UNIVERSIDAD DISTRITAL
FRANCISCO JOSE DE CALDAS

DE LA ORALIDAD A LA ARGUMENTACIÓN: EL TEXTO NARRATIVO COMO PRETEXTO EPISTEMOLÓGICO

AUTORES:

RUBY ESPERANZA BORRAY LATORRE

JOSÉ ALEJANDRO SILVA ACERO

UNIVERSIDAD DISTRITAL FRANCISCO JOSÉ DE CALDAS

FACULTAD DE CIENCIAS Y EDUCACIÓN

MAESTRÍA EN COMUNICACIÓN-EDUCACIÓN

Línea Comunicación, literatura y educación

BOGOTÁ, JULIO DE 2016



UNIVERSIDAD DISTRITAL
FRANCISCO JOSE DE CALDAS

DE LA ORALIDAD A LA ARGUMENTACIÓN: EL TEXTO NARRATIVO COMO PRETEXTO EPISTEMOLÓGICO

AUTORES:

RUBY ESPERANZA BORRAY LATORRE

JOSÉ ALEJANDRO SILVA ACERO

DIRECTOR DE TESIS:

ALEXANDER CASTILLO MORALES

UNIVERSIDAD DISTRITAL FRANCISCO JOSÉ DE CALDAS

FACULTAD DE CIENCIAS Y EDUCACIÓN

MAESTRÍA EN COMUNICACIÓN-EDUCACIÓN

Línea Comunicación, literatura y educación

BOGOTÁ, JULIO DE 2016

NOTA DE ACEPTACIÓN

Director de tesis

_____

ALEXANDER CASTILLO MORALES

_____

Evaluador 1: HUMBERTO ALEXIS RODRÍGUEZ RODRÍGUEZ

_____

Evaluador 2: CARLOS FAJARDO FAJARDO

Acuerdo 19 de 1998 del consejo superior universitario, artículo 177:

"La Universidad Francisco José de Caldas no será responsable por las ideas expuestas en ésta tesis".

Dedicada a

La vida, el tiempo, la naturaleza; al instante perfecto de la palabra.

Camila y Zamir por creer, vivir, compartir y construir sueños.

Ruby Borray

Paula, Sebastián, Julián y Yolima, hermosos seres humanos que junto a mis estudiantes me han enseñado el valor del afecto, del amor y de la humanidad.

Alejandro Silva

Agradecimientos

A las múltiples páginas, a las extensas horas, a los saberes profundos de maestros y colegas que me dieron la posibilidad de reflexionar acerca de la educación como experiencia vital en la que nos posesionamos a diario en el “mundo de la vida”.

Alejandro Silva

A lo que acontece permanentemente y queda retenido en la memoria, a la experiencia, a la posibilidad de ser lenguaje, a la conciencia que da sentido al mundo, a la infinitud. A los otros que habitan en mis reflexiones y en mis palabras, a sus tonalidades y sus posibilidades de sentido.

Ruby Borray

A la guía, acompañamiento, dedicación y paciencia de nuestro Director Alexander Castillo Morales, por enseñarnos el valor de la serenidad, el esfuerzo y la perseverancia, pero sobre todo, por compartir su tiempo y su amistad.

Alejandro y Ruby

Contenido

INTRODUCCIÓN 11
1. La oralidad en la escuela: más allá de la escritura 26
1.1. De la oralidad y sus características 27
1.1.1. De la autonomía de la oralidad 29
1.1.2. De lo Proxémico y lo Cinésico 39
1.1.3. El enfoque socio-discursivo como modelo para el desarrollo de la competencia argumentativa oral en el aula 42
1.2. Una breve mirada a la oralidad en el marco histórico de la educación colombiana 44
1.3. El maestro y su labor en cuanto a la recuperación del universo de lo oral 49
2. Argumentación y escuela: el arte de la persuasión 53
2.1. De la oralidad a la argumentación 53
2.1.1. Argumentación en la oralidad: La necesidad de una postura crítica en la escuela 53
2.1.2. Políticas públicas: la fundamentación de la argumentación en el marco legal y los discursos del estado 58
2.1.3. Argumentación, teorías y praxis en la escuela 70
3. Marco metodológico 83
3.1. Población y muestra 87
3.2. Diseño de la investigación 87
3.2.1. Fases de la Investigación 88
3.2.2. Técnicas e instrumentos de recolección de datos 89
3.2.3. Diseño de la propuesta 93
4. La literatura y su vínculo con la argumentación y la oralidad 103
4.1. Lenguaje, conocimiento y verdad 104
4.2. Literatura, experiencia y narración 108
4.3. El texto narrativo, audiovisual y literario, como posibilitador de habilidades argumentativas desde la oralidad en la escuela 121
5. Hallazgos y resultados 130
5.1. Análisis de resultados 133
CONCLUSIONES 146
REFERENCIAS 153

ANEXOS 157

ANEXO 1 – FICHA DE LECTURA 157

ANEXO 2 – TRANSCRIPCIÓN DEL DEBATE EN TORNO AL TEMA DEL ABORTO COMO EJERCICIO DE DIAGNÓSTICO 158

ANEXO 3 – TRANSCRIPCIÓN DEL DEBATE SOBRE EL TEXTO LITERARIO *LA MUERTE DE IVÁN ILICH* DE LEÓN TOLSTOI 162

ANEXO 4 – TRANSCRIPCIÓN DEL FORO EN TORNO AL TEXTO NARRATIVO AUDIOVISUAL *CORAZÓN DELATOR* DE EDGAR ALLAN POE 166

ANEXO 5 - TRANSCRIPCIÓN DEL PHILLIPS 6.6. EN TORNO AL TEXTO NARRATIVO AUDIOVISUAL *THE FANTASTIC FLYING BOOKS OF MR. MORRIS LESSMORE* 168

ANEXO 6 – TEMÁTICAS Y FRAGMENTOS DE LA NOVELA *LA MUERTE DE IVÁN ILICH* DE LEÓN TOLSTOI, PROPUESTOS POR LOS DOCENTES PARA EL DEBATE 171

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1 ____ *90*
Movimientos argumentativos de Gille (2001)

Tabla 2 ____ *92*
Rejilla de evaluación de la argumentación oral

Tabla 3 ____ *97*
Fases de la propuesta: Secuencia didáctica

Tabla 4 ____ *132*
Patcicipación de los estudiantes en las actividades de argumentación oral

Tabla 5 ____ *134*
Resultados generales de la implementación de la Rejilla de evaluación de la argumentación oral

Tabla 6 ____ *140*
Resultados generales de las diferentes intervenciones en las actividades de argumentación oral de acuerdo con los Movimientos argumentativos

Tabla 7 ____ *140*
Resultados estadísticos comparativos de los Movimientos argumentativos

Tabla 8 ____ *141*
Discriminación de intervenciones de acuerdo con la técnica grupal utilizada

Resumen

El apogeo de la tecnología y la publicidad han ocasionado una importante transformación en las prácticas discursivas escolares, donde niños y jóvenes se muestran influenciados y alienados por la sociedad mediática del siglo XXI. Por lo que es indispensable pensar en didácticas de la argumentación oral, que se beneficien de los espacios e interacciones escolares, para generar actos comunicativos mediados por la argumentación y de esta manera fortalecer la capacidad crítica y reflexiva de los estudiantes, en particular, aprovechando la experiencia estética de la lectura de textos narrativos y literarios y sus posibilidades en cuanto a la construcción de conocimiento. Lo que les permitirá adquirir las herramientas necesarias para contrarrestar los discursos de la globalización y tomar posición respecto a las situaciones que suceden en su entorno.

Palabras clave: oralidad, argumentación, literatura, discurso, escuela.

Abstract

The heyday of technology and advertising has caused a major transformation in school discursive practices where children and young people are influenced by the media and alienated society of XXI century. So it is essential to think in teaching oral argument, take advantage of the spaces and school interactions to generate mid communicative acts by argument and thereby strengthen the critical and reflective student capacity, In particular, taking advantage of the aesthetic experience of reading narrative texts and literature, and their possibilities for building knowledge allowing them to acquire the necessary tools to counter the discourses of globalization and take position on situations that happen in your environment.

Keywords: orality, argumentation, literature, speech, school.

INTRODUCCIÓN

La posmodernidad y la globalización han impactado de manera trascendental el contexto económico, político y educativo de Colombia dando lugar a cambios culturales y sociales que hubieran sido impensables hace algunos años. Elementos como el apogeo de la tecnología y el afán por establecer relaciones entre países para el intercambio comercial, ocasionaron que la globalización pasara de ser un término trivial o un simple concepto a una manera de ser del mundo, influyendo, claro está, en el ámbito pedagógico y transformando la escuela con tanta fuerza, que los sujetos que allí se encuentran y se relacionan han modificado sus prácticas, sus intencionalidades y sus proyecciones discursivas, influenciados por la lógica, rauda, efímera, y obligada sociedad mediática del siglo XXI.

Sociedad que se aleja cada vez más de los ideales transformadores, libertarios y transgresores que por naturaleza forman parte de la esencia humana, pero que se han desdibujado gracias a este fenómeno de mercantilización que aliena al ser y permea los imaginarios colectivos, convirtiendo el espacio del ideal en un espacio de consumo, como lo menciona Fajardo (2005):

> Los sentidos de una cotidianidad hasta ahora tangible, promocionada, legitimada y alfabetizada mediáticamente, también se transforman por las fracturas posmodernas. Lo vivido a diario constituye tal vez el escenario más próximo y real, la mayor certeza de que se existe. Se sabe que en estos tiempos trasnacionales se tiende a reducir al ser humano a simple órgano de consumo, uso y desecho (p.277).

Situación que brinda a los jóvenes un lugar confortable en el que la educación, la cultura, la comunicación y los procesos de socialización están impregnados por el facilismo propio de un contexto en el que el referente cultural, político y artístico está mediado por el "todo vale" y el "tener es poder"; de esta manera, la escuela ha concentrado en forma de masivo acopio a

estudiantes mutilados y fragmentados por un imaginario deformado de la tecnología, a docentes apabullados por su impacto y a padres de familia sobrevivientes de otra era, y en gran medida, indiferentes.

Todos en común, con unas prácticas discursivas mediadas por los monosilábicos encuentros que hacen del silencio el mejor producto de la intención pedagógica -en el mejor de los casos- o del tartamudeo comunicativo cuando los hechos narrativos son mediados por las fugaces pulsaciones de una tecla. En este sentido, el hecho comunicativo, mediatizado y centrado en lo escrito, simbólico y visual adquiere una connotación sobredimensionada bastante alejada de la práctica primaria de la oralidad, y mucho más, del ejercicio de la argumentación; de esta manera, los mensajes y hechos comunicativos a decir de Levy (2007):

> Prosiguen la línea cultural de lo universal totalizador iniciada por lo escrito. Como el mensaje mediático será leído, escuchado, mirado por millares o millones de personas dispersadas, se compone de tal manera que encuentre el común denominador mental de sus destinatarios. Considera a sus receptores en el mínimo de su capacidad interpretativa. Al circular en un espacio privado de interacción, el mensaje mediático no puede explotar el contexto particular donde evoluciona el receptor, descuida su singularidad, sus adherencias sociales, su microcultura, su situación precisa en un momento preciso (pp. 88-89).

Es decir, que para Levy, la transformación del receptor en receptores ocasiona que el mensaje pierda sus características y se reduzcan sus posibilidades de interpretación, desplazando el carácter individual o local de la comunicación, que tradicionalmente tenía como particularidad el reconocer el contexto inmediato, y así cumplir con su propósito, comunicar. Podemos entonces pensar que en esa simbiosis de escritura y masificación mediática es necesario modificar lo que se entiende por comunicación y comprender que por añadidura, lo que llamamos leer, antes que

ampliar su significado, se constriñe a la mera codificación de signos, pues ignora lo realmente esencial, el mundo y sus relaciones naturales, las cuales representan en un sentido muy amplio la variedad de textos que pueden existir.

Esto ha resultado en un evidente desplazamiento del ejercicio de leer, de descubrir, de interpretar, de relacionarse con el mundo de los objetos y los seres, así como de permitir a la palabra su mediación natural. La palabra le proporciona al ser humano la posibilidad de nombrar todo lo que le rodea, su experiencia con el mundo está mediada a través de ella, además le permite exteriorizar su sentir frente al entorno. Es por esta razón, que el hombre requiere de una lectura constante de todo lo que hay, lo que ve y lo que se le oculta. Sin embargo, los nuevos lenguajes han ocasionado que los jóvenes desconozcan las múltiples posibilidades que tiene la palabra, y que seguirá teniendo a pesar de la implementación de nuevas tecnologías en los diferentes ámbitos sociales, en particular su carácter estético y crítico, pues la palabra es la metáfora de la comunicación y prescindir de ella o ignorarla es contravenir a la misma condición humana.

De igual manera, la oralidad, tal y como se concibió en el pasado ha ido transformándose, y con ella el material utilizado por los narradores: la experiencia; esta ya no resulta generadora de situaciones comunicativas, pareciera que el espacio reservado en la sociedad para departir y comunicar se hubiera convertido en un espacio para la soledad del individuo, que a pesar de contar con mucha gente a su alrededor se encuentra irremediablemente solo e indefenso, conectado a una serie de cables que finalmente lo comunican con fantasmas creados por el capitalismo. En el mundo capitalista el hombre es valorado sólo en cuanto representa lo productivo, y la tecnología muy a pesar de sus ventajas, convierte a cada usuario de las

máquinas o de la internet en una estadística más, que para la sociedad industrial representa una cifra necesaria para acrecentar su poder ante el mundo.

Es así, como el hombre ha pasado a ser un producto más, una marioneta del poder económico. El mundo es manejado por los monopolios y la humanidad gira en torno a la producción. Así, los hombres en su mayoría están alejados de su esencia, no establecen relación con su propia subjetividad, están enajenados y mientras la tecnología tenga como base la homogenización, la sociedad seguirá convirtiéndose en un mercado donde se trata a las personas como instrumentos de ganancia y objetos de uso, y cuando se trata a las sujetos como mercancía, no se les valora adecuadamente como seres humanos, lo que conlleva a una seria deshumanización que tiene consecuencias funestas para las construcciones culturales dejando como resultado una transformación en las formas de estimar la vida, la infancia, la educación, la familia y otros valores fundamentales que han constituido tradicionalmente a las sociedades.

Tal vez existan diferentes maneras de recuperar algo de lo que se ha perdido, de lograr que la sociedad reaccione y comprenda que la civilización es un concepto que va más allá de los avances tecnológicos o los elevados rascacielos, que pasa por la conciencia de la propia condición humana y de la existencia del otro como compañero que comparte un espacio en el mundo, o simplemente por el reconocer que somos seres temporales y que en tanto nuestra realidad sea la condición de mortales y nuestra esencia sea el tiempo, ningún bien material podrá colmar nuestras necesidades, y sólo lo humano, lo más humano como la palabra y los lenguajes que son inherentes al ser, podrán recuperar ese “ser-para-el-otro”, como lo denomina Adorno (1983), que tanta falta nos hace para retornar a las relaciones de afabilidad y a los encuentros entre amigos.

Pero para comprenderlo, es necesaria la reflexión y la distancia crítica respecto a las realidades de los estudiantes; razón por la cual el espacio educativo requiere urgentemente de procesos transformadores en los que la palabra, la crítica, el debate, los procesos razonados y mediados por la confianza, la persuasión, el encuentro y el desencuentro de ideas estén fundamentados en los eventos argumentativos, como elementos canalizadores de las amplias percepciones de mundo, poniendo a los actores principales de la escuela en una dialéctica continua y efectiva entre ellos mismos como sujetos contextualizados en la posmodernidad y en su momento histórico específico. Pues es importante considerar que el fenómeno mediático se vale de discursos publicitarios en un porcentaje muy amplio, que están basados en formas propias de argumentación donde el ejercicio de persuasión al observador – consumidor se lleva a cabo siempre y cuando este no esté en capacidad de refutar o de contraargumentar desde posturas críticas; lo que sucede con un gran número de sujetos, pero en especial con las juventudes, quienes son la población predilecta de los medios.

Sin embargo, es importante reconocer el trabajo de la comunidad intelectual, por ejemplo, desde las redes de oralidad o de transformación docente en lenguaje, quienes se han preocupado por pensar en diferentes estrategias para disminuir el impacto tan adverso que las grandes formas de poder han logrado sembrar en la sociedad colombiana, generalmente desde proyectos de investigación donde se busca que el estudiante sea capaz de reconocerse como sujeto pensante y aprenda a leer los discursos implícitos y sugerentes, que no tienen otro objetivo que el orientar gustos y acciones de los ciudadanos, generando conciencia frente a ellos y aprendiendo a construir una postura, que en la escuela se manifiesta en la escritura de textos críticos como la reseña o el ensayo, mas no en el discurso oral intencionado.

Esto, si bien ayuda a disminuir la adopción de estereotipos y mejora la autonomía, así como refuerza el ejercicio escritor, se queda corto en fortalecer un elemento que es clave a la hora de comunicar el pensamiento de manera lógica, coherente y crítica en diferentes contextos, no solamente académicos: la oralidad; pues el sujeto no puede seguir siendo uno en la escuela y otro en la sociedad donde vive su cotidianidad, donde no escribe para manifestar lo que piensa. En esta, su vida diaria, se vale de algo más cercano: la palabra oral, la cual le permite evidenciar qué piensa y qué siente, pero sobretodo quién es, qué lo diferencia y cómo establece relaciones. Esta le permite ser leído por los demás, le permite ser signo, ser texto, ser discurso.

Por consiguiente, consideramos fundamental en la escuela hacer énfasis en las competencias argumentativas y específicamente en aquellas relacionadas con la oralidad, teniendo en cuenta tanto las experiencias y vivencias cotidianas de los estudiantes, como la recepción del texto narrativo audiovisual y literario, debido a que por su universo de posibilidades este es capaz de acercar al estudiante a representaciones de índole estética a partir de las cuales puede construir criterio y posteriormente fortalecer un discurso oral argumentado.

Desde este contexto, la presente investigación tiene como fundamento central responder a la pregunta: ¿Cómo es posible fortalecer la competencia argumentativa oral en estudiantes de Ciclo quinto a partir del aprovechamiento de la lectura de textos narrativos, que permita la reflexión y la construcción de un discurso crítico?

A partir de esta perspectiva la argumentación se comprende como el proceso de apoyarse en razones para sustentar una opinión, de convencer, de persuadir, pero con un ejercicio previo de lectura, de conocimiento, de aprehensión, de criterio, de observación de las realidades para asimilarlas, validarlas o enfrentarlas. Weston (2001) define la argumentación como el “ofrecer

un conjunto de razones o de pruebas en apoyo de una conclusión" (p.13). Y son precisamente estas las que intentamos fortalecer, más allá del sentido común o de las decisiones convencionales de sus pares inmediatos, razones fundamentadas y asentadas en el conocimiento mismo tanto disciplinar como experiencial.

Por tal razón, se establecerá como eje central del proyecto la implementación de estrategias discursivas que fortalezcan desde la oralidad, la capacidad de plantear puntos de vista basados en argumentos válidos, de generar encuentros efectivos sustentados en la práctica dialógica en el contexto escolar. Teniendo en cuenta que para lograrlo la literatura será fundamental, ya que ella es un elemento muy valioso en el aula, que permite no sólo fortalecer la sensibilidad estética sino generar pensamiento y conocimiento, debido a que ella misma brinda la posibilidad al estudiante o al lector de reflexionar acerca de su propia existencia y de comprender las diferentes maneras en que puede ser leído e interpretado el mundo.

Responder a la pregunta de investigación implica de manera sustancial desarrollar los siguientes objetivos: el objetivo general es promover el fortalecimiento de la competencia argumentativa oral en estudiantes de Ciclo quinto mediante la lectura de texto narrativo como posibilitador de conocimiento y de pensamiento crítico y reflexivo. Como objetivos específicos tenemos: mostrar la independencia y autonomía de la oralidad en relación con la escritura y su incidencia en el desarrollo de procesos argumentativos; establecer la necesidad del fortalecimiento de procesos argumentativos orales en las diferentes prácticas escolares; realizar una secuencia didáctica como ejemplo de estrategia para vincular la lectura de texto narrativo con procesos de pensamiento lógico y crítico que conlleven a la argumentación y elaborar una reflexión teórica en la que se establezca la relación entre la oralidad, la argumentación y la literatura.

Estos objetivos se plantean luego de pensar en el contexto social y cultural de los estudiantes, así como en el riesgo que representa para cualquier sujeto estar inmerso en una sociedad donde los medios de comunicación orientan las opiniones y deciden por las audiencias. Pero además, luego de notar que la educación en Colombia no ha estado interesada en privilegiar en su currículo el pensamiento crítico y la construcción de pensamiento argumentativo desde una mirada de la oralidad, lo que ha dejado como consecuencia que la sociedad se quede sin herramientas discursivas e intelectuales para combatir la oleada de información y de publicidad que a diario bombardea la vida pública y privada de todos, en especial de los niños y jóvenes.

Es así, como se considera importante observar las transformaciones que ha sufrido el currículo en la historia de la educación en Colombia y resaltar cómo la argumentación oral ha sido vista como una habilidad subsidiaria de otras habilidades y competencias en lenguaje, perdiendo su autonomía y además siendo subvalorada en la escuela, lugar donde se privilegian la lectura y la escritura como herramientas de comunicación básicas para los procesos de aprendizaje.

Sumado a esto, la argumentación en el aula muchas veces se confunde con el simple ejercicio de opinar o de participar a partir de juicios de valor sin fundamento, lo que pone en evidencia el desconocimiento y el abismo que existe entre la oralidad como ejercicio de divulgación de ideas y la argumentación oral como competencia fundamental para el desarrollo del pensamiento crítico, necesario para que los estudiantes de Ciclo quinto sean capaces de reflexionar y polemizar respecto a otros discursos de tipo argumentativo que se encuentran en los medios de comunicación o en la publicidad y que se nutren de la ausencia de criticidad en las sociedades.

Para el desarrollo de tales objetivos, en el primer capítulo se abordará el tema de la autonomía de la oralidad, pues es importante observar algunas dinámicas escolares en donde circulan los discursos de maestros y estudiantes, los cuales tienden a centrarse en privilegiar el intercambio de información, que como lo indica Rey (2000) se convierten en la mera expresión enunciativa de datos que viajan de un locutor a un alocutario, es decir unidireccionalmente de quien enseña a quien aprende. Esta dinámica desconoce la oralidad dialógica, esa donde habita el discurso "agonístico", que como lo indica Ong (1996) es aquel donde el conocimiento está vivo en una dinámica de discusión constante, de debate, en medio de una especie de lucha, de "combate verbal e intelectual" (p.50)., que requiere de herramientas argumentativas para vencer, para superar al otro, en un lugar donde sólo la palabra hablada puede tener esta cualidad, pues para este autor "cuando toda comunicación verbal debe ser por palabras directas, participantes en la dinámica de ida y vuelta del sonido, las relaciones interpersonales ocupan un lugar destacado en lo referente a la atracción y, aún más, a los antagonismos" (*op. cit*. p.51).

Para abordar las dinámicas de la oralidad en la escuela actual, en relación con los fundamentos que la soportan, se tendrá en cuenta la legislación educativa vigente: los *Lineamientos curriculares en lengua castellana* (1998), los *Estándares básicos de competencias del lenguaje* (2006) y la *Ley general de educación* (1994), así como documentos que orientan el quehacer docente desde el lenguaje como los *Referentes para la didáctica del lenguaje en el quinto ciclo* (2010). En este capítulo también se abordarán algunos aspectos que históricamente han repercutido en la forma de ser de las prácticas docentes en relación con la enseñanza y el aprendizaje de la oralidad y de la argumentación en Colombia, puesto que el currículo está construido sobre la base de la colonización, la cual ha contribuido a que la argumentación oral no sea protagonista en las competencias en lenguaje como sí lo son la lectura y la escritura.

El segundo capítulo tomará como referente los estudios en materia de argumentación realizados por Plantin, Perelman y Weston quienes a partir de sus postulados permiten teorizar y redimensionar la argumentación y su trascendencia en la construcción de sujetos en la escuela. Así como los fundamentos generales de la retórica aristotélica, en el sentido de distinguir entre los razonamientos *apodícticos,* los cuales se refieren a los razonamientos en el ámbito de la verdad, y los *dialécticos*, es decir, los retóricos o de opiniones aceptadas socialmente, buscando reconocer su estructura fundamental e importancia en el ejercicio de la argumentación más allá de los hechos comunicativos sin estructuras de verdad, arraigados en la mera opinión. Además se tendrán en cuenta los aportes generales de Plantin desde la conceptualización de la argumentación posestructuralista. Para Plantin (2012), toda aplicación "estratégica de un sistema semiótico puede ser legítimamente considerado una retórica. Hay así una retórica de lo verbal, de lo consciente y de lo inconsciente. La retórica literaria va en paralelo con una teoría de la emoción estética y una ciencia de la literatura" (p.20), en este contexto se reafirma la concepción de la retórica dentro del sistema lingüístico y paralelamente la existencia de una retórica restringida cuando se aleja o está separada de la argumentación. Así mismo se valora la retórica literaria desde su carácter estético, elemento que será fundamental para el propósito de la investigación.

Nietzsche (citado por Plantin, 2012), retoma el concepto de retórica como la esencia persuasiva del lenguaje, planteamiento fundamental del trabajo, ya que direccionará la mirada sobre el Ciclo quinto, al permitirnos orientar una propuesta pedagógica acorde con la realidad de la escuela actual, en el contexto de la posmodernidad y las prácticas necesarias para una escuela dialogante y crítica. Se tendrá en cuenta además los postulados de Perelman acerca de la argumentación, basados en un renacimiento de la retórica que tuvo que opacarse gracias al

positivismo; pero en especial al referirse a esa comunidad intelectual que se reúne en torno a la concertación de un debate donde algunos elementos de la comunicación le permiten defender un planteamiento frente a un auditorio que tenga unas mínimas condiciones de conocimiento para discutir. Para finalmente observar cuál es y cómo debería ser el papel del maestro en la construcción de un sujeto argumentativo, que tenga como principio la recuperación del universo de la oralidad para hacerla protagonista en el aula, permitiendo el diálogo, el encuentro, el debate e ir transformando paulatinamente a la escuela pasiva y obediente en una crítica y reflexiva.

En el capítulo tercero se describirá el Marco metodológico, en él se podrá observar el diseño de la investigación desde dos puntos de vista, el primero, basado en la ruta a seguir desde la planeación y ejecución de la investigación, y el segundo, desde la puesta en marcha de la propuesta de intervención. Es importante mencionar que esta investigación se desarrollará desde un enfoque cualitativo, debido a que consideramos que al tener como objetivo el fortalecimiento de habilidades relacionadas con el lenguaje, es necesario hacer una mirada del problema desde el aspecto humano.

El diseño de la investigación tendrá como fundamento la elaboración de una secuencia didáctica, entendida como la sucesión de actividades con un propósito pedagógico definido en el tiempo y en el cumplimiento de objetivos establecidos con anterioridad. Propuesta donde la argumentación oral será el eje transversal, que permita desde todas las habilidades comunicativas (hablar, leer, escuchar y escribir) fortalecer el pensamiento crítico y reflexivo en estudiantes del Ciclo quinto, los cuales se encuentran en una etapa de desarrollo cognitivo donde son capaces de establecer relaciones de intertextualidad y a partir de ellas construir sus propias formas de conocimiento. Esta secuencia didáctica estará organizada en tres fases, donde los estudiantes tendrán un acercamiento al texto narrativo, tanto literario como audiovisual, y a partir de este

desarrollarán una serie de actividades que, articuladas y con unas metas claras, servirán como ejemplo didáctico de las diferentes formas en que se pueden confrontar los pareceres y posturas, y en que es posible la construcción de posiciones argumentadas en el aula.

En el capítulo cuatro se establecerá una relación vital entre algunos conceptos que se vinculan y son fundamentales para el fortalecimiento de la argumentación oral a partir de la lectura y apreciación del texto narrativo, estos son los de lenguaje, verdad y conocimiento, los cuales se fundamentan teniendo en cuenta que en cualquier entorno social se da una dialéctica entre las verdades individuales y colectivas de los sujetos, que permiten las construcciones de conocimiento que se dan gracias a la facultad del lenguaje, que es inherente a cada individuo y que debería ser la herramienta fundamental de la escuela para favorecer los procesos argumentados y transversales en cada una de las disciplinas del saber.

Articularemos también los ejes fundamentales de la investigación, con las posibilidades narrativas literarias y audiovisuales como elementos de reflexión en torno al mundo de las obras y el contexto pedagógico y social de los estudiantes, permitiendo además de la recepción estética, el análisis crítico, la discusión, el debate y la puesta en escena de los elementos de la oralidad, en dialogo constante con las formas argumentativas planteadas por Weston (2001) que ofrecen reglas simples para construir argumentos sólidos.

Tal articulación será utilizada como estrategia para que los estudiantes al acercarse al texto narrativo sean capaces de reconocer discursos críticos y a partir de ellos crear unos propios, basados en argumentos no sólo de autoridad, sino en juicios válidos que ellos mismos sean capaces de elaborar y compartir con los demás. Se hará énfasis en el aprovechamiento del texto literario a partir de la lectura de la novela *La muerte Iván Ilich* de León Tolstoi (1994), y del

texto narrativo audiovisual, con los cortometrajes *Corazón Delator* de Edgar Allan Poe (Animación de 1953) y *The Fantastic Flying Books of Mr. Morris Lessmore* (2011), sobre los cuales girará el debate y la discusión y desde donde se abordará el análisis de la presencia de juicios argumentativos y su nivel crítico manifiesto desde la oralidad.

En síntesis para el desarrollo de la propuesta, se observará cómo los discursos que circulan en la escuela en materia de lenguaje, su enseñanza y sus didácticas, son en gran medida de tipo intuitivo, experienciales y empíricos, y que las transformaciones que se dan son más de tipo discursivo que de tipo práctico, donde la oralidad se ha convertido en un ornamento más, no en una prioridad que transversalice las disciplinas, y la argumentación en una habilidad que se presenta como un objetivo alejado, al que solo algunos pocos pueden acceder.

La escuela pública sigue siendo el espacio de la costumbre y de las prácticas tradicionalistas, donde muchas veces el estudiante se ve subestimado; y a pesar de que los docentes estadísticamente se muestran más capacitados y existe un mayor nivel de formación profesional, la enseñanza del lenguaje se basa con frecuencia en los mismos referentes de hace un par de décadas, privilegiando conceptos y temáticas que fácilmente se encuentran en los libros de texto y dejando de lado o en último lugar el legítimo ejercicio de comprensión lectora y de la producción textual que pueden ser fortalecidas, por ejemplo, a partir de la experiencia estética, a través del acercamiento del estudiante a la literatura.

Hay que reconocer sin embargo que la lectura y la escritura forman parte de las preocupaciones del maestro en la escuela y de una u otra manera son atendidas en el aula, pues tradicionalmente se han priorizado en los postulados de los documentos proporcionados por el Ministerio de Educación Nacional, además son protagonistas de los trabajos de investigación de

los docentes, aunque muchas veces basadas en habilidades de codificación y decodificación, que se alejan de los procesos semánticos que fortalecerían las competencias y habilidades de todas las disciplinas y saberes. Pero la cuestión, es que hay otras habilidades que extrañamente se han ido dejando de lado y que históricamente, desde la antigüedad clásica, fueron fundamentales en la formación integral de los individuos, como la oralidad, y no precisamente la oralidad referida a la capacidad de narrar, relatar o contar ficciones, sino aquella que a pesar de ser una herramienta cotidiana que permite a los sujetos mostrar sus posturas frente al mundo, se deja de lado en la academia; hablamos de la argumentación oral, la cual ha sufrido la suerte de ser relegada a ser una habilidad para desarrollar otra serie de competencias y no es vista como una competencia en sí misma.

Además, si se tiene en cuenta que la vida misma requiere que a diario el acto de comunicarse desde lo verbal oral sea la herramienta para solucionar conflictos, tomar decisiones, sustentar ideas o simplemente opinar respecto a algún tema, la argumentación oral debería ser un aprendizaje básico en el aula de clase de todos los ciclos. Ya que la educación en lenguaje, cuando es pensada desde una perspectiva de competencias y procesos genera implicaciones y concepciones lingüísticas, didácticas y metodológicas que redundan en un desempeño efectivo y real de los estudiantes en el entorno escolar. Es decir, un saber hacer desde y con el lenguaje para sortear de manera exitosa los reales retos que implica existir en una sociedad globalizada, cambiante, líquida y fugaz, urgida de seres transformadores y críticos de su medio.

Una propuesta curricular entendida de esta manera implica pensar en un aula donde los saberes del lenguaje adquieran sentido, trascendencia, en la construcción de relaciones culturales, simbólicas, afectivas y políticas reales en la cotidianidad de la escuela como centro y objeto de

aprendizaje. Una reflexión sustancial y evidentemente motivadora, se puede comprender en los *Lineamientos curriculares* (1998) donde se manifiesta que:

> Pensamos el aula fundamentalmente como un espacio de construcción de significados y sentidos, y como una micro sociedad en la que se tejen todas las relaciones sociales. En el aula circulan el amor, el odio, las disputas por el poder y el dominio, el protagonismo y el silencio, el respeto y la violencia, sea física o simbólica. Por otra parte, pensamos el aula como un espacio de argumentación en el que se intercambian discursos, comunicaciones, valoraciones éticas y estéticas; en síntesis, un espacio de enriquecimiento e intercambios simbólicos y culturales (p.18).

De esta manera, el aula es proyectada como un entorno dinámico, dialogal, flexible y de creatividad continua por parte de los actantes directos del hecho pedagógico. Entorno que permite en y desde la oralidad, valorar, proponer, disentir, objetar, rechazar, cuestionar, acordar y dimensionar acerca de los saberes, contenidos, opiniones y sentires que atraviesan la vida del estudiante y que muchas veces son entendidos como totalizadores, dogmas y verdades universales que no permiten comprender la escuela como el verdadero laboratorio de la vida, es decir, entenderla como un micro-territorio fenomenológico, hecho de lenguaje, constructor de sujetos.

1. La oralidad en la escuela: más allá de la escritura

"Parecería ineludiblemente obvio que el lenguaje es un fenómeno oral"
Walter Ong

El presente capítulo busca abordar los principales elementos que caracterizan a la oralidad: en primera instancia se presentan las características de la oralidad; en segundo lugar, se habla de la autonomía de la oralidad en relación con la escritura y se busca responder a la pregunta: ¿es posible reconocer la autonomía de la oralidad en relación con la escritura?, lo que implica establecer los acercamientos que se dan entre la oralidad y la escritura, sus relaciones y la génesis de la primera en la construcción del lenguaje y la cultura-mundo del hombre. En tercer lugar, se expondrán las características complementarias de la oralidad: la proxemia y la cinesia. La primera referida a la manera, lugar, distancia en que se da el hecho comunicativo entre dos o más interlocutores y la segunda, que comprende los movimientos, gestos posturas que trascienden y tienen función comunicativa. En último lugar, se explicará de forma sucinta cómo el enfoque socio-discursivo posibilita el desarrollo de la competencia oral en el aula y para ello nos apoyamos en los planteamientos de Bronckart (2007).

Un segundo aparte de este capítulo reflexionará en torno a la pregunta ¿Cómo es la presencia de la argumentación oral en la construcción de currículo y en las políticas públicas educativas que orientan el quehacer del maestro en Colombia? Para responder a este interrogante, tendremos en cuenta los *Lineamientos curriculares en lengua castellana* (1998), los *Estándares básicos de competencias del lenguaje* (2006) y la *Ley general de educación* (1994), y así comprender cuál es la visión institucional que se tiene de la enseñanza del lenguaje, si la presencia de la

argumentación oral es un elemento que fortalece y transversaliza el currículo, o si bien, el currículo requiere hacer mayor énfasis en este aspecto.

Finalmente, responderemos al cuestionamiento ¿Cuál es el papel mediador del maestro en el desarrollo de competencias argumentativas orales? Ya que resulta fundamental pensar en la figura del maestro como facilitador en el proceso de fortalecimiento de la competencia argumentativa oral, con base en el aprovechamiento de los diferentes discursos que circulan en la escuela. Para tal fin se pondrá en diálogo la investigación realizada por la profesora Alicia Rey y otras, y el Centro de investigaciones y desarrollo científico IDEP titulada *La argumentación en el discurso del maestro* (2000) con las experiencias de oralidad que se desarrollan en el contexto del aula de clase en Ciclo quinto.

1.1. De la oralidad y sus características

La oralidad, entendida como la unidad comunicativa que emplea la palabra hablada para compartir significaciones entre diferentes actores, que fungen como emisores y receptores simultáneos en contextos espaciales particulares, posee unas características concretas que nos permiten reconocerla como la estructura fundamental propia de la comunicación humana. A continuación es posible observar dos miradas que pretenden enunciar los elementos que la definen:

Pinilla (2012), citando a Contreras([1]) nos aporta algunas especificidades de la oralidad de manera concreta, estas son:	De acuerdo con Cassany citado por Moya (2005), estas características son:

[1] Conferencia- Ponencia, "*Fundamentos teóricos para el estudio de la oralidad*", (2011), en el marco del Primer Encuentro Iberoamericano de Estudios sobre Oralidad y IV Encuentro Latinoamericano de Identidades. La Oralidad en contextos Diversos. Bogotá, Colombia, 8,9 y 10 de Junio de 2011. Compilación final hecha por Raquel Pinilla

• Lo sonoro como modalidad propia del uso de la lengua. El sonido es su unidad constitutiva. • Su carácter dinámico permite la presencia de los elementos que la integran en su realización. • Su realización permite ser escuchada • Su práctica implica la intervención de los sentidos y la emoción, estos implican la realización simultánea por el hablante de la acción evocada (son performativas). • Implica un carácter dialógico al permitir interpelar, responder o contra argumentar al emisor. • Finalmente la emisión desaparece al momento de enunciarse.	• La recepción del mensaje se realiza a través del oído. • El mensaje es fugaz. • El receptor percibe simultáneamente los signos del texto. • La comunicación es espontánea, Se puede rectificar lo dicho pero no borrarlo. • La comunicación es inmediata en el tiempo y en el espacio. Es más ágil. • Hay interacción. Mientras habla el emisor ve la reacción del receptor y puede modificar su discurso. Por eso el lenguaje oral es negociable. • El contexto extra lingüístico tiene un papel importante porque el código oral se basa en la deixis y la inferencia de códigos no verbales.

Las anteriores especificidades de la oralidad nos permiten determinar que esta es propia e inherente al ser humano y que su emisión es producto de la acción simultánea del aparato respiratorio y de múltiples órganos como la lengua y los labios. Su realización está acompañada de movimientos, actitudes, expresiones faciales y corporales con una alta carga significativa. Pero sobre todo, se funda en el sonido como canal. De manera consecuente tiene una función social, tal como apuntan Calsamiglia y Tusón (1999):

> El habla es en sí misma acción, una actividad que nos hace personas, seres sociales, diferentes a otras especies animales; a través de la palabra somos capaces de llevar a cabo la mayoría de nuestras actividades

---

Vásquez y Yolima Gutiérrez Ríos (2012) bajo el título, "*La oralidad en contextos diversos. Aportes investigativos para su discusión y comprensión"*.

> cotidianas: desde las más sencillas, como comprar la comida o chismorrear, hasta las más comprometidas, como declarar nuestro amor o pedir trabajo (p. 29).

Con las palabras iniciamos nuestras primeras experiencias en el mundo, establecemos los primeros contactos con los dioses, creamos nuestros referentes estéticos y lanzamos nuestras primeras proclamas libertarias o afectivas. La oralidad hace parte de nosotros como seres humanos, de nuestro pensamiento y nuestras relaciones, y es a través de esta que podemos conocer y comprender a los demás.

1.1.1. De la autonomía de la oralidad

"La expresión oral es capaz de existir, y casi siempre ha existido, sin ninguna escritura en absoluto; empero, nunca ha habido escritura sin oralidad."
Walter Ong

Para reflexionar sobre la autonomía de la oralidad es indispensable acercarnos al texto de Walter Ong (1996) *Oralidad y escritura,* en el que analiza las diferencias existentes entre las culturas orales primarias, es decir, aquellas que carecen del conocimiento de la escritura y de la impresión; y las culturas orales secundarias, en las cuales se hace evidente una transformación de la oralidad debido a la inclusión de la escritura como tecnología. Para lograr esta diferenciación, el autor plantea dos aspectos relevantes en relación con la oralidad que son fundamentales para el tema que nos compete, en primer lugar, podemos ver cómo se ha concebido tradicionalmente la idea de que existe una relación directa entre la escritura y el lenguaje, siendo esta primera básicamente la que lo constituye: "Parecería ineludiblemente obvio que el lenguaje es un fenómeno oral" dice Ong, (*op. cit.* P. 16), pero la historia ha demostrado lo contrario, pues a pesar de que el sonido y la oralidad son condiciones básicas del lenguaje, este se convirtió en subordinado de la escritura, y la oralidad pareciera ser tan sólo un accesorio que, aunque

imprescindible, no deja de estar sometida a ella. La historia dejó a la escritura sus más grandes menesteres: las leyes, las fórmulas, las ciencias y los saberes; mientras los mitos, las canciones, las leyendas y los proverbios constituyen un patrimonio cultural de tradición que no definen ni reconocen al sujeto como trascendente en la capitalizada sociedad de consumo, aunque se reconozca como parte constitutiva de la cultura del hombre.

En segundo lugar, es necesario recordar que los valores tradicionales, históricos, culturales y sociales hacen parte de la memoria y de la forma de ser del mundo hablado y colectivo que le pertenece a la oralidad, en ella, como lo asegura Ong (1996, p.50) se puede comprender el mundo como una totalidad, donde la voz y el sonido permiten acercar, convocar, unir, pensar, almacenar el saber y expresarlo en cuanto se hace necesario, además, *en el combate verbal e intelectual* los seres se ven retados a construir pensamiento, a elaborar argumentos y a emplear conocimiento, haciéndolo parte de su cotidianidad, pues: "Al mantener incrustado el conocimiento en el mundo vital humano, la oralidad lo sitúa dentro de un contexto de lucha" (*op. cit.* p.50)., es decir, se hace dinámico, razón por la cual, es absurdo que su búsqueda se aleje del hombre como sujeto mismo; esta fue la razón para que la sabiduría y la experiencia fueran representadas por ancianos "repetidores del pasado, en provecho de los descubridores más jóvenes" (*op. cit.* p.47). En un proceso circular donde se estrecha ese vínculo entre conocimiento, sabiduría y oralidad.

La oralidad se reconoce, entonces, como un valor fundamental en la construcción del sujeto y de su realidad cultural y social, a partir de esta se erigen los entramados que validan al hombre como un ser que cuestiona, asimila, reconstruye y vivencia sus valores. Las dinámicas comunicativas posteriores incrustaron la escritura de tal manera que fortaleciera los saberes sociales y difundiera sus más sentidas inquietudes en la amplitud del universo.

Saussure (citado por Ong, 1996), resalta la primacía del habla oral y determina la escritura como complemento para ella. Esta primacía determina la comunicación y el pensamiento como fenómenos sonoros, en donde, hasta en lo escrito habita la oralidad. Además Ong plantea la oralidad desde un punto de vista mítico al decir que "la fuerza de la palabra oral para interiorizar se relaciona de una manera especial con lo sagrado, con las preocupaciones fundamentales de la existencia" (*op. cit.* p.78)., lo que permite deducir que la oralidad es necesariamente una facultad que acerca al hombre con su propio pensamiento mítico a partir del cual comprende el mundo sin la necesidad de la elaboración de razonamientos formales ni científicos, pues resulta muy complejo decir que es posible entender lo humano sólo desde lo comprobable, desconociendo las creencias y convicciones.

En este sentido comprendemos el hablar como experiencia catalizadora de la sensibilidad humana, a partir de allí se construye nuestra idea de mundo, compartimos una comunicación efectiva y espontánea que nace del querer ser y de manifestar nuestra presencia en el entramado social del ahora. Hablar en la cotidianidad implica una manifestación natural, propia y dialógica que compartimos con los otros. Ejercicio enriquecedor de vivencias y de creencias que justifica nuestra esencia trascendente. Mediante el diálogo nos reflejamos en el universo, nos encontramos con los otros, cohabitantes del mundo, en una cómoda zona de contacto donde la palabra se hace hombre en múltiples dimensiones: desde la más sencilla, la de hablar por hablar, libre y descomplicadamente o en la más compleja, en la de la argumentación oral. De manera coloquial apunta Nicolás Buenaventura (1995), en *La importancia de hablar mierda o los hilos invisibles del tejido social,* que:

> Hablar por hablar es un juego. Es el más común, el más noble y generoso de los juegos humanos y por eso el más socorrido con el don de la risa. Allí el lenguaje es desnudo, no tiene objeto, es pura

> comunicación. O mejor, su objeto es solo signo o señal de comunicación. Pero hablar en serio, reconstruir el mundo con palabras, apuntalar la palabra con la idea y el objeto, hablar por algo, digamos por hacer la comunidad, es otra cosa y yo pienso que igualmente importante (p. 56).

Y es precisamente esta la naturaleza de los niños, jóvenes y adultos en cualquier contexto social, la oralidad informal es sinónimo de alegría, de intercambio de saberes empíricos, de experiencias de vida, de encontrar el verdadero *yo* del otro que muchas veces se oculta tras la máscara de las convenciones sociales. En el diálogo cotidiano el sujeto tiende a mostrarse tal cual es. Sin embargo, y aunque no es un secreto, muchos de los espacios escolares externos al aula son testigos de una oralidad viva y fluida en la escuela, pero lamentablemente esta no siempre se reconoce como un factor de aprendizaje, ni de construcción de conocimiento.

Desde esta dimensión la oralidad se erige entonces como un instrumento constitutivo de socialización, de construcción de cultura, es la realización del hombre en el mundo. A pesar de que gran parte de las culturas sociales en la humanidad hayan pasado del lenguaje de la acción (el de la oralidad) al lenguaje de las ideas (el lenguaje escrito) y de manera posterior, gracias al avance de la ciencia y la tecnología, al lenguaje de la imagen y de lo virtual. En ese derrotero, la oralidad ha sido desplazada por representaciones gráficas y por una segunda oralidad que existe desde el ordenador y otros utensilios tecnológicos, que si bien representa muchas bondades y aspectos positivos para la configuración de los conceptos de evolución y civilización tal y como fueron propuestos por el capitalismo, se convierten en una dificultad para los interesados en la formación del individuo como ser multidimensional.

La oralidad se relaciona entonces con la esencia del ser y por tanto es de vital importancia observar que esta nos remite desde muchos puntos de vista a la argumentación, debido a que presenta algunas características especiales que la convierten en un elemento dinámico, en la

posibilidad de contener el conocimiento y en un recurso autónomo para el aprendizaje, su carácter *agonístico,* es decir, ese que se presenta por naturaleza en la confrontación de pareceres, hace que la oralidad requiera de otro que interactúe y que en la inmediatez del tiempo sea capaz de comprender y elaborar una respuesta, un comentario o hasta un contraargumento. Se puede decir efectivamente que el conocimiento habita en ella y que esta no es sólo un canal de transmisión, ya que la oralidad es toda una construcción de sentido que pasa por el pensamiento, la experiencia y sobre todo por la corporeidad, puesto que requiere de toda una articulación de elementos para que pueda ser leída y entendida por el otro, es así como:

> El pensamiento oral es indiferente a las definiciones […] Las palabras sólo adquieren sus significados de su siempre presente ambiente real, que no consiste simplemente, como en un diccionario, en otras palabras, sino que también incluye gestos, modulaciones vocales, expresión facial y todo el marco humano y existencial dentro del cual se produce siempre la palabra real y hablada (Ong, 1996, p.52).

Sin embargo, la historia puso a la escritura en un lugar muy por encima de la oralidad y de la misma manera lo hizo la escuela, pues lejos de aprovecharla como un recurso que permitiera la equidad y la consolidación de sociedades más educadas y con mejor calidad de vida, se valió de ella para centralizar diferentes formas de poder como las que vemos enunciadas en el libro de Ángel Rama (2004) *La ciudad Letrada.* En la frase "La lengua es la compañera del imperio" (p. 14)., que el autor retoma de Antonio de Nebrija, es posible ilustrar cómo los letrados son personajes apegados a las diferentes formas de poder político y cómo se instituye un paradigma cultural alrededor de su figura, la cual está constituida desde el prestigio, más que desde el conocimiento y estudio de la gramática, pues cómo lo menciona Carlos Monsiváis en su prólogo, *La ciudad letrada* tiene por objeto establecer una diferenciación entre el habla *sagrada* o consagrada y la popular.

La primera es la herramienta de los llamados nuevos intelectuales, pertenecientes a un círculo que incluye aquellas profesiones que se valen de la palabra para su ejercicio y quienes obtienen provecho de su condición al ser respetados y reconocidos por el estado. Y la segunda, perteneciente al pueblo, que se caracteriza por ser cotidiana y coloquial, por la despreocupación por el estilo y la sonoridad. Esta realidad enunciada en el libro, se hace vigente aún en el siglo XXI, en el cual la jerarquía social está estructurada en anillos donde el centro sigue siendo la ilustración, pero no aquella de la colonia, donde el conocimiento aún prevalecía, sino una nueva donde el bombardeo de información intencionada y manipuladora está a la orden del día; y en el exterior está el pueblo, que ha perdido sus valores culturales y que sueña con ingresar en ese círculo inalcanzable de pseudoilustración donde sólo hay un vacío deleznable.

Esta jerarquización de la palabra marca un hito en la historia de la educación donde a través del tiempo, en nuestro continente se ha establecido una comunidad de ilustrados "monopolizadores del prestigio", como los denomina Monsiváis, que se satisfacen con la ignorancia popular para reafirmar el poder del imperio, teniendo en cuenta las diferentes connotaciones de esta palabra de acuerdo al momento histórico en que nos encontramos, ya que en la actualidad el imperio le pertenece a las grandes multinacionales dueñas de los medios de comunicación y la publicidad, y por consiguiente, de la información que circula en el mundo. Es desde aquí que consideramos como lo menciona Rama, que los procesos de colonización son determinantes en la construcción de los imaginarios de ciudad (y desde nuestro punto de vista también de escuela) que aún siguen siendo vigentes y que se transforman al ritmo de la economía mundial, es decir, de los procesos de globalización, pero no al ritmo de las nuevas formas del conocimiento como quieren hacérnoslo creer.

Pero el verdadero riesgo está dado porque en cualquier forma del imperio se desconocen y se subestiman los valores culturales que están presentes en el diario vivir de los pueblos, lejos del mundo ilustrado y más cerca del mundo mítico, pues como lo afirma Sábato (2000) en *La Resistencia* "En nuestro país son muchos los hombres y las mujeres que se avergüenzan, en la gran ciudad de las costumbres de su tierra. Trágicamente, el mundo está perdiendo la originalidad de sus pueblos, la riqueza de sus diferencias, en su deseo infernal de "clonar" al ser humano para mejor dominarlo" (p. 31). Situación que aplica a las realidades de cualquier país suramericano donde los paradigmas norteamericanos y europeos, se convierten en remedos sin fundamento ni contexto, cosa que no es ajena a lo que sucede en el ámbito de la educación, donde la palabra hablada sólo adquiere sentido cuando se utiliza para intercambiar información social o para responder a los requerimientos académicos de los docentes.

La escuela actual es testigo de las formas en que la palabra escrita ha tomado protagonismo, ya que a pesar de comprender que la oralidad y la escritura no se excluyen, es posible ver el privilegio que se le ha dado a esta última en la concepción de evaluación, pues como lo demuestra Ong (1996) a partir del experimento que Luria lleva a cabo en una comunidad de personas con diferentes niveles de alfabetización (pero pertenecientes a la cultura oral secundaria): "el examen abstractamente explicativo, ordenador y consecutivo de fenómenos o verdades reconocidas resulta imposible sin la escritura y la lectura" (p.18). Es así, como evaluar se convirtió en una tarea que le compete a la escritura, pues con su carácter de permanencia en el tiempo permite guardar o registrar un resultado, en contraposición a la oralidad, pues en esta "el enunciado desaparece en cuanto es articulado" (p.46).

Lo que le otorga a la experiencia de Luria un sentido vital para comprender la forma en que las culturas orales se apegan principalmente a la experiencia de los sentidos, al mundo de la vida,

y su conocimiento práctico les otorga las herramientas para sustentar sus acciones desde una lógica de lo concreto y lo situacional, que difiere de aquellos que conocen la escritura y respaldan sus consideraciones sobre el mundo en un pensamiento basado en la lógica formal originaria de la cultura letrada.

Pero ¿Qué sucede cuando la oralidad como expresión del mito se ve desplazada por la sacralización que el imperio le da a la palabra escrita? Para responder a este interrogante podemos remitirnos a Heidegger (1990), para quien -el habla- se hace tangible en la posibilidad de *poetizar,* esta le permite al ser habitar el mundo. De acuerdo con este autor, el habla irradia una fuerza vivificante - transformadora - que capacita al hombre a ser en cuanto ser, llega a su encuentro sin que él comprenda cómo o por qué, lo que lo conduce a la reflexión acerca de ella y la manera como esta le brinda la esencia a su existir. De este modo si el hombre no es tocado por la fuerza del habla no tiene una experiencia auténtica, vive de una experiencia común, por eso encuentra y utiliza el lenguaje sólo como medio de intercambio, como herramienta externa a sí mismo.

Por su parte, la escritura, con todas sus bondades y posibilidades gnoseológicas, "propicia abstracciones que separan el saber del lugar donde los seres humanos luchan unos contra otros. Aparta al que sabe de lo sabido" (Ong, 1994, p.49). Lo que conlleva, a que ese vínculo entre el sujeto y el conocimiento, que antaño fortaleciera a las comunidades desde su imaginario colectivo, se vea amenazado por una búsqueda incansable de *objetividad,* que no es otra cosa que una pérdida de significación, donde la palabra sólo puede hallar el sentido en un diccionario o en la concreción de lo impreso. Es así, como el lenguaje se convierte en un formalismo que hace que las palabras escritas se transformen en objetos que pueden ser percibidos por otro sentido diferente al oído y que permanezcan en el tiempo, de una forma diferente en que lo hacía la

palabra hablada, haciendo que se transforme la capacidad de contar, narrar o relatar en otra habilidad más cercana a lo individual y personal.

Entonces, la escritura es algo lineal, estructurado y esquemático que además tiene un carácter imperialista como lo menciona Ong (1996), por su condición de poder, pues materializa la herencia cultural y rompe con la fugacidad de lo oral: "El pensamiento y el habla escuetamente lineales o analíticos representan una creación artificial, estructurada por la tecnología de la escritura"(p. 46)., lo cual nos lleva a comprender que la escritura no es un lenguaje natural sino un artificio social de la lógica formal para de una u otra forma unificar ideologías alejadas muchas veces de la realidad de los hombres. Sin embargo: "Afirmar que la escritura es artificial no significa condenarla sino elogiarla. Como otras creaciones artificiales y, en efecto, más que cualquier otra, tiene un valor inestimable y de hecho esencial para la realización de aptitudes humanas más plenas, interiores" (*op. cit.* p.85).

En tanto, sería inapropiado desconocer todo lo que la escritura conlleva, ese gran enriquecimiento cultural y su capacidad de salvaguardar la historia. Este elemento artificial se hace natural en tanto permite engrandecer la vida y por ella misma no tiene ni ha tenido el objetivo de deshumanizar ni degradar, su interiorización complementa la esencia de los hombres, les brinda un sinnúmero de posibilidades de creación e innovación. En una sociedad donde todos los espacios están permeados por la escritura, es pertinente pensar en sus posibilidades en materia de educación, ya que ésta abarca espacios ampliamente significativos que contribuyen a la construcción de sujetos pensantes y libres, un ejemplo claro lo podemos ver en la escritura hecha literatura, así como en cada una de sus manifestaciones:

> Las culturas orales producen efectivamente, representaciones verbales pujantes y hermosas de gran valor artístico y humano, las cuales pierden incluso la posibilidad de existir una vez que la escritura

> ha tomado posesión de la psique. No obstante sin la escritura la conciencia humana no puede alcanzar su potencial más pleno, no puede producir otras creaciones intensas y hermosas. En este sentido, la oralidad debe y está destinada a producir la escritura. El conocimiento de esta última […] es menester para el desarrollo no solo de la ciencia sino también de la historia, la filosofía, la interpretación explicativa de la literatura y de todo arte; así mismo, para esclarecer la lengua misma. (Ong, 1996, pp. 23 – 24)

Es así como la escritura transversaliza a partir de su aparición cada uno de los saberes y de las disciplinas que constituyen el currículo, por tanto, lejos de intentar subestimarla o reemplazarla por una argumentación oral, nuestro interés se centra especialmente en una dialéctica que las integre y las complemente, especialmente desde dos objetivos concretos, el primero, la oralidad como recuperación de la memoria y posibilidad de creación narrativa, y el segundo, la construcción de individuos con pensamiento crítico y reflexivo, pues a pesar de que desde ciertos puntos de vista la escritura y su poder conlleven un riesgo, como ya lo mencionaba Saussure (Citado por Ong, 1996) "La escritura […] posee simultáneamente *utilidad, defectos y peligros*" y uno de ellos es que "La escritura representa una actividad particularmente imperialista y exclusivista" (Ong, 1996, p.21), además, Platón (citado por Jurado, 1999) menciona como "La escritura aniquila la memoria y hace de los hombres seres olvidadizos", no es posible desconocer su valor. No obstante, estas características identificadas por estos autores son elementos esenciales a la hora de reivindicar los valores de las culturas orales y de comprender la oralidad al lado de la argumentación como herramientas de criticidad y reconstrucción social.

Podemos concluir que tanto el habla como la escritura tienen como finalidad el acto comunicativo, sin embargo, la autonomía de la oralidad estaría dada porque es a través de ella que se construyen las relaciones sociales y que los individuos pueden manifestar su propia esencialidad, este carácter social la ubica en espacios como las construcciones culturales y las

concepciones míticas del mundo, que sobreviven con o sin escritura en un territorio que le es exclusivo. Lo mismo sucede en la escuela, como lo enuncia la Doctora Constanza Moya (2015) en su artículo *Con voz propia: a propósito de la oralidad en la escuela*, para ella la oralidad parte de una necesidad del ser humano por comunicarse y expresar espontáneamente su propia subjetividad, sin embargo, la escuela lejos de ser el espacio donde se fortalece y desarrolla esta habilidad, se ha convertido en un lugar donde la espontaneidad desaparece al lado de la voz de cada estudiante (p.18).

Y es precisamente en esta voz individual desde donde surgen y se establecen los vínculos afectivos, por lo que reconoce la necesidad de propiciar espacios que permitan al niño desde los primeros años expresar sus ideas y opiniones, crear lazos y construir un ambiente de democracia donde cada uno sea reconocido por su palabra, y la participación haga parte del diario vivir.

1.1.2. De lo Proxémico y lo Cinésico

Como ya se enunció anteriormente, el sonido es la característica principal de la oralidad, no obstante existen otros elementos que se involucran en las situaciones comunicativas orales y que son relevantes para la comprensión del mensaje, para su interpretación y para la construcción de una respuesta en caso de que exista, de acuerdo con Moya (2005):

> Aunque la comunicación oral emplea básicamente sonidos articulados, hay que atender también a lo paraverbal, -tal como al tono y timbre de voz, a la entonación y las pausas-, a lo cinésico y a lo proxémico. El hablar se acompaña, complementa y precisa con movimientos corporales y faciales: gestos, posturas, distancia entre las personas, que participan en un evento comunicativo, calidad de la voz o de las vocalizaciones. Estos aspectos pueden variar según el tipo de evento, la ocasión, el grupo social y la cultura (p.19).

La proxémica se refiere, en el contexto semiótico, a las relaciones de proximidad o alejamiento que se dan entre los diferentes interlocutores que intervienen en un evento discursivo. Se refiere al lugar en que se ubican los diferentes interlocutores, a la manera como se apropian de este espacio.

La distancia entre los interlocutores muestra diferentes valores y significados que pueden ser marcados por la cultura y por la intencionalidad comunicativa. El carácter dinámico de la oralidad permite la localización cercana en eventos de comunicación íntima marcada por la confianza y el apego. Este tipo de proximidad se da especialmente entre nuestros estudiantes a través del susurro y el secreto, entre estos y sus docentes para excusarse o justificarse, buscando cierta confidencialidad en la información o aparentando grados de empatía con la autoridad y el poder.

Existen ubicaciones casuales o personales, sociales y públicas que denotan proximidad y distancia social y jerárquica dependiendo de la circunstancia comunicativa que se presente. Es decir, desde un saludo o charla casual hasta la participación en una conferencia formal o en un sermón adoctrinante.

El valor de lo proxémico está fundamentado en las diferentes significaciones que le damos al lugar en que nos ubicamos en relación con nuestros interlocutores. Calsamiglia y Tusón (1999) lo expresan de la siguiente manera:

> Las personas asociamos significados psicosociales y culturales a esos lugares y a esos espacios que nos separan o nos acercan a los demás, de forma no solo física sino también simbólica. Lo que para unos puede ser una distancia normal, puede ser interpretada por otras como muestra de frialdad y viceversa, una distancia para mí normal puede ser interpretada por otra como agresiva (p. 50).

En la escuela, de manera general, el espacio es bastante flexible y dinámico. En algunas circunstancias nos arremolinamos en aproximaciones secretas con nuestros estudiantes; cuando construimos didácticas lúdicas y creativas que nos amparan de la jerarquía del poder y del insulso orgullo del conocimiento, y en otras nos distanciamos con respeto y afecto; cuando las tensiones diarias de la pedagogía nos convocan a la reflexión y la evaluación; o en la constante contradicción que existe en la escuela como espacio-mundo de socialización.

La cinésica por su parte, tiene que ver con el estudio de los movimientos corporales y físicos en un evento comunicativo, Lomas (1999) lo define como "el estudio del comportamiento comunicativo del cuerpo: gestos, movimientos corporales (manos, cabeza, piernas, posturas), expresiones faciales (sonrisas), conducta de los ojos (parpadeo, orientación y duración de la mirada), características del cuerpo […], acciones táctiles" (p.303). El movimiento del cuerpo posee en sí mismo una alta carga de significación al igual que los sonidos y las palabras propiamente dichas. En la escuela la dimensión cinésica adquiere diversos matices y nos permite identificar apatías, miedos, emociones diversas que los jóvenes expresan con particular sentido al socializar sus ideas cuando las palabras se vuelven escurridizas de la boca ávida de significaciones, y el cuerpo entero se dimensiona como diccionario salvador de la circunstancia.([2])

Reconocer la complejidad de la expresión del cuerpo al unísono de la emisión y recepción del mensaje nos permite comprender al sujeto como una totalidad donde convergen la exteriorización de sus procesos de pensamiento y su corporalidad, los gestos tienen el poder de

[2] Para mayor profundidad remitirse a los 17 tipos kinésicos de las categorías no verbales de Poyatos (1994). *La comunicación no verbal, Cultura. lenguaje y conversación*. Madrid: Istmo. Pp. 185-224.

matizar el discurso, apoyar o hacer énfasis en ideas importantes, pero sobre todo son un lenguaje en sí mismos.

Es así como los aspectos proxémico y cinésico proveen de información al receptor y colaboran con la construcción de significación y sentido que el emisor pretende transmitir, lo que no sucede con la escritura, la cual carece de estos elementos y obliga al lector a realizar su ejercicio de interpretación solamente basándose en las relaciones internas semánticas entre las oraciones y los párrafos y en los elementos de puntuación que modulan la entonación.

1.1.3. El enfoque socio-discursivo como modelo para el desarrollo de la competencia argumentativa oral en el aula

El enfoque socio discursivo le otorga un carácter epistemológico al lenguaje y a las lenguas, entiende la actividad del lenguaje como creadora de significaciones propiamente humanas. Como eje fundamental en la concepción del lenguaje, está centrado en la relación entre las socializaciones humanas, los textos y los discursos. Se fundamenta en los paradigmas del interaccionismo social que retoman los postulados de Vygotsky (1934), Dewey (1923) y Durkheim (1898), los cuales consideraron al desarrollo del pensamiento humano totalmente paralelo a la construcción del mundo de los hechos sociales.

El desarrollo humano se plantea en relación con el desarrollo del lenguaje, en este sentido coinciden Bronckart (2007) y Gutiérrez (2012), quienes reconocen la tesis según la cual las propiedades de las conductas humanas son el resultado de un proceso histórico de socialización que se hizo posible gracias al desarrollo del lenguaje. Bronckart de manera inicial reconoce al hombre como el ser en el que interrelaciona de manera equilibrada la dimensión física con

propiedades biológicas y capacidades motoras y la dimensión psíquica que lo instituye como un ser con ideas, actitudes, proyectos y sentimientos.

Bronckart (2007, p.26) representa el enfoque socio discursivo contemporáneo aportando tres elementos nuevos: a) La acción como constituyente organizador del pensamiento y de la socialización, b) el análisis profundo del lenguaje y su efecto en el funcionamiento mental y c) el análisis de los procesos de formación en general y de la formación escolar en particular. En el anterior sentido se reconoce el actuar verbal como un hecho empírico evidenciado en unidades comunicativas globales que se realizan a partir de las acciones no verbales que se comentan y de sus contextos sociales e históricos. El lenguaje se convierte en el vehículo mediatizador de la actividad social. Para el interaccionismo socio-discursivo las mediaciones sociales y las intervenciones formativas explícitas del medio adulto, en especial las intervenciones formativas realizadas en la escuela, constituyen los factores mayores del desarrollo específicamente humano.

Valorando la trascendencia que Bronckart le da al hecho discursivo en la escuela y el reconocimiento del discurso y del texto como realidades en las que viajan las diferentes manifestaciones que preocupan al hombre; sus emociones, sus intrigas y sus afectos, podemos inferir que el interaccionismo socio discursivo posibilita el reconocimiento de la argumentación oral como acción específica del hombre que es producto de sus consensos, de sus disensos y de las negociaciones entre los hombres para posesionarse en el mundo y transformarlo constantemente. De la misma forma el lenguaje en general y el discurso en particular son objeto de enseñanza, dimensionados en la construcción histórica colectiva del conocimiento de humano.

1.2. Una breve mirada a la oralidad en el marco histórico de la educación colombiana

En el contexto colombiano, la oralidad ha tenido diferentes connotaciones de tradición cultural, política y económica. Hace unos siglos los negocios se hacían de palabra, las ideas y diferencias políticas se confrontaban en público y se encontraban los diferentes saberes a partir de los referentes y pensamientos contados y compartidos desde la oralidad. La palabra hablada es sinónimo de poder, de dominación o subyugación, su uso determina las posibilidades de ser o de participar en las esferas de lo social, lo político y lo público. De aquí surge la necesidad de hacer memoria, de recordar esos momentos de ruptura que fueron fundamentales para que la oralidad, y en especial la argumentación oral, se hayan ido transformando, hayan pasado a un segundo plano en el panorama de la escuela, pero sobre todo dejado serias consecuencias en el pensamiento crítico de las sociedades que tanto lo necesitan, hoy en día cuando la avalancha de información y las repercusiones del capitalismo amenazan con arrebatarnos hasta lo intangible, la memoria misma, nuestra oralidad.

Es así como podemos hablar de una educación en Colombia que ha estado tradicionalmente basada en una serie fórmulas que se originan tanto en contextos locales como extranjeros, que con el transcurso de los años ha intentado acercarse a las realidades sociales y culturales del país. Si centramos la atención en los documentos que de una u otra forma han orientado el trabajo académico y curricular de las instituciones educativas, podemos encontrar que desde hace ya varios años el panorama educativo se mostraba adverso y desconocedor de nuestras propias manifestaciones culturales y sociales, de nuestras realidades, pues en su afán de poderío las instituciones gubernamentales y eclesiásticas impusieron un modelo educativo inconsecuente que ya planteaba por un lado la inequidad y la discriminación, y por otro, la fragmentación de los saberes, que aún ahora impera en las aulas.

Como se relata en la *Historia de la educación en Bogotá* (2002), los procesos de colonización en Colombia ocasionaron que la educación fuera durante muchos años una forma de instrucción moral, centralizada en las comunidades religiosas y la iglesia, donde el pensamiento ilustrado prevalecía como forma de control y poder, es sólo hasta el siglo XVIII durante el reinado de Carlos III que gracias a las llamadas Reformas borbónicas, se plantea la posibilidad de que la educación sea descentralizada y abarque a una comunidad más amplia, lo que tiene como consecuencia la creación de *La escuela pública de primeras letras,* que se da gracias a la expulsión de los Jesuitas en 1767 (p.7). De esta escuela emerge el discurso de lo público, no en relación con la destinación de los fondos del tesoro real, pues el pago a los maestros venía de parte de los interesados, sino como forma de combatir la ignorancia que se consideraba entonces la causa de los males de los pueblos.

De aquí nace la escuela que tiene como objetivo enseñar a leer, escribir y contar, además de las primeras formas de organización y de orientación de los saberes: "La adopción del saber pedagógico se cumple a partir de la inclusión del *Manual* como referente de la práctica pedagógica del maestro y como elemento unificador de la misma" (*op. cit.* p.10). Este manual y los posteriores *planes de escuela* fueron en nuestros territorios las primeras formas de establecer los contenidos a enseñar, que se irán transformando, hasta contar en el siglo XIX con instituciones que permitieron la educación de las mujeres, en ellas se elaboró un listado de cátedras, las cuales, debían ser diferentes a las de los hombres, pues las mujeres no se podían equiparar al nivel o capacidad de ellos, y su conocimiento debía estar acorde con su papel social que estaba ligado a los oficios del hogar.

Estas formas de organización social y educativa ya en sus inicios mostraban cómo se priorizaban saberes de tipo práctico y cómo la educación fue indiscutiblemente un acto de poder

donde la iglesia ejerció un amplio dominio, desconociendo la capacidad e idoneidad de la mujer y del pueblo en general de forma conveniente, pues a la colonización no le convenía un discurso argumentativo oral, ya que el conocimiento y el discurso son formas de crear un pensamiento crítico frente a las circunstancias sociales que se viven, y en la dinámica del opresor y el oprimido resulta más práctico utilizar la lengua para alienar que para dar voz. Es así, como por muchos años prevaleció este tipo de pensamiento y de estructura educativa de la que actualmente se conservan muchos rasgos a pesar de las transformaciones e innovaciones.

Para comprender el tema que nos atañe, es necesario visualizar la concepción de lenguaje, escuela y currículo que se ha comprendido a lo largo del tiempo en nuestro país y en el que se fundamentan las prácticas actuales de enseñanza de la lengua de los maestros de lengua castellana, al igual que la trascendencia de la oralidad y la argumentación oral en los discursos que se usan como referente en la escuela.

El marco general de referencia en el cual podemos circunscribir las concepciones generales del lenguaje, su currículo, proyecto educativo institucional y el campo pedagógico están materializadas en *los Lineamientos curriculares para la lengua castellana* (1998), desarrollada en cumplimiento del artículo 78 de la ley 115 de 1994. A este respecto su elaboración, liderada por el profesor Fabio Jurado Valencia, plantea con respecto a la enseñanza de la lengua:

1. Una concepción del lenguaje
2. Unos ejes sobre los cuales pensar los planteamientos curriculares y
3. Unos indicadores de logros (resolución 2343 de 1996).

De manera inicial este documento relaciona el enfoque semántico-comunicativo, basado en la noción de competencia comunicativa de Dell Hymes (1972), planteado como alternativa al de

competencia lingüística de Noam Chomsky (1965), de carácter normativo e instrumental, la pedagogía del lenguaje desde el enfoque semántico-comunicativo se realiza a partir de los usos sociales del lenguaje y los discursos en situaciones que se evidencian como reales, en situaciones comunicativas efectivas. Los elementos centrales del enfoque son el desarrollo de habilidades comunicativas como hablar, escribir, leer y escuchar.

A partir del anterior contexto, Fabio Jurado Valencia, en el desarrollo de los *Lineamientos curriculares* en la enseñanza de la lengua, previene que debemos ir más allá del enfoque semántico-comunicativo y plantea la alternativa del enfoque significativo, desde la perspectiva semiótica, es decir desde una perspectiva socio-cultural y no solamente lingüística, basándose en los fundamentos del psicólogo ruso Lev Vygotsky fundamentada en el aprendizaje sociocultural de cada individuo y por lo tanto en el medio en que este se desenvuelve. En las anteriores concepciones del lenguaje, la oralidad formal y la argumentación oral no se evidencian como estrategias centrales en la enseñanza-aprendizaje de la lengua.

En cuanto a los enfoques pedagógicos planteados en los lineamientos, se hace énfasis en una propuesta de formación por procesos, en la cual se avanza, más allá de los contenidos temáticos para afianzar su objeto hacia la implementación de competencias, estilos de aprendizaje, criterios y formas de evaluación. En este sentido, la función de la lectura, la escritura, la importancia de los proyectos, la competencia textual y demás formas de significación son ampliamente favorecidas sobre las posibilidades de construcción de sujetos desde la oralidad, dialogante con las múltiples formas significativas en la escuela moderna.

Tal privilegio se evidencia en la noción de competencias, en un enfoque orientado hacia la significación, y su respectiva categorización: competencia gramatical, textual, semántica

pragmática, enciclopédica, literaria y poética, donde la argumentación y la oralidad quedan reducidas a procesos del lenguaje, aislados y circunstanciales. Sin embargo, entendiendo *Los lineamientos curriculares de Lengua Castellana* (1998): como una propuesta, es válida la reflexión que se hace en torno a la noción de escuela, de oralidad y de argumentación como baluartes fundamentales de la sociedad, a este propósito, afirma Jurado:

> En el aula circulan el amor, el odio, las disputas por el poder y el dominio, el protagonismo y el silencio, el respeto y la violencia, sea física o simbólica. Por otra parte, pensamos el aula como un espacio de argumentación en el que se intercambian discursos, comunicaciones, valoraciones éticas y estéticas; en síntesis, un espacio de enriquecimiento e intercambios simbólicos y culturales (p. 18).

Lo que pone de manifiesto la preocupación por vincular los diferentes lenguajes y discursos que circulan en el aula en una invitación donde el estudiante se reconozca como individuo y como sujeto capaz de construir pensamiento y de transformar la realidad y el entorno inmediato donde se encuentra.

No obstante, este documento brinda una mirada que puede ser rescatada desde la autonomía institucional, a la escuela se le ha hecho difícil liberarse de los esquemas colonialistas e imperialistas y estructurar propuestas que integren los saberes y las disciplinas, que favorezcan la inclusión de los estudiantes en condiciones especiales, pero sobretodo que inviten a los niños y jóvenes a pensar en lugar de obedecer y callar. La escuela pública se ha transformado muy poco y se ha convertido en un espacio de tensiones entre las nuevas formas de aprendizaje que incluyen las tecnologías y la educación tradicional y unidireccional, donde no hay beneficios para ninguna de las partes.

1.3. El maestro y su labor en cuanto a la recuperación del universo de lo oral

El maestro es desde cualquier punto de vista un actor social que tiene una responsabilidad con otros, que no sólo recae sobre sus estudiantes, sino que ejerce una influencia más allá del aula, en su familia y su entorno inmediato. Es así como se convierte en un paradigma de la sociedad, que representa una serie de valores éticos donde muchas veces la comunidad alberga las esperanzas de cambio de sus realidades futuras. Pero al lado de las transformaciones sociales y culturales, esta figura también se ha transformado y en la actualidad ha perdido el prestigio del que gozó hace algunas décadas, cuando al lado del sacerdote y el policía poseía el poder de la palabra y de la acción.

Esta pérdida de credibilidad ha sido paralela a la forma como ha evolucionado la concepción de la oralidad, y tal vez tenga alguna relación, ya que es posible que en la medida en que la palabra pierde su valor social, la imagen del maestro como sujeto discursivo también pierde su significado, y la escuela comienza a solicitar a estos sujetos estrategias innovadoras acordes con los sucesos actuales y con los seres que nacen en otras formas de la cultura. Cosa que nos llevaría a pensar que la escuela solicita a gritos que se eliminen esas tensiones generacionales y logre comprender que cada momento histórico es único y no debe ser el estudiante el que se adapte sino la escuela la que lo haga en torno a una nueva forma de ser del colectivo.

Sin embargo, a pesar de las transformaciones sociales, la oralidad que convoca a los estudiantes en su tiempo libre y les permite compartir sus experiencias, lejos de desaparecer, se reafirma y ocasiona que los jóvenes busquen espacios de risa, de juego o simplemente de conversación. En este espacio discursivo existe un entramado de experiencias de vida que tienen prelación por encima de los contenidos temáticos de las asignaturas, ya que la esencia de la

escuela es el sujeto desde todas sus dimensiones y este sólo se hace explícito en la informalidad y comodidad del diálogo y de las manifestaciones espontáneas, pero no es un secreto que la escuela por muchos años ha satanizado ciertas formas de relacionarse entre docentes y estudiantes y ciertas formas de participación, sobre todo cuando el discurso va en contravía de la institucionalidad.

Es así como la escuela se convirtió en un lugar ajeno a la realidad social y en ella es difícil encontrar que la vida y la experiencia del estudiante se vinculen con los contenidos del currículo, es evidente que la salida a estas tensiones está al alcance de la mano, en la capacidad de dialogar, de compartir, de reconocerse en la vida del otro, donde el lenguaje haga su trabajo y actúe como transmisor, mediador y sobre todo como exteriorizador de la subjetividad. “La escuela no puede considerarse culturalmente autónoma y tampoco puede alejarse de las vidas y las maneras de concebir el mundo de sus estudiantes y maestros” (Rey, 2000, p.11). Esto debido a que la docencia es una labor con seres humanos, sensibles, pensantes pero sobre todo capaces de actuar.

Pero para lograr esa acción el maestro debe reconocerse como sujeto discursivo y argumentativo, no sólo con el fin de lograr adeptos a su intención persuasiva sino con el objetivo de *incitar a la acción.* Es decir, debe convertirse en el interlocutor ideal, dialógico y convencido, debido a que hace falta algo de credibilidad en el otro para que el docente matice su discurso y tenga una verdadera intención de contribuir con la construcción de su pensamiento.

En la medida en que el maestro se reconozca como sujeto crítico, es posible que el estudiante lo haga también y comprenda los discursos argumentativos que circulan diariamente a su alrededor provenientes casi siempre de la publicidad y que lo llevan a actuar sin atender a su voluntad, pues esta pasó a un segundo plano. Ofreciendo una falsa noción de cultura y

persuadiendo a la población más vulnerable de ser masificada desde esquemas fáciles, que brindan satisfacciones inmediatas y poco duraderas. A la industria cultural no le conviene ofrecer elementos que puedan atentar contra el sistema, por ello brinda a la humanidad convencida *cultura* que no necesite ser interpretada, que no requiera ningún tipo de trabajo intelectual.

Sin embargo, este camino hacia la acción se hace difícil, debido a que las instituciones no tienen como intención permitir ese desplazamiento del poder. Por lo que es más fácil seguir enseñando abstracciones, sin aprovechar el mundo y la experiencia, pues este universo de abstracción es el que conocemos, aceptamos y en el que el maestro se siente más cómodo, debido a que en la medida en que el estudiante pasa del pensamiento concreto al abstracto, se considera que ha alcanzado unos niveles de desarrollo de pensamiento más elevados y que por ende es capaz de mostrarse competente al encontrar soluciones para situaciones problema que le son planteados y que, aunque posibles en su realidad, no le pertenecen.

Esta fue la forma de ser de la escuela, en la cual como lo indica Jurado (1999) “Si removemos nuestra memoria podremos reconocer cómo la intencionalidad persuasiva (inherente en toda actividad comunicativa) y la potenciación narrativa y argumentativa estaban ausentes en la escuela que nos inició para lo que hoy somos” (p.62). Sin embargo, la realidad nos ha demostrado que aún en la actualidad la escuela sigue careciendo de ese impulso argumentativo tan necesario para romper con los esquemas formales y tecnicismos heredados de la escritura. Y quizás sea la oralidad de la mano de la argumentación una respuesta clave para lograr las transformaciones tan esperadas e imperiosas, en una sociedad que intenta estar a la vanguardia de la globalización, pero que paradójicamente ha permitido que los niños y jóvenes se encuentren alienados por las tecnologías y los medios de comunicación, debido a la falta de

sentido crítico que desarrollan al interior de su vida familiar y escolar, respecto a lo que sucede a su alrededor.

2. Argumentación y escuela: el arte de la persuasión[3]

"*Los argumentos son intentos de apoyar ciertas opiniones con razones. En este sentido, los argumentos no son inútiles, son, en efecto, esenciales*"

Anthony Weston

El presente capítulo aborda los principales elementos de la argumentación y su presencia en la escuela, así como la mediación pedagógica del maestro para su fundamentación. Para tal propósito, se tiene en cuenta algunas concepciones de la denominada *Nueva retórica*, en particular las de Perelman (1997) y Weston (1993), así como los postulados de Anscombre & Ducrot (1998). Un primer objetivo es el de valorar de manera crítica la relación que se presenta entre el hecho discursivo y su fuerza persuasiva a partir de los eventos comunicativos que se dan en la escuela. En segundo lugar, se analizará la presencia de la argumentación, la oralidad y la literatura en el discurso de las políticas públicas educativas, Pruebas Saber 11, *Lineamientos curriculares de lengua castellana (1998), Estándares básicos de competencias del lenguaje (2006)*, así como en el proceso de enseñanza y aprendizaje de la Lengua castellana en el Ciclo Quinto. De la misma manera, este capítulo desarrolla una pregunta fundamental en la investigación: ¿Cómo fortalecer un discurso argumentativo oral crítico en la escuela, que permita la reflexión del estudiante respecto a las situaciones de su contexto social?

2.1. De la oralidad a la argumentación

2.1.1. Argumentación en la oralidad: La necesidad de una postura crítica en la escuela

En la compleja vida de la escuela se conjugan múltiples actos comunicativos: exponer, hablar, repetir, elaborar, componer, describir, entre otros. Si estos actos comunicativos tuvieran

[3] Una síntesis de este capítulo se puede consultar en: Borray, R. y Silva, A. (Junio – Julio, 2016). Argumentación y escuela: el arte de la persuasión. *Revista Internacional Magisterio* (80), pp. 82 – 86.

un estrecho vínculo con las competencias argumentativas, más allá de la simple repetición y mecanización de contenidos, podríamos ver cómo lograrían llegar a ser altamente significativos en el desarrollo del pensamiento crítico de nuestros estudiantes, implementándolos con intencionalidad y objetivos claros de tal manera que sean trascendentes en el versátil y fluido mundo de la socialización escolar.

Para los estudiantes de Ciclo quinto, el lenguaje es una disciplina más, lo que se pudo comprender durante la etapa de diagnóstico, no una herramienta que posibilite la construcción del sujeto como ser social y trascendente dentro y fuera de la escuela, ya que su uso en el salón de clases está desligado del uso real que ellos emplean en su cotidianidad.

Es así como en la escuela los usos del lenguaje se presentan de múltiples formas y con variadas intencionalidades en donde se aprecia que aparte de lo explicativo, lo instruccional o lo narrativo también existe un elemento en común, la necesidad de persuadir al otro para lograr una meta en particular; desde el excusarse por una llegada tarde, compartir preferencias musicales, utilizar los problemas familiares como recurso o simplemente conversar sobre un tema polémico de actualidad. En cualquiera de estas situaciones, la argumentación, como lo plantea Weston (1996) se convierte en un: "[…] ofrecer razones y pruebas para apoyar una conclusión" (p.15), y deja de ser un espacio esquematizado y alejado de la cotidianidad del sujeto, no obstante, esta no es la competencia en la que la escuela hace mayor énfasis, pues se privilegian otras como la lectora o la escritora, las cuales, si bien son vitales para los procesos comunicativos y para lograr los aprendizajes, necesitan estar vinculadas con procesos argumentativos para de esta manera incidir en la construcción de un estudiante crítico y reflexivo de su contexto, más allá de ser solamente un receptor pasivo de información.

Esta forma de ser de la escuela, ha ocasionado una ausencia en el interés del estudiante por desarrollar sus competencias argumentativas, es extraño ver que este último intente crear adeptos a cierta idea, planteamiento, fundamento o criterio de modo razonado o justificado en argumentos. El estudiante de Ciclo quinto requiere aún en su proceso de formación de un acompañante que le indique el mejor modo de leer el entorno, que le ayude a comprender que la argumentación puede ser una herramienta para configurar su visión de mundo y no un tema o un desempeño más del plan de estudios que finaliza al terminar un periodo escolar.

Es evidente ver además, cómo en la escuela se viven múltiples posibilidades de interacción, no sólo en el desarrollo de las clases y actividades curriculares, sino en la interacción entre pares, en las que surgen discusiones, conversaciones, conflictos o expresiones propias de la subjetividad y emotividad, la mayoría mediadas por la oralidad pero ajenas a la argumentación. En los espacios externos a la academia y cercanos a la subjetividad es posible reconocer el valor de las palabras en su uso más sencillo: con ellas silenciamos, ofendemos, agradecemos y en algunas ocasiones conversamos, pero al emplearlas para incitar a la acción, persuadir, refutar o contraponer una idea, pierden su textura, su identidad y se transfiguran en un misceláneo fonético sin intencionalidad y sin fuerza persuasiva, dando la ilusión de que es posible comunicarse e interactuar sin sentir la necesidad fundamental de pensar, de disentir, de tomar posición.

Esta comunicación cercana a las necesidades básicas de los individuos y poco aprovechada por el maestro en la escuela, se contempla someramente en las políticas públicas, ya que se hace mayor énfasis en el lenguaje propio de la relación enseñanza – aprendizaje y en la necesidad escolar de escuchar y obedecer con el fin de llegar a ser un modelo apto para acceder a un mercado laboral desde un modelo económico productivo. Situación que se visibiliza en las

valoraciones y orientaciones que la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico OCDE (2016), hace al sistema educativo Colombiano donde se recomienda que:

> […] un enfoque general de la educación media será de vital importancia para consolidar las competencias básicas, mientras que un amplio aprendizaje con base en el trabajo y una orientación profesional más eficaz mejorarán la importancia de la educación media y una transición más sencilla de los estudiantes al mercado laboral (pág. 19).

Recomendaciones que se incrustan en las políticas públicas[4] y plantean paradójicamente, al mismo tiempo, el mejoramiento de la calidad y el acceso y la permanencia en el sistema educativo. Enfatizando en lo laboral, el mercado y las prácticas económicas que han mantenido la desigualdad y la inequidad social.

En el anterior contexto, se proyecta la educación no como un proceso formador de sujetos pensantes, sino como una herramienta para el crecimiento y fortalecimiento económico de una nación, donde el individuo y sus dimensiones pasan a un segundo plano, privilegiando, como sucede en nuestro país, el mostrar estadísticamente un desarrollo social inexistente, una estandarización del sujeto, donde es más importante sobresalir en las pruebas externas y competir con políticas mundiales que realmente enseñar a pensar. En palabras de Nussbaum (2014):

> Muchas personas consideran que se puede prescindir de la capacidad de pensar y argumentar por uno mismo si se busca un resultado comercializable que pueda cuantificarse. Por otro lado, los exámenes estandarizados no son muy útiles para evaluar esa capacidad socrática. Haría falta una evaluación cualitativa mucho más detallada de las interacciones en el aula y los escritos del alumno para saber en qué medida ha adquirido la capacidad de la argumentación crítica (p.76).

[4] Remitirse al Plan nacional de desarrollo educativo 2016-2025, "*Colombia la más educada en 2025"* y a la "*Revisión de políticas nacionales de educación. La Educación en Colombia."(2016)Ministerio de educación Nacional* donde se priorizan recomendaciones de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico, OCDE.

Podríamos añadir que haría falta una propuesta de formación del discurso crítico desde los primeros ciclos de la educación básica, así como una evaluación o valoración del discurso del estudiante, donde él mismo sea capaz de observar y escuchar sus diferentes formas de interacción con el otro, hasta llegar a un ejercicio de metacognición que le permita pensarse y reflexionar acerca de sus actos comunicativos, su manera de tomar posición y el uso que hace de la palabra; para así reconocerse como individuo capaz de utilizar el lenguaje para transformar su sociedad, es decir, como ser humano que se fundamente en sus competencias argumentativas.

En ese universo de interacciones donde el estudiante es protagonista, el maestro debe ser un orientador que con su propio discurso argumentativo sea capaz de incitar a la acción y de motivar el desarrollo del pensamiento crítico, en un ejercicio constante que no se enmarque solamente en el aula de clase, sino que trascienda las paredes de la escuela. Ya que en tanto el docente no comprenda la argumentación como una habilidad cotidiana, sino la siga concibiendo como un contenido temático propio de la asignatura de Lengua castellana, es muy difícil exigirle al joven que tome una postura frente a su realidad y deje de lado la comodidad de seguir el liderazgo de otros, que posiblemente no le aportan en su formación como sujeto.

Ya que, como lo menciona Nussbaum "Cuando se pierden de vista los argumentos, las personas se dejan llevar con facilidad por la fama o el prestigio del orador o por el consenso de la cultura de pares" (*op. cit*. p.79). Lo que es evidente en el contexto de la escuela pública, donde el discurso del líder antagónico (La moda, los medios, la publicidad, el jíbaro, el modelaje, etc.) es el que orienta el pensamiento y las acciones de los jóvenes, ya que se convierte en el principal formador moral y social de la comunidad. Valiéndose de las carencias argumentativas, en una brecha creada no sólo por la disfuncionalidad de los contextos familiares sino por la que ha creado históricamente la escuela para mantener el *statu quo*.

2.1.2. Políticas públicas: la fundamentación de la argumentación en el marco legal y los discursos del estado

Las prácticas en la escuela, de acuerdo con el Ministerio de Educación Nacional, están enmarcadas en documentos que orientan y establecen lineamientos de acción pedagógica y disciplinar, en ellos, las alusiones o directrices respecto a la argumentación y el pensamiento crítico son presentadas de manera superficial, dando prioridad a otras habilidades y competencias, que permiten al estudiante participar de su vida escolar atendiendo a los requerimientos básicos de las diferentes disciplinas. Es importante mencionar que aunque en estos documentos la argumentación es comprendida como una acción complementaria, existe un interés por comprender el lenguaje desde sus diversos usos sociales, haciendo énfasis en el desarrollo de las habilidades comunicativas, que son: hablar, escuchar, leer y escribir, como se puede observar en el siguiente apartado de los *Lineamientos curriculares en Lengua castellana* (1998), donde además de reconocer que estas son la base del currículo de la disciplina, se manifiesta una preocupación por el uso de estas habilidades en los contextos comunicativos:

> La pedagogía del lenguaje se orientó […] hacia un enfoque de los usos sociales del lenguaje y los discursos en situaciones reales de comunicación. 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 de sentido en los actos de comunicación (p. 25).

Esta instrumentalización que ya era evidente a finales del siglo XX se ha mantenido dentro de las prácticas habituales en el aula, a pesar de que este mismo documento que orienta la labor docente plantea la competencia pragmática o sociocultural como una posibilidad de implementar

estrategias que permitan el desarrollo de pensamiento crítico y político, lo que se acerca un poco a las competencias argumentativas, y nos lleva a cuestionarnos acerca de la coherencia entre los planteamientos de las políticas públicas y la praxis pedagógica.

En este documento se plantea el concepto de competencia en la perspectiva de la formación de las diferentes dimensiones de desarrollo de los sujetos, y en este sentido se relaciona la competencia comunicativa en concordancia con estas dimensiones a través de acciones o desempeños específicos. De esta manera, la argumentación es planteada no como una habilidad necesaria para que el estudiante intervenga en cualquier práctica oral, sino como resultado de una instrucción puntual e inmediata, que se ve mediada por la intervención de un docente el cual tiene en su poder propiciar espacios de interacción o por el contrario silenciar y hacer de su clase un acto unidireccional y jerarquizado. En los Lineamientos Curriculares en Lengua Castellana (*op.cit*. p.50), existe una explícita invitación a pensar, a incitar la conversación, la discusión, las charlas informales, es decir a la oralidad formal y no formal como estrategia cotidiana donde se construye el saber sin imposiciones ni tensiones entre docentes y estudiantes, ya es decisión del docente lo que suceda en su aula de clase.

Desde esta perspectiva, el documento se refiere además al *Rol del docente* donde se le da un particular énfasis al aula como "un espacio […] en el que se intercambian discursos, comunicaciones, valoraciones éticas y estéticas; en síntesis un espacio de enriquecimiento e intercambios simbólicos y culturales" (*op. cit.* p.18), un espacio dinámico multidireccional, donde surgen y se vinculan las diferentes posibilidades de los sujetos en pro de una construcción de saberes y de seres.

La argumentación adquiere importancia en la formación de sujetos críticos y activos en la escuela, con capacidad de indagación, de cuestionamiento, con gran capacidad de escucha y liderazgo, que asuman los retos a los que se ven enfrentados en la construcción de su vida académica y social en el complejo mundo globalizado. En este sentido fortalecerán sus competencias comunicativas de manera integral, teniendo amplias posibilidades de posesionarse de manera trascendente en el mundo de la vida.

Es importante observar además que en este documento, la argumentación oral es referida como un proceso, mas no como una competencia propia del lenguaje, y se menciona como facilitadora para el desarrollo de las otras las cuatro habilidades básicas mencionadas anteriormente, en un proceso subsidiario, en particular de la escritura y la oralidad. Sin embargo, la argumentación, al parecer vista como una acción natural, está implícita en lo que se relaciona con las interacciones cotidianas:

> En el espacio aula, los sujetos intercambian saberes, experiencias, formas de comprender y explicar el mundo. En este sentido, el currículo debe constituirse en un facilitador de estos intercambios y debe tener un carácter flexible, en el sentido de permitir la presencia de los intereses y saberes de los estudiantes como componentes del mismo, a la vez que debe contar con flexibilidad en cuanto a los tiempos y los ritmos de su desarrollo (*op. cit.* P.18).

En este contexto, el aula se convierte en el símbolo de la variedad de procesos comunicativos posibles y de acciones flexibles, que si bien responden a unos esquemas dados, necesitan atender a las particularidades de los grupos escolares y ser orientados con intencionalidades pedagógicas significativas. Atendiendo además a la naturaleza oral de los estudiantes, ya que el hecho de que la palabra, la oralidad y en consecuencia la escucha sean innatas y connaturales al ser humano y que sean prácticas constantes en los espacios sociales de la escuela, ha generado una

invisibilización de esta como objeto de estudio y como herramienta indispensable en el aula, como base de la argumentación, de la reflexión y del aprendizaje. En contadas ocasiones nos referimos a la oralidad en el aula, generalmente cuando queremos que el estudiante no se exprese "de manera vulgar", o cuando queremos que pida permiso o perdón como elementales formas de "buen comportamiento", haciéndola ver como un acto de insubordinación y no de interacción que posibilita el aprendizaje. En consecuencia:

> Entendemos que pensar la oralidad, no como un aprendizaje inherente a la condición social del sujeto, sino como objeto de estudio susceptible de ser abordado sistemáticamente, es una de las necesidades apremiantes del trabajo escolar desde las diferentes áreas del saber. Sin embargo, en la dinámica cotidiana de la escuela, se concibe la oralidad como connatural al proceso formativo de los estudiantes. Esta concepción se ha instituido dentro y fuera de la escuela, permeando el conocimiento del profesor y actuando como filtro en sus razonamientos y en su toma de decisiones pedagógicas (Gutiérrez, Y. y Rosas, A. 2008, p.26).

Estos planteamientos requieren de acciones didácticas planeadas, de posturas pedagógicas constantes que promuevan la oralidad de manera secuencial y progresiva donde la argumentación, la contraargumentación, la escucha, el generar adhesión a tesis y posturas sean prácticas del dominio del docente y por la tanto de sus estudiantes.

Por su parte, la *Ley general de educación*, Ley 115 de 1994, en su artículo 5, numeral 9, expone como objetivo específico de la educación media:

> El desarrollo de la capacidad crítica, reflexiva y analítica que fortalezca el avance científico y tecnológico nacional, orientado con prioridad al mejoramiento cultural y de la calidad de la vida de la población, a la participación en la búsqueda de alternativas de solución a los problemas y al progreso social y económico del país (p.18).

Este documento que enmarca los lineamientos para la educación en Colombia, manifiesta el fortalecimiento de la capacidad reflexiva y crítica sobre múltiples aspectos de la realidad, como el manejo responsable del medio ambiente, de los recursos naturales, y de situaciones posibles de riesgo que de cierta manera requieren de rigurosos procesos argumentativos surgidos en la reflexión constante en el aula de clase.

En el mismo contexto se refiere "al acceso crítico y creativo al conocimiento científico, tecnológico, artístico y humanístico" (*op. cit.* p.24), de tal manera que sea facilitador del acceso a la educación superior, a la vida social, a la información, al trabajo. Es importante valorar que la misma Ley General de Educación plantea *el razonamiento lógico y analítico* para la interpretación y solución de problemas de la vida cotidiana y de la ciencia como estrategias en las que se puede sustentar el desarrollo del nivel crítico y reflexivo.

Finalmente, también apunta a constantes prácticas reflexivas y críticas sobre aspectos éticos, morales, de convivencia y religiosos que se presentan en la realidad de la escuela y del contexto, prácticas que pocas veces se a asumen en un currículo institucional o como didáctica que permita asumir la argumentación como posibilidad en la construcción comunicativa del sujeto.

Elementos que en suma demuestran que el estado tiene una preocupación por el fortalecimiento de las habilidades críticas de los estudiantes y por el mejoramiento de su calidad de vida, pero que a la vez dejan claro que existen factores económicos que priman sobre estos intereses, como la formación para el trabajo, a partir de los cuales se establecen los currículos y esquematizan los procesos restando flexibilidad y autonomía al maestro y a las prácticas escolares.

Del mismo modo, en el *Plan decenal de educación 2006 – 2016,* en lo relacionado con los fines y la calidad educativa se puede ver que se plantea como objetivos:

> Generar, desarrollar y fortalecer una cultura de la investigación, ciencia, tecnología, humanidades y arte, pertinente, articulada con los contextos y acorde con los contenidos específicos de los diferentes niveles del sistema educativo, con la finalidad de lograr un pensamiento crítico e innovador y un desarrollo humano sostenible, con la participación y el apoyo de los sectores productivo y social (p. 42).

Metas que no son coherentes con la realidad social de los lugares menos favorecidos en la ciudad y los municipios más pobres, donde las condiciones de docentes y estudiantes no permiten la investigación, la ciencia, ni la tecnología; pareciera entonces que el discurso institucional tuviera como objetivo mejorar la percepción de la función pública antes que atender las carencias y debilidades que no permiten que se pueda hablar de excelencia o calidad, esto en concordancia con la deficiente asignación presupuestal en estos lugares olvidados de Colombia y las constantes acciones de corrupción que gracias a los medios de comunicación comienzan a generar indiferencia.

Ya que si bien la asignación presupuestal que se determina en el Presupuesto general de la nación[5] para educación es de cerca de 31 billones de pesos, relativamente superior al de defensa, que es de 30 billones de pesos, corresponde solamente al 18.08% del gasto público y su inversión real en los municipios apartados es mínima. Es evidente que para lograr estos objetivos se requiere de una mayor inversión de capital y recursos, que hagan posible su universalización y redunden en el mejoramiento de la calidad; no exclusivamente como lo menciona el documento

[5] Ver ley No. 5554 que aprueba el Presupuesto General de la Nación 2016

pensando en la formación para el trabajo, sino en la construcción de ciudadanos críticos con la capacidad de pensar, reflexionar y transformar su contexto inmediato.

De otro lado, los *Estándares Básicos de Competencias del Lenguaje (2006)*, en lo concerniente a Ciclo quinto, plantean que los procesos pedagógicos:

> […] se orienten hacia el desarrollo y el dominio de las capacidades expresivas y comprensivas de los estudiantes –tanto en lo verbal como en lo no verbal– que les permitan, desde la acción lingüística sólida y argumentada, interactuar activamente con la sociedad y participar en la transformación del mundo (p.17).

La solidez argumentada presupone entonces un reconocimiento de la individualidad lingüística y de la construcción del sujeto en relación con los otros, con sentido crítico para la transformación del mundo, a pesar de esto, tal circunstancia no es una constante en el entorno educativo.

En el mismo sentido a partir del año 2000, el ICFES, como ente rector de la educación superior en Colombia, introdujo profundas reformas a las pruebas que se aplican a los estudiantes que culminan Ciclo quinto, orientadas a la evaluación de competencias, las pruebas interdisciplinarias, las profundizaciones y a la evaluación de calidad de la educación media. Inicialmente se cambió el objeto de evaluación, de saberes disciplinarios específicos al desarrollo de competencias básicas. Particularmente las interpretativas, argumentativas y propositivas. Las primeras buscan encontrar el sentido de textos, problemas, gráficas y esquemas. Las segundas comprenden acciones que den razones, expliquen, propongan y sustenten en pro o en contra de una teoría, en este sentido se hace énfasis en la argumentación escrita. Por último, se plantea la competencia propositiva que se refiere a las acciones que generan alternativas de solución a situaciones diversas.

Particular atención merece el hecho de que hasta inicio del siglo XXI, se reconoce la argumentación como una competencia fundamental en el desarrollo del proceso enseñanza - aprendizaje y en la evaluación en lenguaje en la educación colombiana, logro que se ha evidenciado en la inclusión de la misma en la estructura curricular de los diferentes Proyectos educativos institucionales y en los sistemas de evaluación de las instituciones educativas del país.

Posteriormente, mediante el decreto 869 de 2010 se modifica la reglamentación del examen de estado de la educación media ICFES-SABER 11º, cuyo propósito fundamental es valorar el nivel de desarrollo de competencias básicas. La novedad del presente decreto es que en el año 2013 el ICFES modifica el componente de Lectura crítica, el cual, al tener en cuenta que comparte con los lineamientos de filosofía el interés por el fortalecimiento del pensamiento crítico, decide integrarlos en una sola prueba. Esta evalúa tres competencias, la primera referida a la identificación de los contenidos locales del texto, la segunda en relación con la comprensión global y la tercera, que evalúa la lectura crítica del texto.([6])

Las anteriores reformas marcan especial relevancia al reconocerlas como políticas establecidas por la institucionalidad y que tienen un sustento en la honda crisis educativa que generó la endémica escuela tradicional y los bajos resultados de los estudiantes colombianos en las pruebas externas. La intencionalidad de fortalecer la calidad educativa y de incluir currículos efectivos en la escuela pública puede ser valiosa, sin embargo, nos encontramos con obstáculos que dificultan su desarrollo. En relación con esto expresa Nussbaum (2014), de manera categórica:

> En tanto los exámenes estandarizados se convierten en la norma para evaluar el desempeño de las escuelas, los aspectos socráticos de los programas curriculares y de los métodos pedagógicos corren

[6] Para profundizar al respecto remitirse a los *Lineamientos generales para la presentación del examen de Estado SABER 11° (2013).*

> el riesgo de quedar atrás. En efecto, la cultura del crecimiento económico presenta cierta inclinación por los exámenes estandarizados y cierta impaciencia con los contenidos y los métodos que no se adaptan a este tipo de evaluación (p.76).

Pareciera que mientras el país atraviesa por crisis de salud, vivienda, educación y recursos, el gobierno se interesa por estar a la vanguardia de la calidad en educación mundial haciendo uso de estadísticas que lejos de reflejar la situación real, construyen una ilusión de excelencia que no va a existir mientras no se atiendan de raíz las necesidades sociales más básicas como la alimentación o las emergencias por falta de agua.

Los profesores Guillermo Bustamante y Luis Guillermo Díaz (2003), en su libro *Factores asociables al desempeño de los estudiantes* hacen un recorrido por los planes de desarrollo en educación de algunos gobiernos como los de César Gaviria, Ernesto Samper y Andrés Pastrana donde exponen las miradas que se han hecho en el país acerca de la calidad de la educación, y las acciones de intervención para justificar las políticas educativas, los elementos que son comunes en estos planes tienen que ver con que las pruebas que realiza el ICFES serán la base para los programas de mejoramiento de la calidad, para la asignación de recursos o para orientar programas de apoyo, entre otros (pp. 19 y ss.). Lo que no es ajeno a la realidad actual del país donde estas pruebas cada vez más aumentan su protagonismo y se convierten en la base de las estadísticas para establecer los índices de calidad en educación en detrimento de la excelencia y la autonomía.

El desconocimiento de tales políticas por parte de los docentes, la escasa formación de los maestros en estrategias y didácticas de lenguaje basadas en la argumentación, la improvisación constante y la contradicción de la escuela al dejar en un segundo lugar la crítica, la reflexión y el debate, hacen que se censure la práctica de quienes toman posición a favor de la escuela y los

estudiantes como proyecto de vida más allá de la sumisión y el silencio permisivo, lo que redunda en dinámicas escolares poco favorables para los niños, en contradicciones que ellos perciben y de las cuales sacan provecho. Lo que se solucionaría si los maestros logran trabajar de forma cooperativa, si la meta es la formación de los estudiantes y el colectivo, por encima del beneficio personal, y si el maestro logra que su discurso argumentado pueda transformar sus acciones y crear lazos donde el diálogo y el consenso provoquen la disminución de los conflictos y la construcción de conocimiento.

Tenemos la posibilidad de fomentar en la clase de Lenguaje y en cada una de las disciplinas la reflexión, el debate, el encuentro de ideas, la polémica sustentada y el discurso oral como prácticas que nos alejen del horror de la intolerancia. Pues más allá de lo que puedan rezar los documentos y la legislación vigente, es el maestro quien tiene el poder de la palabra, el poder de transformar la escuela, de persuadir a los niños y jóvenes receptores de la más amplia maquinaria de manipulación como lo son la publicidad y los medios de comunicación, para que estén alerta y no sigan siendo víctimas de estas circunstancias, sólo la intención argumentativa podrá realmente fortalecer el pensamiento crítico y este último será el que permita a las nuevas generaciones empoderarse del futuro de su país y del planeta.

En síntesis, y de acuerdo con Perelman (1997), la argumentación: "[…] busca, muy a menudo, incitar a la acción, o por lo menos, crear una disposición a la acción" (p.32)., tesis que coincide en parte con algunos de los preceptos planteados en el marco de las políticas públicas, pero si el pensamiento crítico es una de las prioridades de acuerdo con los documentos que orientan la labor docente en Lengua Castellana, sería de esperar que las acciones en la escuela fueran coherentes con estas pautas, pero al no ser así, es posible comprender que los programas curriculares anteriores como el Decreto 1419 de 1978, y el Decreto 1002 del 18 de mayo de

1988, basados en diseños instruccionales que comprenden objetivos generales, específicos, contenidos, actividades y recomendaciones metodológicas e indicadores de evaluación, sigan siendo los documentos orientadores de lo que se pretende lograr en el aula y que los lineamientos y estándares no tengan el impacto que requiere una empresa tan grande y ambiciosa como lo es la educación en un país que aún se fundamenta en prototipos extranjeros y en acciones heredadas de un pensamiento colonial y religioso, enmarcado en dogmas a partir de los cuales la obediencia se privilegia por encima del pensamiento.([7])

Es así como es posible considerar que la literatura pueda tener un papel fundamental en la construcción y fortalecimiento del pensamiento crítico estrechando su vínculo con la argumentación. Respecto a las posibilidades que en la norma se establecen para la enseñanza de la Literatura y su incidencia en el desarrollo de otras habilidades más allá de la mera experiencia estética podemos ver en los *Estándares básicos de competencias del lenguaje* (2006) como objetivo al terminar el Ciclo quinto el siguiente: "Analizo, crítica y creativamente diferentes manifestaciones literarias del contexto universal" (p. 40), para el cual se establecen como subprocesos:

1. La lectura de diversos textos literarios, de tema y origen variado
2. La identificación en las obras de literatura universal del lenguaje empleado, sus características formales, épocas y escuelas, estilos tendencias, temáticas, géneros y autores.

[7] Las políticas educativas en Suramérica han sido determinadas por las políticas económicas y sociales impuestas por Norteamérica tales como *La Alianza para el progreso* en la década de los 60´s, El consenso de Washington, al finalizar los 80´s y la de la Generación del Bicentenario, en la primera década del siglo XXI. Ver *Metas educativas 2021* (2013), promulgadas por la OEI para Latinoamérica. Sin olvidar la imposición de los esquemas religiosos durante el periodo de la conquista y la colonia por los españoles a finales de los siglos XIV y XV.

3. En el contexto de la enseñanza para la comprensión se espera que el estudiante, "comprenda" en los diferentes textos de literatura universal las dimensiones éticas, estéticas, filosóficas
4. La comparación de diversos textos, autores, temáticas y estilos a partir de la utilización de recursos de la teoría literaria que permitan el desarrollo de un ejercicio interpretativo más amplio y enriquecedor.

De lo anterior podemos inferir que la literatura y su estudio pueden llegar a colaborar en la meta de mejorar no solo los procesos comprensivos, sino a establecer analogías con la experiencia de mundo que permitan al estudiante fortalecer o construir un punto vista crítico y reflexivo.

Sin embargo, los estándares, de manera general son definidos como una meta observable y verificable, es decir lo que el estudiante debe saber se presentan de manera escueta y reducida a procesos formales que desconocen la literatura como estrategia dialogante con referentes interdisciplinares, de pensamiento, de crítica y aprehensión del mundo en general y del contexto en particular; factores determinantes de una formación crítica. Lo que pondría en consideración la importancia de la acción del docente como mediador entre la norma que formaliza los procesos y la aprehensión de los conceptos, experiencias y posibilidades que son propios de los textos literarios y narrativos.

A este respecto, la *Red colombiana para la transformación de la formación docente en lenguaje (2003),* observa cómo en el documento de los estándares: "Se menciona la necesidad de abordar la literatura en el grado de básica media desde un enfoque más académico que se reduce a un estudio cronológico y de conformación de los géneros literarios, desconociendo el enfoque

semántico comunicativo propuesto en los lineamientos curriculares" (p.18). Esta falta de coherencia entre los *Lineamientos Curriculares de Lengua Castellana* y los *Estándares básicos de competencias del lenguaje.*, no impide plantear la posibilidad de fortalecer la competencia argumentativa oral a partir del acercamiento al texto literario, de la reflexión constante con las diferentes situaciones que son abordadas desde la literatura para acercarnos de manera dialogante a procesos argumentativos planteados desde la conversación, el debate y la retroalimentación continua en el aula de clase. En la autonomía del docente y en la construcción constante de proyectos interdisciplinares se debe plantear la posibilidad de incluir el disenso, la controversia, el conflicto como elementos que hacen parte del texto narrativo y de la escuela misma, de tal manera que esa continua tensión nos permita fortalecer situaciones discursivas generadoras de sociedades democráticas, autónomas y realmente críticas.

2.1.3. Argumentación, teorías y praxis en la escuela

"Quien argumenta no se dirige a lo que se considera facultades tales como la razón, las emociones, la voluntad; el orador se dirige al hombre completo".
Chaïm Perelman

La transformación de las prácticas escolares y en consecuencia las acciones pedagógicas que se desarrollan en la escuela, son las razones que motivan el desarrollo de esta investigación, y para ello, se entiende que la naturaleza humana busca indagar, dar respuestas a los interrogantes que se plantea sobre el mundo externo e interno, interpretar la realidad y ubicarse en el confuso mundo globalizado, esto gracias a la capacidad de argumentación y de lenguaje que poseen los sujetos. El discurso dialógico será una sólida base para apelar en la consolidación del sujeto como ser social e individual.

Tal justificación plantea la necesidad de redimensionar el lenguaje en la búsqueda de sentido, tal como lo propone Plantin (2014) en *Argumentación: historia, teorías perspectivas,* donde menciona que:

> Hablar de argumentación es otra forma de hablar de sentido y de la información […] en rigor el enunciado más banalmente informativo puede ser considerado una tesis, y el simple hecho de pronunciarlo en condiciones normales lo apoya sobre la autoridad de su locutor, le asegura una cierta credibilidad y provoca una cierta adhesión del espíritu del interlocutor (p.p. 42-43).

Es así como la búsqueda de significado y la enunciación con un propósito, el argumentativo, reivindicará el lenguaje como catalizador de sentidos en la escuela. Esto se puede lograr desde el aprovechamiento de las acciones cotidianas de los estudiantes, su diario vivir, el cual está permeado de acciones argumentativas que a su vez configuran muchas de sus relaciones sociales. A este respecto, se expresa Ducrot (1998), quien afirma:

> El valor argumentativo de una palabra es por definición la orientación que esa palabra da al discurso. En efecto, a mi juicio el empleo de una palabra hace posible o imposible una cierta continuación del discurso y el valor argumentativo de esa palabra es el conjunto de esas posibilidades o imposibilidades de continuación discursiva que su empleo determina (p. 51).

Desde este punto de vista la palabra posee un valor tal que es al emisor a quien corresponde darle la significación que desee, en un universo semiótico tan amplio donde el discurso puede construirse, direccionarse y modificarse a voluntad. Lo que nos lleva a considerar cómo se estructuran los enunciados en la escuela, cómo se encadenan y dimensionan, cómo adquieren sentido, sin la necesidad de que se expliciten en las clases de lengua castellana o se evidencien en el quehacer pedagógico donde en ocasiones se deslegitiman como constructos de pensamiento y de identidad por pertenecer a los lenguajes de la cotidianidad, razón por la cual es necesario

pensar de qué maneras podemos como docentes implementar la argumentación oral en el aula de manera gradual, atendiendo al respeto por el discurso de los estudiantes, a sus puntos de vista, a los factores asociados, a las políticas públicas pero sobre todo al deseo de la comunidad por transformar la escuela y darle voz en el contexto inmediato y en la construcción de país.

Implementar la argumentación oral puede llevar varias y complejas fases en las que se requiere de la intención marcada de generar razones, reflexiones, diálogos, para generar actitudes, acciones, adhesiones o acuerdos posibles entre los participantes de la acción comunicativa argumentada. Este hecho pedagógico necesita además que se implementen espacios de diálogo y discusión como los debates, foros o las discusiones razonadas, entre otros; que se establezcan como pretexto para hacer de la escuela el verdadero encuentro de sentidos a partir de enunciados ubicados en la realidad del joven estudiante, articulándolos con los saberes y conocimientos disciplinarios requeridos para una formación integral.

Para comenzar es necesario establecer algunas especificidades teóricas que servirán como base para esta propuesta investigativa y para comprender desde dónde se ha abordado el concepto de argumentación, sumadas a los presupuestos teóricos que se han mencionado con anterioridad. De acuerdo con Perelman (1997), Aristóteles distingue dos tipos de razonamientos, los analíticos de tipo formal, portadores de verdades que están asentadas en las mismas proposiciones y no en la opinión, los cuales son *demostrativos e impersonales*; y los dialécticos, quienes basan sus argumentos en *opiniones generalmente aceptadas,* es decir, reconocidas por una mayoría o por autoridades. De acuerdo con este autor:

> Los razonamientos dialécticos parten de lo que es aceptado, siendo su fin el hacer admitir otras tesis que son, o pueden ser, controvertidas. Se proponen, pues, persuadir o convencer: no consisten en

> inferencias válidas y constrictivas, sino que presentan argumentos más o menos fuertes, más o menos convincentes y que jamás son puramente formales (pp. 20 -21).

En el espacio escolar es posible observar en el aula los dos tipos de razonamientos, sin embargo, esa llamada *acción sobre el espíritu* de la cual nos habla Perelman, propia de los razonamientos dialécticos, hace que el estudiante se sienta involucrado con la verdad que habita en la opinión que pretende promulgar, más allá de la verdad incuestionable que proviene de la mera fórmula calculable resultado de los *analíticos*. Y no obstante, cuando la lógica moderna deja de lado los razonamientos dialécticos, al tomarlos como poco fiables por su carencia de exactitud, el ser humano y su capacidad de razonar le permiten ir más allá del demostrar propio de la ciencia para acceder al mundo de la argumentación.

Los argumentos dialécticos, entonces pueden ser debatibles, subjetivos y discutibles, se refieren a situaciones que implican un contacto, una espiritualidad generada a partir de la intencionalidad de buscar adhesión, de persuadir a aquellos a quienes se dirige, de generar un sentido crítico en el contexto real de la escuela, es así como desde este planteamiento Perelman (1997) en *El Imperio Retórico* plantea la argumentación desde el "propósito de influir sobre un auditorio, modificar sus convicciones o sus disposiciones mediante un discurso que se le dirige y que busca ganar la adhesión de los espíritus, en lugar de imponer la voluntad por la coacción o por el adiestramiento […]" (p.31). Podemos entonces deducir con claridad que existen dos aspectos relevantes en la disposición argumentativa; el primero, el uso de un lenguaje cotidiano, espontáneo, no preparado del orador, y el segundo relacionado con la intencionalidad manifiesta de generar adhesión mediante el contacto de las sensibilidades y la disertación de los espíritus en torno a ideas propias de nuestra condición humana. La escuela actual, plantearía así, variadas concepciones que contradicen dichos principios, pues en ella prevalecen los discursos que

distancian los espíritus y se favorece la reacción mecánica por coacción o por jerarquía; tanto en maestros como en su relación con los estudiantes.

Es así como argumentar no es solo una acción de orden teórico o científico, sino que se convierte, con la *Nueva retórica,* en una necesidad que independientemente del receptor, parte de un deseo por comunicar al otro lo que se piensa, por compartir ideas o tesis relacionadas con la concepción personal de mundo, con las inferencias producto de la experiencia de la vida y sobre todo con la relación esencial entre el hombre y su entorno. Lo que nos permite pensar en una situación común a todos los hombres donde es posible que se conciba la argumentación a partir de la conversación. En el entorno escolar puede ser vista como un primer paso hacia el fortalecimiento de la competencia argumentativa, debido a que por su carácter social es un espacio donde de manera informal existe un diálogo de saberes, pareceres, emociones, ideas, pero sobre todo de subjetividades. En ella es posible reconocer al otro desde su discurso, caracterizarlo y comprenderlo.

Si bien la conversación no es necesariamente un ejercicio de argumentación en sí misma, es posible que de ella surjan temas que sean perceptibles de ser discutidos, donde exista la posibilidad de una confrontación de pareceres y se requiera de una toma de posición argumentada y razonada, esperando llegar a acuerdos, a consensos, o a lo que Aristóteles denomina *la opinión razonable.* De acuerdo con Plantin (1998) los sofistas nos heredan la dialéctica como una forma de *interacción argumentativa* comprendida como una especie de *diálogo razonado,* a partir de esta se han tejido múltiples teorías que incorporan el diálogo dentro de una denominada *pragmática de la argumentación* (p.10)*,* donde se establecen una serie de normas para la enunciación y se tienen en cuenta diferentes actos de habla, que incluyen los

argumentos llamados por el autor *comunes o cotidianos* que generalmente se dan en el mundo escolar.

Plantin (1998) menciona además algo que se establece dentro de lo que denomina las "encrucijadas teóricas", una de ellas es la condición del habla que la pone en situación indispensablemente argumentativa debido que al existir un enunciado se presupone la existencia de una intención de influir sobre un receptor: "todo enunciado obliga e incita al otro a creer, a hacer, a ver, de forma diferente" (p.30)., entonces la argumentación estaría presente en cualquier acto de habla, teoría que se contrapone a la retórica clásica donde eran necesarias las verdades admisibles. Este postulado tiene una estrecha relación con lo que menciona Alicia Rey (2000) cuando concluye que:

> No se puede seguir haciendo la distinción entre, de una parte, texto narrativo/descriptivo y de otra parte, texto argumentativo. O de texto predominantemente argumentativo, como se habla de texto predominantemente narrativo o descriptivo debido a que todo enunciado tiene una dimensión argumentativa, sea de manera explícita, por su pertenencia a una secuencia argumentativa (enunciado – argumento – enunciado – conclusión), sea por su orientación argumentativa, semántico-discursiva o pragmático-discursiva (p.25).

Postura que será fundamental para comprender el entramado discursivo de la escuela que se vale de los *topoi intrínsecos o extrínsecos*, o creencias comunes entre el locutor y el alocutario, los primeros "constituyen la significación habitual de una palabra" y los segundos "establecen encadenamientos que llevan a conclusiones basadas en representaciones ideológicas propias de la manera de pensar de una época" para establecer o asentar verdades de las cuales se valen quienes pretender argumentar una tesis. Es así como el discurso dentro de su estructura puede tener diferentes intencionalidades y presentar diferentes formas de ser leído de acuerdo a las

habilidades que presente el receptor. Lo que representa una ventaja mayor para el maestro en la escuela, pues si es posible liberar el discurso de sus categorizaciones y verlo como un todo, es también posible que exista una amplia gama de estrategias para que este sea vivenciado y sentido y no solo trabajado en el aula.

Es urgente acercarnos a la realidad del estudiante, promover el análisis y la disertación como estrategias pedagógicas, acercar las problemáticas del contexto escolar a los ejes temáticos y fortalecer el rol del estudiante en la toma de decisiones en la vida escolar. El estudiante debe reconocer en el otro a su interlocutor, a su auditorio, al que debe adaptarse, entendiéndose que este último está conformado por aquellos que son influenciados por su argumentación, quienes son persuadidos, deberán conocer a sus interlocutores, con el ánimo de lograr con eficacia un ejercicio persuasivo pertinente con sus objetivos.

En este aspecto es importante proponer como estrategia en el aula el uso del debate, a partir de él se puede desarrollar un diálogo constante que permita reconocer las diferentes reacciones del auditorio y que permita establecer las diferentes secuencias significativas de la trama argumentativa, ya que va más allá de un simple discurso unidireccional o de un sermón adoctrinante. Esta y otras estrategias de conversación, diálogo y discusión, permitirán que al finalizar el Ciclo quinto el estudiante se encuentre en capacidad de crear sus propios discursos a partir de la elaboración de argumentos propios y de reflexionar sobre su entorno tanto cercano como nacional. Además contribuirá para que los discursos del poder no se asienten en sus acciones acrecentando la masa social que prefiere la comodidad de repetir a la acción de pensar.

En la escuela además es potencial hablar del discurso epidíctico, teniendo en cuenta que su papel es, de acuerdo con Perelman (1997), “intensificar la adhesión a valores, sin los cuales el

discurso que pretende llegar a la acción, no podría encontrar un punto de apoyo para conmover y mover a sus auditores" (p.41). El discurso epidíctico se relaciona con aspectos como el educativo, filosófico, dialéctico, ya que busca incitar la acción. De igual manera como acto social este se centra en la crítica y su temporalidad es de tipo presente, permitiendo que prevalezcan en determinado grupo social ciertas formas de actuar que en nuestro contexto y desde nuestra intención formativa pueden llegar a ser beneficiosas a la hora de mejorar la convivencia y la armonía. Nos preguntamos luego si las relaciones discursivas en la escuela ¿nacen con el carácter de movilizar los espíritus juveniles a la acción y predisponer su mente al convencimiento a través de ejercicios persuasivos? Pues bien, consideramos que la primera percepción de la realidad como objeto de consideración de debatibilidad y construcción argumentativa la realizan los estudiantes a partir de otros referentes y en otros contextos diferentes al de la escuela, lo que no se aprovecha para beneficio de la educación, relegando la natural dialéctica humana a la recepción pasiva de comandos.

La intención argumentativa en sí, pareciese estar escindida de las intenciones pedagógicas de los maestros, razón por la cual se vuelve indispensable que nuestros estudiantes y docentes de Ciclo quinto, reflexionen en relación con estas tres preguntas clave en el desarrollo de un ejercicio argumentativo:

a) ¿Qué voy a decir?
b) ¿Cómo lo voy a decir?
c) ¿Qué espero lograr?

De esta manera podemos avanzar en el afianzamiento de una estructura de pensamiento intencionada desde la argumentación, en el contexto enseñanza aprendizaje y en el contexto

general de la escuela. Adicionalmente a este tipo de sensibilización argumentativa es fundamental reconocer algunas reglas básicas en la construcción de argumentos, reconociendo, que la cimentación de una hipótesis, el desarrollo de una estructura argumentativa, sostenida en razones y la formalización de una conclusión por parte de los interlocutores son "reglas generales", mediante las cuales, podemos armonizar en la diferencia posibles acuerdos en el salón de clases.

A partir de variadas didácticas estas reglas se pueden incluir dentro de nuestro plan de estudios y establecerse de manera transversal e interdisciplinar, en nuestro caso, a partir de diferentes contenidos narrativos que posibiliten la sensibilización crítica y la formación argumentada. El desarrollo de la competencia argumentativa es una necesidad imperante en la escuela actual, ya que con ella potenciamos la posibilidad de que los estudiantes diriman sus desacuerdos, confronten sus ideas y afectos y generen posibilidades de llegar a acuerdos, basados en la comunicación.

Es posible hacer uso de unos valores universales que nos permiten comprender los acuerdos *posibles*, y de la misma manera determinar los desacuerdos *previsibles* en la facticidad de los espíritus que convergen a diario al salón de clases, estas son las ideas de lo bello, lo bueno, lo verdadero, etc. Las cuales parecen no ser discutibles hasta que se adecuan a una situación determinada que afecta a alguno de los involucrados. En este sentido, Perelman (1997) reconoce estos valores como los que en la argumentación:

> Permitirán presentar los valores particulares, aquellos sobre los cuales se establece el acuerdo de grupos particulares, como un aspecto más determinado de los valores universales. Esta inserción de los valores particulares en un cuadro que los supera, testimonia que se desea trascender los acuerdos

> particulares, que se reconoce la importancia de la universalización de valores y del valor que se le atribuye al acuerdo del auditorio universal (p.50).

La argumentación, en este contexto, nos permitiría encontrarnos en la mejor de las aristas, para dialogar sobre las diferencias, con una gran intencionalidad de persuadir a los "otros", para establecer lo mío como nuestro, en el sentido de ganar a partir de las ideas, noble ideal, erradicado de las prácticas dialécticas de los debates y los encuentros escolares.

Los desacuerdos en este sentido, objetos debatibles y referentes de aprendizaje, nos permiten desarrollar múltiples ejercicios de autonomía, crítica y dialogicidad continua a partir de la argumentación como posibilidad ontológica de encontrarnos en el mundo con la certeza de que la constante lucha de hipótesis e ideas es la confrontación más peligrosa a la que nos enfrentamos en nuestra existencia, mediada por imposiciones, normas y falsas reglas de conducta que obedecen al afán de continuar con modelos educativos y sociales dominantes y perversos. Por tanto, los sistemas y modelos han impuesto, creencias, razas y sexos para justificar las guerras, las invasiones, los holocaustos humanos, en nombre de Dios.

La confrontación bélica se hizo parte de la cultura del hombre, el horror lo establecieron como mecanismo de control, intoxicaron el pensamiento y la misma idea de Dios como fuente de violencia, tal como afirma Saramago (2001):

> Ha sido el factor Dios, ese que terriblemente igual en todos los seres humanos donde quieran que estén y sea cual sea la religión que profesen, ese que ha intoxicado el pensamiento y abierto las puertas a las intolerancias más sórdidas, ese que no respeta sino aquello en lo que manda creer, el que después de presumir de haber hecho de la bestia un hombre acabó por hacer del hombre una bestia (p.3).

Este es sólo un ejemplo de cómo el mundo desde su capacidad de simbolizar, establece concepciones y verdades universales, que aunque incoherentes con la misma concepción de existencia, llevan a los seres a actuar de manera irracional, a partir de modelos que no se piensan ni se reflexionan sino se hacen parte de convicciones donde la fe es más poderosa que la supervivencia y que el otro. En el anterior contexto el pensamiento, el diálogo y la argumentación quedaron reducidos a simple prácticas mutadas del "espíritu humano", transformadas por la falsa lógica del poder y de la guerra.

Reconocemos entonces algunas características esenciales de la argumentación, que la dimensionan de manera crucial en la cualificación del proceso educativo en general y como competencia propia del lenguaje y del pensamiento. En primera instancia, su carácter arbóreo y multidimensional, que le provee la posibilidad de interpretar y explicar una realidad igualmente compleja y múltiple, tal como lo afirma Julián De Zubiría Samper (2006) en su análisis de la argumentación como competencia desde la óptica educativa. Esta característica nos permite echar mano de todas las experiencias de mundo, de todos los reflejos cognitivos y culturales que hacen parte de nuestra personalidad para enfrentar, interpretar y sobrevivir en la interacción constante con los otros persuasores con los que convivimos.

En segundo lugar, se resalta la presencia de la contradicción, el conflicto y la discrepancia constante en las prácticas argumentativas, en el mismo sentido reflexiona De Zubiría (2006): "Se argumenta porque se necesita discernir; y se necesita argumentar porque hay interpretaciones diferentes, algunas más cercanas y otra más lejanas a la postura que voy a defender" (p. 123)., hecho que nos aleja de la vieja escuela tradicional donde todo estaba escrito con la pluma de la verdad indiscutible, y que nos da la posibilidad de interactuar con múltiples percepciones de la realidad, de la vida y del conocimiento. Y en tercer lugar, tenemos el reconocer la complejidad

del ejercicio argumentativo que requiere de procesos de pensamiento que incluyen la inducción, la deducción, la comparación, el análisis, la ejemplificación y la ejecución de variadas técnicas comunicativas que se desarrollan de manera rápida y simultánea para ganar en el ejercicio persuasivo, es decir, el dominio y conocimiento de tales procesos nos hace más competentes en la prácticas dialógicas que nos exige el cambiante mundo en el que vivimos.

En el anterior sentido, la argumentación, nos debe llevar a planos diferentes de crítica en el contexto de la escuela, a desarrollar diferentes posibilidades de recrearla, como espacio de interacción, de inclusión y de diversidad ideológica y afectiva. Dimensionar la argumentación desde este aspecto implica, reconocer la importancia que adquiere en el maestro su capacidad argumentativa, porque:

> Si el maestro, desde su argumentación, desea persuadir, de inmediato se define que aquel a quien se quiere persuadir es un sujeto en el que se encuentran la razón, las emociones, la voluntad; es reconocerle a esos sujetos el papel de interlocutores, es establecer una relación dialógica en la que uno y otro intervendrán y cuya acción sería el resultado de un proceso de razonamiento (Rey, 2000, p.14).

Volvemos entonces a reconocer que en este diálogo el maestro adquiere un rol fundamental, que sin ser el objeto central de nuestra investigación, se dimensiona como eje articulador en la construcción de acciones argumentativas en la escuela donde el estudiante debería ser el protagonista. A este respecto concluye Alicia Rey, que "el maestro que trabaja creyendo que es posible enseñar o al menos, ayudar a comprender y a pensar mediante el uso razonado de la argumentación, diseña y desarrolla estrategias pedagógicas-didácticas como respuesta a las necesidades de comunicación de cada niño" (*op. cit.* p. 74), logrando otra perspectiva de la escuela y el reconocimiento de la diferencia y las particularidades que hacen de cada estudiante

un sujeto que aprende y conoce el mundo desde diferentes miradas. Es decir, que es indispensable la vocación, el gusto, el interés del docente por su labor ya que de ahí se desprenden muchas de sus acciones y sobre todo el reconocimiento y aceptación por la diferencia, en una escuela que por tradición ha privilegiado la homogeneización a pesar de los discursos de equidad e inclusión.

En un mundo donde la diferencia es censurada y donde el conflicto forma parte de la condición humana la argumentación es una necesidad imperiosa. Resulta entonces necesario reconocer, como afirma Estanislao Zuleta (1991) en su *Texto sobre la guerra,* que la presencia constante del conflicto y de la diferencia son aspectos inherentes a las dinámicas de los seres humanos en sociedad (p.1), por lo tanto, es fundamental pensar en la necesidad de la imaginación para crear espacios sociales en los que tales conflictos puedan existir sin anularse, espacios en el que sobrevivan bajo la lógica del reconocimiento mutuo y qué mejor comienzo para este propósito que el de hacer de la escuela este espacio de interacción y de socialización de las diversidades.

Ya que además de justificar nuestras posiciones, manifestar nuestras creencias, la argumentación nos permite, concertar y negociar diferentes tipos de significados y situaciones en la cotidianidad escolar y académica. Por tanto, más que una competencia de tipo comunicativo, es una competencia de tipo social, para encontrarnos en el mundo de lo posible, en el que la palabra logre redimensionarse a partir de la construcción de acuerdos en la diferencia.

3. Marco metodológico

Esta investigación se aborda desde la llamada Investigación educativa, de la cual J. Elliot rescata la participación activa de los maestros y sus estudiantes. Y se desarrollará desde un enfoque cualitativo, debido a que consideramos que al tener como objetivo el fortalecimiento de habilidades relacionadas con el lenguaje, es necesario hacer una mirada del problema desde el aspecto humano, sin dejar de lado algunos aspectos y técnicas del enfoque cuantitativo que nos servirán de apoyo particularmente en la fase de recolección de datos.

Investigación educativa

De acuerdo con J. Elliot (citado por Cerda, 2007) existen diferentes posibilidades de hacer investigación en relación con la educación, por un lado existe la *investigación sobre la educación* y por otro la *investigación educativa,* a pesar de que las dos tienen como objetivo observar los fenómenos que ocurren en la escuela e incidir en las transformaciones para mejorar los procesos de los estudiantes, la primera tiende a ser de tipo teórico sin hacer una intervención directa, factor que es determinante en la investigación educativa, en la cual la teoría está en constante diálogo con la práctica de los docentes y su relación con los estudiantes. De acuerdo con Elliot (2007):

> La investigación educativa es una forma de investigación-acción, lo que significa que las clases reales tienen que ser nuestros laboratorios y están al mando de los docentes, no de los investigadores. El acto de investigación debe ajustarse a las obligaciones del contexto profesional y el docente no puede aprender mediante la investigación sin hacer que los alumnos también aprendan (p. 37).

Es así como el docente se convierte en protagonista de la acción en el aula desde una mirada de investigador, lo que enriquece su práctica y permite que pueda reflexionar constantemente y replantear sus acciones pedagógicas, para así implementar nuevas metodologías que tengan incidencia directa en los aprendizajes, ya que además el estudiante incide en la validación de la investigación. Elliot menciona algunos de los componentes fundamentales que sobresalen desde este tipo de investigación y se relacionan con los objetivos de nuestro trabajo:

1. La conceptualización que se hace de la acción desde la perspectiva de los que intervienen en el fenómeno investigado.
2. El empleo de conceptos sintetizadores que captan la particularidad de las situaciones a partir de la observación.
3. La búsqueda de una teoría sustantiva de la acción en clase.
4. La revisión y desarrollo de conceptos mientras se estudia y observa el caso.
5. La participación de profesores y estudiantes.
6. Se utiliza la observación participativa.

Desde este punto de vista es posible que los resultados de la investigación no sean establecidos solamente por el docente sino que provengan de las percepciones y experiencias directas de los estudiantes en relación con el fenómeno trabajado. En este caso, en lo que tiene que ver con la experiencia estética del joven del Ciclo quinto, como receptor de la obra narrativa, y las posibilidades que esta experiencia le aporta como sujeto pensante e intérprete del entorno. Ya que si bien el maestro propone el camino o la ruta a seguir desde la secuencia didáctica, es la participación activa del estudiante lo que le aporta validez al trabajo investigativo, en particular cuando se trata de abordar el tema de la argumentación.

Enfoque cualitativo

La investigación educativa tiene una estrecha relación con el enfoque cualitativo debido a que a pesar de pertenecer a lo que denomina Cerda (1998) como un grupo de investigaciones *no tradicional*, la investigación cualitativa ha sido en la actualidad uno de los enfoques más favorables a la hora de acercarse a diversas problemáticas relacionadas con las ciencias humanas y particularmente con la educación, ya que permite aproximarse a los entornos tangibles de la sociedad y de igual manera hacer un análisis y una lectura más cercana a los diferentes entramados de relaciones que se establecen entre los individuos desde sus diversos contextos y realidades. Lo que nos hace pensar en lo fundamental de tener en cuenta a la experiencia como referencia para establecer puntos de reflexión y diálogo acerca de los temas que por antonomasia deben ser prioridad de la escuela, como lo son en nuestro caso aquellos relacionados con la argumentación, la oralidad y el lenguaje estético presente en la narrativa literaria y audiovisual.

El enfoque cualitativo es igualmente relevante para observar el tipo de realidad que nos compete dentro del complejo sistema educativo y el natural afán por intentar interpretarla, comprenderla, transformarla y asumirla como un fenómeno en constante construcción, en el cual está inmersa la subjetividad de sus protagonistas, jóvenes con una gran carga de emociones y expectativas frente al mundo y la escuela, y con un uso del lenguaje propio de su contexto. Además permite desde aspectos como la inferencia inductiva y la descripción de fenómenos observados, distinguir las particularidades de los estudiantes del Ciclo quinto en lo que tiene que ver con las características que definen su discurso y que aportan elementos significativos a la cualificación de las prácticas docentes a la hora de fortalecer los procesos de argumentación oral.

También, son importantes las técnicas de participación-observación y observación-participación, pues estas admiten el acercamiento a las experiencias y comportamientos humanos asumiendo las variaciones naturales que se puedan dar. Así mismo, se hará énfasis en mantener los criterios propios de este tipo de investigación como lo son la validez, la confiabilidad y el muestreo: el primero consiste en enfocarse en la realidad que se pretende observar, el segundo, referido a que los hallazgos estén relacionados con otros de estudios realizados en los mismos contextos y el tercero basado en las características y lo representativo de la muestra del universo estudiado.

Sin embargo, se dará prioridad a lo concerniente con la confiabilidad ya que el objetivo de la investigación puede tener diferentes formas de ser validado y la comprobación de su veracidad no debe ser cuestionable, para ello nos basaremos en una estrategia como la triangulación, utilizada para dar validez a la interpretación de los datos. Fundamentalmente el *procedimiento de la triangulación* consiste en reunir diferente tipo de información para establecer algunos puntos de convergencia como métodos, materiales, perspectivas, técnicas, investigadores, fuentes de datos, etc. desde donde se puede conectar, enlazar o articular lo hallado y así formar un todo más amplio y riguroso. El investigador es quien "realiza las triangulaciones con las diversas miras de sus instrumentos con el propósito de tener una visión desde ángulos y posiciones diferentes" (Cerda, 1998, p.50), lo que impide una visión sesgada de la realidad y aminora los juicios de valor subjetivos.

Particularmente nos centraremos en la triangulación de datos, que consiste en el uso de diferentes métodos para obtener información requerida para luego realizar su verificación y comparación de acuerdo con los diferentes momentos del ejercicio investigativo, así como en la triangulación de teorías, basada en el uso de diferentes perspectivas teóricas para la lectura o

interpretación de datos (*op. cit*. pp.50-51). En esta última se observa un fenómeno a partir del estudio y comparación de diversas teorías y se elaboran premisas que inciden en los hallazgos.

3.1. Población y muestra

La I.E.D. CEDID Ciudad Bolívar se encuentra ubicada en la UPZ 4, Perdomo Central, localidad 19 Ciudad Bolívar en la ciudad de Bogotá. Se caracteriza por pertenecer a los estratos 1 y 2 y ser una comunidad altamente vulnerable por su condición de marginalidad y el alto nivel de desplazamiento desde las zonas de conflicto armado en Colombia. El PEI titulado *Constructores de cultura* está basado en la cultura como eje transversal para la formación integral de los estudiantes.

Se tendrá en cuenta un grupo poblacional de estudiantes del Ciclo quinto, de los cuales se tomó una muestra de 22 estudiantes de grado once; 12 hombres y 10 mujeres con edades que oscilan entre los 16 y los 18 años, es importante mencionar que todos habitan en la localidad y comparten el mismo contexto social y cultural.

Estos estudiantes son la fuente primaria y los datos se recolectaron por observación directa, es decir llevando a cabo un registro sistemático de sus acciones, participaciones y comportamientos manifiestos en los debates y demás estrategias implementadas para reconocer sus fortalezas y debilidades en relación con la oralidad y la argumentación así como la experiencia literaria.

3.2. Diseño de la investigación

A continuación se describirá el diseño de la investigación a partir de dos puntos de vista, el primero, basado en la ruta a seguir en las fases desde la planeación y ejecución de la

investigación, y el segundo, desde la puesta en marcha de la propuesta de intervención, es decir desde la secuencia didáctica.

3.2.1. Fases de la Investigación

La presente investigación se desarrolla en cinco fases que comprenden los diferentes momentos diseñados para el desarrollo del proyecto a partir del primer semestre del año 2014, cada fase es fundamental para entender el proceso desde la identificación de la problemática hasta la puesta en marcha de la secuencia didáctica y el posterior análisis de los resultados elaborado en el primer semestre del año 2016.

FASE	ACCIONES	TÉCNICAS E INSTRUMENTOS	FECHAS
1. Elaboración pregunta investigativa	Elección de posibles problemas de investigación. Definición de la pregunta de investigación.	Observación indirecta	1er semestre de 2014
2. Diagnóstico	Diagnóstico	Técnicas de observación primaria de campo como: Observación participante Experimentación Ficha de lectura (Anexo 1)	Junio de 2014
3. Revisión documental	Lectura de referencias bibliográficas y organización de la información.	Técnicas de investigación bibliográfica: RAE Fichaje Análisis de documentos	Agosto a Diciembre de 2014
4. Elaboración de la propuesta de intervención	Planteamiento de la secuencia didáctica	Revisión documental de referentes teóricos	Enero a marzo de 2015
4.Implementación de propuesta de intervención	Implementación de la Secuencia didáctica.	Instrumentos para registrar la información observada: *Grabación de las sesiones de discusión. *Transcripción * Rejilla de evaluación de argumentación oral (Tabla 1) Técnica de observación participante.	Abril de 2015 a marzo de 2016
5. Análisis de resultados y hallazgos	Lectura y análisis de la información recolectada. Hallazgos y conclusiones.	*Rejilla de movimientos argumentativos de Guille (2001). * Revisión de la información recolectada en la fase anterior.	Abril a junio de 2016

3.2.2. Técnicas e instrumentos de recolección de datos

Técnicas

De acuerdo con la investigación educativa y el enfoque cualitativo, consideramos que las técnicas a emplear más pertinentes son la observación y el registro. En cuanto a la observación se puede decir que es una técnica tradicional que permite mirar detenidamente algunos aspectos relacionados con el objeto observado para obtener información e identificar elementos sobre los cuales se pretende intervenir para su transformación. Se hace énfasis en la observación participativa, ya que como investigadores podemos involucrarnos en apartes de la investigación con el objetivo de orientar y participar de las mismas experiencias que los sujetos observados, y en la observación sistemática, donde como investigadores nos ubicamos fuera del evento investigativo para no interferir en los resultados.

En lo relacionado con el registro, esta técnica nos permite tener la evidencia de los datos recolectados y de igual manera tener control sobre las variables e interferir sobre un factor específico que se pretende analizar evidenciando las relaciones de causalidad. Se utilizarán técnicas de registros cerrados, al hacer una lectura de los datos teniendo en cuenta una rejilla que hace énfasis en categorías específicas a estudiar. Cabe señalar que el uso de técnicas e instrumentos rigurosos y cerrados en la adquisición de información son un apoyo fundamental para el posterior análisis e interpretación de la información y el interés de los investigadores por llevar sus reflexiones hacia la dimensión estético-literaria con el fin de cualificar su conocimiento y su labor docente.

Instrumentos

Se realizarán grabaciones de audio, a partir de las intervenciones de los estudiantes en los diferentes momentos de la secuencia didáctica, planteada en relación con la lectura de los textos de carácter narrativo propuestos como los son: la obra literaria *La muerte de Iván Ilich* (1994) de León Tolstoi y los cortometrajes *Corazón Delator* de Edgar Allan Poe (Animación de 1953) y *The Fantastic Flying Books of Mr. Morris Lessmore* (2011).

Se harán las transcripciones de los audios y su análisis se realizará teniendo en cuenta la siguiente rejilla de Movimientos argumentativos (MA) planteada por Gille, J. (2001) en *Pautas argumentativas en el diálogo espontáneo*. Los movimientos argumentativos se conciben como las posturas que se asumen con respecto a una opinión, la toma de postura se entiende como la responsabilidad y el compromiso que el hablante asume con su posición. Los siguientes son los once MA de Gille:

Tabla 1. Movimientos argumentativos de Gille (2001)

OPIN	Movimiento de introducir una opinión inicial
OPAS	Movimiento de introducir una opinión asociada
OPRE	Movimiento de resumir, repetir o reanudar una opinión inicial
ACEP	Movimiento de aceptar una opinión(sin argumentación)
RECH	Movimiento de rechazar una opinión(sin argumentación)
APOY	Movimiento de apoyar una argumentación(Es decir un proargumento)
REFU	Movimiento de refutar una opinión(es decir un contraargumento)
PROI	Movimiento de aceptar o apoyar una opinión y al mismo tiempo mantener la postura opuesta.(Es decir un apoyo insuficiente)
CONI	Movimiento de rechazar o refutar una opinión y al mismo tiempo mantener la postura englobada por esta misma opinión(Es decir una refutación insuficiente)
PEIN	Movimiento de pedir información adicional con respecto a una opinión
ACLA	Movimiento de aclarar una opinión(Reparación de información)

La evaluación de la argumentación oral en las intervenciones de los estudiantes durante las actividades de las diferentes fases se realizará utilizando la *Rejilla de evaluación de la argumentación oral* (tabla 2)

Tabla 2. Rejilla de evaluación de la argumentación oral

MOMENTOS DE LA ARGUMENTACIÓN	OBJETIVOS GENERALES	CRITERIOS ARGUMENTATIVOS	CRITERIOS LINGÜÍSTICOS	CRITERIOS PARALINGÜÍSTICOS	si	no
DOCUMENTACIÓN	1. Adquirir elementos para sustentar una argumentación a partir de la lectura de diferentes tipos de texto	1. Lee textos que permiten el conocimiento y apropiación del tema	*Comprensión lectora a nivel literal, inferencial e intertextual. *Identificación de tipología textuales	No aplica		
TOMA DE POSICIÓN	1.Identificar una postura clara frente al tema planteado	1. Presenta tesis de forma clara y coherente con el tema. 2. Mantiene su posición inicial	*Manejo de un vocabulario amplio y adecuado *Coherencia semántica y sintáctica	1. Manejo del tono de la voz 2. Fluidez 3. Manejo de los matices de la voz		
EXPOSICIÓN DE ARGUMENTOS	2.Evidenciar un plan argumentativo teniendo en cuenta las reglas de la argumentación	1.Desarrolla adecuadamente la argumentación 2. Emplea diferentes tipos de argumentos 3. Desarrolla los argumentos de forma ordenada. 4. Expone los argumentos desde un punto de vista personal 5. Tiene en cuenta las reglas de la argumentación	*Manejo de un vocabulario amplio y adecuado *Coherencia semántica y sintáctica *Empleo adecuado de conectores. *Pertinencia *Uso de conectores adecuados	1. Manejo del tono de la voz 2. Fluidez 3. Manejo de los matices de la voz 4. Escucha 5. Respeto por los turnos de participación		
CONSISTENCIA ARGUMENTATIVA	3. Verificar que los argumentos utilizados sean acordes con el plan argumentativo y con el tema.	1.Sus argumentos son pertinentes 2. Se expresa con información suficiente y necesaria. 3.Expresa una conclusión final	*Manejo de un vocabulario amplio y adecuado *Coherencia semántica y sintáctica *Empleo adecuado de conectores. *Pertinencia	1. Manejo del tono de la voz 2. Fluidez 3. Manejo de los matices de la voz 4. Control de las emociones y respeto por la opinión del otro		
ELEMENTOS DE PERSUASIÓN	4. Valorar los niveles de interacción con el auditorio	1.Hace uso kinésico adecuado 2. Maneja la voz y su tonalidad 3. Existe comunicación gestual con el auditorio	*Manejo de un vocabulario amplio y adecuado *Coherencia semántica y sintáctica *Empleo adecuado de conectores. *Pertinencia *Su expresión ayuda a mantener la atención	1. Manejo del tono de la voz 2. Fluidez 3. Manejo de los matices de la voz 4. Respeto por la opinión del otro		

3.2.3. Diseño de la propuesta

De acuerdo con la intención de la investigación, basada en el fortalecimiento de la argumentación oral en estudiantes de Ciclo quinto, consideramos que la estrategia didáctica más apropiada para la intervención es la secuencia didáctica. Esta se define desde los *Referentes para la didáctica del lenguaje en el quinto ciclo (2010)* como:

> Una sucesión de actividades que se realizan en un periodo de tiempo y con las que se busca que un estudiante alcance un aprendizaje específico. No son actividades aisladas ni fragmentadas, sino que responden a una estructura secuencial que las encadena a lo largo de un periodo de tiempo que se considera prudente para que el alumno llegue a los aprendizajes que se han trazado como meta (p.46).

Esta estrategia permite al investigador o al docente, en el caso de la educación, cierta autonomía para planear y llevar a cabo las actividades en el aula de clase o en el espacio destinado para ello, verificando cómo se da el proceso de aprendizaje y llevando a cabo una evaluación constante para lograr el objetivo propuesto. En nuestro caso, se elige la secuencia didáctica porque nos brinda la posibilidad de identificar diferentes momentos argumentativos en la oralidad de los estudiantes, valorando continuamente su proceso de aprendizaje y sus alcances, así como identificar dificultades para hacer una intervención constante que promueva la consecución del objetivo, el cual es diseñar estrategias para fortalecer la competencia argumentativa oral. La secuencia didáctica nos da además la opción de realizar acciones variadas y progresivas que nos ayuden a observar a fondo la intervención del estudiante y al mismo tiempo participar como docentes de ejercicio de investigación.

Nuestra secuencia didáctica titulada ***Hablar y argumentar… herramientas para participar*** está estructurada por una serie de acciones ligadas al desarrollo de habilidades argumentativas utilizando diferentes técnicas de interacción oral donde se posibilita el diálogo, la discusión y la confrontación de posturas críticas, como lo son el debate, el foro y la estrategia Phillips 6.6.

El debate es una técnica en donde se lleva a cabo una confrontación de posiciones respecto a un tema seleccionado, en él se pueden observar diferentes puntos de vista críticos o tesis, y cada participante tiene como objetivo sustentar el suyo mediante argumentos, en el debate participan además el moderador quien se encarga de dirigir y establecer las reglas, otorgar la palabra y se asegura que este se lleve a cabo teniendo en cuenta el respeto por el otro, así como el público, quien escucha cuidadosamente y se hace una opinión personal de acuerdo con la capacidad de persuasión del participante. Se puede hablar de debates con calidad cuando los participantes tienen clara su tesis y sus argumentos están organizados desde una estructura argumentativa sólida, también cuando la contra argumentación es de alto nivel.

El foro por su parte es otra técnica de expresión oral, donde se lleva a cabo una discusión alrededor de un tema en común, el objetivo es intercambiar ideas basadas en posturas personales y en argumentos elaborados, se caracteriza por ser un poco menos formal que el debate, sin embargo, también tiene un moderador que organiza las participaciones y el tiempo, al final del foro se establecen las conclusiones mediante un ejercicio de síntesis de las participaciones.

La técnica de Philips 6.6 se basa en organizar el grupo en subgrupos de 6 personas que tienen como tarea discutir y aportar ideas sobre un tema propuesto, en 6 minutos y establecer sus conclusiones, para luego llevar a cabo una puesta en común.

Estas estrategias no sólo tienen como objetivo la confrontación de ideas y pareceres, sino que además permiten al estudiante reconocer la importancia de escuchar y respetar la palabra del otro.

3.2.3.1. **Fases de la propuesta: secuencia didáctica Hablar y argumentar… herramientas para participar**

Tabla 3. Fases de la propuesta: secuencia didáctica

CRONOGRAMA	FASE	ACTIVIDADES	OBJETIVO DE LA ACTIVIDAD	DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD	INSTRUMENTOS
Abril de 2015	FASE 1 Preparación para el trabajo argumentativo: acercamiento a los esquemas argumentativos.	1. Debate diagnóstico	Evaluar los diferentes niveles de argumentación oral de los estudiantes de Ciclo quinto.	Desarrollo de un debate libre en torno al tema del aborto, en la perspectiva del marco legal colombiano	*Observación indirecta *Grabación de audio *rejilla de evaluación de la argumentación oral (tabla 2)
Marzo a mayo de 2015		2. Presentación de diferentes técnicas de la oralidad	Socializar temáticamente el debate, el foro y el Philips 6.6., como estrategias didácticas de discusión y participación oral.	Exposición, consulta y formalización de las técnicas relacionadas con la oralidad. Ejercicios de tipo argumentativo oral previos a la implementación del proyecto	*Referentes bibliográficos.
Junio – agosto de 2015		3. Socialización de los constructos argumentativos.	Fundamentar las diferentes fases de la argumentación: a. Presentación de la tesis u oración temática. b. Cuerpo de la argumentación. c. La oración conclusiva.	Presentación de las diferentes fases de la argumentación, a partir de los teóricos Perelman y Weston.	*Referentes bibliográficos.
Agosto de 2015	FASE 2: Argumentación Oral en acción	4. Lectura de la novela *La muerte de Iván Ilich*, de León Tolstoi. (Individual y colectiva oral).	Leer comprensivamente la novela propuesta y analizar de forma individual los temas presentes en ella. Implementar la lectura oral como estrategia de socialización discursiva	Conversatorio para identificar temas de posible análisis y discusión grupal. De manera posterior, a la lectura individual de la novela, se realiza una lectura oral de diferentes fragmentos elegidos por los estudiantes y propuestos por el docente en el salón de clases (anexo 5), enfatizando en la tonalidad, ritmo y gestualidad.	*Ficha de lectura (anexo 1)
Agosto de 2015		5. Definición de las temáticas del debate, en torno a	Definir las diferentes temáticas para desarrollar el debate.	Definición de los ejes problemáticos con los estudiantes, a partir de los intereses de los mismos y las	*Observación participante

		la condición humana.		sugerencias del docente.	
Septiembre de 2015		6. Desarrollo del debate.	Interpretar y valorar crítica y estéticamente la obra literaria leída. Evaluar los niveles de argumentación oral en las diferentes intervenciones de los estudiantes durante el desarrollo del debate. Promover el ejercicio de la oralidad a partir de la lectura de texto literario.	Aplicación de la rejilla de evaluación de la argumentación oral (tabla2) para identificar en los estudiantes: a. Toma de posición b. Exposición de argumentos c. Consistencia argumentativa d. Elementos de persuasión	*Observación directa e indirecta *Observación participante *Grabación de audio *Rejilla de evaluación de la argumentación oral (tabla 2)
Octubre de 2015		7. Presentación del cortometraje *Corazón Delator* de Edgar Allan Poe (Animación de 1953)	Incentivar a partir del texto narrativo audiovisual la construcción de discurso argumentativo. Promover el ejercicio de la oralidad a partir de la lectura de texto narrativo audiovisual.	Análisis del cortometraje e identificación de: a. Temática b. Ejes problémicos c. Elementos de significación propios del texto audiovisual (sonido, color, movimiento, narración, efectos, etc.)	*Ficha de lectura (anexo 1)
Octubre de 2015		8. Foro en relación con el cortometraje *Corazón Delator* de Edgar Allan Poe (Animación de 1953)	Discutir e intercambiar posturas en relación con los temas del cortometraje.	Aplicación de la rejilla de evaluación de la argumentación oral (tabla2) para identificar en los estudiantes: a. Toma de posición b. Exposición de argumentos c. Consistencia argumentativa d. Elementos de persuasión	*Observación directa e indirecta *Observación participante *Grabación de audio *Rejilla de evaluación de la argumentación oral (tabla 2)
Febrero a marzo de 2016		9. Presentación del cortometraje *The Fantastic Flying Books de Mr. Morris Lessmore* (2011).	Incentivar a partir del texto narrativo audiovisual, la construcción de discurso argumentativo. Promover el ejercicio de la oralidad a partir de la lectura de texto narrativo audiovisual.	Análisis del cortometraje e identificación de: a. Temática b. Ejes problémicos c. Elementos de significación propios del texto audiovisual (sonido, color, movimiento, narración, efectos, etc.)	*Ficha de lectura (anexo 1)
Febrero a marzo de 2016		10. Realización de Phillips 6.6. en torno al cortometraje *The Fantastic Flying*	Dialogar e intercambiar ideas en relación con los temas del cortometraje.	Aplicación de la rejilla de evaluación de la argumentación oral (tabla2) para identificar en los estudiantes: a. Toma de posición b. Exposición de argumentos	*Observación directa e indirecta *Observación participante *Grabación de audio *Rejilla de evaluación de la

		Books of Mr. Morris Lessmore (2011).		c. Consistencia argumentativa d. Elementos de persuasión	argumentación oral (tabla 2)
Abril a junio de 2016	FASE 3 Reflexión y evaluación de la propuesta	11. Encuentro con los estudiantes donde se evaluará la propuesta. Recolección de información final, organización y elaboración de conclusiones.	Reconocer los elementos que fortalecen la argumentación oral en estudiantes de ciclo quinto. Valorar el aporte de los textos literarios y narrativos audiovisuales en la construcción de conocimiento y de pensamiento crítico.	Auto evaluación y co-evaluación de los estudiantes. Charla de reflexión y recolección de experiencias en relación con la propuesta. Elaboración de las conclusiones y análisis de los hallazgos.	* Observación participante * Transcripción o registro de los audios. * Movimientos argumentativos de Gille (2001) (Tabla 1)

A continuación se explicarán algunos elementos que forman parte de las fases de la propuesta:

FASE 1:

Preparación para el trabajo argumentativo: acercamiento a los esquemas argumentativos

La implementación de la propuesta de investigación parte de una fase diagnóstica que dará inicio con un debate en el que participa un grupo de 20 estudiantes de Ciclo quinto, con edades que oscilan entre los 16 y los 18 años. La temática se plantea a partir de un problema de índole social que afecta en un amplio porcentaje a la juventud, y en especial, a la perteneciente a la localidad 19 Ciudad Bolívar, como lo es el aborto, observándolo desde el contexto de la legislación y jurisprudencia en Colombia. Este tema y su contextualización permiten la participación honesta y libre por parte de los estudiantes.

A partir de una exposición de los casos en los que se considera el aborto legal en Colombia[8] y de la organización de las pautas de participación en el desarrollo del debate, se organizan los estudiantes en dos grupos donde cada uno tiene una posición que se contrapone a la otra. Se lleva a cabo el debate en un lapso de tiempo de 75 minutos.

Se hace la grabación del audio para posteriormente realizar la transcripción y análisis. Con base en la información recolectada se construye el diagnóstico del que parte la propuesta y se evalúan los diferentes niveles de argumentación oral de los estudiantes de Ciclo quinto. Luego se llevan a cabo las sesiones de clase donde se hace un acercamiento teórico a las temáticas como el debate, el foro y el Philips 6.6., como estrategias didácticas de discusión y participación oral y se trabajará en el fortalecimiento de habilidades orales como el manejo de la voz, la fluidez, el

[8] Ver fallo de la Corte Constitucional Sentencia T-532/14 Recuperado de http://www.corteconstitucional.gov.co/relatoria/2014/t-532-14.htm

tono, el ritmo, etc. Para finalmente fundamentar la argumentación y sus fases de acuerdo con los postulados de Perelman y Weston, y hacer una reflexión acerca de la importancia de la argumentación para la vida académica y cotidiana, donde el bombardeo de información y publicidad que hacen los medios de comunicación requiere de sujetos que tomen postura y asuman una actitud crítica para no ser manipulados. Para llevar a cabo esta fase se recurrirá a la observación participante, donde el maestro compartirá el contexto con los estudiantes suscitando el intercambio de ideas y la construcción de saberes y se evaluará el ejercicio utilizando la rejilla de evaluación de la argumentación oral (tabla 2).

FASE 2:

Argumentación Oral en acción

Teniendo en cuenta los resultados del diagnóstico se lleva a cabo una secuencia didáctica de actividades que en conjunto permitirán el fortalecimiento de la argumentación oral. Estas actividades estarán basadas en la lectura de textos de tipo narrativo: uno literario y dos de tipo audiovisual, en cada uno el estudiante debe establecer realizar un ejercicio de interpretación y hallar elementos de intertextualidad que le permitan relacionar el contenido del texto con la realidad de su contexto social.

Luego de la lectura y observación de los textos, los estudiantes desarrollarán la ficha propuesta (anexo 1) demostrando su comprensión y prepararán su intervención en el debate, foro o Phillips 6.6., estableciendo los temas que se pueden inferir de cada uno y construyendo una postura respecto a ellos, además establecerán los argumentos que utilizarán para sustentar su punto de vista. Es importante mencionar que estos textos además de ser elementos que propicien la argumentación para la discusión posterior, son textos que estimulan el desarrollo de

habilidades de pensamiento y fortalecen el pensamiento crítico; teniendo en cuenta que la literatura y los cortometrajes al ser textos narrativos, no sólo relatan acontecimientos, sino que además son pretextos para lograr nuevos aprendizajes así como la adquisición de conocimientos desde diferentes perspectivas de saberes.

Los encuentros se realizarán según el cronograma establecido. Estos van a ser un debate, es decir, una discusión organizada que requiere una documentación previa, donde se establecen los roles de moderador, secretario y crono, alternando y respetando los turnos y propiciando la participación de todos; un foro, en el cual los estudiantes luego de ver el primer cortometraje tendrán la oportunidad de manifestar sus opiniones y organizar sus argumentos de una manera más informal y libre, pero teniendo en cuenta las estrategias argumentativas estudiadas. Y un Philips 6.6., que consiste en dividir el grupo en subgrupos de 6 integrantes, los cuales tendrán 6 minutos para discutir uno de los temas ya establecidos y llegar a una conclusión, estas se socializan en una puesta en común y se establece una conclusión general.

Al ejecutar los encuentros de diálogo y discusión oral se realizarán grabaciones de audio a partir de las intervenciones de los estudiantes las cuales serán transcritas, estudiadas y analizadas por los investigadores para establecer algunas conclusiones.

FASE 3:

Reflexión y evaluación de la propuesta

Los conceptos centrales del trabajo, como los de estética, experiencia, lenguaje, criticidad, oralidad, etc., su articulación y vinculación serán abordados en el capítulo cuatro, en la reflexión final donde se tomará a la narrativa tanto audiovisual como literaria como eje transversal para

fomentar la construcción de discursos orales argumentados que respondan tanto a la realidad de la obra como a la reflexión del estudiante en relación con su entorno social y cultural.

Con los estudiantes se llevará a cabo una actividad de autoevaluación y co-evaluación donde tendrán la oportunidad de opinar respecto a su participación en el trabajo investigativo, de la misma manera se hará un ejercicio de metacognición acerca su experiencia argumentativa y la forma como consideran que la argumentación oral les favorece y fortalece sus habilidades comunicativas en los diferentes escenarios donde se desenvuelven.

Al tener todos los insumos se procederá a analizar la información y a compararla con la hallada en la fase de diagnóstico, de esta se establecerá una serie de resultados que serán compartidos con los estudiantes. Entre otros aspectos se observará cómo el estudiante construye sus dinámicas de argumentación, cuáles estrategias son las más utilizadas, cuáles son las dificultades de los estudiantes a la hora de construir o exponer sus argumentos, qué tipo de argumentos son los más utilizados, qué elementos de la oralidad como la expresión corporal, el tono, la fluidez etc., son utilizados para dar fuerza al argumento que se expone.

A partir de esta observación se proponen algunas estrategias para los docentes de Ciclo quinto que les permitan mejorar sus prácticas en el aula en relación con la argumentación oral, atendiendo a didácticas que apoyen el pensamiento crítico y reflexivo de manera interdisciplinar.

4. La literatura y su vínculo con la argumentación y la oralidad

"El poeta es quien espontáneamente y obedeciendo a una necesidad vital, responde con mitos o con un mito a las preguntas que le platea su condición de criatura humana frente al universo".

Albert Béguin

Este capítulo tiene como objetivo establecer el vínculo existente entre diferentes elementos que configuran el universo de la literatura y de la narración audiovisual como lo son el lenguaje, la estética, la experiencia, lo humano y lo social, con los aspectos de la argumentación y la oralidad que se pueden propiciar en el aula de clase con el fin de construir conocimiento y generar espacios de reflexión y pensamiento crítico. En primer lugar, se abordará el concepto de verdad a partir de su relación con el de lenguaje y el de conocimiento, teniendo en cuenta algunos planteamientos teóricos de Mariátegui (2012), Nietzsche (2004) y de Foucault (1999). Esto con el fin de comprender el lenguaje como una facultad humana que permite al sujeto narrar el mundo pero a su vez representarlo y conocerlo, así como construir sus propias concepciones de verdad.

En segundo lugar, se expondrá cómo la narración y la literatura son posibilidades ficcionales del lenguaje donde se pueden encontrar fundamentos para la construcción de una toma de posición por parte del lector. Se hará un acercamiento al concepto de literatura aportado por Eagleton (1994), al de experiencia que propone Larrosa (2003) y posteriormente se abordará el concepto de la *Triple mímesis* que elabora Ricoeur (2004), desde el cual es posible comprender el vínculo entre la actividad de narrar una historia y el carácter temporal de la existencia humana, así como la forma en que confluyen el mundo de la obra, del autor y del lector.

Finalmente, se reflexionará acerca de la manera en que estos conceptos permiten concebir la literatura tanto desde su carácter estético como desde sus posibilidades de configurar conocimiento, al integrarse con el mundo del lector, aportándole en su construcción de sujeto argumentativo y reflexivo de su contexto, y por ende al fortalecimiento de su discurso argumentativo oral.

4.1. Lenguaje, conocimiento y verdad

"El fenómeno hermenéutico se muestra como un caso especial de la realización general entre pensar y hablar, cuya enigmática intimidad motiva la ocultación del lenguaje en el pensamiento"
Gadamer

Para hablar de narración y de literatura es necesario pensar en el lenguaje como facultad humana. El lenguaje es lo propio del ser, le permite relacionarse, construir y destruir, existir para sí mismo y para el otro, develar su esencia. Pero sobretodo crear, y en esta creación que se hace ficción, porque tiene la pretensión de alejarse de la realidad, habita la realidad misma; es así como la literatura no es sólo representación del universo de lo sensible, existe entre ella y la realidad un vínculo entrañable, un intercambio necesario donde convergen verdades de diferentes tipos.

Sin embargo, la ficción ha sido vista como una recreación, una invención más de las que son capaces de engendrar los hombres; su existir estético y poético la aleja del sujeto creador poniéndola en un plano diferente al del sujeto mismo. No obstante, cuando parece que existe una brecha que escinde lo real y lo imaginario, lo verdadero y lo ficcional, es donde la literatura y su carácter de verosimilitud, así como la palabra, totalizan y reconcilian lo que parecía irreconciliable, de acuerdo con Mariátegui (2012):

> […] la ficción no es libre. Más que descubrirnos lo maravilloso, parece destinada a revelarnos lo real. La fantasía, cuando no nos acerca a la realidad nos sirve bien poco. Los filósofos se valen de conceptos falsos para arribar a la verdad. Los literatos usan la ficción con el mismo objeto. La fantasía no tiene valor sino cuando crea algo real. Esta es su limitación, este es su drama (pp.33-34).

Por tanto, concebir la ficción lejos de la realidad empobrece las posibilidades gnoseológicas de la literatura, mutila sus conexiones con la ciencia, la sociología, el mundo de lo concreto y deja al poeta en un vacío donde sólo se puede pensar en que el arte no da cuenta del hombre. Pero en esta paradoja, la disyuntiva está basada en la pregunta por la verdad. Más aún en establecer cuál es la relación entre verdad y conocimiento que se ha entretejido con el paso de los siglos y cómo influye la literatura en el interés por romper el paradigma que se ha construido en relación con la temporalidad humana en el relato, donde el tiempo deja de ser lineal y se vuelve cíclico.

La verdad ha sido constituida a lo largo del tiempo como un juego de búsqueda donde la epistemología ha sido protagonista, el conocimiento y el saber, en su intención de convertirse en absolutos y de responder desde la razón a la pregunta por el ser, marcaron durante muchos años la tradición de la filosofía, claro, con el significativo aporte del pensamiento cristiano, que sentó un imaginario sin precedentes en la subjetividad de las culturas, condicionando no sólo ideologías sino formas de existencia, acciones, costumbres y especialmente la relación del sujeto con su propio yo, sin embargo, es gracias a la ontología donde la filosofía encontró un lugar para comprender lo que sucede en la modernidad, momento que se caracteriza por la ruptura de los paradigmas y por la transformación en la visión que tiene el hombre de su propio ser.

Es así como históricamente el hombre se ha sentido poseedor absoluto del conocimiento, ubicándose en un plano superior a los demás seres de la naturaleza y creyendo que éste le ha sido otorgado como una herramienta que le permite sentirse soberano en un universo donde indudablemente no está solo. Sin embargo, para Nietzsche (2004), esta sensación de soberanía es un artilugio engañoso, que no se acerca en lo más mínimo a la auténtica condición humana, teniendo en cuenta que el intelecto no es más que una capacidad de configurar en la mente toda una serie de artificios que velan el verdadero valor de la existencia, en palabras de Nietzsche (2004): "No hay nada tan despreciable e insignificante en la naturaleza que con un pequeño hálito de aquella fuerza del conocer, no se hinche inmediatamente como un globo" (10 p). Por tanto, esta vanidad construida sobre las bases de la simulación como condición constante para enmascarar una realidad oculta a los ojos de los hombres, deja entrever un estado de ensoñación que no va más allá de una visión superficial de las cosas, que ocasiona que el hombre permanezca sumergido en un engaño del cual él mismo ha sido autor y protagonista, y que conlleva a que las acciones humanas se encuentren lejos de ser ennoblecidas e iluminadas por la verdad; a lo que el hombre permanece inerte, acrecentando su naturaleza despiadada y dañina.

Es entonces cuando aparece el lenguaje, como primer impulso hacia la verdad y como resultado de la intención de un acuerdo de paz, que involucra el nombrar como un acto de acercamiento a ella, donde el nombre se vuelve la forma de conocer, de poseer, de aprehender las cosas; pero este ejercicio del lenguaje no es para Nietzsche más que una metáfora incapaz de develar su esencia y de mostrar su verdadero significado, ya que el concepto no es capaz de abarcar todos los detalles de un objeto y mucho menos las diferencias evidentes entre iguales de una misma denominación, en consecuencia, el lenguaje será visto como una fantasía con pretensión de verdad que de una u otra manera engaña y oculta.

Foucault (1999) por su parte, menciona cómo en el lenguaje se da un primer movimiento donde desaparece quien habla, logrando que lo enunciado sea la verdad misma en el instante del habla, no antes ni después, "en una palabra ya no hay discurso ni comunicación de un sentido, sino despliegue del lenguaje en su ser bruto" (p.298). Y en este despliegue del lenguaje es donde para este autor, la palabra nos lleva por medio de la literatura, pero quizá también por medio de otros caminos, a ese afuera en el que desaparece el sujeto que habla, por tanto, lo enunciado en el relato es la verdad, que se duplica indefinidamente en el otro, no desde la razón, pues ya no es el pienso el que es se muestra sino el hablo. En consecuencia, esa diferenciación entre la verdad y la ficción que tradicionalmente se hacía ya no existe, en Foucault esa línea que las divide desaparece, pues lo enunciado es la verdad y esa verdad ya es por sí misma una ficción a partir de su enunciación, enfrentándose al desafío de transgredir sus propios límites, ya que quien enuncia ficciona y es a la vez enunciado por otro en una nueva ficción.

De acuerdo con esto, el lenguaje al ser representación del mundo adquiere el carácter de ficción, que no puede estar alejada de la verdad, ya que la verdad es también una creación simbólica y relativa. La verdad que conocemos, esa verdad que se ha universalizado y desde donde se construyen las creencias y convicciones humanas, se cimentó sobre una serie de relaciones entre seres, palabras, metáforas y sobre una poética que se hizo canon, una verdad indisoluble con tendencia a extinguirse por su exceso de racionalidad. Donde hasta el impulso de imaginar o ficcionar desde la metáfora se desvaneció con la costumbre, con su propia capacidad de certidumbre, pero sobre todo con su sensación de racionalidad y poder, haciendo a un lado aquellas sensaciones basadas en el instinto que le fueron dadas al hombre por naturaleza y que ahora el individuo relega desconociendo que en ellas mismas habita lo humano, su elemento regulador.

Es así como de una u otra manera el engaño hace parte de lo humano y conciliar al hombre racional con el hombre intuitivo se verá como un objetivo distante, empero, el lenguaje es la expresión del conocimiento mismo y si el lenguaje es símbolo de lo real, la verdad y el lenguaje serán uno solo que se hacen universales e imperecederos cuando se despliegan y ofrecen una infinitud de posibilidades ficcionales.

4.2. Literatura, experiencia y narración

"El intelecto, aquel maestro de la simulación. Sólo es libre y está eximido de su ordinaria esclavitud cuando puede engañar sin hacer daño"

Nietzsche

La literatura como espacio del lenguaje creador, y por consiguiente, de la ficción, se ha visto limitada por diferentes elementos históricos que han intentado coartarla, a partir de concepciones tradicionales que pretenden definir y enmarcar sus lugares de expresión y enunciación, por tanto, al mirar cómo se ha constituido históricamente el transcurrir y la dialéctica entre verdad y lenguaje, se pueden observar las diferentes maneras como la literatura, ubicándose en ese afuera que permite la infinitud de posibilidades, ha franqueado ciertos límites establecidos.

Es tal vez por esta razón que la pregunta acerca de ¿qué es la literatura? ha estado presente a lo largo de la historia, para Eagleton (1994) por ejemplo, la respuesta a esta pregunta no puede ser tan somera que atienda sólo a la creación ficcional; teniendo en cuenta que históricamente diferentes tipos de texto, con diferentes intencionalidades y estructuras, no sólo los ficcionales, han formado parte de lo que hoy se ha denominado literatura. Ahora bien, si además de la ficción, los textos que relatan hechos con la intención de ser objetivos y dar cuenta de verdades históricas hacen o no parte de esta, la pregunta se hace más compleja, puesto que la relación

ficción- imaginación dejaría por fuera otro tipo de escritos o de creaciones, como las crónicas, que también tienen la posibilidad de acceder a esta denominación.

Es por esta razón, que para este autor el concepto de literatura no debe necesariamente leerse en relación con el de imaginación, sino más bien, como él mismo lo dice, basarse además en "su empleo característico de la lengua" (p. 5), teniendo en cuenta que el lenguaje literario tiene unas características que lo definen desde lo estético como el ritmo y la forma, distanciándose de lo que llamamos lenguaje cotidiano. Desde este punto de vista, se podría pensar que la literatura establece la relación entre la lingüística, el lenguaje metafórico y el universo de la ficción y a partir de estos elementos, sumados a la experiencia del hombre, se configura el universo literario.

La literatura basa su existencia en plasmar percepciones cotidianas de la realidad, mas no la realidad misma, exalta la experiencia y hace perceptible la esencia de los objetos en un dinamismo constante: "el mundo contenido en ese lenguaje se renueva vívidamente" (Eagleton, 1994, p.6), ya que el uso de mecanismos y recursos para mantener la atención del lector es lo que la hace diferente del lenguaje común, a tal punto que los formalistas postulaban que esta obedecía a desviaciones de la norma por su tendencia a la ruptura, sin embargo, para Eagleton es importante aclarar que no todas las deviaciones lingüísticas son literatura, teniendo en cuenta que existen contextos en donde es casi imposible reconocer el carácter literario de lo escrito, ya que la literatura también se vale frecuentemente del lenguaje cotidiano, el cual se hace estético al interior del texto.

Es así como hablar de literatura, de narración, es hablar de la experiencia de vida misma del hombre, del acontecer dinámico y estético de la existencia. Cada ser busca la forma de contar su historia, su relación con las cosas, de establecer analogías y de que su palabra sea escuchada y

recordada. Y es en la narración, donde encuentra el ambiente propicio para ello, narrar es narrarse, conferir a las acciones un espacio, un asidero para permanecer, crear y recrear el mundo, es por ello que el poeta es quien a través de la imaginación otorga ese sentido a la existencia que creía no encontrar en ninguna otra parte. Gracias a la imaginación existe el mito. El mito es creación, es una estrategia humana para dar respuesta a las preguntas propias de la existencia, se convierte en una necesidad, en un camino para configurar el universo de la imaginación y hacer de él parte de la existencia. El ser humano no puede desligarse del mito ya que es este quien le permite representar el mundo con palabras, como lo menciona Béguin (1997):

> El mito […] siempre proporciona, o intenta proporcionar, un apaciguamiento a la angustia, al estupor del ser que comienza a interrogarse acerca de su destino; y esta respuesta siempre tiene la forma de una acción, de un drama (p.143).

La literatura es el mito mismo, y este presenta para el ser un sin número de posibilidades, por tanto, la experiencia estética redunda en otro tipo de experiencias tanto en el interior como en el exterior del sujeto, permite que se establezcan relaciones, vínculos no sólo para aquel que escribe sino para quien lee. Para Béguin "el mito cumple una función salvadora" (*op. cit.* p. 145) ya que la imaginación otorga sentido al mundo cuando la realidad ya no tiene nada que hacer o qué responder, las respuestas se encuentran en lo narrado, en lo creado, en lo representado.

Pero la imaginación no solo le otorga sentido al mundo de quien escribe, ya que leer un texto literario es una actividad enriquecedora para el individuo que puede darse desde diferentes puntos de vista, para algunos no pasa de ser un mero desciframiento del código, pero para otros como Larrosa (2003) la lectura es un viaje en la construcción de sentido que es capaz de

transformar al sujeto lector, debido a que es una experiencia, un acontecimiento individual, no un simple concepto, esta experiencia de acuerdo con este autor no se deja delimitar por leyes debido a su pluralidad y su multiplicidad, no se deja reducir.

La lectura es un camino hacia lo desconocido, hacia la incertidumbre, un viaje misterioso en el que es imposible definir cuál es el lugar de llegada, ya que no es posible determinar o presupuestar el desenlace, permite una variedad de sensaciones y de reacciones, en las cuales el lector a partir de su experiencia lectora puede elegir con autonomía el sendero por el cual ha de transitar, lo que ocasiona que irremediablemente la experiencia sea transformadora y genere asombro.

Pero además de lo incierto de la meta, la experiencia de la lectura no está dada por las regulaciones o normas que la pretender direccionar, sino por las diferentes sensibilidades, emociones y sensaciones, que siempre impredecibles, puedan encontrarse en dicha experiencia. Será el lector entonces quien pueda vivir la lectura como acontecimiento. En palabras de Larrosa:

> La experiencia de la lectura, si es un acontecimiento, no puede ser causada, no puede ser anticipada como un efecto a partir de sus causas, lo único que puede hacerse es cuidar de que se den determinadas condiciones de posibilidad: solo cuando confluye el texto adecuado, el momento adecuado, la sensibilidad adecuada, la lectura es experiencia (*op. cit.* p.40).

Es así como cada lector es libre de encontrar sentido al texto, de alejarse o acercarse al código y de hacer que su experiencia sea vívida, sin embargo, esta experiencia que debiera darse de manera natural, es en la escuela regulada y encasillada por el docente de acuerdo con lo que este pretende conseguir como producto. Esto es a lo que Larrosa denomina *administrar el acto de*

leer, debido a que cuando la lectura es vista como experimento y se enfoca hacia un fin común, desconociendo la experiencia, reemplazándola por el camino seguro y anticipando sus resultados, se reducen las posibilidades semánticas y en consecuencia el universo de la obra. Al respecto menciona Larrosa:

> Me parece que la pedagogía (quizá toda pedagogía) ha intentado siempre controlar la experiencia de la lectura, someterla a una causalidad técnica, reducir el espacio en el que podría producirse como acontecimiento, capturarla en un concepto que imposibilite lo que podría tener de pluralidad, prevenir lo que tiene de incierto, conducirla hacia un fin preestablecido (p. 41).

Ya que a pesar de que en el ámbito escolar es reconocida la importancia de la experiencia lectora, es común hallar que se hace énfasis en una práctica reduccionista basada en el ejercicio de identificar elementos literales del texto (personajes, categorías gramaticales, lugares, etc.), o datos biográficos, historiográficos, contextualización de periodos literarios, géneros. Los cuales son importantes en la enseñanza de la Lengua castellana pero no fundamentan ni fortalecen la capacidad lectora, no obstante, desde una mirada optimista del quehacer lector en la escuela Larrosa expone:

> De todos modos, y afortunadamente la experiencia de la lectura siempre es posible, haga lo que haga el profesor. El discurso no puede controlar al discurso y la novedad se produce constantemente en los intersticios de todos los aparatos encaminados a reducirla (p. 46).

Debido a que la experiencia de la lectura es múltiple y depende del lector quien como sujeto se deja llevar y apasionar por lo leído, independientemente de los requerimientos académicos y escolares, esa es la virtud de la literatura, que no se deja atrapar por los discursos esquematizados de la sociedad o la academia y permanece libre del influjo de la normatividad. Pero su mayor

virtud es su capacidad de generar asombro, de modificar percepciones de mundo y de ser portadora de conocimiento.

Esta experiencia de asombro se puede ver de manera contundente en el cortometraje *The Fantastic Flying Books of Mr. Morris Lessmore (2011),* lectura que forma parte de las actividades propuestas en la secuencia didáctica de esta investigación y en donde se presenta el papel del lector en relación con el universo del libro.

Este cortometraje, que ha sido merecedor de un premio Oscar en el 2011, muestra la metáfora de la reorganización social alrededor de la experiencia lectora, en él, el sujeto de la cotidianidad tiene una relación cercana con los libros, pero no ha podido establecer con ellos un vínculo más cercano pues no ha logrado una trascendencia como escritor, ya que solamente busca reconocimiento en una sociedad donde la producción intelectual se vuelve parte de la sociedad de consumo. Cuando de repente hay algo que conmociona su rutina y lo acerca a la verdadera experiencia de la palabra proporcionándole la posibilidad de sentirse vivo y de interactuar con las letras y los horizontes de sentido que habitan allí.

Es así como la lectura es vista como elemento que da sentido a la vida y que transgrede la cotidianidad, dando una nueva dimensión al lector y transformando su percepción de la realidad. Además, se resalta el espacio de la biblioteca como elemento central y fundamental de la sociedad donde más allá de ser el lugar que contiene y almacena saberes o contenidos, es el espacio vital donde el hombre lector se redimensiona como ser trascendente y transformador. Desde esta perspectiva se pueden mencionar algunos planteamientos de Ricoeur (2004) en los cuales expone la relación existente entre la narración y el carácter temporal humano, en donde el

tiempo se hace tiempo humano al articularse en un modo narrativo y la narración alcanza su significación al convertirse en condición de la existencia humana.

Ricoeur, reformula el concepto de mímesis Aristotélico, donde era posible la imitación de la naturaleza, estableciendo tres momentos en que ella está presente en el texto narrativo, señala la mediación entre tiempo y narración y muestra que además de la obra en sí misma es importante tener en cuenta la existencia y participación del autor y el lector, es decir integrar el plano de la semiótica con el de la hermenéutica. A esto lo denominará la *triple mímesis*, proceso en el que la configuración textual media entre la prefiguración del campo práctico y la refiguración por la recepción de la obra.

El lector será quien recorra las mímesis I y II a través de mímesis III, teniendo en cuenta que los tres estados de la mímesis están relacionados. La mímesis I está vinculada con la composición de la trama basada en la precomprensión del mundo de la acción, consiste en identificar y comprender aquellas condiciones en que se encuentra el ser humano y que permiten comprender las acciones desde las que se construye la trama. La trama es la imitación de la acción por tanto se requiere identificar sus rasgos y mediaciones simbólicas portadoras de los caracteres temporales, de donde surge la capacidad y la necesidad de ser contada. Estos rasgos y semántica de la acción forman lo que Ricoeur llama la red conceptual, que está conformada por fines, motivos y agentes determinados por circunstancias externas a ellos que pueden ser favorables o desfavorables, así la obra está en constante interacción y la acción puede tener diferentes suertes.

Es necesario dominar esta red para comprender que la acción está mediatizada simbólicamente, el simbolismo estará definido como la significación incorporada a la acción,

descifrada por la misma acción y por actores sociales, por lo que el autor habla de un simbolismo implícito y uno inmanente. Entonces, si vivimos en un mundo en donde todo está representado, hasta el mismo hombre, un mundo en el que cada comportamiento conlleva una acción que es interpretada por los otros de acuerdo a una escala de valores determinada por la cultura, así las reglas y normas son las que determinan la calidad de estas acciones que pueden ser buenas o malas según el juicio que se les dé, esa escala de valor generalmente es una escala moral que hace extremas las apreciaciones, bueno, malo, mejor, peor y que pasa de las acciones a los agentes que las realizan, ya Aristóteles en su poética muestra como cada agente posee o no una serie de cualidades éticas que lo definen como noble o vil, en la comedia serán representados los peores y en la tragedia los mejores.

Pero para Ricoeur comprender la acción no es sólo familiarizarse con su red conceptual y con sus mediaciones simbólicas, requiere también reconocer y comprender las estructuras temporales implícitas en la narración. Por tanto, es importante mencionar cómo el hombre al estar en constante relación con las cosas de su entorno muestra una natural preocupación por ellas, preocupación que también existe hacia sí mismo, haciendo que el cuidado sea una de las condiciones del ser humano que definan su existencia y que permitan observar su relación estrecha con el tiempo, es decir su intra- temporalidad, “esta estructura de la intra-temporalidad (innerzeitigkeit) es precisamente la que mejor caracteriza la temporalidad de la acción […] que es también el que conviene a la fenomenología de lo voluntario y de lo involuntario y a la semántica de la acción.” (Ricoeur, 2004, p.130), siendo en esta condición temporal donde se dan las acciones.

Ricoeur (2004) citando a Heidegger resalta la intra-temporalidad, que sería definida como el estar en el tiempo, estar arrojado entre las cosas y la cual se diferencia de los conceptos de temporalidad y de historicidad:

> Heidegger reserva el término temporalidad (Zeitligkeit) a la forma más originaria y más auténtica de la experiencia del tiempo: la dialéctica entre ser-por-venir, habiendo-sido y hacer-presente. En esta dialéctica, el tiempo se de-sustancializa completamente. Las palabras futuro, pasado y presente desparecen, y el tiempo mismo figura como unidad rota de estos tres éxtasis temporales. Esta dialéctica es la constitución temporal del cuidado (pp. 130 - 131).

El concepto de intra-temporalidad será importante porque muestra al tiempo no como algo que el hombre posee para su uso, sino como algo en donde está el hombre constantemente pero que no puede atrapar ni modelar. El tiempo de la intra-temporalidad no es calculable ni lineal como si lo es el tiempo público, pudiendo así distinguir al tiempo como una abstracción, como un ahora, como medida que ubica cada cosa en un momento único.

Por su parte, la mímesis II cumple una función mediadora ya que la trama desempeña una función de integración que le permite operar dentro y fuera del campo textual, en este momento el autor se centra en la diferencia existente entre el relato histórico y el relato de ficción, estableciendo que para la construcción de la trama en necesario diferenciar y reconocer la ficción.

Ricoeur da tres razones por las que la trama es mediadora. Primero, porque media entre acontecimientos como incidentes individuales y la historia como un todo, teniendo en cuenta que un acontecimiento es más que una ocurrencia singular y que la historia es más que la enumeración de acontecimientos en serie. Para Ricoeur la trama debe organizar esos

acontecimientos en una totalidad inteligible de modo que se pueda conocer el tema en todo momento, es decir la trama configura todos esos acontecimientos en una unidad con sentido, constituyendo la dimensión episódica de la narración. Segundo, porque integra diferentes y variados factores como agentes, fines, medios, interacciones, circunstancias, etc. Siendo esta la dimensión configurante y de mucha importancia, por ser la que permite que se conforme una totalidad significante que adquiere su carácter unidad gracias al punto que es el cierre. Y tercero porque posee caracteres temporales propios.

Tenemos entonces dos dimensiones, la episódica y la configurante, que a su vez tienen como mediador al tiempo narrativo, y además unos rasgos que unen a la mímesis II con la mímesis III que son la esquematización y la tradicionalidad, características del acto configurante y que tienen relación específica con el tiempo, ya que la esquematización también es producto de la imaginación creadora y la tradicionalidad es entendida como la reactivación viva del hacer poético.

Como complemento a las mímesis I y II y haciéndose necesaria una fase representativa aparece la mímesis III que proporciona un estado de aplicación. Ya se hizo un recorrido que no ha tenido cumplimiento pues le hace falta el papel del oyente o del lector y este es el que expone la mímesis III, en donde es necesaria la intersección entre el mundo del texto, el mundo configurado del poema y el mundo del lector, en que la acción despliega temporalidad.

Ricoeur divide la Mímesis III en cuatro etapas: la primera habla sobre cómo la narración hace consonante lo disonante y pone forma a lo informe, cosa que puede engañarnos facilitando el artificio literario de la ficción, surge de la necesidad de ver al mundo en orden así hay una consonancia narrativa opuesta a una disonancia temporal revelando el carácter de concordancia-

discordancia de la relación tiempo-narración, pero para Ricoeur la experiencia de la temporalidad no es mera discordancia es enfrentamiento de *distentio* e *intentio*, en donde el orden y el caos conviven gracias a la pérdida de identidad cultural:

> Ya no es la <<concordancia>> la que se impone por la fuerza a la <<discordancia>> de nuestra experiencia del tiempo. Ahora es la discordancia engendrada en el discurso por la distancia irónica con respecto a cualquier paradigma la que viene a minar desde el interior el deseo de <<concordancia>> que sirve de base a nuestra experiencia temporal y a destruir la intentio, sin la cual no habría distentio animi. Se puede, pues, presumir con fundamento que la pretendida discordancia de nuestra experiencia temporal no es más que un artificio literario (Ricoeur, 2004, p. 147).

La segunda etapa llamada configuración, refiguración y lectura, muestra como el acto de lectura concluye el acto configurante y supera la oposición de dentro y fuera del texto en la constante interacción entre lectura y escritura, aquí los paradigmas del lector estructuran sus expectativas de acuerdo con sus conocimientos acerca de forma, géneros y tipos. Hay que tener en cuenta que las obras son escritas para ser leídas y que es el lector quien en realidad construye su propia trama basada en sus paradigmas, de ahí que hayan surgido las teorías de la recepción ocupadas en observar el efecto del texto sobre el lector.

En la tercera etapa, narratividad y referencia, se observa cómo se da la fusión de horizontes, el del lector y el del texto en donde el lector recibe el texto según su capacidad de acogida definida por su horizonte de mundo. En esta etapa vemos como el lenguaje a través de las frases tiene como fin decir algo, transmitir experiencias que se dieron en un contexto definido y recibidas por un lector que posee otro horizonte de mundo diferente, encontrando que el lenguaje no existe por sí solo sino que se encuentra mediado por experiencias y situaciones.

> Toda referencia es co-referencia, referencia dialógica o dialogal. No hay, pues, que escoger entre la estética de la recepción y la ontología de la obra de arte. Lo que el lector recibe no sólo es el sentido de la obra, sino también, a través de éste, su referencia: la experiencia que ésta trae al lenguaje y, en último término, el mundo y su temporalidad que despliega ante ella (*op. cit.* p.154).

Finalmente, el lenguaje poético ocasiona que la palabra no se agote, al estar dotado de múltiples referencias que le otorgan la capacidad de ser dinámico y volverse innovador, además el lenguaje por medio de la ficción permite al lector ampliar su horizonte de existencia concediendo a la realidad diferentes significaciones, sin limitar su horizonte.

Es así como en el horizonte hermenéutico la literatura o cualquier tipo de texto narrativo forja en sus lectores una multiplicidad de reacciones que le permiten a éste comentar, disentir, reflexionar o silenciarse respecto a sus sensaciones. Una novela, puede producir indignación, complicidad con tal o cual personaje, enamoramiento o una incontrolable ira ante las heroicas o cobardes acciones de sus actuantes. Es indiscutible, que el hecho narrativo nos invita a conversar sobre realidades o ficciones, a imaginar y potenciar nuestro pensamiento, a reconstruir mundos posibles cercanos al nuestro, en últimas, nos genera cuestionamientos ineludibles sobre la vida.

Las diferentes tramas, nos pueden llevar a establecer diferentes tipos de posicionamiento moral, ético, ideológico, estético o simplemente cubrirnos con su manto de perplejidad o de misterio. Pero sobre todo el hecho narrativo nos convierte en creadores inmensurables, al activar la compleja y dinámica dimensión de la lectura como ejercicio de conquista estética y cognitiva. Para Jean-Paul Sartre (1985), la lectura nos convierte en creadores potenciales, en libertarios de la cocreación del escritor, este autor menciona como:

> Para el lector, todo está por hacer y todo está hecho; la obra existe únicamente en el nivel exacto de sus capacidades; mientras lee y crea, sabe que podrá siempre ir más lejos en su lectura, crear más profundamente, y, de este modo, la obra le parece inagotable y opaca como las cosas. Esta producción absoluta de cualidades, que a medida que emanan de nuestra subjetividad, se condensan a nuestra vista en objetividades impermeables (p.198).

De este modo no sólo el poeta es un creador, el lector también lo es, y su experiencia de vida, su mundo, es fundamental para su ejercicio de interpretación. En la estrecha relación con la literatura, nos encontramos con sensaciones variadas de la obra, unos ven a Macondo como un planeta más allá de la vía láctea y otros lo pueden ver como un lujurioso pueblo, lugar de sus ancestros; Iván Ilich bien puede ser percibido como un pequeño burgués elitizado o como un mártir y abnegado esposo condenado por la suerte y el destino.

Bien decía Sartre (1985) refiriéndose a las pocas coincidencias con las nociones kantianas sobre la obra de arte, que esta no tenía una finalidad, ni un utilitarismo práctico y servil, ya que:

> No es un instrumento cuya existencia es manifiesta y cuyo fin es indeterminado; se nos presenta como una tarea que hay que cumplir y se coloca decididamente en el nivel imperativo categórico. Sois perfectamente libres de dejar este libro sobre la mesa. Pero si lo abrís, asumiréis la responsabilidad del acto. Porque no se experimenta la libertad en el disfrute del libre funcionamiento subjetivo, sino en un acto creador reclamado por un imperativo. Este fin absoluto, este imperativo trascendente y, sin embargo, consentido, asumido por su cuenta por la libertad misma, es lo que se llama un valor. La obra de arte es valor porque es un llamamiento (p.200).

El valor de la obra literaria y de la narración es incalculable, es un manantial de significación, de sentido que engrandece y transgrede la propia condición humana, permitiendo que de ella fluya no solo placer estético, sino el conocimiento en su más amplio sentido, de ella es posible

aprender, reconocer y comprender el mundo y sus relaciones, es un pretexto epistemológico, ya que el vínculo que tiene con la existencia humana es umbilical:

> En el mundo de la vida cotidiana la imaginación y la fantasía están imbricadas e indisolublemente ligadas. Coexisten y son independientes. No puede pensarse en la vida cotidiana de los hombres o de las comunidades, en serio, sin incorporar la imaginación y la fantasía como instancias habituales del mundo diario (Guevara, 2015, p.13).

Por tanto, la literatura permite recrear infinitamente la realidad y la cotidianidad haciendo uso de la imaginación y la fantasía como elementos innatos e inherentes al ser, reconocerse como sujetos y reconocer al otro desde sus múltiples dimensiones. Pero sobre todo nos acerca al conocimiento, y es en esta perspectiva donde es posible que el lector sea capaz de asumir una postura crítica, reflexiva, emotiva, etc. en relación con la obra y desde allí pueda fortalecer su capacidad para comunicarse, pero sobre todo para interactuar de manera argumentada.

4.3. El texto narrativo, audiovisual y literario, como posibilitador de habilidades argumentativas desde la oralidad en la escuela

Si bien, se ha hecho énfasis en la argumentación como necesidad social que contrarreste los discursos mediáticos que circulan y que causan efectos adversos en nuestras juventudes, como bien lo cita Carlos Lomas (2003):

> Los medios de comunicación de masas no solo informan de lo que pasa, sino que, sobretodo, seleccionan, exhiben e interpretan lo que pasa. Dicho de otra manera, ejercen ese acto de poder que consiste en hacer visibles unas realidades en detrimento de otras realidades que permanecen invisibles a los ojos del lector o del espectador (p.88).

Donde es difícil para un individuo seleccionar lo que lo fortalece como sujeto, o leer críticamente estableciendo analogías y haciendo asociaciones que resulten en acciones que develen el trasfondo del discurso del capitalismo y de la institucionalidad. También debe pensarse en estrategias que acerquen al joven al universo de la palabra sin que este se sienta vulnerado o coaccionado a dejar de lado sus hábitos y convicciones sociales para transformar su forma de concebir el mundo. Razón por la cual, consideramos que la literatura con sus diferentes posibilidades permite una apropiación de la palabra desde un punto de vista mucho más amplio y libre, ya que trasciende de diferentes maneras la sensibilidad y la subjetividad, y no se presenta como un camino forzado, como puede suceder cuando la academia favorece los discursos de la ciencia o de otras disciplinas:

> En el currículo, es decir, en la institución escolar y en el PEI, la literatura debe ocupar un campo imprescindible al igual que las otras ciencias humanas y exactas. Puede convertirse en un espacio generador de procesos académicos y de transformaciones en la mentalidad de los niños de enorme posibilidad. Puesto que la literatura es un texto de carácter estético y metafórico, exige una capacidad de interpretación, de crítica y de creación (Rodríguez, 2003, p.72).

Esto considerando cómo la literatura y otras ciencias humanas han sido tradicionalmente subestimadas por su carácter subjetivo e inexacto, privilegiando la objetividad y pretensión de exactitud de las otras ciencias, situación que incluye a las prácticas escolares, donde el espacio para la imaginación, la creación y el diálogo informal es tomado como falto de academicidad o como propio de los primeros ciclos donde el niño no posee la suficiente madurez cognitiva para pensar y argumentar.

Es así como la escuela se fundamenta en la tradición de concebir dispositivos formativos que hacen del estudiante, y en particular del joven, un sujeto que debiera adquirir ciertas habilidades

que ya están jerarquizadas, desconociendo que desde los primeros años el estudiante, así como es capaz de narrar, también lo es de argumentar. La institucionalidad considera al joven capaz de aportar a la sociedad, por tanto se esperaría que la comunidad en general privilegiara este objetivo. No obstante, mientras la escuela parte de algo que pareciera una utopía social, la sociedad se deja permear por prácticas de consumo que lejos de estar en sintonía con un propósito pedagógico, ponen al niño y al joven en un lugar paradójico donde lo que se aprende en la escuela pareciera no armonizar con las posibilidades que ofrece el mundo fuera de ella.

Es así como desde hace ya varias décadas se han empezado a gestar propuestas y estrategias para que las prácticas escolares no estén alejadas del mundo "real", teniendo en cuenta que esa realidad aparente es también una construcción cultural influenciada por los medios, de tal manera que se podría concluir que para el niño, inmerso en la sociedad de la información, es muy difícil construir su propio concepto de lo verdadero y un criterio particular acerca de lo que lo rodea, ya que se ha edificado a su alrededor una ilusión de lo que es, lo que no es y lo que debería ser. Como lo menciona Lomas (2003):

> Al seleccionar y difundir a gran escala un conocimiento compartido del mundo, los medios de comunicación de masas y la publicidad contribuyen de una manera eficacísima a la construcción de la identidad personal y cultural y a la socialización de las personas (p.88).

En otras palabras, los medios han ocasionado que ese niño o joven que asiste a la escuela, tenga unos intereses muy distantes de los que en ella se han establecido, acrecentando el abismo no solo generacional sino crítico existente entre el contexto social y sus propios ideales. Pues su identidad ya no va a ser como en antaño, una construcción personal en relación con su colectivo, sino una impostura más fabricada por el universo mediático, donde no hay tiempo ni espacio

para el cuestionamiento existencial, para el departir entre pares o para disfrutar de la literatura y la experiencia estética que de ella se desprende.

Esto además porque en la escuela la literatura y la narrativa audiovisual son comprendidas como componentes que forman parte del currículo de la asignatura de Lengua Castellana y se leen cumpliendo unos requisitos formales basados en la enseñanza de la narración como contenido. Sin embargo, algunos autores reconocen la trascendencia de la literatura en la formación de los estudiantes, tanto por su carácter estético como por su multidimensionalidad. El texto literario es un recurso para el docente, que le permite ampliar las perspectivas de mundo de sus estudiantes cuando se realiza una lectura más allá de las formalidades y se supera el nivel literal, como lo menciona Rodríguez (2003):

> Una labor de interpretación y de crítica y, sobre todo desde una perspectiva estética, socio-crítica o filosófica de algunas obras de reconocida calidad, profundidad y perdurabilidad, garantiza la constitución de un pensamiento amplio y un aprendizaje con sentido que permita interpretar fenómenos socioculturales, artísticos, éticos, y de otra índole, que se dan en el entorno del individuo, de la institución, del país y del mundo (p.72).

Por tanto, la literatura sirve para posicionarse en el mundo, para amplificar el panorama de la realidad e interpretarla, no siguiendo a la masa y a la moda, sino considerando una postura personal y autónoma. Enseñarla, vivenciarla, es un imperativo de la escuela, más aún cuando este lugar, en la actualidad, ha dejado de ser el espacio de encuentro y regocijo, el laboratorio de la vida, y se ha convertido en un eslabón más de la cadena de producción que cosifica el ser:

> […] *enseñar* -en el caso de la literatura, al menos- comparte una afinidad innegable con actividades como deleitar, provocar, jugar, engañar, desengañar, confundir, inventar, reinventar, estructurar,

> desestructurar, transformar, interrogar, inquietar, y, de seguro, muchos más que puedan encontrarse (Guevara, 2015, p.12).

La literatura puede ser vista como un elemento transgresor de la norma, de la sociedad basada en la apariencia y en el espectáculo, puede rebasar el límite establecido por la convención. Es en gran medida la que permite transfigurar el mundo sobrepuesto donde arbitrariamente estamos confinados y develar el trasfondo polifónico de la vida, de la naturaleza, y del otro que coexiste en la escuela, haciendo de la existencia un lugar más agradable y más propio que el que nos han impuesto mediante engaños.

En tanto, cuando el maestro propone obras para dar de leer a sus estudiantes, permite que ellos se acerquen a un entramado simbólico a veces indescifrable con un largo horizonte hermenéutico, que puede proporcionarles la oportunidad de encontrar diferentes caminos de interpretación, sensibilización y acción crítica, además de lograr un estrecho vínculo con los textos y por consiguiente con la literatura. Así como promover el espíritu reflexivo, argumentativo y crítico.

Sin que la obra literaria tenga un fin servilista o utilitarista, simplemente el anclar en ella, explorarla y de manera alterna y libre, manifestar desde la oralidad las vastas percepciones que posibilita. La lectura, la conversación, el debate y el diálogo constantes permitirán que la obra literaria sea asumida más allá de los formalismos del lenguaje y de la teoría literaria. Es decir, consentirá desde el lenguaje oral ser recreadores de las diferentes posturas que asumen los personajes; ser críticos, adeptos, amantes, cómplices de los múltiples conflictos que se presentan y extrapolarlos a las diversas situaciones que confluyen en nuestra escuela.

Tampoco se trata elaborar juicios de valor acerca de las obras, simplemente permitirse la libertad Sartreana de abordarlas, conquistarlas, recrearlas y manifestarse en y con el poder de la palabra argumentada, ejercicio necesario en las oscuras cavernas de la "enseñanza" de la literatura. Desde luego, si uno de los objetivos de la argumentación es ofrecer razones para formar nuestro criterio y opinión, qué mejor que la literatura, *el texto de goce* como lo denomina Barthes (1977), para desacomodar las falacias morales, ideológicas y políticas impuestas o asumidas en el confort de la modorra:

> Texto de goce: el que pone en estado de pérdida, desacomoda (tal vez incluso hasta una forma de aburrimiento), hace vacilar los fundamentos históricos, culturales, sicológicos del lector, la congruencia de sus gustos, de sus valores y de sus recuerdos, pone en crisis su relación con el lenguaje (p.25).

Pues en el desequilibrio de la crisis, la literatura nos mueve, nos incita a cuestionarnos, a cuestionar el entorno, a transitar por los caminos de la duda, de la incertidumbre y de la sospecha. Ella es la que nos ofrece la posibilidad de tripular esa nave que llamamos mundo y que rauda se dirige al incierto destino de la vida, la que posibilita ver los múltiples espectros del ser en el ejercicio de su humanidad. En su interior no sólo se encuentra un argumento en una secuencia temporal, se encuentra todo un andamiaje epistemológico que articula todas las disciplinas en una dialéctica donde la experiencia del autor y del lector se hacen una sola:

> Es necesario observar, sin embargo, que el lenguaje literario no se constituye fuera de la historia ni fuera de la experiencia de lo real ni anula los valores semánticos, las dimensiones sociales y simbólicas que forman parte integrante de los signos de la *langue,* de la que el texto literario es sólo una realización particular y específica. La obra literaria constituye, por consiguiente, una estructura verbal que debe ser considerada y estudiada en su organización, en la dinámica y en la

> funcionalidad de sus elementos, etc.; pero esa estructura por el simple hecho de ser verbal, es portadora de significados que, aunque autónomos desde el punto de vista técnico, se refieren mediatamente a la problemática existencial del hombre. Concebir la obra literaria como entidad absolutamente cerrada en sí misma, aislada e intransitiva, es mitificar la obra, presentándola como resultado de una epifanía en que se subsumiría la historicidad del hombre y sus implicaciones (Aguiar e Silva, 1982, pp. 100-101).

Es así como cada lector, cada estudiante que se acerca a la obra, la recibe según su "capacidad de acogida, que se define también por una situación a la vez limitada y abierta sobre el horizonte del mundo" (Ricoeur, 2004, p. 153), desde un perspectiva individual, y en la medida en que en la obra reconoce su propia historia que se ha hecho universal, se convierte en parte configurante de su mundo, es decir, se da la fusión de horizontes de la que habla Ricoeur en la *Triple mímesis*; y es en este momento donde la literatura se hace pretexto para la creación de ideas argumentadas, basadas no sólo en la representación ficcional de la realidad sino en la carga epistemológica que esta trae consigo y que permite al joven ver su contexto con otros ojos, y paulatinamente ir liberándose de la alienación propia de las diferentes imposiciones del mundo globalizado.

Del mismo modo, Barthes en su *Lección inaugural* de la Cátedra de Semiología Lingüística del Collège de France, pronunciada el 7 de enero de 1977, plantea tres fuerzas de la literatura basadas en los conceptos griegos de *Mathesis, Mímesis y Semiosis*, que nos aportan elementos desde la literatura como recurso argumentativo, crítico y reflexivo. La primera referida a los saberes y al carácter enciclopédico que designa la literatura:

> La literatura toma a su cargo muchos saberes. En una novela como Robinson Crusoe existe un saber histórico, geográfico, social (colonial), técnico, botánico, antropológico (Robinson pasa de la naturaleza a la cultura). Si por no sé qué exceso de socialismo o de barbarie todas nuestras

> disciplinas menos una debieran ser expulsadas de la enseñanza. Es la disciplina literaria la que debería ser salvada, porque todas las ciencias están presentes en el momento literario. Por esto puede decirse que la literatura, cualquiera fueran las escuelas en cuyo nombre se declare, es absoluta y categóricamente realista: ella es la realidad, o sea, el resplandor mismo de lo real (Barthes, 1977, p. 124).

A partir de este postulado es posible comprender que las ciencias, mal llamadas, exactas y las ciencias humanas tienen un eje transversal común que sin lugar a dudas es el lenguaje y que la literatura es una construcción tan amplia que es capaz de contener al mundo en un par de páginas.

La segunda, la *Mímesis*, relacionada con la necesidad humana evidente a lo largo de la historia de representar la realidad, inaprensible para algunos cuando no se trata de la ciencia, pero presente en el texto que pretende narrar, contar, relatar, mostrar el mundo y su experiencia en él. Y la tercera, la *Semiosis,* basada en la palabra como signo donde se hace tangible esta representación del mundo. En este contexto Barthes reconoce las infinitas bondades de la literatura para vislumbrarla como algo más que textos de simple entretenimiento para seres aislados que huyen de la realidad y de los grandes compromisos con la historia.

Si tenemos en cuenta entonces que la literatura se presenta frente al lector desde diferentes perspectivas y que el camino por el que se transita depende de la pericia con que se aborde, esta debería hacer mayor presencia en la escuela, debería discutirse en cada asignatura y en cada grado con el fin de adquirir poco a poco habilidades para desentrañar su interior, su metáfora. Oral, escrita o audiovisual, no importa el formato en que se encuentre, la narración es y será la semiosis de lo concreto y lo abstracto que se hace signo mediante la palabra, comprendiendo que la narración al ser interpretada entra en una dialéctica entre iguales, si se tiene en cuenta como lo

propone Peirce (1894) que el hombre es signo y por ende también es texto y puede ser leído, y que los símbolos no son inmóviles:

> Los símbolos crecen. Llegan a existir mediante el desarrollo de otros signos, particularmente de las semejanzas o a partir de signos mixtos que tienen algo de la naturaleza de las semejanzas y de los símbolos. Pensamos sólo con signos. Estos signos mentales son de naturaleza mixta; las partes simbólicas de ellos se llaman conceptos. Si un hombre hace un nuevo símbolo, es mediante pensamientos que implican conceptos. Así pues, sólo a partir de los símbolos puede crecer un símbolo nuevo (p.1).

Y es en este universo simbólico donde el joven habita, que también habitan las herramientas y elementos para transformar su pensamiento, para configurar y proyectar sus deseos y sus ilusiones, donde es permitido cambiar, modificar, construir, disentir y establecerse en un presente proyectando un futuro, sin que necesite ir más lejos de su propia escuela y de su propia capacidad de asombro.

5. Hallazgos y resultados

El análisis de resultados se hizo teniendo en cuenta la aplicación de los diferentes instrumentos mencionados en la tabla 3, donde se enuncian las fases de la Secuencia didáctica: *Hablar y argumentar… herramientas para participar,* estos son: la *Rejilla de evaluación de la argumentación oral* (tabla 2) y el concepto de Movimientos argumentativos (MA), categorías establecidas por Gille (2001) (tabla 1). Además a partir de la observación directa, el registro y análisis de los audios y utilizando la estrategia de la triangulación.

De acuerdo con las fases de la propuesta establecidas en la tabla 2, las actividades a desarrollar en la secuencia didáctica fueron:

1. Debate en torno al tema del aborto en el marco de la legislación colombiana.
2. Debate en torno a la lectura de la obra literaria *La muerte de Iván Ilich* de León Tolstoi (1994).
3. Foro en relación con el texto narrativo audiovisual *Corazón Delator* de Edgar Allan Poe (Animación de 1953).
4. Philips 6.6. en relación con el texto narrativo audiovisual *The Fantastic Flying Books of Mr. Morris Lessmore* (2011).

Para el registro y posterior análisis de estas actividades es necesario tener en cuenta la información relacionada con la participación oral de los estudiantes en las actividades:

Tabla 4. Participación de estudiantes en las actividades de argumentación oral

Actividad	Texto	N° Participantes	N° Asistentes
DEBATE	El aborto	11	22
DEBATE	*La muerte de Iván Ilich* de León Tolstoi.	12	22
FORO	*Corazón Delator* de Edgar Allan Poe (Animación de 1953).	14	22
PHILIPS 6.6.	*The Fantastic Flying Books by Mr. Morris Lessmore* (2011).	12	22

A continuación, teniendo en cuenta la tabla de los MA de Gille se realizará una breve explicación de cómo fueron comprendidos y utilizados para el análisis de resultados, se muestra la tabla nuevamente para efectos de comprensión:

Tabla 1

MOVIMIENTOS ARGUMENTATIVOS DE GILLE (2001)

OPIN	**Movimiento de introducir una opinión inicial.**
OPAS	Movimiento de introducir una opinión asociada.
OPRE	Movimiento de resumir, repetir o reanudar una opinión inicial.
ACEP	Movimiento de aceptar una opinión (sin argumentación).
RECH	Movimiento de rechazar una opinión (sin argumentación).
APOY	Movimiento de apoyar una argumentación (es decir un proargumento).
REFU	Movimiento de refutar una opinión (es decir un contraargumento).
PROI	Movimiento de aceptar o apoyar una opinión y al mismo tiempo mantener la postura opuesta. (Es decir un apoyo insuficiente).
CONI	Movimiento de rechazar o refutar una opinión y al mismo tiempo mantener la postura englobada por esta misma opinión (es decir una refutación insuficiente).
PEIN	Movimiento de pedir información adicional con respecto a una opinión.
ACLA	Movimiento de aclarar una opinión (Reparación de información).

Gille (2001) considera la argumentación como una actividad propia de la comunicación humana y denomina *pautas argumentativas* a la manera en que esta se concreta en la interacción

de los participantes en una conversación determinada y que se caracteriza por su dinámica y el poder de negociación de sentidos y de opiniones que se establece entre los actuantes. Este autor considera que un Movimiento Argumentativo es "definido en un sentido amplio, como el hecho de tomar, mediante lo dicho, una postura respecto a una opinión" (pag.52). Es decir, que cada individuo participante de una interacción comunicativa pretende hacer prevalecer sus puntos de vista respecto a unas reglas establecidas con el objetivo de lograr un acuerdo.

Desde este punto de vista, la argumentación se presenta de manera progresiva en tanto cada uno de los hablantes se hace responsable de lo dicho en su intervención y de su postura argumentativa, ya que esta se construye y se fortalece en la medida en que se avanza en la conversación. Teniendo en cuenta que esta última, al ser dinámica, no tiene un derrotero específico y que cada MA posibilita nuevas opiniones y nuevos MA. Dichas posturas argumentativas, pudieron observarse en las intervenciones de los estudiantes teniendo en cuenta su estrategia comunicativa particular y el uso del lenguaje formal y no formal, se desarrollaron de acuerdo con sus herramientas comunicativas y de su corpus léxico adquirido hasta el momento.

De acuerdo con Gille, los MA pueden resumirse de la siguiente forma: Las opiniones iniciales (OPIN), implantan un tópico nuevo que no está determinado temáticamente por las intervenciones anteriores. Las opiniones asociadas (OPAS), introducen temáticas asociadas con otras ya abordadas en la conversación. Las opiniones que repiten, reanudan o resumen una argumentación previa (OPRE), retoman asuntos o argumentos anteriores.

En al caso de las aceptaciones (ACEP) y los rechazos (RECH), estos indican únicamente la postura del hablante frente a una opinión, sin agregar información para refutar, apoyar o

contradecir. Los movimientos argumentativos de aclaración (ACLA) y las peticiones de información adicional (PEIN) son fundamentales para llegar a acuerdos, aclarar argumentaciones y enfatizar en los posibles puntos del acuerdo o del desacuerdo, son puentes argumentativos que desentraman los nudos comunicativos.

Además, dentro de los movimientos argumentativos existen dos (PROI, CONI) que adquieren el carácter de concesivos, mediante los cuales el hablante toma una postura frente a una opinión para posteriormente abandonarla, es decir, que al comprometerse positiva o negativamente frente a un argumento en determinado momento asume un rol neutro o falso frente a su postura inicial.

5.1. Análisis de resultados

La rejilla de evaluación de la argumentación oral (tabla 2) se utilizó para observar cómo se dieron las intervenciones de los estudiantes al participar de las diferentes actividades propuestas en la secuencia didáctica, en relación con los diferentes momentos de la argumentación oral: toma de posición, exposición de argumentos, consistencia argumentativa y elementos de persuasión. Los resultados de la aplicación de este instrumento se tradujeron a fortalezas y debilidades encontradas y se presentan en la tabla 5 expuesta a continuación:

Tabla 5. Resultados generales de la implementación de la rejilla de evaluación de la argumentación oral

Actividades de la secuencia didáctica	Debate en torno al tema del aborto en el marco de la legislación colombiana.		Debate en torno a la lectura de la obra literaria *La muerte de Iván Ilich* de León Tolstoi (1994).		Foro en relación con el texto narrativo audiovisual *Corazón Delator* de Edgar Allan Poe (Animación de 1953).		Philips 6.6. en relación con el texto narrativo audiovisual *The Fantastic Flying Books of Mr. Morris Lessmore* (2011).	
MOMENTOS DE LA ARGUMENTACIÓN	FORTALEZAS	DEBILIDADES	FORTALEZAS	DEBILIDADES	FORTALEZAS	DEBILIDADES	FORTALEZAS	DEBILIDADES
TOMA DE POSICIÓN	El 30% presenta tesis de forma clara y coherente con el tema y mantiene su posición inicial.	Falta coherencia semántica y sintáctica al expresarse oralmente	El 40% presenta tesis de forma clara y coherente con el tema y mantiene su posición inicial.	Se evidencia desconocimiento de algunos términos propios del lenguaje estético, lo que dificulta la comprensión y la toma de posición.	El 60% presenta tesis de forma clara y coherente con el tema y mantiene su posición inicial.	Se dificulta expresarse oralmente con claridad y con un tono de voz adecuado.	El 25% presenta tesis de forma clara y coherente con el tema y mantiene su posición inicial.	Falta fluidez al expresar las ideas. Se dificulta la lectura de elementos simbólicos y significativos del texto audiovisual para tomar posición respecto a este.
EXPOSICIÓN DE ARGUMENTOS	Apoya desde argumentos de opinión su tesis. Respeta el turno de las intervenciones	Reitera constantemente los argumentos planteados por sus compañeros Se le dificulta presentar argumentos nuevos	Expone los argumentos desde un punto de vista personal. Desarrolla su argumentación de manera coherente	Falta fluidez al expresar las ideas. Expresa con cierta espontaneidad falacias y expresiones agresivas.	Utiliza argumentos de autoridad ya que ha existido una documentación previa. Hace uso de estrategias de cortesía.	Emplea de manera constante muletillas y expresiones ambiguas.	Se evidencia respeto por la opinión del otro. Produce más de una proposición coherente.	Manifiestan dificultad para inferir elementos del texto y construir y expresar sus propios argumentos.
CONSISTENCIA ARGUMENTATIVA	El 20% emplea argumentos pertinentes y coherentes con las intenciones	No emplea fuentes de información para defender su postura.	El 30% emplea argumentos pertinentes y coherentes con las intenciones	Falta articular las ideas a las situaciones complejas de la obra narrativa.	El 30% emplea argumentos pertinentes y coherentes con las intenciones	No presenta un plan argumentativo	El 10% emplea argumentos pertinentes y coherentes con las intenciones	Se le dificulta cerrar o concluir las ideas al exponer sus argumentos.

	argumentativas	Emplea opiniones sin fundamento.	argumentativas		argumentativas Reconoce en el texto audiovisual diferentes formas argumentativas desde donde construir su punto de vista.		argumentativas. Relaciona de manera amplia las diferentes experiencias lectoras para defender sus posiciones en lo que se refiere a trama narrativa.	
ELEMENTOS DE PERSUASIÓN	La mayoría hace uso kinésico adecuado Existe comunicación gestual con el auditorio	Se presenta dificultad para interactuar con el auditorio. El tono de voz no permite la comprensión de la totalidad de las ideas o planteamientos expuestos.	Mantiene un tono de voz adecuado y su fluidez y manejo del tema permite que sea escuchado y comprendido.	Algunas veces aumenta su tono de voz queriendo persuadir sin hacer uso del argumento.	Hace uso de gestos y expresiones corporales para apoyar lo expuesto en su intervención. Su intervención es pertinente con el tema en cuestión.	El tono de voz no permite la comprensión de la totalidad de las ideas o planteamientos expuestos.	Comunica sus ideas utilizando un lenguaje comprensible y expresiones adecuadas con los requerimientos del Phillips 6.6.	Se presenta dificultad para interactuar con el auditorio

De acuerdo con estos resultados es posible observar que en el ejercicio diagnóstico las opiniones tenían poco sustento argumentativo, debido a que el tema se revisó de manera general sólo desde los documentos que legislan el tema del aborto, y los estudiantes participaron exponiendo su opinión, especialmente centrada en posturas morales, basadas en verdades sociales establecidas que reivindican el valor de la vida sin tener en cuenta muchas de las variables existentes que se relacionan con el tema. Del mismo modo, existió un alto uso de expresiones coloquiales, repeticiones, dificultades con el tono de la voz, aunque se respetó el turno y se trató de escuchar al otro. Ejemplo (anexo 2):

> **Geraldine:** yo estoy a favor porque de igual manera una malformación, listo, como dice Sergio, el niño no puede ser independiente nunca, pero de igual manera, el niño vendría a sufrir psicológicamente porque lo van a achantar, le van a hacer bullying, siempre estaría como sufriendo […]

Posterior al acercamiento teórico en torno al tema de la argumentación y a la reiteración de las reglas argumentativas, fue posible observar una evolución a la hora de llevar a cabo las técnicas de discusión oral presupuestadas, principalmente en el momento que se refiere a la toma de posición, pues se evidenció que para los estudiantes es simple el adherirse a una idea, pero no necesariamente desde la convicción, sino desde ciertos parámetros sociales donde es importante la aceptación y la imagen que se refleja frente al otro, reafirmando la dificultad para romper con la esquematización y la masificación del pensamiento. Sólo unos pocos logran expresar con honestidad sus pensamientos de manera desinteresada, y son menos aun los que no le temen a los juicios de valor de los compañeros por pensar diferente. Ejemplo (anexo 3):

Dubán: A mí me parece que el punto de vista de la ambición es algo natural en los humanos y pues que todos buscamos en algún momento estar bien económicamente, me parece que es algo natural en cada persona, él buscaba no solo dinero, él buscaba tener una buena vida, pero una vida acomodada, tener un bienestar, pues digamos que cuando uno tiene plata uno busca estar bien. Como el ganaba tanto, el invertía en cosas que cosas que le servían o que le parecían, porque que hace uno ganando tanta plata si no la va a invertir, o digamos la buena vida o que la mayoría de veces se obtiene es con el dinero, entonces es algo natural y normal, no me parece que tengamos…, todo el mundo tiene eso, todo el mundo esto, necesitamos tener una buena vida económica por medio de la ambición o aspirar a algo más grande.

Se observa además un mayor uso de los elementos de persuasión, ya que en la medida en que se realizaron las actividades los estudiantes demostraron mayor confianza y fluidez al participar. Sin embargo, esto no sucedió en lo que compete a la consistencia argumentativa, pues a pesar de que hubo una mejoría en la exposición de argumentos, el mantener un plan y consistencia argumentativos no es fácil, ya que es común que se pierda el hilo conductor de la exposición oral. Ejemplos (anexos 4 y 5):

Lorena: Para mí la historia trata de un hombre que en su caminar se encuentra con una persona que no le agrada, a mí me parece que hace la comparación del ojo con un monstruo, si como equis cosa que lo atemoriza, pero a la vez que le da mucho fastidio, eso se puede comparar con en la vida real con algo o alguien que no nos agrada. Al pasar de los días esta persona hace cosas que acaban de completar su odio, si, lo acaban de llenar de motivos, este personaje ya se siente que la copa se ha llenado como dicen, y dice ponerle fin a esto que tanto lo aterroriza si, a eso que tanto odio le tiene, acaba matándolo, entonces pues él decide esconderlo en su casa, según él no hay rastro que lo pueda involucrar a él en el delito. Pero resulta que al pasar de los días él piensa que lo está manejando de la mejor manera pero la conciencia le juega una doble faceta porque el al principio tenía, por así decirlo la sangre fría para cometer el delito y acabó con lo que le atormentaba entonces el descansó por ese lado pero es una persona que nunca había cometido un delito por eso tiene esa necesidad de decirlo, de desahogarse y por ello termina confesando todo y se declara culpable.

Sneider: Profe el huracán en la película da a entender que la vida de un momento a otro cambia nos genera una crisis y muchas veces puede ser para bien, porque él estaba aburrido y como fastidiado cuando llega el huracán el siente pánico, y quiere aferrarse a su mundo, pero después del huracán es que realmente el conoce a los libros y lleva una vida feliz con la lectura, es como una experiencia en la vida.

Como es posible observar en estos ejemplos, los ejercicios argumentativos suscitan reflexiones de los estudiantes en torno a la vida y a la experiencia, y sus acercamientos a la argumentación se dan gracias a su relación con su entorno y a su propia subjetividad, en ellos, el mundo de la obra es leído desde la capacidad de interpretación que brinda la propia vivencia de las situaciones o el conocimiento empírico del mundo.

Ejemplo (Anexo 5):

> **Andrea:** El cortometraje es muy bonito, lleno como de símbolos que se refieren a la importancia de la lectura para la vida de una persona, digamos para nosotros. Los libros hablan pero no con voz sino con las palabras, con las ideas.

En este ejemplo se reconoce el universo de lo simbólico, sin embargo, en general en los textos narrativos audiovisuales, para los estudiantes fue muy difícil acercarse al significado de elementos textuales que no se dan de manera escrita sino a través de las imágenes, como lo son el color, los planos, las acciones, las secuencias o los elementos de intertextualidad. Para la mayoría, la costumbre escolar de concebir la narración y la textualidad solamente en la escritura limita el panorama del signo y reduce el conocimiento y las redes de relaciones. Pero para unos pocos que disfrutan de los cortometrajes o de las películas y ven en ellas un texto rico en símbolos, fue muy sencillo por ejemplo, reconocer el personaje de Humpty Dumpty como representación del universo de la literatura infantil, y recordarlo en libros como *A través del espejo* de Lewis Carroll o películas como *El gato con botas*. Ejemplo (anexo 5):



Sergio: Si profe cuando sale el huevo, que también sale en *El gato con botas* yo me acorde de la película, se llama Humpty o algo así, el da a entender o mejor le da ánimo a él para leer, era como el amigo.

Por otro lado en la literatura se podría pensar que es más fácil descifrar el universo simbólico y pensar posibilidades de interpretación para las situaciones y los objetos que poseen alto nivel de significación, y en gran medida es así, no obstante, comprender las metáforas ocultas y salir del significado literal de lo enunciado en una obra como *La muerte de Iván Ilich* no es muy común, debido a que no existe un hábito de lectura de texto literario en el que el estudiante pueda leer sin que esté obligado a responder desde la orientación y las preguntas, muchas veces unívocas, del maestro, y los que se acercan a la literatura no siempre lo hacen motivados por los entornos escolares sino fuera de ellos. Ejemplo (anexo 4):

Ana María: Yo ya había leído el libro, el cuento, pues a mí…la verdad la lectura me gusta mucho. Yo pienso que no creo que él se hubiera obsesionado mucho con el señor, se obsesionó fue con el ojo, porque le fastidiaba, le daba asco y llegó el punto en el que ya que como todos sus demonios se le subieron a la cabeza y decidió matarlo. No soportó más lo mató y no pasaron días en que los policías se dieron de cuenta, el mismo día y lo enterró, los policías pasaron a la casa de él y le preguntaron, para mi esos cuentos son chéveres me he leído todos los de Edgar Allan Poe.

A continuación se realizará el análisis de resultados de los movimientos argumentativos (MA) observados en las intervenciones de los estudiantes en los diferentes encuentros de discusión y diálogo, teniendo en cuenta que cada actividad tuvo una duración de entre 40 y 50 minutos.

Tabla 6. Resultados generales de las diferentes intervenciones en las actividades de argumentación oral de acuerdo con los Movimientos argumentativos

Movimiento argumentativo	Debate acerca del tema del aborto	Debate en torno a la obra literaria *La muerte de Iván Ilich* de León Tolstoi	Phillips 6.6. en torno a *The fantastic flying books de Mr. Morris Lessmore.*	Foro en torno a *Corazón delator* de Edgar Allan Poe	TOTAL
REFU	3	4	0	1	8
APOY	3	5	7	2	17
PEIN	1	1	2	0	4
ACLA	1	2	0	0	3
ACEPT	1	2	1	2	6
RECH	1	1	0	0	2
PROI	1	2	0	0	3
CONI	2	2	0	0	4
OPAS	6	4	6	3	19
OPRE	6	3	3	1	13
OPIN	1	1	7	3	12

Tabla 7. Resultados estadísticos comparativos de los Movimientos argumentativos

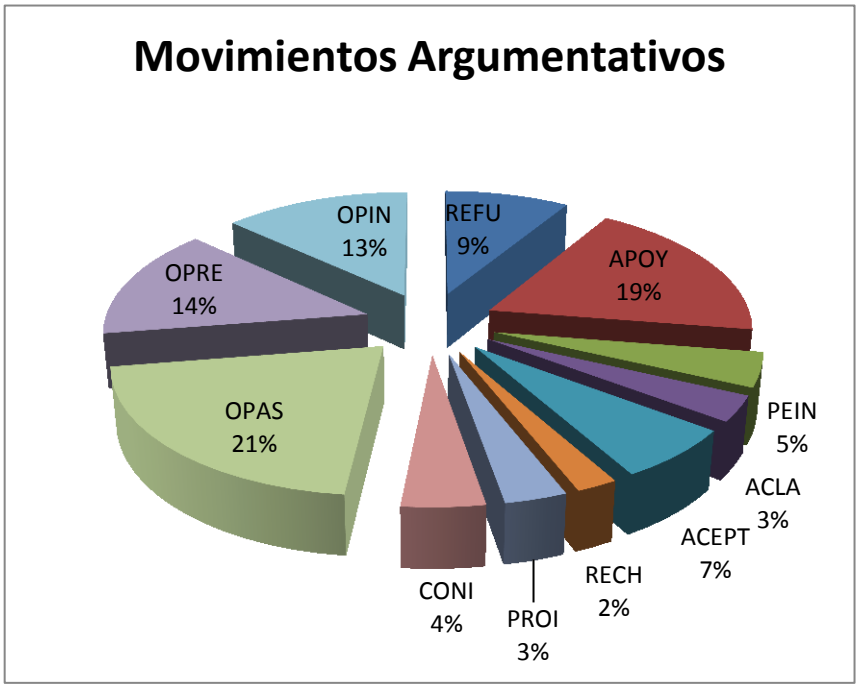
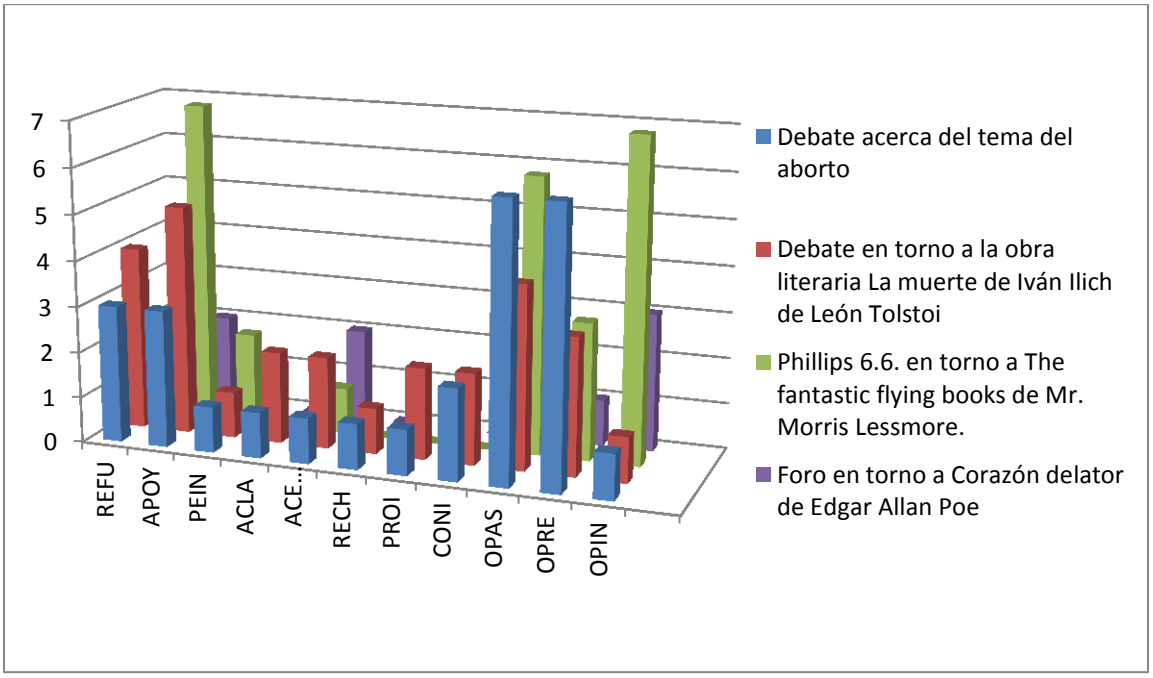


Tabla 8. Discriminación de intervenciones de acuerdo con la técnica grupal utilizada



El movimiento argumentativo que fue empleado con mayor frecuencia por los estudiantes fue el de introducir una opinión asociada (OPAS). Hecho manifiesto en la posibilidad de opinar sobre un asunto que se ha establecido de manera inicial, marca que establece una menor responsabilidad al de introducir o comprometerse con una postura inicial. En este sentido se establecen criterios de construcción cooperativa de argumentos de manera implícita pero que facilitan el hilo argumentativo: aborto, pobreza, muerte, soledad, consumismo, dolor transcurren de manera fluida entre el contexto social y el texto literario. Ejemplo (anexo 3):

> **Natalia:** Yo creo que hay dos puntos de vista para ver la muerte, o sea puede una verla como algo inesperado, porque nadie sabe cuándo se va a morir, todos nos vamos a morir, o verla desde un punto de vista más… constructivo, sería la palabra, podríamos dejar huella, puede que nos muramos y de nada nos va servir, puede que nunca tengamos sentido de lo que pudimos haber vivido, pero las demás personas que están a nuestro alrededor, van a sentir lo que nosotros dejamos, van a recordarlo…de trascendencia.

Brandon B: Desde mi punto de vista, sobre la resignación de la muerte, sobre el libro, Iván Ilich se sentía desolado pues no encontraba el afecto necesario en el momento de su enfermedad, él se sentía solo ,vacío y no encontraba un motivo por el cual vivir, no le encontraba sentido a la vida. Entonces decidió resignarse a la muerte y resignarse a la muerte y aceptar su destino, que era morirse y no dejar nada, pues en el sentido de si uno no tiene sentido para vivir, ¿Para qué vive? Yo por ejemplo tengo mis prioridades en la vida.

Posteriormente y con similar frecuencia se puede ver el movimiento de apoyar una argumentación (APOY), es decir un pro argumento. Para este, los estudiantes toman la opinión de alguien más y expresan su adhesión construyendo otra que la complemente o parafraseándola. Ejemplo (anexo 5):

Jessica: El libro que él tenía, también sentía, lloraba, yo pienso que esto pasa cuando uno lee un libro, es lo que nos transmite ¿no?

Juan: El libro nos da el conocimiento, ese el mensaje del cortometraje, nos da herramientas para vivir o sobrevivir en este mundo.

Sergio: Los libros nos motivan y nos fundamentan la inteligencia, yo por ejemplo cuando leo, me dan más ganas de leer, otro libro o algo.

Michel: Los libros en la película de generación en generación van dejando conocimientos y experiencias que mantienen al mundo vivo.

Este movimiento establece marcas claras de una mayor competencia argumentativa. En este caso fue la ejemplificación, la generalización y la remembranza de figuras de autoridad las que se emplearon con mayor frecuencia. Es este contexto encontramos además la evocación e idealización de aspectos referentes a la vida, a Dios, a los personajes de la televisión, etc. como figuras que fortalecen una tesis inicial. Sin embargo, y parafraseando a Weston (1993, p.58), el confiar siempre en otros, sobre todo en aquellos que no son autoridad académica o disciplinar, resulta peligroso y arriesgado, por lo tanto, este tipo de movimiento argumentativo requiere de la

cualificación constante y de la comprensión de la importancia en la selección de las fuentes de información. Los textos de la televisión, el internet y los medios en general son citados como fuente de verdad absoluta de manera constante por los estudiantes, lo que reafirma lo expuesto en la introducción donde se planteó la forma como estos, que además son argumentativos, manipulan y orientan los gustos y opiniones del público creando tendencias y masificando el consumo.

En el desarrollo del debate en torno a la obra literaria *La muerte de Iván Ilich* un estudiante emplea una cita textual de una escritora que encuentra en internet y que considera como referente confiable y como autoridad argumentativa, de la que no recuerda el nombre, pero que le aporta como sujeto otro punto de vista en relación con la obra y la posibilidad de participar en el debate con un tipo de lenguaje diferente, más poético. Ejemplo (anexo 3):

> **Sergio:** Yo voy a abordar varios puntos que son los que dijo Jennifer. Yo creo que él se resignó a la muerte porque se dio cuenta que lo único que esperaba era eso, o sea después de tanta dolor y sufrimiento, él entendió que lo único que le quedaba en la vida era la muerte y simplemente se dejó llevar por ella. También hay otro punto de vista, que expresó Aldana, que las apariencias y el dinero. Yo creo que toda la vida de él era aparentar algo, o sea, la estructura de su vida era aparentarle a los demás que él era un hombre poderoso, adinerado, entonces creo que la estructura de la vida de él era esa. Ah y voy a hacer un paréntesis, yo encontré, el análisis de una persona en internet y voy a leer un pedacito que me pareció muy, muy importante que lo resumió bien: "todo el texto está cargado de una minuciosa descripción de mobiliario, que los gestos, que las miradas, hasta la interioridad de cada personaje es una tercera persona, que sigue a la primera como una cámara de cine, oficio de difuntos; velas, gemidos, inciensos, lágrimas. Sollozos y sarcasmos", esa parte me pareció muy interesante, porque resumía todo lo que sucedió durante la muerte y lo plantea en el libro. Está esta otra parte que fue lo que me impacto, que fue lo que recibió […]

El movimiento de resumir, repetir o reanudar una opinión inicial (OPRE) se presentó de una manera regular y constante, sin bien, no con una fuerte intención argumentativa sino con una alta intención comunicativa para reafirmar posturas y mostrar acuerdos con otros puntos de vista de los compañeros de clase. Más allá de la investigación, es posible observar cómo este movimiento es bastante utilizado en la cotidianidad en el aula de clase.

El movimiento de opiniones iniciales (OPIN), también fue muy utilizado, principalmente en el Phillips 6.6. en torno a *The fantastic flying books of Mr. Morris Lessmore* algunos estudiantes proponen tópicos nuevos que no se relacionan directamente con las opiniones anteriores. Ejemplo (anexo 5):

> **Geraldine:** yo vi que cuando el libro se ponía de color, digamos que yo lo vi así, los libros se ponían de color cuando él los leía, Cuando llegó la muchacha y le dio el libro el empezó a mirar que conocía, que quería y llega el color al corto y como una nueva vida para él. En sí el animado se trata de cómo los libros pueden ser importantes para una persona, como le dan color a la vida de alguien.

El movimiento argumentativo de refutar una opinión (REFU), es decir de contraargumentar se evidencia en el afán de impugnar, rebatir un argumento con el criterio de desautorizar o invalidar una tesis presentada. Para refutar una opinión determinada, se utilizó la contradicción como estrategia discursiva, por ejemplo, se atribuye la enfermedad de Iván Ilich a la sobrecarga de trabajo y a su pretencioso afán burocrático como soporte social y laboral, o se plantea la imagen de los hijos como proyección de firmeza y lealtad eterna, frente a la de la indiferencia y la insensibilidad, como concepción de vínculo familiar.

Los movimientos de aceptaciones (ACEP) y rechazos (RECH), que señalan la postura del hablante frente a una opinión, sin refutar, apoyar o contradecir, fueron los menos utilizados. Al

lado de los movimientos argumentativos de aclaración (ACLA) y las peticiones de información adicional (PEIN) los cuales son fundamentales para establecer posibles puntos del acuerdo o del desacuerdo, de acuerdo con Gille, son puentes argumentativos que desentraman los nudos comunicativos. No es muy frecuente pedir información para aclarar, ampliar o dilucidar el argumento del otro. Existen posturas argumentativas pero hay carencias de construcciones comunicativas que incluyan la pregunta, el requerimiento o el cuestionamiento para fortalecer una tesis.

Además, fueron insuficientes los movimientos de aceptar o apoyar una opinión y al mismo tiempo mantener la postura opuesta y el de rechazar o refutar una opinión y al mismo tiempo mantener la postura englobada por esta misma opinión (PROI, CONI), donde el hablante toma una postura frente a una opinión para luego abandonarla.

Estos resultados nos llevan a comprender que los movimientos que requieren una sola acción argumentativa son más fáciles de llevar a cabo que los que requieren de dos, y que aún falta camino para hablar de argumentación en su sentido formal, pero principalmente nos muestran el sendero para comprender la amplitud de posibilidades argumentativas que se pueden desprender de la lectura y análisis de los textos narrativos, considerando la importancia de trabajar en los diferentes ciclos desde la búsqueda de direcciones para la oralidad y la argumentación. Pero sobre todo para que el expresarse, narrar, opinar sean acciones cotidianas y agradables que motiven al estudiante y promuevan el fortalecimiento de su pensamiento y su criterio.

CONCLUSIONES

El desarrollo de la investigación, en sus diferentes etapas, nos permitió responder a los interrogantes planteados en relación con el fortalecimiento de la competencia argumentativa oral a partir de la lectura de textos narrativos y literarios. En efecto, el recorrido investigativo demostró, que es posible la inclusión de didácticas que faciliten el espíritu crítico, la oralidad dialógica, la conversación, la confrontación, la conciliación como referentes de la argumentación oral. De igual manera logramos reconocer que la argumentación oral se encuentra en la cotidianidad del estudiante y que la literatura es un excelente elemento de sensibilización, reflexión y acercamiento al mundo de los jóvenes de Ciclo quinto y que se hace necesario vincular estas prácticas con lo que acontece en el aula.

Frente a la autonomía de la oralidad podemos concluir que es evidente el carácter técnico de la escritura en tanto la oralidad como hecho natural se presenta de manera efímera y concreta en la interrelación entre los hablantes. La oralidad aparece de manera inicial como una totalidad, donde la voz y el sonido permiten acercar, unir, pensar. Se resalta la primacía del habla oral y se determina la escritura como complemento para ella. Hablar en la cotidianidad implica una manifestación natural, propia y dialógica que compartimos con los otros. Ejercicio enriquecedor de vivencias y de creencias que justifica nuestra esencia trascendente.

Teniendo en cuenta que el universo de lo oral es lo propio del ser, ya que el lenguaje le es inherente, la conversación es un primer camino hacia la argumentación, y antes que pretender hacer de la argumentación oral en la escuela un eje transversal de las prácticas y del currículo, es necesario pensar en fortalecer la capacidad de dialogar, conversar y reflexionar en torno a las

experiencias, temas e ideas que surgen del diario acontecer, buscando el consenso pero aprovechando el disenso como estrategia de reconocimiento de la diversidad, en todos y cada uno de los ciclos. Pues, en tanto la escuela sea el espacio del diálogo formal e informal, el estudiante estará afinando su capacidad de observar, de analizar, de pensar, de opinar y dará sus primeros pasos hacia la construcción de una postura argumentada.

Sin embargo, y a pesar de que los espacios escolares externos al aula son testigos de una oralidad vívida y fluida en la escuela, lamentablemente esta no siempre se reconoce como un factor de aprendizaje, ni de construcción de conocimiento. En ese derrotero, la oralidad ha sido desplazada por representaciones gráficas y por una segunda oralidad que existe desde el ordenador y otros utensilios tecnológicos, que si bien representan muchas bondades y aspectos positivos para la configuración de los conceptos de evolución y civilización tal y como fueron propuestos por el capitalismo, se convierten en una dificultad para la formación del individuo como ser multidimensional.

Al llevar a cabo la secuencia didáctica propuesta y teniendo en cuenta los hallazgos, es posible ver que para los estudiantes de Ciclo quinto entender la postura del otro, escuchar sus argumentos y comprender que su experiencia es diferente y configura su pensamiento es muy difícil, esto debido a que en la escuela el diálogo no es una estrategia habitual y escuchar al otro no forma parte de las prioridades de la vida cotidiana del joven, ya que su universo del lenguaje se acerca más a otras prácticas que se alejan de la presencialidad de la conversación y se acercan en mayor medida a lo que algunos teóricos han denominado la Cibercultura.

Lo que lleva al joven a creer que lo que encuentra en el imperio de la virtualidad tiene mayor validez que lo que sus amigos, compañeros, maestros o familiares tienen por decir, pero sobre

todo lo lleva a perder paulatinamente su capacidad de asombro y crítica frente al mundo, y a conformarse con esta información vacía y sin sentido, lejana del conocimiento y del interés por aprender y conocer lo que existe fuera de ella, situación donde es necesaria la intervención del maestro capaz de pensar y proponer estrategias que familiaricen al estudiante con su propia condición humana que permanece adormecida en el entorno escolar.

En este sentido, el auge tecnológico al lado del tedio que genera el ambiente escolar, desfavorece procesos como los lectores, y pone a la literatura en un plano poco atractivo llegando a reducir las obras a objetos obsoletos y pasados de moda, o por el contrario convoca de forma masificada a la lectura de textos de carácter pseudoartístico producto de la sociedad de consumo: autoayuda, best seller, sagas, etc. De la misma manera ha sucedido con el conocimiento, el cual tradicionalmente debía provenir de una fuente fidedigna y ha pasado a formar parte de un mercado del engaño donde desparece la autoridad del autor que antes fuera reconocido por su objetividad, este ahora se invisibiliza debido a que es más importante lo que dice, siempre y cuando sea sencillo, claro e inmediato, se privilegia lo práctico sobre lo profundo.

Es así, como al implementar en el aula la lectura de textos narrativos de manera creativa y alejada de los formalismos propios de su análisis, pudimos observar cómo fue posible que ese asombro fluyera desde la palabra oral y permitiera el intercambio de experiencias y conocimientos que hacen parte de la historia de los estudiantes como sujetos que necesitan del lenguaje para desarrollar sus habilidades tanto académicas como sociales.

En cuanto a los enfoques pedagógicos planteados en los Lineamientos curriculares, los estilos de aprendizaje, criterios y formas de evaluación deberían transformarse de acuerdo a la

necesidad de afianzar su objetivo hacia la implementación de competencias, las cuales redundarían en la construcción de sujetos trascendentes desde la oralidad, pero en el contexto real la oralidad como disciplina u objeto de estudio se invisibiliza, por su carácter natural, siendo desligada del hecho pedagógico y didáctico, se estandariza y globaliza como una característica propia de lo humano, se desconoce que esta puede ser potenciada, mejorada, perfeccionada y complementada para redimensionar al hablante como sujeto crítico y reflexivo en cualquier entorno social formal e informal.

Por lo que se puede concluir además que la escuela debe hacer visible la oralidad, debe darle vida y reconocer su existencia como base para la construcción y fortalecimiento de muchas otras habilidades que favorezcan los aprendizajes de cualquier disciplina. Además esta es un elemento crucial en el fortalecimiento de las prácticas democráticas si el estudiante se reconoce cono sujeto argumentador, cosa que sólo se logra cuando el maestro permite la participación y posibilita la voz del estudiante, es decir si democratiza su discurso pedagógico. Las prácticas argumentativas son necesarias en aula de clase para dinamizar los procesos de pensamiento crítico y reflexivo en torno a los discursos que fluyen en la escuela y en su entorno social y cultural. En concordancia con lo que expone Amparo Tusón (2016):

> Es necesario trabajar la argumentación a diario el aula, debe ser un escenario donde el uso de la palabra, no solo en la clase de lenguaje, y el protagonismo del estudiante, sea algo fundamental y constante, donde se discute, se dialoga, donde se habla, donde se argumenta, porque además, argumentar no es algo tan difícil, nuestros estudiantes argumentan para que les compren un celular, argumentan para que les dejen salir en la noche, saben argumentar, lo que debemos hacer es darles medios para que argumenten sobre otros temas y con más recursos, debemos regarles dos o tres palabras, dos o tres conectores crear situaciones en los que el uso de la palabra sea necesario, no solo

> hablar sino enseñarles a escuchar y que la palabra se respete, valorar la escucha como acto democrático, si me escuchas a mí porque soy el profesor debes escuchar a los demás.[9]

Para esto, es indispensable no sólo pensar en los cambios culturales y sociales en donde está inmerso el estudiante, sino pensar en que el maestro también debe ser un sujeto cambiante y partícipe crítico al ritmo de su propio acontecer histórico. En consonancia, es al docente a quien le corresponde crear, buscar, mezclar, proponer estrategias que hagan posible su liderazgo y así convertirse en dinamizador de las experiencias que se viven en la escuela, donde no es necesario ir más allá de los recursos que tiene a su disposición para hacer de la pedagogía un espacio lúdico, creativo, reflexivo y argumentativo.

Debería ser comprensible para el docente que la sociedad y el lenguaje se transforman a diario, y en tanto que en la organización colonial de nuestra escuela actual el maestro es el mediador en la adquisición o construcción de conocimientos, este debe estar a la vanguardia de esas transformaciones permaneciendo en una constante y ágil búsqueda de didácticas que seduzcan al niño o al joven y lo motiven para conocer, aprender y saber más acerca del mundo que lo rodea y sus relaciones, pero cuando el maestro sigue anclado en un tradicionalismo cómodo, creyendo que la autoridad está dada por su sola presencia como adulto en un aula, es difícil que la velocidad del mundo y su propia inercia no se lleven por delante su intención de ser sólo un transmisor de información que no es apetecida por los estudiantes, y los deje a ellos abandonados en una búsqueda de sentido existencial donde no hay alguien que esté a la altura de sus necesidades y pueda orientarlos o mostrarles el camino, y sí está presente la respuesta

[9] Transcripción realizada por los responsables de este trabajo investigativo con base en la ponencia de la profesora Amparo Tusón (Mayo de 2016), titulada *Reflexiones didácticas sobre la enseñanza de la oralidad en educación básica. Interdependencia entre oralidad y escritura*. En el IX Coloquio pedagogías de la literatura, la oralidad y la escritura. Coloquio llevado a cabo en Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Bogotá.

mediática inmediata y vacía donde tristemente han encontrado refugio, pues los acoge con ilusiones efímeras de felicidad.

Es así como el docente se debe valer de cada elemento que encuentra en su entorno y experimentar diferentes formas de enseñanza potenciando diversos aprendizajes, por ejemplo, como se propone en este trabajo, aprovechando la literatura para incentivar la discusión, el diálogo y la confrontación de pareceres en un espacio académico y dialéctico, en el cual los protagonistas sean los autores y los lectores que permanecen muchas veces inmóviles en las bibliotecas, donde el libro de texto es más apetecido por su comodidad y fácil comprensión.

La literatura se constituye entonces en un baluarte fundamental en las dinámicas de percepción estética, social y cultural del mundo. A partir de la metáfora y los vastos territorios de la ficción es posible crear universos de conocimiento y de sentido donde el estudiante se sienta a gusto y protagonista. Convirtiendo a las dinámicas académicas en experiencias vitales donde la subjetividad signifique y se reduzca la distancia entre la oralidad de uso cotidiano e informal y la impuesta y esquematizada por los requerimientos estandarizados de algunos maestros.

La literatura permea el sinsentido del mundo escolar y aporta elementos para leer el entorno, comprender sus procesos y transformaciones, cuestionar la información manipuladora que proviene de ciertas formas de poder, y que aprovecha las dinámicas tradicionales y fragmentadas de la escuela para asentarse y legitimarse. Además, al suscitar la confrontación de interpretaciones, da lugar a espacios de diálogo, de debate, de conversación, y de aceptación de la individualidad del pensamiento, lo que potencia el desarrollo de la autonomía y el reconocimiento y vivencia del respeto por la opinión del otro.

En este trabajo investigativo la literatura nos permitió la participación más activa de los estudiantes en el desarrollo de las clases, generó espacios de disenso y confrontación entre posiciones totalmente contrarias pero respetadas por ellos, fortaleció la escucha entre iguales. De la misma manera posibilitó el uso y la búsqueda de otro tipo de recursos léxicos como reto de la obra para su comprensión. Teniendo en cuenta que el ejemplo del maestro lector fue fundamental para despertar interés y persuadir a los jóvenes, familiarizarlos con la literatura y encontrar en ella elementos que influyeran en sus ideas y acciones. Pudimos encontrar además que la literatura es aún un camino desconocido para ellos y algunos reconocieron con esta experiencia que en ella está contemplado el universo, aunque para otros no fue más que otra tediosa actividad de su docente de Lengua Castellana.

Además, cuando la literatura nos permitió la confrontación de pareceres respecto a unos temas que no sólo pertenecen al mundo de la obra sino al mundo de la vida, nos dimos cuenta de la importancia del disenso, ya que tradicionalmente la búsqueda es el consenso, la armonía y el acuerdo como único objetivo de la escuela. Plantin (1998) manifiesta que tradicionalmente para las teorías de la argumentación, “la disonancia es un signo de carencia o error”, no obstante, “La argumentación puede ayudar a la producción de opiniones no conformes. La disonancia es una condición de la renovación del pensamiento” (pp. 31-32). Y es precisamente desde allí donde la escuela se convierte en un espacio transformador, cuando deje de buscar la homogeneidad del pensamiento y valore las diferencias en la opinión, entre estudiantes y entre estudiantes y docentes.

REFERENCIAS

Aguiar e Silva, V. (1982). *Teoría literaria.* Madrid: Gredos.

Barthes, R. (1977). *El placer del texto*. México: Siglo XXI editores.

Béguin, A. (1997). *Creación y destino I. Ensayos de crítica literaria.* México: Fondo de cultura económica.

Bronckart, J. (2007). *Desarrollo del lenguaje y didácticas de la lengua*. Buenos Aires: Miño y Dávila editores.

Buenaventura, N. (1995). *La importancia de hablar mierda o los hilos invisibles del tejido social.* Bogotá: Editorial Magisterio.

Bustamante, G. y Díaz, L. (2003). *Factores asociables al desempeño de los estudiantes.* Bogotá: Unibiblos.

Calsamiglia, H. y Tusón, A. (1999). *Las cosas del decir*. M*anual de análisis del discurso*. Barcelona: Editorial Ariel.

Carrillo, A. (Ed.). (2002). *Historia de la educación en Bogotá.* Bogotá: Alcaldía Mayor de Bogotá.

Cerda, H. (2007). *La investigación formativa en el aula: la pedagogía como investigación.* Bogotá: Editorial Magisterio.

Cerda, H. (1998). *Los elementos de la investigación: como reconocerlos, diseñarlos y construirlos.* Bogotá: Editorial El Búho.

De Zubiría, M. (2006). *Las competencias argumentativas. La visión desde la educación*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.

Dimaté, C. y Correa, J. (2010). *Herramienta para la vida: Referentes para la didáctica del lenguaje en el quinto ciclo*. Bogotá: Secretaría de Educación Distrital

Ducrot, O. (1998). *Polifonía y Argumentación.* Cali: Universidad del valle.

Eagleton, T. (1994). *Una introducción a la teoría literaria*. Colombia: Fondo de cultura económica.

Enochs, L., Kantrow, A., Farnsworth-Smith, T. (productores) y Joyce, W., Oldenburg, B. (directores). (2011). *The Fantastic Flying Books of Mr. Morris Lessmore* [Cortometraje animado] Estados Unidos: Moonbot Studios.

Fajardo, C. (2005). *Estéticas y sensibilidades posmodernas: estudio de sus nuevos contextos y categorías.* México: Instituto tecnológico de Estudios Superiores de Occidente.

Foucault, M. (1999). *El pensamiento del afuera.* En: Obras esenciales I: Entre filosofía y literatura. Barcelona: Paidós Básica.

Gadamer, H. (2012). El lenguaje como medio de la experiencia hermenéutica. *En: Verdad y Método.* Tomo 1. (Pp. 461 – 486) Salamanca: Ediciones Sígueme.

Gille, J. (2001). *Pautas argumentativas en el diálogo espontáneo.* Estocolmo: Universidad de Estocolmo. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/277838990_Pautas_argumentativas_en_el_dialogo_espontaneo_Un_estudio_de_conversaciones_intra_e_interculturales

Guevara, C. (Ed.) (2015). *Enseñanza de la literatura: perspectivas contemporáneas*. Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

Gutiérrez, Y. y Pinilla, R. (2012), *La oralidad en contextos diversos. Aportes investigativos para su discusión y comprensión.* Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

Gutiérrez, Y. y Rosas, A. (2008). El lugar de la oralidad en la escuela: Exploraciones iniciales sobre las exploraciones de los docentes. *Infancias imágenes,* (7). 24 – 29. Recuperado de http://revistas.udistrital.edu.co/ojs/index.php/infancias

Heidegger, M. (1990). *De camino al habla, "Habla, el habla en el poema y la palabra".* Barcelona: Odós.

Jurado, F. (1999). Las competencias en la escritura: Podas y depuraciones textuales. En *Interacción y competencia comunicativa* (pp. 61 – 72). Bogotá: Universidad Nacional de Colombia, programa RED.

Larrosa, J. (2003). *La experiencia de la lectura. Estudios sobre literatura y formación*. México: Fondo de cultura económica.

Lévy, P. (2007). *Cibercultura.* España: Anthropos editorial.

Ley General de educación. (Ley 115 de 1994) (Febrero 8 de 1994) Diario Oficial 41.214 del 8 de febrero de 1994. Recuperada de http://www.alcaldiabogota.gov.co/sisjur/normas/Norma1.jsp?i=292

Lomas, C. (1999). *Cómo enseñar a hacer cosas con palabras. Vol. I. Teoría y práctica de la educación lingüística.* Paidós. Barcelona.

Lomas, C. (2003). Textos y contextos de la persuasión: los medios de comunicación de masas y la construcción social del conocimiento. En Bogoya, D. (Ed.) *Trazas y Miradas: Evaluación y competencias* (pp. 87 – 101). Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.

Mariátegui, J. (2012). La realidad y la ficción. En Fajardo, C. (Comp.). *Estéticas del siglo XX.* (pp. 32-35). Bogotá: Ediciones Desde abajo.

Ministerio de Educación Nacional. (1997). *La Nueva Educación*. *Ley general de educación*. Colombia: Prolibros.

Ministerio de Educación Nacional. (1998). *Lineamientos curriculares*. Colombia.

Ministerio de Educación Nacional. (2003). *Lineamientos Curriculares*. Bogotá. Editorial Magisterio.

Ministerio de Educación Nacional. (2006). *Estándares básicos de competencias del lenguaje*. Colombia.

Ministerio de Educación Nacional. *Plan decenal de educación 2006 – 2016. Pacto social por la educación.* Recuperado de http://es.slideshare.net/psicoangela/plan-decenal-de-educacion-2006-2016

Moya, C. (2015). Con voz propia: a propósito de la oralidad en la escuela. Moya, C. (Ed.) *Leer, escribir y hablar en el aula. Prácticas socioculturales para inferir y agregar sentido a las palabras.* (pp. 18- 22) Bogotá: Editorial Común Presencia. Alcaldía Mayor de Bogotá.

Nietzsche, F. (2004). *Sobre verdad y mentira en sentido extramoral.* Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.

Nussbaum, C. (2014). *Sin fines de lucro.* Colombia: Kats Editores.

Ong, W. (1996). *Oralidad y escritura. Tecnologías de la palabra.* Bogotá, Colombia: Fondo de Cultura Económica.

Peirce, Ch. (1894). *¿QUÉ ES UN SIGNO?* Traducción castellana de Uxía Rivas (1999). Recuperado de http://www.unav.es/gep/Signo.html

Pennac, D. (1993). *Como una novela.* Bogotá: Grupo editorial Norma S.A.

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

Plantin, Ch. (1998). *La argumentación.* Barcelona: Editorial Ariel.

Plantin, Ch. (2014). *Argumentación: historia, teorías perspectivas.* Buenos Aires: Editorial Biblos.

Rama, A. (2004). *La ciudad letrada.* Chile: Tajamar editores Ltda.

Red Colombiana para la Transformación de la Formación Docente en Lenguaje (2003). *Frente a los estándares curriculares: el caso de lenguaje y literatura*. Colombia: Editorial Magisterio.

Rey, A., Santamaría, F. y otros. (2000). *La argumentación en el discurso del maestro*. Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Instituto de Investigaciones y Desarrollo Científico IDEP.

Ricoeur, P. (2004). *Tiempo y Narración I.* Capítulo III, La triple mimesis. Madrid: Ediciones Cristiandad.

Rodríguez, E. (2003). La evaluación por competencias en lenguaje: contextos y horizontes. En Bogoya, D. (ed.) *Trazas y Miradas: Evaluación y competencias* (pp. 69 - 85). Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.

Sábato, E. (2000). *La resistencia.* Argentina: Seix Barral.

Saramago, J. (2001). *El factor Dios*. Recuperado de http://elpais.com/diario/2001/09/18/opinion/1000764007_850215.html

Sartre, J.P. (1985*). Escritos sobre literatura*. Buenos Aires. Editorial Losada.

Scott, B., Grable, F. (guionistas) y Parmelee, T. (director). (1953). *Corazón Delator* Título original: *The Tell-Tale Heart* (Historia: Edgar Allan Poe) [Cortometraje animado] Estados Unidos: United Productions of America (UPA)

Tolstoi, L. (1994). *La muerte de Iván Ilich.* Bogotá: Editorial Norma.

Tusón, A. (Mayo de 2016). Reflexiones didácticas sobre la enseñanza de la oralidad en educación básica. Interdependencia entre oralidad y escritura. *IX Coloquio pedagogías de la literatura, la oralidad y la escritura.* Coloquio llevado a cabo en Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Bogotá.

Weston, A. (1993). *Las claves de la argumentación*. Barcelona: Editorial Ariel.

Zuleta, E. (1991). *Texto sobre la guerra.* Recuperado de http://laheridatragica.blogspot.com.co/2012/01/sobre-la-guerra.html

ANEXOS

ANEXO 1 – FICHA DE LECTURA

FICHA DE LECTURA

ESTUDIANTE: _____ CURSO: _____

Título del texto: _____

Bibliografía:

Autor: _____

Información acerca del
autor:_____
_____
_____

Año de publicación: _____

Editorial: _____

TEMA: _____

SUBTEMAS QUE SE INFIEREN:

_____
_____
_____
_____

IDEA
PRINCIPAL:_____
_____
_____
_____

SÍNTESIS:_____
_____
_____
_____
_____
_____

ANEXO 2 – TRANSCRIPCIÓN DEL DEBATE EN TORNO AL TEMA DEL ABORTO COMO EJERCICIO DE DIAGNÓSTICO

INSTITUCIÓN EDUCATIVA DISTRITAL CEDID CIUDAD BOLÍVAR

TEMA: EL ABORTO, EN EL MARCO DE LA LEY COLOMBIANA

GRADO: 11º.

Sergio: Estamos a favor porque lo primero, es defender la vida de la madre en cualquier circunstancia.

Jhonatan: Estamos en contra (del aborto), porque un niño que haya nacido por violación, no tiene nada que ver con el padre que tuvo que haber violado una mujer, una vida es una vida y tenemos que respetarla, simplemente es eso.

Sergio: Estamos a favor porque hay madres que son violadas y que tienen el derecho de decidir si el niño nace o no, también cuando hablamos del término de malformaciones como puede una madre hacerle ese daño a un hijo de traerlo al mundo sabiendo todas las consecuencias que puede llevar esta decisión. No es una persona que tenga malformaciones y no va estar dependiendo de la madre. Entonces la ley, porque algo se yo más o menos, la madre tiene el derecho de escoger si tiene el hijo o no. Esto es derecho de la madre. Porque por ejemplo si una madre es violada va a tener el hijo siempre con ese punto negativo de que fue hecho de una violación.

Andrea: Eh...Respecto a ese punto, no es culpa del niño estar deforme, tampoco es muy válido que el niño tenga que sufrir por sus malformaciones o por sus defectos entonces yo no estoy muy de acuerdo. Si la mamá no quiere vivir con él también puede donarlo o dejárselo a alguien en adopción para que si esa persona si lo quiere pueda tratarlo bien y pueda hacerse cargo de esa persona…

Geraldine: yo estoy a favor porque de igual manera una malformación, listo, como dice Sergio, el niño no puede ser independiente nunca, pero de igual manera, el niño vendría a sufrir psicológicamente porque lo van a achantar, le van a hacer bullying, siempre estaría como sufriendo, entonces de igual manera, las mamas que el embarazo es de alto riesgo y pueden sufrir muerte, a mí me parece que en este caso si estaría bien porque igual sería la vida de un bebé que hasta ahora está empezando a nacer y que se puede volver recuperar más adelante con otra vida, en cambio la vida de la mamá no se podría volver a recuperar.

Jonathan: Cuando tú te refieres a otra vida a mí me ofende demasiado porque, una vida es propia, es única y no se puede cambiar, es que es un bebé, no sin pensamiento, o sea mi punto de vista es que ya es una vida y en el futuro que se sabe si en 20 años lo que sea y le hallamos

quitado la posibilidad de cambiarlo. Hemos visto muchas personas que sufren malformaciones y a pesar de sus deficiencias son ejemplos de vida que han cambiado al mundo, que tal si un niño que es abortado haya podido ser uno de los grandes, haya podido impulsar el cambio y le hallamos quitado esa oportunidad.

Jenny: Eso depende de la mamá, cuando hay una malformación, depende los casos, porque hay las mamás que dicen pues tengo mi hijo, pero hay otras que no y tiene derecho al aborto.

Sergio: Él (Jonathan) dijo que el niño podría ser uno de los grandes, nos hemos puesto a pensar, de cuantas personas con malformaciones con deficiencias en sus cuerpos, o sea, si hay personas que llegan a ser grandes pero una, no me imagino cuantas no pueden serlo. No todos nacen con la posibilidad de tener recursos económicos para adquirir avances tecnológicos en sus cuerpos, eso hay que considerarlo también, creo que si la tecnología avanza no avanza para todos, no todos tienen la capacidad económica para adquirir ese tipo de recursos.

Andrea: Es cierto pueda que no todo el mundo tenga acceso a la tecnología pero que pasa, hay mucha gente que a partir de la pobreza salen adelante, no es cuestión económica, es cuestión mental, es cuestión de abrirse hacia el futuro, una persona sale adelante sin importar que capacidad económica o de que discapacidad tenga.

Geraldine: O sea nosotros no decimos que el aborto es para todos los casos ,decimos que el aborto es para la persona que haya sufrido violación, malformación en el feto, no es para todas, es para que gente que va a ver que el hijo que va a nacer va a sufrir más de lo que ya ha sufrido, no todas las mamás van a decir yo voy a abortar porque a mi hijo, es para las personas que quieren o sea para las que piensen finalmente que nos son capaces y no van a luchar para que su hijo salga adelante, porque hay mujeres que digamos tienen su hijo y lo abandonan y lo regalan y el bebé sufriría más.

Nathalia: Yo hablaría más sobre el asunto de la violación me parece que no es necesario el aborto y quitarle la vida a un niño porque a pesar de que no fue planeado no debería quitarle la vida a ese ser humano, porque es un ser humano, a pesar del primer día, aunque apenas se esté formando ya tiene vida y tiene derechos. Entonces pienso que es mejor lo que dice mi compañera: darlo en adopción a quitarle la vida a alguien.

Deimmer: Tengo un pregunta para Nathalia, ¿cómo crees que se sentiría tu hijo si supiera que su mamá ha sido violada, y además él haya sido donado por la mamá?

Nathalia: No me parece que ella tuviera que abortar, es preferible que mejor lo de adopción, quitarle la vida no me parece muy justo, ni tampoco que haya la hayan violado, pero tener un niño desde chiquito con rencor y ese niño crece y va a empezar con las drogas, va a empezar robar en la calle, en cambio en un lugar, digamos Bienestar Familiar, va a estar más seguro, y

como es un bebé lo van a adoptar más rápido, pero es mucho mejor que él esté allá que en las calles robando o matando gente…

Deimmer: Pero…qué sentiría usted.

Moderador: Chisss…Nadie le ha dado la palabra

Nathalia: Yo digo en el caso de la violación pues listo, sería darlo en adopción, digamos donde el niño llegue a nacer con una enfermedad de transmisión sexual; un SIDA, que lo adopten no sería tan fácil, de igual manera sería un poquito complicado, pues no hay un tratamiento que controle o quite el SIDA y si él quiere tener un niño, le puede ocasionar enfermedades.

Juan: Científicamente un niño, claro pude nacer con enfermedades, pero los niños se curan muy rápido o sea, hay tratamientos que dan muy buen resultado, las células de los niños se recuperan más fácil, o sea no es una excusa para abortar un niño, es como en la vida si tenemos un problema, entonces, lo botamos a la basura, en vez de sacarlo adelante, no me parece.

Sergio: Bueno por ejemplo si en una enfermedad siquiátrica, porque se ha comprobado que cuando las madres son violadas los hijos pueden salir con esos genes sicológicos del padre entonces, cuando se suspende un embarazo, va a hacer antes que el bebé tenga más o menos forma, no me parece que una madre tenga que tenga que dar al mundo alguien que no se quiere, que no va a hacerle bien a la sociedad.

Andrea: sobre la herencia eso me parece ilógico y muy vulgar, la persona que se va a criar, eso viene desde la crianza, o sea si uno quiere, si uno no quiere, la madre, pues al momento de adoptar, las personas que si lo van a querer, y le van a dar una educación con la que él va a fomentar su mente de una forma buena y va servirle a la sociedad.

WWW: En el caso digamos de las enfermedades o en el caso de los niños enfermos, el Bienestar Familiar, no es el mejor ambiente para un niño o para un niño que tenga discapacidades, pues si muchas veces, también es difícil que una persona adopte un bebé enfermo, normalmente una familia cuando busca un bebé en adopción, busca un niño bonito, un niño bien y que implique menos gastos.

Deimmer: Pero hay casos de gente de buen corazón, nosotros que estamos acá deberíamos empezar haciendo es comentando que las personas que tienen discapacidades no son diferentes y tienen iguales oportunidades y tienen iguales capacidades, y tratamos de ayudarlos. Es tan hermoso que el embarazo que duró nueve meses con tanta perfección, en tan solo cinco minutos que dura la operación del aborto, es bastante irónico, no hay derecho ¡Es estúpido, pues no es basura que se pueda tirar!

Geraldine: Digamos en el caso de abortar, los niños que son adoptados entre ellos tienen muchos problemas, mucho bullying, se empiezan a discriminar entre ellos mismo, reprochándose

que son adoptados, eso mismo genera conciencia en el bebé de que es adoptado y lo querían abortar. De toda manera se dice que cuando una mujer está en embarazo, el bebé siente todo lo que la mamá siente, si la mamá está feliz, si está triste, el bebé lo siente, por eso es que crecen con esos rencores.

Juan: Claro pero para esos niños hay tratamientos que los ayudan a salir adelante

Sergio: Con respecto a lo que dijo Natalia que es irónico, se ha comprobado que la madre cuando tiene un hijo que es producto de una violación, cuando sea mayor crece con esos problemas, los del violador, problemas sicológicos. Con respecto a que no estamos mirando el asunto como es, si una madre no quiere tener el hijo, ya sea porque tiene malformaciones, ya sea porque fue violada, sino adoptan, digamos a niños normales, en todos sus sentidos, y se ha visto en la televisión que en los centros de adopción no son buenos, no adoptan niños con alguna enfermedad, con síndrome de Down, esa cantidad de niños es muy probable que nunca los adopten, y si por ejemplo es debido interrumpir el embarazo por decisiones del madre, porque es decisión de la madre, porque ahora la ley acobija a las madres cuando quieren abortar cuando el niño viene con malformaciones, entonces no veo que se deba concebir un niño que no va a tener un futuro claro. Si se ha comprobado que hay niños que salen adelante, pero hay muchísimos que no, les puede asegurar que son más los que los salen adelante.

Andrea: Sabemos que hay niños especiales, a mí me parece que los niños especiales son muy hermosos y he visto casos de mujeres que así sepan que sus niños vienen enfermos y los tienen, le dan mejor vida que a cualquiera. Una mujer que tenía su niño con hidrocefalia, era feliz y esplendorosa con el niño, era una bendición, entonces, ¿para que qué? abortar, eso sería discriminación.

ANEXO 3 – TRANSCRIPCIÓN DEL DEBATE SOBRE EL TEXTO LITERARIO *LA MUERTE DE IVÁN ILICH* DE LEÓN TOLSTOI

INSTITUCIÓN EDUCATIVA DISTRITAL CEDID CIUDAD BOLÍVAR

TEMAS: AMOR, VIDA, MUERTE, ENFERMEDAD

GRADO: 11º.

Sergio: El tema que voy a abordar es el falso amor, creo que en la historia y desde mi punto de vista el falso amor, Iván Ilich, el mismo lo cultivó. Él se ocupaba de otras cosas que no fuera dar amor para recibir.

Dubán: A mí me parece que el punto de vista de la ambición es algo natural en los humanos y pues que todos buscamos en algún momento estar bien económicamente, me parece que es algo natural en cada persona, el buscaba no solo dinero, él buscaba tener una buena vida, pero una vida acomodada, tener un bienestar, pues digamos que cuando uno tiene plata uno busca estar bien. Como el ganaba tanto, el invertía en cosas que cosas que le servían o que le parecían, porque que hace uno ganando tanta plata si no la va a invertir, o digamos la buena vida o que la mayoría de veces se obtiene es con el dinero, entonces es algo natural y normal, no me parece que tengamos…, todo el mundo tiene eso, todo el mundo esto, necesitamos tener una buena vida económica por medio de la ambición o aspirar a algo más grande.

Jennifer: Yo pienso que en el momento que él se dio cuenta sobre su enfermedad, él se puso a analizar sobre quien estaba con él o con quien podía contar, y que la plata y el dinero que él tenía ya no le servía para nada o sea que ya todo lo que había construido para el mismo ya no le servía para nada, porque en si muerto no le servía para nada, ya había perdido amor, cariño y su dinero.

Nathalia: El apreciaba mucho su vida y se tuvo que resignar a morir, lo tomo como tan natural, porque eso tenía que pasar. El siempre trataba de vivir pero al final él se resignó a morir y lo tomo como algo que tenía que llegar.

Jennifer: yo pienso que el viendo que se iba a morir lentamente, por lo que él vio de sus amigos, todo lo que había hecho no le había servido para nada

Duban: Digamos que mientras vivimos que podemos hacer, podemos trabajar, podemos tener dinero, ¿quién dice que no? Por qué no lo podemos hacer, porque digamos que solo estamos pensando en la calidad de vida. Porque calidad de vida también lleva tener dinero, tener cosas económicas, eso puede generar estabilidad, cuando una persona es estable, no va a tener por qué pelear, a no ser que digamos…eh el dinero lo arregla casi todo, digamos porque no pensamos en él tiene la vida económicamente bien, esto no es un punto de controversia por que él trabajó para él y no tenía que darle a nadie porque él no recibió nada de nadie.

Nathalia V. : Desde mi punto de vista digamos que la vida tiene que tomarse como un punto de equilibrio, no hay que llevar al límite la necesidad de dinero y la búsqueda del mismo, se debe tener sentimiento de por medio. La vida es muy corta, y no queremos que cuando llegue el momento de la muerte nos arrepintamos de lo que vivimos. No queremos vivir solo en lujo, aparentando, porque eso es lo que sucedió en el libro, él, solo vivía de apariencia, su familia realmente no está muy bien ,no tiene amor sincero, a sus hijos en verdad no les importaba lo que sucedía con él, y eso es lo que él había cultivado; el recibió lo que cultivó. El sólo repartió dinero mas no sentimientos y por obvias razones iba el a conseguir, a recibir ambición, por lo único que repartió fue dinero, él lo debió pensar, aunque lo hizo a lo último.

Geraldine: Pues no sé, tal vez él por tanta ambición que tuvo y tanto dinero que tuvo, él pensó que tal vez repartiendo dinero, iba a recibir algo cuando él se muriera, si lo iban a recompensar por la muerte de él haber repartido tanto dinero, pero lo único que tuvo fue una falsa tristeza por parte de los demás, dolor falso que a él le dieron, en realidad todos querían que él se muriera para poder tener algo de lo que él iba dejar.

Sergio: Yo voy a abordar varios puntos que son los que dijo Jennifer. Yo creo que él se resignó a la muerte porque se dio cuenta que lo único que esperaba era eso, o sea después de tanta dolor y sufrimiento, el entendió que lo único que le quedaba en la vida era la muerte y simplemente se dejó llevar por ella. También hay otro punto de vista, que expresó Aldana, que las apariencias y el dinero. Yo creo que toda la vida de él era aparentar algo, o sea, la estructura de su vida era aparentarle a los demás que él era un hombre poderoso, adinerado, entonces creo que la estructura de la vida de él era esa. Ah y voy a hacer un paréntesis, yo encontré, el análisis de una persona en internet y voy a leer un pedacito que me pareció muy, muy importante que lo resumió bien: "todo el texto está cargado de una minuciosa descripción de mobiliario, que los gestos, que las miradas, hasta la interioridad de cada personaje es una tercera persona, que sigue a la primera como una cámara d cine, oficio de difuntos; velas, gemidos, inciensos, lágrimas. Sollozos y sarcasmos", esa parte me pareció muy interesante, porque resumía todo lo que sucedió durante la muerte y lo plantea en el libro. Está esta otra parte que fue lo que me impacto, que fue lo que recibió…

Docente: Nos recuerdas el autor de la cita anterior, por favor.

Sergio: Se me perdió, ahora no lo recuerdo. Bueno y esta la otra parte: "y se dio cuenta que liberarlos y liberarse de esos sufrimientos, y allí comprendió que eses era el máximo dolor, pero que nunca lo había registrado hasta que al fin murió, soltó la vida…", esta parte me pareció muy interesante, "soltó la vida", cuando escribió soltó la vida ahí…

Duban: ¡La resignación!

Sergio: Solo en esa frase, resumió todo lo que era ese libro: alejarse del dinero, alejarse de las cosas que puedan pensar las demás personas, así le quede a uno muy poco pero vivirlo bien y

soltarse de lo que le queda, desapegarse de los sentimientos desapegarse de las riquezas, de las apariencias, de lo que piense la gente

Docente: Desapegarse de las cosas, tan difícil en nuestros tiempos de consumo

Natalia: Yo creo que hay dos puntos de vista para ver la muerte, o sea puede una verla como algo inesperado, porque nadie sabe cuándo se va a morir, todos nos vamos a morir, o verla desde un punto de vista más… constructivo, sería la palabra, podríamos dejar huella, puede que nos muramos y de nada nos va servir, puede que nunca tengamos sentido de lo que pudimos haber vivido, pero las demás personas que están a nuestro alrededor, van a sentir lo que nosotros dejamos, van a recordarlo…de trascendencia.

Sneider: Mi punto de vista acerca del libro, es que la resignación solo llega cuando la comprendemos, tenemos que pasar por muchas cosas para asimilar eso, tenemos que vivir las cosas para poder asimilarlas o si no seguiríamos en la misma forma en el mismo pensamiento, en la misma perspectiva de la vida.

Brandon b: Desde mi punto de vista, sobre la resignación de la muerte, sobre el libro, Iván Ilich se sentía desolado pues no encontraba el afecto necesario en el momento de su enfermedad, él se sentía solo ,vacío y no encontraba un motivo por el cual vivir, no le encontraba sentido a la vida. Entonces decidió resignarse a la muerte y resignarse a la muerte y aceptar su destino, que era morirse y no dejar nada, pues en el sentido de si uno no tiene sentido para vivir, ¿Para qué vive? Yo por ejemplo tengo mis prioridades en la vida.

Christian v.: Mi punto de vista, yo pienso que uno no debe acercarse tanto a la vida, porque… (Silencio prolongado)

María: Para mi punto de vista, yo creo que para Iván, para uno poder aferrarse a la vida debería necesitar tres cosas importantes: primero tener por quién luchar, tener salud y tener un motivo, y en ese momento él no tenía por quién luchar, ni salud, ni motivo, y con tanto dinero que tuvo, no le sirvió para salvar su salud.

Natalia W.: Una reflexión sería que una persona no puede apegarse tanto a lo material, ni al dinero ni a nada, sino la vida .Los momentos que a uno lo van a marcar, que uno diga que valió la pena haber vivido es no haber vivido de algo material, ni del dinero, sino por la familia, los más sinceros hay podrían ser los padres porque el resto no son lo que uno quiere que sea. Lo más importante no es lo material, no es lo que conseguimos sino lo que vivimos.

Sneider: Pero nosotros, también, esto digamos que hablamos de que no hay que apegarnos a la vida, pero es que digamos en ese sentido, no nos estamos conociendo nosotros mismos, porque todas las personas por sí son ambiciosas, es como decir que de solo amor vamos a vivir, cuando no es cierto, nosotros solo de amor no vamos a vivir, nosotros también podemos vivir de dinero y

de cosas así, nosotros no nos estamos conociendo porque lo que estamos diciendo es desapegarnos de las cosas materiales, cuando ninguno de nosotros aquí lo hacemos.

Sergio: Yo con respecto a lo que decían, yo creo que el tipo se demoró mucho y él se encerró solo en el sufrimiento, por eso la enfermedad de él se hacía lenta, llena de dolor, y en cambio si él hubiera tomado su enfermedad desde un punto de vista diferente: "tengo una enfermedad me voy a morir pero quiero disfrutar lo que me queda de vida", pero él simplemente se encerró en eso, " ay me voy a morir, entonces ¡pum!, me deprimí y me encierro en que lo único que me queda es dolor, sufrimiento, llanto. Si él hubiese sido más eficaz en sus decisiones y hubiera tomado la enfermedad desde otro aspecto, como lo hace otra gente porque hay gente que vive con cáncer, saben que se van a morir, pero lo que viven lo viven bien, bacano y chévere.

Brandon: Nadie pude vivir bien, estando enfermo

Sergio: Pero en este caso él esperaba de la gente lástima, uno por qué va a esperar lástima de alguien.

ANEXO 4 – TRANSCRIPCIÓN DEL FORO EN TORNO AL TEXTO NARRATIVO AUDIOVISUAL *CORAZÓN DELATOR* DE EDGAR ALLAN POE

INSTITUCIÓN EDUCATIVA DISTRITAL CEDID CIUDAD BOLÍVAR

TEMAS: LA LOCURA, LA MUERTE, LA CULPA

GRADO: 11º.

Jenny: En la animación, yo pienso que existe un hombre que se obsesionó con cierta persona, con cierto tema y esa obsesión lo llevó a la locura realizando ciertos actos, yo pienso que no los hizo ni tan mal pero en cierto momento la conciencia le ganó. El mismo pensaba que todo el mundo se estaba dando cuenta y en sí no. Solamente que la conciencia le pudo más y el mismo se delató sin que nadie se diera cuenta.

Ana María: Yo ya había leído el libro, el cuento, pues a mí…la verdad la lectura me gusta mucho. Yo pienso que no creo que él se hubiera obsesionado mucho con el señor, se obsesionó fue con el ojo, porque le fastidiaba, le daba asco y llegó el punto en el que ya que como todos sus demonios se le subieron a la cabeza y decidió matarlo. No soportó más lo mató y no pasaron días en que los policías se dieron de cuenta, el mismo día y lo enterró, los policías pasaron a la casa de él y le preguntaron, para mi esos cuentos son chéveres me he leído todos los de Edgar Allan Poe.

Paula: mi opinión es que él es una persona hipócrita, porque él decía que como podía verlo en las mañas y sonreírle y tratarlo bien y en las noches exactamente a las doce de la noche, iba y lo observaba y lo analizaba, se preguntaba, ¿por qué él era así? , él se preguntaba en ese ojo que había que a le molestaba, él decía que ese ojo lo miraba en las noches y le hacía cosas, lo atormentaba, por lo tanto el decide matarlo y acabar con la vida de ese hombre y con su tormento, con el tiempo escucha voces hasta el momento que él no se vuelve obsesivo sino una persona sicópata porque no supo qué hacer con la situación.

Eduardo: Yo pienso que el hombre si tuvo una obsesión y esto lo comparo en la vida cotidiana con los hombres que se obsesionan con otras personas, pienso que es un amor no correspondido, entonces podría decirse que la obsesión lleva a la locura y la locura lleva a este hombre a asesinar a una persona no tanto por lo que le cayera mal si no por un punto en específico que lo llevó a asesinar al hombre, gracias.

Nathalia: El señor se obsesionó le daba asco, lo mató pero la conciencia le ganó, pero yo creo que el viejito lo atormentó y le hizo confesar la verdad, muerto y todo pero lo atormentó

Jennifer: Yo opino que, es una reflexión, que cuando uno hace algo malo como que uno siempre tiende a tratar de decir las cosas, uno sabe eso no estuvo bien y uno trata de reflexionar

hasta que uno llega al punto de no aguantar más y decir las cosas como si nada. Tal vez fue el crimen perfecto, pero él sabía que no era o correcto y por eso fue que confesó.

Emily: del libro en mi opinión el señor si estaba loco pero no se él se presionó reharto, se obsesionó mucho con el señor y pues, a mí me parece que el al final la embarró muy feo porque el mismo fue el que invitó a los policías a que entraran… revisaran…entonces si él no hubiera hecho eso, hubiera pasado desapercibido y nadie se hubiera dado cuenta que el señor estaba muerto, se hubiera ido por allá a matar otra persona y ya, listo.

Daniela: Bueno si, pudo haber sido el crimen perfecto pero a nosotros mismos nos pasa que puede que nadie se dé cuenta pero la conciencia nos delata, la conciencia que nos obliga a decir las cosas y puede que en sí el señor muerto si lo hubiera estado atormentando, pues si, muchas veces suele pasar esto.

Mayerly: La persona que cometió el asesinato si se obsesionó con el anciano, en la vida real hay actitudes de algunas personas que hacen que uno les coja odio y desprecio, hay actitudes de personas que le incomodan a uno, el hombre al ver la mirada de una persona ya que como que nos recuerda tanto lo que nosotros vemos de esa persona, hace que nosotros nos acordemos de todos los desmanes, de todo lo que esa persona ha hecho y le cogemos odio, la misma conciencia hizo que él se delatara , creo que eso es con la moral que uno tiene y como lo ve la sociedad.

Lorena: Para mí la historia trata de un hombre que en su caminar se encuentra con una persona que no le agrada, a mí me parece que hace la comparación del ojo con un monstruo, si como x cosa que lo atemoriza, pero a la vez que le da mucho fastidio, eso se puede comparar con en la vida real con algo o alguien que no nos agrada. Al pasar de los días esta persona hace cosas que acaban de completar su odio, si lo acaban de llenar de motivos, este personaje ya se siente que la copa se ha llenado como dicen, y dice ponerle fin a esto que tanto lo aterroriza si, a eso que tanto odio le tiene, acaba matándolo, entonces pues él decide esconderlo en su casa, según él no hay rastro que lo pueda involucrar a él en el delito. Pero resulta que al pasar de los días él piensa que lo está manejando de la mejor manera pero la conciencia le juega una doble faceta porque el al principio tenía, por así decirlo la sangre fría para cometer el delito y acabó con lo que le atormentaba entonces el descansó por ese lado pero es una persona que nunca había cometido un delito por eso tiene esa necesidad de decirlo, de desahogarse y por ello termina confesando todo y se declara culpable.

ANEXO 5 - TRANSCRIPCIÓN DEL PHILLIPS 6.6. EN TORNO AL TEXTO NARRATIVO AUDIOVISUAL *THE FANTASTIC FLYING BOOKS OF MR. MORRIS LESSMORE*

INSTITUCIÓN EDUCATIVA DISTRITAL CEDID CIUDAD BOLÍVAR

TEMAS: EL LIBRO, EL ESCRITOR, LA PALABRA

GRADO: 11º.

Geraldine: yo vi que cuando el libro se ponía de color, digamos que yo lo vi así, los libros se ponían de color cuando él los leía, Cuando llegó la muchacha y le dio el libro el empezó a mirar que conocía, que quería y llega el color al corto y como una nueva vida para él. En sí el animado se trata de como los libros pueden ser importantes para una persona, como le dan color a la vida de alguien.

Edgar: Yo pienso que para él los libros eran como su vida, pero leerlos porque cuando escribía estaba como aburrido, como malgeniado.

Diana B.: Él llegó joven en el cortometraje, y envejeció hay, cuando salió volvió a ser joven. Lo que quiere decir que la que había volado antes que él, había sufrido el mismo proceso.

Carlos: Los libros es cierto, nos dan conocimientos por lo que yo entendí uno se vuelve joven cuando se acerca los libros o al conocimiento, por eso el cuidaba y leía los libros. Por eso al final del cortometraje el salió joven como cuando entró.

José Edgar: Los libros también reciben vida o sea cuando tienen quien los lea, porque los libros estaban ahí arrumados pero cuando él los lee adquieren vida.

Dubán: Sí cuando uno lee los libros le dan conocimiento sabiduría y le motivan la imaginación.

Sergio: Si profe cuando sale el huevo, que también sale en el gato con botas yo me acorde de la película, se llama Humpty o algo así, el da a entender o mejor le da animo a él para leer, era como el amigo.

Jennifer: Si profe el huevito, lo orientaba, lo acompañaba

Nathalia: El sentía emociones, porque se entristecía o alegraba, cuando leían los libros.

Nathalia: La vida de él, pienso yo, antes de los libros, era como en el cortometraje cuando inicia, sin color, aburrida su vida, ehh… toda la vida había vivido con sus libros y al final el murió con los libros.

Jessica: El libro que él tenía, también sentía, lloraba, yo pienso que esto pasa cuando uno lee un libro, es lo que nos transmite, ¿no?

Juan: El libro nos da el conocimiento, ese el mensaje del cortometraje, nos da herramientas para vivir o sobrevivir en este mundo.

Sergio: Los libros nos motivan y nos fundamentan la inteligencia, yo por ejemplo cuando leo, me dan más ganas de leer, otro libro o algo.

Michel: Los libros en la película de generación en generación van dejando conocimientos y experiencias que mantienen al mundo vivo, ¿o si no?

Docente: Muchachos qué significado tiene el huracán en el cortometraje, ¿qué les transmite?

Juan: Puede significar una persona que lo empuja o lo motiva a algo profe.

Nathalia: Puede significar tiempos difíciles o de crisis que lo llevan a cambiar la vida de un golpe.

Santiago: Se presenta cuando hay problemas, o posibilidad de cambio.

Sneider: Profe el huracán en la película da a entender que la vida de un momento a otro cambia nos genera una crisis y muchas veces puede ser para bien, porque él estaba aburrido y como fastidiado cuando llega el huracán el siento pánico, y quiere aferrarse a su mundo, pero después del huracán que realmente el conoce a los libros y lleva una vida feliz con la lectura, es como una experiencia en la vida.

Sergio: Un huracán es una posibilidad de cambiar en la vida puede ser duro pero pude ser para bien, aunque otras veces son las malas rachas que lo cogen a uno, en la casa o en el colegio.

Juan: En el cortometraje aparece el televisor volando es como si el huracán de la lectura le cambiara la rutina a uno del aburrimiento a muchas cosas diferentes, imaginativas como explosivas. Él no quería irse, por eso se aferraba con su paraguas a los postes de la tierra hasta que el huracán lo arrastra de su casa y lo lleva a un planeta desconocido, donde solo había palabras y libros.

Jennifer: Los libros nos pueden llevar a un cambio, un buen libro pude ser un gran huracán porque a partir de una lectura uno se llena de unos ideales, como por ejemplo los que leen la biblia o libros de filosofía.

Geraldine: Si en la vida real es más difícil porque ya casi nadie lee pero cuando uno lee un buen libro pude durar leyendo seguido y ni le da hambre.

Andrea: El cortometraje es muy bonito, lleno como de símbolos que se refieren a la importancia de la lectura para la vida de una persona, digamos para nosotros. Los libros hablan pero no con voz sino con las palabras, con las ideas.

ANEXO 6 – TEMÁTICAS Y FRAGMENTOS DE LA NOVELA *LA MUERTE DE IVÁN ILICH* DE LEÓN TOLSTOI, PROPUESTOS POR LOS DOCENTES PARA EL DEBATE.

TEMA	CAP.	PÁGINA	FRAGMENTO
MUERTE	I	p.9	"Además de las consideraciones que esta muerte había despertado en cuanto a los traslados y posibles cambios en el servicio que esto pudiera originar, el hecho mismo de la muerte de un hombre a quien conocían de cerca había provocado en todos ellos, como siempre ocurre, un sentimiento de alegría, al pensar que se había muerto otro, y no ellos mismos."
	I	p.11	"Este yacía como todos los muertos. Producía una particular sensación de pesadez, con los miembros petrificados y hundidos en la caja, con la cabeza reposando para siempre en el cojín y sacando, como siempre hacen los muertos, su frente amarilla de cera (…) Como les ocurre a todos los muertos, su cara era más hermosa y, sobre todo, con más expresión que cuando estaba vivo".
	I	p.18	-¿Qué hay Guerásim? – preguntó Piotr Ivánovich por decir algo-. ¿Lo has sentido? -Es la voluntad de Dios. Todos iremos allí.
	V	p.52	"No se trata del apéndice o del riñón, sino de la vida y... la muerte. Sí, la vida estaba ahí y ahora se va, se va, y no puedo retenerla. Sí. ¿De qué sirve engañarme? ¿Acaso no ven todos, menos yo, que me estoy muriendo, y que sólo es cuestión de semanas, de días... quizá ahora mismo? Antes había luz aquí y ahora hay tinieblas. Yo estaba aquí, y ahora voy allá. ¿A dónde?» Se sintió transido de frío, se le cortó el aliento, y sólo percibía el golpeteo de su corazón. «Cuando yo ya no exista, ¿qué habrá? No habrá nada. Entonces ¿dónde estaré cuando ya no exista? ¿Es esto morirse? No, no quiero.»"
	VI	p.54	"Iván Ilich vio que se moría y su desesperación era continua. En el fondo de su ser sabía que se estaba muriendo, pero no sólo no se habituaba a esa idea, sino que sencillamente no la comprendía ni podía comprenderla."
	VI	p.56	"Él se estremecía, procuraba volver en su acuerdo, llegar de algún modo al final de la sesión y volverse a casa con la triste convicción de que sus funciones judiciales ya no podían ocultarle, como antes ocurría, lo que él quería ocultar; que esas labores no podían librarle de aquello. y lo peor de todo era que aquello atraía su atención hacia sí, no para que él tomase alguna medida, sino sólo para que él lo mirase fijamente, cara a cara, lo mirase sin hacer nada y sufriese lo indecible."
	VI	p.58	"Pero cuando él mismo movía algo su mujer le decía: «Deja que lo hagan los criados. Te vas a hacer daño otra vez.» y de pronto aquello aparecía a través de la pantalla y él lo veía. Era una aparición momentánea y él esperaba que se esfumara, pero sin querer prestaba atención a su costado. «Está ahí continuamente, royendo como siempre.» y ya no podía olvidarse de aquello, que le miraba abiertamente desde detrás de las plantas. ¿A qué venía todo eso? «Y es cierto que fue aquí, por causa de esta cortina, donde perdí la vida, como en el asalto a una fortaleza. ¿De veras? ¡Qué horrible y qué estúpido! ¡No puede ser verdad! ¡No puede serlo, pero lo es!» Fue a su despacho, se acostó y una vez más se quedó solo con aquello: de cara a cara con aquello. Y no había nada que hacer, salvo mirarlo y temblar."

	VII	p.61	"El mayor tormento de Iván Ilich era la mentira, la mentira que por algún motivo todos aceptaban, según la cual él no estaba muriéndose, sino que sólo estaba enfermo, y que bastaba con que se mantuviera tranquilo y se atuviera a su tratamiento para que se pusiera bien del todo. Él sabía, sin embargo, que hiciesen lo que hiciesen nada resultaría de ello, salvo padecimientos aún más agudos y la muerte. Y le atormentaba esa mentira, le atormentaba que no quisieran admitir que todos ellos sabían que era mentira y que él lo sabía también, y que le mintieran acerca de su horrible estado y se aprestaran -más aún, le obligaran- a participar en esa mentira."
	VIII	P.64	"Salió Piotr. Al quedarse solo, Iván Ilich empezó a gemir, no tanto por el dolor físico, a pesar de lo atroz que era, como por la congoja mental que sentía. «Siempre lo mismo, siempre estos días y estas noches interminables. ¡Si viniera más de prisa! ¿Si viniera qué más de prisa? ¿La muerte, las tinieblas? ¡No, no! ¡Cualquier cosa es mejor que la muerte!»"
	VIII	p.69	"Una vez más empezó la auscultación y, bien ante el enfermo o en otra habitación, comenzaron las conversaciones significativas acerca del riñón y el apéndice y las preguntas y respuestas, con tal aire de suficiencia que, de nuevo, en vez de la pregunta real sobre la vida y la muerte que era la única con la que Iván Ilich ahora se enfrentaba."
	IX	TODO 72 A 75 PP	9 Su mujer volvió cuando iba muy avanzada la noche. Entró de puntillas, pero él la oyó, abrió los ojos y al momento los cerró. Ella quería que Gerasim se fuera para quedarse allí sola con su marido, pero éste abrió los ojos y dijo: -No. Vete. -¿Te duele mucho? -No importa. -Toma opio. Él consintió y tomó un poco. Ella se fue. Hasta eso de las tres de la mañana su estado fue de torturante estupor. Le parecía que a él y a su dolor los metían a la fuerza en un saco estrecho, negro y profundo, pero por mucho que empujaban no podían hacerlos llegar hasta el fondo, y esta circunstancia, terrible ya en sí, iba acompañada de padecimiento físico. Él estaba espantado, quería meterse más dentro en el saco y se esforzaba por hacerlo, al par que ayudaba a que lo metieran. Y he aquí que de pronto desgarró el saco, cayó y volvió en sí. Gerasim estaba sentado a los pies de la cama, dormitando tranquila y pacientemente, con las piernas flacas de su amo, enfundadas en calcetines, apoyadas en los hombros. Allí estaba la misma bujía con su pantalla y allí estaba también el mismo incesante dolor. -Vete, Gerasim -murmuró. -No se preocupe, señor. Estaré un ratito más. -No. Vete. Retiró las piernas de los hombros de Gerasim, se volvió de lado sobre un brazo y sintió lástima de sí mismo. Sólo esperó a que Gerasim pasase a la habitación contigua y entonces, sin poder ya contenerse, rompió a llorar como un niño. Lloraba a causa de su impotencia, de su terrible soledad, de la crueldad de la

			gente, de la crueldad de Dios, de la ausencia de Dios. «¿Por qué has hecho Tú esto? ¿Por qué me has traído aquí? ¿Por qué, dime, por qué me atormentas tan atrozmente?» Aunque no esperaba respuesta lloraba porque no la había ni podía haberla. El dolor volvió a agudizarse, pero él no se movió ni llamó a nadie. Se dijo: «¡Hala, sigue! ¡Dame otro golpe! ¿Pero con qué fin? ¿Yo qué te he hecho? ¿De qué sirve esto?» Luego se calmó y no sólo cesó de llorar, sino que retuvo el aliento y todo él se puso a escuchar; pero era como si escuchara, no el sonido de una voz real, sino la voz de su alma, el curso de sus pensamientos que fluía dentro de sí. -¿Qué es lo que quieres? -fue el primer concepto claro que oyó, el primero capaz de traducirse en palabras-. ¿Qué es lo que quieres? ¿Qué es lo que quieres? -se repitió a sí mismo-. ¿Qué quiero? Quiero no sufrir. Vivir -se contestó. Y volvió a escuchar con atención tan reconcentrada que ni siquiera el dolor le distrajo. -¿Vivir? ¿Cómo vivir? -preguntó la voz del alma. -Sí, vivir como vivía antes: bien y agradablemente. -¿Cómo vivías antes? ¿Bien y agradablemente? -preguntó la voz. y él empezó a repasar en su magín los mejores momentos de su vida agradable. Pero, cosa rara, ninguno de esos mejores momentos de su vida agradable le parecían ahora lo que le habían parecido entonces; ninguno de ellos, salvo los primeros recuerdos de su infancia. Allí, en su infancia, había habido algo realmente agradable, algo con lo que sería posible vivir si pudiese volver. Pero el niño que había conocido ese agrado ya no existía; era como un recuerdo de otra persona. Tan pronto como empezó la época que había resultado en el Iván Ilich actual, todo lo que entonces había parecido alborozo se derretía ahora ante sus ojos y se trocaba en algo trivial y a menudo mezquino. Y cuanto más se alejaba de la infancia y más se acercaba al presente, más triviales y dudosos eran esos alborozos. Aquello empezó con la Facultad de Derecho, donde aún había algo verdaderamente bueno: había alegría, amistad, esperanza. Pero en las clases avanzadas ya eran raros esos buenos momentos. Más tarde, cuando en el primer período de su carrera estaba al servicio del gobernador, también hubo momentos agradables: eran los recuerdos del amor por una mujer. Luego todo eso se tornó confuso y hubo menos de lo bueno, menos más adelante, y cuanto más adelante menos todavía. Su casamiento... un suceso imprevisto y un desengaño, el mal olor de boca de su mujer, la sensualidad y la hipocresía. Y ese cargo mortífero y esas preocupaciones por el dinero... y así un año, y otro, y diez, y veinte, y siempre lo mismo. Y cuanto más duraba aquello, más mortífero era. «Era como si bajase una cuesta a paso regular mientras pensaba que la subía. Y así fue, en realidad. Iba subiendo en la opinión de los demás, mientras que la vida se me escapaba bajo los pies... Y ahora todo ha terminado, ¡Y a morir!»

			«Y eso qué quiere decir? ¿A qué viene todo ello? No puede ser. No puede ser que la vida sea tan absurda y mezquina. Porque si efectivamente es tan absurda y mezquina, ¿por qué habré de morir, y morir con tanto sufrimiento? Hay algo que no está bien.» «Quizá haya vivido como no debía -se le ocurrió de pronto-. ¿Pero cómo es posible, cuando lo hacía todo como era menester?» se contestó a sí mismo, y al momento apartó de sí, como algo totalmente imposible, esta única explicación de todos los enigmas de la vida y la muerte. «Entonces ¿qué quieres ahora? ¿Vivir? ¿Vivir cómo? ¿Vivir como vivías en los tribunales cuando el ujier del juzgado anunciaba: "¡Llega el juez!" Llega el juez, llega el juez? -se repetía a sí mismo-. Aquí está ya. ¡Pero si no soy culpable! -exclamó enojado-. ¿Por qué?» Y dejó de llorar, pero volviéndose de cara a la pared siguió haciéndose la misma y única pregunta: ¿Por qué, a qué viene todo este horror? Pero por mucho que preguntaba no daba con la respuesta. Y cuando surgió en su mente, como a menudo acontecía, la noción de que todo eso le pasaba por no haber vivido como debiera, recordaba la rectitud de su vida y rechazaba esa peregrina idea.
	XII	p.82	“Esos tres días, durante los cuales el tiempo no existía para él, estuvo resistiendo en ese saco negro hacia el interior del cual le empujaba una fuerza invisible e irresistible. Resistía como resiste un condenado a muerte en manos del verdugo, sabiendo que no puede salvarse; y con cada minuto que pasaba sentía que, a despecho de todos sus esfuerzos, se acercaba cada vez más a lo que tanto le aterraba. Tenía la sensación de que su tormento se debía a que le empujaban hacia ese agujero negro y, aún más, a que no podía entrar sin esfuerzo en él. La causa de no poder entrar de ese modo era el convencimiento de que su vida había sido buena. Esa justificación de su vida le retenía, no le dejaba pasar adelante, y era el mayor tormento de todos.”
HIPOCRESÍA-SOCIEDAD	I	P.9	“En cuanto a los que se llamaban amigos de Iván Ilich, pensaban también involuntariamente, en que ahora tendrían que cumplir con un deber muy desagradable, impuesto por las reglas de la urbanidad: deberían asistir al entierro y hacer a la viuda una visita de pésame”.
	I	p.10	“Piotr Ivánovich entró, como siempre ocurre. Poseído por un sentimiento de perplejidad ante lo que le era necesario hacer. Una cosa sabía: que en estos casos nunca está de más santiguarse. Acerca de si debía hacer una inclinación, no estaba seguro, y por eso optó por un término medio: al entrar en la habitación, hizo varias veces la señal de la cruz y se inclinó ligeramente”.
	I	p.13	“Praskovia Fiódorovna, al ver a Piotr Ivánovich, suspiró, se acercó a él, le cogió la mano y le dijo: “Sé que usted era un verdadero amigo de Iván Ilich…”. A la vez que se le quedaba mirando, esperando de él la actitud que de estas palabras se despendía, Piotr Ivánovich sabía que debía persignarse, apretarle la mano, lanzar un suspiro y decir: “La acompaño en el sentimiento”. Así lo hizo. Hecho esto, sintió que el resultado era el que ambos deseaban: él quedó conmovido y ella también quedó conmovida”.
	II	p.25	“Decir que Iván Ilich se casó porque se había enamorado de su novia y había encontrado en ella la misma visión que él tenía de la vida, sería tan injusto como decir que se casó porque las personas de su sociedad aprobaban se elección. Iván Ilich se casó guiándose por ambas consideraciones: eligiendo esta esposa, hizo algo que le resultaba agradable y al mismo tiempo, lo que las personas más encumbradas

			consideraban acertado".
VIDA	II	p.19	"La vida de Iván Ilich era una historia que no podía ser más vulgar y corriente, y más horrible".
	II	p.20	"En la escuela era ya lo que había de ser toda su vida: una persona capaz, alegre, bondadosa y comunicativa, pero que cumplía rígidamente lo que consideraba su deber; y un deber era para él cuanto se consideraba como tal por los hombres más encumbrados".
	II	p.20	"Todas las pasiones de la infancia y la juventud pasaron por él sin dejar grandes huellas; se entregó también a los placeres sensuales, a la vanidad y – ya al final, en los últimos cursos- al liberalismo, pero todo dentro de ciertos límites que le señalaba fielmente su sentido de la medida".
	II	p.p. 21 - 22	"Hubo pequeños servicios particulares al jefe y hasta a la esposa del jefe, pero todo ello tan dentro de las conveniencias, que no podía ser calificado con palabras desagradables".
	II	p.22	"Como juez de instrucción, Iván Ilich fue en todo *comme il faut;* buen guardador del decoro, sabía marcar la diferencia entre las obligaciones del cargo y la vida privada y despertaba la estimación general".
	III	p.32	"La conciencia de su poder, de la posibilidad de hundir a quien quiera, la gravedad, incluso desde el punto de vista exterior, con que entraba en la sala del tribunal, y la que guardaba en las entrevistas con sus subordinados, su éxito ante superiores e inferiores, y sobre todo, la maestría con que conducía los asuntos, y de la que él se daba cuenta, le producían satisfacción, y, junto con las charlas con los compañeros, las comidas y el whist, daban un contenido a su vida".
	III	p.36	"cualquier mancha en el mantel o en la botella del vino, un cordón de las cortinas que se rompiera, le irritaban; había trabajado tanto en la instalación, que le dolía el menor desperfecto. Pero en general, la vida de Iván Ilich transcurría tal y como, según él, debía transcurrir la vida: de manera fácil, agradable y decorosa".
	III	p.p.37 - 38	"Los placeres de Iván Ilich se reducían a pequeñas comidas a las que invitaba a señoras y señores que ocupaban una situación importante en la sociedad, y también a pasatiempos con estas personas que se pareciesen a los pasatiempos ordinarios de quienes poseían un salón semejante a todos los salones".
ENFERMEDAD	VII	p.63	"Además de esas mentiras, o a causa de ellas, lo que más torturaba a Iván Ilich era que nadie se compadeciese de él como él quería. En algunos instantes, después de prolongados sufrimientos, lo que más anhelaba -aunque le habría dado vergüenza confesarlo- era que alguien le tuviese lástima como se le tiene lástima a un niño enfermo. Quería que le acariciaran, que le besaran, que lloraran por él, como se acaricia y consuela a los niños."
	VIII	p.66	"Siempre lo mismo. De pronto brilla una chispa de esperanza, luego se encrespa furioso un mar de desesperación, y siempre dolor, siempre dolor, siempre congoja y siempre lo mismo. Cuando se quedaba solo y horriblemente angustiado sentía el deseo de llamar a alguien, pero sabía de antemano que delante de otros sería peor. «Otra dosis de morfina -y perder el conocimiento-. Le diré al médico que piense en otra cosa. Es imposible, imposible, seguir así.»"
	X	P.78	"Y de nuevo, junto con ese rosario de recuerdos, brotaba otra serie en su mente que se refería a cómo su enfermedad había progresado y empeorado. También en ello cuanto más lejos miraba hacia atrás, más vida había habido. Más vida y más de lo mejor que la vida ofrece, y una y otra cosa se fundían. «Al par que mis dolores iban empeorando, también iba empeorando mi vida» -pensaba. Sólo un punto brillante había allí atrás, al comienzo de su vida, pero luego todo fue ennegreciéndose y acelerándose cada vez más. «En razón inversa al cuadrado de la distancia de la muerte» -se decía. Y el ejemplo de una piedra que caía con velocidad creciente apareció en su conciencia. La vida, serie de crecientes

			sufrimientos, vuela cada vez más velozmente hacia su fin, que es el sufrimiento más horrible. «Estoy volando...» Se estremeció, cambió de postura, quiso resistir, pero sabía que la resistencia era imposible; y otra vez, con ojos cansados de mirar, pero incapaces de no mirar lo que estaba delante de él, miró fijamente el respaldo del sofá y esperó -esperó esa caída espantosa, el choque y la destrucción. «La resistencia es imposible -se dijo-. ¡Pero si pudiera comprender por qué! Pero eso, también, es imposible. Se podría explicar si pudiera decir que no he vivido como debía. Pero es imposible decirlo» -se declaró a sí mismo, recordando la licitud, corrección y decoro de toda su vida-. «Eso es absolutamente imposible de admitir -pensó, con una sonrisa irónica en los labios como si alguien pudiera verla y engañarse-. ¡No hay explicación! Sufrimiento, muerte... ¿Por qué?"
	I		"La idea de los sufrimientos de aquel hombre a quien había conocido de tan cerca, primero como un alegre chiquillo, como colegial, y luego como compañero adulto, a pesar de la desagradable conciencia de que la viuda estaba fingiendo, horrorizó de pronto a Piotr Ivánovich. (…) "tres días de sufrimientos horribles y la muerte. Porque esto me puede ocurrir a mí en cualquier momento", pensó, y por un instante sintió miedo."
AMBICIÓN - PODER	II	P.23	"Como juez de instrucción, Iván Ilich sentía que todos; sin excepción, hasta las personas más graves y satisfechas de sí mismas, estaban en sus manos, y que sólo escribir ciertas palabras en papel timbrado bastaba para que ese hombre grave y satisfechos de sí mismo compareciese ante él en calidad de acusado o testigo".
	II	p.27	"A medida que aumentaban la irritación y las exigencias de su esposa, Iván Ilich trasladaba más y más el centro de gravedad de su vida a los asuntos del servicio. Cobró más cariño a su profesión y se hizo más ambicioso".
	X	p.78	"Y de nuevo, junto con ese rosario de recuerdos, brotaba otra serie en su mente que se refería a cómo su enfermedad había progresado y empeorado. También en ello cuanto más lejos miraba hacia atrás, más vida había habido. Más vida y más de lo mejor que la vida ofrece, y una y otra cosa se fundían. «Al par que mis dolores iban empeorando, también iba empeorando mi vida» -pensaba. Sólo un punto brillante había allí atrás, al comienzo de su vida, pero luego todo fue ennegreciéndose y acelerándose cada vez más. «En razón inversa al cuadrado de la distancia de la muerte» -se decía. Y el ejemplo de una piedra que caía con velocidad creciente apareció en su conciencia. La vida, serie de crecientes sufrimientos, vuela cada vez más velozmente hacia su fin, que es el sufrimiento más horrible. «Estoy volando...» Se estremeció, cambió de postura, quiso resistir, pero sabía que la resistencia era imposible; y otra vez, con ojos cansados de mirar, pero incapaces de no mirar lo que estaba delante de él, miró fijamente el respaldo del sofá y esperó -esperó esa caída espantosa, el choque y la destrucción. «La resistencia es imposible -se dijo-. ¡Pero si pudiera comprender por qué! Pero eso, también, es imposible. Se podría explicar si pudiera decir que no he vivido como debía. Pero es imposible decirlo» -se declaró a sí mismo, recordando la licitud, corrección y decoro de toda su vida-. «Eso es absolutamente imposible de admitir -pensó, con una sonrisa irónica en los labios como si alguien pudiera verla y engañarse-. ¡No hay explicación! Sufrimiento, muerte... ¿Por qué?"
	I	P.15	"La idea de los sufrimientos de aquel hombre a quien había conocido de tan cerca, primero como un alegre chiquillo, como colegial, y luego como compañero adulto, a pesar de la desagradable conciencia de que la viuda estaba fingiendo, horrorizó de pronto a Piotr Ivánovich. (…) "tres días de sufrimientos horribles y la muerte. Porque esto me puede ocurrir a mí en cualquier momento", pensó, y por un instante sintió miedo."
	II	P.23	"Como juez de instrucción, Iván Ilich sentía que todos; sin excepción, hasta las personas más graves y satisfechas de sí mismas, estaban en sus manos, y que sólo escribir ciertas palabras en papel timbrado bastaba para que ese hombre grave y

			satisfechos de sí mismo compareciese ante él en calidad de acusado o testigo".
	II	p.27	"A medida que aumentaban la irritación y las exigencias de su esposa, Iván Ilich trasladaba más y más el centro de gravedad de su vida a los asuntos del servicio. Cobró más cariño a su profesión y se hizo más ambicioso".