

Una construcción conceptual de cara a las prácticas de enseñanza de la argumentación en la ruralidad

Pedro R. Guerra Meza¹

pedroguerra527@yahoo.es

<https://orcid.org/0000-0002-5759-5549>

<https://doi.org/10.22209/rhs.v8n1a02>

Recibido: marzo 20 de 2019.

Aceptado: junio 29 de 2020.

Resumen

Hacer un acercamiento, con el ánimo de analizar y comprender las prácticas de enseñanza de la argumentación en la ruralidad, implica entrar en correspondencia con las concepciones de los docentes sobre lo que para ellos es práctica de enseñanza, argumentación y el concepto de ruralidad. Muchas veces se abordan los temas de la educación sin distingo de las condiciones del contexto. La ruralidad marca, indiscutiblemente, las maneras de abordar temas como la lectura, escritura y la argumentación, que son algunas de las diversas manifestaciones del lenguaje. Es por esta razón que se parte de unos interrogantes, los cuales son fundamentales para la investigación, que marcan una ruta expositiva sobre el tema en cuestión para, finalmente, develar una aproximación a las

A conceptual construction about teaching practices of argumentation in rural areas

concepciones de estas tres categorías, desde las bases teóricas e investigativas, bajo los lineamientos de un horizonte sociocultural. Este, de forma segura, permite al docente apropiarse del entorno social para convertirlo en una oportunidad de aprendizajes y conocimiento constante. El contexto es variable y en esa dinámica los saberes también son cambiantes, diversos. Esto no debe ser ajeno a las prácticas de enseñanza que, entre otras cosas, su principal propósito es favorecer el desarrollo del lenguaje en todas sus manifestaciones.

Palabras clave: argumentación; enfoque sociocultural; función social; prácticas de enseñanza; ruralidad.

Abstract

Analyzing and understanding the teaching practices of argumentation in rural environments entails examining teachers' notions about teaching practices, argumentation and rurality. Education-related issues are often approached without considering the different context conditions. Rurality certainly impacts the ways of approaching some language forms such as reading, writing and argumentation. Thus, this study starts off with some questions that are critical for research and represent an explanatory roadmap on the subject. The paper ends with a theoretical and

¹ Docente de la Universidad de Córdoba, Colombia; tutor del programa *Todos a Aprender* del Ministerio de Educación Nacional.

research-based outlook on the conceptions of these three categories, taking into account the sociocultural horizon. This horizon allows teachers to safely own the social environment in order to transform it into an opportunity for ongoing learning and knowledge. The context is variable and, consequently, knowledge is also changing and diverse. This should not be alien to teaching practices, whose main purpose is, among other things, to promote the development of language in all its forms.

Keywords: argumentation; sociocultural approach; social function; teaching practices; rurality.

Introducción

Analizar los interrogantes que surgen alrededor de la práctica de enseñanza de la argumentación desde una perspectiva sociocultural es el propósito fundamental del presente artículo de reflexión. Este texto nace a la luz de la investigación que se realizó en el Centro Educativo Rural Montecristo en el municipio de San Juan de Urabá titula: *Las prácticas de enseñanza de la argumentación desde un enfoque sociocultural. Un acercamiento a la educación básica primaria en la ruralidad*. En este sentido, se asume a la argumentación como una práctica inserta en las interacciones y complejidades del contexto. Para ello es necesario tomar las nociones que conduzcan al desarrollo de una línea de sentido pertinente a los procesos que se dan dentro de la educación rural.

En relación con lo anterior surgen algunos interrogantes que, de cierta manera, buscan clarificar y delimitar los propósitos que se plantean en este artículo. El primer interrogante que

surge y, desde donde se desprenden otras más particulares, tiene que ver con las diferentes reflexiones que han construido los docentes alrededor de la práctica de enseñanza de la argumentación. Esto implica preguntarse entonces, ¿qué comprensiones sobre la enseñanza de la argumentación se han consolidado en los docentes en la ruralidad? De la anterior pregunta nacen otras más específicas que la llevan a trazar diferentes líneas de indagación y sentidos para el tratamiento sistemático con que se llevará a cabo esta construcción escritural. Estos interrogantes son, respectivamente, ¿cuáles son las prácticas de enseñanza de la argumentación en la ruralidad?, lo que implicaría entonces hacer un reconocimiento de estas prácticas y ¿qué caracteriza las prácticas de enseñanza de la argumentación? Un último interrogante estaría relacionado con las reflexiones finales de la investigación. Vale la pena entonces preguntarnos, ¿qué reflexiones emergen, entre los docentes y el investigador, acerca de la función social de la argumentación?

Analizar cada uno de estos interrogantes de manera detallada permitirá al investigador, o investigadores, que tengan una perspectiva más amplia de los insumos conceptuales y metodológicos que les permitan sustraer la información necesaria del contexto educativo y, así, comenzar a incidir en su análisis y en la búsqueda de métodos y estrategias que potencien buenas prácticas de enseñanza de la argumentación y que, además, se reflejen estas, en las diversas formas del desarrollo del lenguaje de los niños. El propósito de este artículo también tiene que ver con la construcción de los conceptos de práctica de enseñanza, argumentación y ruralidad, los cuales surgen como fundamento de estos interrogantes. Para el desarrollo de cada concepto, se

analizaron los principales elementos teóricos que entraron en sintonía con la investigación realizada desde su génesis y autores que sientan sus bases en los horizontes socioculturales del lenguaje.

Enfoque sociocultural de las prácticas de enseñanza de la argumentación en la ruralidad

Desde un horizonte sociocultural, la argumentación cumple una función social, si se tiene en cuenta que ella es una práctica inserta en la vida y que sirve para participar de la cultura y de la dinámica social. Además, la argumentación no es un asunto prescriptivo que se remite a su parte estructural solamente. Ella, más que ser un manual de normas para argumentar, implica, desde una perspectiva sociocultural, un canal de comunicación que permite participar, informar, acercarse a los demás, defender puntos de vista. El carácter argumentativo de las personas posiciona un carácter reflexivo. Esto contribuye a una mirada más amplia de la situación social desde diferentes matices y hacia una búsqueda de posibles soluciones a las dificultades presentadas.

Lo anterior implica, entonces, un acercamiento a las concepciones de práctica de enseñanza que poseen los docentes, estos como los principales responsables de la educación y la formación en determinados contextos, el rural, por ejemplo, el cual es el escenario específico de este análisis. También implica determinar la concepción de la argumentación que poseen los docentes relacionada con la enseñanza. De hecho, en Guerra (2019), se

enuncia que las prácticas de enseñanza deben provocar la argumentación en los niños, esto como recurso del lenguaje y, por ende, de la lectura y escritura. Y si este análisis lo llevamos al campo de la ruralidad, vamos a ver que en este escenario se tejen muchos universos discursivos, posicionamientos de toda índole (políticos, religiosos, culturales, sociales, entre otras) y justificaciones de actos sociales, desde los niños hasta los adultos, entre otras cuestiones, en las diferentes etapas del proceso académico, pero, aparentemente, desprovistos de una función social que caracteriza el horizonte sociocultural.

Reconocer las prácticas de enseñanza de la argumentación de los docentes involucra identificarlas en la escuela rural en la cual emergen, es decir, descubrir cuáles son esas singularidades, rutinas, maneras y usos que los docentes dejan ver a través de la interacción con los estudiantes en las aulas de clases. Este proceso de identificación implica también una labor descriptiva que tiene como finalidad ampliar en detalles las prácticas evidenciadas, de tal forma que permita nombrarlas y clasificarlas; acciones que se pueden realizar tomando como producto de referencia las sistematizaciones de los instrumentos de las estrategias de investigación (observaciones participantes y grupos de discusión) y los análisis que se logren hacer al respecto.

Luego de rastrear algunas regularidades o acciones que se repiten, se plantea un segundo interrogante con el que se pretende hacer una caracterización de esas prácticas de enseñanza. Para ello hay que realizar un proceso de análisis de cada práctica y «diseccionarla» teniendo en cuenta ciertas singularidades como, por ejemplo: qué distingue una práctica de la otra, en qué se parecen, qué tipología

existe y otras peculiaridades que se consideren factibles. Este proceso de caracterización debe encontrarse amparado por todo un proceso teórico que se aborde con la investigación cualitativa, por las conceptualizaciones que se esbocen en los diferentes seminarios y talleres de estudio y por las consideraciones particulares del enfoque sociocultural desde donde se realizará el análisis de estas prácticas de enseñanza de la argumentación. En esta parte de la investigación prima el carácter crítico del investigador, el proceso de asimilación y la legitimización de su papel activo en este trabajo, pues las anteriores prácticas no salen de la nada, ya que son producto de lo que se ha construido y de la concepción que se posee de práctica de enseñanza, argumentación, lenguaje, lectura, escritura y ruralidad.

Un último interrogante haría referencia a las reflexiones que nacen entre los docentes y el investigador acerca de la función social de la argumentación en la educación básica rural. Se trata, de esta forma, de establecer un vínculo entre las tres categorías conceptuales que se abordarán más adelante: *prácticas de enseñanza, la argumentación y contexto rural*. En relación, la argumentación tiene implicaciones sociales con respecto a las cuales, muchas veces, los docentes no tienen claridad, debido a su interés en la enseñanza prescriptiva. Vista desde un enfoque sociocultural, la argumentación serviría para establecer un vínculo efectivo entre las personas y la cultura permitiendo tomar lugar activo dentro de las dinámicas sociales. Toda práctica implica la acción de un maestro y de un estudiante; un trabajo de indagación sobre las prácticas será, necesariamente, un trabajo de indagación y reflexión sobre el maestro, el estudiante y las funciones que desempeñan en un contexto de formación.

En este sentido, la propuesta investigativa se debe centrar en comprender, por medio del análisis, la reflexión y la proposición, las prácticas de enseñanza de la argumentación en el contexto rural a partir de la función social que el enfoque sociocultural le confiere. Su importancia radica, entonces, en el reconocimiento de estas prácticas de enseñanza en ese contexto particular. El análisis y la reflexión de ellas develarán usos, configuraciones, ritos y concepciones que particularizarán.

Por otra parte, es relevante tener en cuenta que el habitante rural presenta unos intereses y una visión de vida particular debido a su ideología, modos de expresión e interacción con la realidad y la cultura, por lo que debe ser entendido y valorado como tal. El estudiante se encuentra inmerso en esa realidad y, por lo tanto, permeado de esos discursos. Todos estos elementos serán objeto de análisis y se convierten en insumos imprescindibles para el tratamiento de la investigación. De acuerdo con lo anterior, aquí se hace una aproximación a una experiencia investigativa que se trace como propósito general comprender las prácticas de enseñanza de la argumentación en la ruralidad desde una perspectiva sociocultural. Y para alcanzar este objetivo macro se debe partir de las siguientes metas de orden más específico. Primero, identificar las prácticas de enseñanza de la argumentación en el contexto rural; segundo, caracterizarlas y, por último, hacer una reflexión crítica acerca de la función social que cumple la argumentación en el contexto de la educación básica primaria rural.

En esta medida, se asume a la argumentación como una práctica inserta en las interacciones y complejidades del contexto. Para ello se toman las nociones que conduzcan al desarrollo de una línea de sentido pertinente a

los procesos que se dan dentro de la educación rural. Sobre el contexto general de referencia, son tres los apartados teóricos que guían el proceso investigativo: prácticas de enseñanza, la argumentación y contexto rural. A continuación, se exponen cada uno de los elementos anteriores.

Prácticas de enseñanza

Antes de abordar el concepto de prácticas de enseñanza, es pertinente aclarar a qué se hace alusión cuando se habla de *prácticas*. Aquí se asume el término como una actividad que nace en el oficio cotidiano, cuyo propósito es la acción y el hacer en un determinado contexto, lo cual debe conducir a una resignificación de sentidos, de conductas, en donde la vida adquiere significado y tiene lugar tanto en la esfera material como intelectual. En sintonía con lo anterior, Campo y Restrepo (2002) al referirse a este concepto afirman que

La práctica cotidiana implica repetición que es lo que posibilita nuevos sentidos; es, diríamos, repetición creadora de sentido –recreadora– en donde se resemantiza la vida. Esa repetición cíclica da sentido al tiempo porque siempre la acción será nueva, en un tiempo nuevo, que adquiere sentido de nueva forma. (p. 23)

Así pues, la práctica es un ejercicio habitual que conduce a la realización de una acción necesaria encaminada a resolver situaciones o problemáticas de la vida diaria. También puede extraerse de la cita anterior que, al referirnos a la práctica, nos estamos acercando a una acción cotidiana que está estrechamente relacionada con el comportamiento y la construcción humana.

Sin embargo, la práctica no es una acción mecánica o instrumental generadora de eventos repetitivos de carácter envolvente. La práctica se debe concebir, más bien, como uso o costumbre encaminada a la construcción del conocimiento para sintetizar los hechos humanos como base vital de la existencia, como una reflexión de la propia práctica. Estos usos propenden por la singularidad y están orientados hacia la construcción de lo colectivo. Son acciones humanas que van generando prácticas siempre nuevas. Hasta aquí es necesario asimilar estos preceptos en relación con la noción de práctica, puesto que nos permitirán asumir la red conceptual que continúa alrededor de las prácticas de enseñanza y las prácticas argumentativas, ligadas a esta configuración de sentido del término.

Ahora bien, es necesario adentrar también desde esta primera noción de práctica, a las prácticas de enseñanza que como acciones y como costumbres o usos, adquieren validez mientras proporcionen espacios para la creación, para la invención de su mismo discurrir en lo cotidiano y para la innovación del saber. Por supuesto, en este caso el saber también está asociado a la condición de cotidianidad, a esa posibilidad de acceso al mundo de la vida, de los sujetos y sus situaciones a través de la experiencia. Las prácticas de enseñanza representan también, ese espacio social en el que se gesta y promueve la motivación por aprender, el compromiso escolar, las estrategias de aprendizaje y la reflexión propia del docente sobre su práctica. Según Runge (2013)

la enseñanza es una interacción entre docentes/enseñantes y alumnos/aprendices en la que a estos últimos se les ayuda, mediante diferentes métodos, a acceder al conocimiento y a ciertas disposiciones

que se consideran institucional y/o socialmente como importantes de manera que con ello logren un estado de formación que les permita tomar parte activa, autónoma y crítica dentro del mundo. (p. 206)

En ese sentido, las prácticas de enseñanza aluden a una acción mediática guiada por el docente que puede llevar a una formación global del estudiante y en diversos niveles, por ejemplo, religioso, moral, social, técnico, científico, para que pueda tomar una posición crítica frente a los fenómenos sociales. Estas prácticas implican además, una práctica social específica que involucra un conjunto de acciones realizadas por el docente, es decir, actividades de enseñanza (las interacciones, el profesionalismo, la actitud, el análisis, la crítica, la retroalimentación de los contenidos, la enseñanza individualizada, la orientación para la construcción del conocimiento), las cuales operan como mediaciones en un proceso de aprendizaje para construir conocimiento que se establece entre el docente y el estudiante.

Según Runge (2013) al referirse a las prácticas de enseñanzas, desde parámetros institucionalizados, dice que estas «se llevan a cabo de un modo planeado, con una intencionalidad específica y dentro de espacios característicos como las escuelas y colegios, por parte de personas que histórica, social y profesionalmente han venido siendo reconocidas y capacitadas para ello», así pues, el docente realizará su práctica de enseñanza basado en plan de trabajo que ha sido pensado con antelación y en el cual están definidos los propósitos y criterios para el aprendizaje. La enseñanza busca ser entonces una actividad intencional, racional, planeada, institucionalizada y profesional.

Por otra parte, las prácticas de enseñanza aluden también, a las acciones o costumbres no escolarizadas y a modos culturales diversos de transmisión y resignificación de la cultura. En este sentido, De Mesquita (2002) al hacer una reflexión sobre la categoría de autonomía abordada por Freire en varios artículos afirma que

es necesario poseer una comprensión crítica del contexto sociopolítico-cultural en el que está inserta su experiencia de vida (la del docente) y la del educando, comprender su responsabilidad política, pedagógica y social con el fin de contribuir a que el educando se reconozca y se asuma, en tanto que sujeto de su historia. (p. 87)

Con base en el anterior planteamiento, el docente a través de sus prácticas de enseñanza debe promover la noción política y la posición ideológica en los estudiantes para que esclarezcan y construyan el sentido de ejercer autonomía frente a los hechos sociales. Así pues, las prácticas de enseñanzas no sólo acontecen en las paredes del salón de clases o en la escuela, es necesaria una apropiación del contexto y una mirada a la cotidianidad, que, según la autora, es también donde se gestan estas prácticas. Esta comprensión permite volver los ojos sobre nuestras propias prácticas de enseñanza, en un discurso que se forja en comunidad. La escuela como espacio de aprendizaje, como espacio de comunidad, ha de ofrecer a través del proceso educativo, la construcción de discursos que permitan reconfigurar el sentido de estas prácticas, admitiendo la cotidianidad, la complejidad del contexto, la diversidad de apreciaciones e identidades humanas, la validación de la sabiduría práctica y la apertura para entablar diálogo con nuevas visiones del conocimiento racional, que de igual manera pueda ser útil, oportuno y conveniente.

Así pues, las prácticas de enseñanza son entendidas como acciones que realiza tanto el docente como el estudiante, reflexiones de la propia práctica de enseñanza del docente, las costumbres, interacciones y el hacer en la cotidianidad del contexto en donde se desarrolla el ejercicio de enseñar. En relación con lo dicho, Lenoir y Arzola (2009) dicen que las prácticas de enseñanzas:

se caracterizan por una regulación intencionada conducida por un actor (el profesor) en un cuadro socialmente normado y que toma en consideración las múltiples condicionantes, contextuales y otras, asentadas sobre un trabajo de resolución de problemas, en el marco de la adaptación del hombre a su medio. (p. 13)

En tal sentido, la práctica de enseñanza encuentra su razón de ser en la puesta en acción de todas las situaciones posibles, situaciones que deben conjugar lo académico, propiamente del ámbito escolar con la cotidianidad del contexto, fuera del ámbito escolar. El actor regulador de la práctica de enseñanza (docente) debe ser, ante todo, un actor social reconocido para que su práctica sea pertinente a las exigencias del contexto de tal manera que pueda transformar prácticas escolares que vayan en sintonía con el desarrollo social. De este modo podrá orientar, fundar o dirigir experiencias, políticas y prácticas de enseñanza que estén comprometidas con procesos participativos, democráticos, transformadores, que les permitan a los estudiantes y demás profesores discutir sobre sus realidades, expectativas y perspectivas para que juntos puedan encontrar respuestas a las complejidades del contexto.

Acerca de la argumentación

Argumentar no consiste en discutir airadamente con otra persona con la cual se difiere en opinión; antes bien, se trata de una práctica que supone pruebas, razones y argumentos que tienen como fin de influenciar o convencer a otras personas con mis ideas de tal modo que ellas formen ideas propias o simplemente comprendan nuestra forma de pensar, es decir, no se trata solo de presentar opiniones o exponer conocimientos, sino desplegar, a través del discurso, oral o escrito, un pensamiento crítico que suscite la defensa de las ideas, consignas sociales o políticas y reflexiones que construyo. Así entonces, el desarrollo de argumentación permitirá un posicionamiento crítico que promueva y una reflexión propositiva frente a las circunstancias socioculturales que no contribuye a la concepción integral del sujeto. Tanto la cultura como la sociedad permanecen en una tarea continua de construcción y resignificación, y en esta perspectiva, los procesos argumentativos intentan propiciar en los sujetos un diálogo comprensivo de las situaciones y fenómenos que acontecen y confluyen en la realidad de quienes participan de dicho contexto.

La sociedad deviene en diversidad de apreciaciones e identidades humanas que complejizan la relación con la cultura y con su acumulado de prácticas, sentidos, regulaciones y posibilidades. Argumentar es entender estas conflictividades como oportunidades con un pensamiento de mayor compromiso y reconocimiento de la alteridad. Cuando alguien desarrolla la argumentación para influenciar en la manera de pensar del interlocutor, la hace en un determinado contexto. Entendiendo el contexto como un cúmulo de interrelaciones lingüísticas, intencionadas o no, que

sucedan en su interior, las cuales denotan valores semánticos diferenciados tanto por la experiencia como por la formación. La argumentación se permea, indudablemente, de estas características.

Por su parte, la lectura también juega un papel importante en la consolidación del proceso argumentativo. El tipo de lectura que circule en el medio (social o escolar), es trascendente para comprender los discursos que prevalecen en los actos comunicativos de sus integrantes. En ese sentido, la lectura es vital para fortalecer la argumentación, esto debido al proceso transformador que produce en el lector y en la creación de nuevos significados y sentidos. Esto facilita que la argumentación, tanto oral como escrita, posibilite a los estudiantes tomar posicionamiento frente a las ideas que promueven de una forma crítica y cohesionada ante situaciones cotidianas.

Por otro lado, es necesario retomar aspectos fundamentales de los orígenes de la argumentación para reconstruir una teoría en torno a ella. Según lo anterior, estos orígenes, de acuerdo con lo señalado por Perelman y Olbrechts-Tyteca (1989) en su libro *El tratado de la Argumentación* que recogen la teoría Aristotélica y los aportes del filósofo Platón, se enmarcan en el contexto de la retórica y la elocuencia griega. En este lapso es en donde los sofistas lograron desarrollar habilidades y prácticas argumentativas eficaces para obtener el afecto y persuadir al auditorio (a quienes dirigían sus mensajes). Perelman mediante este libro centra su interés en la retórica griega y se refiere a ella como a la utilización del lenguaje con una finalidad persuasiva o estética, añadido a su propósito comunicativo, lo cual, según él, dio origen a la argumentación. Para ello hace un estudio detallado del uso de la dialéctica en

diferentes etapas del tiempo hasta el siglo XX. En el prólogo del libro se mencionan apartes importantes que se tratarán detalladamente en su desarrollo:

Mientras que la Edad Media y el Renacimiento entendieron y cultivaron la dialéctica y la retórica aristotélicas, la Edad Moderna de racionalismo hegemónico, las marginó.

Ello significa, por tanto, que la suerte histórica de la retórica ha estado ligada a la valoración gnoseológica que, en las distintas épocas, se ha hecho de la opinión en su relación con la verdad. Para quienes la verdad puede surgir de la discusión y el contraste de pareceres, la retórica será algo más que un simple medio de expresión, un elenco de técnicas estilísticas como la que consideran aquellos para quienes la verdad es fruto de una evidencia racional o sensible. Esto explica que con el predominio del racionalismo y el empirismo en la filosofía de los siglos XVI al XIX, la retórica fuese reducida en los planes de estudio a una especie de estilística. Es con los sistemas característicos de finales del siglo XIX y de este siglo (pragmatismo, historicismo, vitalismo, axiología, existencialismo...) cuando se empiezan a sentar las bases para la rehabilitación de la retórica y la teoría de la argumentación. (Perelman & L. Olbrechts-Tyteca, 1989, p. 7)

Lo expresado en la cita anterior, deja ver que, en la actualidad, la retórica vuelve a ser tenida en cuenta. La realidad actual sobreviene de un sistema social democrático vinculado estrechamente a factores políticos y económicos que exigen en el individuo el desarrollo de una capacidad discursiva crítica y reflexiva para interactuar positivamente ante sus dinámicas.

Esto hace que, como en la Grecia clásica, se despierte en ellas con fuerza la necesidad y el interés por la retórica, por la argumentación, por la persuasión a través del lenguaje. Es hoy claro que cualquiera que pretenda tener un lugar social relevante debe resolver la forma de llegada y de permanencia en relación con los medios, pero, además, tiene que considerar su capacidad argumentativa para mantenerse como interlocutor válido.

Según Perelman y Olbrechts-Tyteca (1989), argumentar, en términos generales, es «provocar o acrecentar la adhesión de un auditorio a la tesis que se presentan a su asentimiento», esto quiere decir que la argumentación es una práctica discursiva que consiste en dar una serie de afirmaciones o juicios con el fin de convencer a otros de su posición ideológica, social o cultural. La argumentación, en este caso, supone la existencia de un contexto de diálogo. Presentar una tesis, en las palabras de Perelman, significa la representación de una opinión que se mantiene y se intenta demostrar con argumentos o razones para intentar resolver conflictos de opinión.

Por otro lado, y en términos más estructurales, Charaudeau, (1983) citado por Cárdenas Páez (1999), no se aleja tanto de los considerado por Perelman, pero él es más específico al considerar la argumentación como

un sistema organizado en torno a *estructuras lógicas, dimensiones textuales y operaciones discursivas*. Estructuras lógicas como la conjunción, la disyunción, la oposición y la causalidad definen un primer sector de la argumentación que apunta al razonamiento lógico sin reducirse a él;

apuntalado en oposiciones entre términos, necesarias tanto en la demostración como en la verificación de hipótesis, la argumentación elabora un dispositivo alterno entre la diferencia y el sincretismo de los términos a fin de prevenir el absurdo. En segundo lugar, los factores textuales como la *dinámica*, la *cohesión* y la *coherencia* enfocan la estructura discursiva del argumento desde el punto de vista de la composición, la secuencia, las relaciones anafóricas o catafóricas, la conexión, las sustituciones, repeticiones y transformaciones o la clasificación del discurso en cuanto a conjuntos, esquemas o tablas. Por último, un tercer mecanismo depende de las operaciones mentales lógicas y analógicas mediante las cuales se elimina la neutralidad de las formas del pensamiento. (Cárdenas, 1999, p. 52)

De acuerdo con la cita anterior, la argumentación adopta tres direcciones. La primera gira en torno a estructuras cuasilógicas de la argumentación porque las razones que el emisor o hablante desarrolla a favor de una tesis son de una naturaleza diferente a la de la lógica, es decir, no se trata de demostración correcta o incorrecta, sino de argumentos más o menos fuertes; la segunda se centra en la estructura del argumento en términos de cohesión y conexiones textuales, tanto orales como escritas y, la tercera, se orienta hacia operaciones cognitivas y discursivas. En fin, estos elementos constitutivos de la argumentación deben estimular el pensamiento crítico de los hablantes y propender hacia una «modificación de la conciencia» así como lo señala Jurado (2008, p. 348).

Con lo mencionado hasta esta parte, el desarrollo del lenguaje en las personas supone la relación entre argumentación, pensamiento y discurso. Esta relación permite la mirada pedagógica de la enseñanza de la lectura y la escritura, de la crítica y la reflexión, de la construcción y resignificación de perspectivas frente a un diálogo comprensivo de las situaciones y fenómenos que acontecen y confluyen en la realidad de quienes participan de ella. Hablar de argumentación en la escuela no solo implica su abordaje prescriptivo y didáctico, sino que, además, implica entenderla como un fenómeno lingüístico y discursivo. La argumentación no se debe ver únicamente como una práctica directamente académica, esta también se desarrolla en situaciones cotidianas en las que el ser humano, como sujeto social, se enfrenta a diversas circunstancias en donde puede usar el lenguaje argumentativo para tomar una decisión, justificar un pensamiento o entender las conflictividades de la sociedad como oportunidades de participación a través de un pensamiento crítico y reflexivo.

Es la escuela la encargada de garantizar la construcción de discursos cada vez más críticos y reflexivos entre sus miembros y que permita entender a la argumentación como una práctica inserta en la vida. De acuerdo con Pérez Abril (2008) se necesita definir criterios que orienten la conversación entre docente y estudiantes y entre estudiantes, en las prácticas cotidianas de conversación, exposición, argumentación. Con esto deja claro que la enseñanza se puede considerar como diálogo que debe ser fluido y natural, un diálogo que se debe nutrir cada día en cada conversación que se tenga con los demás miembros de una comunidad hablante y que se va volviendo más compleja de acuerdo con las necesidades

discursivas del contexto. El mismo autor afirma al referirse a la práctica discursiva que

los sujetos implicados tienen el derecho y la obligación de contar con una voz para hacerse entender, para reconocer al otro, para responsabilizarse, para tomar posición, en fin, para construir un lugar en el mundo, ese micromundo del aula, que para estas primeras edades es el espacio de ingreso a la vida social. (Pérez Abril, 2008, p. 5)

La argumentación tiene gran repercusión en la construcción de una voz propia como lo menciona el autor en la cita anterior, pues si se entiende que la argumentación no solo desarrolla en el estudiante la capacidad para comprender las conflictividades de la vida social de una manera crítica, reflexiva y tomar posicionamiento frente a ellas, sino entenderla como un medio de comunicación que el estudiante utiliza a diario. Las interacciones, los usos lingüísticos, los acuerdos y las reflexiones que se logren en el aula de clases son determinantes para la actuación en el contexto social. En Camps (2005), se puede apreciar una mirada social de la argumentación, dado que el aula sería un espacio lleno de vida en donde sus integrantes discurren sus sueños y emociones, y como tal, fuente de contrastes también, de diferencia de pareceres, tensiones, conflictos, que tendrían que ser resueltos con el diálogo. En este sentido, la argumentación, más que un manual de normas prescriptivas cuya finalidad es construir discursos bajo parámetros establecidos, es entenderla como un medio de comunicación que potencia la participación, el diálogo, la relación con los demás, que mantiene informado al estudiante. Vista desde parte, la argumentación favorece la relación que se

establece con la cultura y con su acumulado de prácticas, conflictividades, interacciones y sentidos que ofrece la sociedad de una manera más particular.

Para finalizar, y tomado enunciaciones de Camps (1995), la actividad argumentativa está fuertemente ligada al contexto, es decir, que la argumentación tiene implicaciones sociales que se deberían develar a través de la enseñanza. En este sentido sería interesante constatar si ¿existe en los profesores conciencia acerca de la función social de la argumentación? ¿El profesor tiene idea de las prácticas de enseñanza de la argumentación? ¿Existe claridad en los maestros respecto de las implicaciones sociales de las prácticas de enseñanza de la argumentación en la escuela?

Contexto rural

La acción pedagógica en la ruralidad permite un mayor acercamiento del docente a las condiciones socioculturales que influyen en las prácticas argumentativas que se erigen en las aulas de clases. Para su interpretación se hará un análisis de sus dos componentes: 'contexto' y 'rural'.

Se entiende por contexto al significado que da a dicho término la Real Academia de la Lengua Española: «entorno físico o de situación, ya sea político, histórico, cultural o de cualquier otra índole, en el cual se considera un hecho» (RAE, 2012). En este sentido, el término contexto se utilizará para hacer referencia a todo aquello que rodea, física y simbólicamente, a los actores de la presente apuesta investigativa; es decir, al conjunto de situaciones, fenómenos y circunstancias que se combinan, tanto en el

espacio físico de la vereda como en la institución educativa, y a las evidentes consecuencias sobre los sucesos que toman lugar dentro de sus límites espacio-temporales. Por medio de este proyecto se analizará la incidencia de estos elementos mencionados en las prácticas de argumentación de los estudiantes.

De acuerdo con lo mencionado en el párrafo anterior, indudablemente las nociones que sobrevengan de contexto deben estar relacionadas con los factores socioculturales. Entendiendo que cuando se hace alusión a lo sociocultural, inmediatamente se debe pensar en todas esas costumbres y ritos que de tipo social (en el sentido amplio de la palabra), se dan en un entorno físico identificado. La relación estrecha entre el contexto y estos factores permiten entender la ocurrencia de los fenómenos y circunstancias que se producen en determinado tiempo, lugar y espacio.

El término contexto también es utilizado por Cardona en su tesis doctoral *La definición del contexto de intervención en el trabajo social de casos* (2012) con un sentido aclaratorio para facilitar su proceso investigativo. Para ello hace referencia a varios autores. Para efectos de la definición que se viene tomando

Watzlawich, Beavin y Jackson (1971) en su Teoría de la Comunicación Humana (lo apropiada) para describir los diversos ámbitos de situaciones en donde cada persona asume conductas distintas según el medio en que interactúa [...] Ferraresi (1970), un contexto se constituye dentro de una situación particular que está enmarcada por una finalidad y una distribución de roles. (Cardona 2012, p. 30)

El contexto, entonces, se haya conformado por un acumulado de contrastes y circunstancias que se armonizan en un momento y lugar específico de la historia y que tienen evidentes consecuencias sobre los hechos que allí ocurren, además, permiten la comprensión de los roles y acciones que realizan las personas que confluyen en ese espacio. Todos los actos que tienen ocurrencia en un contexto específico son irrepetibles y no generan los mismos resultados, tal vez por la misma dinámica social o por la ductilidad, singularidad y las diferentes manifestaciones de las subjetividades de sus integrantes.

En este orden de ideas, Jaime en su informe investigativo *Prácticas culturales, pobreza e identidades sociales* (2013) dice que contexto es un «entramado o tejido de significados provenientes del medioambiente o entorno, que impresionan el intelecto o campo de conocimientos de un grupo humano, como parte integrante de su cultura y su visión de mundo o cosmovisión» (p. 10), es decir, todas las circunstancias delimitadas por un espacio físico-temporal que resultan significativas en el desarrollo sociocultural de un grupo humano específico. El autor citado recurre a diversas fuentes para delimitar, aún más, este concepto, a tal punto que lo define como

el entorno ambiental, social y humano que condiciona el hecho de la comunicación. El contexto no es un molde estático de representaciones culturales, sino que es una «arena» activa en la cual el individuo construye su comprensión del mundo y que está conformada tanto por los contenidos culturales tradicionales, como por las necesidades y expectativas individuales y colectivas que surgen del contacto con la sociedad. (Jaime, 2013, p. 10)

Retomando lo anterior, se puede afirmar que el contexto trasciende lo físico y lo tangible para ubicarse también en los patrones de la conducta humana. Es decir, que estos inciden en las formas de interpretar, reconocer y reconstruir la realidad y comprender las diversas situaciones sociales que acontecieron en determinados escenarios. De acuerdo con esto, los diversos fenómenos y hechos que suceden en la sociedad tendrían un resultado, tal vez eficaz, si se analizan en función del contexto situacional.

En lo concerniente a lo rural, esta se toma como lo relativo a la vida en el campo, lo inverso a la vida en la parte urbana. Es un lugar densamente poblado y se caracteriza por la inmensidad de espacios verdes que lo componen, razón por la cual, su economía se fundamenta, primordialmente, en la realización de actividades agropecuarias y agroindustriales. La población rural habita en caseríos y pequeños pueblos que se caracteriza por ser discontinua y dispersa. Geográficamente existen, por lo general, grandes distancias entre la zona rural y la urbana, pero también grandes disimilitudes, tanto de orden natural como social. Lógicamente en lo rural prima más el espacio verde y el aire más purificado, mientras que, en lo urbano, el espacio verde es reemplazado por muros y edificación de concreto. En lo concerniente al segundo orden, el estilo de vida, las oportunidades económicas y las costumbres son distintas, es por ello que ostentan diferentes factores socioculturales.

De acuerdo con lo anterior, el Ministerio de Ambiente, Vivienda y Desarrollo Territorial-MAVDT (2010) cita que en Colombia la legislación del Departamento Nacional de Planeación – DNP y el Departamento Administrativo Nacional de Estadística – DANE, sostienen

que «se entiende como zona rural el espacio comprendido entre la cabecera municipal o perímetro urbano y el límite municipal» (p. 15). Siguiendo esta línea conceptual, Martine Dirven (2011), mientras ejercía como jefa de la Unidad de Desarrollo Agrícola de la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL), se refiere a la ruralidad como un proceso de construcción colectiva en torno a las necesidades más que como espacio físico, él dice que el territorio rural

se construye como un proceso histórico de apropiación de un espacio dotado de recursos naturales [...] que determinan formas particulares de aprovechamiento y de estructuras económico productivas. Sobre esta base se construyen redes sociodemográficas, redes institucionales y economías particulares. Los procesos de construcción del territorio establecen una tradición y una cultura sobre las cuales se soporta una identidad y una territorialidad. El territorio se constituye en un sistema complejo donde interactúan las diferentes dimensiones de la vida social y se define un entorno económico. (Dirven *et al.*, 2011, p. 14)

De acuerdo con lo anterior, el contexto rural es un entorno físico basado, no en la carencia, sino en su potencial tanto humano como natural que ostenta. Esta sería una perspectiva complaciente para nombrar sus características de un modo racional. Ver a sus integrantes como sujetos de conocimiento y protagonistas de los cambios que se presentan en su cultura, en su economía, en sus vidas, como consecuencia de su invisibilidad y dominación históricas y de los nuevos escenarios y condiciones que imponen los cambios socioculturales de contextos más urbano que rurales como la globalización, neoliberalismo,

sociedad del conocimiento e información. Lo anteriormente señalado define el concepto de ruralidad como un esquema que no se limita tan sólo a la economía rural, lo que lleva a un segundo aporte analítico. Según Kay (2009),

reconsiderar el desarrollo rural en términos de una variedad de metas normativas tales como lograr reducir la pobreza; la sustentabilidad ambiental; la equidad de género; la revaluación del campo, su cultura y su gente; facilitar la descentralización y la participación social; superar la división rural-urbana, y garantizar la viabilidad de la agricultura. (p. 613)

Estos serían otros focos de análisis para contexto rural que lo apartan de un espacio reducido a pobreza y desprovisto de manifestaciones culturales. Analizarlo desde esta perspectiva integradora, traería muchos compromisos, fortalezas y oportunidades para las prácticas de enseñanza que se llevan a cabo en los establecimientos educativos rurales. La problemática gira en la manera cómo el docente usa a su favor actividades propias de la ruralidad. Si él no está en interacción con ellas, tal vez porque solo se limita al ejercicio puramente académico y se despreocupa de los acontecimientos sociales que ocurran en ese contexto, jamás sabrá cuáles son las necesidades de aprendizajes de sus estudiantes. Así las cosas, se parte entonces, en muchas ocasiones, de supuestos o diagnósticos poco ajustados a la realidad y errados que direccionan mal la práctica de enseñanza.

La situación del contexto rural en Colombia presenta un panorama de grandes contrastes. Por un lado, las condiciones de ruralidad no se miden como potencial de desarrollo y por otro, las condiciones estatales no se logran

articular a la forma de actuar de sus integrantes en pro de ese desarrollo. Al respecto, Arias (2006), decano de la Facultad de Educación de la Universidad Católica de Oriente, apuesta por una estrategia educativa más pertinente a las necesidades del contexto rural en Colombia. Es partidario de una estrategia educativa que apunte a destacar las potencialidades del habitante rural, él afirma que

El contexto de ruralidad colombiano, por su gran diversidad y por sus diferentes situaciones de orden social, productivo y económico, requiere igualmente de estrategias y propuestas educativas innovadoras y de un concepto de educación más amplio y dinámico, que esté en armonía con las potencialidades humanas, sociales, culturales y productivas de los niños, niñas, jóvenes y personas adultas del campo. (Arias, 2006, p. 7)

En este sentido, es fundamental el planteamiento y desarrollo de propuestas educativas en concordancia con los planteamientos anteriores, es decir, una agenda educativa centrada en la perspectiva de identificación de las potencialidades, tanto humanas como naturales, para lograr la construcción y ejecución de proyectos educativos armónicos a las necesidades del contexto rural. En Colombia, estas apuestas a este contexto se ven atravesadas por factores socioculturales que no inciden en su desarrollo, por ejemplo, el conflicto, narcotráfico, ausencia de institucionalidad, pobreza. De acuerdo con ello, la Revista Semana (2012), en su versión digital, dice que

Durante más de cuatro décadas el campo ha sido escenario de violencia, pobreza y reformas fallidas o inconclusas. El 94 por ciento del territorio del país es rural y el

32 por ciento de la población vive allí. Hay múltiples conflictos relacionados con el uso y la tenencia de la tierra, y una deuda social enorme. La reforma pendiente tendrá que cambiar la injusta y la desigual estructura social. (Revista Semana, 2012).

Precisamente con estas reformas se deben pagar las carencias del Estado en estas zonas. El país tiene posibilidades de apostarle a un contexto rural más equitativo socialmente, apuesta política por un sector con gran potencial en cuanto a recursos naturales y biodiversidad, así como humano también y brindar el reconocimiento, respeto y apoyo mediante educación de calidad, seguridad social, formación en emprendimiento, apoyo a sus organizaciones e instituciones y condiciones adecuadas para la ruralidad. Al respecto, la propuesta del Plan Estratégico de Antioquia sobre el desarrollo en las subregiones del departamento, distintas de la región metropolitana, apuestan por un cambio de mirada sobre lo rural, (Restrepo, 2004), que no repose -como hasta ahora- sobre las carencias, sino sobre las potencialidades tanto naturales como humanas que encierra y que no hemos sabido convertir en riqueza.

Conclusiones

El propósito de toda investigación es incidir en la conducta humana. Toda investigación nace por una necesidad del hombre, el cual no se encuentra aislado, sino que lo atañe la vida en sociedad. Con la reflexión anterior, se deja una noción conceptual y una iniciativa proactiva hacia la actividad investigativa que busque, en otros aspectos, el tratamiento de la argumentación como práctica dotada de recursividad discursiva, de riqueza léxica, de habilidades

lingüísticas, de expresión verbal y no verbal, que se dejan de lado en los currículos escolares, con mayor ocurrencia en la ruralidad.

Los interrogantes aquí planteados y los conceptos abordados, los cuales se justifican en los fundamentos teóricos aportados y las reflexiones propias del autor del artículo, marcan una línea de sentido que le facilitan al lector analizar aspectos problemáticos sobre la enseñanza del lenguaje, pero, a la vez, por medio de la exposición lineal del texto, lo sumerge en las concepciones necesarias para comprenderlos.

Se deja claro, además, que la práctica argumentativa se encuentra inserta en los discursos de los niños, que no es necesario complejizarla en la escuela, sino más bien actuar de mediadores pedagógicos (me refiero al docente que utiliza las estrategias pertinentes), que permita que esos discursos tan ricos y expresivos de los chicos, formen parte del universo escolar. Vincular esos discursos naturales –los llamo así porque ocurren en el espacio innato del niño– al aula de clases, sería favorecer el desarrollo de la argumentación. Se dijo que el contexto rural tiene potencialidades que deben ser indagadas, analizadas y aprovechadas por el docente.

Los contextos ofrecen dinámicas distintas a la educación y a la formación integral de los estudiantes, y son esas mismas diferencias las que forman personas con visiones diversas, pensamientos divergentes y soluciones distintas. Sin embargo, el contexto rural no se está complejizando de forma adecuada, tal como se mencionó en el apartado anterior, y con ocasión a ello, se están dejando de lado grandes oportunidades y fortalezas para la práctica

de enseñanza en los centros educativos. De acuerdo con esto, ¿será necesario entonces identificar las potencialidades y debilidades de los contextos rurales antes de planear las prácticas de enseñanza? ¿Los discursos reales de los estudiantes se formarán a partir de las condiciones del contexto? ¿Será la escuela el primer espacio de participación social? ¿El niño que habita en la ruralidad está en desventaja del que habita en el contexto urbano? ¿Argumentación y contexto tienen comunión? Estos son algunos interrogantes que complejizan las condiciones de ruralidad en la educación desde el punto de análisis de este artículo.

Finalmente, para entender mejor la metodología del trabajo investigativo que se propone a través de este artículo, es mejor optar por la separación de los conceptos de práctica de enseñanza, argumentación y contexto rural. Sin embargo, al momento de analizar la información recolectada a través de los instrumentos de investigación, será posible que estos conceptos se desdibujen dando lugar a categorías emergentes.

Referencias

- **Arias, M.** (2006) Acerca de la calidad, pertinencia y flexibilización de la educación en el medio rural. *Conversaciones Pedagógicas*, (2), 7- 127.
- **Campo, R. & Restrepo, M.** (2002). *La docencia como práctica, el concepto, un estilo, un modelo* (1.ª ed.). Bogotá, Colombia: Pontificia Universidad Javeriana.
- **Camps, A.** (1995). Aprender a escribir textos argumentativos: características dialógicas de la argumentación escrita. *Comunicación, lenguaje y educación*, (26), 51-63.

- **Camps, A.** (2005). *Hablar en clase, aprender lengua*. España: Editorial Graó.
- **Cárdenas, A.** (1999). Argumentación, interpretación y competencias de lenguaje. *Folios*, (11), 51-58.
- **Cardona, J.** (2012). La definición del contexto de intervención en el trabajo social de casos. *Tesis Doctoral, Universidad de las Islas Baleares*. España. http://dfts.uib.cat/digitalAssets/286/286359_Cardona_Cardona_Josefa.pdf
- **De Mesquita, D.** (2002). *Paulo Freire y la formación de educadores, múltiples miradas*. México: Siglo Veintiuno Editores.
- **Dirven, M., Echeverri, R., Sabalain, C., Rodríguez, A., Candia, D., Peña, C., Faiguenbaum, S.** (2011). *Hacia una nueva definición de «rural» con fines estadísticos en América Latina*. Santiago de Chile: Impreso en Naciones Unidas. <https://bit.ly/3eKN0cS>
- **Guerra, P.** (2019). Aproximaciones a la función social de la argumentación en la escuela rural. Una mirada sociocultural. *RHS-Revista Humanismo y Sociedad*, 7(1), 37-51. <https://doi.org/10.22209/rhs.v7n1a03>.
- **Jaime, N.** (2013). *Prácticas culturales, pobreza e identidades sociales. Algunas reflexiones sobre su relación en sujetos de la comunidad de Atarés*. La Habana, Cuba. <https://bit.ly/2Blm19g>
- **Jurado, F.** (2008). Los aportes de la semiótica en los estudios sobre la formación del lector crítico. *Acta poética*, 29(2), 329-360.
- **Kay, C.** (2009). Estudios rurales en América Latina en el periodo de globalización neoliberal: ¿una nueva ruralidad? *Revista Mexicana de Sociología*, 71(4), 607-645. <http://revistamexicanadesociologia.unam.mx/index.php/rms/article/view/17769>
- **Lenoir Y. & Arzola S.** (2009). Las prácticas de enseñanza: una mirada transversal. *Revista Pensamiento Educativo*, (44-45), 7-30.
- **MAVDT- Ministerio de Ambiente, Vivienda y Desarrollo Territorial-** (2010). Alternativas tecnológicas en agua y saneamiento para el sector rural. *Reglamento Técnico del Sector de Agua Potable y Saneamiento Básico- RAS*. 37- 267.
- **Perelman y Olbrechts-Tyteca** (1989). *Tratado de la Argumentación. La Nueva Retórica*, Madrid: Gredos.
- **Pérez, M.** (2008) *Conversar y Argumentar en la Educación Inicial*. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana.
- **Real Academia Española.** (2019). Reproducción. En *Diccionario de la lengua española* (edición de tricentenario). Consultado el 20 de marzo de 2020. <https://bit.ly/34mNjVs>
- **Restrepo, B.** (2004). Hacia una nueva ruralidad. *El Colombiano*. <https://bit.ly/2ZeWBIC>
- **Revista Semana** (2012). Así es la Colombia rural. Consultado el 08 de mayo de 2020. <https://bit.ly/3ifKwW4>
- **Runge, A.** (2013). Didáctica: una introducción panorámica y comparada. *Itinerario Educativo*, (62), 201-240.