercicio aguzado de los sentidos que sugiere la unión mística que devuelve el hombre de carne y hueso a la naturaleza. (Cárdenas, 2016, p. 11)

En mis reflexiones durante el desarrollo de los talleres, valoro la imagen porque al congrega realidad e imaginación, se convierte en un recurso didáctico potencial para explorar las relaciones yo/otro/mundo. Entonces, la imagen se convierte en un reflejo del ser. No es solo un recurso provocador en el aula, puede promover diálogos de sentido si se piensa en las condiciones para posibilitarlos, por lo que debe pasar por la reflexión del maestro. Como en la anécdota de “El corcho”, este no es más que un objeto que configura esa relación con otras imágenes que habitan el pensamiento, desde la sensibilidad y el saber experiencial. En la narración, mediante el poder la pregunta, el maestro media la conexión entre todas las imágenes de los estudiantes en un encuentro dialógico y analógico que da lugar a la enunciación en el aula y al pensamiento: viene la imagen de la botella, el árbol, el bosque, el problema ambiental.

En una época como la actual, donde la información está mediatizada y cada quien asume posturas tan diversas, el papel del maestro puede mediar la reflexión política, cultural, social y ética pues, “¿no deberíamos *retomar* (que no es lo mismo que *repetir*) las antiguas imágenes para llenarlas de contenidos nuevos? (Barthes, 1984, p. 133). La escuela no puede ser indiferente a las transformaciones de la información, a las formas de recepción, en particular, al poder de la imagen en una sociedad atravesada por lo gráfico, lo visual, la televisión, el cine, la publicidad.

Los niños “ya tienen más acceso a los medios de comunicación, a las tecnologías, eso les permite tener una mentalidad más abierta” (Entrevista, Maestra 3, 01 de junio de 2023). Es decir, nuestra sociedad se halla bombardeada por pantallas que han robado la atención de los adultos y los niños bajo la idea de una conexión con el mundo cuando en realidad ocurre lo contrario y se siembran múltiples imágenes que buscan un “efecto” en el “receptor”. Hay que aprovechar este potencial en el aula para construir sentidos de forma colectiva frente a ese bombardeo, frente a esa individualización de sujeto que pasa su tiempo en pantalla, frente al “efecto” que hay que poner en cuestión.

Entonces, ese efecto, esa orientación argumentativa, ese simbolismo y sentido de la imagen debe pasar por el diálogo en el aula. En el taller *Información y realidad* se explora su potencial como recurso didáctico a partir de la siguiente caricatura:

Figura 9

Colombia el país más feliz del mundo



Nota: Tomado de Colarebo (2010). bit.ly/3CM0oOW

La siguiente es la reflexión de la maestra participante sobre esta actividad:

La caricatura como forma de expresión crítica frente a una realidad da cuenta de un acontecimiento noticioso. En esta ocasión, la Estudiante Ilena concluyó que la noticia era falsa, en primer lugar, porque solo era una imagen, en segundo lugar, porque el titular del periódico en la imagen “Colombia, un país feliz” correspondía con la expresión del hombre caricaturizado. Todos los estudiantes estuvieron de acuerdo con su postura. La intervención para pedir que observaran de nuevo la imagen (un vagabundo acostado sobre un ladrillo y cubierto con un periódico que ostentaba tal titular) implicó un mayor análisis. El Estudiante Marcos señaló que quería decir todo lo contrario, que había muchos problemas en el país. Así pues, se llegó a la conclusión de que la noticia era cierta, pero que lo que se hacía, en palabras de un estudiante era “una crítica frente a la realidad del país” (Estudiante Diego). Observé en el ejercicio el cambio de perspectiva sobre una realidad por medio del diálogo. El argumento presentado por un estudiante movilizó un desequilibrio cognitivo que llevó a concebir otras perspectivas y establecer una postura más crítica. (Comunicación personal, Maestra 5, 21 de mayo de 2024).

Los conceptos o las ideas que habitan nuestro pensamiento están acompañadas de imágenes que conectan con nuestras maneras de ver, sentir y estar en el mundo. Estas imágenes están construidas socioculturalmente de manera que adquieren un sentido icónico, indicial y simbólico, que entra en el campo de lo objetivo, pero también de lo subjetivo y lo intersubjetivo; posibilitan construir relaciones y generar nuevos aprendizajes a través de esas interacciones con el otro y el mundo.

El texto escrito también es una construcción visual cargada de imágenes y simbolismos, que nos abre la puerta al conocimiento y nos conduce al ejercicio del pensamiento. La literatura, por ejemplo, tiene el poder innegable para conducir por los terrenos de la imaginación y la realidad. Tiene el poder para bombardear nuestro cerebro con imágenes que conectan con el saber, el sentir y el hacer. De forma laberíntica nos lleva a establecer relaciones que atraviesan, incluso, los terrenos más secretos de nuestra conciencia desde donde miramos el mundo.

Recuerdo, por ejemplo, de mi lectura recreativa de la adolescencia, *Catalepsia* de Edgar Allan Poe y cómo me conectaba con su narración por el entramado que había ido construyendo en mi experiencia frente a la vida, esto es, mi fascinación por el suspenso y el terror, el miedo profundo a la muerte, las historias de mis abuelos y mis padres, las leyendas entremezcladas con la religión, la pregunta por la eternidad. Mientras leía a Poe, construía nuevas conexiones que me permitían ampliar el mundo y representaba toda una experiencia sensorial y sensible. Unido a la imagen se halla el carácter simbólico del lenguaje como territorio de sentido.

Ese carácter simbólico emergió en el taller *¿Qué me mueve?* donde objetos e imágenes trajeron a la mente de los estudiantes experiencias llenas de saberes, creencias y valores en un entramado complejo construido según sus entornos familiares, sociales, lúdicos, religiosos; actos de enunciación del ser yo y ser yo con el otro. En particular, frente a la religión, los símbolos emergen dando cuenta del temor, del rechazo, del respeto a través de sus expresiones orales, (“eso no es de Dios”, enuncia con determinación el Estudiante Miguel para referirse a una diadema con cuernos), pero más a través de sus expresiones gestuales y corporales: santiguarse frente a un objeto, tomar un cristo y ponerlo en alto. Luego, varios estudiantes hacen una procesión y se percibe esa comprensión simbólica de los objetos que adquieren cualidades, funciones, significados y que dan cuenta de sus construcciones de sentido.

Se observa en el taller el encuentro del contexto sociocultural, la identidad personal y el ejercicio de la libertad. En una propuesta orientada a la formación política, el aprendizaje y la

promoción de la argumentación se vinculan con el reconocimiento de los derechos y libertades fundamentales, en concreto de la libertad ideológica y religiosa.

Figura 10

Símbolos religiosos



Las interacciones de los estudiantes muestran la heterogeneidad de nuestro comportamiento y pensamiento donde se gesta el intercambio simbólico y cultural desde la diferencia como acogida del otro (Sierra, 2010). En ese diálogo sin discriminación, los estudiantes aprenden a ser tolerantes, acoger otras ideas y disentir de ellas, construir actitudes y valores. Un ambiente de aula apropiado puede favorecer la actividad argumentativa reconociendo en la complejidad de las situaciones la capacidad para reconocer al otro y sus puntos de vista (no necesariamente para estar de acuerdo), y desde allí, construir sentidos, nuevas normas, y otros modos de interacción y participación. Así se observa en este diálogo que se presenta en el taller *Vivir en Colombia*:

Maestra 5: ¿qué es común hacer en el barrio cuando falta dinero [para mercar]?

Estudiante David: pedir plata prestada (todos apoyan la respuesta).

Estudiante Johan: ir a otra casa pa que me inviten (todos ríen).

Estudiante Ilena: no, profe. A mi mamá no le gusta fiar.

Maestra 5: vean lo que está diciendo Ilena ¿A su mamá por qué no le gusta fiar?

Estudiante Ilena: a ella no le gusta deber plata porque cuando no haiga [haya] ¿cómo va a pagar? Ella lo pide prestado si ella sabe que lo puede pagar. Si ella sabe que no puede pagar, no lo fía (varios estudiantes miran y escuchan atentamente, asienten y aplauden la intervención).

Estudiante Marcos: si se acabó el mercado, entonces toca comprar [fiar] porque no hay plata.

Maestra 5: también está el niño que va y fía el dulce.

Estudiante Marcos: no, profe, yo no fío. Lo mío son los \$100 del mandado.

Estudiante Sebastián: lo que tú quieras, lo fías [le decía la mamá al quedarse solo todo el día mientras ella trabajaba].

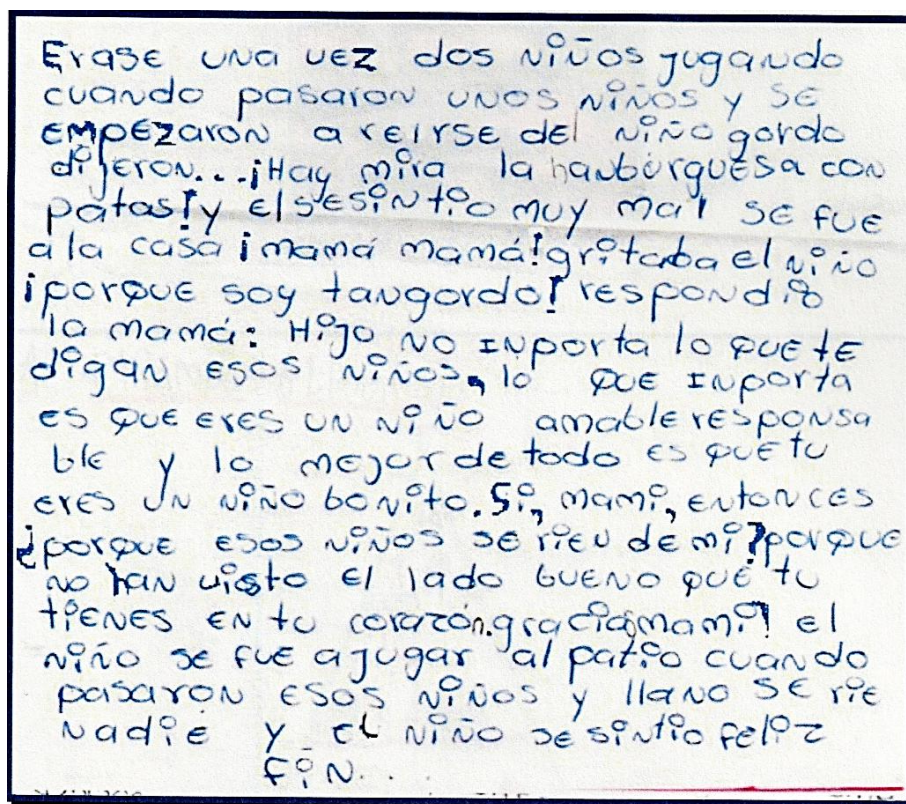
Estudiante Diego: cuando en mi casa no hay comida ni plata, se saca la de repuesto [ahorros].

Todos levantan la mano y este diálogo continúa. Además de la capacidad para reconocer al otro y sus puntos de vista, se evidencia la dimensión ética de la argumentación en el deseo de los estudiantes de mostrar una serie de valores que existen en su familia en relación con el tema del que se habla: responsabilidad, ahorro, puntualidad, alimentación saludable. En las vivencias, en las emociones, en los afectos y en los simbolismos emergen estos valores como parte fundamental de la apreciación ética del mundo. La experiencia de lo vivido por los estudiantes emerge para mostrar la riqueza de la subjetividad en la construcción de la identidad y la comprensión de la diversidad.

Durante el desarrollo de los talleres, la maestra participante y este investigador hemos reconocido y promovido los actos de pensamiento del estudiante como una compleja red de relaciones que entablamos desde ese plano social, cultural e histórico. Desde ahí se construye un conocimiento que está siempre en movimiento porque es inacabado e inagotable. Parte de la tarea del maestro y la escuela es la formación en la conciencia crítica frente a ese conocimiento, frente a los actos de pensamiento y las realidades de los estudiantes:

Figura 11

Producción escrita 2 en el taller Información y realidad



Era una vez dos niños jugando
 cuando pasaron unos niños y se
 empezaron a reírse del niño gordo
 dijeron... ¡Hay mira la hamburguesa con
 patatas! y el niño se sintió muy mal se fue
 a la casa ¡mamá mamá! gritaba el niño
 ¡porque soy tan gordo! respondió
 la mamá: Hijo no importa lo que te
 digan esos niños, lo que importa
 es que eres un niño amable responsa-
 ble y lo mejor de todo es que tu
 eres un niño bonito. Si, mamá, entonces
 ¡porque esos niños se ríen de mí? porque
 no han visto el lado bueno que tu
 tienes en tu corazón. gracias mamá! el
 niño se fue a jugar al patio cuando
 pasaron esos niños y llano se re-
 rió y el niño se sintió feliz
 FIN.

Nota: Cuento de la Estudiante Luna.

En el texto anterior se observa como la narración congrega la realidad y la imaginación, pero, más allá de esto, media esas relaciones que transitan por nuestra conciencia. La narración es valoración del mundo y postura frente a los contextos socioculturales que va conduciendo la construcción de identidad. Este escenario escolar se convierte en un espacio seguro donde el otro pueda expresar su historia, su experiencia, sin temor al juicio o la indiferencia.

Este es un escenario donde emergen las libertades fundamentales de expresión, el pensamiento y la conciencia, a la vez, que se promueve la toma de decisiones y la identidad cultural. Como expresaba la maestra participante: “es la posibilidad de conversar de manera abierta y tranquila no solo frente a los temas que se proponen, sino a los que van suscitándose a medida que avanza la conversación” (Comunicación personal, Maestra 5, 21 de mayo de 2024). Ese escenario seguro se anticipa a través de la palabra con la construcción colectiva de acuerdos, lo que vamos a hacer, las reglas de juego y hacia dónde nos dirigimos.

Figura 12*Construir las normas*

Así, emerge el deseo de participar de todos los estudiantes que levantan ansiosos las manos y procuran no contarle al compañero de al lado su narración, por respeto a quien habla o porque esa ha sido la norma establecida. La voz de un estudiante resuena para otro u otros desde sus imaginarios, desde las imágenes ligadas a su experiencia, cuando escuchan a los demás hablar de la familia: la historia de la hermana, la de los abuelos, la del padre que ya no está. Se observa que el ejercicio dialógico también estuvo alentado por la disposición del aula y de otros espacios de la escuela donde se desarrollaron los talleres partiendo de la concepción de que cualquier tiempo y espacio, dentro y fuera del aula, puede hacer posible o no esas interacciones de los estudiantes que dan lugar a prácticas argumentativas.

Sin embargo, también hubo quienes prefirieron guardar silencio en algunos escenarios durante el desarrollo de los talleres y los proyectos. A veces lo expresan “yo tengo muchas (historias), pero no”, y otras veces lo hacen con un completo silencio, sin enunciar una palabra. Esto lleva a la maestra participante y al maestro investigador a reflexionar que el silencio es una manifestación encarnada del pensamiento, un acto simbólico que hay que escuchar en el escenario escolar porque esta es otra forma en la que el estudiante establece una postura frente a eso que le pasa o lo que pasa en el aula.

En ocasiones, los maestros queremos forzar la participación porque es necesario que el estudiante aprenda a exponer, a hablar en público, a expresar sus ideas o “demostrar lo que aprendió” y, por lo tanto, evaluamos, calificamos o tachamos el silencio, pero cualquier razón que

le atribuyamos es insuficiente. La reflexión me conduce a enunciar que el silencio es todo, menos silencio: la preocupación por lo que se dialoga, la empatía o el acuerdo con el otro que habla, el temor porque no entiende el tema o no logra expresarse, que está prestando atención o también está simulando prestar atención; también puede ser una forma de rechazar los argumentos del otro.

Los estudiantes se expresan de forma oral y escrita, pero también a través de miradas, actitudes, gestos, posturas corporales y de esos silencios. Estas son formas de lenguaje analógico que se tañen en el cuerpo de forma simbólica como manifestaciones de unas prácticas argumentativas que los estudiantes de básica primaria aprenden a utilizar. En otras palabras, son formas de resistencia que debemos valorar y promover. Que el silencio no sea el del aula ideal de control, de sometimiento del estudiante a la voz del maestro o el desinterés por el otro y lo otro, sino:

El silencio de las meditaciones profundas en que los hombres, en una forma aparente de salir del mundo, se apartan de él para “admirarlo” en su globalidad, continuando en él. De ahí que estas formas de recogimiento solo sean verdaderas cuando los hombres se encuentran en ellas empapados de “realidad”. (Freire, 2005, p. 106)

En otras palabras, la búsqueda de sentido y significados es una actividad del pensamiento que implica retirarse del mundo, como lo propone la filosofía occidental, pero coincidiendo con Freire, es una reflexión empapada de la realidad, de la acción, de lo visible que rompe con los dualismos entre *vita contemplativa* y *vita activa*, entre mundo sensible y mundo suprasensible, (Arendt, 1997). La reflexión convoca el ser, pero no es una preocupación individual ajena a la pluralidad porque la búsqueda de sentido existe en la relación con los otros.

Entonces, la oralidad, la escritura, los actos y actitudes de los estudiantes de básica prima son formas de reflexión cargadas de los significados que emergen de esa relación con los otros, que los hacen visibles y los hacen parte de un contexto. En esos actos de enunciación se halla la sensibilidad del niño frente al mundo que es para él inesperado y extraño (Bruner, 2003), se halla su expectativa sobre cómo debería ser y, desde ahí, su postura, su pensamiento, los sentidos metafóricos, figurados, simbólicos y éticos de los contextos socioculturales que habita. La experiencia y la vida misma del estudiante es conocimiento en acto desde donde construye unos sentidos que el maestro, con saber de marinero, puede guiar (Vásquez, 2012) para que aprenda a

cuestionarlos y a cuestionar los del otro como “posibilidad de comprensión mutua mínima, acogiendo y percibiendo al otro desde la identidad, pero más desde la diferencia” (Sierra, 2010, p. 8).

6.5.3 Conocimiento como acto sensible

El poder de las emociones como formas expresivas observables a través del rostro, el cuerpo, los gestos, el movimiento y las palabras permite reconocer ese caudal de actitudes, valores y construcciones del sujeto. En las narrativas de los estudiantes se reconoce la emoción como conocimiento en acto (Le Bretón, 2010), pues representa el valor personal que atribuyen al mundo según unas lógicas personales, que también son sociales, culturales e históricas. Es necesario pensar el papel de maestro en clave de su formación como maestro sensible y preparado para leer esa manifestación de emociones y percibir en ellas la presencia de la argumentación.

¿Damos lugar a esta emocionalidad en la escuela? ¿Podemos hacerlo en nuestras aulas? Unos zapatos dispuestos en el centro del aula suscitan la emoción y se observa en las expresiones de los estudiantes: miradas, gestos y comentarios. Esta disposición del aula rompe con la disposición clásica donde las sillas se hallan ubicadas en hileras que miran a un tablero y al maestro en escena.

Figura 13

En los zapatos del otro



Cuando el maestro concibe otras formas de actuación en el aula y muestra a los estudiantes esas otras posibilidades de diálogo y de participación, donde construyen conocimiento siendo protagonistas de su aprendizaje, estas acciones conducen a la formación política en la escuela. Cuando se muestra a los estudiantes que existen otras formas de interacción, que la enseñanza magistral no es la única vía didáctica, que el trabajo colaborativo o cooperativo es posible en contraste con el individualismo en el que nos sumergen los discursos mediáticos y tecnológicos, que el reconocimiento del otro conduce a la identidad y a la diferencia, estamos abonando el terreno de la emancipación. Cuando el maestro se pregunta por estas posibilidades y la disposición de ese otro escenario en el que los estudiantes se animen a “trabajar” y se pongan al servicio de su propio aprendizaje, se está preguntando por:

La pertinencia de cada uno de sus métodos en función de las situaciones concretas que se le presenten, de los alumnos que le sean confiados, de los aprendizajes que persiga. Cada vez que aparece una resistencia a la «transmisión», recurre a su «memoria pedagógica» (Meirieu, 1995) para modificar el contexto y los ejemplos utilizados, plantear de otro modo las actividades, cambiar de soporte o cambiar la organización de la clase. (Meirieu, 2003, p. 22)

El taller *En los zapatos del otro* propone una rutina sensorial diferente donde el estudiante se sumerge de forma natural a la sorpresa de ver, tocar, sentir, oler, leer y escuchar. Los estudiantes toman los zapatos sin prejuicios por el género, el color, el estado o la edad a la que podrían corresponder. Esta es una declaración del estudiante respecto a la discriminación y los juicios que me pone como maestro en ipseidad (Ricoeur, 1995) frente a los guiones propios y diferentes que surgen de nuestras propias experiencias frente a la vida. Lo importante es tomar conciencia de ello para que la predisposición como maestros no anticipe discursos que cercenen los eventos argumentativos que pueden surgir entre los estudiantes, sus expresiones y construcciones simbólicas como posibilidades de ser con el otro y en el mundo.

La experiencia como maestro apertura ese camino. Recuerdo el maestro que era hace veinte años y el que soy hoy porque somos “rostros y cuerpos en permanente metamorfosis” (Arcila, 2016, p. 226) que vamos tomando conciencia de nuestro ser, de nuestras propias emociones y

construcciones. La experiencia me ha enseñado que un sentido de la preparación en el aula y fuera de ella es tomarme el tiempo para prestar atención, para escuchar, para observar y disponer oportunidades de interacción; para profundizar en esas realidades sociales que afectan a los estudiantes y acercarme a sus propias manifestaciones que distan de esa predisposición del adulto.

En las intervenciones con los estudiantes, la maestra participante y yo observamos que la familia es el primer sustrato de sus actos de pensamiento, es decir, desde la experiencia y los diálogos que viven en sus hogares, los estudiantes reflexionan, razonan, interpretan, argumentan y estos actos son guiados por sus emociones. En el taller *Un viaje a la infancia*, al dialogar sobre las condiciones familiares de Vladimir, un niño de una familia adinerada cuyos padres están ausentes la mayoría del tiempo, comienza un diálogo donde su propia experiencia entra en juego reflexionando sobre las situaciones problemáticas de su propio contexto:

Conocí a una persona muy buena que en este caso sería la expareja de mi mamá, pero al tiempo se volvió muy violento, entonces, se fue a Venezuela... Yo todavía siento pena de decirle a mi mamá que no me gusta que hable con él porque todavía sigue en contacto con él, pero no me gusta porque no me olvido de los buenos momentos, pero no me olvido de los momentos malos... (Estudiante Mónica).

En el fragmento anterior, el relato de lo vivido posiciona a la estudiante como protagonista de su historia haciéndole espacio a la experiencia. En primer lugar, porque se expresa toda esa sensibilidad y la postura frente a lo que se vive en los hogares, lo que representa un medio para pensar y canalizar las diferencias con la familia al poner en palabras lo que ocurre. En segundo lugar, porque como espejo del plano simbólico colectivo, a través de las situaciones que van narrando otros estudiantes, todos aportan al análisis, la comprensión y la valoración de los problemas que ocurren en su contexto sociocultural: “Eso no está bien, uno tiene que decirle lo que pasa a los papás pa que no pase eso” (Estudiante Johan).

He hablado de la importancia de la construcción de escenarios sentado en las experiencias de mundo de los estudiantes, sin embargo, cuando se introducen otros contextos de referencia como la historia de Vladimir, se presenta una articulación argumentativa porque la narración imaginaria o real, en cualquier caso ficticia, está mediada por las construcciones simbólicas, metafóricas, éticas, sociales y culturales que dictan los principios sobre los cuales se puede sentar

el debate: Vladimir es un niño que vive solo, tiene muchas riquezas, su padre es el jefe de la mafia rusa, hace bromas a la niñera:

Maestra participante: ¿por qué será tan maldadoso?

Estudiante Mónica: porque el papá nunca lo quiso.

Estudiante Pedro: porque es rico.

Estudiante Samantha: pero a mí me pareció que él era muy de buenas porque era un niño que podía pedirle muchas cosas a los papás, mientras unos papás ni tienen casi para comprarle a los hijos ni la comida.

En otro escenario, ante la solicitud de leer un fragmento, uno de los estudiantes, manifiesta que no lo quiere leer y explica “porque me pareció triste” evidenciando en sus gestos y su expresión cierta sensibilidad frente a la historia. Al profundizar en los motivos, la narración sucesiva evidencia cómo se identifica con la situación del texto. En sus palabras, el Estudiante Diego alude a problemáticas sociales que dan cuenta de unos saberes experienciales, de las voces de otros (padres, hermanos, amigos) y una actitud crítica que lo atraviesan: el desplazamiento, la pérdida económica, la presencia o, mejor, la ausencia del gobierno:

Cuando vivía en Venezuela, yo tenía computadora, juegos, mi propia cama, tenía bastante ropa, mi papá tenía carro y moto y mi mamá no trabajaba porque estábamos muy bien allá. Nos tuvimos que venir para Colombia por culpa del gobierno. Tuvimos que venirnos en bus y fue de dos días el viaje, creo, no me acuerdo bien. Eso pasó porque el presidente era corrupto y eso era malo para donde nosotros vivíamos y para el país. (Estudiante Diego)

El mundo de los niños, su vida personal, social, familiar, imaginativa constituye un terreno fértil que abre posibilidades de dialogar sobre la realidad y sus distintos matices, ocultos muchas veces para los maestros. Emergen narraciones de los estudiantes que convocan a la sensibilidad por parte del otro, a la escucha, al respeto por la palabra, que evocan otras narraciones desde las cuales continuar la narrativa y que ponen en cuestión una realidad social: “Hay veces que llega mi papá del trabajo por las noches, yo me pongo a hacer la comida para todos los de la casa” y, continúa la Estudiante Andrea, de 9 años, “me toca ayudarlo a mi mamá porque es enferma”.

En esa narrativa se manifiesta ese interés y preocupación por la salud y la enfermedad, por la vida y la muerte; por los derechos y deberes. Estos temas están llenos de construcciones de sentido, constituidas simbólicamente en el contexto de los estudiantes. Reconozco en ellos las posibilidades para promover actos de pensamiento, es decir, para que los estudiantes reflexionen, interpreten, infieran, argumenten desde sus realidades cumpliendo el propósito de la narración: “expresar la preocupación por la condición humana, las aspiraciones del hombre y sus caídas, sus búsquedas de la inmanencia y trascendencia, el misterio que envuelve la vida y la muerte” (Cárdenas, 2016, p. 79)

En el taller *¿Qué me mueve?* se trabajó con centros de interés. Estos despiertan la curiosidad acercando a los participantes a una comprensión de la realidad que es compleja, pero puede hacerse cercana y posible de transformar. Los centros de interés tienen como precursor a Ovidio Decroly, quien los propuso como método para abordar los temas de estudio en la escuela considerando los intereses, las necesidades físicas, materiales, intelectuales y espirituales de los niños. En su obra, Decroly también indica que la observación, la asociación y la expresión son actividades que vertebran el aprendizaje. La observación tiene que ver con una experiencia sensorial; la asociación es la relación entre unas ideas y otras que posibilitan la aproximación a otras realidades y en la expresión tiene lugar la comunicación mediante la oralidad y la escritura, pero también mediante las formas más abstractas del lenguaje (Muset, 2007).

Figura 14

Centro de interés sobre Cultura y Creencias



Al respecto, la actividad sensorial de los estudiantes es acompañada de miradas, actitudes, gestos, posturas corporales y diálogos como expresiones que encarnan el pensamiento. Los estudiantes se mueven de un lugar a otro, discuten desde sus saberes, exponen la cultura y las creencias que emergen de sus realidades marcadas por esos simbolismos heredados de la familia y la sociedad, muestran los distintos puntos de vista alrededor de los temas que suscitan los objetos que llaman su atención (**Figura 14**). Se reconoce en dichos objetos ese recorrido sensorial y experiencial desde el que establecen conexiones con la vida que dan sentido a la mirada sobre ellos (Le Bretón, 2010): “Yo creo en Dios, pero no asistimos a misa y es que la gente ya no va porque ahora están ocupados trabajando o mejor descansan” ... “Cada uno es libre de creer o no” (Interacción del Estudiante David con la maestra participante mientras sostiene un crucifijo).

El maestro atento promueve ejercicios de pensamiento que exploran el mundo interno y externo de los estudiantes y son la fuerza expresiva de sus valores y actitudes. Esto implica promover el lenguaje analógico en los niños como valoración de la realidad de acuerdo con sus intereses y, en consecuencia, la naturaleza ideológica de los discursos para que el maestro:

Establezca un diálogo en torno al sentido, que lejos de comprometerse con una verdad... entienda que se educa un sujeto interesado en el conocimiento y la acción, con su carga de sentimientos y de condiciones surgidas del contexto de sus vivencias, expectativas, necesidades, intereses. (Cárdenas, 2016, p. 230)

El maestro dispone entonces las condiciones para que los niños vayan apropiándose del lenguaje; valora lo que ellos hacen en términos argumentativos, más allá de enseñar de forma teórica los componentes de una argumentación, por ejemplo; y garantiza la interacción dialógica, lo que implica intrínsecamente la escucha. Al respecto, tanto las intervenciones de las maestras como las observaciones durante el desarrollo de los talleres me han llevado a reflexionar sobre la escucha como práctica necesaria para el propósito de formación de sujetos políticos en el escenario escolar ante la aparente obviedad de esta práctica del lenguaje.

La disposición para la escucha es una condición de orden institucional, una base para el aprendizaje y una habilidad que se enseña con fines comunicativos y parte de lo socialmente establecido e “incluso eso tiene una coherencia desde la concepción: El ser humano que se está formando escucha a su madre, que lo nombra, que lo menciona. Entonces primero el ser humano

tiene esa condición de escucha y luego los procesos que se dan del habla, a partir de esa escucha” (Maestra 1, 10 de mayo de 2023).

Los niños, en el intercambio sociocultural (Vygotsky, 1987; Bruner, 1989) adquieren la costumbres, normas, reglas, actitudes y valores, propias del imperativo cultural y la escucha hace parte de este aprendizaje. En efecto, el maestro, desde su jerarquía y autoridad busca el silencio porque como expresaba una maestra: “si hay silencio, entendemos la instrucción y no es solamente estar en silencio, es mirar y prestar atención a lo que me están diciendo” (Entrevista, Maestra 2, 11 de mayo de 2023). Entonces, ¿por qué es tan difícil lograr la atención de los niños en la escuela?

En el desarrollo de ciertas actividades, la maestra participante y yo observamos la complejidad para que los participantes se dispongan como acto previo a la expresión oral, debiendo insistir en el silencio para poder generar una dinámica posible de diálogo: “Uno de los compromisos de los que le había hablado era estar atentos a lo que está diciendo el otro... Luego, hablamos de eso que van a escuchar, qué les resonó, qué les pareció raro, qué les pareció charro, qué les pareció triste, escuchar y leer con seriedad”.

La escucha es un acto ético en tanto es una responsabilidad con nosotros y con el otro, un estar dispuesto a recibir lo que el otro me dice. Al respecto, una de las maestras expresa que cuando “ellos levantan la manito y uno los escucha y sigue, escuchan las historias del otro” (Presentación, Maestra 2, 11 de abril de 2023). Escuchar otras realidades a la vez que se expresan las propias contribuye al desarrollo del pensamiento discursivo y ofrece grandes posibilidades cuando vincula la emocionalidad al generar acciones compartidas que abren la brecha en las certezas sobre sí mismos.

Visto de esta forma, más que una norma del aula impuesta por el maestro, escuchar debe concebirse como un principio de la práctica argumentativa que se corresponde con la conciencia de la diferencia en tanto posibilita el ejercicio democrático que conduce a la formación política y puede posibilitarse cuando son los estudiantes quienes catapultan la escucha como norma en sus actividades. El trabajo de equipo favorece esta práctica en tanto convoca a los estudiantes a tomar decisiones colectivas como se observó durante el desarrollo de algunas actividades de los talleres.

En el taller *Scape Room*, por ejemplo, a través de una actividad democrática, los participantes reconocieron la capacidad de liderazgo de un estudiante y cada uno fue asumiendo roles según sus habilidades, convocando incluso a aquellos que poco intervenían y, entre todos, a través del diálogo elaboraron distintas estrategias para resolver los problemas que se les

presentaron. Simultáneamente, el equipo autorregulaba las intervenciones, observando y exigiendo la necesidad de escucharse entre ellos. Los mismos estudiantes manifestaron en la evaluación la complejidad de un trabajo en equipo:

Maestra 5: ¿cuál fue el reto más difícil?

Estudiante Marcos: nos faltó trabajar más en equipo porque uno se iba para un lado, otro para el otro.

Maestra 5: ¿y por qué los afectó?

Estudiante Marcos: porque no nos poníamos de acuerdo al principio, todos querían hablar al tiempo.

Maestra 5: ¿cómo lo solucionaron?

Estudiante Marcos: nos tocó organizarnos, pues, que cada uno esperara y fuera diciendo lo que veía o cómo entrar (resolver un problema).

Estudiante Diego: todos fuimos dando ideas, pero era muy difícil, entonces, nos tocaba organizarnos.

Maestra: ¿cómo se organizaron?

Estudiante Diego: Juan David manejó el carro y el hermano también, Mathías iba diciendo pa onde íbamos y daba los turnos (para hablar), yo a veces no entendía que tenía qué hacer, pero ayudé a buscar las pistas.

En este caso, partir de la pregunta orienta la posibilidad de reflexionar del estudiante, para que comprenda lo que ocurre, valore el trabajo en equipo, reconozca su rol y el de otros, sea crítico frente a su participación y la de su equipo. Estas son formas de conducir al estudiante hacia una comprensión más profunda sobre lo que ocurre alrededor, promoviendo un posicionamiento propio y la participación no como fin sino como medio para la transformación.

De ahí que exista un potencial en el debate para desarrollar prácticas argumentativas, sin embargo, hay que dar mayor importancia a la pregunta y pensar en situaciones problemáticas para el estudiante que pueden presentarse en la realidad de la escuela o en el contextos local, regional, nacional y mundial, antes que en la planificación artificial donde se asigna un grupo que argumenta y otro que contraargumenta porque esta planeación se alejaría de las intenciones de promover una construcción dialógica y analógica del sentido.

En el siguiente caso, la narrativa presentada por la maestra participante sobre la discusión de la noticia “Lista tubería para ron domiciliario en contratación, Guajira” muestra cómo reconoce la importancia de la pregunta. Esta actividad se desarrolló en el taller *Información y realidad* donde se abordó una práctica argumentativa oral, primero, con una lectura de noticias orientada por preguntas para trabajar la comprensión individual al solicitar reconstruir la situación, identificar la situación problema, observar algunos elementos (imagen, título, fecha); segundo, con una socialización en la que las preguntas hilaron la conversación para que se fuera gestando la controversia.

Figura 15

Análisis de una noticia. Falsedad en la información



La maestra observó los saberes de los estudiantes, los argumentos presentados por el grupo, el nivel de análisis que requirió establecer la veracidad de la noticia y la conclusión colectiva a la que llegaron:

Frente a la pregunta por la opinión sobre la noticia “Lista tubería para ron domiciliario en contratación, Guajira” (Actualidad Paramericana, 26 de enero de 2022), los estudiantes expresaron, por ejemplo, que no era pertinente que se hiciera una tubería para que el ron llegara de forma domiciliaria a la casa, no porque no pudiera hacerse, sino por argumentos

como la calidad del ron que podría llegar o lo que ocurriría en la ausencia de los padres: las tuberías se oxidarían y habría que hacer mantenimiento todo el tiempo, lo que cambia el sabor del ron, afirma uno; hoy los niños tomarían y eso no está bien, afirma otro. En medio de las narraciones sobre experiencias con el alcohol que han tenido en las fiestas, con sus padres, otros familiares y amigos, los estudiantes fueron teniendo una discusión siguiendo las preguntas que hacíamos. Ahí se observó lo que han construido sobre el consumo de alcohol en su contexto. Las exposiciones de los estudiantes sobre los aspectos positivos y negativos de la tubería para expendio de ron promovieron la lectura espontánea por parte de algunos estudiantes para verificar qué decía la noticia cuyo único argumento era que así se evitaba que “el trago fuera adulterado”. En medio de otras noticias que leímos, esta resultó extraña para el Estudiante Marcos concluyendo por su cuenta que tenía que ser falsa, a diferencia de sus compañeros que expusieron argumentos en contra, pero la consideraban un hecho. Sus aportes sobre el motivo de la tubería (cubrir necesidades básicas) y los costos, orientado por las preguntas de los maestros llevó a que los compañeros se pusieran del lado de estudiante. De manera similar, ocurrió con otra noticia sobre criogenia. Como conclusión, indicaron que no debe confiarse en toda la información de las noticias ni de las redes sociales Facebook, TikTok, YouTube y que habría que ser más críticos. (Reflexión, Maestra 5, 21 de mayo de 2024)

Como práctica social y cultural, el lenguaje es una actividad dialógica que emerge de forma natural en los estudiantes por lo que, representa un enorme potencial, el proponer actividades en las que no estén concentrados en presentar una serie de interlocuciones donde se “produzca” un texto oral que tenga cierta calidad en términos estructurales que los enfrenta a “hablar bien” o que debe atender a la respuesta esperada por el maestro para seguir su exposición magistral.

Reconocemos que la actividad oral es compleja debido a la atención que requiere lo que cada estudiante dice, la complejidad para dar hilo al desacuerdo, a la replicación, al diálogo, por la escala de valores, las cargas simbólicas y la manera como se establecen posturas. En la escuela posicionamos primero la escritura debido a estas complejidades que demandan mayor disposición del maestro.

Sin embargo, la actividad oral posibilita que los estudiantes, uno al lado o frente al otro, expresen las intenciones comunicativas de justificar, valorar, refutar y convencer mientras

modalizan sus opiniones: “yo pienso que”, “según mi mamá”, “en las noticias dijeron”, “yo lo vi en un video de YouTube”. No se requiere una estructura de base para la argumentación, pues como práctica dialógica del lenguaje es una actividad liberadora que los moviliza frente a la situación que se les presenta en el texto escrito, en la difusión de radio, en la noticia, en el chisme de las redes sociales, lo que dice la madre, el padre, el vecino, el amigo, la valla publicitaria, la imagen.

El diálogo no es un recurso novedoso para hacer diferente la clase, es estrategia esencial en el acto de enseñar y aprender, para el reconocimiento del otro y como sujetos de la cultura. Por tanto, el diálogo es acción y reflexión a través de la cual se nos revela el mundo (Freire, 2005, p. 105). De acuerdo con la narración de la maestra, podemos observar la actividad discursiva en el Estudiante Marcos quien al releer la noticia concluye que la noticia es falsa y logra intervenir sobre los juicios y opiniones de sus compañeros, logrando así la adhesión del auditorio (Perelman y Olbrechts Tyteca (1989).

Respecto a las prácticas argumentativas escritas en la básica primaria, durante el desarrollo de los talleres, los niños manifestaron al principio poco interés a través de sus gestos y expresiones de desgano en contraste con las argumentativas orales. A propósito, recuerdo un texto de Yolanda Reyes (2016) titulado *Frida*, donde un niño recorre en su mente lugares anegados de emociones cuando el profesor ordena que saquen el cuaderno y escriban una buena composición sobre las vacaciones —a mí me pasaba algo similar cuando me pedían esa tarea—. Al final, el profesor invita a compartir el texto, pero el personaje de la historia empieza a leer: “La misma composición de todos los años: ‘En mis vacaciones no hice nada especial. No salí a ninguna parte, me quedé en la casa, ordené el cuarto, jugué fútbol, leí muchos libros, monté en bicicleta, etcétera, etcétera’” (Reyes, 2016).

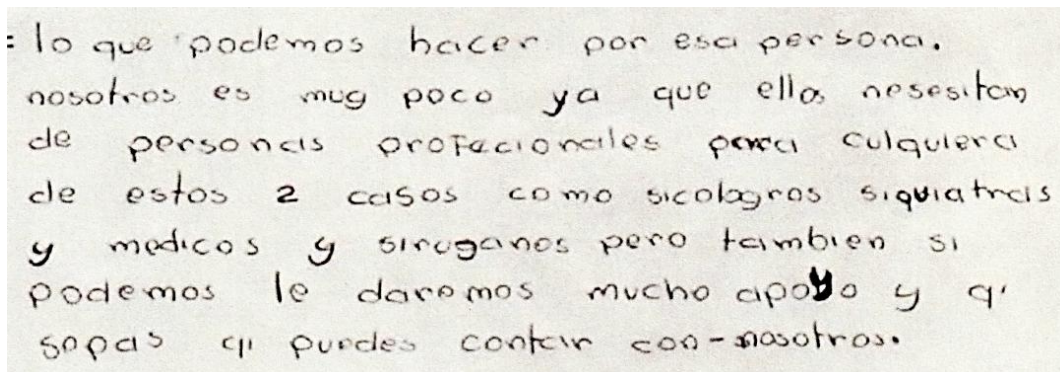
¿Por qué no compartió ese saber experiencial cargado de tanta emocionalidad? Santiago, así se llama el personaje, presentó un texto alejado de su realidad, porque era la misma tarea mecánica que exigía buena letra y ortografía, porque debía regresar a escribir después de un periodo vacacional vívido y muy diferente al periodo escolar que empezaría. Para Santiago, la maestra en realidad no quería saber que había pasado durante sus vacaciones y podía constatarlo en su “mirada lejana, incrédula y distraída. ¿Será que ella también se enamoró en estas vacaciones?” (Reyes, 2016, p. 18). Más allá del motivo, me confabulo con la narración para indicar que la luz (volviendo al mito de la caverna) pervive de distintas formas dentro y fuera de los estudiantes, se manifiesta de diversos modos, pero falta que brote en la escuela y es ahí donde

emerge el maestro de sentido para posibilitar este brillo al propiciar otras interacciones con el lenguaje donde relatar haga posible la escena argumentativa. El estudiante construye su narración en la intimidad de su conciencia, transitando por su proceso individual en un diálogo interno, de manera que la actividad escrita tiene sus propias complejidades, tanto para los estudiantes como para los maestros.

En primer lugar, no hay actividad conversacional donde el diálogo, uno al lado o frente al otro, mediante la pregunta y las intenciones comunicativas de justificar, valorar, refutar y convencer vayan hilando el discurso. En segundo lugar, la extensión de la actividad, la complejidad de la temática o su desconocimiento puede disminuir las posibilidades de escritura porque mengua la motivación y el interés. En tercer lugar, la tarea escrita demanda procesos gramaticales, ortográficos y gráficos que se suman a la tarea de argumentar; hay que comprender la tarea, pensar la situación y elaborar el texto. A esto se suma, si se quisiera complejizar aún más, el destinatario del texto y/o las posibles respuestas que el estudiante podría recibir frente a su actividad de argumentación escrita.

En esta investigación se han considerado los dos primeros factores, observando que cuando un proyecto o un tema es propuesto por los estudiantes desde sus intereses y la situación problema pasa primero por la oralidad en actividades grupales, con el acompañamiento permanente del maestro, cuando se pasa a la escritura, tiene lugar una narración donde emerge una orientación argumentativa. La socialización posterior en el grupo motiva la participación y convoca a releer e identificar lo que se puede mejorar. Entonces, cultivar las prácticas orales de la argumentación posibilitando que el estudiante de la básica primaria habite el discurso argumentativo tiene efectos en la apropiación de la escritura.

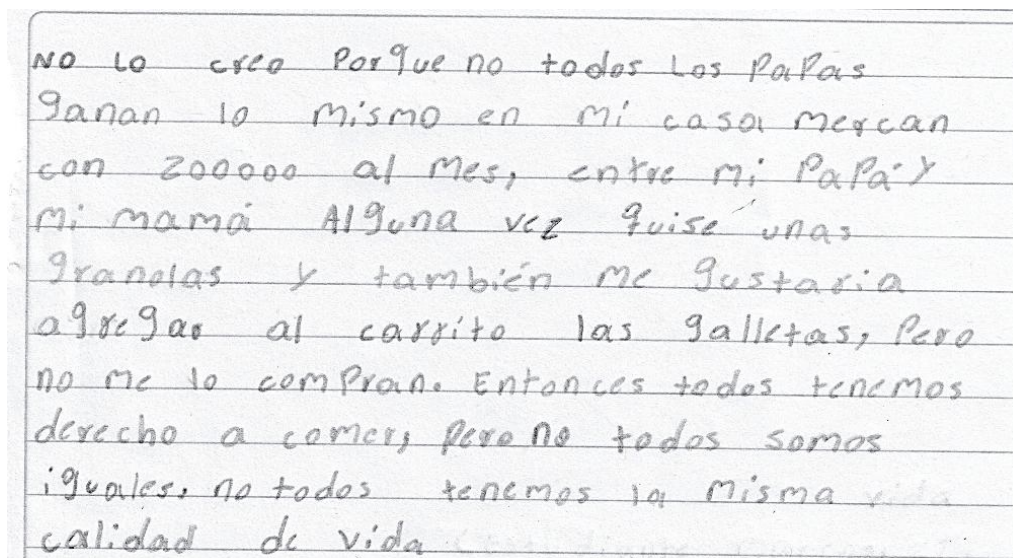
La maestra participante observa “una dificultad para plasmar las ideas en el papel, sin embargo, el potencial observado mientras se dialoga con ellos, dice mucho de la motivación frente a la escritura [...] La posibilidad de poner en el papel las posturas y las decisiones que sí es expresado en los ejercicios de participación oral donde se observa cómo analizan de manera crítica las noticias” (Maestra 5, 21 de mayo de 2024). Esta observación surge del taller *Información y realidad*, en el que los estudiantes presentaron un texto escrito luego de la lectura y diálogo sobre la noticia “Lucha contra la Obesidad y Obesidad Mórbida en Colombia: Desafíos, Alternativas y Compromisos”:

Figura 16*Producción escrita 1 en el taller Información y realidad*


lo que podemos hacer por esa persona, nosotros es muy poco ya que ellos necesitan de personas profesionales para cualquiera de estos 2 casos como psicólogos, psiquiatras y médicos y si nos los dan pero también si podemos le daremos mucho apoyo y que si puedes contar con nosotros.

Nota: Respuesta de la Estudiante Samantha a la pregunta ¿Qué podemos hacer respecto al sobrepeso?

Si bien la extensión de la actividad y la complejidad del tema influyen en el proceso de escritura, no hay que minimizar la actividad escrita, en su lugar, hay que orientar al estudiante para que reflexione sobre el sentido global del texto, esto es, que tenga claro el tema, la situación y su postura. Así que la escritura no está sentada sobre una base argumentativa o un esquema textual rígido. La narrativa es una impronta del estudiante que da libertad a la elaboración argumentativa mientras avanza en la construcción de una conciencia crítica:

Figura 17*Producción escrita en el taller Vivir en Colombia*


no lo creo porque no todos los papas ganan lo mismo en mi casa me compran con 200000 al mes, entre mi papá y mi mamá alguna vez quise unas galletas y también me gustaría agregar al carrito las galletas, pero no me lo compran. Entonces todos tenemos derecho a comer, pero no todos somos iguales, no todos tenemos la misma calidad de vida.

Nota: Respuesta de Marcos a la pregunta ¿Los niños de Medellín tienen las mismas opciones para adquirir los alimentos?

Es posible abordar estos temas desde esta edad y pensar en un corpus argumentativo, pero lo importante es pensar en la intencionalidad del texto, de forma que se proponga una situación auténtica, que pase por el debate en el aula (Chaverra, 2016). Por ello, es importante construir proyectos y desarrollar acciones donde se cuente con la participación de los estudiantes, aprovechando la riqueza del mundo interior y exterior del niño, favoreciendo el trabajo en equipo, promoviendo esa enunciación figurativa que está siempre en correspondencia con la dimensión discursiva y simbólica. Así es posible catapultar la argumentación en el escenario escolar mientras se construye alrededor de la convivencia, los derechos y libertades, la resolución de conflictos, la tolerancia el respeto y la interacción tanto del maestro como del estudiante en la construcción de los proyectos de trabajo en el aula.

7 Discusión. Contexto sociocultural y formación política

Esta investigación me lleva a concluir que la promoción de prácticas de argumentación orales y escritas desde la básica primaria constituye una apertura de la escuela como escenario de formación política cuando se concibe desde un enfoque sociocultural donde median las realidades de los estudiantes y la reflexión del maestro. Esta afirmación conjuga los nodos que he ido desarrollando a lo largo de esta investigación como resultado de la construcción teórica y del trabajo de campo con las instituciones, los maestros y los estudiantes. A continuación, presento las reflexiones que concretan la comprensión y relación entre dichos nodos desde una perspectiva en la que la actuación del maestro tiene un papel clave.

La tradición del enfoque sociocultural está adscrita a los aportes de autores como Vygotsky, Dewey, Burke, Bajtín y Bruner. En “La tarea del análisis sociocultural”, incluido en el libro *La mente en acción*, Wertsch (1998) enuncia que estos autores concuerdan “en la necesidad de ir más allá del individuo aislado para entender la acción humana, incluyendo la acción comunicativa y psíquica” (pp. 43-44). En concordancia con esta propuesta investigativa, lo que nos plantea el enfoque es que los actos de pensamiento y el conocimiento tienen un carácter social y cultural en la medida en que los sujetos construyen sus experiencias, sentidos y formas discursivas a partir de la interacción y el reconocimiento de las experiencias, sentidos y formas discursivas del otro.

Entonces, pensar la acción humana es preguntar por lo que hace la gente (acción) y por qué lo hace (motivo) teniendo en cuenta la *péntada* de Burke: acto (qué), escena (dónde), agente (quién), agencia (cómo) y propósito (por qué) (Wertsch, 1998); esta ha sido la razón por la que algunos consideran al enfoque sociocultural también como un método. En cualquier caso, el enfoque se opone a que la comprensión de la acción humana sea proporcionada desde una perspectiva determinista o monista. Bajo este principio, emerge la idea de acción *mediada* como unidad de análisis; es decir, la acción humana se relaciona con los modos de interacción del sujeto y la apropiación instrumental o simbólica de las mediaciones. Esto significa que las mediciones adquieren sentido en el contexto sociocultural, no son universales o neutras y, en concordancia, toda conocimiento y discurso tiene una naturaleza social situada (Cassany, 2006). Esta concepción se extrapola en esta investigación para hablar de prácticas de argumentación, pues cuando un estudiante, por ejemplo, expone su punto de vista o toma una posición, lo hace dentro de un

contexto con la mediación del lenguaje, las normas de interacción, los valores establecidos, en construcción y apropiación del mundo.

Al respecto, “la teoría sociocultural ubica los procesos de aprendizaje en el contexto de la participación en actividades sociales, poniendo atención en la construcción del conocimiento mediado por diferentes perspectivas, saberes, y habilidades aportadas por los participantes en los eventos de interacción” (Kalman, 2003, p. 41). Dicha interacción supera la antinomia individuo-sociedad y considera, para el análisis sociocultural de prácticas del lenguaje, como la oralidad y la escritura, los distintos niveles de relación entre los procesos cognitivos, las tecnologías culturales y las instituciones sociales en las que adquieren vida esas prácticas.

Como complemento de la *péntada* propuesta por Burke, cuatro categorías pueden servir como marco interpretativo de la perspectiva sociocultural: la *disponibilidad* que es necesariamente material; el *acceso* que se refiere a las condiciones sociales e interacciones suscitadas en el medio; la *apropiación* como la capacidad de usar las herramientas culturales (la lectura, la escritura y la oralidad lo son) para atender a motivaciones y necesidades propias; y la *participación* que garantiza la incidencia de las prácticas en las dinámicas sociales (Kalman, 2003).

Entonces, los usos de las prácticas de argumentación en el ámbito escolar de la básica primaria se asientan en el enfoque sociocultural, es decir, dichas prácticas se relacionan con las particularidades del contexto, las intenciones de quienes las usan (maestro y estudiantes), los efectos que se le atribuyen y las concepciones e imaginarios que las orientan. En otras palabras, se habla de prácticas de argumentación en articulación con sus usos sociales y las concepciones que los actores tienen acerca de ellas.

Este posicionamiento del enfoque sociocultural me lleva a comprender la formación política de otros modos que van más allá de la enseñanza escolar de los asuntos públicos, los mecanismos electorales, las normas y estructuras del Estado. Para llegar a ello, es necesario reconocer que la formación política en Colombia ha estado atravesada por procesos históricos complejos marcados por tensiones políticas, conflictos armados y transformaciones constitucionales.

Durante el siglo XIX, la ciudadanía se concebía como una concesión selectiva del Estado, influida por el clero y por los intereses de la naciente clase dirigente que promovía las primeras formas de participación electoral. Sin embargo, es durante la primera mitad del siglo XX que se empieza a considerar a la escuela como parte fundamental del sistema al servicio de un proyecto

de Nación que promovería una educación cívica orientada hacia el control más que a la participación, perpetuando jerarquías y un discurso homogéneo de ciudadanía. En la segunda mitad del siglo XX la educación cívica se sigue centrando en el control social a través de una formación instruccional con una fuerte influencia religiosa caracterizada por la justicia y por el amor a Dios y a la Patria. Luego, se comienza a incorporar el discurso de los derechos humanos, la globalización y la democracia (Martínez-Boom, 2008).

Es solo a partir de la Constitución de 1991 que se produce un cambio profundo en la concepción de formación ciudadana, pues el artículo 41 establece que “en todas las instituciones de educación, oficiales o privadas, serán obligatorios el estudio de la Constitución y de la instrucción cívica”. Este mandato se refuerza en la Ley General de Educación (Ley 115 de 1994), a través del artículo 14 que dicta la enseñanza obligatoria y el artículo 7 que enuncia los fines de la educación, entre ellos: “La formación en el respeto a la vida y a los demás derechos humanos, a la paz, a los principios democráticos, de convivencia, pluralismo, justicia, solidaridad y equidad, así como en el ejercicio de la tolerancia y de la libertad” y “La formación para facilitar la participación de todos en las decisiones que los afectan en la vida económica, política, administrativa y cultural de la Nación”. Este marco se complementa con la promulgación de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la ciencia y la cultura [Unesco] (2015) respecto a una educación para la ciudadanía mundial que empodere a los estudiantes para que asuman un papel activo frente a los problemas globales, para que sean sujetos en y para la vida.

Actualmente, se reconoce el esfuerzo de las instituciones educativas para consolidar en el currículo las disposiciones del Estado a través de la formación ciudadana, avanzando hacia una dimensión política crítica que se oriente a la comprensión, análisis y transformación de la realidad social desde la participación consciente de los estudiantes como actores sociales que pueden incidir en su entorno. Esta idea converge con el enfoque sociocultural, pues refiere la superación de la antinomia individuo-sociedad y da lugar a las prácticas como mediación entre el estudiante y el mundo.

Entonces, es posible abonar el terreno para el ejercicio político con los niños, no solo porque se promulga su enseñanza dentro de la normativa colombiana desde la educación básica, sino porque he sostenido que los niños de los grados 4º y 5º poseen unas capacidades argumentativas (convencer, justificar, refutar, interpelar) que se van ampliando en la experiencia y el intercambio con el otro. Por tanto, las prácticas de argumentación orales y escritas contribuyen

a la educación ciudadana y a la dimensión de la formación política porque, como se propone en esta investigación, desde una concepción dialógica y analógica del lenguaje, apuntan a enseñar al estudiante a pensar, expresar sus puntos de vista, establecer posturas y cuestionarlas, emanciparse, y desarrollar una conciencia crítica para el ejercicio ciudadano. Esta concepción reclama el reconocimiento del contexto sociocultural, el lugar esencial de la escuela en la formación política y la relevancia del papel del maestro.

Al hablar de escuela, he propuesto en la investigación la noción de escenario escolar porque cualquier lugar y tiempo de la escuela puede representar una oportunidad para que el maestro promueva la argumentación. Esta no se subsume a la intervención exclusiva en el aula porque fuera de ella, el encuentro durante el descanso, por ejemplo, puede ser escenario de una experiencia integradora del lenguaje donde la interacción del estudiante y del maestro cobra otro sentido. Al respecto, durante el desarrollo de los talleres con el grupo focal, la maestra participante y yo propusimos otra disponibilidad y acceso (Kalman, 2003), a veces sentados en mesa redonda, a veces en grupos, a veces en movimiento. También en otros espacios escolares, por ejemplo, en la biblioteca, en la sala de computadores, en las zonas verdes y en distintos momentos de la secuencia didáctica; en el corredor, al presentar a los estudiantes el objetivo o la meta de la situación planteada; en la cancha, al evaluar la actividad y su participación o la del grupo. Observamos que esta disposición promueve la motivación y el compromiso porque despierta la curiosidad, renueva el interés por aprender y les permite ser más activos. Además, favorece el desarrollo de habilidades sociales y emocionales al trabajar en equipo; y la autonomía y la creatividad al explorar, proponer, tomar decisiones y hacer observaciones críticas. El sentido se halla en el papel protagónico de los estudiantes como actores de su proceso y una participación que les permita elaborar conocimiento desde una dimensión sensible.

La participación de los niños avanza más allá de abrir espacios para que exista una “actividad general de participación en las conversaciones de aula” (Calderón, 2009, p. 65), para convertirse, en tanto lenguaje, en una mediación. Concebida así, la participación orientó la resignificación de las prácticas pedagógicas del maestro para que emergieran las voces argumentativas de los niños en el juego con las palabras, los simbolismos, sus referencias y sus intenciones comunicativas. Acoger la participación como principio del enfoque sociocultural (Kalman, 2003) es reconocer la dimensión sensible presente en las narraciones como formas de habitar, nombrar y recrear la vida; en lo vivencial se halla la riqueza argumentativa del lenguaje

de los niños. Los maestros podemos hallar en esas manifestaciones posibilidades extraordinarias para orientar la construcción de nuevos sentidos.

La construcción de sentidos, en esta perspectiva de la dimensión sensible, es una postura del hombre frente al mundo y se concreta cuando se establecen relaciones de significado mientras se ponen en juego narrativas cosmovisionarias, acciones en las que hay una conciencia del ser y actos de pensamiento que constituyen lo vivido, la identidad y la diversidad. En otras palabras, es la experiencia que constituye la vida misma:

Percibirla, gozarla, sufrirla, transformarla para hacerla más vivible; el hombre hace la vida más vivible, no solo a través de explicaciones, sino de intuiciones, sensaciones, percepciones y representaciones, de simbolismos e imaginaciones, de magia, mitos y de ritos que tienen su fundamento en la analogía que es el campo de cruce de diversas fuerzas que nos permiten comprender lo humano y darle sentido a la vida. (Cárdenas, 2016, p. 6)

Constituir verdaderas experiencias en la escuela implica pensar la formación de ese niño que es histórico, social y cultural y que, en la libertad para expresarse, la capacidad para tomar decisiones, y el reconocimiento de sus derechos y los de los otros, elabora sentidos en los contextos que habita.

Que los niños tengan la oportunidad de expresar lo que piensan en determinada situación, de un conflicto en el aula, de un conflicto en un espacio de descanso, donde tengan que hacer procesos de mediación, donde ellos puedan gestionar si se equivocaron, qué estrategias pueden implementar para remediar tal error, realizar preguntas abiertas donde ellos tengan la posibilidad de inferir, de no decir algo literalmente, pero que se permitan ir más allá. (Entrevista, Maestra 3, 01 de junio de 2023)

Así se pretendió hacer durante el desarrollo metodológico de esta investigación, pues hay que reconocer lo que “hay en la cabeza de nuestros estudiantes frente a lo que traen de la casa, de la calle y que muchas veces quisieran exponer y debatir y dialogar con respecto a eso” (Presentación, Maestra 1, 10 de abril de 2023). Constituir verdaderas experiencias en la básica primaria es traer ese conocimiento experiencial del niño porque, en lugar de *preparar para la vida*,

como si funcionara en otro plano o fuera útil para un tiempo futuro, la escuela tiene que ser la vida misma en el ahora.

En este escenario hablamos del maestro de sentido (Le Bretón, 2010). Aquel que actúa como mediador entre el mundo y la formación del estudiante. Es un maestro que, en la cotidianidad de las dinámicas escolares que narraban las maestras participantes, reflexiona su enseñanza y, en lugar de mostrar unas verdades envueltas en un contenido, orienta para que sean los estudiantes quienes las descubran y comprendan. El maestro es al mismo tiempo capaz de instruir y emancipar cuando hace que resuene el mundo interior y exterior del niño e ilumina el camino para que aprenda a ser pensante. A propósito del mito platónico de la caverna, iluminar no es repetir una y otra vez el mismo saber y las mismas formas como sombras proyectadas en los muros, o mejor, en los tableros; es posibilitar y mantener vivo ese brillo que pervive de distintas formas en el ser de cada estudiante.

Las ideas planteadas hasta aquí a partir de la construcción teórica y la experiencia de campo con las maestras y el grupo focal me conducen a comprender las prácticas argumentativas orales y escritas, en primer lugar, como prácticas socioculturales, es decir, modos de interacción que conducen a la oralidad y la escritura mientras ocurren diferentes actos de pensamiento al observar, dialogar y usar el lenguaje como apropiación individual de dichas prácticas. Entonces, las prácticas argumentativas de los niños surgen en su cotidianidad cuando narran su mundo y, de forma natural, expresan su opinión, valoran la de otros y buscan convencer a sus interlocutores; fuera del ámbito formal y académico, las prácticas argumentativas ocurren en las interacciones con la escuela, la familia y la sociedad. En segundo lugar, en tanto prácticas del lenguaje, responden a distintas funciones y situaciones de comunicación, pero van más allá porque median el pensamiento que alberga en el plano analógico la subjetividad, las creencias, los simbolismos, los valores y la cultura. El lenguaje no está exento de estas cargas simbólicas; trasciende la inmediatez y la objetividad. Desde la posibilidad subjetiva del lenguaje, en los diálogos con los niños están presentes sus puntos de vista, actitudes, posturas y narraciones como valoraciones y manifestaciones del sentido. En tercer lugar, son prácticas dialógicas porque dan cuenta de esas relaciones complejas entre el sujeto y el mundo que dan lugar a la narración oral y escrita como posibilidad estética para habitar, nombrar y recrear la vida.

Esta perspectiva de las prácticas argumentativas orales y escritas que he venido proponiendo en esta investigación constituye una apuesta por la formación política porque conduce

a pensar en el sujeto, lo que significa privilegiar el acontecimiento de la palabra antes que la estructura de un argumento o el carácter representacional del lenguaje y anteponer el contexto sociocultural antes que la enseñanza de contenidos que se distancian de la realidad. Interesa el estudiante y su historia y, en tal sentido, las estrategias deben conducir a que se apropie de su aventura.

La pregunta y las situaciones problema constituyen parte de las estrategias que pueden favorecer prácticas argumentativas en la básica primaria. Al respecto, el maestro siempre estará “en actitud de indagar, de cuestionar, de introducir obstáculos para suscitar desarrollos y elaboraciones discursivas, cognitivas y sociales de los estudiantes” (MEN, 1998b, p. 18) y la escuela será un escenario seguro para la interlocución y el diálogo que conduce a un desafío ético y político y es que “no solo estamos buscando que nuestros estudiantes aprendan, sino también *que aprendan a aprender juntos*” (Meirieu, 2020, p. 35), para que puedan expresar lo que piensan sin temor al rechazo, la burla o la desaprobación.

Una propuesta sintonizada con la formación política potenciará diferentes ángulos del saber para responder a una realidad que es compleja y comprenderla, pero dicha comprensión debe asentarse en principios éticos y valores relacionados con la justicia, la solidaridad, la tolerancia, el respeto al otro, la equidad, para que no se perpetúen esas formas de verdad y de poder excluyentes, silenciadoras e invisibilizadoras que revisten el saber en la escuela. Es un espacio de dignidad democrática donde reconocemos al otro y la fuerza de la palabra atravesada por lo que somos mientras nos vamos modificando y nos vamos permitiendo ser con el otro y ser otros.

Respecto al papel de la pregunta, en esta investigación se convirtieron en recurso de mediación y pilar de las prácticas argumentativas orales y escritas porque desentrañaron, problematizaron e interrogaron el saber experiencial de las maestras participantes y las realidades de los estudiantes (Rodríguez, 2012) al explorar sus intereses y motivaciones.

El maestro que pregunta haciéndose consciente de tal acción promueve la curiosidad y más preguntas que respuestas por parte de los estudiantes. Y las respuestas no tendrían que ser unívocas y mucho menos las que el maestro espera, quizás otras que despierten también la curiosidad del mismo maestro por investigar, por lo que no sabe, para elaborar de vuelta más preguntas, porque un maestro de sentido sabe que no lo sabe todo (Le Breton, 2010). El maestro tras bambalinas también aprende mientras enseña y ese brillo se halla cuando: “no debo esperar la misma respuesta

de los chicos, que no es la que yo piense o que no es la que está sugerida en un libro” (Entrevista, Maestra 2, 11 de mayo de 2023). El saber es ilimitado, subjetivo y relativo y su origen:

Está en la pregunta, o en las preguntas, o en el acto mismo de preguntar; y me atrevería a decir que el primer lenguaje fue una pregunta, la primera palabra fue, al mismo tiempo, pregunta y respuesta en un acto simultáneo. (Freire y Faundez, 2014, p. 72)

En las actividades desarrolladas observé pocas preguntas por parte de los estudiantes, lo que me ha llevado a la reflexión respecto a unas prácticas ya incrustadas en la escuela e, incluso, en la sociedad; el adulto pregunta y el niño responde y cuando es él quien pregunta le decimos: ¡no pregunte tanto!, ¡mire que estamos hablando los adultos!, ¡no es el momento pa esa pregunta!, ¡Ahora no, vaya, siga jugando! (Escucho con frecuencia esta última frase durante los descansos). Entonces, las preguntas de los niños menguan, la creatividad disminuye y la reproducción de saberes se mantiene.

Respecto a las situaciones problema, en las intervenciones de las maestras y en el desarrollo de los talleres se observó que la oralidad y la escritura pueden promover el pensamiento argumentativo cuando se aborda una situación que no puede ser resuelta de forma repetitiva o mecánica y en su lugar se promueve un trabajo colaborativo y reflexivo por parte de los estudiantes. En alteridad, convencieron o se dejaron persuadir por el argumento del otro frente a una situación problema, como se observó en el taller *Información y Realidad*.

En la comunicación de las ideas de los estudiantes del grupo focal se reconoce, por lo general, el propósito comunicativo, la conexión entre las ideas, la postura, el sentido y la organización del contenido en el caso escrito. Una situación problema convoca a pensar otras posibilidades, redefinir los conceptos, presentar otras alternativas y darle prioridad a la situación que se trata concentrándose en ella, si bien surgen otras líneas de diálogo. De esta manera, desde un enfoque sociocultural se observa la apropiación (Kalman, 2003) de las prácticas del lenguaje que posibilitan la comprensión de mundo.

Además de la pregunta y las situaciones problema, surgen en la narración de las maestras otras estrategias conocidas, adoptadas o construidas dentro de sus prácticas y que apuntan desde su experiencia a la promoción de la argumentación: la asamblea, que se usa frente a situaciones de conflicto entre dos o más estudiantes para que todos los miembros del grupo establezcan puntos

de vista que orienten la construcción de valores y la reflexión colectiva; el trabajo por proyectos, que aborda un problema o una pregunta que los estudiantes, como protagonistas de su proceso, resuelven al investigar, crear, aprender y dialogar los resultados; el debate que, como se propone en esta investigación, puede resultar un terreno fecundo si posibilita unas narrativas que conecten con las experiencias de los estudiantes y el diálogo espontáneo por fuera del patrón tradicional donde se divide el grupo en dos equipos que presentan argumentos contrarios desde un discurso que resulta artificial y lejano para el niño.

Otras estrategias enfocadas en la lectura también favorecen la argumentación porque, por ejemplo, el Plan Lector está “pensado primero en fortalecer procesos de lectura y en la medida que uno lee también tiene más capacidad también de argumentar” (Entrevista, Maestra 1, 10 de mayo de 2023). Las lecturas en la básica primaria están centradas en los textos narrativos y son exiguas las alusiones a los textos argumentativos, pero a través de la narración es posible establecer diálogos sobre asuntos sociales y culturales.

El taller y la secuencia didáctica (Ej. Anexo 4) como estrategias metodológicas empleadas en la propuesta de intervención con el grupo focal se alinean con las motivaciones y contextos de los estudiantes considerando que su voz es importante en la estructuración de proyectos. Por ello, en la experiencia abordamos temas que emergieron en las primeras sesiones durante el taller *En los zapatos del otro* y el taller 2 *¿Qué me mueve?*, donde las actuaciones e interacciones de los mismos estudiantes ayudaron a identificar sus intereses. La familia, el dinero, la comida, la religión, la tecnología, las noticias, la violencia y el desplazamiento son temas emergentes que dan cuenta de esos intereses, expectativas, sueños, deseos e inconformidades individuales y colectivas. Más allá del tema o la situación, importa fomentar la curiosidad, la reflexión, el intercambio, la sensibilidad y la acción por parte de los estudiantes:

Esa exploración de saberes previos ¿qué sabemos?, que no es solo preguntar, ¿cierto?, sino que también es visualizar ese proceso, entonces es ese conocimiento de los grupos, de dónde estábamos, de a dónde quiero llegar también, qué quiero promover, qué quisiéramos movilizar con ello. (Entrevista, Maestra 1, 10 de mayo de 2023)

Las secuencias didácticas se elaboran a partir de los temas mencionados estableciendo los siguientes componentes: situación problema o pregunta, desarrollo de las actividades y evaluación

de la actividad o cierre (Camps, 2003; Rincón y Pérez, 2009). Al respecto, la maestra participante y el investigador presentamos a los estudiantes el objetivo o la meta de la situación planteada. Se resalta que esta es una acción previa que ubica al estudiante respecto al contexto, lo convoca desde el comienzo como actor de su proceso y promueve su curiosidad. Luego, orientamos el desarrollo de las actividades proponiendo el trabajo colaborativo y el diálogo entre los estudiantes como estrategias didácticas que conducen a la interacción, la construcción de sentidos y la práctica de la argumentación. Por último, los convocamos a la evaluación de su participación y la del grupo en cuanto a habilidades, actitudes y conocimientos.

En la oralidad y la escritura se observa esa construcción de sentidos que es propia de un enfoque sociocultural. En particular, la escritura, pese a que representa una complejidad mayor para el estudiante porque es una actividad individual, de cierta extensión y que debe responder también a aspectos gramaticales, semánticos y sintácticos, es una forma de expresarse de forma crítica frente a los temas planteados. Orientados por sus intereses y sus creencias, los estudiantes comprenden qué es una noticia, qué tipo de noticias consumimos, pero más que eso, es una necesidad política saber qué ocurre en el mundo desde la realidad propia porque lo cercano no está exento de lo lejano. Si bien se presentan problemas formales y estructurales, las actividades permiten ver la motivación frente a la escritura, luego, se observa en su narración las decisiones, las respuestas a las preguntas, el punto de vista, muestras del lenguaje analógico cargado de simbolismos, valores y actitudes construidas en el marco sociocultural. Observamos la escritura como un proceso narrativo con intención argumentativa.

En mi experiencia personal, también me enfrenté a la dificultad de la escritura de esta investigación, detenido en el tiempo sin saber cómo empezar, con los argumentos atascados en mi cabeza, envuelto en la maraña de ideas que había plasmado de forma desordenada. Unas veces me centré en la gramática y la ortografía desatendiendo las ideas y, otras veces, dando muchos más frutos, me enfoqué en que fluyeran las ideas para pasar luego a la corrección. Esto me lleva a pensar en la necesidad de esa dimensión sensible del maestro frente a los procesos de escritura en la básica primaria.

Durante las actividades de escritura de los estudiantes no se hicieron borradores previos o correcciones posteriores a los textos de los estudiantes porque esto no fue objeto de la investigación; esa versión original de los niños muestra la complejidad del acto, muestra cómo se manifiesta esa identidad del ser, muestra cómo su narración da lugar a la memoria. En contraste,

quizás por mis experiencias cuando era yo el estudiante, quizás por mis prácticas pedagógicas en la básica primaria, en algunos de mis propios ejercicios escriturales me preocupé por esa escritura pulcra y estructurada por la que los maestros nos preocupamos en buena medida.

Luego, durante esta experiencia, reconocí que primero hay que dar rienda suelta al pensamiento y que la corrección y la concreción de un texto depurado y acabado cuyo sentido justifica el aprendizaje del lenguaje en la escuela puede venir después. Que la escritura esté al servicio de la experiencia integradora del lenguaje para que se revele el acontecimiento de la palabra (Bajtín, 1998) y no al revés. Entonces, el sentido de la actuación del maestro se orienta a que el estudiante sea consciente de qué aprende, cómo aprende y qué debe hacer para seguir aprendiendo:

No dejamos solo lo infantil: necesitamos ser parte de configuraciones sociales que den sentido a la espera y permitan vislumbrar, en las inevitables frustraciones, las promesas de futuras satisfacciones. El caso nunca se cerró definitivamente: el infantil está cerca de la madurez y la tentación sigue siendo grande, en todas las edades de la vida, para abolir la alteridad para reasentarse, incluso por un momento, en el trono del tirano. (Meirieu, 2020, p. 74)

8 Conclusiones. El cierre de la obra

Esta investigación surgió de mi pregunta por la posibilidad de promover la argumentación en la básica primaria frente a la necesidad de formar estudiantes críticos desde los primeros grados que fueran capaces de establecer posiciones frente a las realidades del país y de la observación de una ausencia de prácticas consistentes e intencionadas hacia este fin. El desarrollo de la investigación me lleva a confirmar que es posible abordar la argumentación desde la básica primaria, pero implica una comprensión teórica y práctica que tome distancia de la concepción clásica centrada en el razonamiento y el carácter estructural y lógico del lenguaje que apuntala su enseñanza en el carácter objetivo y representacional de mundo.

La exploración de los territorios teóricos y metodológicos, este es un objetivo específico de la investigación, me permitió perfilar la propuesta y establecer así varios asuntos: primero, es necesario entender la argumentación en la básica primaria como una práctica viva en la que se manifiestan las relaciones cosmovisionarias del estudiante a través del sentido analógico y dialógico del lenguaje; segundo, las actuaciones del maestro atravesado por su experiencia como docente del lenguaje inciden en la promoción de la argumentación y; finalmente, que la perspectiva sociocultural ofrece un marco interpretativo potente para comprender cómo los procesos formativos, mediados por el contexto, la cultura y las interacciones favorecen la argumentación, lo que detona la construcción de sentidos, la participación y, en consecuencia, la formación política del estudiante.

Entonces, el desafío es lograr la convergencia de las prácticas de argumentación desde la mediación del lenguaje, las actuaciones del maestro y la apropiación del enfoque sociocultural para traer el mundo de la vida del niño a la escuela como trama de su subjetividad política. Este desafío se concreta en el objetivo *Comprender los modos en que las actuaciones del maestro de lenguaje favorecen las prácticas argumentativas orales y escritas de los estudiantes de 4° y 5° grados en la educación básica primaria que contribuyen a la formación política en el escenario escolar.*

Alrededor de este, he tejido de forma rizomática diferentes líneas de sentido en las que reconozco al maestro y al estudiante como personajes cuyas actuaciones responden a una experiencia compartida en el escenario escolar configurándose como posicionamientos frente a las realidades del contexto.

Las consideraciones que emergen son del orden pedagógico y didáctico y responden a dos objetivos específicos: interpretar críticamente las narrativas de las maestras de 4º y 5º grados de básica primaria de tres instituciones educativas sobre sus experiencias como enseñantes del lenguaje en relación con las prácticas argumentativas orales y escritas, y analizar la implementación de talleres orientados a promover dichas prácticas en grupo focal de estudiantes de los grados correspondientes. En tanto prácticas socioculturales, son construcciones de sentido que representan un enorme potencial cuando la *producción* escrita y oral va más allá de la organización sintáctica del texto o el turno para dar la respuesta que el maestro espera. En las narrativas de los niños es posible reconocer su visión de mundo, es decir, su postura que es valoración de sí mismos, del otro y del mundo a partir de sus emociones, creencias, actitudes, simbolismos y saberes.

La participación se consolida como un principio fundamental desde el enfoque sociocultural. La subjetividad, el pensamiento, la identidad emergen en la interacción de los estudiantes con maestros y sus compañeros. En este sentido, la pregunta y las situaciones problema catalizan la participación y estrategias como el debate, el trabajo por proyectos y la asamblea, como prácticas deliberativas, favorecen la construcción colectiva del conocimiento, el ejercicio del disenso argumentado y una postura crítica. En particular, el taller y las secuencias didácticas fungieron como estrategias metodológicas para abordar las prácticas de argumentación.

Las anteriores estrategias se asientan en una disposición de la escuela como un escenario donde todos construyen juntos, lo que significa plantear una relación horizontal entre el maestro y el estudiante. La figura del maestro investido de poder se reorienta hacia una actuación en la que su saber y la reflexión sobre sus prácticas lo ponen en otro papel: posibilitar las condiciones para que los estudiantes construyan conocimiento convocándolos a que sean actores de su propio proceso y “aprendan a aprender juntos” (Meirieu, 2020, p. 35).

Al respecto, desde la concepción sociocultural, el conocimiento surge de un acto sensible, es simbolización del mundo y construcción narrativa. Como acto sensible, es el resultado de aspectos cognitivos, sociales y afectivos que atraviesan al niño y confluyen en él. Se observó en los niños que el argumento es una elaboración sensible que se vincula con sus emociones expresando desde allí sus actitudes, valores y creencias. Como simbolización del mundo, nuestro pensamiento está acompañado de imágenes que conectan con nuestras maneras de ver, sentir y estar en el mundo. En ellas se congregaron los simbolismos del niño permitiéndole construir

relaciones y nuevos aprendizajes. Como construcción narrativa es el significado de lo vivido. De forma particular, en las narraciones orales y escritas de los niños se hallaron las manifestaciones de su pensamiento y, desde esta perspectiva, representaron varios desafíos en la básica primaria.

Un primer desafío refirió posicionar la oralidad pues es una práctica compleja. Esto se debe, en primer lugar, a la atención que requiere por parte del maestro la promoción del diálogo, la expresión del acuerdo o del desacuerdo y el reconocimiento de cargas simbólicas; en segundo lugar, porque se le ha dado prelación a la formalización de la lectura y escritura en los primeros grados. Un segundo desafío refiere posicionar la escritura desde la motivación personal. En el trabajo de campo, se promovió forma previa, a través de diálogos sobre un tema de interés colectivo; y de forma posterior, a través de la lectura de los textos y los diálogos que animaron la escritura o la reescritura.

Las prácticas de argumentación orales y escritas contribuyeron a la formación política, valorando al estudiante, reconociendo el carácter político que está presente en los distintos marcos de referencia y discursos; la pluralidad, la diferencia y la subjetividad que habitan la escuela provienen de ellos. De ahí que las prácticas argumentativas y, en consecuencia, la formación política, debe abordarse desde la integralidad, la contextualización y la transversalidad.

Para finalizar, la construcción teórica, las narrativas de las maestras de 4º y 5º grados de básica primaria, la intervención con el grupo focal y mi propia reflexión me conducen a enfatizar en que un maestro que favorece prácticas de argumentación es un maestro en descubrimiento que interpela sus actuaciones en el escenario escolar considerando los siguientes aspectos:

La conciencia de la puesta en escena: nuestra presencia en escena está cargada de sueños, metas, frustraciones y miedos, entre otras muchas emociones, que marcan nuestra forma de actuar en la escuela y desarrollar prácticas de enseñanza y aprendizaje. Habrá que tomar conciencia de ello y, como personajes en permanente construcción, valorar nuestra presencia en el aula y todos los escenarios escolares, pues es un arma sutil, versátil y poderosa (Cassany, 2006, p. 49).

El foco de atención: el estudiante es el foco de atención si se quiere promover las prácticas de argumentación pues interesa su historia, sus emociones, sus creencias, sus simbolismos. El foco en estructuras lógicas o estrategias argumentativas diezmarían el potencial que representa el lenguaje analógico, el carácter dialógico de la argumentación y la importancia de las realidades sociales y culturales del niño en la básica primaria.

El sentido de preparación: un guion estructurado limita el potencial que representa promover prácticas argumentativas orales y escritas si deja por fuera las posibilidades narrativas creativas y estéticas que pueden manifestar los estudiantes. No se trata de la ausencia de un guion, sino de un sentido de la preparación que permita estar atentos a la naturaleza plural del lenguaje y las acciones de los estudiantes. Esta es una responsabilidad ética y política de un maestro que posibilita que el pensamiento transite por el camino argumentativo.

Formación continua del maestro: en esta investigación no se pretendió que el estudiante aprendiera la argumentación desde una concepción metalingüística, sin embargo, el maestro debe reconocer en el lenguaje del niño el argumento, la intención comunicativa y los actos de pensamiento para promoverlos y guiar las prácticas orales y escritas con dicho propósito. Por tanto, el saber del maestro de lenguaje respecto a la argumentación posibilita la transformación de sus prácticas.

El tiempo como recurso educativo: la preocupación por el tiempo para cumplir con actividades o avanzar en contenidos nos imbuye en unas rutinas que tensionan las posibilidades de apertura a un escenario de argumentación. La conciencia de un tiempo escénico que dé lugar a la reflexión sobre las experiencias de aula y a espacios de diálogo alrededor de experiencias auténticas de aprendizaje resulta imprescindible.

Las interacciones en el escenario escolar: este es un lugar de encuentro entre el maestro y el estudiante, pero también del maestro consigo mismo, esto es, promovemos la interacción para que los estudiantes dialoguen desde las subjetividades, pero esto implica la reflexión permanente personal del maestro en relación con sus prácticas para controvertirlas y hacer de la escuela un espacio dialógico.

La transformación del escenario escolar: desde el enfoque sociocultural, la disponibilidad y el acceso alientan la práctica dialógica cuando las acciones se intencionan para que el estudiante sea protagonista de su aprendizaje. En el trabajo de campo se observó que la posibilidad de movimiento, el trabajo en equipo, las estrategias de participación, el desarrollo de actividades en diferentes espacios y con diferentes materiales favorecieron la motivación, el compromiso y la interacción de los estudiantes. Se concluye que, en trascendencia del aula, la promoción de prácticas argumentativas desde una mirada integradora del lenguaje puede acontecer en cualquier situación y espacio del escenario escolar.

9 Recomendaciones. Dejar el telón abierto

Esta investigación se centró en la promoción de prácticas argumentativas orales y escritas en la básica primaria. Sin embargo, he sostenido que las posibilidades argumentativas no se circunscriben solamente a la oralidad y a la escritura, pues la postura corporal y los gestos también son manifestaciones analógicas del lenguaje cargadas simbólicamente por la cultura que atraviesa la experiencia del niño. Por tanto, se sugiere ampliar en estudios sobre la manifestación del pensamiento argumentativo en la básica primaria a través del cuerpo y los gestos como posibilidad de formación política.

El trabajo de campo ha llevado a establecer que las prácticas argumentativas del niño son construcciones de sentido frente a la realidad ligadas a su comprensión de las situaciones que lo atraviesan. En consideración, cualquier tiempo y espacio puede representar una posibilidad para promover prácticas argumentativas. Se sugiere ampliar esta concepción a través de investigaciones que aborden las prácticas argumentativas en las siguientes líneas: a través del trabajo conjunto de los maestros articulando diferentes áreas del conocimiento; configurando un escenario donde la formación política se articule con otras dimensiones, por ejemplo, derechos humanos, equidad, justicia y paz; observar las prácticas argumentativas en contextos de la escuela distintos que pueden resultar prósperos al ser espacios de interacción, participación y debate, entre ellos, los descansos, el restaurante escolar o los actos culturales.

La familia constituyó el primer sustrato de experiencia de los niños para narrar, participar y establecer su postura frente a las preguntas, situaciones planteadas e intervenciones de los compañeros. Una investigación en la que la reflexión sobre las construcciones de sentido y actos de pensamiento de los estudiantes vincule a los padres de familia, hermanos y otros miembros del hogar puede representar otro camino para desentrañar tensiones y posibilidades de la enseñanza y aprendizaje de las prácticas argumentativas orales y escritas.

Referencias

- Abchi, V., Dolz, J. y Borzone, A. (2012). Escribir textos argumentativos desde el inicio de la escolaridad. Un análisis de textos producidos a partir de una secuencia didáctica. Campinas, (51.2), 409-432. <https://doi.org/10.1590/S0103-18132012000200008>
- Acosta-Silva, D. (2017). Tras las competencias de los nativos digitales: avances de una metasíntesis. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 15(1), 471-489. <https://doi.org/10.11600/1692715x.1513014062016>
- Alcaldía de Medellín. (2014). *Expedición currículo. El plan de estudios de la educación formal*. Alcaldía de Medellín. [https://media.master2000.net/fotos/98/1_Plan_estudios_educacion_formal%20\(2\)%20\(1\).pdf](https://media.master2000.net/fotos/98/1_Plan_estudios_educacion_formal%20(2)%20(1).pdf)
- Ander-Egg, E. (1991). El taller: una alternativa de renovación pedagógica. Magisterio del Río de la Plata Aguirre, A. y Álvarez, J. (eds.) (1988). *Diccionario de psicología para educadores*. Barcelona. <https://uacmtalleresliterarios.wordpress.com/wp-content/uploads/2018/01/el-taller-una-alternativa-de-renovacion-pedagogica.pdf>
- Amaya, C. (2007). *La enseñanza de la argumentación en la básica primaria: Un compromiso del maestro que permite la aprehensión del mundo a través de la palabra* [Tesis de pregrado]. Universidad de Antioquia, Colombia. <http://200.24.17.68:8080/jspui/bitstream/123456789/529/1/PA/0216.pdf>
- Arce, T. (2008). Subcultura, contracultura, tribus urbanas y culturas juveniles: ¿homogenización o diferenciación? *Revista Argentina de Sociología*, 6(11), 257-271. <https://www.redalyc.org/pdf/269/26911765013.pdf>
- Arcila, C. (2016). El cuerpo sensible - David Le Breton. *Reseña Ciencias Sociales y Educación*, 5(9), 221-234
- Arendt, H. (1997). *¿Qué es política?* Ediciones Paidós
- Aydemir, H., Kisak, Z. y Palancioglu, O. V. (2023). Digital profiles of classroom teachers working in private school. *International Online Journal of Educational Sciences*, 15(3), 566-581. https://www.researchgate.net/publication/375320003_Digital_Profiles_of_Classroom_Teachers_Working_in_Private_School
- Bajtín, M. (1998). *Estética de la Creación Verbal*. Siglo XXI.

- Banks-Leite, L. (1997). La argumentación en el niño de edad preescolar. *Revista Colombiana de psicología*, (5-6), 91-95.
<https://revistas.unal.edu.co/index.php/psicologia/article/view/15959>
- Barthes, R. (1984). *El susurro del lenguaje. Más allá de la palabra y la escritura*. Ediciones Paidós
- Bassart, D. (1995). Elementos para una didáctica de la argumentación en la escuela primaria. *Comunicación, Lenguaje y Educación*, (25), 41-50.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2941563>
- Beret. (2019). Ojalá [Canción]. En *Prisma*. Warner Music.
<https://www.youtube.com/watch?v=QpJ2Dm2Jb2w>
- Bolívar, A. (2002). ¿De nobis ipsis silemus?: epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 4(1), 1-26.
<http://redie.uabc.uabc.mx/vol4no1/contenido-bolivar.html>
- Bruner, J. (1989). *Acción, pensamiento y lenguaje*. Alianza.
<https://mibug.files.wordpress.com/2012/05/accion-pensamiento-lenguaje.pdf>
- Bruner, J. (2003). *La fábrica de historias. Derecho, literatura y vida*. Fondo de cultura Económica
- Buitrago, Á, Mejía, N. y Hernández, R. (2013). La argumentación: de la retórica a la enseñanza de las ciencias. *Innovación Educativa*, 13(63), 17-39.
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=179429575003>
- Bustamante, G. (1995). El P.E.I. será lo que hagamos hoy por él. *Educación y Cultura*, (38), 5-10.
https://www.fecode.edu.co/images/revistas_1-100/Educacion%20y%20Cultura%2038.pdf
- Caballero, E. (2008). *Comprensión lectora de los textos argumentativos en los niños de poblaciones vulnerables escolarizados en quinto grado de educación básica primaria* [Tesis de maestría, Universidad de Antioquia] Repositorio DIE.
<https://hdl.handle.net/10495/188>
- Calderón, D. (2009). El lugar de la Argumentación en el currículo colombiano. *Nodos y Nudos*, 3(27), 56-69. <https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/NYN/article/view/10111>
- Calderón, D. (2012). El lenguaje en las matemáticas escolares. En D. Calderón (Comp.), *Perspectivas en la didáctica de las matemáticas* (pp. 79-110). Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

- Camps, A. (1995). Aprender a escribir textos argumentativos. Características dialógicas de la argumentación escrita. *Comunicación, lenguaje y educación*, (26), 51-64.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2941565>
- Camps, A. (2003). *Secuencias didácticas para aprender a escribir*. Grao
- Camps, A. y Dolz, J. (1995). Enseñar a argumentar: un desafío para la escuela actual. *CL & E: Comunicación, lenguaje y educación*, (26), 5-8.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2941554>
- Candela, A. (1991). Argumentación y conocimiento científico escolar. *Infancia y aprendizaje*, (55), 13,28.
https://www.researchgate.net/publication/28273680_Argumentacion_y_conocimiento_cientifico_escolar
- Cárcamo, H. (2005). Hermenéutica y análisis cualitativo. *Cinta de moebio, Revista de Epistemología de Ciencias Sociales*, (23) 204-216.
<https://www.moebio.uchile.cl/23/carcamo.html>
- Cárdenas, A. (1999). Interpretación, argumentación y competencias de lenguaje. *Folios, Revista de la Facultad de artes y humanidades*, 2(11), 1-11.
<https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/RF/article/view/5836/4820>
- Cárdenas, A. (2013). Escritura, discurso y argumentación. *Enunciación*, 18(1), 94.108.
- Cárdenas, A. (2016). *Elementos para una pedagogía del lenguaje*. Universidad Pedagógica Nacional.
- Carlino, P. (2005). *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Fondo de Cultura Económica.
- Cassany, D. (2006). *Tras las líneas*. Anagrama. <https://docer.com.ar/doc/x5e051e>
- Chaverra, D. (2016). Conversar con los niños. Estrategia de formación para potenciar la argumentación en R. Hurtado (Coord.), *Enseñanza de la lectura y la escritura en la educación preescolar y primaria* (pp. 22-34). Universidad de Antioquia.
- Comité Central de Ética en Investigación. [CCEI]. (2016). *Código de ética en investigación de la Universidad de Antioquia*. <http://portal.udea.edu.co/wps/wcm/connect/udea/e79da6b4-1402-496b-88bc-0dc0321ba827/codigo-etica-udea.pdf?MOD=AJPERES&CVID=luyYgZ>

- Comité Central de Ética en Investigación. [CCEI]. (2022). *Tópicos de interés ético-bioético en investigación al interior de la Universidad de Antioquia*.
<https://www.udea.edu.co/wps/wcm/connect/udea/52644c75-4996-42c2-8572-c14c2e321ccc/Circular+%C3%9Anica+CCEI+-+FINAL.+Sept29.pdf?MOD=AJPERES&CVID=oeesmid>
- Constitución Política de Colombia. [Const]. Art. 41. 7 de julio de 1991 (Colombia).
- Cortina, A. (2005). *Ciudadanos del mundo. Hacia una teoría de la ciudadanía*. Alianza
- Cotteron, J. (1995). ¿Secuencias didácticas para enseñar a argumentar en la escuela primaria? *Comunicación, Lenguaje y Educación* (26), 79-94.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2941572>
- Creswell, J. W. & Creswell, J. D. (2018). *Research Design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. Sage
- Crick, B. (2001). *Argumentar para defender la democracia*. Encuentro Internacional Foro de Educación ciudadana. Bogotá
- Cubero, M., Santamaría, A. y Barragán, A. (2017). La argumentación en el aula: una propuesta analítica. *Aposta. Revista de Ciencias Sociales*, (72), 78-100.
<https://www.redalyc.org/journal/4959/495953509004/html/>
- Decroly, O. (1968). *Iniciación general al método Decroly y ensayo de aplicación a la escuela primaria*. Losada
- Derrida, J. (1971). *De la gramatología*. Siglo XXI editores.
<https://eltalondeaquiles.pucp.edu.pe/wp-content/uploads/2017/05/derrida-jacques-de-la-gramatologia-compressed.pdf>
- De Saussure, F. (1945). *Curso de lingüística general*. Losada, S. A.
- Dewey, J. (1967). *Experiencia y Educación*. Losada.
- Díaz-Barriga, A. (1997). *Didáctica y currículum. Convergencias en los programas de estudio*. Paidós. <https://enlace.edu.mx/webinar100123/materiales/Angel%20Diaz%20Barriga%20-%20Didactica%20y%20curriculum.pdf>
- Dolz, J. y Pasquier, A. (2000). *Escribo mi opinión. Una secuencia didáctica de iniciación a los textos de opinión para el tercer ciclo de Educación Primaria*. Fondo de publicaciones del Gobierno de Navarra.

- <https://www.educacion.navarra.es/documents/713364/714655/escribop.pdf/0c9f5bb9-e1fb-465f-b562-04790dc713b9>
- Durango, H. (2017). *Argumentación en geometría por maestros en formación inicial en práctica pedagógica: un estudio de caso* [Tesis de doctorado, Universidad de Antioquia, Colombia]. Repositorio institucional Universidad de Antioquia.
- Espinosa, C. (2013). Cuerpo y política: acerca de la palabra como técnica corporal. *Avá*, (22). https://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1851-16942013000100009&lng=es&tlng=es.
- Fernández, G. (2009). La formación del sujeto político. Aspectos más sobresalientes en Colombia [Trabajo de especialización, Universidad Nacional de Colombia]. <https://repositorio.unal.edu.co/bitstream/handle/unal/3436/16798482.2009.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Flores, M. y Barbeito, C. (2014). *Orientaciones pedagógicas para la formación política de las y los jóvenes desde una perspectiva crítica de la educación*. Congreso «Cambiar la educación para cambiar el mundo ¡por una acción educativa emancipadora!», Hegoa, Vitoria-Gasteiz, España.
- Forte, N. y Gaiser, M. (2020). La argumentación como tema escolar. un análisis de manuales. *Traslaciones. Revista Latinoamericana de Lectura y Escritura*, 7(13), 129-153
- Freire, P. (2004). *Pedagogía de la autonomía: Saberes necesarios para la práctica educativa*. Siglo XXI Editores.
- Freire, P. (2005). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI editores
- Freire, P. y Faundez, A. (2014). *Por una pedagogía de la pregunta*. Siglo XXI
- Gadamer, Hans-Georg. (1993). *Verdad y Método I*. Sígueme. https://www.academia.edu/36203897/Gadamer_Hans_Georg_Verdad_y_Metodo_I
- Gallego, T. (2016). La lectura inferencial y el pensamiento crítico: un reto necesario en R. Hurtado (Coord.), *Enseñanza de la lectura y la escritura en la educación preescolar y primaria* (pp. 89-112). Universidad de Antioquia.
- García-Aguilar, O. (2029). Retórica y educación: una propuesta interpretativa para la Retórica de Aristóteles. *Innovaciones Educativas*, 21(31), 76-88. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=760079744004>

- García, Manrique y Ramírez (2019). La argumentación como estrategia para fortalecer la toma de decisiones en los estudiantes de grado quinto y octavo de la IED El Carmen de Guachetá [Trabajo de maestría, Universidad de la Sabana]. <https://intellectum.unisabana.edu.co/server/api/core/bitstreams/a398d0e8-49a5-4323-93c3-672a60c3f33f/content>
- González-Cantalapiedra, Z. y Franco-Gámez, L. (2015). La pragmática, el análisis del discurso sociocultural y la narrativa en la enseñanza de la lengua inglesa. *EduSol*, 15(51). 107-115. <https://www.redalyc.org/pdf/4757/475747192009.pdf>
- Gutiérrez, M. y Escobar-Altare, A. (2019). Integración de la narración y la argumentación en la renarración de textos narrativos. *Ocnos*, 19 (1), 22-31. https://doi.org/10.18239/ocnos_2020.19.1.2131
- Gutiérrez, T., Morillo, S. y Arcila, C. (2021). La argumentación como posibilidad formativa. En R. Quiroz y J. Echeverri (Ed.), *Sentidos, enfoques y perspectivas de la investigación en educación en tiempos de incertidumbre* (1ª ed., pp. 43-68). Universidad Pontificia Bolivariana, U de A.
- Halberstam, J. (2018). *El arte queer del fracaso*. Egales
- Hargreaves, A. (1994). *Changing Teachers, Changing Times: Teachers' Work and Culture in the Postmodern Age*. Teachers College Press.
- Jurado, F. (2008). La formación de lectores críticos desde el aula. *Revista iberoamericana de educación No 46*, 89-105
- Jurado, F. (2013). El enfoque de competencias: una perspectiva crítica para la educación. En F. Jurado (Coordinador), *El concepto de competencia* (pp. 33-45). Universidad Nacional de Colombia
- Kalman, J. (2003) El acceso a la cultura escrita: la participación social y la apropiación de conocimientos en eventos cotidianos de lectura y escritura. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 8(17), 36-66.
- Kilpatrick, W. (1967). *Filosofía de la Educación*. Losada
- Lagos, M. (2017). *Enseñanza-Aprendizaje de la argumentación en el Programa de la Escuela Primaria (PEP)*. Colegio internacional de educación.

- Larrosa, J. (2003). La experiencia y sus lenguajes [conferencia]. *Seminario Internacional La formación docente entre el siglo XIX: (Serie "Encuentros y seminarios)*. <https://bit.ly/3PZFvRw>
- Larrosa, J. (2006). Sobre la experiencia. Aloma. *Revista de Psicología i Ciències de l'Educació*, 19, 87-112. <http://hdl.handle.net/2445/96984>
- Lerner, D. (2001). *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario*. Fondo de cultura económica.
- Le Breton, D. (2010). *Cuerpo sensible*. Ediciones Metales Pesados.
- Ley 115 de 1994. Por la cual se expide la ley general de educación. 08 de febrero de 1994. Congreso de la República de Colombia. D.O. No 41214.
- Manzo, S. y Calvente, S. (2022). El empirismo y el racionalismo modernos: definiciones, evaluaciones y alternativas. En S. Manzo (Coord.), *Filósofas y filósofos de la modernidad Nuevas perspectivas y materiales para el estudio* (pp. 22-43)
- Mariscal, E. (2002). *Cuentos para regalar a personas inteligentes*. Gaia
- Martínez-Boom, A. (2008). La formación ciudadana en Colombia. *Unipluriversidad*, 8(3), 1-9. <https://revistas.udea.edu.co/index.php/unip/article/view/1814/1482>.
- Medina, A. (2009). La Didáctica: disciplina pedagógica aplicada. En A. Medina Rivilla y F. Salvador (Coord.), *Didáctica General* (2º ed.) (pp. 3-38). https://santic.cl/mt-content/uploads/2023/03/medina_didactica-general.pdf
- Meirieu, P. (2003). *Frankenstein, educador*. Alertes
- Meirieu, P. (2020). *Pedagogía: El deber de resistir*. Editorial UNAE
- Ministerio de Ciencia Tecnología e Innovación [Minciencias]. (2018). Resolución 0314 de 2018. Política de Ética de la Investigación, Bioética e Integridad Científica. https://minciencias.gov.co/sites/default/files/upload/reglamentacion/resolucion_0314-2018.pdf
- Ministerio de Educación Nacional [MEN]. (1998a). *Lineamientos curriculares de Constitución política y democracia*. <https://www.mineduacion.gov.co/1621/article-89869.html>
- Ministerio de Educación Nacional [MEN]. (1998b). *Lineamientos curriculares de Lengua Castellana*. <https://www.mineduacion.gov.co/1621/article-89869.html>

- Ministerio de Educación Nacional [MEN]. (2006). *Estándares Básicos de Competencias en Lenguaje, matemáticas, ciencias y ciudadanas*. https://edumedia-depot.gei.de/bitstream/handle/11163/1921/788071114_2006_A.pdf?sequence=6
- Montessori, M. (1986). *El niño. El secreto de la infancia*. Diana
- Mosquera-Mosquera, C. E. y Rodríguez-Lozano, M. N. (2018). Proyecto educativo como fundamento para pensar la subjetividad política desde la cultura escolar. *El Ágora USB*, 18(1), 256–268. <https://doi.org/10.21500/16578031.2771>
- Munita, F. (2018). El sujeto lector didáctico: “lectores que enseñan y profesores que leen”. *Revista de la red de universidades lectoras Álabé*, 17(1) 1-19. DOI: 10.15645/Alabe2018.17.2
- Muñoz, C., Munita, F., Valenzuela, J. y Riquelme, E. (2018). Profesores que leen y enseñan a leer: El lugar de la lectura durante la formación. *Revista Espacios*, 39(40) 32-43. <http://www.revistaespacios.com/a18v39n40/a18v39n40p32.pdf>
- Muset, M. (2007). Ovide Decroly: la pedagogía de los centros de interés y de los métodos globales en J. Trilla (Coord.), *El legado pedagógico del siglo XX para la escuela del siglo XXI* (pp. 95-122). Graó Editorial.
- Niño, J. A. (2004). El caballo en Fundación Secretos para Contar (Ed.), *Lecturas para todos los días. Antología* (pp. 20-21). Secretos para contar.org. <https://secretosparacontar.org/nuestros-libros/lecturas-para-todos-los-dias/>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la ciencia y la cultura [Unesco] (2015). *Educación 2030: Declaración de Incheon y Marco de Acción para la realización del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4: Garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos*. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656_spa
- Ortiz, R. A. (2018). Relación literatura y realidad: aperturas hacia una didáctica de la literatura orientada a la generación de experiencias de lectura en los estudiantes. *Uni-Pluriversidad*, 18(1), 56–66. <https://doi.org/10.17533/udea.unipluri.18.1.06>
- Parra, E. (2020). *Voluntad de ficción, subjetividades políticas y narrativas (auto) biográficas: una experiencia de formación política con estudiantes de secundaria* [Tesis de Doctorado, Universidad de los andes] <https://hdl.handle.net/1992/48385>
- Perelman, Ch. (1997). *El imperio retórico. Retórica y argumentación*. Editorial Norma.

- Perelman, Ch. y Olbrechts Tyteca, L. (1989). *Tratado de la argumentación. La nueva retórica*. Gredos.
https://eva.fder.udelar.edu.uy/pluginfile.php/122123/mod_resource/content/1/Perelman_Ch_-_Tratado_de_la_Argumentacion_Retorica_oratoria_.pdf
- Perelman, F. (2001). Textos argumentativos: su producción en el aula. *Lectura y Vida*, 22(2), 32-45. http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a22n2/22_02_Perelman.pdf
- Pérez, D. (2023). Introducción. Variedades de la filosofía del lenguaje ordinario: Cavell a partir de Wittgenstein después de Austin en D. Pérez (Coord.), *Cuestiones de la filosofía del lenguaje ordinario* (pp. 11-34). Pressas de la Universidad de Zaragoza.
- Piaget, J. (1978). *La equilibración de las estructuras cognitivas. Problema central del desarrollo*. Siglo XXI. <https://desarmandolacultura.files.wordpress.com/2018/04/piaget-jean-la-equilibracion-de-las-estructuras-cognitivas.pdf>
- Plantin, C. (2022). *Argumentación – Emoción*. Université de Lyon
- Platón (2005). *El Mito de la Caverna*. Editorial Skla
- Rancière, J. (2010). *El espectador emancipado*. Manantial.
<https://circulosemiotico.wordpress.com/wp-content/uploads/2018/11/ranciere-jacques-el-espectador-emancipado.pdf>
- Reyes, Y. (2016). *El terror de Sexto-B*. Santillana.
- Ricoeur, P. (1995). *Tiempo y narración. Configuración del tiempo en el relato histórico*. Siglo XXI editores. <https://textosontologia.files.wordpress.com/2012/11/tiempo-y-narracion3b3n-i.pdf>
- Ricoeur, P. (2002). *Freud: Una interpretación de la cultura*. Siglo XXI.
<http://www.fadu.edu.uy/estetica-diseno-i/files/2017/09/Ricoeur-Paul-Freud-Una-Interpretacion-De-La-Cultura.pdf>
- Rincón, G. y Pérez, M. (2009). *Actividad, secuencia didáctica y pedagogía por proyectos: tres alternativas para el diseño del trabajo didáctico en la enseñanza del lenguaje*. Cerlalc
- Rodríguez, L. I. (2004). El modelo argumentativo de Toulmin en la escritura de artículos de investigación educativa. *Revista Digital Universitaria*, 5(1), 5-18.
http://www.revista.unam.mx/vol.5/num1/art2/ene_art2.pdf
- Rodríguez, M. (2012). El taller: una estrategia para aprender, enseñar e investigar. En S. Soler Castillo (Comp.). *Lenguaje y Educación: Perspectivas metodológicas y teóricas para su*

- estudio* (pp.13-43). Repositorio DIE.
https://die.udistrital.edu.co/publicaciones/capitulos_de_libro/el_taller_una_estrategia_para_aprender_ensenar_e_investigar
- Rojas, D. y Noguerol, R. (2013). *La lectura de textos multimodales en el contexto de proyectos de aprendizaje en la Escuela Primaria*. Universidad Autónoma de Barcelona.
- Ruiz, A. y Prada, M. (2012). *La formación de la subjetividad política. Propuestas y recursos para el aula*. Paidós
- Sánchez, E. (2015). La formación lingüística de los profesores de primaria: el reto de enseñar español. *Iztapalapa, Revista de Ciencias Sociales y Humanidades*, (78),167-192. ISSN: 0185-4259. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=39348247008>
- Sarmiento, A. (2004). La investigación cualitativa en educación y la relación con el campo pedagógico. *Revista Respuestas*, 9(2), 41-48.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5555277>
- Sauer, I. (2022). Les enfants qui ont le plus d’imagination sont ceux à qui on a raconté beaucoup d’histoires (Entrevista). *La Croix, Journal*. <https://www.la-croix.com/Famille/enfants-dimagination-sont-ceux-raconte-beaucoup-dhistoires-2022-03-29-1201207590>
- Serrano, S. (2014). La lectura, la escritura y el pensamiento. Función epistémica e implicaciones pedagógicas. *Lenguaje*, 42(1), 97-122.
<http://www.scielo.org.co/pdf/leng/v42n1/v42n1a05.pdf>
- Sierra, F. (2010). *Persona y alteridad* [Memorias] II Congreso Philosophia Personae, sobre “Una Antropología para el Siglo XXI. La Filosofía Personalista”, Bogotá D.C., Colombia
- Sosa, M. (2016). El papel de la interacción maestro-estudiante en el paso de la heteronomía a la autonomía en los procesos de lectura y escritura
- Tamayo-Alzate, O. (2012). La argumentación como constituyente del pensamiento crítico en niños. *Hallazgos*, 9(17), 211-233. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=413835215010>
- Tamayo y Tamayo, M. (2003). *El proceso de la investigación científica. Incluye evaluación y administración de proyectos de investigación*. Limusa.
https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/227860/El_proceso_de_la_investigacion_cientifica_Mario_Tamayo.pdf
- Tobón, S., Pimienta, J. y García, J. (2010). *Secuencias didácticas Aprendizaje y evaluación de competencias*. Pearson Educación

- Toulmin, S. (2007). *Los usos de la argumentación*. Ediciones Península.
<https://medhc16.files.wordpress.com/2018/06/toulmin-stephen-los-usos-de-la-argumentacion3b3n.pdf>
- Vain, P. D. (2018). *Las rutinas escolares y las prácticas educativas*. EDUNAM.
<https://www.aacademica.org/pablo.daniel.vain/12.pdf>
- Van Eemeren, F. y Grootendorst, R. (2002). *Argumentación, comunicación y falacias. Una perspectiva pragma-dialéctica*. Ediciones Universidad Católica de Chile.
- Vásquez, R., F. (2012). Navegar en el río con saber de marinero: aportes para una didáctica de la literatura. *Actualizades pedagógicas*, 1(59), 85-98.
<https://ciencia.lasalle.edu.co/cgi/viewcontent.cgi?article=1004&context=ap>
- Villada, C., Ruíz, F., Zona, R. y Ocampo, L. (2017). *La argumentación en la formación inicial de docentes: un aporte al desarrollo del pensamiento crítico en las prácticas de aula*. III. Colombia
- Vygotsky, L. (1987). *El Pensamiento y lenguaje. Teoría del desarrollo cultural de las funciones psíquicas*. Pléyade.
- Wertsch, J. (1998). *La mente en acción*. Aique Grupo Editor.
- Zavala, V. (2008). La literacidad o lo que la gente hace con la lectura y la escritura. *Textos didácticos de la Lengua y la Literatura*, (47), 71-79. <https://bit.ly/3Jz5FIE>

Anexos

Anexo 1. Código de Ética en Investigación

1. Desarrollar actividades investigativas que respeten y protejan la biosfera y la biodiversidad con criterios de pertinencia y validez científica.	2. Respetar los derechos humanos y el valor de los demás seres vivos.	3. Considerar el marco ético-jurídico –institucional, local, nacional e internacional – para la toma de decisiones en la investigación; incluyendo acuerdos, convenios y términos de referencia.	4. Respetar la propiedad intelectual con el debido reconocimiento según las contribuciones de los actores que llevan a cabo la investigación; verbigracia, coinvestigadores, estudiantes, técnicos y personal auxiliar.	5. Referenciar correctamente el trabajo de otras personas, entidades u organizaciones. El investigador se compromete a no plagiar, copiar o usurpar otras investigaciones y publicaciones.
6. Gestionar el proceso investigativo -desde el protocolo hasta la obtención de los datos y los resultados- como la evaluación ético – científica, con responsabilidad, seguridad, transparencia y veracidad.	7. Difundir los hallazgos de la investigación de manera abierta, completa, oportuna y razonable a la comunidad científica y a la sociedad en general, sin perjuicio de observar la debida reserva frente a información confidencial.	8. Cumplir a cabalidad su papel en la investigación sin abrogarse logros que no se correspondan con las responsabilidades asumidas, ni incurrir en prácticas de suplantación o encubrimiento con el fin de obtener un beneficio para sí o para un tercero.	9. Contar con el aval de uno o más comités de ética y de las autoridades competentes antes de iniciar las investigaciones, acogiendo el protocolo de seguimiento.	10. Administrar, destinar y usar con responsabilidad, moralidad, transparencia, racionalidad y eficiencia, recursos como: instalaciones, equipos de laboratorio, materiales e insumos.

Nota: Comité Central de Ética en la Investigación -CCEI- de la Universidad de Antioquia, 2016.

Anexo 2. Consentimiento maestros

CONSENTIMIENTO INFORMADO MESTROS

Autorización para la toma de imágenes, audios, videos y discursos de los participantes en actividades desarrolladas dentro de la investigación titulada:

Actuaciones del maestro en el escenario escolar: prácticas de argumentación orales y escritas en los grados 4° y 5° de básica primaria que contribuyen a la formación política

En el marco de este proyecto de tesis doctoral, el investigador JORGE BAÑOL GUTIÉRREZ de la Universidad de Antioquia, residente del municipio de Medellín (Antioquia), con teléfono de contacto 3197989081 y correo electrónico jorge.banol@udea.edu.co, desarrollará actividades investigativas en su institución con el aval del rector(a) _____.

Por lo tanto, agradezco su participación en una serie de actividades que tienen como objetivo específico *Interpretar críticamente las narrativas de 6 maestros de tres instituciones educativas sobre sus experiencias como enseñantes del lenguaje en diálogo con el desarrollo de prácticas argumentativas de los estudiantes de los grados 4° y 5° de básica primaria*, considerando:

1. Aceptar de manera voluntaria la participación en el proyecto de investigación, sin que esto perjudique su salud física y emocional.
2. Participar en entrevistas semiestructuradas con la utilización de un guion que contenga preguntas abiertas donde se identifiquen actitudes, creencias, deseos, valores, intereses de su parte con respecto a la enseñanza de la argumentación desde su propia formación y experiencias.
3. Compartir las reflexiones y las acciones derivadas historias de vida que representan una posibilidad de inmersión en sus narrativas alrededor de los intereses del proyecto.
4. Autorizar la grabación, registro, sistematización, análisis y publicación, si es el caso, de las contribuciones y solo con fines investigativos. Se respetará y protegerá el nombre de los participantes.
5. Recibir información oportuna sobre los avances durante la investigación y resultados derivados de esta tesis doctoral.

Yo, _____, identificado (a) con número de cédula _____ de _____, manifiesto que he leído y comprendido las condiciones de la investigación, que acepto participar de forma libre, que no recibiré compensación económica o material por la participación en el proyecto y que autorizo el uso de la información obtenida para los propósitos del proyecto.

Firma: _____

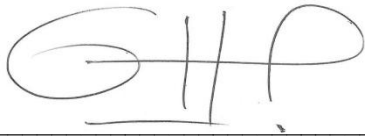
CC.: _____

Tel: _____

e-Mail: _____

Fecha: _____

A continuación, firma como garante de confidencialidad y privacidad de los datos constituidos:



Jorge Bañol Gutiérrez
Investigador

Anexo 3. Consentimiento acudientes

CONSENTIMIENTO INFORMADO ACUDIENTES

Autorización para la toma de imágenes, audios, videos y discursos de los participantes en actividades desarrolladas dentro de la investigación titulada:

Actuaciones del maestro en el escenario escolar: prácticas de argumentación orales y escritas en los grados 4° y 5° de básica primaria que contribuyen a la formación política

En el marco de este proyecto de tesis doctoral, el investigador JORGE BAÑOL GUTIÉRREZ de la Universidad de Antioquia, residente del municipio de Medellín (Antioquia), con teléfono de contacto 3197989081 y correo electrónico jorge.banol@udea.edu.co, desarrollará actividades investigativas en la Institución Educativa La pastora con el aval del rector Nelson de Jesús Vergara.

Por lo tanto, con el fin de velar por el cuidado y la protección de los estudiantes que participarán de la investigación ponemos en su conocimiento el objetivo de los encuentros: *Analizar una experiencia de talleres que se orientan hacia la promoción de prácticas argumentativas orales y escritas, diseñados a partir de las motivaciones y contextos que incorporan la dimensión política de la formación con un grupo focal de estudiantes de 4° y 5° grados de básica primaria.*

Así mismo, solicitamos su apoyo y respaldo para que el estudiante pueda participar de la investigación, considerando:

1. Aceptar de manera voluntaria la participación del estudiante en el proyecto de investigación, sin que esto perjudique su salud física y emocional.
2. Aceptar intervenciones del investigador a través de talleres (3) grupales con los estudiantes donde se identifiquen actitudes, creencias, deseos, valores, intereses de su parte que den cuenta de sus prácticas argumentativas.
3. Autorizar la grabación, registro, sistematización, análisis y publicación, si es el caso, de las contribuciones y solo con fines investigativos. Se respetará y protegerá el nombre de los participantes.
4. Recibir información oportuna sobre los avances durante la investigación y resultados derivados de esta tesis doctoral.
5. El acudiente podrá negarse a que se sistematice algún dato o información derivada de los encuentros. El estudiante podrá abandonar la investigación bajo la orientación del acudiente.

Yo, _____, identificado (a) con número de cédula _____ de _____, padre/madre/acudiente del estudiante _____ del grado _____, manifiesto que he leído y comprendido la información, que autorizo de forma libre y sin presión **la participación de mi hijo(a)**, que no recibiré compensación económica o material por la participación en el proyecto y que autorizo el uso de la información obtenida para los propósitos del proyecto. Así mismo, estaré atento al reconocimiento del honor, a la intimidad personal y a la propia imagen de mi hijo(a). De igual manera dejo constancia de mi autorización o no de las formas de participación de mi hijo/a:

Registros de audio: Si ____ No ____

Registros de imagen: Si ____ No ____

Registros de video: Si ____ No ____

Publicación y divulgación audiovisual: Si ____ No ____

Firma: _____

CC.: _____

Tel: _____

e-Mail: _____

Fecha: _____

A continuación, firma como garante de confidencialidad y privacidad de los datos constituidos:



Jorge Bañol Gutiérrez

Investigador

Anexo 4. Asentimiento estudiantes**ASENTIMIENTO INFORMADO
ESTUDIANTES**

Dirigido a: _____ **Grado:** _____

Querido estudiante: En este documento encontrarás información detallada del proceso investigativo en el que deseo que participes. Agradezco que la leas para que tomes la decisión de participar o no:

1. El profesor Jorge Bañol Gutiérrez está realizando un proyecto titulado “Actuaciones del maestro en el escenario escolar: prácticas de argumentación orales y escritas en los grados 4º y 5º de básica primaria que contribuyen a la formación política”

El objetivo del proyecto es *Analizar una experiencia de talleres que se orientan hacia la promoción de prácticas argumentativas orales y escritas, diseñados a partir de las motivaciones y contextos que incorporan la dimensión política de la formación con un grupo focal de estudiantes de 4º y 5º grados de básica primaria.*

- Tú y otros compañeros de los grados 4º y 5º de la I. E. La Pastora participarán en encuentros presenciales donde dialogaremos sobre temas de tu interés. Estos encuentros serán grabados, pero siempre estarán orientados por un adulto que protegerá tu salud y bienestar para que no corras riesgos.
2. Tu acudiente está enterado de la investigación y aprueba tu participación. Tú decides libre y voluntariamente si deseas participar o no.
 3. Toda la información que ofrezcas al proyecto será solo para fines investigativos. Tu participación es anónima, es decir, tu nombre no será mencionado en ninguna parte y el equipo investigador será protegerá tus datos.
 4. En cualquier momento puedes tomar la decisión de retirarte de la investigación, sin que esto tenga consecuencias negativas para ti.
 5. Tu participación es muy importante porque ayuda a que la institución y la comunidad académica conozca formas en que se puede mejorar la enseñanza en las clases de lenguaje. No hay un beneficio económico o material por participar.
 6. Cuando finalice la investigación compartiremos contigo y con tus padres o acudientes, los resultados de investigación.
 7. Si hay preguntas u observaciones sobre la investigación, puedes comunicarte con el profesor Jorge Bañol Gutiérrez o con el rector Nelson de Jesús Vergara, dentro de la jornada institucional.
 8. Si deseas participar, te invito a firmar el asentimiento:

Mi nombre es _____, soy estudiante del grado _____, de la Institución Educativa La Pastora. El profesor Jorge Bañol Gutiérrez me ha invitado a participar de un proyecto titulado. Acepto participar de forma voluntaria en la actividad a la que me ha invitado, considerando que:

1. He leído o me lo han leído la información.
2. Cuando no entendí algo, pregunté y contestó mis preguntas.
3. Si elijo participar, puedo cambiar de opinión en cualquier momento sin consecuencias negativas para mí.
4. La información de la investigación será tratada por el profesor sin relacionar mi nombre para proteger mi privacidad y bienestar.
5. Si acepto participar en la actividad, debo firmar este documento y me entregará una copia para guardarla por si tengo alguna duda más adelante

Nombre

Número de documento de identidad

Fecha

A continuación, firma como garante de confidencialidad y privacidad de los datos constituidos:



Jorge Bañol Gutiérrez
Investigador

Anexo 5. Secuencia didáctica

EJEMPLO DE LA SECUENCIA DIDÁCTICA

FECHA: 30 de abril de 2024

LUGAR: Institución Educativa La Pastora

HORA: 03:00a.m. a 05:00 p.m.

Secuencia didáctica	
PROBLEMA SIGNIFICATIVO DEL CONTEXTO	IDENTIFICACIÓN DE LA SECUENCIA
¿Cómo percibimos la gestión del dinero en el contexto de Medellín, considerando las necesidades locales y promoviendo el bienestar económico tanto a nivel personal como comunitario?	Docentes: Fecha:
OBJETIVO: Analizar una experiencia de talleres que se orientan hacia la promoción de prácticas argumentativas orales y escritas, diseñados a partir de las motivaciones y contextos que incorporan la dimensión política de la formación con un grupo focal de estudiantes de 4° y 5° grados de básica primaria.	

ACTIVIDADES DE EXPLORACIÓN	Se dispondrá un espacio en el salón en mesa redonda, en donde se propicie un espacio para que los estudiantes respondan en grupo las siguientes preguntas: ¿Sabes cuánto es el salario mínimo en Colombia? ¿Con cuánto dinero mercan en tu casa? ¿Sabes cuánto valen los productos de la canasta familiar? ¿Has tenido ganas de incluir algo en el mercado de tu casa y no has podido? ¿Crees que todos los niños de Medellín tienen las mismas opciones para adquirir los alimentos?
ACTIVIDADES DE ESTRUCTURACIÓN	Se socializarán y debatirán las respuestas a estas preguntas. Luego, se dispondrá de algunas herramientas tecnológicas que permitan a los estudiantes averiguar sobre el valor de un salario a la fecha en Colombia y establecer comparaciones con el valor del dólar a la fecha. Posteriormente, se hablará de la canasta familiar y, a través del diálogo, establecerán cuánto dinero se necesita diariamente o, bien, qué productos podrían comprar con un dólar. Con estos valores elaborarán una lista de supermercado con ingredientes que te permitirán preparar comidas saludables y balanceadas para una persona para un día completo - así que son por lo menos tres comidas (más dos refrigerios opcionales).
ACTIVIDADES DE TRANSFERENCIA	Después de tener la lista, se dirigirán a un lugar del salón, en donde encontrarán los precios reales de los alimentos y con este listado y el dinero disponible, es decir, el valor establecido, deberán armar un menú completo.
CIERRE	Al finalizar el menú, los integrantes del equipo debatirán sobre las siguientes preguntas: ¿Es posible comprar todo lo de tu lista con solo un dólar? ¿Qué elementos deberás sacrificar? Escribe una lista de aquello que te gustaría comprar. ¿Cuánto dinero más necesitarías para comprar todos los elementos de tu lista? ¿Cómo podrías conseguir este dinero? ¿O existen otras formas de obtener los alimentos? Se pensarán estas preguntas dando lugar a otras preguntas e interpelaciones de los mismos estudiantes. Socialización de la actividad

Anexo 6. Historias de vida

Maestra 1

Reflexiones sobre mi práctica pedagógica

Pensar en la práctica pedagógica me devuelve muchos años atrás, en la época de estudiante de la Escuela Normal Superior de María Rionegro, donde desde grado octavo iniciaba ese acercamiento con diferentes grupos y de hecho, me retorna a mi propia historia de vida en la posición de estudiante, con imágenes de una niña que deseaba participar en todo, en especial si era artístico, lúdico o deportivo, por lo cual resultaba implicada en grupos de teatro, danzas, deportes, entre otros, pero también me regresa a la posición silenciosa en el aula de clases, con dificultades para escribir y hablar en público, hasta el momento que un maestro al que recuerdo con especial afecto, logró en una clase de lengua castellana que aflorara mi posibilidad de participar y desde entonces valido mi voz y las voces de otros, que como yo, eligen el silencio por temor.

De la formación en la Normal, destaco la oportunidad de hacer equipo con mis compañeros de clase, para llegar a grupos muy diversos: niños de escuelas, de algunas veredas y hasta centros de rehabilitación, donde como estudiantes ya teníamos la posibilidad de analizar diferentes poblaciones.

Esas herramientas recibidas en la formación como bachiller pedagógico y el reto de asumir la reestructuración de las Escuelas Normales y hacer parte del primer grupo de Normalistas superiores me brindó elementos para aún siendo estudiante llegar a instituciones educativas a reemplazar 2 maternidades como docente de grado cuarto en básica primaria y de ciencias sociales en secundaria, siendo directora de grupo de grado décimo con jóvenes, que para ese momento de mi vida compartían mi edad o incluso eran mayores.

Posteriormente un nuevo reto surgió al llegar a Alcaravanes, un colegio privado ubicado en el municipio de Envigado, donde con una propuesta educativa diferente, innovadora e inspiradora, se sobrepasaron los límites del trabajo, convirtiéndose en escuela y en propuesta de vida. Las imágenes de Alcaravanes también están cargadas de nombres propios, María Cristina De Gaviria (fundadora), Patricia Parra (coordinadora), Margara, Nelcy, Marina, (compañeras docentes) en fin. Muchas personas que desde la academia deseaban transformar la educación.

En Alcaravanes fui docente de la casa escolar, de primaria y de bachillerato, con premisas como la participación activa, el aprendizaje a partir de los intereses de los estudiantes, la valoración del ser, la dignidad humana, y la diversidad. Elementos innombrables en una educación tradicional, por lo que este espacio se convirtió en el lugar donde las teorías se vivenciaban en la cotidianidad, donde era posible cuestionarlo todo, romper paradigmas y donde emergió la necesidad de leer para acompañar efectivamente cada proceso.

Pasados 5 años de esa experiencia en Alcaravanes incursioné en la educación pública en el municipio de Medellín, corregimiento Santa Elena en el Centro Educativo El placer, con modelo pedagógico de Escuela Nueva, con atención a poblaciones diversas de familias nativas, niños de fundaciones y de hogares sustitutos

de bienestar familiar. En este territorio pude apreciar y vincularme con los legados de la cultura silletera y comprender cómo la escuela se convierte en el eje movilizador de la comunidad.

Entre ferias, cultivos de flores, aromas del bosque nativo y narrativas de silleteros, transcurrieron nuevamente 5 años de aprendizajes, para regresar a la institución que me formó como docente. Volver a la Normal como maestra de básica primaria, fue la oportunidad para pensar la educación desde un lugar de formadora de formadores y el cómo generar movilidad desde el saber pedagógico ha sido una pregunta que aún me acompaña. El trabajo en la Normal pone de frente una responsabilidad que en ocasiones ni se dimensiona.

A la par por el paso de las instituciones, han surgido nuevas experiencias de trabajo con jóvenes y adultos, comunidad, maestros en formación, docentes del área de lengua castellana, asesora de proyectos de grado y evaluadora de trabajos de maestría.

Puedo afirmar que de mis prácticas pedagógicas hay cientos de historias, con colores, tonalidades y matices muy variadas, que me llevan a preguntarme por la incidencia de tantas personas en mi vida y de cómo con todo lo que soy también he influido en donde he estado en tantos niños, jóvenes, colegas, familias y comunidades. Considero que es una profesión sensible, siempre cambiante e inacabada. Por más elementos que se aporten a un grupo, suelen ser insuficientes, porque hay más para conocer y compartir, sin embargo, llena el alma ver cómo emergen los nuevos lectores, investigadores o deportistas. Ver como se tejen alas y se gana autonomía.

En el ejercicio puntual de preguntarme por cómo se promueve la argumentación se me ocurren afirmar qué:

- Favorece la lectura en voz alta – leer por el placer de leer diversos portadores de textos.
- Generar espacios de escucha a partir de experiencias cotidianas.
- Generar debates a partir de situaciones de convivencia que afectan a un colectivo y donde juntos se construyen mejores formas de resolver conflictos y valorar a los demás.
- Creo que en primaria favorece que las áreas no son vistas como islas, sino que hay una comprensión del saber como un proceso sistémico.
- Participar activamente en proyectos, generando aprendizajes cooperativos, donde cada uno aporta desde sus habilidades y puede reconocer las de los otros.
- Movilizar la cultura, analizar los legados culturales, generar conversatorios con expertos y realizar salidas pedagógicas a diversos sitios de interés.
- Valorar a los colegas, reconocer sus prácticas y hallar maneras de vincular estrategias.
- Generar comunicación asertiva con las familias.

Quizás haya muchas otras formas de fortalecer la argumentación desde edades tempranas, vale la pena preguntarse por ello, compartirlas, porque la escuela debe ser ese espacio donde se permita la confrontación, la experimentación, la deconstrucción, reconstrucción y resignificación del saber. Esperar que los estudiantes sean críticos, no es una tarea de los grados superiores, es un proceso educativo que se da a lo largo de la vida escolar cuando todos los actores tienen la oportunidad de la palabra, desde el respeto.

Maestra 2

Historia de vida

Mi nombre es *Maestra 2* y desde hace algunos años trabajo como maestra en la Escuela Normal Superior de María, en Rionegro. Vivo en el barrio San Antonio, en la zona central y desde aquí camino todos los días hacia la sede principal aunque la institución cuenta también con dos sedes más: Ojo de Agua y Carmela Bianchetti. Actualmente enseño lengua castellana en quinto de primaria y también en secundaria, con grupos de séptimo y octavo. Es un trabajo exigente porque el área del lenguaje tiene bastante intensidad horaria pero me gusta porque siento que allí puedo aportar mucho a la formación de los niños y jóvenes.

Mi historia con la docencia comenzó desde que era bachiller pedagógica, apenas terminé once, empecé a trabajar en un preescolar con niños de cuatro y cinco años mientras adelantaba la licenciatura en lengua castellana e inglés. Esa primera experiencia fue desafiante, pero también me enseñó a tener paciencia, a organizar actividades creativas y a descubrir la importancia de los afectos en el aula. Después de graduarme trabajé ocho años en un colegio privado, dictando inglés y artística. En 2006 logré vincularme oficialmente con el Ministerio y comencé a laborar en el corregimiento de Santa Elena, en Medellín, donde permanecí varios años con estudiantes de secundaria. Allí siempre dicté lengua castellana y fue un escenario especial porque la cultura silletera impregnaba todo el ambiente escolar: los relatos, las festividades y los proyectos de aula.

Recuerdo con cariño que en Santa Elena hacíamos proyectos de monólogos, revistas y narraciones en torno a la cultura local. Los estudiantes silleteros contaban cómo se elaboraba una silleta, desde la elección de las flores hasta la construcción de la maqueta. Ese ejercicio les permitía hablar de lo que conocían y sentirse orgullosos de su tradición. También trabajábamos debates en grados superiores; los chicos se organizaban en equipos, elegían un moderador y discutían sobre temas actuales. Aunque en ese momento yo no hablaba tanto de argumentación, sé que esos espacios eran clave para que aprendieran a expresar sus ideas y a defenderlas con respeto.

En 2020 mi vida laboral cambió, pues pasé a Rionegro y me vinculé a la Normal Superior. Allí tuve que enfrentar un reto inesperado: enseñar en primaria. Hacía muchos años no trabajaba con niños pequeños y para completar, la pandemia obligó a hacerlo de manera virtual. No fue fácil: algunos estudiantes no se conectaban, otros tenían problemas de internet y varios no encendían la Cámara. Sin embargo, con los que

logramos trabajar, descubrí que la virtualidad también podía abrir puertas; a ellos les encantaba leer en voz alta frente a la pantalla o inventar historias que luego compartían en pequeños grupos.

Luego con el tiempo volví a la presencialidad y asumí cuartos y quintos. Desde entonces disfruto poder acompañar a los niños durante dos años seguidos porque eso me permite dar continuidad a los procesos y ver sus avances. Es gratificante cuando recuerdan lecturas que trabajamos en cuarto y hacen conexiones con los temas de quinto. también es valioso reencontrarme con exalumnos en séptimo, porque ahí percibo lo que quedó de mi paso por sus vidas. No puedo negar que al inicio me costó adaptarme, venía de trabajar con jóvenes autónomos, acostumbrados a seguir instrucciones, y en primaria me encontré con niños que requieren explicaciones repetidas, acompañamiento constante y refuerzo de habilidades básicas. Entonces al principio me desesperaba, pero poco a poco aprendí que cada avance por pequeño que fuera era una victoria. Me llena de orgullo ver cómo un niño que antes apenas podía leer un párrafo hoy lo hace con fluidez, o como mejoran su caligrafía después de insistir durante meses.

Sobre la argumentación: debo confesar que en mi formación inicial no se habló mucho del tema. En la universidad nos enseñaron teoría de textos, lectura crítica, tipologías, pero pocas estrategias concretas para que los niños aprendieran a dar razones o a construir discursos propios. Por eso, cuando llegué a primaria, no me sentía segura sobre cómo enseñar español y más la argumentación. A veces la trabajo de manera espontánea cuando surge un debate en clase o cuando un estudiante comparte una opinión distinta, pero no siempre logro hacerlo con la frecuencia que quisiera.

Los textos del programa todos a aprender que es el PTA, me han servido como apoyo. Allí se proponen lecturas con preguntas literales, inferenciales y críticas que abren oportunidades para que los niños expliquen sus ideas. Sin embargo, noto que muchos se limitan a contestar con frases cortas como “sí” o “no” entonces trato de insistir: “explícame mejor”, “¿por qué piensas eso?” “¿qué pasaría si...?” Con esas repreguntas intento que amplíen sus respuestas y que se animen a argumentar un poco más, aunque no siempre lo logro, considero que son pequeños pasos.

En ocasiones también organizo ejercicios de declamación de poemas o narración de cuentos heredados de sus familias. Esos espacios no solo fortalecen la oralidad sino que despiertan en los niños la confianza para hablar frente a los demás. Cuando alguno se atreve a contradecir lo dicho por un compañero, aunque sea con palabras sencillas, lo valoro como un ejercicio de argumentación.

Hoy reconozco que me falta camino para hacer de la argumentación una práctica frecuente y planificada en mis clases. A veces siento que me gana el tiempo y la presión de cumplir con los contenidos del plan de área. Sin embargo estoy convencida de que enseñar a argumentar no es un lujo sino una necesidad: ayuda a los niños a pensar, a convivir, a defenderse y a respetar la voz del otro. Por eso sigo buscando maneras de incluirla, aunque todavía sea de manera fragmentada.

Cuando pienso en como quiero ser recordada por mis estudiantes, me gustaría que dijeran que fui una maestra que les abrió espacios para hablar, que les mostró el valor de sus raíces culturales y que los animo a expresar lo que pensaban. Aunque no siempre lo haya hecho de forma consciente, creo que cada narración, cada debate o problema y cada lectura de un texto ha sido, de alguna manera, un ejercicio de argumentación y de formación para la vida.

Maestra 3

Mi nombre es *Maestra 3*, y soy licenciada en básica primaria. Mi camino en la docencia empezó desde la Normal Superior de Aguadas, en Caldas, donde estudié la secundaria. Allí tuve maestras como Gloria Mercedes Jaramillo, quien con su amor por el idioma y la literatura me marcó profundamente. Ella nos enseñaba que el español no era solo reglas gramaticales sino una manera de ver el mundo. Sus clases me inspiraron a seguir esta profesión, aunque confieso que nunca me habló de argumentación como un tema en sí, era más la pasión por leer y escribir.

En el año 2020 empecé mi labor como maestra de primaria en Medellín, justo en medio de la pandemia. Trabajé en la Institución Educativa Alfonso Upegui Orozco, con primero de primaria. Uno de mis estudiantes más recordados fue Dylann, un niño con Síndrome de Down. Tenía dificultades en la motricidad fina y en la comunicacióonn, y la virtualidad lo hizo aún más complejo porque casi no podía interactuar con sus compañeros. Yo trataba de preparar guías, videos, canciones pero muchas veces me sentía frustrada porque la familia no tenía condiciones para acompañarlo, esa experiencia me enseñó que ser maestra no es solo planear sino también aceptar los limites de la realidad y la importancia de un entorno de apoyo.

Después de esa etapa, pasé a trabajar en instituciones de Medellín con niños de cuarto y quinto. En esos grados me encontré con otros retos: estudiantes con mucha energía, algunos sin hábitos de estudio, otros muy interesados por la música, el fútbol o los temas de barrio. Allí comprendí que el lenguaje está vivo en sus conversaciones, en sus debates espontáneos sobre quién tiene razón en un juego o qué opinan sobre una noticia. Yo misma a veces me sorprendo, porque en la universidad no nos prepararon mucho para enseñar argumentación. Nos hablaron de lectura crítica, de tipologías de texto, pero no de cómo lograr que un niño de 9 o 10 años dé razones, pregunte o defienda sus ideas.

En mis clases intento abrir espacios de conversación, aunque no siempre lo logro de manera consciente. Por ejemplo, cuando leemos un cuento, les pregunto qué opinan del final o qué hubieran hecho ellos en el lugar del personaje. Algunos contestan con frases cortas: “me gustó” o “no me gustó”. Entonces yo insisto: “¿por qué?”, “¿qué cambiarías?”. Sé que son pasos pequeños, pero siento que ahí comienza la argumentación. Sin embargo, debo reconocer que no lo hago con frecuencia porque muchas veces me gana el tiempo y la presión de cumplir con los contenidos.

Algo que me gusta es trabajar con materiales creativos. En una ocasión hicimos un mural con frases que ellos inventaban a partir de sus lecturas. Discutían sobre cuál debía ir en el centro y cuál en la esquina, y

cada uno defendía su idea. Yo aproveché ese momento para mostrarles que argumentar no es pelear sino dar razones. No fue un debate formal, pero sí un ejercicio de escuchar y respetar.

Me doy cuenta que, igual que en mi formación escolar y universitaria, la argumentación sigue sin ser un eje fuerte en mi práctica. Me hace falta formación y planeación para que no quede como algo improvisado. A veces siento que me limito a preguntar y a escuchar, pero no a guiar como un proceso sólido.

Quisiera que mis estudiantes me recuerden como una profe cercana, que los escuchaba, aunque no siempre tuviera todas las respuestas. Sueño con que piensen que en mi clase podían hablar, equivocarse y volver a intentarlo. Aunque apenas estoy empezando este camino, sé que la argumentación es clave para que los niños sean críticos y libres. Y aunque aún no la trabajo tanto como quisiera, estoy convencida que es parte del horizonte al que debo apuntar como maestra.

Maestra 4

Mi historia como maestra empezó mucho antes de estar frente a un tablero. De niña miraba a mis profesoras con curiosidad, como preparaban la clase, como se arreglaban y como con su voz nos llevaban a otros mundos. Recuerdo a cada una de las maestras que han acompañado mi proceso desde la lectura y la escritura, no solo una, sino todas. Recuerdo mucho la manera como se expresaban, como se vestían, como lucían cada día y se preparaban con sutil maquillaje, delicados aromas de perfumes y uñas impecables que garantizaban que su letra también lo fuera, impecable.

Recuerdo a mi profe Gloria en primero, que nos enseñaba el abecedario como si cada letra fuera un amigo, o a Irene, que recitaba poemas con disfraces y sombreros. De la profesora Amparo recuerdo ese “negrita linda” que me decía todos los días y que me hizo sentir importante. En la secundaria, María Cecilia nos hablaba de los libros con mucha seriedad y Gabriela, que era más joven, nos mostró con su trato dulce que enseñar también es respetar.

La primera vez que trabaje en una escuela fue en Medellín, en el barrio Belén, con un grupo de 30 niños de tercero. Me sentí abrumada porque el salón era pequeño, las sillas viejas y los niños con mucha energía. Cuando pedí silencio nadie me escucho, pero luego entendí que si los escuchaba a ellos, también me iban a escuchar a mí. Me contaban de sus familias, de los juegos en la calle, de los problemas con los vecinos, y yo empecé a ver que ahí ya había algo de argumentación porque ellos defendían sus ideas, peleaban por quién tenía razón y explicaban sus puntos de vista aunque fueran muy simples.

Más tarde trabajé en la Comuna 13, en una escuela donde los murales de los barrios eran parte de la vida de los niños. Con un grupo de cuarto hicimos un proyecto de escritura sobre esos murales. Los niños discutían sobre el significado de los colores y las figuras y yo les pedía que dijeran por qué pensaban así. No usábamos palabras técnicas como “argumentar”, pero era eso sabíamos lo que estábamos haciendo: aprender a dar razones y escuchar al otro.

Una experiencia que recuerdo mucho es con Ana Lucía, una niña de 8 años con déficit de atención y medicada para contrarrestar este trastorno; a sus 8 años era muy dulce y delicada al hablar. Siempre tenía sus útiles desordenados y le costaba concentrarse. Sin embargo, le costaba ser aceptada por sus pares debido al caos de sus útiles, aspecto personal y de igual manera el orden de sus ideas al hablar o ejecutar alguna actividad.

Pero era una excelente cantante. Descubrí que a por medio de las canciones podía leer y escribir mejor, porque se aprendían las letras y luego las transformaba. Cuando cantaba en clase, los compañeros la escuchaban con atención y yo aprovechaba para que comentaran qué sentían o qué entendían. Eso ayudó a que se sintiera aceptada y que todos aprendieran algo diferente.

Bueno, a veces me pregunto si a mí me enseñaron realmente qué es argumentar. En el colegio no recuerdo que hablaran de eso. Leíamos, hacíamos resúmenes, copiábamos textos, pero pocas veces nos pedía dar una opinión o defender una idea. En la universidad tampoco fue muy diferente. Tuvimos algunas clases de didáctica y lenguaje, pero no siento que haya aprendido a trabajar la argumentación de una manera clara, de hecho no lo recuerdo.

En mis clases de primaria trato de que los niños hablen, pero no lo hago con mucha frecuencia como algo planeado. Me esfuerzo por escuchar sus opiniones cuando surge un conflicto o cuando están leyendo una historia, pero no siempre convierto esas situaciones en verdaderos espacios de argumentación. Muchas veces me gana el afán de presentar la planeación, de cumplir con los contenidos, de terminar la guía, de preparar la prueba de periodo, etc. Creo que me falta formación para saber como hacerlo de manera constante y consciente. Entonces reconozco que todavía soy una maestra que esta aprendiendo. Muchas veces no sé si lo que hago es suficiente, pero intento que las clases no sean solo de copiar y repetir. Me gusta proponer conversaciones, juegos de preguntas y actividades donde ellos tengan que pensar. Una vez hubo un problema en el recreo y en lugar de castigarlos, los reuní en un círculo para que cada uno explicara qué pasó. Al principio hablaron con miedo, pero después se animaron a defender sus puntos de vista y a proponer acuerdos. Me di cuenta que la argumentación también se enseña en esos momentos, no solo con los textos.

Quisiera que en el futuro mis estudiantes me recuerden como una profe cercana, que les dio confianza para hablar y no solo para escribir bien o sacar buenas notas. Me gustaría que piensen que en mi clase se sentían escuchados y que su idea valía.

Ser maestra en Medellín y ahora en Santa Elena donde se encuentra una población tan diferente porque son rurales y urbanos, me ha mostrado que cada niño es distinto, que no hay una sola manera de enseñar. Aunque apenas comienzo este camino, estoy segura de que la escuela debe ser un espacio donde los niños puedan hablar, preguntar y aprender a dar razones para lo que piensan. La argumentación es eso, y aunque yo misma estoy aprendiendo y no la trabajo con frecuencia como se que debería ser, sé que es una parte fundamental para que ellos sean libres y seguros en lo que dicen.

Maestra 5

Me llamo *Maestra 5*. Cuando pienso en mi paso por la escuela, recuerdo con claridad a un maestro de secundaria, en sexto y séptimo, que siempre iniciaba las clases con la lectura de un texto humorístico o polémico. Después venía la escritura y al final un conversatorio donde teníamos que defender nuestras posturas frente a los compañeros. Esa dinámica nos acercaba al profe, pero también a nosotros mismos, porque aprendíamos a respetar lo que el otro decía. A veces me pregunto si desde ahí comenzó mi interés por abrir espacios de diálogo en mis propias clases, aunque creo que debo ser algo que todos debemos tener. Durante la entrevista me preguntaron: “¿Recibiste formación en argumentación durante la universidad?”. Yo respondí con honestidad: no, como tal no. Nos hablaban de pedagogía, de didáctica, definíamos esos términos una y otra vez, pero en la práctica era distinto. De argumentación, en sentido estricto, casi no se decía nada.

En mis clases actuales casi siempre empiezo con un ejercicio de lectura, porque los niños tienen muchas dificultades con la comprensión. Luego viene un conversatorio con preguntas como: *¿qué opinas de tal acción que realizó el personaje?*, *¿estás de acuerdo con eso?*. A veces la persona que dice “sí” debe explicar por qué, y quien dice “no”, también debe justificar. En ocasiones me detengo y les pregunto: “y vos, *qué hubieras hecho en lugar del personaje?*”. Es allí cuando noto que no es tan fácil para ellos dar su opinión personal; algunos lo hacen con soltura, pero otros se quedan en silencio.

Recuerdo otra pregunta de la entrevista: “*Ves la diferencia entre tercero, cuarto y quinto en su forma de argumentar?*”. Sí, y la verdad me preocupa. Tercero y quinto responden bien, dan razones, disfrutan los debates. Pero en cuarto noto un vacío: muchos dejan en blanco las preguntas que implican opinión. Incluso me dicen: “*profe, aquí qué pongo?*”. Entonces tengo que insistirles: “no es lo que yo piense, es lo que vos pienses”. Eso me ha hecho entender que en ese grado debo reforzar más la parte de la argumentación, porque de lo contrario llegan a quinto todavía sin saber decir su postura.

Trabajo con los libros del PTA. Traen lecturas variadas: cuentos, historietas, textos informativos. A los niños les encantan porque son coloridos y porque les piden opinar. Sin embargo, no es suficiente por que hay momentos en que surge un conflicto en clase, y como preguntan en la entrevista: *¿qué haces cuando eso pasa?* Yo respondí que casi siempre detengo la clase, porque de lo contrario nadie me pone atención. Entonces conversamos, reflexionamos sobre lo sucedido y tratamos de darle un sentido pedagógico.

Cuando me preguntaron: *¿Qué reconoces por argumentación?* contesté que es la capacidad que uno tiene para defender una postura frente a algo. En el aula lo hago a través de ejemplos sencillos: discutir si estamos de acuerdo con los zoológicos o no, como conté en la entrevista sobre uno de los textos del PTA. Si la amistad es importante o si también podemos vivir en soledad, los niños sorprenden con sus respuestas:

algunos dicen que sin amigos no se puede vivir otros afirman que solos también se puede salir adelante. Esas discusiones, para mí son de argumentación.

Me gusta pensar que toda temática puede despertar en ellos el diálogo: lo animales, las ciencias, incluso las señales de tránsito. Lo importante es que el tema sea comprensible y cercano. Si leen un texto que no entienden, no hay debate posible. Pero si logra como engancharse surgen preguntas y posturas interesantes. Sin embargo, a veces siento un desfase entre lo que trabajamos y lo que exigen las pruebas estandarizadas. En la entrevista lo dije: los libros PTA piden opiniones, reflexiones, mientras que las pruebas Saber ponen opciones a, b, c o d. Ahí se pierde la riqueza del pensamiento crítico. Y yo me pregunto: cómo formamos niños que piensen y argumenten si después se les mide con una prueba que solo busca una respuesta correcta?

Samuel Mazo Castañeda es un estudiante a quien tuve la oportunidad de conocer durante los primeros años de su vida escolar (grado primero y segundo) el desarrollo de su primera infancia estuvo marcada por el dolor y el sufrimiento desencadenado por situaciones como el abandono, la ruptura del núcleo familiar y situaciones de salud que afectaron considerablemente su autoestima y por ende el desarrollo libre de su personalidad; Samuel presentaba una condición de salud que le impedía mantener un buen desarrollo social, pues su cuerpo no tenía un desarrollo normal como el de los otros niños de su edad, realizando funciones básicas como el control de esfínteres e impidiendo la adquisición de ciertos procesos académicos debido a su bajo coeficiente intelectual, situación que derivó en la escolarización tardía del niño.

Por consiguiente, cuando Samuel es integrado al sistema escolar se muestra retraído, tímido, inseguro y con constantes barreras mentales que le impedían realizar actividades académicas cotidianas mínimas que correspondían a su desarrollo; así pues, luego de interactuar con el estudiante y conocer su dinámica familiar, sus alcances y limitaciones comprendo la necesidad de visibilizar a un ser humano que durante varios años se había encontrado entre las sombras de sus propias fronteras emocionales y aquellas que la sociedad le impuso por el desconocimiento y la intolerancia social; para lograr ello, mi primer objetivo fue reconocer al estudiante como sujeto en su individualidad, identificando sus habilidades, reconociéndoselas verbalmente, haciéndolas visibles ante los demás miembros del grupo y permitiéndole reconocerse como un sujeto útil para su grupo de estudio académico, para la comunidad educativa y para la sociedad en general; simultáneamente se hace una sensibilización frente a los compañeros de grupo haciéndoles reconocer que todos somos diferentes y que tenemos limitaciones que a veces van mas allá de nuestro propio deseo y a veces impuestas por nuestros propios miedos. De esa forma, los pares de Samuel logran reconocer en é un sujeto con sentimientos, valores y potencialidades que puede aportar al grupo significativamente desde sus capacidades y generando en sus pares sensaciones de sensibilidades, respeto por la diferencia y e cuidado del otro.

Si bien, los procesos académicos de Samuel son lentos, fragmentados y en algunas ocasiones con retrocesos, ha logrado reconocerse como un sujeto de derechos, con proyecciones personales, hábil socialmente y con don de servicio al otro.

Entonces, el futuro me gustaría ser recordada por mis estudiantes como una docente que les ofreció la oportunidad de expresarse libremente, de escuchar y ser escuchados y que les potencializó las competencias comunicativas, especialmente aquellas relacionadas con la expresión oral y la producción textual, al tiempo que reconocen en mí un sujeto que escucha sus necesidades, de que atiende a sus requerimientos académicos, pero al tiempo los personales y que les facilite el reconocimiento de sí mismos, de sus pares y del entorno en el cual se desarrollan.

Anexo 7. Entrevistas

A continuación, se presentan los enlaces de las transcripciones de las entrevistas de cada una de las maestras

Maestra 1:

<https://drive.google.com/file/d/1vqW1LzdkNQ97C6YfL3gwfZO0-2TSbZ6Y/view?usp=sharing>

Maestra 2 Parte 1:

https://drive.google.com/file/d/1VVXOA_TV28DOUIKplTqa-dBty4HFTdpV/view?usp=sharing

Maestra 2 Parte 2:

https://drive.google.com/file/d/1cIIZy1-CES9GFWtH1zknufju-h6XA-jg/view?usp=drive_link

Maestra 3:

<https://drive.google.com/file/d/1xC1I9WDOnyT47HbILpnUQY91yXvgN7Vd/view?usp=sharing>

Maestra 4:

https://drive.google.com/file/d/1g-7Kve_NZO8tB47ES4iWZT6hS2lky7vn/view?usp=sharing

Maestra 5:

https://drive.google.com/file/d/14M5C0PagHBqaccdirugQ_J8qnbNGTICQ/view?usp=sharing