

Lectoescritura argumentativa y pensamiento crítico en el aula*

Fecha de recepción:

27 de agosto de 2013

Fecha de aceptación:

11 de diciembre de 2013

Cómo citar este artículo / To reference this article / Para citar este artigo:

Segovia, B., Salazar, M. & Eraso, N. (2013). Lectoescritura argumentativa y pensamiento crítico en el aula. *Revista Criterios*, 20 (1), pp. 161-185.

* Artículo de investigación e innovación.

*[☐] Magíster en Pedagogía; Licenciada en Filosofía y Letras; Docente de la Institución Educativa Municipal Ciudad de Pasto, San Juan de Pasto, Nariño, Colombia.
Correo electrónico: magodeortiz@hotmail.com

** Magíster en Pedagogía; Licenciada en Educación Básica Primaria; Docente de la Institución Educativa Municipal Santa Teresita, Catambuco, Nariño, Colombia.
Correo electrónico: Mariae46_53@hotmail.com

*** Magíster en Pedagogía; Licenciada en Comercio y Contaduría; Docente de la Institución Educativa Municipal José Antonio Galán, San Juan de Pasto, Nariño, Colombia.
Correo electrónico: nancyerm@gmail.com

Blanca Magola Segovia de Ortiz* ✉

María Elena Salazar Parra**

Nancy Del Socorro Eraso Melo***

Resumen

El objetivo general de este estudio se centró en evaluar las estrategias significativas, con la finalidad de modificar los factores que impiden el desarrollo del pensamiento crítico desde la lectoescritura argumentativa en los estudiantes de quinto de primaria de las instituciones educativas Ciudad de Pasto - sede Miraflores, José Antonio Galán de la localidad de Santa Bárbara y Santa Teresita de Catambuco - Sede 6. Los objetivos específicos fueron: a) Diagnosticar la situación actual del pensamiento crítico en relación con la lectoescritura argumentativa, b) Generar espacios de reflexión desde la lectoescritura argumentativa, y c) Validar desde la praxis, las estrategias lectoescritoras argumentativas propuestas por las investigadoras.

Los propósitos transformadores se hicieron evidentes en las tres instituciones oficiales, con los alumnos de quinto grado. La orientación metodológica fue cualitativa, a través de la investigación acción con enfoque crítico, con la finalidad de transformar aquellos problemas observados en el aula de clase y en el entorno que rodean al estudiante y a las escuelas. Las estrategias aplicadas permitieron despertar el pensamiento crítico y argumentativo a través de la interacción y la dialógica entre las docentes y los participantes, accediendo a la producción escrita y oral, lo que llevó a concluir que las diferentes estrategias diseñadas por las investigadoras fueron validadas satisfactoriamente.

Palabras clave: argumentación, crítica, escritura, lectura, pensamiento.

Argumentative literacy and critical thinking in the classroom

Abstract

The main objective of this research was to modify the factors that hinder the development of critical thinking from the argumentative literacy in fifth-grade students from three educational institutions: Ciudad de Pasto, José Antonio Galán and Santa Teresita de Catambuco. The specific objectives were: a) Diagnose the current situation of critical thinking in relation to argumentative literacy, b) Create opportunities for reflection from the argumentative literacy, and c) Validate literacy argumentative strategies proposed by researchers, from the praxis.

The changing purposes became evident in fifth-grade students of the three official institutions. The methodological orientation was qualitative, through a type of action-research with critical approach, in order to transform the problems observed in the classroom, and the environment surrounding the student and school. The applied strategies allowed awakening the critical and argumentative thinking by means of the dialogic and the interaction among teachers and participants, by accessing to the written and oral production, which led to the conclusion that the various strategies designed by the researchers were successfully validated.

Key words: argument, critical, writing, reading, thinking.

Leitura e escritura argumentativa e pensamento crítico na sala de aula

Resumo

O objetivo central deste estudo foi o de modificar os fatores que dificultam o desenvolvimento do pensamento crítico da leitura e escritura argumentativa em alunos do quinto ano de três instituições de ensino: Ciudad de Pasto, José Antonio Galán e Santa Teresita de Catambuco. Os objetivos específicos foram: a) Diagnosticar a situação atual do pensamento crítico em relação à leitura e escritura argumentativa, b) Gerar oportunidades para a reflexão

a partir da leitura e escritura argumentativa, c) Validar as estratégias da leitura e escritura argumentativa propostas por as pesquisadoras, desde a práxis.

Os propósitos de mudança eram evidentes nas três instituições oficiais, com os alunos do quinto ano. A abordagem metodológica foi qualitativa, por meio da abordagem de pesquisa-ação crítica, a fim de transformar esses problemas observados em sala de aula e no ambiente ao redor do aluno e a escola. As estratégias aplicadas permitiu despertar o pensamento crítico e argumentativo através da interação e dialógica entre professores e participantes, acedendo a produção escrita e oral, o que nos levou a concluir que as várias estratégias concebidas pelas pesquisadoras foram validadas com sucesso.

Palavras chave: argumentação, crítica, escritura, leitura, pensamento.

1. Introducción

Los niños y las niñas de las instituciones que fueron objeto de estudio, en su gran mayoría viven una situación de marginalidad, lo que usualmente los imposibilita a pensar en una forma más reflexiva, pero sí dominan un alto grado coloquial; y de paso, cargando una conformidad que genera mediocridad, porque cuando son cuestionados, no dan razones, sino que se limitan al “sí” o al “no”; o si algún niño habla y da un ejemplo, el resto sigue copiando el mismo, cambiándole algunas palabras sin atreverse a explorar otros puntos de vista, o porque poco les gusta inferir sobre situaciones problémicas, o en su defecto, callan y se escudan en la voz del líder de la clase; es ahí, donde surge este estudio a través de una pregunta problema: ¿Qué

factores dificultan el desarrollo del pensamiento crítico desde la lectoescritura argumentativa en los estudiantes de quinto de primaria de las Instituciones Educativas Ciudad de Pasto - Sede Miraflores, José Antonio Galán y Santa Teresita de Catabuco - Sede 6?

En vista de que los estudiantes de estas sedes deben reflexionar no sólo sobre su educar, sino también sobre el contexto donde sobreviven, se vio la necesidad de desarrollar su pensamiento crítico en compañía de sus docentes, y para esto, se percibió la urgencia de utilizar como estrategias pedagógicas, aquellas que tuvieran sentido y significado dentro de la lectoescritura argumentativa; por ello, fue vital que los niños adquirieran destrezas necesarias para realizar argumentación escrita y oral, que posibilite

en ellos el pensamiento con libertad, y de esta manera, se proyecten no sólo como seres cognoscentes integrales, sino como seres ética y estéticamente humanos. Esta tarea no fue fácil, porque se debía luchar contra paradigmas fuertemente arraigados en sus respectivas culturas, así como también, provocar su pensamiento hacia la crítica de sus propias vivencias, sin que esto pudiera constituirse en un obstáculo para su crecimiento personal y educativo.

La lectoescritura es concebida por Paulo Freire como la lectura del mundo, ese mundo donde el participante interactúa con la otredad, llámese hábitat, nicho ecológico, o compenetrados en tres aspectos como naturales, culturales y sociales, que son dimensionados simplemente como ambiente; los llevó a volver a observar lo mirado, a escuchar lo oído, a sentir lo palpado, y en fin, a congratularse con su contexto en una forma que tuviera sentido y significado. No todos los participantes escribieron apológicamente, pero escribieron, y eso ya es un paso fundamental para su cotidianidad, llegaron a donde quizá era lo impensado: hacer un pequeño ensayo. Tal vez los estudiantes no dimensionaron la grandeza del ejercicio que estaban ejecutando, pero lo cierto, es que esto tiene grandes repercusiones en el futuro, pues contribuye al dominio de su discurso y les permite afrontar un problema con argumentos; en el caso de la escritura, podrán abordar la hoja en blanco, porque en su momento osaron escribir su

mundo; asimismo, pueden dar valoraciones del entorno de su barrio, vereda o corregimiento, y visualizar su futuro, como ocurrió en la estrategia pedagógica denominada “realidades y sueños”.

Si el propósito de este estudio fue transformar realidades, el primer objetivo que llevó a diagnosticarlo fue a la ecocrítica, en la cual se afirma que:

Rara vez se detiene uno a pensar cómo afecta nuestra vida el medio ambiente en el que vive, estudia, trabaja y juega. Sin embargo, los escenarios que rodean y sustentan nuestra vida diaria ejercen una gran influencia en la manera de pensar, sentir y comportarse (Holahan, 2001, p. 19).

Entonces, el contexto significativo puede incidir en su movilidad educativa, porque entra en el campo de la psicología ambiental, en donde cada ser humano emerge acorde a su medio, y si no se encuentra contento con lo que le rodea, intenta buscar cambios, y es ahí, donde la cotidianidad de los docentes se vuelve importante para transformar pensamientos aletargados en pensamientos que busquen la reflexión y la crítica. Luego, percibir el ambiente, relacionarlo, auscultarlo, desmenuzarlo, pensarlo, implica realizar acciones intencionales para que algo cambie, y para eso, se necesita hacer una valoración crítica. Holahan (2001) dice que el ambiente envía mensajes para orientar acciones; por tanto, es necesario que nos ubiquemos en el contexto del estudiante, y podamos leer todas sus

vivencias, que para muchos pasan desapercibidas por el mismo afán de no querer ver nada, para que nada los comprometa. Si como docentes se está en un aula, no es pertinente quedarse encerrados en ese lugar, sino trascender, y esto se puede lograr sin necesidad de hacer el ejercicio físico de caminar. Parte de las estrategias validadas sirvieron para acercarse mentalmente a los hogares, barrios y veredas de cada estudiante, queriendo desentrañar un mundo inédito a nuestros pensamientos.

Asimismo, el generar espacios de reflexión desde la lectoescritura argumentativa, como segundo objetivo de este estudio, acercó al estudiante a la observación de su entorno para realizar juicios de valor, buscó en el chisme encontrar la noticia, y a través de ella llegar a la columna de opinión, y luego procesarla, para hacer de ella un ensayo. Entonces, cada estrategia pedagógica diseñada tuvo la refracción de las ideas para mirar por medio de ellas al estudiante, ese sujeto social o participante, que hacía historia y hablaba de ella, como una lectoescritura de sí mismo, como un decir, ¡pare!, y pregúntese: ¿Qué hago?, ¿esto es lo que quiero para toda mi vida?, o simplemente auscultar en las noticias los robos, atracos de las personas encumbradas de la nación y de toda la violencia callejera. Cada estrategia llevó a pensar reflexivamente y dio cabida a crear pensamientos liberadores, a pesar de su edad; pero, no todo fue estándar; se dieron diferencias razonables, fruto del trabajo y la relación con seres humanos.

En cuanto a validar desde la praxis las estrategias lectoescritoras argumentativas propuestas en el tercer objetivo -el chisme como noticia y la noticia como chisme, conjeturas extravagantes, espejos de escritura, miradas etnográficas hacia una crítica, entre otras-, se puede decir, que los participantes disfrutaron de ellas a lo largo del año escolar, aunque unos pocos buscaban evadirlas. Además, se presentaron dificultades al principio debido al predominio de la cultura oral sobre la escrita, y por ello, se puso en funcionamiento el arte socrático de la provocación. Este tema de estudio siempre será pertinente, porque nunca se podrá desconocer a la argumentación ni al pensamiento crítico, partes esenciales de la estructuración del ser humano como estudiante, según Mina Paz (2007) “la argumentación constituye la antesala de la investigación” (p. 14), lo que obliga a todo docente a introducirlas en sus prácticas pedagógicas en todos los niveles, aún a chicos de edades tempranas, porque les da la clave para indagar con mayor fluidez y razonamiento. De igual forma, los docentes y el aparato educativo del Estado no pueden desconocer que uno de los factores que han influido en esta problemática, es la “incapacidad formada” de la que habla Lipman (1998), debido al rol que el docente ha asumido desde las normales y licenciaturas. Luego, ellos serán los que busquen remediar esta problemática.

Este estudio fue conveniente para el estudiante y su contexto, porque

la falta de un pensamiento crítico, ha introducido al estudiante a contentarse con lo poco que le llega, a no valorarse como ser pensante y en potencia de llegar a interactuar con otro ser, a derrumbarse en el consumo de drogas, a sentirse viejo y cansado desde la infancia, y es así como van agotando las ilusiones para llegar a metas ambiciosas. Peor aún, cuando de pronto a la juventud le llegó la electrónica y la tecnología, abandonando su papel de sujeto social, para convertirse y hacer parte de una máquina, y así, cada quien viviendo en un mundo en donde ya no hay sujetos para interactuar, donde sólo hay teclado y texto para consumir; entonces, cuando un acontecimiento extraordinario los despierte, se encontrarán solos. Es a eso a lo que se le teme y no se quiere que estos pequeños estudiantes lleguen a ese abismo, porque se pierde la oportunidad que se tiene como seres humanos, seres sociales activos y profundos; sin desconocer, que tanto la tecnología como la electrónica son importantes para agilizar otros aspectos de nuestra vida, pero que en demasía, seguramente generarían un futuro incomunicado por la comunicación masiva.

La importancia de este estudio toma impulso cuando se confirmó que usualmente los estudiantes estaban enseñados a repetir y memorizar lo que otros decían, sin cuestionarlo y sin ser propositivos al respecto; no se atrevían a cuestionar la información, las conclusiones o los puntos de vista de otros; tenían un

léxico limitado para expresarse y sus explicaciones sobre diferentes temas controvertidos y complejos eran cortos, casi monosilábicos y con muy poco sustento; en muchas ocasiones sus respuestas a cuestionamientos importantes de problemáticas sociales eran escuetas y sin fundamento.

Luego, esta dificultad en el discurso argumentativo de los educandos se manifestaba en la realización de sus escritos, la oralidad y el análisis de los temas a los que se enfrentaban para cuestionar su realidad, que fueron detectados en la práctica pedagógica que se realizó en cada una de las instituciones. Consecuentemente, nació la necesidad de transformar la situación de estos estudiantes, y el fundamento del trabajo fue precisamente, lograr que a través de la lectoescritura argumentativa, pudieran tener un discurso encadenado y fluido, que les permitiera exponer sus puntos de vista, y comprobar, que para la discusión, no es útil la transcripción literal de los textos, la repetición de lo leído o la respuesta rápida a las preguntas que se les formulaba; sino que, por el contrario, se requiere esfuerzos de comprensión e interpretación de todos los textos y contextos que aborda la lectoescritura. Entonces, fue necesario propiciar el desarrollo de su pensamiento crítico y sus competencias argumentativas y propositivas; es decir, se vio la necesidad para construir puntos de vista y defenderlos a partir de un cúmulo de argumentos que desencadenaban en una

conclusión; todo esto con el propósito de persuadir a los interlocutores de su verdad.

Por consiguiente, el desarrollo del pensamiento crítico sobre su entorno, como de sí mismos y de su actividad social y académica, les permitió ser capaces de comprender, reflexionar y tomar distancia crítica de los conocimientos que se les entregaba; se convirtieron muchos de ellos -no todos- en verdaderos “inquisidores” de la información que recibían de los medios masivos de comunicación, de sus pares y de los mismos docentes; de igual forma, adoptaron una posición personal y autónoma frente a las problemáticas sociales, educativas, culturales de su entorno urbano, urbano rural y rural respectivamente; incluso, llegaron a hacer reflexiones sobre las noticias de política, corrupción y los efectos de los fenómenos sobre el clima.

En esta investigación también se pretendió fortalecer habilidades comunicativas como: hablar, escuchar, escribir y leer, generando actividades que motivaron a los participantes a formar parte del proceso de construcción de sus saberes, utilizando de la forma más adecuada el discurso argumentativo en su cotidianidad, buscando potenciar los componentes funcionales como la comprensión, el análisis y la construcción de textos de diversa naturaleza y estilo, partiendo de la sensibilización hacia un acercamiento de la realidad.

Debido a que la situación educativa en Colombia plantea varios retos en

los procesos de enseñanza-aprendizaje, fue necesario trazar estrategias pedagógicas que fortalecieran el proceso académico, que desarrollaron hasta cierto punto el juicio valorativo, la habilidad mental para comprender procesos, determinar causas y escoger soluciones prácticas; igualmente, favorecieron la iniciativa y la libertad de pensamiento en la búsqueda de soluciones a los problemas, estimulando el desarrollo de su creatividad y liderazgo para transformar sus realidades, así como también, la asertividad y alteridad en sus relaciones con los demás, para aprender a escuchar al otro y respetar la diversidad. Desde luego, algunos necesitaron refuerzo en algunos aspectos del proceso, otros requirieron ser canalizados, pero por encima de esto, la experiencia fue gratificante para ambas partes.

Por último, es preciso resaltar la innovación de este estudio, por cuanto relaciona el pensamiento lectoescritor con la ecocrítica, el pensamiento crítico y la argumentación. Este estudio comprende parte vivencial de cada docente en su respectiva aula en conjunción con el entorno, porque todo es nodal: son tejidos estrechamente conectados e integrales, en donde el sujeto social habita e interactúa, y que por tanto, incide en su cotidianidad educativa. Cabe agregar, que el estudio también es coyuntural, porque se ha aunado un conjunto de circunstancias que intervienen en la resolución de unir: lectoescritura - argumentación - pensamiento

crítico, para generar nuevas perspectivas teóricas, en este momento de problemas éticos y estéticos que pululan en esta inmensa casa que es Colombia.

2. Metodología

2.1 Paradigma

Se escogió el paradigma sociocrítico, a partir del cual se buscó transformar el pensamiento tradicional a un pensamiento crítico en el estudiante, para desarrollar dinámicas emancipadoras y liberadoras, que se pudieron construir a través de las categorías y subcategorías deductivas, escogidas a partir de los objetivos. Después de procesar los resultados se decantaron las categorías inductivas.

Para García (2010), el método de la crítica ideológica es utilizado para distorsionar la comunicación, y eso es precisamente lo que se buscó en este estudio: que el estudiante, en compañía del docente, reflexione sobre aspectos que trascendieron la realidad y que eran pasados, como cosas inocentes y desprovistas de intencionalidad. Además, García Castaño, en el mismo documento, argumenta que el objeto de la investigación de este paradigma no es el ser humano -para este cometido el estudiante-, sino el pensamiento - lenguaje; no obstante, se observó que estas dos categorías son immanentes al ser humano, junto con el contexto; de ahí, que no se hable del sujeto social sino con el sujeto social, como lo expone y lo aborda Bajtín (1986) en sus reflexio-

nes de dialogismo, de polifonía, en *La estética de la creación verbal* y especialmente en *Problemas de la poética de Dostoievski*, como en sus diferentes textos. En concordancia con lo anterior, Zuleta (1995), aducía que el docente debe inclinarse por una “educación humanista (...) una educación que permita y fomente el desarrollo de la persona” (p. 38).

2.2 Enfoque

El enfoque de este estudio fue crítico; al respecto García (2010) argumenta que éste “surge como respuesta a las tradiciones positivista e interpretativa, pretendiendo superar el reduccionismo de la primera y el conservadurismo de la segunda” (p. 34). Asimismo, es valioso tener en cuenta, que los problemas partieron de una realidad observada en el aula de clase, y desde luego, enmarcada por el entorno que rodea al estudiante y a las escuelas.

2.3 Tipo de investigación

En este estudio se utilizó y desarrolló la investigación acción, presentada como una metodología de investigación orientada hacia el cambio de los estudiantes con relación a su pensamiento, construido a partir de la práctica dentro del aula de clase, con la presencia y participación de ellos como participantes, y con la intención de transformar su cotidianidad en algo más crítico.

2.4 Técnicas e instrumentos de recolección de información

La técnica que más se empleó en esta investigación para recolectar

la información y consignarla en el documento escogido, fue la observación en el aula, y como emergente, estuvo la entrevista informal con profesores. La observación fue de calidad puesto que la investigación fue acertada, en la medida que aportó en el crecimiento académico y personal de los estudiantes y su contexto. Además, se acudió a dos tipos de instrumentos de recolección de la información: los diarios de campo y cuestionario, que sirvieron para consignar datos importantes, sistematizando cada práctica en el aula; de igual forma, todos los hechos se fueron dando en forma diacrónica; incluso, el cuestionario dio cabida a dimensionar los factores que influyen en el desarrollo del pensamiento crítico.

2.5 Unidad de análisis

Estuvo conformada por tres docentes de tres instituciones educativas oficiales diferentes, aplicando las 16 estrategias pedagógicas -Mi entorno natural, El chisme como noticia y la noticia como chisme, Imaginarios Culturales, Simulemos estar ciegos, Mi álbum familiar, El rincón del miedo, Conjeturas extravagantes, Juego de preguntas y respuestas, Realidades y sueños, Catálogo de palabras inteligentes, Conócete a ti mismo, Las predicciones, Un problema para pensar, Espejos de escritura, Miradas etnográficas hacia una crítica, Noticia en sociodrama- en cualquier clase o área, a lo largo del año escolar 2011, con el fin de buscar la interdisciplinariedad de ellas.

2.6 Unidad de trabajo

Estuvo constituida por la I.E.M. Ciudad de Pasto - Sede Miraflores, 40 estudiantes, la I.E.M. José Antonio Galán, 23 estudiantes y I.E.M. Santa Teresita - Catambuco - Sede 6 con 20 estudiantes. Además, diez docentes del sector oficial, para una entrevista informal o emergente.

2.7 Técnica de análisis de información

El análisis se originó al inicio únicamente con categorías deductivas, luego, se trianguló información acorde a estas categorías, por medio de la codificación a color de las proposiciones o enunciados seleccionados de los diferentes diarios de campo, en donde se contrastaron estas informaciones de manera individual; o sea, triangulación por cada investigadora; posteriormente, la triangulación final por instituciones, en este punto se pudo apreciar o bosquejar conceptos. En seguida, se agrupó la información generada con base a tendencias, y a cada grupo le emergieron las categorías inductivas, dándole sentido al texto informativo global.

3. Resultados

Un propósito importante de este estudio consistió en la transformación del pensamiento informativo hacia el pensamiento crítico, pasando desde luego por la argumentación, en donde los participantes se ubicaron en el manejo de los conectores, jerarquización de ideas, selección de palabras claves, análisis, síntesis, anácrisis, entre otras,

para llegar a obtener una mayor facilidad discursiva dentro de la crítica, que les permitió producir textos con sentido y significado. Para este cometido, se tomó en cuenta la lectoescritura de su contexto, que fue recolectada a través de los diarios de campo; asimismo, se contó con la participación emergente de diez profesores, quienes entregaron sus opiniones en aras a dimensionar el tipo de pensamiento que tenían sus estudiantes, sus apreciaciones y los factores que impedían su desarrollo.

Después de realizar las respectivas triangulaciones debidamente contrastadas, e identificar tendencias temáticas, se sacó inferencias inductivas que enriquecieron el estudio y, se convirtieron en el insumo para su posterior interpretación y análisis. A continuación, se hace una pequeña síntesis -unas pocas estrategias- de lo que está circunscrito y ampliado en el trabajo de grado.

3.1 Diagnóstico: ecocrítica de las escuelas

En primera instancia y producto de lo observado, el lector encontrará un diagnóstico, en donde se hace una radiografía de los participantes como parte importante de su entorno, sobre el cual, los estudiantes desplegaron sus habilidades perceptivas a través de la lectoescritura; y así, se hizo notar que es válido lo que expuesto por Holahan (2001) en su libro, sobre cómo el ambiente influye en la personalidad del ser humano, incluso la arquitectura, y desde luego, la escuela no puede evadir esta problemática que emer-

ge a través de cada chico; de ahí, que la psicología ambiental hace referencia al área de los conflictos, demostrando el modelo de relaciones entre ambiente y conducta, porque el ser humano no se puede desligar de su contexto, y desubicarlo sería una investigación sesgada, porque no se atiene a realidades y sería una deshonestidad mental que no articula con el pensamiento crítico.

Con respecto a la capacidad de asombro, que es la que hace a un sujeto una persona axiológica y ética en su convivencia, se ha perdido; y eso es deprimente, porque la capacidad de asombro demuestra que la sociedad rechaza actuaciones sorprendentemente ajenas a su convivencia; en el caso en comento, eso es lo que precisamente a este estudiante le ha sido despojado y hurtado. Con respecto a los lenguajes secretos y cerrados del entorno infantil de los estudiantes, se puede decir muchas cosas en un lapso de investigación bien documentada; sin embargo, con atrevimiento se observó que esto les juega muchos problemas de comunicación entre sus pares que vienen de otros estratos, y con los mismos profesores, porque no comprenden la dimensión de lo que les tratan de comunicar; entonces es cuando se mimetizan tras la violencia o se agazapan en el silencio de la indiferencia.

3.2 Pensamiento crítico

Se observó inductivamente la reflexión en el “qué hacer”, en el “qué creer” y en el “qué ver” de las interacciones de las docentes con los es-

tudiantes, cuando sus voces -polifonía- se tornaron en una provocativa discursiva para que los participantes piensen y hablen; y es cuando la pregunta fue una constante, y el torbellino de ideas fue la técnica más empleada, como forma democrática de la escena educativa en el aula. En repetidas ocasiones la pregunta no bastó para despertar la palabra entre ellos, por tanto, se acudió a la contra pregunta y de ahí a escribir en el tablero toda participación, para hacer de la clase no un monólogo, sino una dialógica constructiva del saber. Y surgió la pregunta en el área de Religión, aplicando la estrategia pedagógica: Imaginarios Culturales, desde la conjetura, ¿por qué al diablo lo pintan de rojo o negro, con cachos y cola, y a los ángeles les ponen alas? Al principio, surgió desconcierto y sonrisas confusas, como si dijeran con sus ojos “¡no lo puedo creer!”, pero cuando se les dijo que era para llevarlo a casa y reflexionar en la tranquilidad de sus cuartos -porque todo lo que dijeran era una conjetura-, el alma les volvió al cuerpo. Al siguiente día, se notó que unos habían consultado, porque leían “esos son imaginarios culturales” o “en la Biblia no hay ninguna descripción de eso” o “esa figura fue tomada cuando Moisés subió al Sinaí a traer las tablas, y de regreso se encontró que el pueblo estaba adorando al becerro de oro, entonces profe, muy seguramente desde ahí quedó el espíritu del mal como un diablo cachudo”; sin embargo, sí hubo chicos que anotaron lo siguiente: “los cachos son símbolos de la infidelidad a Dios y a las mujeres”, esto propició discusión en el

grupo, porque un niño aseguró que “el diablo no puede ser feo porque antes era Luzbel, que significa luz”, otro afirmó “es que es la iglesia la que lo pinta feo para que los niños nos asustemos”. Así fue toda la clase: voces que tomaban partido por un designio divino, y otros, por un acentuado mentís en sus creencias.

En realidad, esta estrategia tuvo mejores resultados en la escuela urbana, por cuanto en las rurales, hay un halo de misterio y creencias conservadoras fuertes, que poco les permiten expresarse sobre entidades divinas, aunque sí lo hicieron muy tímidamente, pero sin llegar al debate como sucedió en la urbana; esta situación se evidencia en la expresión de un niño campesino, quien dijo: “Al diablo le ponen cachos y lo pintan de rojo porque es malo y feo, no quiere a nadie, se lleva a las almas al infierno donde hay lava con palos secos”, otra estudiante expresó: “A los ángeles les pusieron alas para que puedan bajar a la tierra volando y para que ayuden a hacer el bien a las personas, son blancos porque tienen su corazón limpio, no conocen la maldad”; por el contrario, otros manifestaron dificultades para expresar lo que pensaban, un niño señaló: “profe, es difícil encontrar respuestas, tengo las ideas en la cabeza y no sé cómo decirlas, no me salen las palabras”. Gilbert Durand (1981), nos aclara esto cuando escribe que “considerar los valores privilegiados de la propia cultura como arquetipos normativos para otras culturas, es dar pruebas siempre de colonialismo intelectual” (p. 11).

De esta manera, imágenes que pueden ser desacralizadas por unos, no necesariamente lo son para otras culturas, porque tienen estructuras mentales muy acordes a su hábitat. El ambiente que respiran en la zona urbana hace a los participantes más osados para hablar; incluso un chico dijo: “Eso es puro mito sacado de otro mito”, duras palabras para quienes tienen fe en las deidades, ya que Mircea Eliade (1985), afirma que “el mito es una realidad cultural extremadamente compleja, que puede abordarse e interpretarse en perspectivas múltiples y complementarias” (p. 12) y más adelante anota “el mito cuenta una historia sagrada”. Porque los mitos y las leyendas son parte de los valores y antivalores de una comunidad rural, que hacen parte de la tradición oral para ejercer un control social.

El quehacer de las docentes, está reflejado en las pequeñas argumentaciones que hacen los participantes: “al diablo lo pintan de rojo o negro, porque el rojo representa la muerte y el negro la sangre satánica, y los cachos la infidelidad a Dios”; otra chica concluyó “el rojo y el negro son un signo de identidad del mal y de lo oculto”, pero otro contra atacó “quien lo dibujó le dio una idea de cómo se lo imagina para que la gente se asombre, pero no podría ser así, son sólo imaginaciones, porque el diablo puede estar entre nosotros mismos”. Un chico había dibujado al diablo en forma de serpiente con triángulos rojos y negros, porque según él “estos colores son signos de venganza,

de muerte y maleva”; no, dijo una niña, “el rojo es impactante, porque está asociado al fuego y a la sangre”; una chica que usualmente es tímida y de pocas palabras, terció en el tema y leyó lo que había escrito “los cachos simbolizan las drogas, el adulterio y la fornicación. El rojo es sufrimiento y dolor, y el negro es el miedo y lo opaco de la vida de cada persona”; un chico, de origen campesino pero que vive actualmente en la ciudad, le dijo que no estaba de acuerdo con ella, porque para él “el rojo no es sufrimiento y dolor, sino placer y pasión”. Ya Durand (1981), hablaba de la simbología de los colores y afirmaba que el rojo, el negro e inclusive el amarillo eran colores que provocaban choques emocionales; y en realidad, los chicos se inclinaron en sus argumentaciones por estas simbologías, dejando rezagado el tema de las alas de los ángeles, los cuales pasaron casi inadvertidos; dando cabida a volver a pensar en Durand, cuando hace un repertorio del azul casi diluido en blanco, como un color frío y alejado de la excitación, con un sentido de alejamiento, letargo, tranquilidad, reposo y retiro. Quizá sin proponerlo, se llevó a los participantes a meterse al simbolismo como parte del debate.

Si en lo urbano se sintió un cierto tufillo de escepticismo, en lo rural, su apego al mito como algo verdadero fue una constante, porque sus ancestros dan cuenta de lo que les aconteció, por ejemplo, cuando llegaban las horas del “mal aire” -como dicen ellos-, por lo tanto, ir en con-

tra de esas normas tácitas de vida sería osado por el eterno temor a la furia de lo desconocido. Queda en el aire, qué hubieran pensado esos estudiantes al escuchar a niñas de la ciudad afirmar “el diablo no es así, su creador es una persona de poca imaginación; quizá motivada por sus pesadillas se le ocurrió pintarlo así”. Incluso una niña dijo que su padre le comentó que “esa es una copia de los católicos, de mitos antiguos, del macho cabrío, utilizados por las brujas en los aquelarres”, luego dijo no sentir miedo porque era pura imaginación. Como se dice en la ecocrítica de la escuela, los chicos de barriada tienen otros estilos de vida, que ellos mismos dicen “estar curados de espantos”, y no surge el efecto de frases como “si llegas a altas horas de la noche y borracho se te aparece la vieja”, en la actualidad, esta retahíla -muy popular en el campo- no surte ese efecto en lo urbano, sus miedos están dirigidos a la cotidianidad de una ciudad en quiebre de valores. De la actividad anterior, se puede decir que no solamente se observó la reflexión en el “qué hacer”, sino también en el “qué creer” y el “qué ver”.

3.3 La argumentación

En esta categoría deductiva, emergieron las siguientes categorías inductivas: entendimiento lingüístico, macro acto del habla y comunicación eficaz, que dieron claridad al estudio y están entretrejidas en el siguiente discurso.

Garza Cervantes y De la Garza Escamilla (2010), en su estudio aseguran que “una de las habilidades

fundamentales del pensamiento crítico es la argumentación” (p. 72), y además, consideran que es la mejor forma de interpretación y formación de estructuras para hablar, resolver problemas y tomar decisiones; luego, mirando a la argumentación desde esas visuales, no se podría desligar a la argumentación del pensamiento crítico, porque carecería de toda la profundidad; a decir verdad, la argumentación que se puso a disposición de los participantes no fue la de la lógica formal, sino una lógica discursiva, en la que interactuaban los conectores para dar razones, antes que nada; porque los estudiantes hubieran sucumbido a corto plazo con una lógica formal, debido a su planteamiento muy pesado, aunque importante. Recordemos que muchos filósofos importantes del siglo XX, no estaban con la lógica formal, hacían críticas por separado a este tipo de lógica por encontrarla mecánica, pero sí abogaban por una argumentación crítica ética. En consonancia con estos pensadores, la argumentación fue llevada al razonamiento analógico, cuando se transportó a los participantes a realizar comparaciones entre el chisme y la noticia; y entre esta última y la columna de opinión; vale decir que fue una escritura interactiva, hecha a muchas voces, como se estipula en la polifonía.

Perelman (1997), en su texto hace gestos para volver la mirada a los griegos, quienes tenían en alto grado a la retórica, pero que con el tiempo fue perdiendo su esencia

y se la vio decaer en lo superfluo y florido de la expresión, un mero artificio decorativo; no obstante, Perelman vuelve a dar importancia a estos recursos, porque para él la argumentación es el arte de disuadir y también persuadir con razones, teniendo en cuenta la otredad, o sea, que la pone a la altura del dialogismo en contubernio con ese otro que rebosa en diferenciarse.

Los participantes partieron del “chisme” como una palabra recogida no del azar, sino de su concreción cultural, despojando al chisme de eufemismos, para llevarlo a redimirse a través de la noticia, y ser vehículo para encontrar el aprendizaje de lo más complicado que tiene un periódico, como es la columna de opinión. Para ello, se puso en práctica la estrategia titulada “El chisme como noticia”, pero en la validación, un chico de la zona urbana la complementó como: “El chisme como noticia, la noticia como chisme”. En ese recorrido procesual, con el tiempo se llegó a realizar pequeños ensayos, en donde el estudiante partía a manera de tesis, con una conjetura, que era defendida mínimo con tres argumentos como una forma de demostración y luego la concluían. A pesar de ser participantes de quinto grado de primaria, se logró producir escritos coherentes y cohesionados; y además, se realizaron confrontaciones entre el texto informativo y el texto argumentativo, desde la mirada de la noticia y la columna de opinión. Dicho en otros términos, los participantes llegaron a los macro actos

del habla de una forma amena, a pesar de ciertos problemas en los estudiantes de las zonas rurales, en donde el léxico muchas veces les impedía a algunos estudiantes tener cierta fluidez en sus discursos.

Tanto en lo urbano como en lo rural, las docentes se encontraron con sociolectos y regionalismos, que se fueron manejando, sin desmedro de sus entornos ambientales. Sin embargo, en la zona rural los estudiantes identificaron al chisme como un problema de su comunidad; un participante rural expresó: “la gente de mi vereda es chismosa, porque todo lo que ven de malo de las familias, lo cuentan a todos”. Ante esta manifestación, los estudiantes demostraron incomodidad y preocupación por estos conflictos, lo que los llevó a proponer soluciones a dicha problemática social; pero es necesario afrontar realidades que se debe abordar con sentido crítico, buscando por parte de la docente, encauzar el chisme en un sentido reflexivo que conllevó a la producción noticiosa.

El chisme está circunscrito al antivallor; para Scott (2000) es “casi siempre, antes que nada, un discurso sobre la infracción de reglas sociales” (p. 174), pero también es un arma que puede utilizarse como técnica de control, como ocurre con las leyendas en los sitios campesinos, en donde los rumores de viudas y lloronas, brujas y toda la pléyade de personajes que acosan casualmente a gente con normas algo desviadas del cauce de su cultura. En igual

sentido, el rumor ha representado para la casta política una forma de sondear, para luego mirar el impacto mediático en el pueblo. Así las cosas, el chisme siempre ha tenido un puesto importante en la vida del sujeto social, que por cierto, cuando una de las docentes invitó a traer al aula chismes de barrio, un participante después de mirar la facilidad con que llegó a entender los textos informativos y argumentativos, dijo “mi mamá me dijo que la profe estaba algo chiflada: pedir chismes para la clase, pero ya le contaré que sirven”. Por consiguiente, la docente miró la necesidad de hacer aclaraciones sobre la ética comunicativa, mostrando el lado negativo del chisme; pero que era positivo tomándolo como un pretexto para hacer praxis constructiva en el aula, porque también incitó a indagar para argumentarse y ser ético ante la redacción de la noticia.

Con la estrategia “El rincón del miedo”, los participantes de la ciudad denotaron tener miedo especialmente a las arañas, por encima de los peligros que representa la ciudad. Una estudiante sugirió: “no puedo decir por qué le tengo miedo a las arañas; es algo que nació conmigo”; otra le contestó: “quizá se debe a que son feas”; sin embargo, otro participante señaló que “hay otros animales más feos, como las ratas, los murciélagos y no sé por qué les tememos a las arañas”. Un participante le preguntó a la profesora: ¿Usted ha sentido miedo alguna vez a las arañas?, la respuesta fue que no, lo que dio cabida a que

un chico que no es estudioso pero si muy reflexivo, dijera “los adultos de su edad se nota que no les tenían miedo a las arañas porque por eso sacaron la serie del Hombre Araña, que es bacana, pero para nuestra edad, hay otras mejores”, él mismo concluyó que “si no les hubiera gustado las arañas, imposible que hubieran hecho esa serie, porque no iban a perder plata haciendo algo que producía miedo”. Gilbert Durand (1981), cuenta que Víctor Hugo el autor de *Los Miserables*, odiaba tanto a las arañas, que las dibujaba, y daba una argumentación, porque “es un animal negativamente sobre determinado por estar oculto en lo negro, feroz, ágil, que ata a sus presas con un lazo mortal y que juega el papel de vampiresa” (p. 98). En lo simbólico, la araña ha jugado grandes papeles, porque es la tejedora de redes, es la atrapadora de seres que luchan por sobrevivir, pero que al fin desmayan en su intento de salvación. Dice Durand que para los psicoanalistas puede ser sugerente del órgano femenino, de la madre, de la mujer, del ego... Y diríamos del centro, porque la tela de la araña tiene un centro, como un centro del mundo, y que Mircea Eliade (1989), llama como un espacio sagrado, es “una geografía sagrada y mítica, la única efectivamente real, y no de una geografía profana, “objetiva”, en cierto modo abstracta y no esencial, construcción teórica de un espacio” (p. 43).

Para los participantes de las zonas rurales, en la estrategia “El rincón del miedo”, los animales nada tie-

nen que ver dentro de sus temores, ellos sintetizan sus desconfianzas en los relatos de duendes y brujas. Una niña dijo: “mi padre vio a la vieja barriendo cuando subía borracho a la casa”, y todos los participantes se animaron a contar sus propias historias, “siempre estaba el borracho, la noche, la mala hora y una mujer vestida de negro”; eso nos lleva a pensar en que es el mismo círculo que lleva a las redes de la araña, esa Viuda Negra, que se come al macho apareando. Quizá, entre el campo y la ciudad haya una sincronía oculta entre la araña y la mujer, ambas atadoras y devoradoras; siempre hilando sueños nocturnos y misteriosos.

3.4 Lectoescritura

Fue así como, prorrumpieron la dialógica contextual y dialógica textual como categorías inductivas, dando amplitud y profundidad a la categoría lectoescritura, que es una palabra compuesta que surge de la inferencia que se hace de lecturas de Emilia Ferreiro y Ana Teberosky, Paulo Freire, Vygotsky entre otros, quienes atacan de alguna manera la lectura y escritura instrumental, y proponen una forma nueva de alfabetizar, incluso, Emilia Ferreiro y Ana Teberosky (1999), afirman que este proceso se inicia muchos antes de que el estudiante llegue al aula de clase, y que puede ser de muchas maneras y en espacios insospechados. Ellas hablan de lectoescritura, como un intento del sujeto para adquirir conocimiento y no como un conjunto de técnicas perceptivo-motrices, dicho

con otras palabras, que también son producto de esas dos mentes prodigiosas y que hacen hincapié desde las primeras hojas de su libro: “No identificar lectura como descifrado; no identificar escritura con copia de un modelo; no identificar progresos en la lecto-escritura con avances en el descifrado y en la exactitud de la copia gráfica” (pp. 344-345). Vygotsky (1983), en consecuencia con lo anterior, afirmaba que: “A los escolares no se les enseña el lenguaje escrito, sino a trazar las palabras y por ello su aprendizaje no ha sobrepasado los límites de la tradicional ortografía y caligrafía (p. 183)”.

En la estrategia “Mi entorno natural”, los participantes fueron leyendo los paisajes que iban percibiendo en la medida que recorrían, unos exclamaban: “¡Cierto profe, qué lindo es el campo!”, “en los sembrados podemos mirar diferentes figuras geométricas, unas son cuadradas, otras triangulares y en forma de rectángulo”, “mire profe, los sembrados parecen un poco de retazos y me recuerdan a una cobija que tiene mi mamá en la casa, que la hizo con pedazos de tela que le regaló una modista, y le quedó muy bonita”. A pesar de que este paisaje es de su diario transitar, los estudiantes lo habían pasado desapercibido, de ahí, la importancia de introducir al estudiante para que observe, aprecie, valore y recree su pensamiento a favor de la producción textual que luego la urdían en clase.

Con respecto a lo anterior, Miranda y López (2007), dicen que: “Las habilidades de la lectoescritura emergente comienzan en el nacimiento y están implícitas en todos los aspectos de desarrollo de un niño a lo largo de su vida” (p. 19). Para los participantes es de vital importancia confrontarlos con sus rutinas para que vuelvan a mirarlas, y reencontrarse en ellas en una aventura de observación y predisposición para emitir juicios críticos. Asimismo, Pat Mirenda (1993, citado por Miranda & López, 2007), en tanto habla de que “la lectoescritura es más que aprender a leer y escribir, es aprender a disfrutar con las palabras y con las historias cuando otra persona las está leyendo” (p. 18), y en realidad es agradable escuchar a los niños hacer comparaciones del entorno que se les ofrecía en ese momento, con figuras geométricas, algo que no lo habían hecho en el aula hasta el momento. Claro, cerraron los ojos y trataron de recordar el caminar de todos los días, y tanto los niños del área urbana como rural, recordaban cosas aisladas, pero al abrir los ojos, comprobaron que habían obviado detalles en las estampas de su barrio o vereda, o mejor, cosas que nunca las habían tenido en cuenta porque su usanza se había hecho mecánica. Eso es precisamente lo que la lectoescritura desea arrancar de sus hábitos automáticos, para que disfruten y tengan argumentos para vivenciar sus cotidianidades.

De todo esto, el estudio fue aproximando el descubrimiento de que la

lectoescritura es constructivista, y no fue una apreciación apresurada, sino que fue respaldada teóricamente por Miranda y López (2007), quienes aseguran que al recrear entorno con cultura, los estudiantes van interiorizando y construyendo conceptos, además, de ser funcional e interactiva; así las cosas, la lectoescritura es una realidad que se debe aceptar como un enriquecimiento para la obtención de conocimientos previos; porque si un estudiante antes de entrar al aula tiene un buen aprestamiento sobre este tenor, desde luego que será más productiva y enriquecedora su comprensión lectora.

Sobre la lectura del mundo, que es un legado de Paulo Freire y recordado por Frei Betto (1998) y que lo resumimos en pocas palabras “Ivo aprendió con Paulo que, aún sin saber leer, él no es una persona ignorante”, y cuántos Ivos hay en el mundo que se sienten vejados por ni siquiera poder dibujar una firma, pero que tienen un acervo de conocimientos, que hasta los doctos se sientan ignorantes porque cuando “los llamados «ignorantes» son hombres y mujeres cultos a los que se les ha negado el derecho de expresarse y por ello son sometidos a vivir en una «cultura del silencio»”, es menos subyugante este papel que el de Ivo. Así las cosas, Paulo Freire invita no sólo a estacionarnos en la lectura de la palabra hecha tejido, sino a observar el entorno y leerlo, y eso no es un invento *sui generis*, es lo que hace cada novelista, como Gabriel García

Márquez, a quien se le endilgaba el realismo mágico, pero los que así lo aseguraban, se equivocaron, porque el mismo escritor testificaba que el realismo mágico está en saber leer el mundo. Pero al mundo no sólo se lo lee literariamente, se lo lee también desde el laboratorio, desde lo simbólico, desde lo ético, y en general, desde cualquier investigación seria.

El objetivo general de este estudio se buscaba en cada palabra, acción y reflexión, para argüir sobre los posibles factores que dificultaban el pensamiento crítico; se los puede enunciar sin entrar a confrontar en este espacio:

- **Políticas educativas del Ministerio de Educación Nacional**

Políticas de cobertura en detrimento de la calidad.

Primarias donde el docente da todas las áreas.

Maestros multigrados en área rural.

Problemas de idoneidad por no mirar especialidad.

Estudiantes/docente.

Apatía hacia el pensamiento crítico.

Planes de desarrollo educativo no ejecutados.

- **Docentes**

Incapacidad formada.

Falta de preparación de algunos de ellos.

Falta de compromiso.

Comodidad mental – falta de innovación.

No capacitación, ni autocapacitación.

Facilismo.

No críticos.

Desconocimiento del pensamiento crítico.

- **Lectoescritura**

Confusión de conceptos.

Pensar que es un problema del área de castellano.

No la sitúan transversalmente en el currículo.

Desconocimiento para inclusión en el plan de aula.

- **Gestión**

Aulas estrechas (hacinamiento).

Aulas insalubres.

Fallas en la gestión administrativa, académica y directiva.

Ambientes no aptos.

Fallas físicas y humanas.

Personal no crítico ni autocrítico.

- **Currículo**

Muchas áreas.

Programas extensos.

Falta flexibilidad, como espacios para interactuar.

Teoría racional tecnológica.

Criterios de control.

Planeamiento rígido.

Proceso técnico para conseguir resultados.

No crítico.

- **Metodología y método**

Mal uso de la clase magistral.

Monologismo sobre dialogismo.

Uso de guías y talleres sin biblioteca – consulta externa.

Uso de guías y talleres sin retroalimentación.

- **Didácticas**

Mal uso o inexistentes.

Falta de apropiación de didácticas ajenas.

La didáctica es tomada sólo como material de apoyo.

Falta de planificación de clase.

- **Coordinación**

Fallas de la coordinación académica (si la hay).

Fallas en la coordinación con la comunidad.

Desconocimiento del pensamiento crítico, argumentación y lectoescritura.

No hay coordinación entre las cuatro gestiones.

4. **Discusión**

A primera vista se podría pensar que eran muchas las dieciséis estrategias pedagógicas, porque tan sólo con una de ellas se pudo haber realizado un estudio; pero en realidad no fueron suficientes si se toma en cuenta el tiempo en que se utilizaron -casi todo el año escolar-, aunque en un principio se pensó en doce semanas, pero se observó que asumir el reto hacia la transformación era un desafío muy grande, y que necesitaba tiempo, porque muchas de ellas se las iba enlazando dentro de las diferentes áreas, por cuanto ninguna área tuvo la exclusividad. Si se hubiera optado por una o pocas estrategias, de pronto si hubiera sido necesario delimitar más el tiempo,

debido a que en los participantes, las estrategias repetitivas tienen el riesgo de degradarse en el cansancio. No obstante, es válido aceptar que la profundización y sistematización de la escritura sobre cada estrategia aplicada en el aula, estuvo ligeramente afectada, porque el tiempo y espacio del que se disponía fue limitado, pero se puede subsanar, al hacer investigaciones futuras, partiendo de lo realizado hasta el momento.

A pesar de los inconvenientes e incomprendimientos presentados antes de hacer este estudio, se puede afirmar que los resultados sobre la argumentación y el pensamiento crítico en los primeros años de escolaridad, más específicamente en los grados quintos, si son viables y reales en la práctica; incluso, Mina (2007), afirma que “la argumentación no es en ningún caso un tema de sofisticación académica” (p. 12); y tiene razón, porque debe estar inmersa en cada una de las acciones comunicativas del ser humano, y es parte obligada de las competencias básicas emanadas por el Ministerio de Educación Nacional; o sea, que el docente debe estar comprometido en la construcción del pensamiento reflexivo y en la facultad de saber cómo expresarlo y sustentarlo.

La argumentación y el pensamiento crítico se fueron hilvanando con lectoescrituras que los participantes hacían de su contexto, sin forzarlos, pero tampoco abandonarlos; era la provocación de la palabra, con una mirada socrática, que en instantes sólo se quedaba

en las preguntas y respuestas, sin entrar en discusión, y en este aspecto se pudo estar contrariando el concepto argumentación, como lo conciben teóricos seguidores de Perelman, para el caso de Colombia, Mina (2007), quienes pensaban que en este discurso se debía convencer, persuadir o disuadir, desde luego, bajo los parámetros de la discusión. Entonces, no siempre los estudiantes llegaban a controvertir, y esto los alejaba de la intención argumentativa de acuerdo con lo que sustentan los teóricos citados; ya que, cuando alguien toma una posición, esto no es pelear, sino controvertir y tomar en cuenta al “otro”, desde el pensamiento de Kant y de Zuleta, razón de más para que las docentes reforzaran la estrategia pedagógica dirigida hacia los intereses del grupo.

Por otro lado, para incentivar el proceso de pensar en voz alta, se los animaba a realizar paralelos y confrontaciones de textos, a partir del “torbellino de ideas” y de la escritura interactiva. Fue una empresa de arduo trabajo para las investigadoras, porque fueron introducidos con mucha persistencia los conectores: porque, luego, entonces, sin embargo, en efecto, no obstante, por el contrario, entre otros; para facilitar su textualidad argumentativa y contra argumentativa. Al principio se presentaron múltiples dificultades por la falta de uso de los mismos, pero como fue una práctica persistente a lo largo del año escolar, poco a poco se pudo observar que tanto en sus escritos como en su expresi-

ón oral, fueron retomándolos con mayor naturalidad; facilitándoles fluidez comunicativa.

Con respecto al entorno cultural, está en concordancia lo observado en las tres instituciones con lo que dice Bruner (1991) que “las verdaderas causas de la acción humana son la cultura y la búsqueda del significado dentro de la cultura” (p. 35), y esto fue muy evidente tanto en la zona urbana como en la rural, pues cada acontecimiento en el aula, con respecto a sus creencias míticas y profanas, eran signos de reflexión, unos más creyentes que otros, algunos hasta sarcásticos, especialmente en estudiantes urbanos, diferente a los rurales, quienes se apegan a sus creencias y poco se arriesgan a desacralizar las normas ancestrales, por ser muy confesionales y profundamente arraigados en su lenguaje cotidiano.

Asimismo, se observó que este estudio es consecuente con lo planteado por Díaz (2002), quien afirma que una de las causas para que los estudiantes de educación superior y los profesionales tengan problemas en escribir textos argumentativos se debe:

A nuestro sistema educativo, el cual se caracteriza por la ausencia de un currículo orientado al desarrollo de habilidades de pensamiento crítico y a la poca o ninguna importancia que la mayoría de los docentes le conceden al empleo de estrategias metodológicas para tal fin (p. 16).

Se vislumbra el mismo caso para los problemas de lectoescritura,

y es verdad, porque desde la experiencia como docentes, se observa que algunos colegas no toman con seriedad la lectoescritura, creen erróneamente, que es el profesor de lenguaje quien debe corregir errores e incrementar fortalezas, pero en cierta forma es un cometido de cada docente, porque es necesario que el docente de sociales enseñe a sus educandos a leer mapas, convenciones; el de matemáticas a reflexionar en la resolución de problemas y a saber argumentar matemáticamente; y así cada docente, en su área; por esta razón, se introdujo estas estrategias no sólo en lenguaje; desde luego esto se visualizó más en la vereda, donde la docente debe estar en todas las áreas; en las otras dos instituciones se evidenciaron en tres o cuatro áreas.

No obstante, vale la pena aclarar que la argumentación es algo muy positivo para la educación, pero también, puede ser un artificio de convencimiento para personas inescrupulosas, porque no todos los que saben argumentar, son seres éticos; a veces, ha sido utilizada como medio de coacción, de engaño, de aprovechamiento de la debilidad del otro, de emplear sofismas; en fin, toda una parafernalia para enriquecer el ego en detrimento de la llamada “otredad”; de ahí, la importancia de desarrollar el sentido crítico en los estudiantes, para que sepan discernir y estén capacitados para seleccionar y sopesar lo bueno y lo malo que puede conllevar la argumentación.

Con respecto a la lectoescritura, no se puede desconocer que a pesar

de que en los Lineamientos Curriculares de la Lengua Castellana que datan desde 1998, se da puntadas sobre competencias y habilidades y se acude a teóricos importantes, muchos docentes todavía se encuentran en la prehistoria del desarrollo del lenguaje escrito, como lo explica Vygotsky (1983), al decir que “al niño se le enseña a trazar las letras y a formar con ellas palabras, pero no se le enseña el lenguaje escrito”, y siguen pensando que copiar es escribir y que la buena letra es un acto de escritura; cuando en verdad apenas es un desarrollo muscular. Y este reto de la producción textual, no es de una sola vía, sino doble: maestro - estudiante, estudiante - maestro.

También, es necesario quitarle al pensamiento crítico ese halo contestatario o disidente sin dios ni ley, porque muchos lo consideran antisocial, anticlerical, desadaptado, guerrillero, entre otros epítetos; pero sí puede llegar a catalogarse como irreverente, por su congruencia entre la lógica y la significación, o dialógico, con sentimiento bajtiniano en tanto “el diálogo es el único ámbito posible de la vida del lenguaje” (Bajtín, citado por Kristeva, 1981, p. 194). En este sentido, no se comparte las ideas de Carlos Eduardo Vasco (1998), quien afirma que:

Los niños y los jóvenes ya saben pensar; más aún, lo que nos sobra en Colombia es pensamiento agudo, flexible y creativo; lo grave es que se lo orienta a la corrupción, la guerra, el narcotráfico, la estafa, el contrabando, la (...) (p. 25).

Pensar, quizá pensemos todos, pero hay incongruencias con lo que es pensar críticamente; quizá Vasco olvidó que la ética es el punto fuerte del pensamiento, y que los que usualmente hacen ese tipo de cosas negativas, casualmente no son los éticos, sino los sostenedores del sistema, pues los hechos fehacientes de estos últimos años nos dan la razón; quienes deberían pagar impuestos son los ricos y los evaden; quienes hacen la guerra, son los que tienen intereses económicos en que ésta nunca se acabe; el narcotráfico se ha movido entre las élites y la gente del pueblo la que pone los muertos. Esto indica que también los doctores se equivocan, como lo decía Freire, y claro, ya han pasado años aciagos, y pudiera ser que hoy se piense que pensar reflexivamente es lo que le hace falta a Colombia. Esto fue evidenciado, cuando al aplicar las estrategias, como en el caso del Sociodrama, en “El chisme como noticia”, entre otras, los chicos lo expresaron una y otra vez, en forma crítica, atacando y defendiendo cómo percibían la realidad.

Contradiendo a Carlos Eduardo Vasco, el autor Kurland (1995 citado por Garza Cervantes & De La Garza Escamilla, 2010), dice que: “en sentido amplio, pensar críticamente está relacionado con la razón, la honestidad intelectual y la amplitud mental en contraposición a lo emocional, a la pereza intelectual y a la estrechez mental” (p. 3). La crítica no es un conciliábulo de brujas y de gente con ánimo de torpedear lo bueno y sensato, debe ser para

quien tiene posturas éticas y estéticas, con ánimos positivos y que contribuyan a una convivencia sana entre la diversidad y la diferencia.

5. Conclusiones

En general, nuestro sistema educativo está lejos de enfocar sus políticas hacia un currículo que ofrezca habilidades de pensamiento crítico, porque hay intereses soterrados, personas a las que les interesa que todo siga igual para seguir disfrutando de beneficios personalistas, que en nada favorecerán al resto de los colombianos. No hay que desconocer que la educación es la parte neurálgica de la ideología, y que por tanto, su papel del momento ha sido hacinar las aulas para decir que se está haciendo algo; pero en realidad, es seguir caminando sobre el mismo punto, para no avanzar, porque cada docente arrastra sobre sus hombros, la pesada carga de grupos humanos llenos de desesperanzas, hijos botados a la vida, sin la voz materna de hogares bien formados; padres que ven en el docente a la persona encargada de cuidar a su hijo, como si sólo fuese una “nana”; niños que pasan la mayor parte de su tiempo ante el televisor o corriendo hasta avanzadas horas de la noche por las calles; niños esperados por sus padres para que sepan leer y manejen las cuatro operaciones matemáticas, para que luego salgan a las faenas del campo, o a vender en las plazas de mercado, o a buscar en la pandilla saciar todas sus necesidades.

La ecocrítica se constituyó en el medio eficaz para que las docentes

descubrieran el rostro de una realidad donde confluyen los problemas de las comunidades, en donde se asientan tres escuelas, con estudiantes de quinto de primaria que luchan por abrirse espacios en la sociedad, pero que tienen el riesgo de ser parte del montón; sin embargo, este diagnóstico de sensibilidades vivenciales, motivan a seguir auscultando por medio de la investigación acción, un panorama, que podrá dar luces y aproximaciones tangibles de su problemática, para buscar soluciones a través de correctivos que impidan el desarrollo del pensamiento crítico.

En la inducción del quehacer, en el qué creer y en el qué ver, están configuradas las reflexiones de un pensamiento crítico, para que el docente mire en su práctica toda su historia; y en cada semilla que germina, un niño que brota y que espera de él un rosario de aventuras lectoescritoras, para prepararse a dialogar y mirar en el “otro”, un espejo, un ojo abierto al mundo, y ser y no ser, para siempre volver al lugar donde nacimos argumentativamente y no ser parte de una comedia repetida.

La lectoescritura argumentativa no es muy tenida en cuenta en las aulas de clase; y esto es grave, porque ésta es el vehículo propicio para que se aprenda a pensar críticamente. Un estudiante que no desarrolla correctamente las habilidades perceptivas, a observar su contexto, a hurgar, a anticipar consecuencias, a imaginar, a buscar alternativas, a comparar y contrastar, a inferir,

a improvisar, a interpretar, entre otras, difícilmente desarrollará su pensamiento crítico. Hay necesidad de entrenar a estas personas desde edades tempranas, para que se embarquen hacia el futuro en proyectos investigativos. Será difícil investigar para quien no esté entrenado para detallar al mundo, porque los textos y los contextos son los que finalmente van a darle al ser humano los argumentos para pensar más reflexivamente.

Casi todos los teóricos consultados ven en la argumentación la antesala de la investigación; pero en casi todas las instituciones educativas sean de cualquier orden, ésta no se desarrolla, se la aborda tangencialmente; algunos quizá confundidos en la antigua retórica, en donde había una desviación hacia el lenguaje florido, por esto la habían mirado con cierto desprecio sofisticado. Sin embargo, hoy en día, es por medio del ensayo -macro acto del habla-, donde se defiende tesis o hipótesis por medio de la argumentación; por tanto, se obliga a tener una mirada privilegiada hacia esa categoría, por lo que el estudiante y el docente deben estar en contacto permanente con el exterior por medio de ella de ahí que sea evidente la necesidad de afrontar la argumentación como el medio más sensato para escribir y también para hablar.

Desde la praxis, las estrategias pedagógicas son quizá los puentes más expeditos para que el conocimiento llegue al estudiante de una manera más asertiva; incluso, es un recurso más próximo al maestro,

porque lo compromete a estar participando dentro del aula en forma más interactiva e investigativa, por cuanto se va recogiendo registros y observando hechos imprevisibles, que desbordan la planeación y los programas, debido al componente humano con quien se dialogiza.

A medida que se desarrolló el estudio, se evidenció que la voz de las docentes era importante para la provocación de los discursos, porque los participantes venían de una educación monológica, en donde el texto explicativo brillaba por su presencia, en detrimento de los textos dialógicos. La lectura de su entorno y la consiguiente validación de las estrategias escogidas para desarrollarla, significó avances importantes, porque permitió reconocer en las voces de los participantes y en sus escritos, al barrio, el corregimiento y la vereda. A través de la socialización que hicieron los participantes, se escudriñó, leyó y escribió los signos y señales propios de la semiótica.

Los símbolos y los imaginarios tendieron a ser conjeturados y puestos en duda por chicos de la ciudad; sin embargo, los del sector rural, los tienen como realidades vivenciadas en su entorno. Los primeros, gozaban de los mitos y leyendas como entretenimiento narrativo, pero no les daban crédito, porque miraban entre sus figuras fantasmagóricas, una forma de control. En los segundos, se evidencia en sus voces, la palabra de sus mayores, el respeto o temor por todo lo jerárquico, institucional, ritual y simbólico.

Cada una de las estrategias validadas tiene su encanto lectoescritor, desde donde se argumentaba y con preguntas se los encaminaba al pensamiento crítico, de su entorno, de las noticias leídas en los periódicos y escuchadas por los diferentes medios noticiosos. Por este conducto llegaron a criticar la corrupción, el nepotismo, la violencia, la politiquería, la economía, los problemas ambientales, las decisiones equivocadas de algunos personajes de actualidad, la educación que recibían, entre otras cosas.

Referencias Bibliográficas

- Bajtín, M. (1986). *Problemas de la poética de Dostoevski*. México D.F.: Fondo de Cultura Económica.
- Bruner, J. (1991). *Actos de significado*. Madrid, España: Alianza.
- Díaz, Á. (2002). *La argumentación escrita*. Medellín, Colombia: Universidad de Antioquia.
- Durand, G. (1981). *Las estructuras antropológicas de lo imaginario*. Madrid, España: Taurus.
- Eliade, M. (1985). *Mito y Realidad*. Barcelona, España: Labor.
- _____. (1989). *Imágenes y símbolos*. Madrid, España: Taurus.
- Ferreiro, E. & Teberosky, A. (1999). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. México D.F.: Siglo XXI.
- Frei, B. (1998). Paulo Freire: Una lectura del mundo. América Libre N° 13. Recuperado el 21 de febrero de 2011, en <http://www.nodo50.org/americalibre/anteriores/13/freire13.htm>

- García, R. (2010). Enfoques teóricos y metodológicos en la investigación pedagógica. La Investigación. Fundamentos epistemológicos, metodológicos y operativos. Material de apoyo para el aprendizaje autodirigido. San Juan de Pasto, Colombia: Universidad Mariana.
- Garza, R. & De la Garza, R. (2010). *El pensamiento crítico*. México D.F.: Learning.
- Holahan, C. (2001). *Psicología Ambiental*. México D.F.: Limusa.
- Kristeva, J. (1981). *Semiótica 1*. Madrid, España: Espiral.
- Lipman, M. (1998). *Pensamiento complejo y educación*. Madrid, España: Ediciones de la Torre.
- Mina, Á. (2007). *Humanismo y Argumentación*. Bogotá D.C., Colombia: Magisterio.
- Miranda, E. & López, M. (2007). *Lectoescritura para todos*. Zaragoza, España: CIDE.
- Perelman, C. (1997). *Imperio retórico: retórica y argumentación*. Bogotá D.C., Colombia: Norma.
- Scott, J. (2000). *Los dominados y el arte de la resistencia*. México D.F.: Era.
- Vasco, C. (1998). *Constructivismo en el aula*. Bogotá D.C., Colombia: Universidad Pontificia Javeriana.
- Vygotsky, L. (1983). *Obras escogidas III*. Madrid, España: Visor.
- Zuleta, E. (1995). *Educación y Democracia* (2da. Ed.). Cali, Colombia: Fundación Estanislao Zuleta.