



**UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
UNIDAD AJUSCO
SECRETARÍA ACADÉMICA
COORDINACIÓN DE POSGRADO
DOCTORADO EN EDUCACIÓN Y DIVERSIDAD**

**LA ESCRITURA ARGUMENTATIVA EN UN CONTEXTO MULTICULTURAL EN
LA EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR**

Tesis que para obtener el

Grado de Doctora en Educación y Diversidad

Presenta

HILDA JUDITH MORALES CIENFUEGOS

Directora de tesis

Elizabeth Hernández Alvidrez

Lectores

María del Pilar Míguez Fernández

Alicia Estela Pereda Alfonso

Luis Fernando Bravo León

Samuel Arriarán Cuéllar

Ciudad de México, noviembre de 2023



Ciudad de México, 11 de septiembre de 2023

CONSTANCIA DE TERMINACIÓN DE TESIS

COORDINACIÓN DE POSGRADO

Presente

Se hace constar que Hilda Judith Morales Cienfuegos, estudiante del Doctorado en Educación y Diversidad, ha concluido su tesis intitulada: **“La escritura argumentativa en un contexto multicultural en la Educación Media Superior”**, y ha observado los requisitos académicos contenidos en el Reglamento General de Estudios de Posgrado, en el apartado referente a la Obtención de Diplomas y Grados en la Universidad Pedagógica Nacional, para ser presentado como documento escrito para la obtención del Grado.

Atentamente
“Educar Para Transformar”


Elizabeth Hernández Alvidrez

Tutor(a)
elhernandez@upn-mx

c.c.p. Expediente



Ciudad de México, 08 de noviembre, 2023

DESIGNACIÓN DE JURADO

Dr.(a) Elizabeth Hernández Alvídrez
PRESENTE

La Coordinación de Posgrado, tiene el agrado de comunicarle que, considerando su alto desempeño académico, se le ha designado miembro del Jurado para el Examen de Grado del(a) estudiante: **Hilda Judith Morales Cienfuegos**, quien presenta la tesis: **“La escritura argumentativa en un contexto multicultural en la Educación Media Superior”**, para la obtención del Grado de Doctor(a) en Educación y Diversidad. Así mismo adjunto a la presente se le hace entrega de un ejemplar de ésta.

El Jurado quedará integrado de la siguiente manera:

| JURADO | NOMBRES |
|---------------|---------------------------------------|
| PRESIDENTE: | Dra. María del Pilar Míguez Fernández |
| SECRETARIO: | Dra. Elizabeth Hernández Alvídrez |
| VOCAL (1): | Dra. Alicia Estela Pereda Alfonso |
| SUPLENTE (1): | Dr. Luis Fernando Bravo León |
| SUPLENTE (2): | Dr. Samuel Arriarán Cuéllar |

Atentamente
“EDUCAR PARA TRANSFORMAR”

MIGUEL ÁNGEL VÉRTIZ GALVÁN
COORDINACIÓN DE POSGRADO

c.c.p. Estudiante
Expediente

Agradecimientos

Esta tesis doctoral no sólo se sustenta en palabras coherentes y adecuadas, o en una teoría determinada. Creo que el mayor sustento se encuentra precisamente en el acto hermenéutico personal que fundamentó la comprensión e interpretación del flujo constante y ruidoso de los textos, del silencio y la soledad de la escritura, de la impaciencia de la acción y la gran pasión por la docencia que al final han refigurado la mirada con la que veo ahora este pasaje en el que cerré ciclos y abrí oportunidades. Todo ello cobijado por los muchos abrazos de los míos, con brazos que siempre me han sostenido o con brazos que conocí durante este conmovedor camino. A todos aquellos que me ayudaron a interpretar la vida desde la elaboración de mi tesis y que no me alcanzaría este espacio para mencionar...Gracias infinitas.

A Miguel y Jorge, que abrigando mis sueños guarecieron todas las aventuras y desventuras de estos tres años; por abrazarme tanto... Mi corazón siempre hermanitos.

A Ruth, Jimena, Polo, Memo, Ariel y Meli, mis fieles compañeros de batallas y solidarios hermanos, por tanto, gracias.

Tía María por acompañar la locura, apoyar el proceso y recordarme que él siempre está conmigo. Muchas gracias.

A mis hermanas y hermanos del alma, imposible enumerarlos, pero ustedes lo saben, por abrigarme los viernes por la noche o en los días nublados y bailar conmigo en los soleados, por escuchar y acompañar, por ser y estar conmigo, todo mi cariño y gratitud.

A quien le dio un voto de confianza a mi investigación y con su conocimiento, su paciencia, su compromiso, su tiempo y sobre todo su calidez, la dirigió a buen término... Gracias por su dedicación, su generosidad y su permanente apoyo y comprensión Dra. Elizabeth Hernández.

Al Dr. Samuel Arriarán Cuéllar porque también redirigió mi sendero original a uno que me permitiera comprender, reinterpretar y finalmente refigurarme. Muchas gracias

A mis lectoras, Dra. María del Pilar Míguez Fernández y Dra. Alicia Estela Pereda Alfonso, por obsequiarme su compromiso, su atención y su tiempo para acompañar todo mi trabajo... Mi admiración y agradecimiento.

Al Dr. Luis Fernando Bravo León por abrirme fraternalmente las puertas académicas de Colombia y compartir de manera cálida y comprometida su conocimiento y su amistad... Muchas gracias.

A la Dra. Cecilia Navia por apoyar activamente mi proyecto y acompañar solidariamente todo el proceso, mi profundo agradecimiento.

A los maestros que me permitieron interpretar los trabajos de sus alumnos, especialmente a mi querido Arturo, que además de haber sido mi maestro, es mi querido amigo. Gracias

A la Universidad Distrital Francisco José de Caldas en Colombia por recibirme como estudiante extranjera y brindarme todas las facilidades, y a mis compañeros por brindarme la oportunidad de aprender con ustedes no solo teorías y conceptos sino calidad humana. Gracias

A mis queridos Giovanni, Caro y Leo por hacerme familia en Colombia y por procurar mi proyecto como suyo. Mi cariño siempre y mi agradecimiento.

Finalmente a mis dos titanes...

A mi madre, que acalló mis miedos y atesoró mis tesoros, que abrigó mis sueños y aplaudió mis logros, sin rendirse... Mi corazón mamá. Esta tesis es para ti... Gracias eternas.

Y a ti que en lo más profundo del corazón me vas a acompañar toda la vida... Gracias por tanto papá, donde quiera que estés, espero que lo sepas porque tú siempre lo sabías todo.

ÍNDICE

| | |
|---|--------|
| INTRODUCCIÓN | 7 |
| CAPÍTULO I | 20 |
| PANORAMA DE LA CULTURA ESCRITA Y LA ARGUMENTACIÓN EN NUESTRA SOCIEDAD | |
| 1.1 Cultura escrita | 20 |
| 1.1.1 El poder de la escritura: Primacía de la cultura escrita | 22 |
| 1.1.2 ¿Qué es la escritura? | 25 |
| 1.1.3 De la alfabetización académica a la literacidad | 29 |
| 1.1.4 La escritura en la diversidad: Un enfoque más interpretativo que estructural | 38 |
| 1.2 La argumentación: construcción crítica del conocimiento | 42 |
| 1.2.1 El texto argumentativo en la Educación Media Superior (Panorama curricular) | 42 |
| 1.2.1.1 SEP: Bachillerato General | 42 |
| 1.2.1.2 UNAM: Escuela Nacional Preparatoria | 54 |
| 1.2.1.3 UNAM: Escuela Nacional Colegio de Ciencias y Humanidades | 59 |
| 1.2.1.4 Instituto de Educación Media Superior de la Ciudad de México | 64 |
| 1.3 El maestro como guía formador de la cultura escrita dentro de las aulas de Educación Media Superior. | 72 |
| 1.4 El estudiante en el contexto urbano de la Ciudad de México | 76 |
| 1.5 La hermenéutica como enfoque comprensivo de la multiculturalidad en la argumentación | 82 |
| CAPÍTULO II | 87 |
| CULTURA ORAL Y CULTURA DIGITAL | |

| | | |
|--|--|-----|
| 2.1 | Oralidad primaria | 87 |
| 2.2 | Oralidad Secundaria | 90 |
| 2.3 | La escritura digital | 93 |
| 2.3.1 | El impacto de la digitalización en la escritura de los estudiantes de EMS | 103 |
| CAPÍTULO III | | 111 |
| HERMENÉUTICA DE PAUL RICOEUR: ARGUMENTACIÓN, SENTIDO Y ÉTICA | | |
| 3.1 | Triada discurso-obra-escritura | 111 |
| 3.2 | Del discurso oral al discurso escrito | 116 |
| 3.3 | La dimensión ética de la escritura | 119 |
| 3.4 | La identidad narrativa en un texto argumentativo | 129 |
| 3.5 | Arco hermenéutico de Paul Ricoeur: Dialéctica entre explicación y comprensión | 133 |
| 3.6 | Las macroestructuras y superestructuras de la Argumentación a partir de Teun A. van Dijk | 138 |
| 3.6.1 | Macroestructuras: Sentido global del texto | 139 |
| 3.6.2 | Superestructuras: Esquema argumentativo | 141 |
| CAPÍTULO IV | | 143 |
| APLICACIÓN DE LA INTERPRETACIÓN | | |
| 4.1 | Procedimiento interpretativo | 143 |
| 4.1.1 | Superestructura: Explicación | 148 |
| 4.1.2 | Macroestructura: Comprensión | 149 |
| 4.2 | Elementos contextuales de la investigación | 154 |
| 4.2.1 | Pregunta de investigación | 154 |
| 4.2.2 | Objetivos e Hipótesis | 154 |
| 4.2.3 | Poblaciones y contextos. | 156 |
| 4.2.4 | Corpus | 159 |

| | | |
|--|---|-----|
| 4.2.5 | Información docente | 159 |
| 4.2.6 | Textos argumentativos | 160 |
| 4.3 | Interpretación hermenéutica de los textos | 161 |
| 4.3.1 | Interpretación de los textos producidos en el sistema CCH | 161 |
| 4.3.2 | Interpretación de los textos producidos en el sistema Bachillerato General 1 | 165 |
| 4.3.3 | Interpretación de los textos producidos en el sistema Bachillerato General 2 | 171 |
| 4.4 | Estudiantes y docentes en el arco hermenéutico desde la construcción del texto argumentativo. | 183 |
| CAPÍTULO V | | 187 |
| PROPUESTA DE REFLEXIÓN PARA DOCENTES | | |
| Introducción | | 187 |
| 5.1 | Una reflexión docente desde la perspectiva de Paulo Freire | 189 |
| 5.2 | Del texto a la acción, una reflexión docente desde la perspectiva de Paul Ricoeur. | 201 |
| 5.2.1 | Sabiduría práctica...Un camino posible. | 214 |
| CONCLUSIONES | | 219 |
| REFERENCIAS | | 234 |
| ANEXOS I. INFORMACIÓN DOCENTE | | 249 |
| I.1 | Escuela Nacional Colegio de Ciencias y Humanidades | 249 |
| I.2 | Bachillerato General 1 | 251 |
| I.3 | Bachillerato General 2 | 253 |
| ANEXOS II. TEXTOS ESCRITOS POR LOS ESTUDIANTES | | 256 |
| II.1 | Escuela Nacional Colegio de Ciencias y Humanidades | 256 |

| | |
|-----------------------------|-----|
| Texto 1 | 256 |
| II.2 Bachillerato General 1 | 269 |
| Texto 1 | 269 |
| Texto 2 | 270 |
| Texto 3 | 271 |
| II.3 Bachillerato General 2 | 272 |
| Texto 1 | 272 |
| Texto 2 | 275 |
| Texto 3 | 279 |
| Texto 4 | 282 |

INTRODUCCIÓN

Es que nadie camina sin aprender a caminar, sin aprender a hacer el camino caminando, sin aprender a rehacer, a retocar el sueño por el cual nos pusimos a caminar.

(Freire, 2007, p. 148)

Precisamente caminando por el sendero educativo de la Educación Media Superior como docente, ya desde hace varios años surgió la gran inquietud sobre la manera en que los estudiantes escriben y mi preocupación por su falta de interés o gusto por la escritura y la lectura, así como por su poca pericia al respecto, principalmente en referencia a los textos argumentativos.

Mi vida profesional se desarrolló, inicialmente y durante varios años, en colegios particulares, en los que de alguna manera los profesores teníamos la libertad de trabajar en el aula como lo creyéramos conveniente y los chicos contaban con más tiempo escolar y más materias, incluso en uno de ellos tenían tanto materias en inglés como en español, ello ciertamente podía acrecentar sus conocimientos y habilidades relacionadas con la argumentación, ya que existía más tiempo para tener actividades de refuerzo; unos años después, empecé a dar clases en Educación Superior, donde, aunque mis materias no tuvieran que ver con la escritura, observé la dificultad con la que muchos alumnos elaboraban un ensayo, una reseña crítica e incluso una opinión, situación por demás preocupante, no sólo por los textos académicos que debían hacer sino porque denotaban poco desarrollo del

pensamiento crítico, y personalmente mi preocupación era y sigue siendo cómo llevarían a cabo su actividad profesional, en este caso particularmente como pedagogos o educadores. Por otra parte, seguí dando clases en bachillerato privado, pero con sistemas más apegados a los institucionales y observé que la brecha académica entre unas escuelas y otras era cada día mayor, incluso como directora de bachillerato observé que la problemática no era en las materias de lengua, que yo impartía, sino en todas las disciplinas.

Me surgieron muchas inquietudes sobre si los docentes lo estábamos haciendo bien, si los programas eran los adecuados, si la información que les ofrecíamos era suficiente, entre otras; sin embargo, mis respuestas se dirigían principalmente a la manera en la que estructurábamos las secuencias didácticas, al tiempo que se le dedicaba a esta tipología e incluso a culparnos a nosotros como docentes por no hacer las cosas “bien”. Fue así como primero en la maestría elaboré un cuadernillo con algunas secuencias didácticas que en mi práctica docente funcionaron para acercar a los estudiantes a esta tipología, aunque yo sabía que era únicamente un somero aporte y requería mayor profundidad.

Es por ello por lo que mi interés por esta tipología ha permanecido y busqué elaborar una investigación al respecto. Es importante mencionar que mi preocupación originalmente tenía la atención puesta en la redacción de los textos, no tanto por los textos en sí, sino porque desde mi perspectiva, esto demostraba un desarrollo pobre del pensamiento crítico, poca pericia en el análisis, en la toma de postura, en la defensa de las ideas y una falta del yo como persona que toma decisiones a partir de una reflexión previa que lleve a los sujetos a defender sus creencias; siempre he pensado que de nada sirve tener la libertad de expresión si no sé cómo ejecutarla y defenderla, y desde ahí me he preguntado qué clase de ciudadanos estamos formando.

Ahora bien, originalmente pensé en un proyecto que intentara entender por qué tanto estudiantes como maestros tenemos dificultades con la argumentación; no obstante, ya en el doctorado, a través de la reflexión y las lecturas, me di cuenta de que mi perspectiva estaba siendo inflexible, de alguna manera maniquea en tanto que buscaba culpables, como si ahí estuviera la solución o como si a partir únicamente de la enseñanza de las teorías argumentativas, que sin duda son útiles, pudiéramos llevarlos al desarrollo de una postura ética, de una conciencia crítica que pudiera trasladarse a su vida cotidiana y más en un mundo saturado de información, donde la cultura escrita es escolar y necesaria pero no la única, en la que los jóvenes estudiantes viven un cotidiano inmerso en lo digital y con resabios de la oralidad, una oralidad ahora digital, con discursos orales escritos, que no precisamente respetan aquello que asumimos como canónico. Fue entonces que la hermenéutica, como una manera de interpretar lo que escriben los estudiantes, me sirvió como puente para acercarme a aquello que dicen de sí mismos cuando escriben, al yo que aparece narrado en sus textos, dado que al final, estos textos tienen a una persona que escribe y que lee desde lo que conoce, desde su entorno, es así como pueden generar la posibilidad de pensar y repensar aquello en lo que creen, desde su propio mundo.

En ese sentido para el trabajo hermenéutico tuve inicialmente que observar mis propias limitaciones, tanto personales como docentes; en otras palabras, yo pretendía hacer un proyecto inflexible, en el que la cultura escrita académica era la única, sin pensar que la argumentación nos acompaña todo el tiempo, sólo que de manera informal y no por eso menos necesaria, con una visión unívoca de la misma ya que, también como maestra, yo pensaba en una única construcción de dicha argumentación, y fue a partir de la lectura hermenéutica de mis creencias, de mi ser docente, que pude refigurarme y refigurarlas;

indudablemente la apertura y flexibilización no representó un camino fácil, a pesar de ello, encontré en la hermenéutica un canal que me permitió ser más comprensiva conmigo misma y con los estudiantes, y particularmente la de Paul Ricoeur me permitió encontrar esa identidad narrativa en mi ser docente y en las argumentaciones de los estudiantes que pueden ser guiados hacia una refiguración de su conocimiento del mundo y de su postura ética, entendiendo que existe a priori una mediación simbólica que pertenece a su mundo, a su contexto, a su forma de vivir, y corresponde a la prefiguración con la que configura su texto y puede refigurar su postura ética, de la misma manera que mi propia mediación simbólica, docente, apostada en un sistema de creencias personal, tuvo que adaptarse y configurarse en la propia elaboración de este trabajo doctoral para finalmente lograr refigurarme y producir esta propuesta en la que la argumentación no representa una sola forma de escribir, es decir, en la que a mí como docente no sólo me preocupa que elaboren un texto redactado formalmente perfecto y siguiendo cánones prescritos, sino que el proceso de enseñanza aprendizaje de la argumentación genere una observación de sus propias creencias, de su entorno, de sus decisiones, de su postura ética, que los lleve a tomar decisiones y a defender sus ideas, mismas que puedan trasladar a sus realidades, de otra manera para qué querríamos que argumentaran ¿Para escribir un ensayo en la escuela? ¿Para obtener una buena nota? No, mi preocupación no es sólo de índole académica, sino social, dado que los textos generados por los alumnos, si pueden partir de una conciencia crítica auténtica, no sólo procedimental, si es que se puede conceptualizar de esa manera; entonces también pueden generar una ética también consciente, un buen vivir en comunidad en instituciones justas, como la trata Ricoeur. En ese sentido es que la educación propugnada aquí, ya conduciría a una acción, a un cambio, a una reflexión y toma de postura desde una mirada crítica y no a ojos cerrados.

Desde mi perspectiva esta sociedad necesita jóvenes y maestros más analíticos, que puedan discriminar la vorágine de información que recibimos, que no encumbren ideas fundamentalistas sino que sean capaces de adaptarse a una multiculturalidad que dé voz y voto a todos, que permita la libertad de expresión auténtica, como diría Paulo Freire (1997, p. 92), a una educación valiente porque “La educación es un acto de amor, por tanto, un acto de valor. No puede temer el debate, el análisis de la realidad; no puede huir de la discusión creadora, bajo pena de ser una farsa.”

Así empezó mi travesía por la hermenéutica, aprendiendo, conociendo, observando empáticamente cómo mi propia labor docente pudo ser errada, aún con todas las buenas intenciones. Aceptando que es necesario ver con otros ojos la educación, aunque con la misma pasión y la esperanza, quizás utópica, de que un día podamos compartir y aprender del otro en plena libertad. Ciertamente el proceso hermenéutico del investigador es previo al proceso investigativo mismo y eso ha requerido mucho esfuerzo y una lucha constante con mis propios conceptos preconcebidos, que intentan anclarse, pero es inevitable que se movilen ante la interpretación distinta de muchas realidades, incluida la propia. De esta forma, este trabajo pretende ser una invitación muy personal a dejar el habitus Bourdiano, el condicionamiento, la costumbre acrítica que a veces nos obnubila y nos engancha con una práctica docente unívoca que en este caso pretende enseñar la argumentación en la Educación Media Superior, solamente como un aprendizaje procedimental, estructural; muy por el contrario, esta investigación explora la posibilidad de abrir la puerta a la pluralidad de voces que existen en un aula, a darles un espacio respetuoso y a dirigirlos a la discusión, al debate, a la participación y finalmente a la responsabilidad social como parte de la acción que puede

generar la argumentación, más allá del formato o la estructura en la que se presente, como veremos en adelante...

Actualmente estamos presenciando una vorágine de cambios, de rupturas con viejas creencias, de información vertiginosa, de intercambios globales económicos y culturales, de una serie de búsquedas por la inclusión, por la libertad, por los derechos, por la equidad, por la igualdad y por la justicia; sabemos que en las sociedades siempre ha habido grupos de resistencia; no obstante, la dilucidación sobre esos asuntos en las últimas décadas, desde mi punto de vista, ha sido más afanosa, aunque esto no necesariamente ha significado inclusión y equidad. No podemos olvidar que nuestras sociedades se han permeado de imperios, colonizaciones, independencias, guerras civiles, dominación y violencia; es decir, los estados han buscado su propia identidad, su soberanía e independencia, generalmente sometiendo a todos sus miembros a un mismo sistema, excluyendo la identidad cultural de algunos y privilegiando la de otros.

La modernidad en ese sentido ha sido muy violenta, como asegura Santiago Castro-Gómez (2000), ha servido para excluir al que no cumple con sus lineamientos hegemónicos, al diferente, al que no pertenece al canon impuesto por las relaciones de producción y de poder impuestas por el estado: "La modernidad es una máquina generadora de alteridades que, en nombre de la razón y el humanismo, excluye de su imaginario la hibridez, la multiplicidad, la ambigüedad y la contingencia de las formas de vida concretas." (Castro-Gómez, 2000, p. 145)

Como señala este mismo autor, esta modernidad tiene que transformar su paradigma frente a los cambios sociales y económicos, "el proyecto de la modernidad llega a su 'fin' cuando el Estado nacional pierde la capacidad de organizar la vida social y material de las

personas. Es, entonces, cuando podemos hablar propiamente de la globalización." (Castro-Gómez, 2000, p. 155)

Y es en estos términos en que la educación también ha sido una herramienta de homogeneización social y cultural y aunque los cambios sociales debidos a las nuevas formas de economía, de comunicación y de tecnología, también han modificado las formas de vida de nuestras sociedades, cierto es que hemos seguido manifestando diversas formas de exclusión contra las minorías o contra aquellos grupos sociales y culturales que no cumplen con los lineamientos que nuestro sistema exige para pertenecer y acceder a un estatus socioeconómico y cultural actual, evidentemente, la educación es columna vertebral en las formas de legitimación de los grupos humanos.

Una cultura hegemónica impone su lengua tanto en las relaciones administrativas y comerciales, como en la legislación. Pero sobre todo se afirma mediante la educación, porque la educación uniforme es el mejor instrumento de homogeneización social. El Estado-nación se consolida al someter a todos sus miembros al mismo sistema educativo. La unidad en los distintos niveles, económica, administrativa, jurídica, educativa, constituye una nueva uniformidad de cultura. (Villoro, 1999, p. 17)

Es bajo estos términos en los que se inserta la escritura y la lectura, como símbolos de civilización que a lo largo de los siglos han dividido a las sociedades en bárbaros y civilizados (Castro-Gómez, 2000, p. 151) de hecho, la escritura, ya en el siglo XIX, en la construcción de los estados independientes en Latinoamérica, representa un elemento fundamental y simbólico de la civilización, en la que no están incluidos todos, incluso Castro-Gómez, siguiendo las ideas de Beatriz González Stephan menciona que:

La escritura construye leyes e identidades nacionales, diseña programas modernizadores, organiza la comprensión del mundo en términos de inclusiones y exclusiones. Por eso el proyecto fundacional de la nación se lleva a cabo mediante la implementación de instituciones legitimadas por la letra (escuelas,

hospicios, talleres, cárceles) y de discursos hegemónicos (mapas, gramáticas, constituciones, manuales, tratados de higiene) que reglamentan la conducta de los actores sociales, establecen fronteras entre unos y otros y les transmiten la certeza de existir adentro o afuera de los límites definidos por esa legalidad escrituraria. (Castro-Gómez, 2000, p. 148-149).

Ahora bien, ese poder legitimador y jerarquizante de la escritura, se ha construido en una sociedad que Zygmunt Bauman denomina sólida, en la que la educación y el aprendizaje se crearon como parte de un mundo estable, que veía positivamente la acumulación de conocimientos y que efectivamente homogeneizaba a sus sociedades, donde el discurso escrito y la lectura han sido sostén fundamental; sin embargo, frente a esta cultura escolar hegemónica y aparentemente estable, se nos presenta la que pertenece, afirma Bauman (2007, p. 37), a la sociedad líquida, donde "[...] las costumbres establecidas, los marcos cognitivos sólidos y las preferencias por los valores estables, aquellos objetivos últimos de la educación ortodoxa, se convierten en desventajas."

Desde mi punto de vista, la escritura ha sido permeada por los efectos de la sociedad líquida, pero por medio de lo digital, los chats, los correos, que de alguna manera están modificando nuestra manera de escribir, aunque considero que la escritura sigue siendo un elemento central en nuestro modelo educativo, de hecho es uno de los elementos sólidos a los que nuestra sociedad se ase; no obstante, en nuestros días, el auge de las redes sociales y el internet han dado un vuelco a los discursos por escrito, ya sea porque se ha perdido el interés en la escritura académica o porque se han modificado las formas de comunicación en muchos de los estudiantes, situación que nos lleva a plantearnos que la multiculturalidad en las aulas de las zonas urbanas es fundamental, en el sentido que manifiesta Paulo Freire (2007):

[...] la multiculturalidad como fenómeno que implica la convivencia de diferentes culturas en un mismo espacio no es algo natural y espontáneo. Es una creación histórica que implica decisión, voluntad política, movilización, organización de cada grupo cultural con miras a fines comunes. Que exige, por lo tanto, cierta práctica educativa coherente con esos objetivos. Que exige una nueva ética fundada en el respeto a las diferencias. (Freire, 2007, p. 150)

Ese respeto a las diferencias se relaciona en esta investigación, con la convergencia de culturas que están influyendo de manera importante en los estudiantes, la cultura digital es una de ellas, así como la oralidad, que se relaciona con la oralidad tradicional en nuestro país, pero también con la oralidad secundaria que se lleva a cabo a través de las redes.

Por otra parte, cuando hablamos específicamente de la escritura del texto argumentativo, necesario para la literacidad, desde mi práctica docente, las cosas son más complejas, dado que, en muchos casos, los maestros mismos no estamos insertos en la cultura de la escritura, como se nos exige, e incluso tampoco tenemos la formación necesaria para ello, cuestión que en muchos casos afecta la motivación frente al proceso de enseñanza aprendizaje de este tipo de texto.

En ese orden de ideas yo me pregunto ¿Cómo construimos la argumentación? ¿Podemos encontrar una identidad narrativa en ella? ¿Los estudiantes pueden refigurarse y desarrollar conocimiento de sí mismos y su entorno con los textos académicos que normalmente se solicitan en la escuela? ¿Bajo qué contextos multiculturales se llevan a cabo estas construcciones? ¿Identifican plenamente la estructura y el sentido de estas construcciones? ¿La oralidad o la cultura digital influyen en esos textos?

La intención de mi investigación, en primera instancia, es hacer un estudio comprensivo sobre la escritura de los textos argumentativos en la Educación Media Superior

de la Ciudad de México, cuyo conocimiento es fundamental, al menos para aquellos que irán a la universidad; es decir, mi objetivo de investigación se centra específicamente en conocer qué están escribiendo con relación a la argumentación, analizar si hay influencia de la oralidad o de la cultura digital en sus textos y de no estar elaborando textos argumentativos, tratar de comprender el porqué. Tengo claro que la argumentación escrita se utiliza principalmente en los textos académicos, dentro de la escuela; sin embargo, puede haber argumentaciones en las que los estudiantes tomen una postura y emitan sus opiniones pero construidas a partir de sus experiencias prácticas, de su propia interpretación de la realidad que viven, que no necesariamente es lo que los docentes podemos solicitar en la academia; por ello es por lo que analicé textos escritos por estudiantes urbanos en 3 diferentes escuelas de Educación Media Superior de la Ciudad de México, que es cuando, en teoría, cuentan ya con las bases para desarrollar esta competencia escritora.

La interpretación de los textos se llevó a cabo a partir de la Hermenéutica de Paul Ricoeur, para con ello identificar la identidad narrativa, en la que profundizaremos más adelante, del mundo del texto. Para encontrar si hay una postura ética y un entramado simbólico que nos hable de los textos como una manera de refigurar su conocimiento del mundo y de sí mismos.

Cierta estoy, desde mi experiencia, que en muchos casos nuestros alumnos no desarrollan la competencia escritora argumentativa y llegan a la universidad sin poder escribir un ensayo o un artículo de opinión, e incluso a veces tampoco pueden emitir una opinión fundamentada; sin embargo, no tengo claro si verdaderamente no escriben textos argumentativos, o más bien nos los escriben bajo los cánones académicos que se les solicitan en la escuela y de ahí surge la inquietud por conocer desde un enfoque hermenéutico, como

un estudio comprensivo, cuáles son los textos argumentativos que escriben los estudiantes, finalmente esta tipología textual no es sencilla, requiere de conocimiento experto por parte de quien guía su aprendizaje y tener claras las otras tipologías; no obstante es un tipo de texto necesario en la literacidad requerida en la universidad.

Por todo lo anterior, es que en segunda instancia y a partir de la interpretación previa de los textos escritos por alumnos de Nivel Medio Superior, pretendo presentar una propuesta de reflexión para nosotros los maestros que intente incidir en la escritura en la diversidad, y cuando hablo de diversidad, me refiero a la diversidad sociocultural, donde sujetos que pertenecen a distintos entornos, escriben; ya sea que puedan tener influencia de la oralidad o que estén entregados a la escritura académica o que hayan sido afectados por la reciente pandemia y se encuentren sin motivación o que hagan uso de la oralidad secundaria; lo cierto es que este contexto diverso, heterogéneo, se inserta en un sistema educativo en el que se busca homogeneizar sus competencias y nos parece adecuado que todos, de donde sea que provengan, tengan ese derecho; no obstante, también es importante respetar esos contextos distintos y lograr que todos desarrollen conocimiento que no sólo sea útil a nivel procedimental, sino que responda a una postura personal ante el mundo.

La propuesta de reflexión docente buscará que se comprendan también como guías formadores para la elaboración de textos en contextos multiculturales, en donde la tipología textual se flexibilice y permita la elaboración de textos argumentativos más cercanos a los estudiantes, que partan de su entorno y de los múltiples factores que inciden en su acontecer, para entonces poder contribuir en su formación académica. Ciertamente los estudiantes que así lo decidan entrarán a la universidad y deberán cumplir con formas de argumentación más académicas, canónicas; pero, si de manera paralela pueden argumentar con base en sus

propios intereses, quizá será más asequible que aprehendan las demás formas conforme avancen en su desarrollo académico.

En suma, es menester aceptar que tampoco podemos intentar buscar culpables de manera punitiva, si los estudiantes no superan las evaluaciones internacionales o como maestros sabemos que les resulta difícil elaborar textos académicos; debemos recordar que somos un sistema que históricamente ha respondido a esferas de poder que han actuado sólo a su favor, por lo tanto antes de juzgar y tomar decisiones precipitadas, tendríamos que reflexionar sobre los diferentes elementos que influyen en los estudiantes, incluso sobre la importancia de la oralidad en nuestra cultura, sobre la reciente exigencia del uso de nuevas tecnologías y por supuesto, sobre las condiciones de nuestros docentes y sobre los diferentes valores y culturas que coexisten en la Ciudad de México.

Es así que esta investigación se dividió en 5 capítulos, el primero de ellos hace un recorrido por la cultura escrita, sus antecedentes, su importancia como instrumento de legitimación del poder y la argumentación como parte de dicha cultura escrita; el lugar que ocupa esta tipología en los programas de Educación Media Superior en México, así como el papel del maestro como guía formador de dicha argumentación y el estudiante que la construye dentro de un contexto ciudadano, como lo es la Ciudad de México, para con ello concatenar a la hermenéutica como un enfoque comprensivo de la multiculturalidad en la argumentación.

El capítulo dos nos ofrece un acercamiento al panorama general de la cultura oral y la digital como elementos que forman parte de la multiculturalidad dentro de las aulas de la Educación Media Superior en la Ciudad de México y su impacto en su escritura.

En el tercer capítulo presento el fundamento teórico metodológico de la investigación, es decir, expongo el arco hermenéutico de Paul Ricoeur partiendo de un recorrido por su hermenéutica y trazando el camino desde el discurso oral al escrito, haciendo énfasis en la ética de la escritura y la identidad narrativa en un texto, que será más tarde un elemento fundamental en la interpretación de los textos de los estudiantes. Explico así mismo que retomaré los conceptos de macroestructura, y superestructura de Teun A. van Dijk.

En el siguiente apartado, el capítulo 4, explico la metodología de análisis e interpretación del trabajo textual, es decir, el procedimiento interpretativo y expongo las interpretaciones que llevé a cabo, de los textos escritos por estudiantes de tres bachilleratos distintos.

Finalmente, el último capítulo es una reflexión para nosotros los docentes, desde la pedagogía crítica de Paulo Freire concatenada con las ideas de Pierre Bourdieu y de Jacques Rancière que al unir las en un afán de buscar una pedagogía liberadora tienen gran relación con la hermenéutica de Paul Ricoeur al escudriñar los caminos para desarrollar una conciencia crítica en los estudiantes a través de la escritura de los textos argumentativos y su construcción más cercana a sus contextos, con el objetivo no sólo estudiar las estructuras textuales sino de utilizar la escritura como medio de emancipación, como veremos en adelante

CAPÍTULO I

PANORAMA DE LA CULTURA ESCRITA Y LA ARGUMENTACIÓN EN NUESTRA SOCIEDAD

1.1 Cultura escrita

Históricamente, es innegable que la escritura alfabética proveniente de occidente ha sido imprescindible para la escolarización:

[...] los ágrafos que continúan existiendo en sociedades en las que se practica la escritura, sea por unos pocos, como en la Edad Media, sea por la mayoría, como en la América moderna, se encuentran por definición al margen del campo de la cultura aceptada, y a ser posible, se ha de hacerlos entrar en él mediante la educación. (Havelock, 1996, p.159)

Walter Ong señala que uno de los sucesos fundamentales en el inicio de la cultura escrita es la invención de la impresión tipográfica alfabética en el siglo XV, en Europa. (Ong, 1987)

[...] las letras utilizadas en la escritura no existen antes del texto en el cual aparecen. Con la impresión tipográfica alfabética, las cosas cambian. Las palabras se componen de unidades (tipos) que existen como tales antes que las palabras a las que darán forma. La impresión sugiere mucho más de lo que jamás lo hizo la escritura, que las palabras son cosas (Ong, 1987, p.118)

El mismo autor señala que parte del cambio desde ese momento, aunque paulatino, fue cambiar el oído por la vista, dado que la impresión movió las palabras de la dimensión auditiva a la visual, las situó en un espacio donde las fijó: "La escritura reconstituyó la palabra hablada, originalmente oral, en el espacio visual y la impresión la incrustó más categóricamente en el espacio." (Ong, 1987, p. 122)

En ese orden de ideas, Tedesco (2017), menciona que otra de las cuestiones que modificó desde entonces la cultura, fue el hecho de que hasta antes de la imprenta no era necesario estar alfabetizado para conocer la información socialmente más significativa. "La imprenta modificó esta situación y generó tanto la necesidad como el derecho de saber leer y escribir para estar en condiciones de constituirse en ciudadano." (Tedesco (2017, p. 215)

De ese momento hasta ahora, se ha masificado la alfabetización y los usos de la escritura son muy diversos, dependen en mucho de la sociedad en la que nos desarrollemos o de la cultura a la que pertenezcamos, Olson (1998) señala que es una competencia requerida para participar en ciertos dominios privilegiados, como los legales, los religiosos, los políticos y los literarios; así mismo, cumple una función para determinados propósitos porque se puede ser competente para ciertos tipos de escritura y no para otros y en ese sentido nos permite formar parte de una comunidad que "ha acordado una serie de principios de lectura, una hermenéutica, un conjunto de textos considerados como significativos y un acuerdo activo sobre las interpretaciones válidas o apropiadas" (Olson, 1998, pp. 302-303)

La cultura escrita es una condición social; al leer y escribir textos se participa de una 'comunidad textual', un grupo de lectores (y autores oyentes) que comparten un modo de leer e interpretar un corpus de textos (Stock 1983, en Olson, 1998, p. 301)

En ese sentido la problemática que se ha presentado y de la que ya he hablado un poco es que ha sido motivo de exclusión en tanto que no todos accedemos a todos los tipos de textos, y esto se relaciona con la calidad o cantidad de cultura canónica con la que cuentan las personas que forman parte de una cultura, en ese sentido se categoriza a los sujetos como letrados o iletrados. Como menciona Barthes (1973)

La escritura, históricamente, es una actividad continuamente contradictoria, articulada sobre una doble pretensión: por una parte, es un objeto estrictamente mercantil, un instrumento de poder y de segregación, tomado en la realidad más cruda de las sociedades; y, por otra parte, es una práctica de goce, ligada a las profundidades pulsionales del cuerpo y a las producciones más sutiles y más felices del arte. Esa es la trama del texto escritural. (p. 88)

Esta contradicción inherente a la cultura de la escritura es precisamente sobre la que tendríamos que trabajar en las aulas porque en definitiva la escritura es central en la formación académica, es un medio a través del cual conocemos, construimos y aprendemos en la escuela; sin embargo, lo primordial es repensarla como una forma de resistir, de liberar, de pensar y de expresar en la diversidad y de manera inclusiva, bajo términos de respeto.

1.1.1 El poder de la escritura: Primacía de la cultura escrita

México ha visto durante los últimos años una serie de reformas que parecen no ponerse de acuerdo entre sí; a pesar de su poca distancia temporal. Dichas reformas, resultado de las exigencias de una sociedad globalizada, no logran satisfacer los requerimientos de una sociedad como la nuestra, donde existen diversos grupos sociales y culturales, con necesidades particulares; situación que manifiesta, hasta nuestros días, diversas formas de exclusión contra las minorías o contra aquellos grupos que no cumplen con los lineamientos que nuestro sistema exige; evidentemente, y como ya se mencionó, la educación es sustento de las formas de legitimación de los grupos humanos.

La escritura, según señala Echeverría (2011), históricamente ha sido el código de una civilización logocéntrica y logocrática, "el lugar donde reside la verdad de toda otra comunicación posible" (p. 106). Originalmente fue reducida a su función mitopoyética en el discurso mítico religioso y posteriormente, con el capitalismo...

[...] el proceso de producción y consumo del conjunto de los bienes es el fundamento que ratifica y fortalece a la escritura en su posición hegemónica dentro del habla o el uso lingüístico y dentro de la semiosis moderna en general... Es la práctica tecnificada en sentido pragmático la que despierta en la escritura una "voluntad de poder" indetenible. (Echeverría, 2011, pp. 107-108)

Es así como en la modernidad, la escritura se volvió el instrumento que guarda la verdad y el conocimiento, por lo tanto, el poder de unos cuantos privilegiados. En la sociedad moderna

[...] el ejercicio del poder y la escritura siguen estrechamente ligados: leyes, decretos, reglamentos, son actos de escritura. La identidad de las personas está garantizada por documentos escritos, así como las propiedades y los títulos académicos [...] ninguna esfera del poder es ajena a la escritura. (Ferreiro, 2013, p. 23 en De la Peza Ma. C.; Rodríguez L.; Hernández, I.; Rubio, R., 2014, p. 120).

Históricamente, la escritura ha sido motivo de prestigio, de reconocimiento y de poder; recordemos que antiguamente no toda la población de una comunidad tenía esa herramienta para comunicarse, incluso no todas las comunidades tenían alguna parte de la población que pudiera leer o escribir; en la Edad Media, según afirma Villa, (2015, citado en Tabares, 2017, p. 126), aquellas personas que sabían reproducir los signos gráficos eran ampliamente valoradas en la sociedad y eran admiradas con respeto e incluso veneración; es decir, la elaboración y la comprensión de los textos escritos han sido legitimadores de poder.

David Olson por otra parte (1998), explica que el entusiasmo por la escritura se debe a que "durante trescientos años los occidentales hemos atribuido la supuesta superioridad cultural respecto de nuestros ancestros iletrados, así como respecto de nuestros vecinos no occidentales, a nuestro acceso a un simple artefacto tecnológico: un sistema alfabético de escritura." (Olson, 1998, p.22)

Dicha superioridad cultural no le ha sido brindada a muchos grupos culturales que no han sido considerados como pertenecientes a una sociedad homogénea, occidentalizada, como es el caso de los grupos indígenas, cuya primera lengua no es el español, en los que la situación de exclusión se agrava, dado que han quedado fuera de los discursos hegemónicos, de la legalidad escrituraria.

Una de las condiciones necesarias para llevar la educación escolarizada es la escritura. En el caso de las comunidades indígenas eso significa utilizar la lengua local en forma escrita. El uso escrito de una lengua requiere convenciones que permitan a sus usuarios codificar y decodificar la secuencia de letras de la misma manera. En otras palabras, requiere el establecimiento de normas gráficas u ortografía, es decir, requiere algún grado de normativización [...] tal normativización debería hacerse para cada comunidad o, en términos lingüísticos, para cada dialecto. (Díaz, E. 2015, p. 71).

Como bien sabemos, ha habido intentos de acercarse escolarmente a esta multiculturalidad lingüística, pero la realidad es que la escritura canónica hasta el día de hoy en nuestro país es en español y todos aquellos que no escriben o que no lo hacen en español, deben hacerlo o quedarán relegados social y culturalmente en un mundo globalizado.

Hay lenguas minoritarias con larga tradición de escritura, tanto como hay grupos para los cuales la escritura en su propia lengua es una imposición que viene de fuera, trabajo de lingüísticas y de

predicadores del Evangelio. En este segundo caso, los hablantes están más dispuestos a aprender a escribir en la lengua dominante (la de la administración y el poder político) ya que las tradiciones orales les bastan para sostener los compromisos mutuos. (Ferreiro, E. Teruggi, L. 2013, p. 28)

El tema del presente trabajo no se inscribe específicamente en esta problemática; no obstante, si hablamos de multiculturalidad, es necesario visibilizarla porque finalmente la lengua fue una imposición de la conquista, tal como la cultura de la escritura lo ha sido de la modernidad y resulta primordial respetar las diversas formas culturales que existen en nuestro país.

Una de las propuestas de esta investigación es conocer e identificar estos rasgos sociales de la cultura escrita, e intentar revertirlos a través de un proceso académico multicultural contemporáneo, para que desde diferentes trincheras dejemos de mostrar indiferencia enmascarada de interés, como ha sido por mucho tiempo, como diría Paulo Freire: "Decir que los hombres son personas, y como personas son libres, y no hacer nada para lograr concretamente que esta afirmación sea objetiva, es una farsa." (Freire, 2005, p. 48)

1.1.2 ¿Qué es la escritura?

La escritura nos permite inscribir la experiencia humana, la historia, las leyes y en general la escritura, y aunque desde la creación del alfabeto griego su uso no ha sido plenamente democrático, cierto es que ha impulsado la actividad intelectual, nos ha permitido tener registros, generar y dejar evidencia de la ciencia, en fin, fijar la lengua oral que nos ha acompañado durante siglos.

La escritura, era y es la más trascendental de todas las invenciones tecnológicas humanas. No constituye un mero apéndice del habla. Puesto que traslada el habla del mundo oral y auditivo a un nuevo mundo sensorio, el de la vista, transforma el habla y también el pensamiento. (Ong, 1987, p.87)

Walter Ong (1987, p. 17-18) asegura que la escritura es un sistema secundario de modelado que depende de la lengua hablada y que incluso después de la invención del alfabeto tardó varios siglos en ser interiorizada.

Por su parte Havelock (1996, p. 98) señala que "Los hábitos, las creencias y el lenguaje de la escritura son la trama y urdimbre de la existencia moderna." Y ciertamente sabemos que, en estos días, y en gran parte de los asentamientos humanos, la lectoescritura es fundamental ya que nos permite acercarnos a gran parte de la cultura en la que vivimos; desde la historia el conocimiento, de las leyes y la educación, hasta nuestra defensa ante un jurado. Es importante señalar que también es el centro de la escolarización, la educación académica depende de dicha alfabetización y actualmente es el modo en que pertenecemos a una sociedad letrada.

No quiero decir con ello que sea la única forma; sin embargo, sí es medular en nuestros días, Ong (1987) señala que aún las poblaciones más distantes han tenido contacto con la escritura, no necesariamente son expertos, pero, difícilmente vamos a encontrar comunidades que nunca hayan tenido conocimiento de la lengua escrita, sociedades que se basen en la oralidad primaria, que este especialista describe como la oralidad de una cultura que no tiene el conocimiento de la escritura o de la impresión, sociedades ágrafas (1987, p. 20).

Ahora bien, aunque dicha oralidad primaria, como se mencionó, ya no es tan común, existen muchas culturas en las que prevalecen las celebraciones que dependen de la oralidad,

incluso sus reuniones de gobierno, sus decisiones y negociaciones, se hacen de manera oral, y no porque no conozcan la lengua escrita, sino porque mantienen sus tradiciones identitarias, por ello también se vuelve menesteroso tomar en cuenta el discurso argumentativo, es decir estos grupos deben tener el derecho de conocer y utilizar los tipos de discurso que necesiten en su entorno.

Muchas de las características que hemos dado por sentadas en el pensamiento y la expresión dentro de la literatura, la filosofía y la ciencia, y aun en el discurso oral entre personas que saben leer, no son estrictamente inherentes a la existencia humana como tal, sino que se originaron debido a los recursos que la tecnología de la escritura pone a disposición de la conciencia humana. Hemos tenido que corregir nuestra comprensión de la identidad humana. (Ong, 1987, p. 11)

Esta llamada tecnologización de la palabra, nos lleva a observar que en muchas sociedades se complejiza el proceso de enseñanza aprendizaje, principalmente después del nivel primaria, debido a muchos factores, en primera instancia la educación no necesariamente satisface los requerimientos del aprendiente, por otro lado, hay poblaciones de difícil acceso, lo que les hace tener menos sistemas o niveles académicos a su disposición, e incluso, aún en lugares en donde tienen todos los recursos materiales y personales, los programas a veces no son del todo compatibles con las necesidades de los educandos, como puede ser el caso de aquellas poblaciones en que la oralidad aún permea la sociedad: "Para una cultura oral, aprender o saber significa lograr una identificación comunitaria, empática y estrecha con lo sabido, identificarse con él" (Havelock, 1963, pp. 145-146 en Ong, 1987, p. 51), este trabajo comunitario es distinto al que habitualmente se lleva a cabo con la escritura, que es en solitario, no reúne a una comunidad ni tiene un contexto tangible simultáneo, es permanente y estable. Quizás tendríamos que repensar el paradigma de la construcción de la escritura porque en efecto merece nuestra atención.

Sin la escritura, el pensamiento escolarizado no pensaría ni podría pensar cómo lo hace, no sólo cuando está ocupado en escribir, sino incluso normalmente cuando articula sus pensamientos de manera oral. Más que cualquier otra invención particular, la escritura ha transformado la conciencia humana. (Ong, 1987, p. 81)

Es innegable la funcionalidad e importancia de esta tecnología de la palabra; no obstante, creo que en algunos casos habría que deslindarla de la máscara de la formalidad, de lo adusto e inflexible; por ejemplo, en los casos en los que la oralidad aún permea la cultura y el acceso a los textos escritos es complejo, tendríamos que encontrar alternativas distintas para su construcción, por ello considero imprescindible que los estudiantes tengan elementos para argumentar vía oral; es decir, sabemos que no todos llegarán a la universidad y requerirán textos argumentativos de manera formal; pero para poder refutar al mundo, decir opiniones claras y fundamentadas, así como incluso defenderse ante las injusticias, es muy deseable que todos los estudiantes tengan la oportunidad de tener los elementos para argumentar, desde una perspectiva hermenéutica, donde el texto los dirija a un mayor conocimiento de sí y de su realidad, a una reflexión permanente y dinámica de lo que eligen defender y tomar de su propio mundo.

1.1.3 De la alfabetización académica a la literacidad

Tradicionalmente, la alfabetización era un término que se usaba para denominar los saberes relacionados con la lectura y la escritura; no obstante, actualmente sabemos que hablar de alfabetización no es hablar del aprendizaje de la lectoescritura como el simple “aprender a leer y escribir” que se aprende en la educación básica:

[...] la alfabetización se entiende como un largo proceso que comprende todo el desarrollo humano, que cambia en las culturas y en la historia; que, efectivamente, mucho tiene que ver con la escuela, sobre todo si dicha alfabetización se contextualiza en el entorno escolar; pero que también depende de la sociedad y de la política. (Braslavsky, 2003, s/p)

En nuestros días se utiliza dicho término también para definir ciertas habilidades o saberes relacionados con otras disciplinas o conocimientos, como la alfabetización científica, la digital, la musical, entre otras, que Braslavsky (2003) define como usos metafóricos ya que no sólo se relacionan con la lengua escrita sino que denominan cierto grado de conocimiento o habilidades en la materia que refieren, incluso pueden relacionarse con saberes más especializados sobre la misma lengua escrita, como la alfabetización académica.

Por otra parte, según señalan Oliveira y Valsiner (1998) el alfabetismo como tal, también es un concepto aplicado de manera selectiva a los dominios de la actividad socio mental que a su vez se vincula "a la historia particular de las sociedades y a la transformación dentro de esas sociedades" (Oliveira y Valsiner, 1998, citado en Braslavsky 2003, s/p), es decir que en cada momento histórico vamos modificando o extendiendo sus significados, atendiendo a las circunstancias particulares de cada grupo cultural, aunque, si observamos con detenimiento, siempre ha cargado con un velo de exclusión y con ello me refiero a que cualquier tipo de alfabetización nos permite entrar o no a determinados grupos sociales y culturales, incluso económicos o de acceso a productos y servicios, pensemos, por ejemplo,

en todas las personas que quedan fuera de las nuevas formas de acceso al conocimiento debido a que no cuentan con alfabetización digital y esa brecha cada día será mayor, como es el caso de la alfabetización académica, que se exige en la universidad y que Carlino (2013) define como un

[...] proceso de enseñanza que puede (o no) ponerse en marcha para favorecer el acceso de los estudiantes a las diferentes culturas escritas de las disciplinas. Es el intento denodado por incluirlos en sus prácticas letradas, las acciones que han de realizar los profesores, con apoyo institucional, para que los universitarios aprendan a exponer, argumentar, resumir, buscar información, jerarquizarla, ponerla en relación, valorar razonamientos, debatir, etcétera, según los modos típicos de hacerlo en cada materia. (Carlino, 2013, p. 370)

Así mismo, Carlino (2005) señala, que la alfabetización académica tiene dos significados, uno sincrónico en tanto que hace referencia a las nociones y estrategias que se requieren para participar en una cultura letrada disciplinaria y su producción en la universidad, y otro diacrónico que define "[...] el proceso por el cual se llega a pertenecer a una comunidad científica y/o profesional, precisamente en virtud de haberse apropiado de sus formas de razonamiento instituidas a través de ciertas convenciones del discurso." (Carlino, 2005, p. 13-14) Ambos significados, para esta especialista, están contenidos en el término Literacy, que se traduce como alfabetización o cultura escrita.

Ahora bien, la definición de alfabetización académica que define Carlino, se centra exclusivamente en la Educación Superior y la delimita a una disciplina, la que se esté estudiando, menciona que es importante contextualizar la escritura y hacerlo desde todas las materias relacionadas con la profesión de la que se trate (Carlino, 2013), sin embargo, desde mi punto de vista, desde antes de la universidad los estudiantes que quieran tener acceso a la Educación Superior, tendrían que contar con los elementos necesarios para ello:

[...] para que los estudiantes participen en comunidades discursivas propias de los lugares de producción del conocimiento, para que los estudiantes produzcan lectura crítica y escritura disciplinar, es necesario que la escuela comience tempranamente la alfabetización académica. Porque una alfabetización funcional y pragmática que alcance solo para leer instrucciones en las etiquetas de productos y/o alguna nota periodística, reduce a la mayoría de los ciudadanos a los márgenes culturales, porque los alfabetiza para una cultura limitada, mientras una minoría “ilustrada” es la que tiene la posibilidad de manejar los discursos del saber. (Marín, 2006, p. 37)

A partir de ello, yo me pregunto ¿Qué pasa con esos estudiantes que escriben de otra manera o que no logran ni la lectura ni la escritura crítica dentro de los modelos establecidos? En nuestros días la alfabetización académica perteneciente al ámbito escolar y relacionada con el texto escrito no escapa de esta sociedad que concentra el poder en unos cuantos y nos divide en letrados e iletrados y que alude a un concepto de conocimiento que no incluye a todas las culturas existentes, por ello, es menester preguntarnos qué tipo de sujetos letrados estamos formando, finalmente la lectura y la escritura más que ser elementos de exclusión, podrían darnos posibilidades para la empatía, la comprensión, el entendimiento y la libertad, y es en ese sentido que se anida mi preocupación específicamente por el texto argumentativo como uno de los tipos de textos que nos llevan a la alfabetización académica, que no el único, pero que sí se vuelve necesario para aquellos que quieren entrar a la Educación Superior, y desde mi punto de vista habría que cuestionarnos si este positivismo cientificista concatenado con la alienación capitalista nos ofrece alguna alternativa para incluir en la academia una alfabetización que sume al entendimiento, que no sólo nos lleve a eliminar a los que no saben o no cumplen con la ortodoxia escrituraria, sino que encuentren caminos para ser sociedades más justas y con accesos más equilibrados a la calidad de vida y al reconocimiento del otro, como parte de un todo más equitativo. Finalmente, la alfabetización académica tendría que

volver a nuestros estudiantes seres más reflexivos, más analíticos, más sabedores de la cultura que los acoge y ahí es que la argumentación, desde mi perspectiva podría ser una tipología clave e insisto en que no la única porque la narración también podría ofrecernos muchas aristas al respecto, pero sí es una de las más importantes para abrir el panorama de nuestra educación y si pensamos que muchos de los futuros ciudadanos encuentran su camino en las aulas, por qué no verla como una posibilidad de alfabetizarlos de una manera más ética e inclusiva.

En este sentido y evidenciando lo anteriormente mencionado, tenemos la definición que brinda la Organización de los Estados Americanos (OEA) con respecto a la sociedad del conocimiento como el ideal del paradigma neoliberal:

Una sociedad del conocimiento se refiere al tipo de sociedad que se necesita para competir y tener éxito frente a los cambios económicos y políticos del mundo moderno. Asimismo, se refiere a la sociedad que está bien educada, y que se basa en el conocimiento de sus ciudadanos para impulsar la innovación, el espíritu empresarial y el dinamismo de su economía. (OEA, 2021, s/p)

Es decir, si no estamos alfabetizados bajo estos términos, no podemos entrar a la sociedad del conocimiento y mucho menos a la competencia en la que la sociedad actual funda sus columnas y la educación tiene la función de preparar a las personas para ser eficientes laboralmente hablando, para competir y para producir; es decir, la educación desde ese concepto estaría en función del progreso primordialmente económico, tal como sucede con la modernidad "realmente existente" que explica Bolívar Echeverría (2008):

Se trata de un destino que condena, en primer lugar, a la subordinación de la capacidad política del sujeto social concreto o "natural" -preocupado por la dimensión cualitativa de sí mismo y del mundo de su vida- bajo la "voluntad cósmica" de un pseudo-sujeto sustitutivo, el capital, con su obsesión

productivista abstracta, puramente cuantitativa; capital que no es en verdad sino la objetivación enajenada y cosificada del mismo sujeto social. Es un destino que además, en segundo lugar, y como consecuencia de lo anterior, condena al “valor de uso” de los objetos del mundo de la vida a existir subordinado bajo el “valor de cambio” de los mismos, es decir, condena a la subsunción de la “forma natural” de los objetos de ese mundo bajo la “forma de valor” que tienen ellos mismos en la economía mercantil (un valor económico que está siempre, incesantemente, en proceso de auto-valorizarse). (s/p)

La explicación que elabora Bolívar Echeverría con respecto a esta modernidad es precisamente lo que sucede con la anterior definición de la sociedad del conocimiento y por ende se traslada al paradigma actual de la alfabetización académica subordinada al capital, que subsume a la escritura como una forma de conocerse, reimaginarse y comprender y transformar el mundo, a las necesidades del mercado. Parece entonces que la Ciudad Letrada sobre la que escribió Ángel Rama (1998) de alguna manera pervive y mantiene el sistema simbólico del poder que ordena y norma a la sociedad, y

Parecería haber alcanzado en nuestra época su apoteosis, en la urdimbre de señales, índices, diagramas, siglas, logotipos, imágenes convencionales, números, que remedan lenguajes y aun aspiran a la doble articulación de la lengua. Sus componentes sólo responden vagamente a datos particulares y concretos que registrarían su nacimiento en lo cotidiano, pues se han desarrollado como significaciones, pensadas a partir de las necesidades del sistema y sólo después han buscado los significantes indispensables para expresarse. (Rama, 1998, p. 38)

Si a esta "Ciudad Letrada" le aunamos el hecho de que en muchos casos la escritura se lleva a cabo de manera descontextualizada; no se relaciona con la vida real de los estudiantes, es inflexible ante cualquier cambio y responde a un sistema eurocéntrico muy lejano a lo local, entonces dicha alfabetización académica queda muy distante de lo que sucede en las aulas. Recordemos que actualmente los textos no sólo son los tradicionalmente

identificados como tales, el entorno digital, los textos icónicos verbales dentro de la web y la decodificación de imágenes, entre otros, requiere visibilizar que dicha alfabetización no puede ser estática ni horizontal, es decir, no puede observarse como una obligación de ciertas áreas del conocimiento, sino transversal y me refiero a la transversalidad en tanto que la pericia en lectura y escritura a través de los años que requiere de todas las disciplinas, no sólo de las materias de lengua, y al hacer énfasis únicamente en una disciplina, se pierde de vista la escritura como práctica social, contextualizada, que dice quiénes somos y desde dónde escribimos como parte de una comunidad, de un grupo sociocultural y en este sentido, considero que el concepto de literacidad que señalan Cassany y Castellà (2010), desde la perspectiva sociocultural, puede abrir un poco más el panorama a un metáfora viva de lo que sucede en nuestros grupos culturales con respecto a la lectura y la escritura y así dar paso a textos argumentativos fundamentados con experiencias prácticas en donde los estudiantes logren reconfigurarse, reconocerse y expresarse.

El concepto literacidad [...] incluye un amplio abanico de conocimientos, prácticas sociales, valores y actitudes relacionados con el uso social de los textos escritos en cada comunidad. En concreto, la literacidad incluye el dominio y el uso del código alfabético, la construcción receptiva y productiva de textos, el conocimiento y el uso de las funciones y los propósitos de los diferentes géneros discursivos de cada ámbito social, los roles que adoptan el lector y el autor, los valores sociales asociados con estos roles (identidad, estatus, posición social), el conocimiento que se construye en estos textos y que circula en la comunidad, la representación del mundo que transmiten, etc. (Cassany y Castellà, 2010, p. 354)

Tanto la literacidad como la alfabetización han tenido múltiples conceptos; sin embargo, diversos autores señalan que existen varias diferencias entre ambos, por ejemplo,

desde la etnografía, la idea de la lectura y la escritura como prácticas sociales en la definición de Barton y Hamilton (1998) señala que

La literacidad es algo que la gente hace; es una actividad localizada en el espacio entre el pensamiento y el texto [...] no reside simplemente en la mente de las personas como un conjunto de habilidades para ser aprendidas y no sólo yace sobre el papel, capturada en forma de textos para ser analizada [...] es esencialmente social y se localiza en la interacción interpersonal [...] (Barton y Hamilton, 1998, p. 109)

En este mismo sentido, Virginia Zavala (2009) arguye que las prácticas letradas se asocian a un contexto específico, ya sea la escuela, la familia o la comunidad, por lo que se puede hablar de múltiples literacidades que a su vez tienen múltiples formas de leer y escribir específicas, cuyos límites no están del todo delimitados pues "las prácticas letradas asociadas a una situación suelen <<migrar>> a otros contextos y <<reescribirse desde nuevos ámbitos>>" (28). Así mismo en estas prácticas se inscriben las identidades personales dado que "se desarrollan maneras de leer y escribir de acuerdo con la manera en que quieren identificarse como miembros de diversos grupos sociales e instituciones" (Zavala, 2009, p. 29).

Desde estas últimas líneas, la literacidad no se quedaría solamente con la lectura y la escritura desde el ámbito escolar, e incluso si es en él, requiere situarlas y observa que se asocian con valores, actitudes, relaciones interpersonales y sentimientos, que estructuran diferentes construcciones de la realidad. (Zavala, 2009, p. 28-29)

Desde mi punto de vista, en las aulas no siempre concatenamos a los estudiantes con lo que escriben, por ello considero que la escritura como metáfora de sentido ha perdido validez ya que, desde una postura exclusivamente disciplinaria y canónica, no representa el mundo en el que viven los que escriben, como bien menciona Gunter Dietz, (2019): "En las

escuelas se atraviesa una crisis y tiene que ver con la crisis civilizatoria que estamos viviendo." Esta crisis tiene que ver con el intento de homogenización que la educación ha llevado a cabo, mismo que, descontextualiza al escribiente de su referente; es decir, el mito de la educación eurocéntrica como única forma de obtener conocimiento no basta y con ello me refiero a que nuestros grupos culturales son muy diversos y es importante que la escritura como forma de entender, aprehender y ser en el mundo, los represente, permita que expresen pequeños mundos, metáforas vivas de cualquier grupo cultural. Es en ese mismo orden de ideas que el concepto de literacidad puede ser más cercano a lo que en este trabajo pretende comprender, la escritura como una práctica social situada en nuestro contexto urbano, con valores sociales asociados a su identidad, que construye y reconfigura el conocimiento de sí mismo y del mundo, y puede representar a muchos mundos, tantos como grupos culturales tenemos.

Y si lo pensamos de manera muy general, el problema no es que se elimine el concepto de alfabetización académica, es una noción que se refiere a una forma particular de escribir principalmente en la universidad, lo que yo considero primordial es no relacionarlo exclusivamente con la inserción de los estudiantes a una vida profesional "exitosa", porque entonces constituye una forma peyorativa de eliminación de aquellos que no pertenecen a la ciudad letrada de la que habla Ángel Rama (1998); lo que se busca es un camino para trabajar en el aula con la escritura de una manera situada, relacionada con lo propio de las diversas culturas, que para este trabajo, inmerso en el contexto urbano, nos interesan tres, la escrita, la oral y la digital.

Por todo lo anterior es que considero necesario repensar la alfabetización académica como una de tantas literacidades que no por ser escolar, puede eludir la representación

subjetiva que se lleva a cabo en dicha práctica social. Y ciertamente en la Educación Superior se requiere que cada estudiante se especialice en una forma de lectura y escritura determinada por su disciplina aunque sin perder de vista su postura personal; no obstante, previamente, en la Educación Media Superior, a la que se refiere el presente trabajo, los estudiantes pueden aprehender la lectura y la escritura, adoptando una postura crítica a partir de sus propios contextos, como una forma de literacidad, para lograr así lo que Bolívar Echeverría denomina el Ethos Barroco (2008) que

[...] trae también a la experiencia de los individuos sociales el destino que subsume la forma natural o de uso del mundo a su forma capitalista, y lo trae igualmente en calidad de inevitable, pero lo hace mediante la construcción imaginaria de un segundo plano de experiencia (mediante un escape o una huida) en el que la forma natural, cualitativa o de uso resulta rescatada de su estado de devastación. (Echeverría, 2008, s/p)

Es decir, los textos podrían ser una manera de construir su propio ethos barroco, su manera personal y única de liberarse de las ataduras rígidas de la sociedad actual, abriendo así el panorama escolar a un ámbito multicultural y cuando hablo de multiculturalidad me refiero a la que conceptualiza Samuel Arriarán cuando habla de educación, es decir "El multiculturalismo analógico-barroco que busca una igualdad proporcional con predominio de la diferencia" (Arriarán, 2000, p. 66). En México y particularmente en la Ciudad de México, a la que se refiere este trabajo, los alumnos de las aulas vienen de grupos culturales muy diversos, no sólo por su origen sino porque existe una hibridación cultural en la que se incluye lo digital, lo oral y lo escrito, y resulta ya imposible seguir imponiendo formas únicas de educación, tendríamos que pensar en lo individual y también en lo comunitario, en respetar esas diferencias y a partir de ellas repensar el currículum.

[...] el proceso pedagógico íntegro requiere necesariamente de diálogo entre alumnos y maestros. Este proceso sólo puede ser hermenéutico. Cuando el proceso tiene éxito implica la transformación de expectativas, la apertura o fusión de horizontes. Es este proceso que produce significados nuevos el alumno primero trasciende su mundo establecido y su entendimiento original del texto histórico. (Arriarán, 2000, p. 66)

En conclusión, entender el proceso de escritura como aquel que puede dirigir el camino de estudiantes y docentes a una fusión de horizontes, como menciona Arriarán, puede dar cabida a todas las miradas que pueden encontrarse en las aulas de una ciudad multicultural como la Ciudad de México y permitir que todos tengan voz y creen nuevos significados en su vida y en la convivencia con el otro.

1.1.4 La escritura en la diversidad: Un enfoque más interpretativo que estructural

La palabra escrita ha sido un instrumento para participar o no de la información jurídica, económica, cultural y social, por ello, puede también ser el medio para participar o no de la vida pública, para justificar o no las desigualdades sociales, e incluso, para rebelarse contra la estandarización a partir de las interpretaciones propias, de la narración de los mundos diversos y de las representaciones sociales simbólicas que podemos hacer a partir de ella. Desde mi perspectiva, los docentes podemos pensar en la escritura también como un instrumento de liberación, de análisis y de reflexión haciendo énfasis en el contenido interpretativo y no sólo estructural. Si bien es cierto la escritura no es la única manera de construir conocimiento ni pensamiento crítico y ha servido históricamente para privilegiar a algunos, también es cierto que es central en nuestra escolarización y es importante ofrecerles

a aquellos estudiantes que quieran continuar sus estudios, los elementos necesarios para hacer un uso experto de esta tipología.

La cultura escrita contribuye a que pensemos que los pensamientos mismos son objetos merecedores de contemplación [...] Transforma las ideas en hipótesis, inferencias, suposiciones que pueden luego transformarse en conocimiento mediante la acumulación de la evidencia. Y lo logra, en primer lugar, transformando palabras y proposiciones en objetos de conocimiento y, en segundo lugar, transformando la fuerza de un enunciado - el problema de la intencionalidad- en objetos de discurso. (Olson, 1998, p. 305)

Según este mismo autor, los usos de la escritura toman formas distintas en cada cultura, aunque en todas nos puede llevar al pensamiento del pensamiento. (Olson, 1998, p. 310). Esta forma cultural pertenece al medio escolarizado y es innegable su importancia, por ello, no se trata únicamente de acusar a la escritura como una forma violencia o imposición, sino de observar su construcción en las aulas, como bien mencionan Arriarán y Hernández (2016), "renunciar al universo escrito lleva obviamente a un grave error. Los efectos colaterales que derivan de su imposición no deberían llevarnos a la subestimación y abandono de la cultura escrita." (p.7)

Considero fundamental, en una sociedad llena de diversidad, como la nuestra, darles a todos la posibilidad y los elementos necesarios para ser copartícipes de manera equitativa en la comunicación, la información y las decisiones que se tomen desde cualquier ámbito, y no hablo de uniformarnos, sino de posibilitarnos:

[...] el discurso y la escritura se asocian de forma directa con las particularidades del contexto y de la multiculturalidad, con las expresiones y tradiciones que identifican a los individuos y determinan su identidad. Por tanto, las cualidades del texto se encuentran asociadas al plano cultural en el que vive cada individuo, de tal manera que no es posible generar un texto sin remitirse a un contexto, a una serie

de especificidades de tipo social y cultural que caracterizan a la vida. Maingueneau (2009 citado en Tabares, 2017, p. 123)

De esta forma cada expresión escrita tiene sus particularidades y elabora sus representaciones simbólicas culturales. En ese sentido me parece necesario investigar, en el contexto académico, en la Educación Media Superior, qué están escribiendo los estudiantes, a partir de lo que les piden los docentes, si cumplen o no, desde la perspectiva docente con esta tipología textual. La intención desde la postura investigativa es partir de la base de la multiculturalidad, es decir, no se trata de señalar que no escriben textos argumentativos, sino de saber qué están escribiendo en dicha tipología, a partir de su bagaje cultural y social en el medio urbano. Dicha multiculturalidad en las aulas ciudadinas partiría de la comprensión de los elementos que influyen en sus textos, principalmente con relación a la cultura digital y a la cultura oral; recordemos que parte de la intención de este trabajo es observar de qué manera influyen estas tres culturas en sus textos, en su estructura, en su lenguaje, en su extensión, en los formatos que utilizan, entre otros.

El propósito es hacer una reflexión propositiva de la escritura de textos argumentativos en un entorno educativo como el nuestro, diverso, conocer los diferentes panoramas que se presentan dentro de los textos y aceptar también que no todos los alumnos están interesados en llegar a los estudios universitarios; no obstante, en esos casos también es importante que conozcan la argumentación como una de las herramientas propulsoras del pensamiento crítico, aunque no la única, bajo cualquiera de los registros que actualmente encuentran, oral, escrito o digital, dependiendo de la particularidad de cada situación.

Es importante tomar en cuenta que habrá grupos culturales interesados en el discurso oral más que en el escrito y entonces resulta fundamental que una de las vías de su

construcción, sea darles la posibilidad de tener todas las herramientas para ello, no como texto sino como discurso oral; ciertamente mi trabajo se ceñirá al discurso escrito, pero resulta necesario observar que no es la única posibilidad existente si queremos dar cabida a la multicultural y resulta necesario, como intérprete de los textos, observar con una mirada abierta a todas las posibilidades que se puedan presentar, entendiendo que el texto argumentativo no es la única posibilidad de argumentar fuera de la escuela, pero sí se aprende casi exclusivamente en ella, al menos durante la escolarización, dado que es un conocimiento más bien especializado.

Personalmente considero que sólo bajo una lupa de interpretación comprensiva e inclusiva, podremos darle cabida a un mundo globalizado que no destruya ni elimine las diferencias sino al contrario, las dirija hacia un camino más justo y es cierto que muy probablemente los textos que encontremos no necesariamente tengan de manera evidente la influencia de la digitalización o de la oralidad.

Finalmente yo creo que habría que repensar la escuela como un medio para leer el mundo, para narrarlo, juzgarlo, refutarlo y en fin, reescribirlo; construirla como un camino a la inclusión porque en la escritura de un texto hay habilidades, pensamiento crítico, expresión y liberación, y los docentes podemos abrirnos a una postura más interpretativa de los textos, haciéndolos reflexionar y reescribir sus propias historias, sus puntos de vista, sus creencias y todo aquello que los lleve a reencontrarse consigo mismos, a debatir y a tomar una postura.

Debemos reposicionar la escuela dentro de un lenguaje de posibilidad y de esperanza, entendiéndola como esfera pública democrática, comprometida con formas de políticas culturales orientadas a darles facultades a los estudiantes y mejorar sus posibilidades humanas. [...] Al mismo tiempo que enseña a

leer el mundo, la escuela potencia la capacidad de cambiarlo. Rodríguez L. y Rodríguez, P. (2010, p. 82, en Venegas M, 2015, p. 4)

1.2 La argumentación: construcción crítica del conocimiento

1.2.1 El texto argumentativo en la Educación Media Superior (Panorama curricular)

1.2.1.1 SEP: Bachillerato General

La Educación Media Superior en nuestro país, dependiente de la Secretaría de Educación Pública, se engloba en el denominado Bachillerato General, mismo que cuenta con dos opciones de programas diferentes, el bachillerato propedéutico y el bivalente. El primero evidentemente busca preparar a los estudiantes para cursar en un futuro educación superior, en cualquiera de sus rubros:

[...] prepara para el estudio de diferentes disciplinas científicas, tecnológicas y humanísticas; y proporciona una cultura general a fin de que sus egresados se incorporen a las instituciones de educación superior o eventualmente, al sector productivo. (DGB, 2018, p. 5)

Por su parte, el bachillerato bivalente está curricularmente estructurado en dos componentes, uno de formación profesional y otro de formación propedéutica; es decir, prepara a los estudiantes para transitar por la Educación Superior, pero también les otorga un título de técnico profesional debido a su formación tecnológica. De manera general la intención es que los estudiantes puedan continuar con sus estudios o integrarse al mundo laboral. Esta característica es específica del bachillerato General dado que ninguno de los otros tipos de bachillerato, menciona la incorporación al trabajo.

A partir del 2008 de puso en marcha la Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS), y posteriormente en el 2012 se decretó este nivel educativo como obligatorio. La RIEMS por un lado define el Marco Curricular Común del Sistema Nacional de Bachillerato, para casi todas las escuelas de este nivel del país, y por otra parte se adhiere al Modelo Educativo por Competencias y se circunscribe, según afirma el Documento base (DGB, 2018), en el constructivismo social. Según señala, este sistema, como Bachillerato General, en ambas opciones, tiene las siguientes funciones (Dirección General de Bachillerato, s.f.):

Formativa.- Proporciona al alumno una formación integral que comprende aspectos primordiales de la cultura de su tiempo: conocimientos científicos, técnicos y humanísticos, que le permitan asimilar y participar en los cambios constantes de la sociedad; manejar las herramientas de carácter instrumental adecuadas para enfrentar los problemas fundamentales de su entorno y fortalecer los valores de libertad, solidaridad, democracia y justicia; todo ello encaminado al logro de su desarrollo armónico individual y social.

Propedéutica. - Prepara al estudiante para la continuación en estudios superiores, a través de los conocimientos de las diferentes disciplinas; esto, además, le permitirá integrarse en forma eficiente a las circunstancias y características de su entorno, con base en el manejo de principios, leyes y conceptos básicos. Sin pretender una especialización anticipada, el bachillerato prepara a los alumnos que han orientado su interés vocacional hacia un campo específico de conocimientos.

Preparación para el trabajo. - Ofrece al educando una formación que le permita iniciarse en diversos aspectos del ámbito laboral, fomentando una actitud positiva hacia el trabajo y, en su caso, su integración al sector productivo.

Ahora bien, estas funciones dentro de la estructura curricular son mencionadas como campos. El campo formativo pertenece a lo que ellos denominan tronco común en el que las asignaturas se organizan a partir de las siguientes áreas de conocimiento: Lenguaje y

Comunicación, Matemáticas, Metodología, Ciencias Naturales e Histórico Social. La primera de ellas es la que atañe directamente a esta investigación, las demás serán mencionadas sólo con la finalidad de comprender este sistema de manera integral.

Lenguaje y comunicación

Las disciplinas comprendidas en el campo son de carácter instrumental y permiten y estimulan a través del uso adecuado de los códigos el desarrollo de habilidades del pensamiento necesarias, a fin de lograr la comprensión, construcción y aplicación de los conocimientos que habiliten al sujeto de aprendizaje para ingresar a estudios superiores o incorporarse al área productiva y de servicios. En español e inglés el estudio de la lengua se da a partir de la lectura y la redacción, mediante estrategias y métodos específicos, por eso la metodología de aprendizaje implica el ejercicio continuo y permanente de los contenidos temáticos presentes en cada asignatura.

El campo se integra con disciplinas que abordan el estudio de sistemas lingüísticos e informáticos: el Español, el Inglés y la Informática. Las asignaturas derivadas de esas disciplinas son: Taller de Lectura y Redacción I y II, Literatura I y II (complementarias), Lenguaje Adicional al Español (Inglés) I a IV e Informática I y II. (DGB, s.f.)

Llama particularmente mi atención que se mencione esta área como instrumental porque desde mi punto de vista, específicamente las materias de lengua no tienen particularidades sólo instrumentales, sino que pueden ser útiles para la comprensión que los estudiantes tienen de sí mismos y del mundo, de diferentes formas de pensar y de vivir, puede ser un vehículo para construir personas más reflexivas, más críticas y creativas, más éticas, entre otras tantas cosas.

Ciencias Naturales

El campo de las Ciencias Naturales está integrado por disciplinas que abordan el estudio de los fenómenos y procesos de la materia, dichas disciplinas son: Física, Química y Biología.

Las asignaturas derivadas de estas disciplinas son: Química I y II, Física I y II, Biología I y como materias complementarias al nivel, Biología II, Ecología y Medio Ambiente y Geografía.

Matemáticas

El campo de las matemáticas está integrado por cuatro asignaturas que abordan el estudio del Álgebra, Geometría Euclidiana y Analítica, Trigonometría y Funciones.

Histórico social

Las materias y/o asignaturas que lo integran son: Ética y Valores I y II, Introducción a las Ciencias Sociales, Historia de México I y II, Filosofía, Estructura Socioeconómica de México, Historia Universal Contemporánea y Metodología de la Investigación; en ellas, se aborda la génesis del pensamiento científico, su fundamentación epistemológica, y el análisis de los procesos socio-históricos. (DGB, s.f.)

Por otra parte, el campo de formación propedéutica "se integra por asignaturas de diversos grupos disciplinarios (físico-matemático, económico-administrativo, químico-biológico y humanidades y ciencias sociales), a fin de responder a los requerimientos de las instituciones de educación superior" (DGB, s.f.)

Y finalmente el de formación para el trabajo que incorpora "el enfoque basado en normas técnicas de competencia laboral, las cuales constituyen un referente sobre los desempeños que se requieren en el ámbito laboral y permiten orientar la formación hacia el logro de los mismos." (DGB, s.f.)

En otro orden de ideas, hay dos elementos que se incluyeron en este Plan de estudios (DGB, 2018, p. 23) y es importante mencionarlos:

Enfoque intercultural. Brindar una educación intercultural, permitirá ofrecer un servicio educativo que contribuya de manera eficaz a la construcción de prácticas ciudadanas enraizadas en los valores cívicos

del respeto, la tolerancia, la apertura, el diálogo y la participación activa y constructiva en su comunidad y Nación, con la finalidad, entre otras, de atender las problemáticas específicas relacionadas con los temas del respeto a la diversidad y a la diferencia que en la actualidad forman parte de las prácticas cotidianas de las y los jóvenes mexicanos.

Enfoque de género. Incorporar el enfoque de género en el diseño, implementación, evaluación y sistematización de los programas educativos como componente transversal, para mejorar la calidad de la educación proporcionada en los planteles a través de estrategias orientadas a eliminar las formas de discriminación de género en el ámbito educativo es una necesidad establecida en el Artículo 3º constitucional, Fracción II.

Por supuesto que resulta importante incluir dichos enfoques en los programas de estudio actuales, de hecho con respecto a la interculturalidad, el Documento base (DGB, 2018) menciona que hay un Componente Intercultural Extendido que "se aplicará en los entornos culturales donde ser pertinente y se tengan condiciones de viabilidad para complementar el Componente Intercultural Básico, cuyo objetivo es dar cabida de manera formal a la expresión cultural de los diferentes grupos sociales del país y propiciar el diálogo intercultural."(DGB, 2018, p. 59) Este componente permite que, de ser necesario, en ciertas comunidades se elaboren proyectos curriculares relacionados con: Lengua o lenguas que caracterizan a la población, Expresiones culturales de la población que concurre al centro de estudios y la Vinculación a la vida comunitaria.

Toda esta estructura curricular está basada, como mencioné anteriormente, en el modelo por competencias, que es un modelo globalizante que busca universalizar a la educación para cumplir con los parámetros tanto ideológicos como culturales y sociales, determinados por las instituciones que representan al capital del mundo. Ser exitosos profesionalmente, ser capaces de cumplir con los requerimientos de la productividad, y

cumplir con las evaluaciones internacionales son elementos que teóricamente se cumplen siguiendo este tipo de educación.

Específicamente hablando de lenguaje y comunicación, señala como perfil de egreso:

Lenguaje y comunicación. Se expresa con claridad de forma oral y escrita tanto en español como en lengua indígena en caso de hablarla. Identifica las ideas clave en un texto o discurso oral e infiere conclusiones a partir de ellas. Se comunica en inglés con fluidez y naturalidad. (DGB, 2018, p. 26)

Si se cumpliera este perfil, todos los estudiantes tendrían la pericia suficiente para elaborar textos argumentativos académicos al terminar el bachillerato, pero bien sabemos que los planes y programas de estudio, así como los perfiles de egreso no siempre se logran debido a muchos y diferentes factores.

En otro orden de ideas, el Marco Curricular está compuesto por Competencias Genéricas, Disciplinarias y Profesionales, del Acuerdo 444 (2008), dentro de las Genéricas, señala:

Artículo 3.- Las competencias genéricas que han de articular y dar identidad a la EMS y que constituyen el perfil del egresado del SNB son las que todos los bachilleres deben estar en capacidad de desempeñar; les permiten comprender el mundo e influir en él; les capacitan para continuar aprendiendo de forma autónoma a lo largo de sus vidas, y para desarrollar relaciones armónicas con quienes les rodean. (Acuerdo 444, 2008, p. 2)

Al menos tres competencias genéricas se relacionan directamente con la comunicación y específicamente con elementos que inciden en la argumentación (Acuerdo 444, 2008, pp. 3,4):

Se expresa y comunica

3. Escucha, interpreta y emite mensajes pertinentes en distintos contextos mediante la utilización de medios, códigos y herramientas apropiados.

Atributos:

- Expresa ideas y conceptos mediante representaciones lingüísticas, matemáticas o gráficas.
- Aplica distintas estrategias comunicativas según quienes sean sus interlocutores, el contexto en el que se encuentra y los objetivos que persigue.
- Identifica las ideas clave en un texto o discurso oral e infiere conclusiones a partir de ellas.
Se comunica en una segunda lengua en situaciones cotidianas.
- Maneja las tecnologías de la información y la comunicación para obtener información y expresar ideas.

Piensa crítica y reflexivamente

4. Desarrolla innovaciones y propone soluciones a problemas a partir de métodos establecidos.

Atributos: *f*

- Sigue instrucciones y procedimientos de manera reflexiva, comprendiendo como cada uno de sus pasos contribuye al alcance de un objetivo. *f*
 - Ordena información de acuerdo a categorías, jerarquías y relaciones.
 - Identifica los sistemas y reglas o principios medulares que subyacen a una serie de fenómenos.
- f*
- Construye hipótesis y diseña y aplica modelos para probar su validez. *f*
 - Sintetiza evidencias obtenidas mediante la experimentación para producir conclusiones y formula nuevas preguntas. *f*
 - Utiliza las tecnologías de la información y comunicación para procesar e interpretar información.

5. Sustenta una postura personal sobre temas de interés y relevancia general, considerando otros puntos de vista de manera crítica y reflexiva.

Atributos: *f*

- Elige las fuentes de información más relevantes para un propósito específico y discrimina entre ellas de acuerdo a su relevancia y confiabilidad. *f*

- Evalúa argumentos y opiniones e identifica prejuicios y falacias. *f*
- Reconoce los propios prejuicios, modifica sus puntos de vista al conocer nuevas evidencias, e integra nuevos conocimientos y perspectivas al acervo con el que cuenta. *f*
- Estructura ideas y argumentos de manera clara, coherente y sintética.

Con respecto a las competencias disciplinares básicas, las que tienen que ver con comunicación son las siguientes (DGB, 2018, p. 70):

1. Identifica, ordena e interpreta las ideas, datos y conceptos explícitos e implícitos en un texto, considerando el contexto en el que se generó y en el que se recibe.
2. Evalúa un texto mediante la comparación de su contenido con el de otros, en función de sus conocimientos previos y nuevos.
3. Plantea supuestos sobre los fenómenos naturales y culturales de su entorno con base en la consulta de diversas fuentes.
4. Produce textos con base en el uso normativo de la lengua, considerando la intención y situación comunicativa.
5. Expresa ideas y conceptos en composiciones coherentes y creativas, con introducciones, desarrollo y conclusiones claras.
6. Argumenta un punto de vista en público de manera precisa, coherente y creativa.
7. Valora y describe el papel del arte, la literatura y los medios de comunicación en la recreación o la transformación de una cultura, teniendo en cuenta los propósitos comunicativos de distintos géneros.
8. Valora el pensamiento lógico en el proceso comunicativo en su vida cotidiana y académica.
9. Analiza y compara el origen, desarrollo y diversidad de los sistemas y medios de comunicación.

10. Identifica e interpreta la idea general y posible desarrollo de un mensaje oral o escrito en una segunda lengua, recurriendo a conocimientos previos, elementos no verbales y contexto cultural.
11. Se comunica en una lengua extranjera mediante un discurso lógico, oral o escrito, congruente con la situación comunicativa.
12. Utiliza las tecnologías de la información y comunicación para investigar, resolver problemas, producir materiales y transmitir información.

De manera explícita se menciona la argumentación, no deja claro si es escrita u oral porque no es lo mismo el debate que una ponencia, sin embargo, cualquiera de estas dos requiere tomar una postura y defenderla.

Finalmente existen las competencias disciplinares extendidas que se adicionaron ya en el Documento Base del 2018 y son las siguientes:

1. Utiliza la información contenida en diferentes textos para orientar sus intereses en ámbitos diversos.
2. Establece relaciones analógicas, considerando las variaciones léxico-semánticas de las expresiones para la toma de decisiones.
3. Debate sobre problemas de su entorno fundamentando sus juicios en el análisis y en la discriminación de la información emitida por diversas fuentes.
4. Propone soluciones a problemáticas de su comunidad, a través de diversos tipos de textos, aplicando la estructura discursiva, verbal o no verbal, y los modelos gráficos o audiovisuales que estén a su alcance.
5. Aplica los principios éticos en la generación y tratamiento de la información.
6. Difunde o recrea expresiones artísticas que son producto de la sensibilidad y el intelecto humanos, con el propósito de preservar su identidad cultural en un contexto universal.

7. Determina la intencionalidad comunicativa en discursos culturales y sociales para restituir la lógica discursiva textos cotidianos y académicos.
8. Valora la influencia de los sistemas y medios de comunicación en su cultura, su familia y su comunidad, analizando y comparando sus efectos positivos y negativos.
9. Transmite mensajes en una segunda lengua o lengua extranjera atendiendo las características de contextos socioculturales diferentes.
10. Analiza los beneficios e inconvenientes del uso de las tecnologías de la información y la comunicación para la optimización de las actividades cotidianas.
11. Aplica las tecnologías de la información y la comunicación en el diseño de estrategias para la difusión de productos y servicios, en beneficio del desarrollo personal y profesional. (DGB, 2018, p.72)

Estás últimas resultan ser competencias más completas en tanto que ya tiene un carácter más pragmático del uso de la lengua y hacen referencia a cuestiones más analíticas, de valoración y de ética e incluso se propone la solución de problemas en su comunidad a través de diversos tipos de textos, verbales o escritos.

Algo fundamental dentro de este Marco es que la lectura, la escritura y la expresión oral son manifestaciones del lenguaje y las denomina competencias habilitantes: "La lectura, escritura y expresión oral son manifestaciones del lenguaje necesarias que los jóvenes deben fortalecer para desarrollarse plenamente" (SEP, 2017, p. 256). Así mismo menciona la importancia de fortalecer tanto la capacidad lectora, como la escritora y la expresión oral, para tener éxito en cualquier asignatura y habilitarla como eje transversal en todas las asignaturas del currículo. (SEP, 2017, p. 257)

Por otra parte, los aprendizajes clave del campo disciplinar de comunicación en el Nuevo Modelo Curricular del Bachillerato General son los siguientes:

| Ejes | Componentes | Contenidos centrales |
|--|--|--|
| Comunicarse, relacionarse y colaborar con los demás (eje transversal para todas las asignaturas del campo disciplinar de Comunicación y de Ciencias Sociales). | La comunicación y las relaciones interpersonales. La integración de la comunidad de aprendizaje. La contextualización de la comunidad de aprendizaje a partir de los intereses y experiencias académicas de los estudiantes. | El trabajo colaborativo en el aula como base para la integración de la comunidad de aprendizaje. |
| Leer, escribir, hablar y escuchar. | La lectura, la escritura y la oralidad como prácticas habilitadoras y generadoras del aprendizaje. La importancia de la lectura para la escritura: la producción de textos argumentativos. La importancia de la lectura para la escritura: la argumentación fundamentada. | La importancia de la lengua y el papel de la gramática. El texto argumentativo. El texto como fuente de información y de expresión de ideas nuevas. |
| Generación de una opinión razonada y razonable a partir de la elaboración de textos. | El sustento de la opinión del estudiante con un argumento. La construcción de una perspectiva propia y original argumentada. | La escritura argumentativa. La escritura original argumentada. |
| Tecnología, información, comunicación y aprendizaje. | Tecnología y desarrollo humano. La generación, uso y aprovechamiento responsable de la información para el aprendizaje. El aprendizaje en red. La creación de contenidos para el aprendizaje. El uso de la tecnología como práctica habilitadora de aprendizajes en red. | El impacto de la tecnología en el desarrollo humano. El manejo responsable de la información. El aprendizaje e innovación. En y desde la red. Programar para aprender. |

(Tabla de Aprendizajes clave del campo disciplinar de Comunicación, Nuevo Modelo Educativo, 2017, p. 260)

Si analizamos con detenimiento podemos observar que prácticamente todos los ejes pueden estar relacionados con la argumentación y desde mi punto de vista ésta debería ser transversal en la Educación Media Superior, y no sólo la argumentación, la lectura y la escritura, tendrían que tomarse en cuenta de manera transversal.

En el desarrollo del programa podemos observar que existen varios elementos que dirigen la atención hacia una educación que sea útil para que los alumnos cuenten con las habilidades instrumentales necesarias para tener un desarrollo laboral adecuado, esto no quiere decir que sean las únicas por aprender, pero sí tienen una mención permanente. Es así que el constructivismo con enfoque sociocultural sobre el que se elabora este plan señala que es necesario que los alumnos lleven a cabo actividades situadas basadas en su experiencia propia, con “propuestas de actuación más cercanas al contexto real de las necesidades de la sociedad y profesionales futuras” (SEP, 2018, p. 20)

En suma, podemos observar que, de manera ideal, el ser lingüístico que se pretende formar puede ser una persona que desarrolle los conocimientos, las habilidades y las actitudes necesarias para elaborar argumentaciones fundamentadas desde un punto de vista crítico. Es claro que la posición desde la que este programa se elabora parte de requerimientos de productividad, desde las exigencias de los mercados económicos que movilizan el mundo, y evalúan si los estudiantes son o no competentes, cuestión que es incongruente dado que aquellos estudiantes de regiones en donde la cultura es muy diferente, podrían gozar de proyectos especiales; no obstante, seguramente no podrán llevar a cabo dichas evaluaciones, que como bien sabemos generalmente son elaboradas desde contextos muy distintos a los nuestros.

1.2.1.2 UNAM: Escuela Nacional Preparatoria

La Escuela Nacional Preparatoria (ENP) surgió como un proyecto educativo del siglo XIX, a cargo de Gabino Barreda, en los días de Benito Juárez en la presidencia y en las instalaciones de San Ildefonso, y es resultado de un momento histórico fundamental en nuestro país; la creación de la Ley Orgánica de la Instrucción Pública, en 1867, que estableció la educación gratuita y obligatoria para los pobres. En sus inicios seguía los postulados de la doctrina positivista: "En la escuela, bajo las directrices del positivismo, el Estado quiso crear un nuevo modelo de ciudadano "cincelado por la instrucción, ordenado y respetuoso de la paz, para lograr el progreso" (Cortés, 2007, p. 328). Tan es así que hasta el día de hoy su lema es "Amor, orden y Progreso", recordándonos la doctrina positivista de Auguste Comte.

Ahora bien, con el tiempo, crecieron en instalaciones, se han modificado sus planes de estudios y sus programas, de hecho, la última reforma a su Plan de estudios se llevó a cabo en 1996 y actualmente realizan sus actividades con base en ese Plan de Estudios, que a su vez modificó sus contenidos curriculares en el 2016. Ciertamente, en sus orígenes la importancia central de sus saberes eran las ciencias, con un enfoque más racionalista que humanista; sin embargo, con las reformas, al cabo de los años, su modelo educativo actual menciona que su propósito es la formación integral del educando: "aquella que le proporciona elementos cognoscitivos, metodológicos y afectivos que, en síntesis, le permitan profundizar de manera progresiva en la comprensión de su medio natural y social, desarrollar su personalidad, definir su participación crítica y constructiva en la sociedad en que se desenvuelve e introducirse en el análisis de las problemáticas que constituyen el objeto de estudio de las diferentes disciplinas científicas y tecnológicas, siempre con la perspectiva de la formación profesional universitaria."(ENP,s/f, p. 1)

Los valores también son mencionados como un elemento fundamental para la formación social y humanística, dirigida al desarrollo académico necesario para la educación profesional; es decir, la ENP es propedéutica, si bien es cierto busca formar para la vida, sus objetivos se centran en preparar a los estudiantes para los estudios profesionales. (ENPs/f, p. 3).

Ahora bien, en lo estrictamente relacionado con el ámbito de la comunicación, la Escuela Nacional Preparatoria tiene un Plan de estudios anual y ofrece 3 materias en primera lengua; en cuarto año, como ellos le denominan al primer año, toman una materia que se llama Lengua Española, que es donde podemos encontrar explícitamente la argumentación como uno de los aprendizajes; Literatura Universal en el quinto y Literatura Iberoamericana en el sexto año, que ya sólo lo toman aquellos que estudiarán una carrera de Humanidades.

La asignatura de Lengua Española tiene como propósito que el alumno desarrolle el pensamiento crítico y la competencia comunicativa para comprender y producir diversos tipos textuales, tanto académicos como sociales. Asimismo, será capaz de emplear técnicas de búsqueda, elaboración y presentación de la información, usando tanto los medios tradicionales como las TIC; conocerá y valorará los textos literarios españoles como una manifestación artística de ideas y visiones del mundo que trascienden en el tiempo; adquirirá los conocimientos esenciales de su lengua materna a fin de ejercer una autonomía en el proceso de aprendizaje que le ayuden a enfrentar y resolver situaciones comunicativas que traspasen el ámbito académico y le permitan comprender su mundo e influir en él. (ENP, 2016, p. 2)

Como podemos observar hay una clara mención del pensamiento crítico y del texto argumentativo y de hecho inician con la persuasión a través de la lectura e interpretación de

los textos icónicos verbales, como preámbulo a la siguiente unidad; claramente no es un texto argumentativo del tipo ensayo, pero es una manera de comenzar a identificar las estrategias de persuasión, que además van muy de la mano con lo que los jóvenes gustan en estos momentos, lo visual; esto se lleva a cabo en la Unidad 5 "Leer e interpretar: lo icónico verbal" (ENP, 2016, p. 10) cuyo objetivo específico, relacionado con la argumentación es:

El alumno:

- Decodificará los textos icónico-verbales con el fin de interpretar los distintos recursos de persuasión.
- Diseñará un texto icónico verbal con el propósito de evidenciar la comprensión de las características y finalidad de este. (ENP, 2016, p. 10)

Por otra parte, la Unidad 6 se denomina "Defender y persuadir: la argumentación" (ENP, 2016, p 11), y ya está directamente relacionada con la elaboración de textos argumentativos que pertenecen a la alfabetización académica porque incluso dentro de los contenidos procedimentales mencionan: artículo de opinión, nota editorial, ensayo literario, etcétera. Los objetivos específicos son:

El alumno:

- Identificará la estructura y las características de los textos argumentativos y los tipos de argumento con el fin de distinguirlos en contextos reales.
- Realizará un debate a partir de un tema de actualidad. (ENP, 2016, p 11)

Esta es la última unidad del Programa, en el quinto año, aunque la materia es Literatura, la presentación señala que fomentarán el desarrollo del pensamiento crítico y analítico para propiciar la reflexión, a través del análisis y la interpretación de textos literarios, fomentando la escritura de textos académicos (Escuela Nacional Preparatoria, 2016); es decir, aunque no se dedicarán de manera específica a los textos argumentativos,

por medio de la literatura también llevarán a los alumnos a la producción de textos en los que demuestren alguna valoración al respecto.

El sexto año, Literatura mexicana e iberoamericana, los alumnos, a pesar de ser un grupo limitado, sólo aquellos que irán al área de Humanidades, elaborarán textos argumentativos con mayor grado de complejidad:

En la escritura, el grado de complejidad aumenta sustancialmente en sexto año, pues el alumno trabajará el texto argumentativo; para ello partirá de la identificación de la estructura, del reconocimiento de argumentos y finalizará con la producción de ensayos literarios y académicos que incluyan tanto una argumentación fundamentada, surgida a partir del proceso de investigación, como un aparato crítico estructurados correctamente. (Escuela Nacional Preparatoria/b, 2016, p. 2) En varias unidades hay al menos un objetivo relacionado con la argumentación directamente (Escuela Nacional Preparatoria/b, 2016:7, pp. 9-11):

Unidad 3: Identificará los diferentes tipos de argumentos a partir del análisis de obras representativas para comprender el discurso argumentativo.

Unidad 4: Redactará un texto argumentativo a partir del tema de la ciudad como pretexto para reflexionar sobre las problemáticas urbanas.

Unidad 5: Escribirá un ensayo literario por medio del análisis, la reflexión y la interpretación de la obra para fijar una postura, sólidamente argumentada, acerca de un problema social.

Unidad 6: Escribirá un ensayo académico por medio del análisis, la reflexión y la interpretación de la obra literaria para demostrar el dominio de la argumentación y del uso del aparato crítico.

Es claro que no todos los alumnos toman esta materia; sin embargo, aquellos que eligieron el área de Humanidades, sin duda lo harán.

A manera de recapitulación es importante hacer hincapié en algunos aspectos que desde mi punto de vista son primordiales en la conformación del estudiante que idealmente egresa de esta institución. Por una parte el énfasis que hacen en las diversas tipologías textuales, tanto a nivel comprensión, análisis, como producción, abren el panorama del conocimiento de las diversas posibilidades que nos ofrecen los textos dependiendo de su función, tanto de lectura como de escritura, y, por otra parte, la clara inclusión de la literatura desde el primer año, recordando que a través de ella los estudiantes pueden vivir, imaginar y reconstruir mundos diversos, narrar y narrar-se como un acto de reflexión y encuentro consigo mismos y con su entorno, lo que considero, dirige a los estudiantes a construir sus argumentos de vida, a elaborar una fundamentación ontológica personal y a poderla expresar de manera oral, verbal o por escrito haciendo uso de las herramientas tecnológicas a su alcance y asumiendo valores que se encaminen a su vida profesional futura:

Con esta asignatura se espera que el alumno desarrolle la competencia comunicativa y produzca diferentes tipos de textos, genere investigaciones que impacten su ámbito académico y social por medio de distintas herramientas digitales (las TIC). Se pretende que el estudiante realice la lectura intensiva (análisis de los componentes conceptuales y formales del texto) y la lectura extensiva (desarrollo del hábito lector). Asuma valores y actitudes humanísticos, se reconozca como un ciudadano responsable, consciente, tolerante, crítico, analítico y activo ante los fenómenos, los problemas sociales y naturales de su entorno y del mundo. (ENP, 2016, p.3)

En conclusión, y de manera ideal, el ser lingüístico que puede resultar de esta educación, podría ser un estudiante que tome una postura crítica, que se comunique desde el análisis y la reflexión, basando dicha comunicación en argumentos válidos en el contexto en que se desarrollen, pero interiorizando un aprendizaje ético que será fundamental en su desarrollo profesional futuro.

1.2.1.3 UNAM: Escuela Nacional Colegio de Ciencias y Humanidades

El Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH) desde sus inicios en 1971, se caracterizó por ser un sistema que respondiera a los cambios sociales y políticos de la época; surgió como una reforma educativa innovadora que, desde la voz misma del Rector de entonces, Pablo González Casanova fue considerado como

[...] la creación de un motor permanente de innovación de la enseñanza universitaria y nacional, el cual deberá ser complementado con esfuerzos sistemáticos que mejoren, a lo largo de todo el proceso educativo, nuestros sistemas de evaluación de lo que enseñamos y de lo que aprenden los estudiantes".
(Carrillo, 1971, s/p)

El Colegio de Ciencias y Humanidades ya en sus 50 años de existencia, señala que continúa "ofreciendo a su alumnado una educación media superior propedéutica general, donde confluyen los conocimientos tanto humanísticos como científicos." (CCH,2016, p. 7), específica incluso en su misión y filosofía cuya intención es preparar a los estudiantes para cursar sus estudios superiores de manera autónoma, con habilidades, actitudes y conocimientos que les permitan aprender a aprender, aprender a hacer y aprender a ser.

Aprender a aprender: El alumno será capaz de adquirir nuevos conocimientos.

Aprender a hacer: El alumno desarrollará habilidades que le permitirán poner en práctica lo aprendido en el aula y en el laboratorio. Supone conocimientos, elementos de métodos diversos, enfoques de enseñanza y procedimientos de trabajo en clase.

Aprender a ser: El alumno desarrollará, además de los conocimientos científicos e intelectuales, valores humanos, cívicos y particularmente éticos. (Filosofía CCH, 2021)

El sujeto que buscan formar cuenta con conocimientos en el plano conceptual, con habilidades que le permitan aplicar dichos conceptos, lo que a priori supone una actitud crítica y analítica, y finalmente también es un sujeto ético:

[...] el CCH busca que sus estudiantes se desarrollen como personas dotadas de valores y actitudes éticas fundadas; con sensibilidad e intereses en las manifestaciones artísticas, humanísticas y científicas; capaces de tomar decisiones, de ejercer liderazgo con responsabilidad y honradez, de incorporarse al trabajo con creatividad, para que sean al mismo tiempo, ciudadanos habituados al respeto, diálogo y solidaridad en la solución de problemas sociales y ambientales. (Misión, CCH, 2021)

De manera general podríamos decir que tienen como objetivo formar ciudadanos con valores que le den la sensibilidad y empatía suficientes para analizar e incidir de manera crítica en su medio.

Ahora bien, el Colegio de Ciencias y Humanidades de la UNAM, agrupó los conocimientos en 4 áreas y una de ellas son los Talleres de Lenguaje y Comunicación, en estos, los primeros cuatro semestres, llevan una materia que se llama Taller de Lectura, Redacción e Iniciación a la Investigación Documental (TLRIID). Posteriormente, si eligen el área de Humanidades tienen varias materias optativas relacionadas con las competencias lingüísticas: Lectura y análisis de textos literarios I y II, y Taller de comunicación I y II.

Específicamente TLRIID, no tiene un objetivo general que mencione la argumentación; sin embargo, tiene varios que se relacionan implícitamente, veamos:

- Desarrollará su competencia comunicativa, por medio de un conjunto de habilidades, estrategias y conocimiento sobre la lengua para intercambios comunicativos en diferentes ámbitos sociales, académicos y personales.

- Reconocerá la lengua oral y escrita como una herramienta fundamental, mediante la identificación de los elementos de la situación comunicativa para la adquisición de conocimientos, la comprensión de diferentes contextos y la expresión de sus pensamientos, emociones y puntos de vista.
- Identificará los propósitos comunicativos de textos escritos, orales e icónicos, a través de la lectura de tipos y géneros textuales con estrategias personales para su comprensión, interpretación y valoración.
- Producirá textos pertinentes y adecuados a diferentes situaciones académicas, sociales y personales, mediante el conocimiento de tipos, géneros y propiedades textuales para el logro de sus propósitos comunicativos.
- Utilizará las TIC de modo reflexivo y crítico, por la vía del aprovechamiento de sus recursos y el reconocimiento de sus riesgos para la consecución de sus propósitos de comunicación e investigación.
- Empleará estrategias de investigación documental ajustadas a necesidades académicas, sociales o personales, a través del procesamiento, la certificación y confiabilidad de las fuentes, impresas o digitales para la solución de problemas.
- Reconocerá en el texto literario una fuente de conocimiento de diferentes contextos, formas de vida, manifestaciones culturales, mundos posibles y pluralidad de sentidos, por medio del empleo de elementos de análisis literario para el disfrute estético y la construcción de su identidad. (CCH, 2016, p. 17)

Si observamos con detenimiento, no aparece especificada la argumentación, pero si aparece el texto escrito, el análisis crítico, la identificación de géneros y propiedades textuales, la valoración de estos, entre otros y en cada semestre sí encontramos unidades que específicamente tienen como uno de sus temas la escritura o la lectura de textos argumentativos.

Por otra parte, es necesario mencionar que los Talleres de Lenguaje y Comunicación se valen de las cuatro habilidades comunicativas: escuchar, hablar, leer y escribir, para desarrollar los conocimientos, valores, y habilidades requeridas para la competencia comunicativa, incluso llama la atención el lugar que le dan a la oralidad:

En el caso del lenguaje verbal, su manejo eficiente constituye un medio indispensable para acceder al conocimiento y plasmarlo para evidenciar que se ha comprendido, así como para pensar y transformar el pensamiento; además, mediante el uso de la lengua se da la posibilidad de organizar el conocimiento. [...] En las asignaturas de las áreas del Colegio, el profesorado tiene como evidencia del aprendizaje del alumnado producciones escritas y orales de toda índole [...] (CCH, 2016, p. 9)

La oralidad puede ser un medio de evidencia y por tanto de evaluación del conocimiento con relación a las habilidades lingüísticas que además son necesarias para el aprendizaje de todas las materias.

En otro orden de ideas, cabe destacar que en su Plan de estudios se menciona la literacidad (CCH, 2016, p. 10) como un concepto que rebasa a la alfabetización porque asocia a los interlocutores, al código escrito, al contexto, a las formas de pensamiento, a los géneros discursivos e incluye a las TIC mencionando que "...el manejo de medios tecnológicos que posibilitan una participación ciudadana, donde el intercambio de ideas conduce a un debate que mejora la calidad de vida y también coadyuva a resolver problemas de marginación y violencia." (CCH, 2016, p. 10)

Incluso hacen mención de que resulta primordial que los estudiantes sean capaces de trasladar sus conocimientos a la comprensión de nuevas manifestaciones textuales que pueden surgir a partir de los géneros digitales, así como la necesidad de leer imágenes del

entorno real o virtual (CCH, 2016, p.13), por ello es que dentro de su plan de estudios dedican una parte al texto icónico verbal.

Como podemos observar, el ser lingüístico que se pretende formar es un estudiante preparado para la universidad, pero también para la vida; si bien es cierto claramente se señala que llevan a cabo una educación propedéutica, no es una educación técnica profesional, que los prepare para el trabajo o la mano de obra barata, como exigencias de las sociedades globalizadas actuales; sino más bien, pretende formar personas éticas, observadoras, analíticas, conscientes de las problemáticas que se viven en la cotidianidad y capaces de asumir tanto la oralidad como la digitalización dentro de sus saberes.

En términos generales, en el Programa de estudios de los Talleres de Lenguaje y Comunicación del Colegio de Ciencias y Humanidades, de la UNAM, la cultura oral, la digital y la escrita, forman parte del entramado necesario para el desarrollo de las habilidades lingüísticas requeridas para aprender a aprender, aprender a hacer y aprender a ser; y es parte de este trabajo, observar algunos resultados de dicho aprender, es claro que no podremos saber a ciencia cierta si lo alumnos cuentan con todas las habilidades aquí descritas, sin embargo, podremos analizar, con base en sus textos, la interacción de dichas culturas y la evidencia de los valores encontrados insertos en los textos argumentativos analizados.

1.2.1.4 Instituto de Educación Media Superior de la Ciudad de México

Este programa estatal únicamente se lleva a cabo en la Ciudad de México y en comparación con los demás planes de estudio es el de más reciente creación ya que fue en el

año 2001 cuando empezó a tener actividades académicas; su población objetivo es principalmente aquella que vive en zonas donde la atención a la demanda educativa es insuficiente o sectores sociales más desfavorecidos. De hecho, en su misión se señala:

La educación impartida por el instituto será democrática, promoverá el libre pensamiento y discusión de las ideas; se orientará a satisfacer las necesidades de la población de la Ciudad de México para contribuir a su desarrollo social. (IEMS, 2020, p. 6)

Como podemos observar en su misión es claro que se dirige a la formación de sujetos críticos que puedan desarrollarse en zonas más vulnerables. Por otra parte, en el primero de sus objetivos institucionales nos dejan claro que su función es propedéutica: "Impartir educación de calidad que permita una formación sólida a sus egresados, para que continúen su formación profesional"(IEMS, 2020, p. 6). No obstante, en la fundamentación de su proyecto educativo señala

[...] el Proyecto plantea una relación del sujeto con el saber, circunscrita a un enfoque humanista, científico y crítico. Dicha relación sólo tiene sentido si el saber aprendido se manifiesta conceptual, empírica y simbólicamente en situaciones de su realidad cotidiana, sea ya para transitar a otro nivel educativo o tomar conciencia de las necesidades de su comunidad, identificar sus problemas y promover acciones para la mejora y desarrollo de su entorno social. (IEMS, s/f, p. 1)

En resumen, sí es un sistema propedéutico, pero hace referencia a aprendizajes para la vida, no solamente a nivel profesional sino para enfrentar críticamente sus circunstancias y llama la atención que no se menciona la vida laboral.

Su enfoque curricular establece 4 orientaciones básicas, la filosófica, la social, la pedagógica y la metodológica. La filosófica señala que a la educación se le ha sustraído su

carácter social y se ha sustituido por un elemento que debe responder a las demandas del mercado a través de la acumulación del saber (IEMS, s/f, p. 8).

[...] la educación tiene que contribuir a la formación de un hombre capaz de participar como miembro de una comunidad, dispuesto a aceptar los disensos y comprometido en construir consensos encaminados al bien común, lo que requiere capacidad para aprender y enseñar a otros, comprensión de la diversidad social y cultural; sensibilidad ante los valores que guían la vida de los demás, y empatía para saber convivir con éstos.

En suma, la educación ha de estar orientada a promover la responsabilidad del sujeto sobre sí mismo, sobre los otros que comparten su entorno y propiciar que estos mismos sujetos construyan nuevas formas de relación e integración para intervenir en su realidad inmediata. (IEMS,s/f, p. 9)

El elemento ético tiene un espacio primordial en este proyecto educativo, además de la formación del ser en comunidad, flexible y respetuoso con su entorno, que pueda tomar postura, para lo cual requiere desarrollar el pensamiento crítico.

En otro orden de ideas, en su orientación social hacen una reflexión sobre la disociación que existe entre los modos de vida y la producción económica señalando que la búsqueda de la rentabilidad, la competitividad y el beneficio personal separados de los contextos sociales y culturales inciden en la desintegración social y en las múltiples desigualdades, por ello es que las políticas sociales y educativas deben partir de los contextos de las comunidades y diversos campos sociales para deducir programas y acciones que atiendan la diversidad. (IEMS, s/f, p. 10)

Un mundo de desigualdades deviene en un conglomerado social de exclusiones. El papel social de la educación es propiciar la reinserción del sujeto en lo social y lo colectivo mediante la diversificación de la esfera de las opciones. Una política educativa que procure la sola aprehensión de los conocimientos tecnológicos, culturales humanísticos y científicos de una sociedad, sin considerar las

diferencias entre los sujetos que la componen, no hace más que reproducir la desigualdad social. (IEMS, s/f, p. 10)

Es en este sentido que este programa asegura ser un modelo flexible donde todos tienen un espacio para aprender y una inclinación más bien crítica hacia el entorno, debido a que el Plan de estudios no se centra en aprendizajes conceptuales o descriptivos, sino más bien, al menos en el caso de Lengua y Literatura, que es la materia que nos atañe, se centra en que la lectura y la escritura son el eje fundamental, donde el docente deberá intentar llevar a cabo lecturas y producciones relacionadas con el entorno mismo de los alumnos, con sus gustos y deseos, entendiendo que los planteles van dirigidos a una población especialmente vulnerable de la Ciudad de México y cada maestro tendrá la libertad de adaptar los programas a los requerimientos de los estudiantes. Es clara la dirección de uno de sus objetivos dirigido a la conformación del sujeto social dentro de su comunidad, pero con un desarrollo que trascienda el ámbito escolar.

La tercera orientación, la pedagógica, señala que este proyecto se cimienta, como comenté recientemente, bajo el eje de la flexibilidad dado que sólo de esa manera se podrían atender los procesos educativos con base en las necesidades sociales y culturales de los individuos y las colectividades (IEMS, s/f, p. 12). Y se basa en tres ejes de formación, el crítico, el humanista y el científico, que orientan la organización del Plan de estudios y de las disciplinas. El modelo de flexibilidad se fundamenta en dos criterios.

El primero establece que al ser un Modelo para un bachillerato propedéutico, el currículum propiciará en los sujetos el desarrollo de una cultura general, así como una diversidad de saberes, competencias y valores que les permita continuar su trayectoria en el nivel superior, o bien, desarrollar proyectos básicos que coadyuven en la solución de problemáticas de su comunidad. El segundo criterio confiere que los actores que intervienen en los procesos educativos desarrollen experiencias educativas que les

brinden los elementos suficientes para interpretar y recrear el currículum, con el fin de que el Plan y los Programas de Estudio se articulen con las exigencias de la escuela. (IEMS, s/f, p. 12)

Hacen especial énfasis en la reflexión docente con respecto a su propio quehacer docente y sus prácticas para reconocerse como sujetos éticos que reflexionan y recrean sus actividades para atender las características particulares de sus estudiantes.

Finalmente, en lo que respecta a la orientación metodológica, manejan un proyecto educativo abierto

[...] los criterios de flexibilidad que subyacen en el Proyecto Educativo advierten que los elementos que lo constituyen, así como su estructura en general, se concretarán a partir de la práctica y recreación que de ellos realicen los actores involucrados en sus procesos." (IEMS, s/f, p.16)

Arguyen que el Proyecto educativo está en constante construcción dado que las sociedades y las formas de vida, también lo están.

Es bajo esta base que se insertan las diversas disciplinas, cuyos ámbitos están divididos en dos, humanísticos y científicos, dentro de los primeros se encuentra la materia denominada Lengua y Literatura que se cursa durante los 4 primeros semestres, ya que en los últimos dos, los estudiantes que así lo decidan, eligen las materias optativas de humanidades y artes. Lengua y Literatura se centra en

[...] la necesidad de que los estudiantes lean y escriban, escuchen y hablen de manera que su comunicación con los otros esté garantizada, pues sólo entonces y a partir de ello, se puede construir el conocimiento "teórico" que el estudio de la literatura y la lengua requieren. (IEMS, 2005, p. 171)

Este Plan menciona que los saberes descriptivos se subordinan a las cuatro habilidades mencionadas cuyo valor deberá entender el estudiante como parte de su vida

individual, social y profesional, y señala a la lectura y la escritura como los objetivos principales del programa:

[...] subordina la oralidad (habla/escucha), la literatura, la historia de ésta y la investigación documental, a la lectura y la escritura; campos que conforman sus objetivos centrales. Sabiendo que nuestros estudiantes se comunican oralmente con eficacia, pero que dicha comunicación está alejada del patrón que genera la escritura en tanto carece de un orden previsto de lo que van a decir, no usa adecuadamente los conectores, repite palabras, o no permite saber quién, de quién o a quién se habla, asumimos que su comunicación oral mejorará si se acerca al patrón que genera la escritura, en la medida en que desarrollen su capacidad de comunicación escrita. (IEMS, 2005, p. 172-173)

En este sentido podemos observar que la cultura de la oralidad puede tener un espacio, aunque subordinado a la escritura, tal como Walter Ong (1987) denomina a la oralidad secundaria, es decir, aquella que depende de la formalidad de la escritura. Con lo que, respecto a la escritura en específico, mencionan que quien escribe lo hace para dar a conocer sus ideas "no para "hacer ejercicios". Informan sobre asuntos que creen importantes; convencen del punto de vista que tienen; protestan; comparten; encuentran o pierden parejas a través de los textos que escriben."(IEMS, 2005, p. 174-175) Este decir cosas con las palabras es el centro de la labor en el aula

[...] de modo que, si a la larga no todos los estudiantes desarrollan una práctica profesional de su escritura, todos puedan, en cambio, decir en papel lo que necesiten y, en tanto desarrollen un método para mejorar lo que escriben, estén seguros de que serán comprendidos."(IEMS, 2005, p. 176)

Aunque esta es una visión que permite mayor libertad del escritor, también es cierto que para aquellos que quieran entrar a la universidad, les será una limitante en tanto que estarán ausentes los conocimientos relacionados con algún tipo de texto en particular, principalmente los académicos.

Por otra parte, cada uno de los semestres refiere a un producto meta, que es un texto diferente y con dificultad progresiva, como veremos en adelante.

En el primer semestre se menciona una actividad relacionada con la escritura de un texto argumentativo (IEMS, 2005, p. 190): "Escribe y justifica su opinión sobre un tema dado (al menos una vez durante el semestre)". Y les solicitan el siguiente producto meta:

Al concluir el primer semestre, el estudiante habrá redactado un comentario personal, de una o dos cuartillas, sobre la tesis o idea principal y las características de un texto elegido por él (literario, científico, histórico, filosófico, periodístico), que expondrá ante el grupo, respondiendo a las preguntas que sus compañeros formulen. (IEMS, 2005, p. 187)

Se menciona en el programa que dicho producto debe elaborarse con las tres secciones del argumentativo: la introducción, el desarrollo y la conclusión. Durante el segundo semestre el producto-meta será el siguiente:

Al concluir el semestre el estudiante habrá redactado una reseña (descriptiva y/o crítica) de dos a cuatro cuartillas sobre el tema que haya elegido, y preparará con ella una exposición que presentará ante el grupo, al que después formulará preguntas para iniciar un diálogo o un debate. (IEMS, 2005, p.191)

Este tipo de texto puede o no ser argumentativo porque puede ser una reseña crítica o una descriptiva, aunque se menciona que las opiniones deben superar los gustos individuales y fundamentarse en experiencias personales o comparaciones. Durante el tercer semestre el alumno elaborará el siguiente producto meta:

Con base en la monografía, de cinco a siete cuartillas sobre el tema que haya elegido y desarrollado a lo largo del semestre, cada estudiante preparará una conferencia de 10 minutos que, con materiales de apoyo audiovisual, presentará a sus compañeros de grupo. (IEMS, 2005, p. 198)

En este tipo de texto se señala que ya los argumentos, mencionados como valoraciones, deben remitir a las opiniones de otras personas y citarlas o a encuestas o a estadísticas, es decir, en términos generales la exigencia es mayor. Finalmente, en el cuarto semestre el producto-meta será el siguiente:

A lo largo del cuarto curso el estudiante redactará un texto argumentativo (“ensayo”) de interpretación y crítica con extensión de seis a nueve cuartillas, sobre un tema que le resulte significativo y que habrá delimitado con ayuda de su(s) profesor(es/as) de Lengua y Literatura y/o cualquier otra asignatura.

De forma paralela, durante el semestre dirigirá o participará al menos en una sesión de debate con el grupo; los temas y modalidades de las mismas se sujetan a la decisión del profesor. (IEMS, 2005, p.202)

Evidentemente ya en este semestre es cuando redactan un texto argumentativo más formal, que recomiendan sea un ensayo, delimitado con "variedad de fuentes posibles para incorporar a su redacción los argumentos que resulten útiles, haciendo siempre las referencias necesarias para garantizar la honestidad del trabajo." (IEMS, 2005, p. 203)

Es así como en el recorrido de primero a cuarto semestre se espera que incrementen su habilidad para emitir opiniones, fundamentarlas, analizar otros textos y finalmente escribir un texto útil para expresar lo que necesiten expresar.

En su conjunto, este Plan de estudios busca formar estudiantes con conciencia social, que utilicen el texto escrito para situaciones específicas y útiles en su entorno, que desde el gusto escriban sin ser necesariamente ortodoxos en las formas y estructuras, aunque son deseables. Intenta incluir a todos los alumnos, a partir de un sistema flexible que atienda sus diversas necesidades y la complejidad de los perfiles. Ciertamente la Modalidad flexible señala al docente con un grado de libertad para modificar las actividades dependiendo de las

características de sus alumnos; no obstante, esta es una constante en los programas, es decir, generalmente los programas señalan los profesores pueden cambiar el orden o las actividades propuestas; pero en este caso, el programa aunque sí cuenta con una breve planeación deseable y tiene una serie de indicadores en los que se incluyen tipologías textuales, géneros literarios, operaciones textuales del tipo resumen, entre otros, ciertamente el docente en gran medida es responsable de incluir aquellos contenidos que considere pertinentes, dependiendo de su grupo.

Otro elemento que me parece primordial dentro de este programa es el eje de Formación crítica, como transversal a la educación porque no hay mención de una materia en particular, sino que como uno de los ejes de todo el sistema, la intención es formar estudiantes que busquen la verdad, que reflexionen sobre sus procedimientos, que sean capaces de debatir, de tomar postura, de encontrar fundamentación a sus opiniones, de contextualizarse, entre otras cosas, que en conjunto pueden coadyuvar el proceso de formación del pensamiento crítico, tan importante en la construcción de sociedades más justas y equitativas.

Como podemos observar el ser lingüístico de este Plan de estudios, idealmente es un estudiante que lee y escribe de manera crítica, valorando su papel en la sociedad en la que vive y desde su propio contexto, que probablemente no escriba textos que cumplan con los requisitos ortodoxos de una academia tradicional y canónica, pero que pueda decir lo que guste decir y leer lo que le interese, entendiendo la sociedad en la que vive, aunque tendríamos que preguntarnos si esta preparación le será suficiente para continuar con sus estudios, no porque no pueda, sino porque las exigencias de alfabetización académica a nivel

profesional pueden ser muy estrictas; el análisis de los textos nos podrán ofrecer una visión más amplia de los resultados de este Sistema de Bachillerato General de la Ciudad de México.

1.3 El maestro como guía formador de la cultura escrita dentro de las aulas de Educación Media Superior.

El maestro es una pieza fundamental en la promoción y potenciación de la escritura argumentativa y del pensamiento crítico dentro de las aulas; sin embargo, los que hemos estado en este papel, sabemos que no resulta sencillo lograr los aprendizajes esperados a cabalidad por diversas situaciones incluso temporales y administrativas.

El proceso de enseñanza aprendizaje del texto argumentativo necesita pericia por parte del docente, como mencionan Villada C., Ruíz F, Zona J. y Ocampo L. (2017, s/p), "[...] los docentes deben conocer los componentes, estructura, funcionalidad y evaluación de un argumento, como un contenido que debe ser aprendido y enseñando en su totalidad." No olvidemos que el desarrollo de la argumentación es una labor fundamentalmente escolar y "[...] el docente debe realizarla de manera consciente, explícita e intencionada, favoreciendo que dicha tarea conduzca al desarrollo de habilidades argumentativas en el proceso formativo de los educandos" (Cardona y Tamayo 2009 citado por Villada C., Ruíz F, Zona J. y Ocampo L. 2017, s/p).

Desde mi experiencia, no todos los docentes contamos con la preparación necesaria ni en términos de disciplina académica ni de didáctica, para llevar a buen fin la escritura de los textos argumentativos sobre la base de una sociedad multicultural, por ende, cuando se

habla de textos académicos, dentro del aula, tampoco se nos puede exigir que formemos estudiantes del todo expertos, más bien dicho sistema tendría que ofrecernos alternativas de formación que coadyuven estos procesos; políticas acordes a las necesidades reales de nuestra sociedad. En palabras de Tedesco sobre los maestros de educación básica en Latinoamérica:

Sabemos, por estudios recientes al respecto, que los futuros maestros y profesores no adquieren durante su formación inicial las herramientas básicas para desempeñarse en los primeros grados de las escuelas primarias donde se debe enseñar a leer y escribir, ni para trabajar en contextos específicos como el de los pueblos originarios, escuelas rurales unidocentes, contextos de extrema pobreza, y muchos otros que existen en los países de la región. No debe haber otra profesión donde exista tanta separación entre lo que se enseña en el periodo de formación y lo que luego se exige en el desempeño. (Tedesco, 2017, p. 219)

Esta precariedad en la preparación de algunos de los docentes no es exclusiva de la educación primaria, los maestros de todos los niveles requieren formación constante y no sólo en su disciplina y en procesos didácticos, sino también en educación en ambientes multiculturales para enfrentar de manera comprensiva sus avatares cotidianos dentro del aula, tanto los maestros como los estudiantes somos sujetos de un sistema educativo que ha dividido a la sociedad entre letrados e iletrados, basado en un sistema occidental eurocéntrico, que dicho sea de paso, no es el nuestro y no sólo porque podamos distinguimos lingüísticamente o económicamente, sino porque México, incluso Latinoamérica en general, es una región fundamentada en el mestizaje, donde los elementos de la modernidad capitalista impuestos, que no necesariamente corresponden a las sociedades en que vivimos, han sido motivo de exclusión y de la poca comprensión de la multiculturalidad en las aulas.

Los pedagogos así [bajo una mentalidad homogeneizadora uniformizante], no están ni pueden estar preparados para hacer frente a la realidad, esto significa que no pueden ubicarse en el salón de clase y comprender a sus alumnos que provienen de diversos contextos culturales y lingüísticos. Aquí hay doble enajenación. Por un lado, con respecto a la realidad educativa y, al mismo tiempo, con respecto a la realidad social, histórica. (Arriarán, 2001, p. 35)

Por ello, desde mi punto de vista no podríamos responsabilizarlos cuando los alumnos no cumplen con las expectativas, yo creo que es un problema multifactorial que requiere un análisis serio porque se necesita estudiar desde la congruencia de los programas educativos con las estrategias didácticas que proponen y las que verdaderamente se utilizan en el día a día, hasta su conocimiento sobre la disciplina y la continuidad en la formación docente. En este trabajo no será posible hacer ese recorrido, no obstante, y como ya se mencionó, se elaborará una propuesta de reflexión en la que nosotros mismos nos observemos como partícipes de la cultura de la escritura y como elementos esenciales para la elaboración de textos en contextos multiculturales, donde el acompañamiento experto, comprensivo e inclusivo es primordial.

[...] el actuar de maestras y maestros en las aulas, en las instituciones educativas y en los diferentes contextos formadores, se vuelve esencial en función, no solo de aportar a la formación integral de los estudiantes sino de manera particular, potenciar el desarrollo del pensamiento crítico en ellos. Los profesores sin determinantes en la formación del pensamiento crítico de los estudiantes, esto exige que participen de manera consciente e intencionada en el desarrollo de sus propias habilidades de pensamiento crítico (Tamayo, 2014, p.32 citado por Villada C., Ruíz F, Zona J. y Ocampo L. 2017, s/p).

Los rezagos previos de los alumnos, su multiculturalidad, la falta de motivación, las exigencias incluso administrativas y todas las actividades que acompañan la labor docente,

cuando no van de la mano con una formación permanente y adecuada, muy probablemente pueden conducir a una gran frustración y segura estoy de que la responsabilidad que se impone sobre los resultados no es acorde con lo que el sistema nos ofrece a los maestros y tampoco con las realidades que enfrentamos en las aulas, por ello este trabajo no busca hacer una crítica que denueste su trabajo, sino por el contrario, entender qué escriben los alumnos para tener algunas de las aristas necesarias para la formación de los docentes.

Finalmente, en la Educación Media Superior, aquellos que tienen de manera explícita la labor de fomentar la competencia escritora, aunque no sea exclusiva de estas materias, son los maestros de lengua; Taller de Lectura y Redacción, Taller de Lectura, Redacción e Iniciación a las Investigaciones Documentales, Literatura, etc., dependiendo del sistema, y para esta investigación los textos que se interpretaron se obtuvieron precisamente de las materias de lengua, dado que es necesario limitar el tipo de textos argumentativos a estudiar; así mismo se les solicitó una ficha descriptiva en la que mencionan la situación didáctica y describen su contexto y el de sus estudiantes.

1.4 El estudiante en el contexto urbano de la Ciudad de México

La época actual se caracteriza por el surgimiento avasallador de cambios constantes, por la rapidez en la que la ciencia mueve al mundo, así como por la inmersión casi total de las actividades en el ciberespacio. Así mismo, los movimientos migratorios están invadiendo sitios inimaginables, la estabilidad incluso familiar ha dejado de ser una particularidad de

las sociedades hoy en día; y la exigencia por ser competentes y productivos es ineludible, pareciera de pronto que el tener ha sustituido al ser y la manera en la que entendemos el vivir y el convivir, se ha modificado sin tener un camino muy claro; en esta misma línea de ideas, el paradigma del conocimiento también ha sufrido cambios, como señala Bauman con relación al conocimiento en lo que denomina la sociedad líquida -una cultura de cambios constantes, de inestabilidad, de crisis, de ruptura con vínculos de la modernidad sólida-: "Todo este encogimiento del lapso de vida del saber, provocado por un <<contagio>> completo [...] está exacerbado por la mercantilización del conocimiento y del acceso al conocimiento. Hoy el conocimiento es una mercancía [...]"(2007, p. 30). En ese sentido insiste en que hay una tendencia a ver la educación como un producto, más que un proceso.

Y es aquí donde resulta necesario que reflexionemos en la educación y los educandos: los estudiantes, en quienes abigarramos expectativas de desarrollo, actualmente tienen un entorno muchas veces confuso, saturado de información y exigente con respecto a las habilidades instrumentales necesarias para sobrevivir en una sociedad competitiva y en muchos sentidos violenta.

Mientras que el programa escolar tiene todavía las huellas del momento fundacional (homogeneidad, sistematicidad, continuidad, coherencia, orden y secuencia únicos, etc.) las nuevas generaciones son portadoras de culturas diversas, fragmentadas, abiertas, flexibles, móviles, inestables, etc. La experiencia escolar se convierte a menudo en una frontera donde se encuentra y enfrentan diversos universos culturales. Esta oposición estructural es fuente de conflicto y desorden, fenómenos que terminan a veces por neutralizar cualquier efecto de la institución escolar sobre la conformación de la subjetividad de los adolescentes y los jóvenes (Jaim Etcheverry, 1999). Es preciso señalar que la contradicción y el conflicto entre cultura escolar y cultura social es tanto más probable en el caso de los jóvenes de las clases sociales económica y culturalmente dominadas. (Tenti, E. 2000, p.7)

Es así como las condiciones de los estudiantes del bachillerato no siempre son las óptimas y es en ese panorama que los docentes, las familias y el sistema en general mantienen un nivel de exigencia académica, que a veces puede resultarles difícil de cumplir. Veamos qué factores pueden tener una influencia en los estudiantes.

Un primer elemento para examinar es el acceso a la educación, que si bien es cierto cada día es mayor, también es cierto que existen grandes desigualdades relacionadas con el conocimiento previo de los estudiantes, con el desarrollo de sus conocimientos en educación básica y con sus condiciones sociales y culturales.

Diferenciando por completo en un conjunto de predisposiciones y presaberes que deben a su medio, los estudiantes sólo son iguales formalmente a la hora de la adquisición de la cultura académica. En efecto, están separados, no por divergencias que podría establecerse por categorías estadísticas y que difieren por una relación diferente y por razones diferentes, sino por sistemas de características culturales que comparten en parte, aunque no se lo confiese, con su clase de origen [...] en todo lo que define la relación que un grupo de estudiantes tiene con sus estudios se expresa la relación fundamental que su clase social tiene con la sociedad global, el éxito social y la cultura. (Bourdieu y Passeron, 2009, p. 37)

Pierre Bourdieu en una entrevista de Sociología contemporánea (1991), señaló que la desigualdad en el éxito académico no se fundamenta sólo en diferencias con respecto al capital económico, sino que se relaciona también con el capital cultural de los estudiantes; es decir, aquello que se hereda de la familia "no solamente los medios materiales sino que heredamos instrumentos de conocimiento, de expresión, de saber hacer, saberes, técnicas, modos, maneras de trabajar por ejemplo, cosas transmitidas por la familia inconscientemente y que contribuyen enormemente al éxito académico."(Sociología contemporánea, 1991: 12m.45s). En ese sentido es que la desigualdad escolar no se refiere sólo al hecho de que los alumnos tengan un lugar en la Educación Media Superior, sino al mismo proceso educativo

y al desarrollo de los alumnos en el mismo, que no siempre es igual para todos porque cada uno tendrá más o menos cercanía con la cultura hegemónica o no. Muchos de nuestros alumnos de la Ciudad de México en el bachillerato, provienen de contextos que no están integrados en el contexto cultural canónico, yo diría que muchos de ellos tienen una diversidad de culturas y de formas de vida que están disociadas a lo académico, un ejemplo de ello es la pericia relacionada con el uso de la lengua, que muchos estudiantes experimentan en casa "el hecho de que escuchan en su familia un lenguaje cercano al que se habla en la escuela y que la escuela exige". (Sociología contemporánea, 1991: 13m.30s), puede ser un elemento diferenciador entre los aprendizajes que se logran dentro de las aulas y en ello podemos incluir el uso de la escritura académica que tiene una estructura que se aprende en la escuela a partir de un código culto del lenguaje, y cuando la experiencia previa al respecto es pobre o no se sitúa su uso a partir de vivencias en la cotidianidad, puede originar desinterés por parte de los alumnos con respecto a su aprendizaje. De esta manera la cultura popular estaría destinada a ser subalterna a una sociedad de élite y los estudiantes fuera del pequeño coto poderoso y hegemónico, quedarían relegados al fracaso.

Desde mi punto de vista, aunque ciertamente la educación tiene una raíz homogeneizadora, tendríamos entonces que pensar en la educación por el diálogo entre culturas, por el multiculturalismo en la escuela, en donde no se trate únicamente de imponer estructuras sociales maniqueas que conlleven la subsecuente exclusión, sino en la relación dentro de las aulas con la otredad, con apertura a las diferencias: "La nueva concepción de la cultura se acerca a la idea de conocimiento del mundo, pero sólo semiconectado, a partir del cual las personas alcanzan a través de la negociación, modos de actuar satisfactoriamente en contextos dados." (Bruner, 1994 en Arriarán S. y Hernández E. 2010, p. 102). Y no se trata

de eliminar ese bagaje cultural acumulado, no podemos eliminar las herencias culturales de las que habla Bourdieu, sino precisamente se trata de tomarlas en cuenta como parte de la diversidad, de no denostarlas sino darles cabida en un mundo donde podemos relacionarnos todos desde una postura más equilibrada, más justa.

En otro orden de ideas, un elemento más, que desde mi punto de vista tiene una influencia importante en los estudiantes, es la digitalización que en estos días puede ser un facilitador del aprendizaje, por todas las opciones que ofrece en la red, haciendo dinámicos los procesos didácticos, o en otro sentido, un instrumento que afecte su aprendizaje, bien porque los estudiantes no cuentan con los implementos ni los conocimientos necesarios para utilizarla, o bien por el exceso de información accesible que puede convertirlos en lectores y escritores superficiales, que no profundicen en sus análisis y tampoco vayan más allá de lo que se les ofrece en línea.

[...] los jóvenes y los adolescentes de hoy son distintos de los primeros “usuarios” de la educación media. Los grandes cambios en los modos de producción y en la estructura social y familiar, las transformaciones en el plano de las instancias de producción y difusión de significados (la cultura) afectan profundamente los procesos de construcción de las subjetividades. El poder del sistema educativo para formar personas, hoy es más relativo y relacional que nunca. Sus capacidades se miden en el sistema de relaciones que mantienen con la familia y las otras instancias que producen e imponen significaciones, en especial los medios masivos de comunicación y consumo cultural. (Tedesco, 1995 en Tenti, E. 2000, p. 2).

Los estudiantes de Educación Media Superior actualmente se enfrentan a los cambios tecnológicos acelerados y vertiginosos y no todos tienen la posibilidad de mantenerse plenamente actualizados con dichos cambios tecnológicos, para los que además los docentes no necesariamente estamos listos tampoco, precisamente ahora, en tiempos de COVID-19,

la escuela se volvió a distancia y aún no sabemos con exactitud cuáles serán las consecuencias de ello, lo que sí es evidente es que aquellos que no contaban con las herramientas ni la pericia necesaria, es muy probable que hayan tenido un aprendizaje precario. Todo esto en muchos casos crea confusión, y los estudiantes pueden estar en el centro de la misma, porque por una parte la escolarización no siempre toma en cuenta que en muchos casos su entorno está totalmente digitalizado, por ende la educación escolar tradicional, no pierde sentido dado que está totalmente desconectada de su diario acontecer; o por el contrario, se les exige que se inserten en la cultura digital, cuando su contexto sociocultural no cuenta aún con la experiencia suficiente para ello. Desde cualquiera de los dos lugares, la educación puede enfrentar un vacío de significación para ellos.

Hoy resulta imposible separar el mundo de la vida del mundo de la escuela. Los adolescentes traen consigo su lenguaje y su cultura. La escuela ha perdido el monopolio de la inculcación de significaciones y éstas, a su vez tienden a la diversificación y la fragmentación. Sin embargo en demasiadas ocasiones las instituciones escolares tienden al solipsismo y a negar la existencia de otros lenguajes y saberes y otros modos de apropiación distintos de aquellos consagrados en los programas y las disposiciones escolares. (Tenti, E. 2000, p. 7)

Esta división entre las diversas culturas de los estudiantes, en todos los sentidos mencionados, y la experiencia escolar, puede ser conflictiva y llevarlos a perder el interés o a vivir el momento educativo como algo extraño a sí mismos, posición desde la que será muy difícil aprender, al menos el currículo escolar. He de ahí que me parece fundamental trabajar en el aula, como docentes, con la perspectiva de que estaremos en un espacio multicultural y cuando hablo de multiculturalismo, no me refiero únicamente a la dicotomía, indígenas y occidentales, sino a otros tantos elementos culturales que acompañan a los estudiantes en el proceso académico.

En esta investigación hago referencia específicamente a tres culturas de los educandos, tal como cité anteriormente a Bruner, como formas semiconectadas del conocimiento de mundo: la escrita, la digital y la oral; las considero culturas que inciden en su quehacer cotidiano y la intención es que los maestros acompañemos a los estudiantes a crear discursos ricos en experiencias, en creatividad, en enriquecimiento mutuo y en diálogo, de esta manera podríamos comprender empáticamente a los estudiantes y lograr con sus vivencias y conocimientos, encaminarlos, desde su propio contexto, a ser personas capaces de decidir, de analizar y de pensar críticamente; ciertamente esta investigación se refiere a la escritura de textos argumentativos, pero no podrían escribirlos como una mera habilidad instrumental, sino como una posibilidad más de lograr sus objetivos académicos partiendo de su comprensión del mundo, cimentada en una ética fundada en el respeto a las diferencias, en un mundo que tiende a excluir a muchos, en el que los estudiantes pueden haber perdido el sentido de lo académico, aunado a sus propias problemáticas individuales, no tiene el mejor panorama para ser construida con ellos. En este sentido la escritura, tanto como la lectura, pueden ofrecerles un mundo de posibilidades, de creación, de autoconocimiento, de comprensión de sí y del otro, de empatía con lo diferente, así como de resistencia y de libertad; por ello la importancia de pensar y pensarnos en un ambiente educativo más flexible, con instituciones capaces de reflexionar sobre su currículo.

1.5 La hermenéutica como enfoque comprensivo de la multiculturalidad en la argumentación

Interpretar es explicitar el tipo de ser en el mundo desplegado ante el texto.

(Ricoeur, 2002, p. 107)

La dimensión hermenéutica nos permite interpretar los textos y formar posteriormente un criterio para elaborar una propuesta de reflexión docente asentada en la diversidad, enriquecedora con base en lo que se puede mejorar, pero asumiendo una postura multicultural, en el sentido que le hemos dado, como la fusión de las tres culturas ya mencionadas, que dé cabida a todas las formas de argumentación encontradas; es decir, no se busca asumir una postura que desacredite lo que escriben los jóvenes, sino que nos ofrezca un parámetro desde donde se pueda estudiar.

Sabemos que es importante partir de una fundamentación teórica argumentativa para dicho análisis, sin embargo, la mirada del investigador, en el intento de objetivar los resultados puede resultar limitante si sólo hace referencia a parámetros teóricos univocistas de la argumentación, por ello, elaborar una interpretación comprensiva que se establezca a partir de la idea de la pluralidad de culturas, de formas de expresión y comunicación de los estudiantes de la Ciudad de México, puede darnos un camino que les dé cabida en una sociedad que históricamente ha vilipendiado las formas culturales que no pertenecen al canon académico aceptado y encuadrado en el sistema.

[...] el diálogo intercultural necesita una dimensión hermenéutica que permita trazar el camino desde la fundamentación de la práctica comunicativa hacia el aprendizaje que ha de tener lugar entre participantes que no comparten el mismo horizonte de inteligibilidad. La ventaja de la hermenéutica yace en que le da importancia al proceso de mutuo aprendizaje que tiene lugar ante el encuentro con la diferencia, pues es justamente en las experiencias de choque en donde el encuentro con el otro

instaura procesos de enriquecimiento, transformación y ampliación del propio horizonte de comprensión. (Hidalgo, 2016, p. 120)

Elegí la hermenéutica crítica de Paul Ricoeur dado que nos ofrece elementos categóricos muy útiles para el análisis de los textos; si bien no trabaja con textos argumentativos, nos ofrece un camino que puede ser recorrido por cualquier estudio de interpretación de fenómenos sociales en los que se observe una estructura semiológica y semántica, como veremos más adelante; así mismo, su dimensión ética resulta primordial porque si bien es cierto no habla estrictamente de educación, sí nos habla de la formación de las personas a partir de un fundamento ético, que además resulta necesario, no sólo porque trabajaré con el análisis de textos argumentativos, sino porque la interpretación se va a relacionar con jóvenes estudiantes en formación y su modo de ver el mundo a partir de los textos, partiendo de la idea de que la escritura puede conducir a una refiguración del mundo o de los mundos posibles, que esa es parte de la importancia del texto argumentativo en el contexto escolar, que dicho sea de paso es prácticamente el único lugar para desarrollarlo porque fuera de la escuela se desarrollan otras argumentaciones, pero no la argumentación académica en materias de lengua, que son las que analizaré en el presente trabajo.

Y el enfoque hermenéutico de Paul Ricoeur para interpretar los textos, para observar y comprender la dimensión ética y simbólica de los mismos e incluso para entender la educación, nos permite también incluir todas las voces que se pueden dar en las aulas urbanas; no cerrarnos a una única forma, sino ejercitar la vida común dentro de las aulas, asumiendo la fusión de la cultura oral, con la digital y la escrita existente en las mismas.

La gran finalidad de la educación es para Ricoeur política, en el sentido en que Ricoeur entiende “política”, que no es la mera lucha por el poder sino el ejercicio de la vida en común. Es en el ámbito de la política donde el sujeto puede desarrollar sus capacidades y configurarse como sujeto ético. La

educación es, necesariamente, una educación para la ciudadanía, teniendo en cuenta que “ser ciudadano” es sinónimo de “ser humano”; la finalidad de la educación no es otra que la formación del yo (Bildung) en un mundo complejo y problemático (y así prepararse para la confrontación, la discusión y la deliberación). (Domingo T., 2015, p. 149)

Observar las formas culturales actuales en nuestra sociedad, en donde convergen tanto las tradiciones orales como las nuevas tecnologías, nos permitirá tener un sustento más cercano a la realidad actual, por ello la hermenéutica como una forma de interpretación comprensiva, puede mostrarnos un horizonte en donde la diversidad de opiniones y de conocimientos no sólo formales, puedan tener un lugar desde donde partamos para fomentar el pensamiento crítico y el encuentro con los otros, desde la argumentación.

Recordemos que el texto en cuestión puede tener un papel importante en la comprensión de la alteridad, del otro, de la comprensión e interpretación que tengo de mis propios actos y de los actos del otro y de la responsabilidad que eso conlleva en tanto intención ética; puede exponer, a partir del discurso, la postura que tomamos con relación al otro y al mundo, y en ese sentido dicha postura, como escritor, señala cuál es el lugar desde donde me comprendo y comprendo al otro, y permite al otro, al lector, tomar distancia o no, con relación a dicha línea de pensamiento.

[...] la argumentación bajo su forma codificada, estilizada, no es más que un segmento abstracto en un proceso lingüístico que, en los casos de complejidad, pone en juego una diversidad de juegos de lenguaje. En este nivel es donde la ejemplaridad de ciertas narraciones ejerce su acción pedagógica y terapéutica hasta el punto de unión de argumentación e interpretación. Así, el largo camino que conduce desde los problemas de fundamentación a los de aplicación de las normas es el mismo que, más allá de la regla de justicia, restituye a la idea de equidad la fuerza que Aristóteles le había atribuido en su tratado sobre la virtud de justicia. (Ricoeur, 2008, p. 16)

Ricoeur (2002, p. 15) señala que en su trabajo de interpretación una de las preocupaciones es "[...] preservar la amplitud, la diversidad y la irreductibilidad de los usos del lenguaje." Incluso menciona que, en su recorrido analítico, se acerca a aquellos filósofos que se oponen "[...] al reduccionismo según el cual, las lenguas 'bien hechas' deberían ser las medidas de las pretensiones de sentido y de verdad de todos los empleos 'no lógicos' del lenguaje." Ricoeur (2002, p. 15) Y es desde este enfoque liberador y plurivocista desde el que se interpretan los textos argumentativos, porque además de darme una fundamentación teórica, me permite comprender las argumentaciones de los estudiantes desde un enfoque más amplio, que le da un lugar a la diversidad, a la multiculturalidad.

Ciertamente esta tesis no pretende ser exhaustiva; sin embargo, sí pretende hacer una interpretación comprensiva, desde la hermenéutica de Paul Ricoeur que nos permita observar los textos argumentativos de estudiantes de tres escuelas diferentes de Educación Media superior de la Ciudad de México, en un contexto urbano actual en el que la oralidad secundaria y los medios digitales han modificado sus formas de comunicación.

El conocimiento y la pericia con respecto a los textos argumentativos no es innato, es adquirido en el medio escolar, como un requerimiento también escolar, por ello sabemos que no es el único medio por el cual los estudiantes construyen su capacidad de análisis y de pensamiento crítico, es sólo una manera de construirlo, específicamente bajo el contexto escolar

CAPÍTULO II

CULTURA ORAL Y CULTURA DIGITAL

2.1 Oralidad primaria

La oralidad es cuna de los coros de la tragedia y la comedia griega, de la recitación, de la retórica, de los trovadores y juglares, de los rituales tribales, de los proverbios, de la tradición que originalmente no conocía la escritura tal como la conocemos actualmente. De

hecho, la mayor parte de la población hasta hace algunos siglos, continuaba perteneciendo a la cultura oral, si bien es cierto había escuelas, la cultura escrita estaba destinada a unos cuantos y desde mi punto de vista, actualmente, en nuestra sociedad muchos de los pueblos originarios siguen teniendo elementos constitutivos cercanos a dicha oralidad, dado que sus tradiciones rituales, sus festividades, su dinámica comunitaria y sus juegos se fundamentan en ella. Esta oralidad señala Civallero, (2004).

Nace y se desarrolla en el seno de la comunidad, como una expresión espontánea que busca conservar y hacer perdurar identidades, propósitos, sueños, victorias, fracasos, códigos éticos y normas artísticas más allá del olvido y la desaparición de las sucesivas generaciones. Mantiene un vínculo íntimo con el grupo de personas que la produce y con su dinámica social, intelectual y espiritual: de hecho, se adapta de manera dúctil a sus cambios, sus desarrollos y sus crisis. Y se transmite en forma verbal y personal, lo cual permite el fortalecimiento de lazos sociales y estructuras comunitarias, el desarrollo de procesos de socialización y educación, el mantenimiento de espacios de (re)creación cultural y el uso correcto y esmerado de la lengua propia. (s/p).

Por su parte, Walter Ong hace una categorización y señala que las culturas orales primarias, es decir aquellas que no han tenido contacto con la escritura, han tenido una psicodinámica muy distinta a las culturas de la escritura empezando porque en la oralidad las palabras no tienen una presencia visual, no se piensan como palabras, ni se plasman como tales:

Las palabras son sonidos. Tal vez se las "llame" a la memoria, se las "evoque". Pero no hay dónde buscar para "verlas". No tienen foco ni huella (una metáfora visual, que muestra la dependencia de la escritura), ni siquiera una trayectoria. Las palabras son acontecimientos, hechos. (1987, p. 38)

Havelock menciona que la responsabilidad social estaba también sostenida en la memoria, en la que debían memorizar los códigos de conducta, por lo que "en la oralidad

primaria el contenido funcional es vertido en unas formas verbales diseñadas para ayudar a la memoria mediante el placer que causan: la finalidad social y la estética van asociadas. (Havelock, 1996, p. 75). Esa finalidad social podríamos asociarla a la acción a la que se refiere Ong (1987), como esas palabras dichas y evanescentes que tienen una carga de poder e incluso un potencial mágico, y son dinámicas, debido a que a diferencia de la escritura, no representan algo que se visualiza, sino algo que se siente o se hace.

Por otra parte, algo esencial es que el conocimiento del mundo que se desprende en ese sentido, depende de la memoria, por lo que las diversas sociedades desde tiempos remotos, desarrollaron recursos mnemotécnicos y fórmulas, para transmitir sus saberes, en "una asociación entre poesía, música y danza" asegura Havelock (1996, p. 105). Así es que de "boca en boca" transmitieron sus conocimientos ancestrales. Podríamos preguntarnos cómo es que memorizaban y mantenían en el recuerdo sus saberes, sobre ello Walter Ong señala que la manera en la que recuperaban de la memoria toda la información era a través de recordar cosas memorables:

[...] para resolver eficazmente el problema de retener y recobrar el pensamiento cuidadosamente articulado, el proceso habrá de seguir las pautas mnemotécnicas, formuladas para la pronta repetición oral. El pensamiento debe originarse según pautas equilibradas e intensamente rítmicas, con repeticiones o antítesis, alteraciones y asonancias, expresiones calificativas y de tipo formulario, marcos temáticos comunes (la asamblea, el banquete, el duelo, el "ayudante" del héroe, y así sucesivamente), proverbios que todo mundo escuche constantemente, de manera que vengan a la mente con facilidad, y que ellos mismos sean modelados para la retención y la pronta repetición, o con otra forma mnemotécnica. (1987, p. 41)

Este mismo autor enlista otras tantas características de la tradición oral, que la distinguen de la escrita, sólo enunciaré algunas; por ejemplo, arguye que utilizaban discursos

redundantes e iterativos que pueden mantener la atención del interlocutor, es decir, era un discurso que no economizaba en las palabras, como lo haría el escrito, sino por el contrario, las maximizaba y las repetía para darse a entender y para que el mismo orador pudiera mantener la atención del interlocutor. Por su parte, la narración y los narradores eran fundamentales dado que son transmisores de la historia, de las tradiciones e incluso pueden ser didácticamente útiles en tanto que sus relatos pueden representar aquellas actitudes, acciones y valores prototípicos en su contexto, evidentemente, con el tiempo, estas narraciones se han ido actualizando, es decir, son dinámicas, responden a su temporalidad y han llegado a nuestros días con modificaciones acordes a los cambios propios de la época.

Otros elementos que considera esenciales en dicha cultura oral es que por un lado la palabra hablada se relacionaba con el cuerpo, en tanto acciones que "constituyen modificaciones de una situación existencial, total, que invariablemente envuelve al cuerpo" (Ong, 1987, p. 71), y, por otro lado, la oralidad se asociaba, y considero que se sigue asociando, a situaciones comunitarias, no se lleva a cabo en solitario; no es un texto que se puede leer de manera individual, sino que "hace que los seres humanos se comuniquen entre sí como interiores conscientes, como personas, la palabra hablada hace que los seres humanos formen grupos estrechamente unidos." (Ong, 1987, 77)

2.2 Oralidad Secundaria

Bien sabemos que desde hace varias décadas la cultura escrita predomina en la sociedad, dejando casi inexistente una cultura de la oralidad primaria, es decir, una cultura

que no haya tenido contacto con la escritura y en donde la memoria juega un papel preponderante; no obstante, a pesar de haber dejado de ser exclusivamente orales, en la realidad observable podemos encontrar el Horizonte del pasado, que como bien asegura Hans-Georg Gadamer, cubre la tradición y "se encuentra en un perpetuo movimiento." (1993, p. 194) Es decir, en México, hay vestigios importantes de ese Horizonte del pasado, que se ha actualizado, por ello es que encontramos cuantiosos ejemplos muy cercanos a dicha tradición oral; podemos pensar en los rituales funerarios existentes, al menos hasta hace unos años, en los que, en muchos lugares de nuestro país, los más viejos se sentaban a contarles mitos y leyendas a los niños, mismos que no eran leídos de ningún libro, sino cargados de tradición oral proveniente de sus antepasados; así mismo, los rituales de los chamanes o los brujos, que hasta el día de hoy "limpian" a las personas de las energías negativas o de algún padecimiento, quienes aprendieron tanto sus fórmulas medicinales, como dichos rituales de la experiencia previa transmitida, ya sea de sus comunidades o de su familia; así, también las asambleas, las festividades, y en general las prácticas sociales más relacionadas con los pueblos originarios, guardan relación con ese horizonte del pasado. Y la diversidad presente en las ciudades permite que estas huellas se hallen en cualquier parte como una forma de reconfiguración de nuestra identidad a partir de todos los elementos que el día de hoy se fusionan.

Hoy en día la cultura oral primaria casi no existe en sentido estricto puesto que toda cultura conoce la escritura y tiene alguna experiencia de sus efectos. No obstante, en grados variables muchas culturas y subculturas, aun en un ambiente altamente tecnológico, conservan gran parte del molde mental de la oralidad primaria. (Ong, 1987, p.20)

De esta manera en esa fusión podemos encontrar lo que Ong denomina oralidad secundaria que surge a partir de la tecnología electrónica, desde el radio hasta los celulares y las computadoras, donde se manifiesta una oralidad asociada a lo escrito y se "propicia un nuevo estilo conscientemente informal, pues las generaciones de la era de la tipografía creen que el intercambio oral por lo general debiera ser informal" (Ong, 1987, p. 134), no obstante, menciona que ésta tiene similitudes con la primaria en tanto que también da origen a un sentido grupal, a un auditorio: "En nuestra época de oralidad secundaria tendemos, deliberada y sistemáticamente, a organizarnos en grupo. El individuo considera que a él o a ella, como individuos, debe interesarles todo lo social." (Ong, 1987, p. 135), así mismo menciona otras características:

Esta nueva oralidad posee asombrosas similitudes con la antigua en cuanto a su mística de la participación, su insistencia en un sentido comunitario, su concentración en el momento presente, e incluso su empleo de fórmula [...] Pero en esencia se trata de una oralidad más deliberada y formal, basada permanentemente en el uso de la escritura y del material impreso, los cuales resultan imprescindibles tanto para la fabricación y operación del equipo como para su uso. (Ong, 1987, p. 134)

En muchos grupos sociales los jóvenes ya no escriben formalmente más que en la escuela, pero en su vida cotidiana "textean" varios cientos de palabras al día, es decir, el impacto de lo digital en los textos es significativo, tanto en la motivación del escribiente, como en los formatos que utiliza y en la tipología textual. Podemos incluso encontrar que ahora hacemos grupos de chats desde cualquier plataforma, donde los grupos de vecinos, de padres de familia, de estudiantes o de amigos, nos reunimos, nos organizamos e inclusive tomamos decisiones como parte de una comunidad determinada ¿Será que también argumentamos informalmente en esta oralidad secundaria? Yo estoy segura de que sí lo hacemos, de una manera poco ortodoxa quizás, fuera de las estructuras escolarizadas, pero

son verbalizaciones escritas que nos lleva a la acción que menciona Ong, son más cercanas a nuestro cotidiano. Esta oralidad secundaria representa otra manera de escribir, otra manera de entender el mundo y de interpretar-se.

[...] sin despreciar las lógicas e innegables diferencias existentes entre un cuerpo de textos escritos - es decir, fijos, permanentes, visibles, inalterables- y un cuerpo de textos puramente orales -es decir, transmitidos por la memoria, invisibles, alterables, de emisión repetible y dinámica- estamos frente, en ambos casos, a un conjunto de transmisiones creativas del lenguaje humano que toman forma en un cúmulo de mensajes culturalmente válidos y a veces estéticamente marcados. (Monsonyi, 1989, p.7)

En ese sentido y sin restarle importancia a la cultura escrita, podemos pensar que por medio de la oralidad secundaria, en la que todos o casi todos estamos inmersos, podemos, como docentes, observar estos cambios y usarlos a nuestro favor, reforzar aquellas actividades dialógicas en las que se desarrolla la argumentación dentro del aula entendiendo que puede ser una manera más cercana a los contextos cotidianos, de defender una idea, de sustentarla y persuadir o convencer a los demás de un punto de vista determinado. Puede esta oralidad darnos una posibilidad alternativa de desarrollar actitudes, conocimientos e incluso una postura ética en un contexto situado, seguramente de una forma menos estandarizada o cerrada, que dirija a los estudiantes a una autocomprensión de su mundo real y cercano que contribuya a desarrollar el pensamiento crítico necesario también para la cultura escrita escolarizada.

2.3 La escritura digital

La tecnología y los medios de comunicación han permeado las sociedades actuales, vivimos en un mundo en el que muchas personas se desarrollan, estudian, se interrelacionan e incluso se contactan con su ambiente desde el ciberespacio; los jóvenes, principalmente en las grandes ciudades, han aprendido a comunicarse a través del celular, de los chats o de cualquier mensajería, así mismo se relacionan por medio de Facebook, Instagram o Twitter, utilizan el internet como medio para socializar, para comunicarse, para estudiar, para comprar, para informarse, entre otras cosas, y más allá de ser una red de redes, Castells señala que

Internet es el corazón de un nuevo paradigma sociotécnico que constituye en realidad la base material de nuestras vidas y de nuestras formas de relación, de trabajo y de comunicación. Lo que hace Internet es procesar la virtualidad y transformarla en nuestra realidad, constituyendo la sociedad red, que es la sociedad en que vivimos. (Castells, 2000, p. 18)

Castells la denomina Sociedad red, pero hay otros especialistas que denominan cultura digital a este entramado en el que las nuevas tecnologías atraviesan nuestras actividades cotidianas y modifican nuestras formas de vivir y convivir.

El paradigma de la cultura digital se crea por la necesidad de explicar una serie de fenómenos y afectaciones que la tecnología digital ha desarrollado en las diferentes culturas contemporáneas, cambiando de algún modo las tendencias en el comportamiento social de los individuos y colectivos. Aunque también se le puede denominar “cultura digital” a los saberes y conocimientos que se requieren y derivan de las diferentes herramientas digitales, su definición se ha apartado cada vez más de las herramientas y se ha enfocado más en los cambios que sus usos generan en determinada población humana. (Riverón, G. 2016, p. 3)

Si ya en el año 2000, en un entorno europeo, se mencionaba como el corazón de un nuevo paradigma, hoy día, a partir de la pandemia por COVID-19, desde principios de 2020,

este paradigma que probablemente por esos años no era tan significativo para nosotros en América Latina, se convirtió para muchos en la única forma de participar, convivir, laborar, estudiar y desarrollarse, al menos por poco más de un año. Si bien es cierto que muchos estudiantes en la Ciudad de México no cuentan con las mejores herramientas para desenvolverse por medio de la tecnología y la web, han tenido que buscar estrategias para sobrevivir emocional, social y académicamente, con los medios que están a su alcance, situación que impacta de distintas maneras a los grupos culturales en nuestro contexto ciudadano. Cassanny (2012, p. 21) señala que la intrusión de internet ha causado un terremoto tanto a nivel comercial como económico, jurídico y social, en tanto que ha modificado los hábitos culturales y en ese sentido también ha influenciado la manera en la que muchos de los estudiantes aprehenden la lectura y la escritura.

Tradicionalmente, el lenguaje oral y luego el escrito han estructurado la cultura y la producción y reproducción de nuestras estructuras simbólicas identitarias, sin embargo, actualmente la cultura digital está incidiendo también en las construcciones sociales y culturales, en nuestros modos de ser y de ver el mundo en los que no pierden importancia dichos lenguajes, sino que se integran: "Son [...] las máquinas digitales, las que configuran el marco de producción, de interacción y de interpretación del lenguaje. Ahora bien, del mismo modo que el lenguaje tiene que ser actuado, performado, para tener efectos, la cultura digital sólo puede existir también en la actuación de sus participantes." (Gil, A. Feliu, J. Rivero, I. Gil, P. 2003, p. 10). Esto quiere decir que con los medios electrónicos también leemos o escribimos y participamos de manera pasiva o activa en la cultura digital, podemos mandar un mensaje por cualquier plataforma de mensajería instantánea, chateamos, publicamos o comentamos en facebook, instagram, twitter, escribimos en un blog o hacemos

preguntas en chats especializados, lo importante es que de alguna manera somos partícipes de esta cultura, que aunque originalmente estaba fuera de las aulas, en nuestros días forma parte de lo cotidiano incluso en el ámbito escolar, al menos en gran parte de los estudiantes de Educación Media Superior y sus maestros en la Ciudad de México, que es la población que se estudia en esta investigación.

Esto nos lleva a cuestionarnos cómo impacta este modo de socializar la información y el conocimiento en las prácticas de la escritura y la oralidad escolares, que previamente tuvo alguna influencia en los ambientes extraescolares, y cómo es que estas pueden confluír en las aulas. Daniel Cassany (2012) hace un recuento de lo que los primeros estudios señalaban como las diferencias entre los textos escritos en papel y los digitalizados, menciona que se centraron en lo epidérmico, que también resulta importante, como veremos en adelante.

La hipertextualidad (Cassany, 2012, p. 33) es una de las características de los textos electrónicos, es decir, la forma en la que podemos leer fragmentos de un texto y regresar, bajar y subir en la lectura y leer sólo partes de un texto a través de los hipervínculos, sin embargo, en este sentido dice que

[...] aunque el texto electrónico tenga esta propiedad y cada lector elija un itinerario particular, seguimos procesando el discurso de manera lineal [...] De modo que no cambian tantas cosas con los hipervínculos. A mi entender, se trata de un rasgo sobrevalorado. Sería más preciso hablar de textos multilineales, frente a los monolineales en papel, que tratan de dirigir al lector por un camino único. (Martín, 2011, en Cassany, D. 2012, pp, 34-35).

Otra diferencia es la intertextualidad, lo que quiere decir que un texto te ofrece vínculos a otros textos, puedes vincular escritos, imágenes y sonidos entre sí, situación que

abre la posibilidad a leer y escribir de otra manera porque se pueden crear textos más gráficos, con ejemplos más vívidos, dinámicos e interactivos. Así mismo la multimodalidad, otra característica diferenciadora, significa que muchos de los textos ya no son sólo documentos sino que cuentan con videos, fotografías, cambios tipográficos, movimiento e incluso anuncios; esta característica es la que se evidencia cuando en un mensaje podemos incluir un meme, una fotografía, un audio o un video, elementos que "[...] incrementan todavía más la complejidad de la lectura y del análisis de los escritos digitales, hasta el punto de que la investigación actual especifica estas variables en los escritos analizados (estáticos o dinámicos, animados o no)." (Cassany, 2012, pp. 36-37)

Por otra parte, el plurilingüismo y la multiculturalidad en la red representan, arguye este autor, una forma distinta de conocer el mundo, dado que es posible no sólo entablar relación con personas de otras culturas y lenguas, sino incluso, según Cassany provocar " [...] desencuentros interculturales entre miembros de comunidades diversas." (Cassany, 2012, p.36) Como cuando existen opiniones encontradas en los blogs, en los chats o en los foros, que, desde mi opinión, pueden ser didácticamente útiles, dado que son espacios en los que podemos lograr que los estudiantes manifiesten sus puntos de vista, tomen una postura y argumenten sus opiniones.

Ahora bien, toda la información de las redes está en la virtualidad, o mejor dicho guardada sin poder ser tangible, según esta característica los datos están de alguna manera distantes, "[...] cosa que provoca inseguridad o inquietud sobre todo a los usuarios menos experimentados y más acostumbrados al papel."(Cassany, 2012, p.37) Aunque, desde mi punto de vista esta característica no es del todo cierta para los estudiantes más jóvenes, debido a que no es algo en lo que se piense cuando se busca información, o se escribe en un blog; la

metáfora del libro físico como compañero de vicisitudes, como el oráculo sagrado o el encuentro con uno mismo a través de la vida de otros dentro del papel, obviamente no se asemeja a cargar con la tableta o la computadora para ello; pero, los textos en sí mismos claramente pueden tener la misma función, aunque desde otro medio, como mencionó Walter Ong (1987) sobre el salto de la cultura oral a la cultura escrita con la imprenta, donde se modificó el uso de nuestros sentidos y empezamos a usar la vista más que el oído, actualmente los medios digitales nos pueden conducir a utilizar ambos. En este orden de ideas, este especialista menciona que hay otros dos elementos diferenciadores entre lo escrito en papel y lo escrito en la red: el carácter inacabado de los textos en línea y la superficialidad de su lectura. Por una parte Cassany (2012, p. 38) asegura que son inacabados en tanto que están en constante construcción, sufren modificaciones; los foros cambian, los comentarios van modificando las líneas de discusión y lo mismo sucede con los chats, aunque debo mencionar que esto no necesariamente sucede con textos que provienen de instituciones académicas o bibliotecas, es decir, hay una cantidad infinita de documentos electrónicos de origen estable, que no se modifican. Y con respecto a la superficialidad se refiere a que este modo de leer es más fragmentario y parcial, puede llevarnos por una parte a conformarnos con contenido menos serio y por otra a no dar lectura completa de los textos, en este sentido resulta necesario que nosotros como docentes podamos guiar estas lecturas, aprovechar su propio contexto, sus gustos y sus intereses para que lean y escriban en los ciberespacios, pero de manera más completa.

Por otra parte, una característica que menciona este especialista (Cassany, 2012, p. 37) es la producción de nuevos géneros discursivos y registros lingüísticos, que desde mi punto de vista es fundamental.

En suma, a pesar de que no necesariamente existan los medios necesarios para estar del todo insertos en la digitalización, no podemos deslindarnos de los medios electrónicos y ciertamente han tenido un gran impacto principalmente en la población más joven, que ahora ya no lee ni escribe de la misma forma que se hacía hace veinte o treinta años, quizás incluso no lo hacen como lo hacían hace 5 años, dado que la forzosa inclusión de la cultura digital en el ámbito escolar, ante la emergencia sanitaria de nuestros días, seguramente ha modificado aún más las formas de relacionarnos, de interactuar y de educar.

Los estudiantes de Educación Media Superior en la Ciudad de México estuvieron participando en clases en línea, por muy diversas vías, durante más de un año y medio, por lo tanto, incluso aquellos que no estaban tan familiarizados con la digitalización como medio académico, tuvieron que hacerlo, situación que evidentemente no ha sido sencilla debido a que no en todos los casos contaban con las herramientas y conocimientos necesarios para ello. En otros contextos la influencia ha sido tal, que el texto escrito, cualquiera que este sea, pareciera convertirse en un lujo, es así como Lessing señala que actualmente

El texto es el latín de nuestros días. Es a través de él como las élites nos comunicamos [...] Las masas, en cambio, recopilan la mayoría de la información de otros media: televisión, cine, música y vídeos musicales. Estas formas de «escritura» son las vernaculares hoy, pues son las que más afectan a más gente. (Lessing, 2009, p. 102)

Quizás en contextos cibernéticamente emergentes, como muchos de los nuestros, incluso urbanos, esta aseveración parezca exagerada, no obstante, muchos de nuestros estudiantes están más habituados a lo visual, a lo musical o a lo icónico verbal que ofrecen las redes y desde ahí leen, buscan información, se actualizan, hacen sus tareas e incluso disfrutan su tiempo de ocio, ciertamente para muchos estudiantes la inserción no fue del todo

satisfactoria, pero es una realidad que la mensajería instantánea y las redes sociales forman parte del ideario cultural actual.

En esta misma línea de ideas, hay particularidades específicas del texto digital que son más profundas que las estructurales anteriormente mencionadas, dado que se relacionan más con la construcción de significados, con la reconfiguración del paradigma simbólico de la escritura y la lectura como actividades académicas estáticas, que por mucho pueden desinteresar a los estudiantes jóvenes que actualmente requieren situar esos aprendizajes en sus propios contextos y en ese sentido, Cassany (2012) elaboró una serie de elementos que son sustanciales en la influencia que puede tener la cultura digital en la escritura y la lectura en línea.

La primera particularidad que menciona dicho autor *es el incremento exponencial de interlocutores y documentos en la red*, dado que podemos encontrar todo tipo de información, de foros, chats y redes sociales donde leer y escribir, responder o comentar textos ajenos, de todo tipo y de muchas culturas o grupos sociales para los más diversos intereses; lo anterior se relaciona con la segunda característica que se refiere al hecho de que *existe una ausencia de filtros y controles tan estrictos como lo escrito en papel*: "[...]en la red hay mucha porquería: nadie verifica la certeza, fiabilidad, objetividad, actualidad u honestidad de los miles de documentos que se suben cada día." (Cassany, 2012, p. 40) Personalmente considero que, aunque hay mucha información falsa, ciertamente conviven documentos de todo tipo, por lo que es menester, guiar la discriminación de información que llevan a cabo los estudiantes.

Hay una tercera propiedad que es la *homogeneización física y contextual*; es decir, el especialista en cuestión asegura que ahora ya no leemos ni escribimos desde distintos lugares,

no necesitamos una biblioteca, un aula o un escritorio para leer o escribir, todo se hace en una pantalla: "En internet son el lector y el autor los que tienen que construir mentalmente los parámetros contextuales del artefacto escrito y de cada situación de lectura o escritura: leer y escribir ganan complejidad cognitiva."(Cassany, 2012, p. 43)

La preferencia y la diversificación de la escritura son otros dos elementos mencionados por el especialista español (Cassany, 2012, p. 43), y con ellos se refiere al hecho de que por una parte, aunque podamos hablar a través de las redes, como en algunos mensajes de audio, en videochats, videoconferencias, entre otros, normalmente cuando queremos precisar datos o asegurar su permanencia, preferimos hacerlo por escrito, y esta escritura se diversifica en tanto que puede no seguir la normativa estándar académica ortodoxa, dado que actualmente pueden mandarse mensajes con imágenes, con memes, con abreviaciones antes casi imposibles.

La tecnologización también es otra particularidad que señala Cassany (2012, p. 44) que modifica la escritura y la lectura en la red, debido a que ya existen diccionarios digitales, periódicos, revistas, autocorrectores, podcast, bibliotecas con información más que suficiente y accesible, que en muchos casos facilita estos procesos, pero en otros, dado que es un océano muy profundo de datos, programas, plataformas y más, puede provocar confusiones, pérdida de certidumbre con respecto a la fiabilidad y confianza de la información encontrada.

Ciertamente como Cassany (2012, p. 45) asegura, *el autoaprendizaje* es fundamental a partir del mundo digital, los jóvenes y no tan jóvenes, en muchos casos deben navegar en su celular para aprender cómo usar sus herramientas, cómo mandar mensajes, cómo publicar en las redes sociales; hacen uso de tutoriales y observan lo ya publicado, leen y escriben en

sus mismos grupos sociales con la forma, estructura y sentido que permea su propio entorno extraescolar.

En esta línea de ideas, existe otra categoría que Cassany (2012, pp. 43,44) denomina *Cooperación*, que se relaciona con el hecho de que autores y lectores puede confundirse en tanto que hay contenidos en línea que permiten la intromisión de los lectores en su redacción, como wikipedia, los blogs o los foros; algo similar aunque con connotaciones distintas es lo que denominan Lessig, L. (2012, p. 89) como remix, remezcla, que es " una expresión crítica de libertad creativa que ninguna sociedad libre debería restringir en una amplia gama de contextos", y este último especialista lo conceptualiza en dos sentidos, uno es el remix textual en donde, a partir de los mensajes, de los comentarios en los blogs, de las etiquetas o clasificaciones que añaden los lectores a los textos les añaden significado, no sólo porque los recomiendan o no, sino porque permiten a los navegantes de la red encontrarlos o eliminarlos: "[...] modifican el poder relativo de los lectores, pues a medida que estos «escriben» con etiquetas o votos, la importancia de la escritura original varía." (Lessig, L. 2012, pp. 94,95) Este autor hace referencia principalmente a los foros y a los blogs que permiten los comentarios. Y en este sentido resulta esencial que este especialista comenta que debido a este remix es que los lectores y escritores, se vuelven conscientes de que todos los asuntos en la web, están abiertos a debate y entonces podríamos discurrir con respecto a que este tipo de remezcla permite a los estudiantes, a partir de su contextos y de sus intereses argumentar en la red, como una actividad que seguramente muchos ya llevan a cabo al navegar en diferentes sitios, por tanto, didácticamente puede ser una herramienta muy útil en la que los docentes podemos trabajar con la argumentación situada en su entorno.

Otro de los elementos que también Lessig señala es el *remix media*, que es una manera creativa de construir textos a partir de todas las herramientas tecnológicas a su alcance, videos, música, sonidos, documentos, etcétera.

Ellos remezclan, citan, una amplia gama de «textos» para producir algo nuevo. Estas citas, sin embargo, se dan en capas diferentes. A diferencia del texto, donde las citas van a renglón seguido — como aquí, donde la oración explica, «y a continuación se añade una cita»—, los media remezclados pueden citar sonidos remezclados pueden citar sonidos superpuestos a imágenes, o vídeos superpuestos a textos, o textos superpuestos a sonidos. Por consiguiente, las citas quedan mezcladas, y esa mezcla produce la nueva obra creativa: el remix. (Lessig: 2012, p.104)

Pensemos por ejemplo en lo que se hace ahora en Tiktok, con los memes, o con presentaciones con programas como Canva, Prezi, Powton, entre muchos otros, en los que podemos mezclar toda la información que queramos con muchos formatos e incluso animarla; es decir, es una manera de recrear un mundo mostrándolo, no necesariamente diciéndolo con palabras y con estructuras canónicas, sino dinámicas, que es precisamente lo que anteriormente cité con Gil, A. Feliu, J. Rivero, I. Gil, P. 2003, cuando habla del lenguaje actuado, que permite la cultura digital. Si bien es cierto, no todos los estudiantes tienen los medios o las habilidades instrumentales para llevar a cabo este collage digital de manera profesional, de alguna manera cuando editan sus fotos en el celular, usan etiquetas, juegan con los memes o postean en facebook sus videos caseros, están haciendo sus propios textos creativos, que muestran sus ideas, su ser en este mundo y más que denostar estas actividades como fuera del ámbito académico ortodoxo, tendríamos que dejarlos construir sus propias narrativas, sus propias opiniones y formas de ser y habitar su entorno de manera más flexible, como menciona Lessig “ Hacer algo con la cultura, remezclarla, es un modo de aprender” (2012, p. 116)

2.3.1 El impacto de la digitalización en la escritura de los estudiantes de EMS

En nuestros días es innegable el uso de las herramientas tecnológicas en la vida cotidiana, principalmente en zonas urbanas, en donde muchas actividades se asocian al celular, a la computadora, a la cámara, a la impresora y en general a todo lo relacionado con la tecnología, incluso a las relaciones sociales que en mucho, actualmente se llevan a cabo a través de mensajes, chats y redes sociales en las que se comparten intereses e información, y es en estos medios que se producen muchas prácticas discursivas que pueden tener una influencia importante en la manera en la que dentro de las aulas los estudiantes se comunican por escrito.

Desde mi punto de vista hay varios elementos que inciden actualmente en la escritura canónica, escolar, y por lo tanto deberían también ser tomados en cuenta en las actividades didácticas relacionadas con la escritura dentro de las aulas, de otra manera pueden ser generadoras de desinterés y descontextualización de las actividades escolares relacionadas con la escritura.

En primera instancia, la manera en la que escribimos, la remezcla de la que habla Lessig (2012) y que mencionamos en el anterior apartado; es decir, la manera en la que se escribe en las redes sociales puede distar en mucho de las formas tradicionales y normativas de la lengua, y más allá de que a los docentes pueda parecerles adecuado o no, la realidad es que todos aquellos que escribimos vía digital, al menos en medios no formales, pero sí muy cotidianos, de alguna forma hemos tenido que adaptarnos; cuando mandamos un

mensaje, por ejemplo, ya no sólo lo escribimos con palabras sino adjuntamos emoticones, que le hacen saber a nuestros interlocutores cómo nos sentimos o qué emoción queremos transmitir, lo mismo que en una publicación de una opinión o comentario en facebook, donde podemos incluso etiquetar también nuestras emociones o adjuntar un meme; en términos generales e insisto en ámbitos no formales, utilizamos la tecnología que Walter Ong denomina oralidad secundaria, o mejor dicho escribimos con un lenguaje muy cercano a la oralidad, lo que nos lleva a transmitir mensajes visualmente más atractivos, incluso dinámicos, que difícilmente se llevan a cabo en ambientes académicos y no quiero decir con ello que eliminemos los textos escolares canónicos, sino que necesitamos observar que estas nuevas formas permean la sociedad, principalmente urbana, en la que muchos de nuestros alumnos se desenvuelven.

Por otra parte, esta misma libertad de formas de expresión aunada a la pluralidad de plataformas y espacios de comunicación digitales han creado discursos diferentes a los establecidos:

La red ha tenido un impacto trascendental en los usos escritos. En primer lugar, ha creado géneros textuales nuevos, que nunca habríamos imaginado, como una conversación escrita (el chat) o un texto ubicuo (la web), o ha reformulado géneros históricos y populares como *la carta, el diario personal o el álbum fotográfico*, reconvirtiéndolos en unos artefactos más dinámicos y versátiles, como el *correo electrónico, el blog personal o el álbum o la galería digital*. (Cassany, 2012, p.58)

Este mismo investigador hace una categorización de los géneros digitales como sincrónicos y asincrónicos, lo primeros son aquellos en los que la interacción es inmediata como los chats, la mensajería instantánea por medio de *WhatsApp*, de *Messenger* o de cualquier plataforma y los juegos en línea.

El género asincrónico se refiere a todos aquellos en los que la comunicación no es simultánea, como las wikis, los foros, los blogs, las redes sociales, el correo electrónico, que como asegura Cassany pueden ser prácticas letradas que comparten la misma tecnología: "un foro es un conjunto de correos electrónicos organizados y publicados en un espacio público, sobre un tema predeterminado, por lo que muchos los consideran un solo género." (2012, p. 61)

Otra categorización de este especialista, que puede ser de utilidad para entender en qué entorno los estudiantes leen y escriben en el medio digital, es la división de los géneros digitales en *transferidos* y *autónomos* (Cassany, 2012, p. 63). Él explica que los géneros *transferidos* parten de los textos impresos y pueden *ser reproducidos o adaptados*, los primeros son aquellos que dependen del texto impreso, es decir, la reproducción en línea de cualquier texto impreso, sin cambios. Los *adaptados* son aquellos que, aunque reproducen un texto impreso le adicionan cambios, como cuando editan un libro impreso y lo vuelven digital, para lo que le incluyen hipervínculos o imágenes.

Los géneros *autónomos* son entonces, siguiendo al mismo especialista (Cassany, 2012, p. 63), aquellos que nacen en la web y se dividen en dos, los emergentes que son la evolución de los *adaptados*, es decir, nacieron en línea con muchas modificaciones, por ejemplo, una revista o un periódico en línea, que no tienen sustento en papel. Por su parte el *autónomo autóctono*, no tiene ningún documento similar impreso, son los chats, la mensajería y las redes sociales. Este último género digital es probablemente en donde nuestros jóvenes estudiantes de bachillerato dedican más de su tiempo leyendo y escribiendo, por tanto puede generar mayor influencia en su manera de llevar a cabo estas actividades, por ende también tendría que ser el género desde donde podamos elaborar estrategias para

flexibilizar y situar la didáctica de la escritura, no quiero decir que sea el único, por supuesto tendríamos que revisar los demás; no obstante, debemos partir de aquello que está en su entorno de manera cotidiana para despertar su interés.

Finalmente, otra de las transformaciones que ha sufrido la escritura en red es en el tipo de lenguaje que se utiliza, dado que se ha desvirtuado, al menos en conversaciones informales, la norma que rige el uso adecuado de la lengua, esta situación ha recibido varias conceptualizaciones, David Crystal, investigador inglés, le denominó *Netspeak*

Es más que un mero híbrido de habla y escritura, o que el resultado del contacto prolongado entre estos dos medios. Los textos electrónicos de todo tipo son sencillamente diferentes de los otros tipos de texto. Muestran fluidez, simultaneidad (están disponibles en un número indefinido de aparatos) y su calidad no disminuye al ser copiados; superan las limitaciones convencionales en relación con la diseminación de textos; y poseen fronteras permeables (gracias al modo en que determinado texto puede integrarse dentro de otros o tener vínculos con otros). Algunas de estas propiedades suponen consecuencias para el lenguaje que, al combinarse con aquellas asociadas al habla y a la escritura, hacen de Netspeak un auténtico «nuevo medio». (Crystal, D. 2005, p. 100)

Este especialista añade que existen efectos lingüísticos relacionados con los cambios formales en la lengua que se utiliza en la red debido a que rompe con reglas tradicionales de la lengua escrita porque transita entre la lengua hablada y la escrita, sin los elementos del lenguaje no verbal, los gestos, las expresiones faciales, la postura, la actitud, etcétera, y ello ha provocado que entonces se usen imágenes como emoticones para expresar esas emociones. (Crystal, D. 2005, p. 95)

Por otra parte, hay otra forma de denominar esta nueva forma de escritura como ideofonemática que propuso en 2003 Marta Torres i Vilatarsana y retomó Daniel Cassany

(2012, p. 64), quien señala que transforma la escritura imitando la transcripción fonética e incorporando símbolos e íconos que representen las emociones. Las características de este tipo de escritura las describe este investigador de la siguiente forma:

La escritura ideofonemática simplifica el código gráfico y explota las posibilidades significativas y lúdicas de las letras de manera creativa. Respecto a la simplificación es habitual:

- Elidir vocales: *besos > bss.*
- Reducir grupos consonánticos: *que > k; quedada > kdd; guapa > wapa.*
- Omitir tildes, diéresis y signos de puntuación con valor sintáctico.
- Omitir mayúsculas al inicio de oración y de nombres propios.
- Usar abreviaciones: *también > tb; Barcelona > bcn.*
- Aprovechar el valor fonético de cifras y símbolos: *por > x; igualmente > =mente; uno > 1.*

Respecto a los usos creativos:

- Usar algunos signos con valor simbólico: *casa > kasa; lectoras y lectores > lector@s* (para evitar el masculino genérico).
- Aprovechar recursos del cómic: mayúsculas para marcar un grito; exclamaciones, interrogaciones y puntos suspensivos para expresar actitudes; la letra zeta para indicar sueño o aburrimiento: *zzzzzz.*
- Repetir signos para expresar intensidad: *¡¡¡jaaaahhhh!!!, gggggrrrr, ¡oooohhh!*
- Usar emoticonos para indicar estados de ánimo: *no me gusta > ; un corazón para marcar amor, etc.*

Otras características son:

- Tener interferencias lingüísticas con otros idiomas *de acuerdo > ok; ¡qué bueno! > cool; besos > kisses* (o el signo xxx).
- Incorporar vocablos groseros o vulgares: *hostia, joder, tío.*

Cuadro tomado de Cassany, D. (2012, p. 66)

La velocidad con la que se reciben y contestan los mensajes, tanto como el hecho de crear su propio ideolecto, lleva a la población más joven a escribir de esta manera. Lo importante no es satanizar este tipo de escritura sino retomar aquellos usos en las redes que sirvan para construir su propia identidad, porque en realidad los jóvenes usan la escritura todo el tiempo, la diferencia es que no lo hacen de manera formal, como la escuela lo solicita, por ende, este tipo de escritura tiene un papel fuera de las aulas. En este sentido considero que los alumnos sí escriben y sí leen, incluso argumentan y toman decisiones y posturas, aunque no lo hacen como se espera que se lleve a cabo de manera académica, pero eso no quiere decir que pensemos en las nuevas formas de comunicación como enemigas de lo

escolar, más bien tendríamos que utilizar aquello que pueda ser útil al proceso de enseñanza aprendizaje.

Es paradójico que los jóvenes hoy se expongan más a la escritura que en ninguna otra época pretérita, pero que dicha exposición no favorezca la norma estándar, que es el registro académico de la escuela. La práctica continuada de los géneros electrónicos informales (chat, foros, redes sociales) y la exposición a la escritura ideofonemática crean perfiles lingüísticos nuevos. (Cassany, 2012, p. 73)

En la medida que aceptemos que la influencia de los medios electrónicos en la escritura es inevitable y que le encontremos un sentido para poder incluirlos con un objetivo claro en la educación, probablemente nos aproximemos de otra manera a las prácticas letradas reales de los alumnos y ello no quiere decir que permitamos a los alumnos escribir de manera fragmentada o con muchas faltas, lo que quiere decir es que podemos modificar el paradigma actual y contextualizar la educación.

Observar la confluencia de la cultura digital, con la oral y la escrita, haciendo énfasis en que son elementos que se mezclan y producen nuevas formas culturales y simbólicas, nos puede permitir aceptar que necesitamos flexibilizar el sistema, por una parte para evitar violentar las culturas de los propios estudiantes y por otra para darle cabida a formas simbólicas distintas, a nuevas metáforas vivas de los diversos grupos sociales. Si observamos la multiculturalidad en las aulas como la mezcla de estos tipos de culturas mencionadas, tendríamos que generar una reflexión en la que partamos del entendimiento de que la cultura escrita y principalmente académica, tal y como se nos ha enseñado, con la rigidez y características cerradas, no nos permite dar cabida a otras formas de pensar, de ser y de sentir. Si en lugar de ello aceptamos esta multiculturalidad y aprovechamos los elementos útiles para desarrollar el pensamiento crítico, la lectura más analítica, la argumentación cotidiana

e informal como en los foros y la formal y canónica como en los textos, así como la libertad que se da en la escritura de los mensajes instantáneos como una forma de oralidad secundaria, y motivamos a los estudiantes a vivir la escritura como un elemento positivo de su cotidianidad, cercano a sus intereses y útil en su entorno, probablemente la escritura en todas sus formas sea un refugio, un lugar común para descubrir-se, para aprender-se, como conocer-se, para crear mundos paralelos, para reflexionar y en fin para ser con su entorno.

CAPÍTULO III

HERMENÉUTICA DE PAUL RICOEUR: ARGUMENTACIÓN, SENTIDO Y ÉTICA

3.1 Triada discurso-obra-escritura

El texto es para mí mucho más que un caso particular de comunicación interhumana; es el paradigma del distanciamiento en la comunicación y, por eso, revela un rasgo fundamental de la historicidad misma de la experiencia humana: que es una comunicación en y por la distancia. (Ricoeur, 2002, p. 96)

El texto para Paul Ricoeur está definido como “todo discurso fijado por la escritura” (Ricoeur, 1999, p.59), sin embargo, es una escritura liberada, en tanto que no es únicamente la transcripción del habla, sino que camina en paralelo con ella e incluso la sustituye y fija el discurso como intención de decir: "Esta liberación de la escritura que sustituye al habla conlleva el surgimiento del texto." (Ricoeur, 1999, p. 61)

Esta autonomía del texto, independiente del habla, entraña, afirma Ricoeur, cambios en las relaciones del mundo con el lenguaje y sus elementos asociados, como el carácter referencial del diálogo frente a lo referencial en el texto o la relación entre el escritor y su lector, que veremos en adelante.

La teoría del texto de Paul Ricoeur asegura que existen ciertos criterios de textualidad que son necesarios para analizar la triada discurso-obra-escritura porque si bien es cierto la escritura se encuentra en el centro de dichos criterios, no es ella la que produce un problema hermenéutico sino es dicha triada "quien sostiene la problemática decisiva, la del proyecto de un mundo, que yo llamo el mundo de la obra y donde veo el centro de gravedad de la cuestión hermenéutica." (2002, p. 96)

Dicho trío de elementos se acompaña de otros criterios para lograr la interpretación del texto escrito, que es nuestro objetivo, por ello describiré lo que cada uno de ellos significa para el hermeneuta en cuestión.

En primera instancia Ricoeur señala, siguiendo la teoría del discurso de Émile Benveniste, que podemos hablar de la lingüística de la lengua, cuya unidad es el signo tanto fonológico como lexical; y de lingüística del discurso en la que la oración es la unidad; y es de esta última que parte su teoría del texto (2002, p. 97) en la que menciona que el discurso se constituye por la dialéctica del acontecimiento y del significado. Con respecto al primero de estos elementos, nos dice que lo es porque se produce en el tiempo y es presente, nos remite al hablante; así mismo hace referencia a lo que quiere describir o representar, habla de algo, y, finalmente, cuenta con un interlocutor con el que intercambia mensajes; estas características del discurso como acontecimiento, como fenómeno de intercambio temporal, se dan en el diálogo:

Todos estos rasgos tomados en conjunto constituyen al discurso como acontecimiento. Es de destacar que sólo aparecen en el movimiento de la realización de la lengua en discurso, en la actualización de nuestra competencia lingüística en ejecución. (Ricoeur, 2002, p. 98)

Es importante mencionarlo debido ya que es la base de los elementos que tendrá el discurso escrito como acontecimiento; sin embargo y debido a que la escritura no tiene las mismas características que la oralidad, se adaptan de diferentes maneras, como veremos más adelante.

Así mismo, arguye que dicho discurso es una predicación en tanto que puede estar caracterizada por un rasgo distintivo en cuanto a su contenido proposicional, el predicado, que ofrece un rasgo universal al sujeto que por su parte es más bien singular: "Mientras que el sujeto genuinamente lógico es el portador de una identificación singular, lo que el predicado dice sobre el sujeto siempre puede ser tratado como un rasgo "universal" del sujeto. El sujeto y el predicado no realizan el mismo oficio en la proposición."(Ricoeur, 2006, p. 24)

Al considerar el discurso como una abstracción entre la función predicativa y la identificación, Ricoeur no se limita a observar los aspectos estructurales del lenguaje sino busca hacer la transición de la lingüística del código a la lingüística del mensaje, es decir, del modelo semiótico al semántico, donde dicho acontecimiento verbal

[...] se realiza temporalmente y en un momento presente, mientras que el sistema del lenguaje es virtual y está fuera del tiempo. Pero esta característica aparece sólo en el movimiento de actualización que va del lenguaje al discurso. Por lo tanto cualquier apología del acto verbal como acontecimiento es significativa si, y solamente si, hace visible la relación de actualización gracias a la cual nuestra competencia lingüística se actualiza en su realización. (Ricoeur, 2006, p. 25)

Una segunda característica que Ricoeur menciona del discurso es el significado, el sentido del texto, lo que perdura, "el decir en lo dicho" que desborda al acontecimiento y en conjunto forman la dialéctica del discurso.

Del mismo modo que la lengua al actualizarse en el discurso, se eclipsa como sistema y se realiza como acontecimiento, así, al entrar en el proceso de la comprensión, el discurso en tanto acontecimiento se desborda en el significado. Esta superación del acontecimiento en el significado es característica del discurso en cuanto a tal. (Ricoeur, 2002, p. 98,99)

Esto lo lleva a explicar que no es el contenido proposicional, temporal y dicotómico lo que se trata de comprender, sino el sentido, que así mismo en el diálogo cuenta con un contexto, una referencia y una serie de elementos que nos permiten comprenderlo, dicho de otra manera, lo que inscribe la escritura es lo dicho, no el mero acontecimiento.

La escritura puede rescatar la instancia del discurso porque lo que la escritura realmente fija no es el acontecimiento del habla sino lo "dicho" del habla, esto es, la exteriorización intencional constitutiva del binomio "acontecimiento- sentido". Lo que escribimos, lo que inscribimos es el noema del acto de hablar, el sentido del acontecimiento de habla, no el acontecimiento como tal. (Ricoeur, 2006, p. 40)

Un último elemento que menciona el hermeneuta en cuestión, para describir las características del discurso, es la teoría de los actos de habla, retomando a Austin y Searle, para quienes el acto del discurso está formado por una jerarquía de actos subordinados que comienzan por el locucionario; es decir, el acto del decir que exterioriza las oraciones como proposiciones que se pueden identificar y reidentificar como las mismas, lo que se dice. Posteriormente se encuentra el acto ilocucionario, lo que hacemos al decir, podemos prometer, ordenar, suplicar, etc., a través de marcas sintácticas, como el tipo de verbos

utilizados; así mismo, la mímica, los gestos y la prosodia se abren paso en la fuerza ilocucionaria; y finalmente, el acto perlocucionario, los efectos del discurso, el estímulo que provoca debido a la influencia que tiene en el interlocutor. (Ricoeur, 2002, pp. 99-100)

Estas tres características, dice Ricoeur, son las que permiten que el discurso, como exteriorización intencional se inscriba mediante la escritura, constituyen la significación como la integración de los actos mencionados "en la medida en que estos tres aspectos del acto del discurso están codificados y regulados, según los paradigmas, en la medida, pues, en que pueden ser identificados y reidentificados con el mismo significado." (Ricoeur, 2002, p. 100)

Finalmente, el concepto "obra", que mencioné inicialmente en la triada necesaria para la interpretación de un texto es definido por Ricoeur (2002, p. 101), a partir de tres elementos: a) Se forma en secuencias mayores que una oración, por lo que presenta otros problemas de comprensión; b) se fundamenta en una codificación que le da a la composición del texto la pertenencia a un género determinado, c) Cuenta con una configuración única e individual, que denominamos estilo.

Al trabajar el discurso, el hombre lleva a cabo la determinación práctica de una categoría de individuos: las obras discursivas. En este caso la idea de significado recibe una especificación nueva, referida a la escala de la obra individual. Por esta razón las obras tienen un problema de interpretación, irreductible a la simple comprensión de las oraciones una por una. (Ricoeur, 2002, p. 101)

Para interpretar una obra es menester atender su significante de manera global, no por partes, sino de la obra en su totalidad. Ciertamente cuando el hermeneuta nos menciona una obra, está refiriéndose principalmente a la literatura o a la poesía; no obstante, basándonos en sus demás ensayos en los que hace una explicación minuciosa sobre el concepto de texto,

podemos observar que la interpretación y las características del discurso escrito no solamente hacen referencia a las obras literarias, sino que abren las posibilidades de interpretación bajo estos parámetros, a todo tipo de textos, incluso los icónicos.¹

3.2 Del discurso oral al discurso escrito

Bien sabemos que hay elementos del discurso oral, que no pueden ser idénticos en el escrito, por eso el filósofo y antropólogo francés afirma que el discurso oral se objetiva al producirlo por escrito; es esta escritura la que provoca un distanciamiento del autor con su texto que, por medio de la estructura, se objetiva.

Ahora bien, es necesario recordar que el texto escrito no es solamente la fijación o la inscripción de la lengua hablada, en la hermenéutica ricoeuriana (1999), lo escrito es la inscripción del pensamiento humano sin que intermedie el lenguaje hablado. En el discurso oral intervienen varios factores referentes a la interlocución, a la intención del hablante y su mensaje, su asociación visual, etc., a diferencia del texto escrito, en el que hay una suerte de ruptura; la intención del autor y el sentido del texto no necesariamente coinciden, están determinados por el concepto que Ricoeur denomina autonomía semántica, que revela una relación dialéctica entre acontecimiento y sentido, más compleja: "El sentido del autor se vuelve propiamente una dimensión del texto en la medida en que el autor no está disponible

¹ La iconicidad es la reescritura de la realidad. La escritura, en el sentido limitado de la palabra, es un caso particular de la iconicidad. La transcripción del discurso es la transcripción del mundo, y la transcripción no es duplicación, sino metamorfosis. (Ricoeur, 2006, p.54)

para ser interrogado. Cuando el texto ya no responde, tiene entonces un autor y no a un hablante." (2006, p. 43)

Es así que cuando el discurso pasa del habla a la escritura, el texto se independiza, no solamente se fija y evita su destrucción, sino que se vuelve autónomo, hace distancia con su autor y de esta forma las obras literarias, las obras de arte y en general los textos escritos, pueden abrirse a una cantidad ilimitada de lecturas, desde diversos contextos socioculturales: "El texto debe poder descontextualizarse para que se lo pueda recontextualizar en una nueva situación: es lo que hace precisamente el acto de leer." (2002, p. 104)

De la misma forma, el texto escrito no se dirige a nadie en particular, es potencialmente universal, crea a su propio público y sus propias referencias que no son situacionales, como en el diálogo; el presente del escritor no necesariamente es el presente del lector ni del texto, en voz de Paul Ricoeur (2006):

La desaparición de la referencia ostensible y descriptiva libera el poder de referencia a aspectos de nuestro ser en el mundo que no pueden decirse en una forma descriptiva directa, sino sólo por alusión, gracias a los valores referenciales de expresiones metafóricas y, en general, simbólicas. (Ricoeur, 2006, p. 49)

Menciona que las alteraciones a las referencias del texto dependen en mucho de las estrategias específicas de los géneros que produzcan. En el habla la referencia es evidente, se habla de algo o de alguien, se vincula a la realidad del mundo, la función referencial está relacionada con la circunstancia misma del diálogo; sin embargo, en el texto, la referencia se encuentra en su interpretación, dado que perdió su circunstancia inmediata al modo del discurso, hace una distancia incluso con su propio autor: "El texto queda [...] fuera del mundo o sin mundo; [...] cada texto es libre de entrar en relación con todos los otros textos

que vienen a tomar el lugar de la realidad circunstancial mostrada por el habla viva.”
(Ricoeur, 2002, p. 130)

Creemos saber lo que es el autor de un texto porque derivamos esta noción de la del <<hablante>>. El sujeto del habla -dice Benveniste- es el que se designa a sí mismo al decir yo. Cuando el texto sustituye al habla, ya no existe propiamente hablante alguno, al menos en el sentido de la autodesignación inmediata y directa de quien habla en la instancia discursiva. Esta proximidad del hablante respecto a su propio discurso es sustituida por una relación compleja entre el texto y el autor que nos permite decir que éste es constituido por aquel, es decir, que el autor está íntimamente relacionado con el espacio de significación trazado e inscrito por la escritura. (Ricoeur, 1999, pp. 63, 64)

La conmoción, como la denomina Ricoeur, de la relación entre el texto y el mundo genera otra conmoción de la relación entre las subjetividades del autor y su lector.

[...] la anulación de una referencia de primer grado, operada por la ficción y por la poesía, es la condición de posibilidad para que sea liberada una referencia segunda, que se conecta con el mundo no sólo ya en el nivel de los objetos manipulables sino en el nivel que Husserl designaba con la expresión *lebenswelt* y Heidegger con la de *ser en el mundo*. (2002, p. 107)

Ricoeur retoma la teoría de la comprensión de Heidegger para sostener que dicha comprensión no se relaciona con el comprender al otro, sino que "el momento de comprender responde dialécticamente al ser en situación, como la proyección de los posibles más propios en el corazón mismo de las situaciones donde estamos. (2002, p. 107) Lo que se interpreta del texto entonces es lo que denomina *el mundo del texto* y he aquí donde encontramos el distanciamiento necesario para hacer hermenéutica.

Es así como Ricoeur (1999) señala que el texto como escritura "espera y reclama una lectura" (Ricoeur, 1999, p. 74), pero una lectura que no reprima o suspenda la propia referencia del texto, sino que asocie un nuevo discurso al discurso del mismo texto, de esta

manera podemos lograr que la interpretación textual se convierta en interpretación del lector a sí mismo, que por medio del texto se comprenda mejor o empiece a comprenderse.

Esta interpretación requiere de varios elementos que en adelante explicaremos.

3.3 La dimensión ética de la escritura

La hermenéutica del sí, relacionada con el texto y con la dimensión ética del mismo nos lleva a conocer aquellos conceptos que nos ayudan a analizarlo como un lugar de autoconocimiento, de interpretación propia y del otro; dicho espacio que la escritura y la lectura nos ofrecen es fundamental porque precisamente consideramos necesario reflexionar, conocer e interpretar la vida misma desde ahí, no porque sea el único, sino porque es hasta la fecha, una columna cardinal de la escolarización en nuestro país y bien podría ser una posibilidad más para los estudiantes de la Educación Media Superior, que es a la que nos referimos en este estudio, específicamente de zonas urbanas, de decir, de hacer con la palabra, de tomar su postura ante un mundo que cada vez más busca silenciar aquello que no forma parte de la estructura homogeneizadora del poder, y principalmente es de nuestro interés trabajar el texto argumentativo porque consideramos que puede ser una gran oportunidad de visibilizar las voces de la diversidad, resistiendo a un mundo globalizado y ensordecedor.

Ahora bien, para ello retomaré los conceptos de la hermenéutica de Paul Ricoeur dado que lo considero un camino fructífero, sin ser excluyente, para comprender la dimensión ética que permea la escritura y la lectura de un texto argumentativo.

Desde mi punto de vista es fundamental analizar que esta capacidad de revelar el mundo, que nos ofrecen los textos; la autocomprensión a partir de la comprensión del sentido del texto, trasladado a los fenómenos sociales, tienen mucha relación con lo que Ricoeur denomina intención ética y para comprenderla en el texto empezaremos por la ética narrativa, que finalmente se relaciona con la ética del sujeto narrado, de quiénes somos con relación a nuestro actos y al otro, por ello parte inicialmente de la identidad personal, misma que confronta dos usos del concepto de identidad, por una parte ésta como mismidad (*idem*), identidad de mismo, y por otro como ipseidad (*ipse*), identidad de sí, cuya dialéctica se media a través de la dimensión narrativa. La mismidad se basa en el principio de la permanencia en el tiempo, como en el caso de la

[...] permanencia del código genético de un individuo biológico; lo que permanece aquí es la organización de un sistema combinatorio; la idea de estructura, opuesta a la de acontecimiento, responde a este criterio de identidad, el más fuerte que pueda darse, y confirma el carácter relacional de la identidad. (Ricoeur, 2006a, p. 111)

La identidad-ipse, se refiere a lo variable, a un sujeto que puede cambiar a partir de la responsabilidad que guarda con el otro. Hace referencia al *mantenimiento de sí* que es "para la persona, la manera de comportarse de modo que otro puede *contar* con ella. Porque alguien cuenta conmigo, soy *responsable* de mis acciones ante otro. El término de responsabilidad reúne las dos significaciones: contar con... ser responsable de..." (Ricoeur, 2006a, p.168)

La ipseidad tiene dos polos, uno es el carácter, en el que encubre a la mismidad y el otro es en el que es esencialmente ética, a partir del mantenimiento de sí que acabamos de mencionar.

Empecemos por el carácter, éste aparece como un modelo de permanencia en el tiempo, entendido como *disposición adquirida*: "El carácter, diría yo hoy, designa el conjunto de disposiciones duraderas en las que reconocemos a una persona." (Ricoeur, 2006a, p.115)

Cuando habla de disposición la asocia a la costumbre, a identificaciones adquiridas con valores, con modelos, con formas de ser y estar en el mundo.

Cada costumbre así construida, adquirida y convertida en disposición duradera, constituye un rasgo — un rasgo de carácter, precisamente—, es decir, un signo distintivo por el que se reconoce a una persona, se la identifica de nuevo como la misma, no siendo el carácter más que el conjunto de estos signos distintivos... En segundo lugar, se permite unir a la noción de disposición el conjunto de las identificaciones adquiridas por las cuales lo otro entra en la composición de lo mismo. En efecto, en gran parte la identidad de una persona, de una comunidad, está hecha de estas identificaciones-con valores, normas, ideales, modelos, héroes, en los que la persona, la comunidad, se reconocen. El reconocerse dentro de contribuye al reconocerse-en..." (Ricoeur, 2006a, p.116)

En este sentido, *idem* e *ipse* se trastocan, no actúan por separado e incluso se confunden dado que dentro de las particularidades del carácter encontramos las preferencias que lo definen; es decir, el *ipse*, recubre al *idem*. (Ricoeur, 2006a, p. 116)

[...] la identidad del carácter expresa cierta adherencia del ¿qué? al ¿quién? El carácter es verdaderamente el «que» del «quien» [...] Aquí se trata, pues, del recubrimiento del ¿quién? por el ¿qué?, el cual hace deslizar de la pregunta: ¿quién soy? a la pregunta: ¿qué soy? (Ricoeur, 2006a, p.117)

Por otra parte, Ricoeur señala que existe otro modelo de permanencia en el tiempo que es la fidelidad a la palabra dada, que implica un mantenerse a sí a través únicamente del ¿quién?, un quién que promete:

[...] la justificación propiamente ética de la promesa, que se puede sacar de la obligación de salvaguardar la institución del lenguaje y de responder a la confianza que el otro pone en mi fidelidad. Esta justificación ética, tomada como tal, desarrolla sus propias implicaciones temporales, a saber, una modalidad de permanencia en el tiempo susceptible de ser diametralmente opuesta a la del carácter. Aquí, precisamente, ipseidad y mismidad dejan de coincidir. (Ricoeur, 2006a, p. 119)

Este espacio entre la permanencia, el carácter y el mantenimiento en la promesa se regula, para el hermeneuta, a través de la identidad narrativa, en la que profundizaremos en otro capítulo; sólo basta decir que es a partir de la dimensión narrativa que asocia a la dimensión temporal de la experiencia humana que el introduce con el concepto de historia de una vida, de la que se puede hablar a través del relato: " la historia de la vida se convierte de ese modo, en una historia contada" (Ricoeur, 1999, p. 216). Retoma la noción de conexión de una vida de Wilhelm Dilthey para referirse a los rasgos de permanencia, como el caso del nombre propio que es permanente, frente a los cambios mentales o corporales.

Para dicha identidad narrativa, Ricoeur retoma el modelo trágico de Aristóteles en cuanto a la concordancia como disposición de los hechos y a la discordancia como cambio de fortuna, como mediaciones de la trama; la identidad del personaje se subordina a dicha trama.

Si toda historia, en efecto, puede considerarse como una cadena de transformaciones que nos lleva de una situación inicial a una situación final, la identidad narrativa del personaje sólo puede ser el estilo unitario de las transformaciones subjetivas reguladas por las transformaciones objetivas que obedecen a la regla de la completud, de la totalidad y de la unidad de la trama. (Ricoeur, 1999, p.221)

Ahora bien, ¿cómo relacionamos esta identidad narrativa con el sujeto real? Nos dice Ricoeur que a partir de la lectura el sujeto se apropia, se identifica, se refigura, hace una interpretación de sí y en el trayecto de la autoidentificación, "[...] se interpone la

identificación del otro" (Ricoeur, 1999, p 228). En esta última línea de ideas podemos recapacitar con respecto a que la intención de la educación, desde mi punto de vista, tendría que ser formar personas reflexivas cuyo tránsito por la vida académica no sea mecánico, sino de observación, de análisis, de formación de juicios dialógicos, en los que el docente respete la pluralidad de opiniones, de culturas, de formas de ver la vida de sus estudiantes y los conduzca también a ese ver al otro desde el respeto y el cuidado. El mismo hecho de buscar alternativas didácticas en las que todos puedan estar incluidos en el ámbito escolar, sin violentar sus preconceptos, su "estar en el mundo" y sus nuevas formas de comunicarse, es una manera de elaborar textos en la diversidad.

En suma, esta hermenéutica del sí, donde la mismidad, la ipseidad y la narratividad se conjugan en la identidad personal

[...] la noción de identidad narrativa ha podido servir de idea rectora para una extensión de la esfera práctica más allá de las acciones simples descritas en el ámbito de las teorías analíticas de la acción; son estas acciones complejas las que son refiguradas por ficciones narrativas ricas en anticipaciones de carácter ético; narrar, hemos observado, es desplegar un espacio imaginario para experiencias de pensamiento en las que el juicio moral se ejerce según un modo hipotético. (Ricoeur, 2006a, p.174)

Es aquí donde podemos preguntarnos cuál es el concepto de ética que se pone en juego y qué relación guarda con la escritura de un texto argumentativo, por ello cabe mencionar que de lo que se trata es de la reflexión ética guiada por esta hermenéutica, en donde se señala, desde la filosofía de la acción que hay un agente y un paciente, un actuante y un sufriente; y el problema moral se presenta precisamente en el reconocimiento de la disimetría entre el que hace y el que sufre en la narración de una historia de vida, es ahí donde se ven imbricados los juicios de valor de los que puede apropiarse en lector. El texto incide en su lector y en ese sentido el texto argumentativo si bien su función no es narrativa, si

puede también exponernos un modo de ver y de vivir la vida, nuestra propia vida narrada a partir de juicios y opiniones fundamentadas; en palabras de Bermejo (2008, p. 25) “si la ficción trata de algo no puede ser de algo que no sea factual. Ficción y no ficción no se diferencian por tratar de cosas reales e irreales respectivamente, sino por tratar de modo diferente sobre cosas reales” (citado en Ortíz, N. 2017, p. 252).

Es necesario tener claro el concepto de ética surgido de la hermenéutica ricoeuriana para comprender de manera más explícita la relación. Dicha hermenéutica señala que la ética es aquello que consideramos bueno, es el objetivo o "la *intención* de una vida realizada", y la moral es aquello impuesto como obligatorio, el entramado de la "intencionalidad dentro de normas caracterizadas a la vez por la pretensión de universalidad y por un efecto de restricción" (Ricoeur, 2006a, p. 174) Así mismo, asocia el objetivo ético con la *estima de sí* y la moral o el momento deontológico con el *respeto de sí*, donde la primera reviste a la segunda por medio de la norma porque la ética incluye a la moral (Ricoeur, 2006a, p. 175).

Sería pertinente preguntarnos si esta moral, como entramado de normas que lleven al respeto de sí, ha sido efectiva en nuestra educación y con ello me refiero a que al imponer formas cerradas y únicas, en el caso específico del texto argumentativo, desde mi perspectiva, deberíamos preguntarnos, si no estamos violentando todo aquello de lo que los estudiantes parten como conocimiento previo, como sus mismas formas de comunicación, que si bien es cierto, pueden no cumplir categóricamente las normas académicas, les son funcionales en su cotidianidad y nuestro papel como docentes sería entonces retomarlas para construir sobre ellas, no para eliminarlas sino para reconfigurarlas y con ello posibilitarlos para pertenecer a su comunidad académica desde diferentes trincheras sobre una base de respeto que permita asumirnos como la sociedad multicultural que somos.

Cuando se escribe se toman decisiones, eso que se elige decir o no, las ideas que se defienden, aquello de lo que se intenta persuadir a un lector, es lo que denominaría el texto de la acción, mismo que nos lleva a la interpretación de nosotros mismos y éticamente hablando, dicha interpretación nos conduce a la *estima de sí* de la que hablamos anteriormente como objetivo teleológico.

El texto argumentativo, ya sea persuasivo o de convencimiento, puede representar una forma de resistencia y de liberación, a través del establecimiento o exposición de nuevas subjetividades, de posturas determinadas, de adhesión a ciertas creencias, etc., por ello contiene una postura ética a la que, afirma Ricoeur, se le subordina la moral como aquella que articula la intencionalidad de dicha ética que está relacionada con la estima de sí mismo que se asocia, en primera instancia, a la búsqueda de la vida buena, que a su vez se acompaña de la praxis, de la práctica de dicha vida buena.

[...] la «vida buena» es, para cada uno, la nebulosa de ideales y de sueños de realización respecto a la cual un vida es considerada como más o menos realizada o como no realizada. Es el plano del tiempo perdido y del tiempo recobrado. En este sentido, es el «objetivo hacia el que» tienden estas acciones de las que hemos dicho, sin embargo, que tienen su fin en ellas mismas. (Ricoeur, 2006a, p. 184-185)

Dicha finalidad no necesariamente significa que satisficimos con algunas prácticas las acciones necesarias para llevar esa vida buena que muestre la valoración que tenemos de nosotros mismos, como estima de sí, sino que es un constante vaivén que "[...] cuando nos embarga la duda sobre la orientación de nuestra vida, mantiene una tensión, de ordinario discreta y tacita, entre lo cerrado y lo abierto en la estructura global de la *praxis*." (Ricoeur, 2006a, p. 185)

Así mismo, Ricoeur señala que, desde el punto de vista hermenéutico, la intencionalidad o el objetivo ético de la vida buena y lo que hacemos o elegimos hacer, a partir de nuestras decisiones, forma el círculo hermenéutico a partir de lo que nos parece mejor y lo que realmente hacemos, aquello que adoptamos de manera personal: "Sucede como en un texto en el que todo y la parte se comprenden uno a través del otro. En segundo lugar, la idea de interpretación añade, a la simple idea de significación, la de significación para alguien." (Ricoeur, 2006a, p. 185)

¿No decimos a través de un texto argumentativo lo que asumimos como vida buena, como ese cúmulo de creencias, de puntos de vista, de jerarquías y subjetividades en nuestra acción cotidiana? ¿Esa significación no puede ser, como afirma Ricoeur, una significación para alguien más? Desde mi punto de vista sí, precisamente esa es parte del objetivo de un texto argumentativo: decir y defender una postura de la que quiero convencer al otro, misma que *a priori* surge de una estructura ideológica personal; es decir, soy responsable de lo que escribo y lo dicho es lo que queda y eso es lo que puede significar para el otro, incluso modificar o encaminarlo a tomar decisiones o acciones determinadas, lo importante sería hacerlo desde una postura multicultural, donde el sistema educativo no caiga en el dogmatismo que busque homogeneizar las posturas divergentes.

[...] no puedo estimarme a mí mismo sin estimar al otro *como* a mí mismo. "Como a mí mismo" significa: tú también eres capaz de comenzar algo en el mundo, de actuar por razones, de jerarquizar tus preferencias, de estimar los fines de tu acción y, de este modo, estimarte a ti mismo como yo me estimo a mí mismo. La equivalencia entre el «tú también» y el «como a mí mismo» descansa en una confianza que podemos considerar como una extensión de la atestación en virtud de la cual creo que puedo y valgo. Todos los sentimientos éticos evocados anteriormente son propios de esta fenomenología del «tú también» y del «como a mí mismo», pues expresan perfectamente la

paradoja incluida en esta equivalencia, la paradoja del intercambio en el lugar mismo de lo irremplazable. De este modo, se convierten en equivalentes la *estima del otro como sí mismo* y la *estima de sí mismo como otro*. (Ricoeur, 2006a, p.202)

Esta estima del otro como sí mismo, en tanto capacidad, como el yo puedo, la podemos encontrar en la identidad personal de la vida narrada expuesta en los textos.

En otra de las reflexiones de Ricoeur con respecto a la ética, menciona el triángulo de tres pronombres, "yo, tú, él" que denomina fundamentos de la ética. La ética del yo se basa en la libertad en primera persona, que no se ve, ni se posee a sí misma; sólo puede creerse en ella y atestiguar por medio de las obras, de las acciones.

Solo puedo, entonces, partir de la creencia de que puedo iniciar nuevas acciones en el mundo; soy exactamente lo que "puedo" y "puedo" exactamente lo que soy. Hay aquí una correlación totalmente primitiva entre una creencia y una obra [...] la causalidad de la libertad no se aprehende a sí misma en la inmediatez, ella debe descubrirse y recubrirse mediante el gran rodeo de sus obras; debe, por lo tanto, atestiguar en la acción. (Ricoeur, 2009, p. 70)

Ese camino entre el creer que puedo y el hacer consciente es donde encontramos la ética, y si pensamos en nuestra reflexión anterior de la interpretación como una forma de autocomprensión y liberación, podremos darnos cuenta que desde la comprensión hasta la elaboración de un texto, en este caso, argumentativo, es un acto ético debido a que nos da la posibilidad de transformarnos como sujetos y pasar del creer al hacer y no de manera inmediata, sino como un proceso.

Por otra parte, "tú" como segundo fundamento de la ética, guarda una relación dialéctica con el "yo", es decir, a la afirmación de la libertad por sí misma, se agrega la voluntad de que la libertad del otro sea, surge la responsabilidad... "[...] hacer que la libertad

del otro advenga como semejante a la mía. ¡El otro es mi semejante! Semejante en la alteridad, otro en la similitud" (Ricoeur, 2009, p. 72)

Me comprendo, comprendo lo que me rodea y lo dejo ser en libertad, es así como se encamina el logro del triángulo de la Ética; estos dos fundamentos se unen al número tres, que es "él" que consiste en el referente, lo que se defiende, las reglas pueden ser ese referente; es aquello que media entre dos libertades, y Ricoeur (2009, p.79) lo relaciona con el lenguaje y el texto:

Todo nuevo acto de tomar la palabra supone la existencia de una lengua ya codificada y la circulación de cosas ya dichas que han dejado sus huellas en el lenguaje, en particular en el lenguaje escrito bajo forma de textos, libros, etc. De esta manera yo entro en una conversación que me ha precedido, a la cual contribuyo a lo largo de una cierta duración y que continuará después de mí. (Ricoeur, 2009, p. 73)

Podemos hacer la analogía con las estructuras textuales, los maestros o los estudiantes las aprehenden y como normas, median esa libertad de comprenderse y comprender al mundo, al otro, y en el caso específico del texto argumentativo, el acto del "yo", como acto de libertad que reflexiona sobre sí mismo, tiene como intermediarios a todos los argumentos que requerimos para tomar una postura y "hacer" con ella, asumiendo que hay un "tú" libre de contraargumentar, a través de su propia mediación.

La experiencia moral no exige nada más que un sujeto capaz de imputación, si entendemos por imputabilidad la capacidad de un sujeto para designarse como el autor verdadero de sus propios actos. [...] reclama por un vis a vis un ser capaz de entrar en un orden simbólico práctico, es decir, capaz de reconocer en las normas una pretensión legítima para regular las conductas. A su vez, la idea de imputabilidad, en tanto que capacidad, se deja inscribir en la larga enumeración de capacidades mediante las cuales caracterizo de buen grado, en el plano antropológico, lo que llamo ser humano

capaz: capacidad de hablar, capacidad de hacer, capacidad de narrarse; la imputabilidad añade a esta secuencia la capacidad de afirmarse como agente. (Ricoeur, 2008, p.49)

Agentes responsables de lo que somos y lo que decimos; tomar decisiones, asumir un punto de vista y elaborar un discurso en donde se tome una postura, que pueda convencer, persuadir o demostrarle al otro, al "tú", que mis afirmaciones son adecuadas, conlleva una responsabilidad; Preguntémonos ¿Cómo un político persuade a sus seguidores a votar por él? Incluso en la vida cotidiana, en la relación con el otro, referenciando al mundo, nuestro discurso tiene consecuencias y puede exigirnos una formación que nos permita llevarlo a cabo de manera adecuada, es por ello fundamental reflexionar al respecto y encontrar las aristas que puedan ayudarnos a comprender la complejidad del proceso de enseñanza aprendizaje del texto argumentativo, desde una perspectiva ética de la hermenéutica. En palabras de Zapata (2008)

[...] La ética narrativa es, en esta forma, un llamado al respeto profundo de la pluralidad de identidades, capaz de encontrarse en sincera militancia hacia la visión común de la ética donde se cruzan diferentes sentidos: lo jurídico, lo justo, lo bueno, lo político. ¿No será este igualmente el camino de un posible tiempo de paz? ¿Es posible un éthos que respete la riqueza de la pluralidad y la legitimidad de la coincidencia cultural, grupal, colectiva o comunitaria? (Zapata, 2008, p. 136)

3.4 La identidad narrativa en un texto argumentativo

Desde mi punto de vista es posible encontrar una identidad narrativa, como mencionamos someramente en el capítulo anterior, a través de las operaciones de triple mimesis que acuña Paul Ricoeur en *Tiempo y Narración*, dentro de la interpretación de los

textos argumentativos escritos por estudiantes de Educación Media Superior, que se analizan en el presente trabajo. Parto de la hipótesis de que el sujeto puede comprender y comprenderse a sí mismo a través de lo que escribe, pensemos así en la identidad narrativa asociada a la categoría de mimesis. Paul Ricoeur señala que hay una identidad narrativa con la que podemos referirnos al quién de la acción narrada, dicen Alfredo Martínez Sánchez y Fernando de los Ríos explicando a Paul Ricoeur, que la identidad narrativa también es una caracterización del individuo y del sujeto porque nos muestra al individuo como agente "Se trata, por lo tanto, de un tipo de identidad cuya composición conceptual nos está diciendo que lo que hacemos forma parte de nosotros mismos[...]" (Martínez Sánchez A. y de los Ríos F., 1999, p. 195). Y un tercer elemento asociado a dicha identidad es la acción contada, el relato de la acción. De esta manera, la acción y la narración fundadoras de la identidad narrativa son exploradas por medio de la mimesis, "[...] contemplada como una mimesis creadora y no como una simple imitación" (Martínez S. y de los Ríos F. 1999, p. 196) y cuenta con una triple delimitación; la mimesis II como núcleo que configura y crea la acción, así como también mediatiza la mimesis I; es decir, la prefiguración del campo práctico, "[...] la pre-comprensión del mundo de la acción: de sus estructuras inteligibles, de sus recursos simbólicos y de su carácter temporal" (Ricoeur, 2004, p. 116); así mismo, esta configuración que va hacia atrás y hacia adelante, se encamina a la mimesis III como la refiguración de lo narrado, "[...] la tercera relación mimética se define por la identidad narrativa de un individuo o de un pueblo, fruto de la rectificación sin fin de una narración anterior por una posterior, y de la cadena de refiguraciones que de ella derivan." (Ricoeur, 1999^a, p. 1000) Es así como la transformación del lector surge, y yo diría que, en este caso, con referencia a los textos argumentativos escritos por estudiantes de Educación Media Superior, podemos referirnos a la refiguración de los estudiantes escritores, como creadores que por medio de

su configuración textual, manifiestan su ser en el mundo, mismo que puede ser deconstruido y reconstruido en la refiguración, misma que retorna y modifica la prefiguración. En términos más prácticos podemos pensar, por ejemplo, en una postura ética manifiesta en sus textos, que puede tener arraigo en su entorno, en su forma de vida, en su contexto, pero que al textualizarla se hace evidente, puede reconocerse y en ese sentido modificarse y por qué no, refigurarse.

Ahora bien, ciertamente en todo ello Ricoeur hacer referencia a los textos literarios e históricos; sin embargo, ¿acaso no podemos encontrar una identidad narrativa implícita en los textos argumentativos? Un alguien que manifiesta su ser en el mundo con una historia propia, con elementos simbólicos y éticos previos a la escritura que la prefiguran y nos muestran su arraigo a la tradición en términos gadamerianos como aquello de lo que nos apropiamos del pasado en el presente y transmitimos desde este presente y actualizamos de manera consciente. ¿No podría ser esta una perspectiva hermenéutica del desarrollo de la competencia escritora no sólo como un aprendizaje de herramientas instrumentales sino como una búsqueda de sentido de sí mismos dentro del mismo mundo del texto? Desde mi punto de vista sí, ellos pueden narrarse a través de su acción argumentativa, y no me refiero con ello a que escriban un texto narrativo, sino al hecho de que sus argumentaciones parten también de la propia narración que ellos tienen de su vida, que pueden permitirles interpretarse como sujetos que comprenden su presente, con la perspectiva temporal que señala Ricoeur retomando a Agustín donde "no hay un tiempo futuro, un tiempo pasado y un tiempo presente, sino un triple presente —un presente de las cosas futuras, un presente de las cosas pasadas y un presente de las cosas presentes." (2004, p. 124) Esta interpretación no atañe únicamente a los estudiantes, sino también al docente que desde su propia concepción

de la educación, del proceso de enseñanza aprendizaje, de sus conocimientos disciplinares y de su historia personal, interpreta los textos argumentativos de sus estudiantes y puede refigurarse construyendo nuevas formas de escritura que más allá de cumplir con las convenciones genéricas académicas, dejen surgir el ethos barroco que menciona Bolívar Echeverría (2008) como una construcción de un segundo plano de su experiencia, en donde aunque resulte inevitable vivir en un mundo capitalista y globalizador, se pueden abrir paso textos emancipadores, subversivos y de resistencia, que les permitan a los estudiantes e incluso al mismo docente, vivir y compartir en un entorno que muchas veces valida únicamente relaciones de poder desiguales y prescribe formas y recursos descontextualizados, que no guardan relación alguna con el medio en el que se producen.

De hecho, en este sentido Alfredo Martínez Sánchez y Fernando de los Ríos (1999) proponen, con respecto a la mimesis III, la refiguración literaria, anteriormente citada de Paul Ricoeur, otro tipo de refiguración denominada práctica y relacionada también con otro tipo de identidad, sin excluir a la literaria, sino en paralelo con ella, pero que hace referencia a las historias de la acción de vida cotidiana, donde autor y agente de la acción coinciden y " [...] aunque nosotros mismos podemos ser a la vez narradores y personajes en nuestras historias de vida, lo somos de una vida de la que nosotros no somos autores[...] " (Martínez S. y de los Ríos F.1999, p. 198), sino coautores en el sentido de la existencia y es aquí donde, desde mi experiencia como docente estoy convencida de que estudiantes y docentes podemos buscar y encontrar diversos sentidos de existencia y refigurarlos tantas veces como sea necesario a través de un uso más efectivo, emotivo y ético, de sus producciones escritas; no quiero decir con ello que esta sea la única manera de interpretar los textos, pero sí puede ser una forma comprensiva y empática de comprender y comprendernos porque desde el texto

argumentativo podemos posibilitar el encuentro de una identidad narrativa personal de la experiencia humana inscrita tanto en los escritores como en los lectores.

3.5 Arco hermenéutico de Paul Ricoeur: Dialéctica entre explicación y comprensión

Según las propias palabras del hermeneuta, (Ricoeur, 2002, p.12) más que el análisis semiótico o semántico de los textos, le interesó el carácter paradigmático de su forma, relacionado con la estructura de la práctica en la que las personas son agentes o pacientes; es decir, reescribir la realidad, el mundo, a partir de la comprensión de los textos, es centro de su trabajo.

[...] En medio de esas cosas dichas, hay hombres que actúan y padecen; es más, los discursos son ellos mismos acciones; por eso, el vínculo mimético -en el sentido más activo del término- entre el acto de decir (y de leer) y el actuar real nunca se rompe del todo. (Ricoeur, 2002, p.12)

En primera instancia, el texto tiene una forma, a partir de la concatenación de estructuras lingüísticas, que representan el modelo semiótico; así mismo, cuenta con un modelo semántico, que es aquello que significa el texto, el sentido del discurso, no puede haber uno sin el otro.

Por otra parte, es necesario para esta investigación hacer énfasis en varios conceptos que la obra ricoeuriana nos brinda como complementos críticos a la hermenéutica. El hermeneuta nos explica en uno de sus ensayos, que el discurso producido como obra, tiene una objetivación gracias a su estructura y forma, mismas que le permiten describir y explicar

para mediatizar el comprender este comprender se lleva a cabo poniendo al descubierto la semántica profunda del texto "antes de pretender comprender el texto a partir de la cosa que habla en él. La cosa del texto no es lo que una lectura ingenua del texto revela, sino lo que la disposición formal del texto mediatiza."(Ricoeur, 2002, p. 339) Es decir, existe una dialéctica entre el explicar y el comprender, este comprender es el que nos conduce a la interpretación.

Conocer las relaciones internas, la estructura del texto y su significado, su sentido, figuran la dialéctica entre la dimensión semiótica y semántica, entre la interpretación ingenua, es decir la estructura del texto, e interpretación crítica, que es el sentido del texto, que se fusionan en lo que él llama el arco hermenéutico para recuperar el sentido global de los textos, más que la intención del autor, que se pierde en dicho sentido.

La intención o el objeto del texto no es, principalmente, la presunta intención del autor, la vivencia del escritor a la que podríamos acceder, sino lo que quiere el texto, lo que quiere decir para quien atiende a su exhortación [...] Explicar consiste en poner de relieve la estructura, es decir, las relaciones internas de dependencia que constituyen la estática del texto, mientras que interpretar es seguir la senda abierta por el texto, su pensamiento, es decir, ponerse en camino hacia el oriente del texto.(Ricoeur,1999, p. 78)

Relacionando todo lo anterior con el trabajo que nos atañe, cabe mencionar que los textos argumentativos tienen elementos formales determinados que quizás no impliquen necesariamente mayor dificultad, de manera ideal; sin embargo, la semántica de estos, el sentido que pueden tener, requiere de mucha mayor complejidad. Es decir, lo que Ricoeur llama explicación, dentro de la columna semiótica del texto, como el análisis estructural del texto en tanto concatenación de unidades lingüísticas, nos llevan a un texto dirigido hacia un destinatario al interior del texto mismo; no obstante, a nivel semántico, los textos son abiertos, se interpretan.

En este sentido el hermeneuta nos dice que la interpretación en tanto apropiación se acaba "en la interpretación de sí de un sujeto que desde entonces se comprende mejor, se comprende de otra manera o incluso comienza a comprenderse" (Ricoeur, 2002, p. 141), a través de un texto los estudiantes pueden recrear sus propios valores y en ese sentido asumir la responsabilidad que como sujetos le imprimen a su palabra escrita, es decir el maestro puede guiarlos para que el texto sea una recreación de sí mismos, como sus propios aprendices a través de su escritura, logrando así la autocomprensión mediada por la explicación.

Una de las finalidades de la hermenéutica es luchar contra toda distancia cultural, lucha que puede comprenderse, en términos puramente temporales, como una lucha contra el alejamiento secular o, en términos verdaderamente hermenéuticos, como una lucha contra el alejamiento del sentido mismo, del sistema de valores sobre el cual el texto se establece; en ese sentido, la interpretación, *acerca, iguala*, convierte en *contemporáneo y semejante*, lo cual es verdaderamente hacer *propio* lo que en principio era *extraño*. (Ricoeur, 2002, p.141)

Y es aquí donde, desde mi experiencia, observo una de las problemáticas centrales en la elaboración de los textos, a priori ¿Los docentes comprendemos el sentido de los textos que escriben los estudiantes? ¿No será que a veces por explicar la estructura textual perdemos de vista su interpretación? ¿Estudiantes y docentes aprehendemos, más allá de la estructura, la semántica? ¿La interpretamos? ¿Podemos escribir textos sin sentido? ¿Será que los docentes fracturamos la explicación de la comprensión y no logramos interpretar los textos de los estudiantes?

Cabe mencionar que esta investigación no hace referencia a los textos netamente literarios o históricos, a los que se refiere el autor; de hecho, este trabajo busca comprender la complejidad del proceso de enseñanza y aprendizaje del texto argumentativo

especialmente; no obstante, comprender el propio texto desde la hermenéutica puede darnos un lugar desde donde podamos desentrañar sus dificultades en las aulas escolares.

El intercambio y reciprocidad entre explicar y comprender representan la dialéctica central para el presente trabajo dado que dicha dialéctica tiene un carácter paradigmático que puede ser válido para las ciencias humanas, es decir, es posible generalizar un modelo estructural de explicación a todos los fenómenos sociales que presenten un carácter semiológico (Ricoeur, 2002, p. 192)

En la medida que el modelo semiológico sea válido, la función semiótica o simbólica, que consiste en sustituir las cosas por signos y en representar las cosas por medio de signos, parece ser algo más que una superestructura de la vida social. Constituye su fundamento mismo. En términos de esta función generalizada de lo semiótico, deberíamos decir no sólo que la función simbólica es social, sino que la realidad social es fundamentalmente simbólica. (Ricoeur, 2002, p. 193)

Los fenómenos sociales también pueden ser analizados desde una interpretación crítica, siempre y cuando hagamos un análisis estructural que objetive el estudio y contemos con un compromiso personal restringido, semejante al del lector con el texto, que puede ser relectura del texto propio y reescritura de este; la primera lectura de un texto es la del propio escritor.

Como lo muestra el modelo de la interpretación de textos, la comprensión no consiste en la captación inmediata de la vida psíquica de otros o en la identificación emocional con una intención mental. La comprensión está totalmente mediatizada por el conjunto de los procedimientos que la preceden y la acompañan. La contrapartida de esta apropiación personal no es algo que se pueda sentir: es el significado dinámico que la explicación pone

de manifiesto y que hemos identificado antes con la referencia del texto, es decir, con su capacidad de revelar un mundo. (Ricoeur, 2002, p. 194)

Así mismo, considero fundamental reflexionar con respecto a que no todos los estudiantes desean o pueden llegar a la universidad en la que es evidente la obligatoriedad de escribir textos académicos, argumentativos; sin embargo, es necesario que incluso aquellos que no escriban textos académicos, tengan la habilidad de elaborar discursos argumentativos cercanos a sus realidades y a sus contextos.

La comprensión también debe ser, en primer lugar, descrita no en términos de discurso, sino de poder ser. La primera función del comprender es orientarnos en una situación. El comprender no se dirige pues a la captación de un hecho, sino a la aprehensión de una posibilidad de ser. (Ricoeur. 2002, p. 86).

Para realizar la interpretación a partir de la hermenéutica de Paul Ricoeur, se requiere observar que tanto la explicación como la comprensión de texto estarán presentes en el mismo para poder interpretarlo, y desde mi punto de vista, en sincronía con las ideas de Ricoeur puedo hacer un análisis de la estructura semántica y semiótica desde la ciencia del texto de Teun A. van Dijk, mismo que retoma tanto la superestructura como la macroestructura de los textos, como veremos más adelante.

3. 6 Las macroestructuras y superestructuras de la Argumentación a partir de Teun A. van Dijk

Como se mencionó anteriormente, Paul Ricoeur nos señala que hay una dialéctica entre explicación y comprensión, es decir, entre la unidad semiótica y la unidad semántica de los textos, necesaria para su interpretación, en el caso de Teun A. van Dijk, desde la ciencia del texto, existe una macroestructura, referida al tópico, al tema de los textos, a su unidad semántica global, y varios tipos de superestructuras que se relacionan con cada tipo de texto; para el caso que nos atañe analizaremos, como ya se señaló. desde la hermenéutica ricoeuriana, varios textos argumentativos escritos por estudiantes de Educación Media Superior y la intención es hacer el análisis de dicho texto a partir de la superestructura manifiesta en la gramática del texto de van Dijk dado que Paul Ricoeur nos permite interpretar si los textos en general cumplen con el arco hermenéutico, con la triada explicación, comprensión e interpretación, pero no hace referencia alguna a la estructura del texto argumentativo, por ello retomaré al autor mencionado para llevarlo a cabo.

Paul Ricoeur nos dice que la interpretación de los textos que él propone es válida para cualquier fenómeno social, siempre y cuando presente un carácter semiológico válido (Ricoeur, 2002, p. 192), y en el caso de los textos argumentativos, mismos que él no analiza, encontré con Teun A. van Dijk una superestructura argumentativa que me permite obtener el análisis estructural que objetive la interpretación posterior. Así mismo, para van Dijk la ciencia del texto da cabida al análisis no sólo gramatical ni lingüístico, sino interdisciplinario,

dado que las superestructuras y macroestructuras no se definen sólo por oraciones aisladas, sino por un texto en su conjunto que puede ser el centro común de análisis con otras disciplinas. (Van Dijk, 1978, p.142)

3.6.1 Macroestructuras: Sentido global del texto

La ciencia del texto de Teun A van Dijk, misma que fundamentará el análisis metodológico de los textos argumentativos para esta investigación, al menos lo relacionado con la explicación o unidad semiótica, como la menciona Paul Ricoeur, brinda pautas de estudio para diferentes tipos de textos en diversos contextos haciendo conexiones transversales entre diversas disciplinas:

[...] estudia las relaciones entre una determinada estructura del texto y sus efectos sobre el conocimiento, la opinión, las actitudes y las actuaciones de individuos, grupos o instituciones. Nos muestra cómo se puede influir sobre otros con un contenido determinado que se expresa de una manera estilística concreta, con unas operaciones retóricas determinadas y con un determinado tipo de texto. (van Dijk, 1978, p.22)

Si entendemos el texto argumentativo, como un tipo de texto que intenta persuadir, demostrar o convencer a un lector o auditorio, y lo relacionamos con la cita anterior de Teun A. van Dijk, podríamos hacer una reflexión con respecto a su influencia en los otros, en los lectores; no es materia de investigación en este trabajo; sin embargo, sí se relaciona con la ciencia del texto de este autor.

Él señala que los textos están conformados por macroestructuras específicas que les dan coherencia global; es decir, más allá de las secuencias oracionales individuales, existe un nivel de análisis que atiende el significado integral de dichos textos y esa es la macroestructura semántica que es " una representación abstracta de la estructura global de significado de un texto" (van Dijk, 1978, p. 55). Éstas están conformadas a su vez por microestructuras que se refieren a las secuencias de oraciones conectadas en lo que van Dijk llama coherencia semántica lineal del discurso, que es la coherencia local, misma que se asocia a la coherencia global a través de proposiciones. (van Dijk ,1996, p. 45)

[...] el significado del "todo" debe especificarse en términos de los significados de las "partes". Así, si queremos especificar el sentido global de un discurso, tal sentido debe derivarse de los sentidos de las oraciones del discurso, esto es, de la secuencia proposicional que subyace en el discurso. (van Dijk,1996, p.45)

Las proposiciones se conectan de manera lineal y a su vez, en conjunto, dan un sentido completo a un texto. La macroestructura semántica también se denomina tópico o tema porque es el tema general de un texto, es aquello de lo que trata, lo que nos quiere decir y es el sentido argumentativo el que se interpreta en los textos de los estudiantes. Para esta investigación más que usar el término de coherencia semántica lineal o global, utilizaremos los conceptos de cohesión y coherencia, en tanto propiedades textuales, como veremos en el procedimiento de interpretación.

3.6.2 Superestructuras: Esquema argumentativo

Los textos, además de contar con una unidad global de sentido, una unidad temática que es su macroestructura, cuentan con una forma determinada por el tipo de texto, que como se mencionó, Teun A. van Dijk denomina superestructura, es decir, " [...] un tipo de forma del texto, cuyo objeto, el tema, es decir: la macroestructura, es el contenido del texto. Se debe comunicar, pues, el mismo suceso en diferentes 'formas textuales' según el contexto comunicativo." (van Dijk, 1978, p. 143) Podemos escribir o hablar sobre la justicia como tema, pero lo podemos hacer en una narración o en una argumentación, depende de cómo queramos o debamos hablar o escribir sobre ello, y cada una tiene una superestructura determinada, misma que ordena de manera integral las partes de un texto, es una especie de esquema al que dicho texto se adapta; dicho esquema se organiza a través de una serie de categorías que a su vez cuentan con reglas de formación, que las describen, y reglas de transformación, para su combinación." (van Dijk, 1978, p. 143)

Van Dijk señala que las superestructuras más consideradas en la filosofía y en la lógica son la argumentación y la demostración, cuyo esquema básico, tanto en textos formales como en el lenguaje familiar, es la secuencia Hipótesis (premisa)-Conclusión, misma que será el elemento a observar en los textos escritos por estudiante de Educación Media Superior.

Este autor sitúa las categorías del texto argumentativo en un esquema arbolado jerárquico, que incluye la justificación, el marco, la circunstancia, los puntos de partida, los

hechos, la legitimidad y el refuerzo; no obstante, dichas categorías pueden o no existir de manera explícita, pueden estar implícitas, incluso habrá circunstancias que sean condición para otra circunstancia y la hipótesis se vea implícita de manera más general, debido a que parte de la idea de que la estructura argumentativa, debe verse sobre todo con base en el diálogo persuasivo (Van Dijk, 1978,p. 158,159), esto es importante porque dado que esta interpretación será hermenéutica y no pretende analizar, evaluar o describir una estructura argumentativa determinada, dichas categorías no serán incluidas en esta investigación.

Ahora bien, independientemente de la estructura y del sentido, el texto argumentativo nos permite tomar una postura, persuadir a un lector, presentar y defender valores, ideologías y creencias que pueden incidir en un otro lector, por ello, desde la hermenéutica de Paul Ricoeur, podemos ver la dimensión ética de los mismos, que es fundamental tomar en cuenta, dado que parte de la importancia de este tipo de textos, desde mi punto de vista, reside en el hecho mismo de su función, de la responsabilidad que conlleva y del conocimiento que puede ofrecerles a los estudiantes, como escritores, de sí mismos, de su entorno y de su lugar dentro de la sociedad y su cultura, cualquiera que esta sea, principalmente en un contexto académico, escolar, que pueda tener beneficios en su vida personal.

CAPÍTULO IV

APLICACIÓN DE LA INTERPRETACIÓN

4.1 Procedimiento interpretativo

Este trabajo de interpretación hermenéutica no pretende analizar los elementos lingüísticos o estructurales de los textos argumentativos; en concordancia con Paul Ricoeur, asumo a la escritura como la inscripción del pensamiento humano y lo que pretendo es encontrar el sentido argumentativo de los textos.

Como bien sabemos, históricamente han existido diversos modelos argumentativos, o formas ideales de argumentación; la teoría clásica de Aristóteles con la Analítica o lógica silogística, la dialéctica o la retórica, con diferentes funcionalidades argumentativas y formas de presentar sus premisas como verdaderas, aceptadas o plausibles (384-322 a.C.), en su libro de Retórica. Muchos siglos más tarde, ya en los años 50 del siglo pasado apareció el modelo de Perelman y Lucie Olbrechts-Tyteca que revaloriza la retórica clásica y desarrolla la idea de que "el estudio de la argumentación está destinado a distinguir el conjunto de mecanismos o técnicas dispuestas en un discurso por un hablante para obtener la adhesión de la audiencia a los puntos de vista que le presenta." (Muñoz, N., y Musci M., 2013, p. 12), la figura de auditorio tiene un papel preponderante en esta teoría. En esa misma época Stephen Toulmin propone un modelo de argumentación que encuadra aquellos elementos necesarios para su fin y menciona que su interés se centra

[...] en los argumentos justificatorios utilizados para apoyar afirmaciones, en las estructuras que pueden tener, en el valor que pueden reivindicar para sí y en el modo en que nos enfrentamos a ellos al clasificarlos, nos formamos un juicio sobre ellos y los criticamos. (Toulmin, S., 2007, p. 30)

Posteriormente, ya hacia finales del siglo XX con Frans van Eemeren y Rob Grootendorst (2011), surge el modelo pragmatialéctico de la argumentación que la concibe como una actividad social en la que se pretende convencer a otros de la aceptabilidad de un punto de vista: "es un tipo de patrón lingüístico que emerge cuando hay un problema de entendimiento entre el hablante y el oyente respecto de lo que el primero asevera." (Muñoz, N., y Musci M., 2013, p.13). Hay dos partes en una discusión donde cada argumentación es parte de la misma, en determinado contexto y existen reglas determinadas en la distribución de los actos de habla. Cabe mencionar que estos son algunos de los principales modelos, más no los únicos.

Ahora bien, todos ellos ciertamente pueden ser muy útiles para escudriñar los procesos de elaboración o de revisión y evaluación de una argumentación; como marcos abstractos, son encuadres en los que se insertan las proposiciones y dan estructura a los textos de este tipo; la finalidad de estas teorías puede ser normativa, descriptiva o de análisis: "Los teóricos de la argumentación necesitan un modelo ideal a fin de aprehender los problemas de la realidad argumentativa y abordarlos de manera sistémica" (Van Eemeren F. y Grootendors R. 2011, p. 30). Sin embargo, como señala Gadamer, para hacer un análisis hermenéutico, y entrar en diálogo con el texto como el presente trabajo, requerimos elaborar preguntas dado que "La apertura que caracteriza a la esencia de la experiencia es lógicamente hablando esta apertura del «así o de otro modo». Tiene la estructura de la pregunta." (1993, p. 229)

Y es en ese sentido que me cuestiono si podemos hacer una interpretación hermenéutica, evaluando, analizando y deshebrando parte a parte la argumentación a partir esos modelos argumentativos, si es que a través de ellos podemos acercarnos a la comprensión hermenéutica de los mismos o si es que hay ese otro modo del que habla Gadamer, y es entonces cuando puedo observar, que no como única respuesta, que no es así, que dado que este trabajo no pretende evaluar argumentaciones de los estudiantes, ni mucho menos analizar los elementos lingüísticos o estructurales de los textos argumentativos, sino más bien interpretar desde una perspectiva comprensiva, cómo es que están argumentado, de qué manera toman una postura, resuelven problemas o asumen una opinión, ninguno de los modelos previos será utilizado para este análisis; es decir, se llevará a cabo una interpretación hermenéutica de los textos.

[...] incumbe a la hermenéutica reconstruir el conjunto de las operaciones por las que una obra se levanta sobre el fondo opaco del vivir, del obrar y del sufrir, para ser dada por el autor a un lector que la recibe y así cambia su obrar. (Ricoeur, 2004, p.114)

Desde esta hermenéutica de Paul Ricoeur es que busco encontrar el sentido argumentativo de los textos como una forma de emancipación del discurso que no necesariamente sigue los cánones delimitados por la cultura de la escritura, sino que más bien puede darle cabida a la multiculturalidad, a la fusión de entendimientos y de formas de ver la vida distintas, al encuentro de lo oral, lo digital y lo escrito dentro de los textos argumentativos elaborados por estudiantes ciudadanos, de Educación Media Superior.

Como vimos durante los primeros capítulos de este trabajo, la cultura de la escritura ha sido, si bien es cierto muy positiva desde muchas ópticas, también ha limitado las formas de expresión de las sociedades, excluyendo todo aquello que pueda salirse del canon

impuesto y aunque evidentemente aquellos estudiantes que decidan ir a la universidad deberán utilizar estructuras argumentativas cercanas a la escritura escolar, considero fundamental que también y enfatizo este "también" porque de ninguna manera se pretende excluir el aprendizaje de los modelos argumentativos ortodoxos, tengan la posibilidad de manifestar su ser en el mundo, sus juicios, su pensamiento crítico, sus avatares, sus decisiones, sus emociones, etcétera, a través de la escritura argumentativa, y eso es lo que me interesa comprender en este trabajo. Desde mi perspectiva busco el ethos barroco como forma de resistencia, como manera de escapar y volver enriquecido a través de su manifestación argumentativa. Como menciona Bolívar Echeverría, desde el ethos barroco "[...] el mundo puede ser completamente diferente, puede ser rico cualitativamente, y esa riqueza la podemos rescatar incluso de la basura a la que nos ha condenado el capitalismo."(Sigüenza J. 2011, p. 85) E insisto, sin negar la importancia de los textos académicos, para mí es necesario no excluir los textos argumentativos que no tengan el formato canónico, sino validarlos en paralelo como maneras de comprender su entorno y comprenderse a ellos mismos.

Entrando en materia, Ricoeur afirma que cuando el discurso pasa de lo oral a lo escrito, surge lo que él denomina autonomía semántica, es decir, el texto se independiza y permite una cantidad ilimitada de lecturas desde diversos contextos socioculturales y en esa línea de ideas, esta interpretación se limita a mi lectura personal, como docente, como diría Gadamer:

En la finitud histórica de nuestra existencia está el que seamos conscientes de que, después de nosotros, otros entenderán cada vez de manera distinta. Para nuestra experiencia hermenéutica es incuestionable que la obra misma es la que despliega su plenitud de sentido al paso que se va transformando su

comprensión; también es una sola la historia cuyo significado sigue autodeterminándose incesantemente. (1993, p.235)

Por ello asumo que este trabajo no es "la interpretación" de los textos, sino una de las tantas que pueden existir a partir de ellos mismos. Lo que se interpretará, también en términos ricoeurianos, es el mundo del texto, el texto como referente de sí mismo, la identidad narrativa presente en él, no a los estudiantes como escritores.

Se llevará a cabo una interpretación que observe la estructura semiótica y semántica, la explicación y la comprensión como las denomina Ricoeur, para entonces lograr la interpretación, es decir, el arco hermenéutico. Para ello usaré los conceptos de superestructura y macroestructura de van Dijk, quien señala que los textos se componen de dos estructuras globales, una relacionada con la forma y otra con el contenido. En primera instancia relaciono la explicación o estructura semiótica con la superestructura o estructura global del texto, que desde este trabajo es aquello que lo hace inteligible y específicamente argumentativo. Y en segunda instancia asocio la comprensión con la macroestructura o sentido global del texto, argumentativo particularmente, como veremos en adelante.

4.1.1 Superestructura: Explicación

La superestructura para van Dijk "se plasma en la estructura del texto [...]. Es decir que la superestructura es una especie de *esquema* al que el texto se adapta." (1978, p. 143) Y asevera refiriéndose al diálogo persuasivo, lo siguiente:

[...] la tarea consiste en convencer al oyente de la corrección o la verdad de la aseveración, aduciendo suposiciones que la confirmen y la hagan plausible, o bien suposiciones a partir de las que pueda deducirse la aseveración. A diferencia de la demostración en el sentido lógico estricto, la argumentación cotidiana (y también la científica) se ocupa en muy pocas ocasiones de una relación 'necesaria' entre hipótesis y conclusión (es decir, de una implicación), sino que más bien se dedica a una relación de probabilidad, credibilidad, etc. (1978, p.158)

Dicha credibilidad no necesariamente proviene de datos duros, puede también provenir de concepciones culturales o creencias compartidas, así como de la identificación afectiva o emotiva de las experiencias prácticas, vivenciales. Como bien señala Perelman (1989) cuando menciona que cada individuo y cada cultura sustentan lo que consideran "real, verdadero y objetivamente válido" (75) y así forman su concepción de auditorio universal, elementos que abren la perspectiva a argumentos no necesariamente lógicos formales, sino a ideas compartidas por una cultura.

En otro orden de ideas, van Dijk arguye que la categoría "hipótesis" se puede seguir dividiendo en otras tantas categorías, mismas que "pueden no existir, o mejor dicho, pueden estar implícitas. En estos casos se partirá de la base de que una circunstancia determinada es una condición suficiente para otra circunstancia." (1978, p.159)

Por otra parte, en este trabajo retomo la definición de argumento de Nicola Abbagnano como "cualquier razón, prueba, demostración, dato, motivo, apto para captar el asentimiento y para inducir a la persuasión o a la convicción." (1993, 97) En busca de esos elementos que sustenten las ideas que se defienden para llegar a la conclusión.

Otros de los elementos que observaremos dentro de esta estructura son la cohesión y la coherencia, que Daniel Cassany (2009) define como propiedades textuales que le otorgan

legibilidad y sentido global a la forma y el contenido de un texto. Asevera que la cohesión " Incluye el conjunto de mecanismos que permiten linealizar el texto y conectar sus distintas partes [...] Se trata de un atributo superficial y lineal del texto, de carácter gramatical y semántico." (Cassany, 2009, p. 53) En términos generales, la cohesión permite que el texto esté redactado de tal manera que se entienda y esté acorde al sentido que se pretenda, dicho sentido es la coherencia, es decir: "Se trata de un atributo profundo, global y jerárquico del texto, de carácter básicamente pragmático y semántico." (Cassany, 2009, p. 53) El texto tiene sentido global, que, en este caso, los escritos a interpretar fueron elaborados con una intención argumentativa, lo que quiere decir que tienen al menos una postura, una opinión, una idea que defienden y sustentan.

4.1.2 Macroestructura: Comprensión

La macroestructura de un texto es [...] una representación abstracta de la estructura global de significado de un texto. (van Dijk, T. 1978, p. 55), que en este caso buscamos que sea argumentativo, bien sabemos que el concepto de argumentación ha tenido diferentes etapas, pero para este trabajo el texto argumentativo es aquel que nos da la posibilidad de expresar una opinión, una postura, una decisión, una forma de ver el mundo, y la fundamenta y justifica a través de argumentos, es decir, de ideas o conceptos, emociones, experiencias o vivencias y tiene la intención de convencer o persuadir a alguien, ya sea un público, un lector o un interlocutor.

Por otra parte, utilizaremos las categorías de persuasión y convencimiento, como modos de argumentación distintos, aunque sin el matiz peyorativo que se les ha impuesto con la dicotomía objetivo-subjetivo, en la que se presenta la persuasión con connotaciones negativas en tanto que parece ser irracional y por tanto inválida, y el convencimiento racional y en ese sentido válido, como señala Kant en la *Crítica de la razón pura* (639-640).

La persuasión es una mera apariencia ya que el fundamento del juicio, fundamento que únicamente se halla en el sujeto es tomado por objetivo. Semejante juicio tampoco posee, pues, más que una validez privada y el tener por verdadero es incomunicable [...]

Subjetivamente no es, por tanto, posible distinguir la persuasión de la convicción cuando el sujeto considera el tener por verdad como simple fenómeno del propio psiquismo. Pero el ensayo que hacemos con sus fundamentos valederos para nosotros, con el fin de ver si producen en el entendimiento de otros el mismo efecto que en el nuestro, es, a pesar de tratarse de un medio subjetivo, no capaz de dar como resultado la convicción, pero sí la validez meramente privada del juicio, es decir, un medio para descubrir en él lo que constituya mera persuasión [...] La persuasión puedo conservarla para mí, si me siento a gusto con ella, pero no puedo ni debo pretender hacerla pasar por válida fuera de mí. (En Perelman, 1989, p. 68)

Como podemos observar es claro que invalida la persuasión como medio de argumentación; así mismo, Alcolea J. y Cattani A. (2011, p. 452), si bien no la invalidan, sí evidencian una postura que marca una clara diferencia ya que señalan que la persuasión se concentra en la esfera de la acción, se basa en la emotividad apelando a la autoridad de quien habla con sus habilidades para cambiar efectos y emociones; nos disuade y se centra en el hablante, en su capacidad para modificar opiniones, valores o comportamientos; a diferencia del convencimiento que se concentra en la esfera del pensamiento, remite a la lógica y a la razón por lo que no nos hace dudar; se centra en el destinatario e incluso a diferencia de la persuasión, se puede encontrar en diccionarios como probar, demostrar, etc.

En este orden de ideas, Van Eemeren F. y Grootendorst R., desde la pragmadiálctica arguyen que:

Las actividades cognitivas que cumplen un rol en convencer a una audiencia son probablemente más complejas que aquellas involucradas en persuadirla. Mientras la persuasión implica el efecto inmediato de que la audiencia reacciona a la argumentación de la manera deseada, la convicción sólo puede ser alcanzada después de una reflexión ulterior por parte de la persona que va a llegar a estar convencida. (2011, pp. 39,40)

Es evidente que la persuasión ante la presencia de la lógica formal en una sociedad positivista se ha visto vilipendiada o señalada como una forma más emotiva, menos racional y en ese sentido menos legítima. Incluso en las aulas, cuando los docentes, entre los que yo me incluyo, solicitamos un texto argumentativo académico, difícilmente les decimos que lo hagan manifestando argumentos afectivos o emocionales; no quiero decir con ello que la persuasión es únicamente la argumentación a partir de las emociones, pero sí ha sido vista como cualquier otra cosa que no sea lógica o racional y es por ello que para esta interpretación la persuasión será vista como salvoconducto para tomar acuerdos, para discurrir sobre asuntos discordantes o para compartir realidades y mundos heterogéneos sin fundamentarse en verdades universales, lógicas o puramente racionales, en las que haya cabida a los cuerpos que hablan, a las afecciones y a las pasiones, como argumentos, que muy probablemente no pertenezcan a la cultura académica de la escritura, pero sí de la oralidad y en ese sentido de la argumentación como un quehacer cotidiano.

El convencimiento tendrá más relación con la exposición de hechos o ideas que bien pueden ser subjetivas pero con un sustento más tangible, evidente, que no apele a las emociones.

En otro orden de ideas, hay dos categorías que serán primordiales en la búsqueda del sentido, la ética y la simbólica, ambas como elementos concatenados con la tradición.

En primera instancia, considero que existe una postura ética en los textos argumentativos, y no sólo porque hagan referencia a opiniones, posturas, formulaciones de ideas o debates, sino porque dichos textos, de alguna manera nos hablan de un modo de ver y de vivir la vida, son una forma de adoptar una postura crítica en la que, desde la hermenéutica ricoeuriana, están adoptando una postura ética y moral, teleológica y deontológica o más claramente dicho, pueden demostrar su estima de sí y el respeto de sí mismos ante el discurrir de eventos reales de la vida cotidiana o ante textos desde donde pueden dar una opinión. En ese sentido hurgaré en la medida de lo posible buscando comprender esa ética, de la mano con el ethos barroco, mencionado anteriormente, como esa forma de sobrevivir y de expresar acuerdos y desacuerdos con un conjunto de creencias, actitudes y hábitos presentes en la cotidianidad de los textos escritos por estudiantes urbanos de Educación Media Superior, que además, desde mi perspectiva, se relacionan con el concepto gadameriano de tradición, como aquello que une el pasado con el presente.

[...] toda tradición es previa al texto y al intérprete, y siempre está mediada por el lenguaje, entendido como una experiencia que se constituye históricamente por su uso y aplicación. La tradición contiene lo históricamente relevante para cualquier comunidad, desempeña y representa una autoridad, por eso se pertenece a ella, porque con ella se conforma sentido y mundo. (Estrada, 2014, p.16)

Concatenada con dicha tradición, surge otra de las categorías fundamentales en la interpretación de los textos escritos por los estudiantes, lo simbólico. Paul Ricoeur señala que " 'el símbolo da que pensar' [...] es él el que da el sentido, pero lo que da, es que pensar, en qué pensar. A partir de la donación, la posición." (Ricoeur, 2016, p. 104). Estudia el símbolo

como algo donador de sentido, como aquello inagotable, con múltiples valencias, capaz de ser afín a otros símbolos que en conjunto pueden formar un sistema simbólico que nos une a una cultura, a una forma de ver la vida y su entorno, y en el texto mismo, nos dirige a la comprensión de su propio mundo. Como menciona dicho autor retomando a Cassirer "las formas simbólicas son procesos culturales que articulan toda la experiencia." (Ricoeur, 2004, p. 120) y así "Antes de ser texto, la mediación simbólica tiene una textura." (Ricoeur, 2004, p. 121) y con esa textura es que lo simbólico pertenece a una significación compartida culturalmente, nos ancla a una tradición.

Finalmente, debemos hacer hincapié en que los textos argumentativos escritos por estudiantes pueden tener o no, elementos de la cultura académica escrita, de la cultura oral o de la digital, ya sea por medio de la oralidad secundaria, como verbalizaciones escritas o a través de formatos icónico verbales, lo primordial en esta interpretación es observar y comprender el mundo de dichos textos sin denostar ninguna de sus expresiones, sino más bien comprender esos elementos y dar cuenta de la manera en que esta tipología puede evidenciar la identidad narrativa práctica, personal, de la que ya profundizamos en otro apartado, y que como bien sabemos puede abrir paso a la refiguración de sí mismo, como escritor y como primer lector, de ahí es que partirá posteriormente la propuesta de reflexión docente que les permita a los estudiantes hacer uso de la argumentación como una forma de tomar la palabra y decidir con razones propias, sean estas afectivas o racionales.

4.2 Elementos contextuales de la investigación

4.2.1 Pregunta de investigación

¿De qué manera el docente puede hacer que los textos argumentativos funjan como una vía para refigurar la identidad narrativa de los estudiantes en tanto que los textos son influenciados por la cultura oral, la digital y la escolar?

4.2.2 Objetivos e Hipótesis

OBJETIVO GENERAL

Contribuir al desarrollo de la competencia escritora relacionada con los textos argumentativos en estudiantes de la Educación Media Superior urbanos, desde una perspectiva hermenéutica y multicultural, influenciada por la oralidad y la digitalización, a partir del análisis hermenéutico comprensivo de textos escritos por ellos y de la elaboración de una propuesta reflexiva para los docentes que se fundamente en dicho estudio.

OBJETIVOS PARTICULARES

- 1) Valorar la escritura argumentativa desde un enfoque hermenéutico como un medio de liberación, de análisis, de reflexión y deconstrucción del conocimiento en una sociedad multicultural como la nuestra.

- 2) Analizar desde el enfoque hermenéutico textos argumentativos escritos por estudiantes de 3 diferentes escuelas de Educación Media Superior.
- 3) Comprender cuál es el impacto de la oralidad secundaria en la escritura de textos argumentativos.
- 4) Comprender cuál es el impacto de los medios electrónicos en la escritura y principalmente de textos argumentativos.
- 5) Fundamentar una propuesta de reflexión para la formación docente que promueva la escritura desde una perspectiva hermenéutica en la que inscriba una identidad narrativa que exprese una actitud comprensiva inscrita en los textos argumentativos.

HIPÓTESIS

1) Los Estudiantes de Educación Media superior argumentan desde una tipología textual influenciada por su entorno, a partir desde sus experiencias personales, con un lenguaje informal o bien hacen un esfuerzo por acercarse a una cultura escrita académica con la que no están del todo familiarizados. El docente media la construcción de los textos argumentativos a través de la dimensión semántica y semiótica de los textos, así como, generando una postura ética mediada por la identidad narrativa de los estudiantes

4.2.3 Poblaciones y contextos.

Los estudiantes de los que se lleva a cabo la interpretación de textos son del nivel de Educación Media Superior.

Fueron tres conjuntos de trabajos, uno es un grupo de CCH Sur, del sistema UNAM y otros dos conjuntos elaborados en diferentes escuelas incorporadas al Sistema General de Bachillerato.

En el primer caso, los trabajos fueron elaborados en la materia de Taller de Lectura, Redacción e Iniciación a la Investigación Documental IV.

Su objetivo fue elaborar una reseña crítica en la que se comentara un capítulo del libro *Curso de lingüística moderna* de Charles F. Hockett. denominado "El puesto del hombre en la naturaleza" de cerca de 30 páginas, cuya temática principal es conceptualizar las características del lenguaje.

Con respecto a los estudiantes, el docente señaló que los alumnos son mayoritariamente provenientes de secundarias públicas de clase media y media baja.

Es importante destacar que, debido a la Pandemia por COVID-19 todas las clases que se llevaron a cabo, fueron en línea, nunca hubo un contacto personal y el docente asegura que en ese contexto no se puede dar la misma afectividad frente al texto por lo que no se transmite de la misma manera.

Anímicamente, también hubo más casos de deserción y de apatía que en el salón de clases. Por mi parte, también me resultaba desesperante que hubiera interrupciones por falla en la plataforma o el sistema de comunicación. (Docente CCH)

Con respecto al segundo grupo, los trabajos pertenecen al sistema de Bachillerato General, dependiente de la Secretaría de Educación Pública y se elaboraron en una escuela privada de la Ciudad de México, cuyo sistema está incorporado a la SEP y es propedéutico, con fines de organización, será denominada como Bachillerato General 1. Corresponden a la materia de Literatura II del 4° semestre y son opiniones sobre diferentes obras literarias, en particular cuentos. Cada uno de ellos ofrece una opinión de un cuento distinto. Es un grupo de 20 alumnos de los que enviaron únicamente 3 trabajos.

Dichos estudiantes, señala la docente, pertenecen a un nivel social medio, sus padres, en su mayoría, trabajan en mercados o comercios y no cuentan con una carrera universitaria. Así mismo, de manera general, tiene estudiantes con conflictos familiares diversos, con problemas de comportamiento, desinteresados por la escuela e incluso algunos con leve depresión.

Ella misma asegura que a partir de la pandemia debida al COVID-19 hubo cambios en los estudiantes dado que se perdió el contacto presencial, mismo que permitía dirigir su trabajo en clase y sus avances por lo que no era posible garantizar su atención en clase, enviaban los trabajos de manera tardía y hubo un descontrol con respecto a los horarios de su vida personal y su vida escolar.

[...] algunos alumnos ya no veían con el mismo interés la escuela, hay quienes mejoraron en sus calificaciones porque les parecía mejor estar en línea, se sentían cómodos, por otro lado, otros alumnos

bajaron sus calificaciones porque les gustaba la forma presencial, más por el contacto con sus compañeros. (Docente Bachillerato General 1)

En lo que atañe al tercer grupo, los 4 trabajos que fueron revisados también pertenecen a una escuela privada incorporada al sistema de Bachillerato General, que en adelante denominaremos Bachillerato General 2, dependiente de la Secretaría de Educación Pública, pero fueron llevados a cabo durante el 5° semestre en una materia llamada Literatura iberoamericana, que no se encuentra en el programa oficial, sino que la escuela la incorporó para enriquecer los conocimientos de sus estudiantes; así mismo, fue la docente quien decidió incluir la argumentación como uno de los temas. El objetivo era elaborar textos argumentativos en los que los estudiantes emitieran una opinión fundamentada sobre temas que ellos mismos escogieran.

De manera general, los estudiantes que elaboraron este trabajo, asegura la maestra, pertenecen a la clase media alta, tienen acceso a la tecnología y al esparcimiento. De la misma forma, muchos de ellos provienen de familias cuyos padres son docentes, artistas, promotores culturales, investigadores o científicos en industria; es decir, tienen contacto con la cultura.

La docente señaló que debido a la pandemia y el confinamiento se redujeron los referentes útiles para las diferentes disciplinas ya que los estudiantes escribieron menos textos académicos y tienen muchos vacíos de conocimiento con respecto a lo que se espera de cada género textual.

Anímicamente ha sido complicado recuperar la dinámica de trabajo, ya que están sumamente entusiasmados [sic] de estar de vuelta en la escuela, pero por la cercanía y convivencia, de manera que el interés en lo académico es casi nulo. Ha sido complicado incluso hacer que manifiesten sus intereses. (Docente Bachillerato General 2)

4.2.4 Corpus

Al iniciar esta investigación se les solicitaron a varios docentes de diferentes sistemas de Educación Media Superior, textos escritos por sus estudiantes.

Dado que la intención era interpretar las producciones genuinas, que no tuvieran intervención del investigador sino que dieran muestra cabal de aquello que elaboran normalmente en el aula, no se les hizo ninguna solicitud específica al respecto, es decir ellos podrían mandar cualquier texto argumentativo que elaboraran en clase, sin importar su extensión o su temática, incluso si estos fueran escritos o icónico verbales, para ver de esta manera si existe alguna influencia de los medios electrónicos, no sólo por haber dado clase a distancia sino por los productos finales obtenidos, que bien podrían ser desde los textos académicos del tipo ensayo, artículo o reseña, hasta una estrategia publicitaria, un panfleto, etcétera, no obstante, sólo se recibieron textos escritos.

Así mismo, no se les solicitó ninguna estrategia en particular, es decir, los docentes podían trabajar con sus estudiantes de la manera en la que lo hacen cotidianamente.

4.2.5 Información docente

Con el objetivo de conocer los elementos contextuales de la elaboración de los textos, se envió un documento en el que los docentes se dieron a la labor de comentar la información que les solicitamos bajo el siguiente formato.

| |
|--|
| INFORMACIÓN DOCENTE |
| Nombre del docente: |
| Estudios: |
| Edad del docente: |
| Sistema de Educación Media Superior al que pertenece y nombre de su programa: |
| Materia: |
| Semestre o año en que se imparte: |
| Número de alumnos: |
| Características generales de sus alumnos (Describa brevemente y en la medida de lo posible, el contexto sociocultural de sus estudiantes) |
| ¿Cómo describiría su relación con los estudiantes? |
| ¿Qué estrategia didáctica utilizó para la elaboración del texto argumentativo? |
| ¿Cuál es la relación entre su estrategia y la que propone el programa oficial? |
| ¿Cómo se siente cuando trabaja el texto argumentativo en relación con otros tipos de textos? |
| ¿Considera, de manera general, que el plan de estudios es adecuado al nivel de dominio académico de la lengua española, de sus estudiantes? |
| La pandemia por el Covid-19 modificó los recursos, las herramientas, las estrategias e incluso la relación de los docentes con los estudiantes ¿Cuáles fueron, desde su experiencia, los cambios más importantes que suscitó? Tanto en las clases de manera cotidiana como en los resultados académicos de los alumnos y en su estado anímico y el de sus estudiantes. |

4.2.6 Textos argumentativos

Los textos que revisé del sistema CCH fueron 32; 31 de ellos pretenden ser reseñas críticas con una extensión de 6 a 12 páginas cada uno en los que argumentan sobre si la

música, el lenguaje no verbal y el lenguaje de señas, son lenguajes, a partir de la lectura del capítulo "El puesto del hombre en la naturaleza" del libro *Curso de lingüística moderna* de Charles F. Hockett.

Por otra parte, de una de las escuelas particulares, tuve 3 textos muy breves que son opiniones sobre diferentes obras literarias, en particular cuentos. Cada uno de ellos ofrece una opinión de un cuento distinto; "La Muerta" de Guy de Maupassant, "El anciano campeón" de Nathaniel Hawthorne y "Ser Infeliz" de Franz Kafka.

De la otra escuela privada, que tendrá el número dos para diferenciarla de la anterior, conté con 7 trabajos e interpreté 4, cada trabajo fundamenta una temática distinta elegida por los mismos estudiantes.

4.3 Interpretación hermenéutica de los textos

4.3.1 Interpretación de los textos producidos en el sistema CCH

El grupo de textos provenientes de Escuela Nacional Colegio de Ciencias y Humanidades de la UNAM, Plantel sur, representan producciones escritas elaboradas en la materia de Taller de Lectura, Redacción e Iniciación a la Investigación Documental III. Éstas tuvieron como objetivo elaborar una reseña crítica del capítulo "El puesto del hombre en la naturaleza" del libro *Curso de lingüística moderna* de Charles F. Hockett. Se revisaron 31 trabajos.

Con respecto a la estrategia didáctica que llevó a cabo el docente, ésta comenzó con una lluvia de ideas de temas de interés para los estudiantes, relacionados con el lenguaje, quienes posteriormente socializaron una búsqueda de elementos en común en dichas ideas. Más tarde se les presentó el texto de lingüística y comenzaron con una lectura detallada en aula, que contó con una búsqueda de palabras en el diccionario, significados por analogía, separando partes del texto y releendo, de esta manera, en clases se produjeron preguntas del tipo “¿qué pasa con los sordomudos?”, “¿es por eso que las lenguas indígenas son lenguas y no dialectos?”, “¿por qué la música no es un lenguaje?, etc., mismas que se fueron respondiendo desde el mismo texto. Finalmente, a partir de cuestionarse si el lenguaje corporal, la comunicación de los sordomudos y la música, desde la perspectiva de Hockett, pueden ser definidos como lenguajes, entonces redactaron su reseña crítica inclinada a dialogar con el texto leído y emitir una opinión al respecto. Fue una actividad que se llevó a cabo entre 4 y 5 semanas con 6 horas en cada una.

Con respecto a los textos, de manera general encontramos que todos tienen una cohesión adecuada, es decir, están redactados de manera inteligible, aunque los formatos y las estructuras no tienen una sola forma, claramente se desarrollan con lenguaje más o menos culto e incluso utilizan vocabulario especializado siguiendo al autor de la lectura inicial. La coherencia, en tanto sentido global de los textos, existe, pero no en todos los casos es argumentativa; es decir, la gran mayoría de ellos elaboraron un resumen o en algunos casos una explicación basada en las características del lenguaje de Hockett. Únicamente 8 escritos tienen un sentido global argumentativo, es decir, parten de una hipótesis y la argumentan, todos ellos se adhieren a la categoría de convencimiento, cuentan con una objetividad incipiente, intentando dar por verdaderas las características del lenguaje planteadas

únicamente por el lingüista en cuestión, y ofreciendo diferentes conclusiones sobre si el lenguaje corporal, la comunicación de los sordomudos y la música son lenguajes.

De estos 8 textos que sí logran fundamentar sus ideas y justificarlas, 7 de ellos lo hacen exclusivamente desde los conceptos acuñados en el texto, no elaboran una construcción simbólica sino más bien manifiestan una adherencia a la cultura escrita en la que los argumentos afectivos, emotivos o personales, no son válidos, que eso no es reprochable en un texto académico de convencimiento; no obstante, no hay una reflexión personal o evidencia del pensamiento crítico, sino que siguen instrucciones procedimentales sin que los textos desarrollen una reconfiguración posterior.

Hay un texto que si bien parte de las definiciones de Hockett, argumenta a través de ejemplos, elabora sus propias dilucidaciones y saca sus conclusiones, incluso, asume los conceptos del lingüista a su propia forma del ver el mundo. Concluye que tanto la música, como la lengua de señas y el lenguaje corporal son lenguajes.

Cuando habla de la música, asevera que, más allá de las características del lingüista, es un lenguaje porque puede transmitir emociones y cito: "mientras escuchas alguna canción puedes recordar algún momento o alguna anécdota que pasaste mientras sonaba esa canción, creando imágenes mentales las cuales tu puedes ir modificando." (Texto 15, CCH) Es decir, dirige el concepto de lenguaje hacia a aquello que comunica emociones y a la música como aquello que nos permite expresar:

[...] la música expresa todos los puntos con claridad, desde la letra hasta la instrumental que transmite y provoca algo en ti, a la letra puedes darle muchos significados [...], y por ello me gusta el género urbano, pues te da muchos ejemplos de eso, además de que te dan el mensaje de su vida y transmite las emociones que usan al cantar. (Texto 15 CCH)

Así mismo, ante la pregunta de si el lenguaje corporal es desde el concepto de Hockett, lenguaje, el texto manifiesta que sí porque nos permite comunicar lo que no nos gusta y lo importante del cuidado de nuestros gestos para no ser "groseros", hay una clara preocupación constante por el otro; podemos encontrar en segundo plano una postura ética, cito:

[...] si hay un gesto que no te guste tú puedes devolver el gesto para que la otra persona comprenda que no estuviste feliz con sus acciones.

...el emisor del lenguaje corporal puede procesar el gesto que está por hacer, verificando si es el momento correcto para hacerlo o cambiar de último momento el gesto para que la otra persona no lo tome como grosería [...] el lenguaje corporal indica muchas cosas sin la necesidad de decir una palabra, el torcer los ojos, la postura da el impacto si a esa persona le aburre tu conversación o no. (Texto 15 CCH)

Desde el concepto de Ricoeur con respecto a la ética, como una manera buena del vivir, una estima de sí y un respeto de sí, podemos observar que es un texto que manifiesta una postura respetuosa, tanto de sí mismo como de los otros. Aunque hay una notoria falta de información con respecto a la sordera y a la debilidad visual, que más que hablarnos del texto de manera particular, nos muestra una postura social, cito: "La comunicación entre sordomudos entra en este punto pues el canal vocal-auditivo dice que puede transmitirse mediante la escritura, dentro de esa escritura se encuentra el sistema Braille, que es como el alfabeto de las personas sordomudas." (Texto 15, CCH)

Evidentemente este texto manifiesta desconocimiento con respecto a la lengua de señas y al sistema Braille, incluso al canal vocal-auditivo, no obstante, si lo vemos con una lupa más contextual, el trasfondo muestra una tradición permeada de menosprecio e ignorancia con respecto a la discapacidad, una prefiguración en la que su construcción

simbólica de la "normalidad" subsume al otro, al diferente y se evidencia con la falta de información, que no podríamos señalar como una cuestión ética especialmente de este texto, sino del entorno social que se observa en el mismo.

El lenguaje es muy importante en nuestras vidas pues sin él no podríamos expresarnos ni tampoco tener comunicación con alguien, las personas con alguna discapacidad no se oponen a aprender algún sistema para poder comunicarse y llevar una vida normal. Todos los tipos de comunicación son lenguaje, solo debes practicarlos, aprenderlos y podrías comunicarte con alguien con una condición especial. (Texto 15 CCH)

Como podemos observar, aunque se manifieste un desconocimiento de esta discapacidad, toma una postura en la que intenta tomar en cuenta lo diferente y hacerlo parte de un todo.

Este texto sobresale de todos los demás en tanto que sí presenta una visión del mundo propia, una expresión de sí mismo en lo cotidiano, dirige a aquello que en primera instancia estaba fuera de su diario acontecer, como la lingüística teórica, a su contexto, manifiesta una reflexión personal que puede refigurarlo como primer lector.

4.3.2 Interpretación de los textos producidos en el sistema Bachillerato General 1

Los trabajos con los que contamos del Bachillerato General dependiente de la Secretaría de Educación Pública corresponden a la materia de Literatura II del 4° semestre y son opiniones sobre diferentes obras literarias, en particular cuentos. Cada uno de ellos ofrece una opinión de un cuento distinto; en total son 3 producciones escritas.

Con respecto a la estrategia que se llevó a cabo para elaborar el texto argumentativo, la docente señaló que utiliza varias estrategias como diagramas, estudios de caso, lluvia de ideas y proyectos.

De los tres textos solo uno manifiesta claramente una hipótesis con respecto al cuento y la argumenta, aunque de manera incipiente. El cuento al que hace referencia es "La Muerta" de Guy de Maupassant, una historia breve que narra la tristeza de un hombre cuya amante ha muerto después de mojarse en una tormenta, aunque ya en el desenlace sorpresivamente, este hombre deprimido se entera de que ella enfermó cuando regresaba de ver a su amante.

Ahora bien, el texto escrito por la estudiante, en primera instancia tiene tanto cohesión como coherencia, lleva una secuencia clara, utiliza lenguaje formal, y sí tiene un sentido global argumentativo persuasivo aunque muy básico, con una elaboración propia, sin acudir a ninguna otra fuente; su hipótesis es que el personaje principal está muerto en vida porque se siente culpable, sin presentar sustento al respecto:

[...] podemos explicar el poderoso sufrimiento de nuestro muerto en vida, quién trataba de evitar la realidad de lo sucedido por actos implícitos de amor, sin embargo, no funcionaba, puesto que el nombre de su enamorada cabalgaba su cabeza culpa tras culpa. (Texto 1 Bachillerato General 1)

El personaje que este texto describe se siente morir por la culpa surgida de la infidelidad; es decir, hay un entramado interesante de simbolismo ligado a la postura ética; en primera instancia está implícita una transgresión moral: la infidelidad y ésta causa culpa en el personaje principal; en el mundo del texto, se asume que es una postura válida, no la cuestiona, lo que nos lleva a pensar en la tradición del tipo religiosa, en donde las relaciones prohibidas te llevan a la culpa, y la infidelidad simboliza lo prohibido, lo negativo, lo que además te lleva a la muerte:

[...] nuestro narrador es el verdadero muerto de la historia, tratando de evitar la gran pesadez de la culpa que carga, aunque esta no pudiese salir de su mente y, de igual manera, sufriendo por la muerte de la amada a la que veneraba en vida, sin duda, un acontecimiento que cobra relevancia en la pasión que surge de un amor prohibido, un amor de amantes. (Texto 1 Bachillerato General 1)

Es una postura ética más bien conservadora en donde la fidelidad aparece como símbolo del buen vivir y de lo moralmente correcto. Es necesario comentar que hay poca pericia en la comprensión lectora manifiesta en el entendimiento de este cuento, dado que en el cuento es la amante muerta, quien engaña a este hombre deprimido y cuando sale a cometer el acto de infidelidad es que enferma y muere; el personaje principal, el engañado, cae inconsciente con la noticia; sin embargo, en la última parte del cuento se menciona la palabra amante haciendo alusión a dicho hombre engañado, literalmente al que la ama y esta confusión de términos en conjunto con la falta de comprensión lectora, hacen que esta argumentación, a pesar de manifestar una postura propia y persuasiva, tenga un sentido argumentativo inadecuado y muy inclinado a mostrar una identidad narrativa que parece mantener lo que Bourdieu (1997, p. 166, en Nordmann, 2010, p. 21) señala como un *habitus*, es decir "[...] <<esquemas de percepción, de apreciación y de acción>> producido por las experiencias vividas por el individuo que actúan como un verdadero <<condicionamiento >>." Finalmente, es muy claro que la estudiante manifiesta su ser en el mundo y sus creencias en el texto, incluso se puede observar emotividad, pero hace falta conducir esta afección hacia argumentos que sostengan con mayor fuerza lo que intenta concluir, ciertamente intenta acercarse a la estructura de la cultura escrita académica, tiene incluso un formato implícito de introducción, desarrollo y conclusión, y personalmente considero que estos ejercicios académicos son muy adecuados, es precisamente ahí donde los docentes podemos incidir para retroalimentar y dirigir los esfuerzos de los estudiantes, hacia el logro de los objetivos.

Otro de los textos, cuyo nombre es "El anciano campeón", pretende dar una opinión sobre el cuento que lleva dicho nombre, de Nathaniel Hawthorne. El cuento al que hace referencia nos habla de un pueblo avasallado por un gobierno tiránico, que ante el rumor de una posibilidad de liberación, levanta los ánimos y sale a la calle, y arremolinados todos en la plaza, con el ejército y los gobernadores demostrando poder, los sorprendió la aparición de un venerable anciano que nadie reconoció, pero que nombraron el "anciano campeón", porque dio presagios que se cumplieron al siguiente día, sobre la liberación del pueblo y la caída del gobierno injusto.

La opinión elaborada a partir del cuento mencionado está redactada de manera informal, con muchos elementos ausentes en la redacción, lo que lo empobrece y lo hace confuso, a pesar de su brevedad. Su cohesión y coherencia demuestran muy poca pericia en la escritura y una expresión escrita de la oralidad porque parece que está dialogando en una charla coloquial con un interlocutor, más que con un lector:

Al llamar al cuento (anciano) así me pongo a pensar y me doy cuenta que él ya vivió muchas más cosas e incluso peores. Cada siglo tiene sus pros y contras y en cada país es diferente aunque nunca me imaginé que así fuera Inglaterra después de todo el gobierno es quien controla a pesar de aqueres competir contra el terminaremos perdiendo pero el anciano me enseñó q ser un campeón con las experiencias que te ha dado la vida. (Texto 2, Bachillerato General 2)

No obstante, lo anterior, resulta interesante que, aún de manera rudimentaria, presenta una postura ética en la que todos tenemos derechos y merecemos que los respeten, y el gobierno simboliza el abuso de poder:

El gobierno cree que puede tener todo el control del mundo pero no funciona porque no todas las personas le hacen caso después de eso son los derechos, desde que nacemos cada una de las personas tienen derechos, a la educación, a una casa, a ser respetado y tu respetar a los demás pero el gobierno

violaba y seguirá haciéndolo “violiar sus derechos” Someter a las personas a hacer algo en lo que no están de acuerdo o no quieren hacer es una agresión al igual que hay muchas más. (Texto 2, Bachillerato General 2)

Podríamos observar que sí hay, de manera muy rudimentaria, una identidad narrativa en este texto, un yo que narra su contexto, aunque también, el trabajo escrito demuestra un total desinterés por esta actividad académica, elabora su redacción para cumplir con un requisito, y eso es evidente, situación que nos manifiesta una desmotivación y una falta de voluntad, de la que desconocemos el origen, pero que representa a muchos alumnos que cumplen sólo con lo mínimo necesario, sin reflexionar ni hacer mayor esfuerzo, que aunque no es el tema de esta investigación, sí considero que es necesario repensar, como un problema que necesita mayor exploración y más ahora pos pandemia.

El tercer y último texto revisado, se denomina "Ser Infeliz" y ofrece una opinión con respecto al cuento que lleva el mismo nombre, de Franz Kafka, que narra la aparición de un fantasma en el cuarto oscuro de un hombre.

Desde la primera línea este escrito se nos presenta más como un texto expositivo que argumentativo porque manifiesta que el tema será: "Quien es y por qué esta la niña ahí realmente" (Texto 3, Bachillerato General 1), aunque posteriormente sí menciona su hipótesis.

En segunda instancia, la cohesión no es del todo adecuada dado que escribe párrafos inconexos, da la sensación de que las ideas no están completas, de que es un diálogo, más que un texto escrito. Así mismo, la coherencia semántica, tampoco es del todo adecuada, hace falta información y aunque el texto sí manifiesta una opinión que quiere fundamentar, no logra su cometido:

La niña es la representación de la muerte, SI, si es un fantasma, es la muerte viniendo por el hombre ya cansado. El cuestiona por la llegada, creyendo que quizá no es su momento de "ir al otro lado" Mi teoría se confirma con la respuesta de la niña "calma, calma, ya todo estará bien" (Texto 3, Bachillerato General 1)

Es un texto que presenta una construcción propia, en el que, a pesar de la falta de pertenencia a la cultura escrita, sí hay una identidad manifiesta, aunque sea deficiente argumentativamente hablando. Podemos encontrar, por una parte, la muerte como símbolo de descanso eterno para una vida solitaria, oscura, como la del personaje de kafka.

Al final, cuando el hombre entra a su casa a "dormir" es una metáfora sobre su muerte, el morir es el descanso, la muerte también se le llama el descanso eterno. (Texto 3, Bachillerato General 1)

Como señala Ricoeur (2016, p. 108), retomando a Eliade hablando de los símbolos: "son significaciones analógicas espontáneamente formadas y dadas; así el sentido del agua como amenaza en el diluvio y como purificación en el bautismo, así todas las hierofanías primitivas." En donde además podemos comprender un "símbolo mediante otro símbolo" (2016, p. 109). En el caso de este texto, en el que la muerte es símbolo del descanso eterno, a su vez éste simboliza la felicidad, recordemos que el cuento se llama Ser Infeliz y esto de alguna manera manifiesta una postura ética del texto; es decir, se señala que el personaje es un hombre mayor, solitario, cansado y entonces:

El hombre se alegra de la llegada de esta, por esa paz eterna, por ese fin alivio a el invierno y la angustia que demuestra al conocer a una nueva persona por el aislamiento social del hombre, y la ruptura de la soledad, por ello, él se siente tan feliz y aclama que la ha estado esperando. (Texto 3, Bachillerato General 1)

Espera la muerte, y se describe un merecido descanso, como la promesa de la vida eterna y feliz de aquellos que sufren en el mundo, es decir, los que llevan una vida desgraciada merecen ese descanso eterno.

Es destacable que el cuento al que refiere no menciona la muerte del personaje y no hay atisbo de ello en la historia, es decir, este texto hizo su propia interpretación del relato y mostró su propia red de significaciones ¿No es acaso parte de cultura judeocristina introyectada en gran parte de nuestra sociedad, creer que los sufrientes y desgraciados tendrán el paraíso? Y evidentemente tuvieron que ser buenos en la vida terrenal o sufrir muchos avatares para lograrlo; es así que este trabajo manifiesta una construcción personal, una identidad narrativa en la que la mismidad de la que habla Ricoeur, como permanente, está presente en esas introyecciones culturales, modificadas por el propio contexto.

Ahora bien, no quiero decir con todo lo anterior que sea un texto válido como argumentación, pero sí considero fundamental mencionar que es una evidencia de que podemos desarrollar textos argumentativos en los que los estudiantes refiguren su estar en el mundo, reflexionen sobre sus propias creencias y desarrollen el pensamiento crítico, a partir de sí mismos, que posteriormente pueda darles más elementos en la escritura de textos meramente académicos.

4.3.3 Interpretación de los textos producidos en el sistema Bachillerato General 2

Este grupo de textos provienen de una escuela privada incorporada al Sistema General de Bachillerato de la Secretaría de Educación Pública y representan un caso particular en

tanto que fueron elaborados en una materia denominada Literatura Iberoamericana, durante el 5° semestre; lo distintivo en la elaboración de estos textos es que fueron producidos en una materia que no existe en el plan de estudios; es decir, esta escuela les ofrece a sus alumnos una disciplina extra que aporta diferentes aprendizajes para reforzar sus conocimientos, y fue la maestra la que decidió incluir estrategias didácticas relacionadas con el texto argumentativo, en un intento por prepararlos para su ingreso a la Educación Superior. El objetivo fue que los alumnos elaboraran un texto argumentativo basado en sus propios intereses, en el que pudieran construir al menos tres argumentos para sustentar una tesis. Se revisaron 7 trabajos, de los cuales se interpretaron 4.

Cabe mencionar que la docente a cargo señaló que debido a que ella los acompañó durante todos los semestres anteriores, trabaja esta tipología desde el primer semestre; inicia con noticias que se socializan con la consigna de tomar una postura ante el tema; posteriormente dedican tiempo de lectura a los textos argumentativos como artículos de opinión y textos científicos con la finalidad de reflexionar sobre su estructura y estrategias discursivas. Y en el 5° semestre, de donde provienen los escritos que observamos, la estrategia didáctica comenzó con la elección libre de un tema de su interés sobre el cual tuvieran un posicionamiento. La docente dedicó una clase a la elaboración de la tesis y la contextualización, más tarde identificaron fuentes confiables y realizaron fichas en ese sentido.

A continuación, construyeron en clase tres argumentos que se enunciaron de forma sintética. Una semana después los estudiantes realizaron un esquema de su texto en el que la docente les solicitó que enunciaran de qué se trataría cada párrafo y cuál de sus fichas les serviría para respaldar cada uno de sus argumentos. Identificaron que el texto debía tener un

cierre y revisaron la forma de consignar las fuentes consultadas. Finalmente discutió el esquema con cada estudiante y procedieron a la redacción.

De manera general todos los textos tienen cohesión, están escritos de manera adecuada, incluso tienen una estructura de introducción, desarrollo y conclusión, aunque algunos especifican la tesis como elemento independiente; así mismo, su coherencia global sí es argumentativa. Ciertamente no todos presentan la misma pericia escritora; no obstante, de manera general, todos hacen un esfuerzo por argumentar y están marcados por una cultura escrita hegemónica, sin embargo, el hecho de que hayan tenido la posibilidad de escribir sobre temas de su interés, apertura las posibilidades de que se narren sujetos que no sólo escriban como actividad mecánica instrumental, sino que logren llevar la reflexión hasta los actos en la vida cotidiana y resultó enriquecedor observar los temas que les interesaron para escribir; es decir, si bien es cierto un trabajo hace referencia a los celulares, otro a los videojuegos, temas que pueden ser plausibles en un adolescente; otro argumenta que la imposición del español a los pueblos indígenas ha hecho que se pierda la diversidad lingüística; otro asegura que el arte y el artista son inseparables, uno más nos señala que las personas con trastornos mentales son estigmatizadas en nuestra sociedad, entre otros, lo que puede mostrarnos que los estudiantes reflexionan sobre todo aquello que circunda su entorno, que se pueden interesar por más temas de los que a veces los maestros podemos, desde nuestra propia experiencia, considerar, incluso sus posturas éticas podrían sorprendernos y mejorar nuestra práctica, como veremos en adelante.

Entrando en materia, empezaremos por revisar un texto intitulado "Panorama de la modernidad. Repercusiones para la lengua", cuya coherencia sí presenta un sentido global argumentativo de convencimiento porque ofrece información incluso histórica para sustentar

su tesis. De la misma forma, la cohesión es adecuada, utiliza lenguaje formal, tiene una estructura que cuenta con una introducción y una conclusión manifiestas, y aunque no titula el desarrollo, es evidente en su redacción; no obstante, encontramos una confusión relacionada con el párrafo que denomina tesis, dado que no elabora como tal la opinión que pretende defender, sino más bien explica cómo es que las poblaciones rurales emigraron a las grandes urbes y de qué manera esto provocó el desarraigo de sus tradiciones y finalmente de su lengua. Pese a ello, en el desarrollo encontramos redactada de manera más clara la idea que pretende defender:

La imposición del español es dañina, pues rompe lazos intergeneracionales, con la familia y la comunidad, que son reflejo del contexto lingüístico, histórico, cultural e ideológico de la zona. (Texto 1, Bachillerato general 2)

Es evidente que denota una postura ética que manifiesta desacuerdo con respecto a la discriminación que viven las culturas originarias; el desarraigarlos de su cultura, de su lengua y de sus contextos, simboliza la injusticia y la vulnerabilidad que los grupos indígenas han sufrido en nuestras sociedades; todo ello sustenta lo "dañino" de la imposición del español, misma que resulta abusiva para estas culturas. De hecho, gran parte de sus argumentos hacen referencia a la marginación y exclusión que han sufrido:

En México se ha impuesto una lengua., el español. Como resultado de esto la gran mayoría de la población, es decir la indígena, ha perdido o puede perder su diversidad lingüística que la caracteriza [...]

En los pueblos rurales y en las ciudades la atención médica, los servicios de educación, los procesos judiciales, etc. carecen de intérpretes para los indígenas, de manera que se vuelve indispensable para ellos aprender español para poder desenvolverse en los medios que se requieren para defender sus intereses [...]

Los medios de comunicación, las redes sociales y los medios de divulgación, son generados dentro de las ciudades, normalmente, y como tales emplean el español [...] (Texto 1, Bachillerato general 2)

Incluso a través de una cita, menciona que en las escuelas de Educación Básica los niños aprenden en una lengua que no es su lengua materna. En términos generales, manifiesta una clara empatía con los pueblos originarios y sus lenguas, y una consciencia de la injusticia que se ha cometido y se sigue cometiendo con nuestros pueblos originarios:

Ellos se han visto desplazados a un ámbito rural, donde se encuentran incomunicados con el resto del territorio nacional y, ante la necesidad de comunicarse van perdiendo saberes y conocimientos que se transmitían oralmente a las nuevas generaciones (quienes ahora migran a las ciudades). (Texto 1, Bachillerato general 2)

Las lenguas indígenas son en contraparte, símbolo de identidad y de cultura, y hacia el final del trabajo señala por medio de una cita, que la juventud está revalorando a los pueblos originarios como cultura propia, y ello tiene una carga ética y simbólica importante dado que el trabajo mismo representa dicha revaloración de la diversidad cultural en nuestro país.

Por otra parte, otro de los textos intitulado "Contornos distorsionados" presenta una redacción formal, adecuada y argumentada de manera clara y explícita, su coherencia global es argumentativa, pretende convencernos de su tesis a través de estudios científicos y de ejemplos. Elabora un planteamiento de la problemática y utiliza definiciones basadas en bibliografía científica. Parte de la siguiente tesis:

En nuestra sociedad existe una estigmatización hacia las personas con trastornos mentales, lo cual a dado paso a la gran violencia y discriminación que sufren y han sufrido estas personas a lo largo de la historia. (Texto 2, Bachillerato general 2)

Para fundamentar su opinión argumenta desde varias ópticas, cita fuentes en las que se habla de la falta de trabajo de las personas con enfermedades mentales, de la discriminación que sufren, de la falta de información, del poco acceso a los servicios de salud e incluso de los pocos diagnósticos:

En el mundo pocos enfermos mentales tienen acceso a servicios de salud de calidad. Según la OMS en los países de ingresos bajos y medios, más del 75% de las personas con trastornos mentales, neurológicos y por consumo de sustancias no reciben ningún tratamiento. Además de los que no buscan una ayuda profesional, por miedo a que la gente de su entorno, incluso su familia, puedan juzgarlas. (Texto 2, Bachillerato general 2)

Son varios los argumentos que presenta y casi todos están sustentados en fuentes reconocidas. De todos ellos, hay dos elementos del texto que nos denotan de manera más evidente, una postura ética mediatizada simbólicamente con la idea de "persona" como merecedora de respeto, de cuidado, y de un trato sin violencia:

[...] es algo que ya tenemos muy normalizado, el señalar y culpar al trastorno mental, porque la sociedad ve a las personas con enfermedades mentales, como su diagnóstico antes de verlas como personas.

[...]Las personas con trastornos no son más débiles, ni les hace falta fuerza de voluntad, ellas padecen de enfermedades reales. (Texto 2, Bachillerato general 2)

El sujeto que se narra en el mundo de este texto es un sujeto con una dimensión ética basada en valores que identifican al otro como persona, independientemente de sus características y que está en desacuerdo con estigmatizar a un otro por ser diferente:

Estos estigmas causan en las personas con estas condiciones tengan sentimientos de vergüenza y disminución de la autoestima, propiciando el aislamiento y la auto estigmatización. Los estigmas

podrían provocar más sufrimiento, y dificultar las posibilidades de recuperación de las personas que padecen el trastorno.

Es muy importante informarnos en base a fuentes verídicas, para no tener ideas erróneas de lo que causan los trastornos mentales y hablar acerca de estos temas para dar visibilización a la problemática del estigma y que haya una reflexión, ya que no es una elección padecer de un trastorno mental y no es culpa de la persona que lo padece. (Texto 2, Bachillerato general 2)

Finalmente, en este texto, que está claramente inserto en la cultura escrita hegemónica, encontramos un elemento a destacar: Uno de los argumentos es una ejemplificación, por medio de una imagen de una nota periodística, en donde es evidente la influencia de los medios digitales, es decir, hace una mezcla, aunque breve, del texto canónico con una imagen que si bien desde una perspectiva docente puede ser innecesaria, porque la argumentación escrita podría ser suficiente, simboliza el cambio de paradigma en el que se encuentra la escritura, dado que los estudiantes están habituados a lo visual. Cabe mencionar que, de todos los trabajos, este fue el único utilizó fuentes impresas, todos los demás únicamente hicieron uso de fuentes digitales.

Por otra parte, el tercer texto intitulado "El arte es político", está cohesionado de manera muy clara; no tituló cada una de las partes estructurales, pero son evidentes, incluso la tesis es manifiesta y redactada de manera muy sencilla. La coherencia global es argumentativa persuasiva; utiliza definiciones, citas bibliográficas digitales y sus propias opiniones para argumentar.

En primera instancia su tesis es que "[...] no se puede separar el arte de su autor" y para fundamentarlo retoma una definición de arte y varias citas de distintos autores, que refuerza con su opinión: "[...] el arte y su creador no pueden ser separados, puesto que el arte

como elemento catártico y de expresión no vive por su cuenta, y su inventor tiene una responsabilidad importante." (Texto 3, Bachillerato general 2)

Esta responsabilidad que menciona resulta esencial porque el texto gira sobre la idea de que precisamente porque no podemos separar el arte del autor y muchos autores han sido abusivos, los consumidores debemos ser cuidadosos:

En los últimos años se han dado a conocer abusos cometidos por artistas de todas épocas y contextos. Los más resonados han sido los de Gauguin, Picasso, Allen, Polanski y más. Dentro de estos renombrados personajes vemos como algunos ya han fallecido y otros siguen vivos y creando producciones. No tiene el mismo impacto consumir el arte de Picasso al de Allen, puesto que este último sigue vivo, y seguirá ganando dinero gracias a tu consumo, a pesar del daño que ha cometido a lo largo de su vida. (Texto 3, Bachillerato general 2)

Hay varios elementos a mencionar, por una parte, estos comentarios que son recursivos, no tienen un sustento de ningún tipo, es probable que haya leído la información pero hay una ausencia de citas textuales que sustenten los daños que menciona; no obstante, lo que nos atañe es que encontramos una dimensión ética mediada por la idea de que los abusos, cualesquiera que estos sean, deben ser castigados, y el artista abusivo no merece el "consumo" de su arte, es decir, si separamos el arte del artista entonces estaríamos consumiendo irresponsablemente su arte y esa es la base de su argumentación. Una idea que también resulta interesante es que el arte es un producto de consumo, un producto que produce bienes materiales, mismos que no merecen aquellos que son "abusivos".

En otro orden de ideas, la responsabilidad también es una idea recurrente, incluso hay una preocupación al respecto:

Con el paso del tiempo se han develado historias y realidades acerca de artistas que admiramos y aplaudimos, esto me ha producido desilusión, confusión, enojo, impotencia y sobretodo me ha hecho cuestionarme múltiples cosas... (Texto 3, Bachillerato general 2)

El ser que se narra en este texto, que manifiesta sus creencias, es un ser preocupado por reflexionar sobre lo que sucede en su contexto, con una postura ética sobre el bien y el mal muy evidente, el mal como lo moralmente reprobable, de hecho, manifiesta su desaprobación ante aquello que considera injusto o intolerable, hay una suerte de indignación implícita.

Por otra parte, expresa una reflexión que penetra la esfera práctica, que pasa del texto a la acción, donde el discernimiento de la situación abre las puertas a la acción en lo cotidiano, al cambio de actitud:

Cuál es el mensaje que queremos admirar y difundir? ¿Qué es lo que nos han enseñado a mirar? ¿Cuáles son las historias y obras de las víctimas silenciadas a lo largo de la historia?

Abramos el diálogo y la oportunidad a construir conocimiento y nuevas formas de percibir la realidad, así como escuchar y darle voz a aquellas historias que han sido silenciadas e ignoradas por el renombre de sus abusadores. (Texto 3, Bachillerato general 2)

Y es precisamente este sentido de dirigir los textos argumentativos a la esfera de lo práctico, a que trasladen a los estudiantes a la reflexión de su propio cotidiano, a que se cuestionen y tomen postura, lo que se propone en esta investigación; es decir, que el texto los lleve a la acción, a la identificación de falsas creencias, a la conciencia de su entorno, a la construcción de sujetos capaces de discernir sobre aquello que les importa y a tomar decisiones.

Ahora bien, un cuarto texto, hace un ejercicio argumentativo con relación al cuerpo, a la belleza y a la cultura del *body positive*. Si bien es cierto esta redacción tiene una estructura distinta a la común; introducción, desarrollo y conclusión, dado que tiene una introducción, una argumentación y una conclusión, también es cierto que cuenta con una concatenación de ideas totalmente inteligible, su coherencia argumentativa persuasiva es clara y aunque utiliza en dos ocasiones lenguaje vulgar, podemos identificar que es un rastro de la oralidad, dado que parece intentar hacer énfasis en la molestia que le causa lo que sucede y ante la poca pericia con relación al lenguaje culto, utiliza una palabra altisonante, como veremos más adelante. La tesis, redactada en la conclusión, es que el *body positive* no es tóxico. Para ello desde la definición de este movimiento mencionado como digital, manifiesta su postura a favor, aunque no hay una cita en particular al respecto sino más bien su propia comprensión del tema:

Es un movimiento y corriente del pensamiento que propone que el cuerpo humano se tiene que ver desde una forma positiva, te invita amar y a respetar tu cuerpo tal cual es. Te invita a que reconozcas, aceptes y por esto ames tu cuerpo tal y como es. Busca que cuestiones aquellos estigmas y estándares que ha enseñado la sociedad con referencia a un cuerpo ideal o deseado como los diferentes estereotipos que existen. (Texto 4, Bachillerato general 2)

El tema se relaciona con la aceptación de sí mismos, de la diversidad de formas físicas, de la inclusión de todo tipo de cuerpos y de la eliminación de estereotipos. Podemos observar que el entramado simbólico, aquello que como diría Ricoeur "da en qué pensar" está fundamentado en la búsqueda de un cambio de paradigma relacionado con el cuerpo perfecto, parte de cuestionar ese cuerpo que simboliza la belleza y de la búsqueda de un cambio que se relacione con una vida más saludable emocionalmente. Argumenta desde varias posturas, pero son principalmente de la vida práctica:

Promueve el respeto y la aceptación a los cuerpos diversos, buscas frenar el odio, el estigma, que genera el o bullying.

Va más allá de lo físico, una talla, el peso, una cicatriz, un rostro con acné, tu origen, color de piel absolutamente no define quién eres. No definan a la gente por su apariencia, eso apoya.

Como pretende que las personas se acepten tal cual son, se ha demostrado que sube el nivel de autoestima y el autocuidado.

Empoderamiento a la gente, fortaleciendo la salud mental, por lo tanto más satisfecha con su cuerpo [...] Hacer atender repetidas veces que los ideales de belleza no son para nada reales. (Texto 4, Bachillerato general 2)

Estos y otros argumentos manifiestan su adhesión al movimiento, en el que destaca una dimensión ética en la que se necesita desentrañar el ideal del cuerpo perfecto como símbolo de felicidad y belleza para lograr la estima de sí y el buen vivir. En el trabajo se percibe cierto desagrado con relación a los estereotipos sociales vinculados a los cuerpos perfectos, que se muestra en los contraargumentos:

La gente pendeja cree que es sinónimo de apoyo a un estilo de vida poco saludablemente, aparte de afirmar que normaliza la obesidad, y sataniza los supuestos buenos hábitos y la figura delgada impuesta por la sociedad lo cual es totalmente absurdo cuando se basa la aceptación y el amor propio, esto no tiene que ver con mantener un estilo de vida dañino con el cuerpo. (Texto 4, Bachillerato general 2)

Además de manifestar un posicionamiento ético que invalida los patrones corporales socialmente idealizados, ensalza la importancia de aceptar los cuerpos que no cumplen con los cánones de belleza impuestos, dirige la simbolización de la belleza hacia la aceptación y el amor propio; en ese sentido el contenido de este texto, igual que el anterior, también puede ser una manifestación de la acción, en donde a partir de la reflexión, los estudiantes pueden al menos cuestionarse creencias y posicionamientos que no les son beneficiosos en su vida

diaria y es evidente que dichos estereotipos de belleza pueden ser muy dañinos para los adolescentes, por lo tanto, la elaboración de un texto argumentativo que logre superarse a sí mismo y acercarse a la acción en tanto, discernimiento, deliberación, cuestionamiento de creencias y posiblemente toma de decisiones, logrará el objetivo de nuestra propuesta y cito:

Es una pendejada para mí que lo relacionen con mala salud cuando el propósito de sí mismo es estar bien consigo mismo, me parece muy importante que movimientos de este estilo salgan a la luz y resuenen más que antes definitivamente es un antes y un después para mí, espero que sigamos evolucionando, paz y amor [...] (Texto 4, Bachillerato general 2)

Como podemos observar hay una clara influencia de la oralidad, es decir, encontramos un texto cuya estructura hace un esfuerzo por pertenecer a la cultura escrita escolarizada, no obstante, es evidente que la escritura canónica, se subsume a una oralidad secundaria en la que podemos identificar la emoción del escritor que no demerita su valor como un texto que refigura a dicho escritor, como primer lector.

Desde mi punto de vista, la diversidad de temas en los que las y los discentes se interesaron, puede permitirnos reflexionar, como maestros, sobre aquello que pensamos que puede llamar su atención y quizás llevarnos a un cuestionamiento personal sobre la manera en la que dirigimos nuestras estrategias didácticas.

4.4 Estudiantes y docentes en el arco hermenéutico desde la construcción del texto argumentativo.

De manera muy general, resultó evidente que los textos que cumplieron a cabalidad con la coherencia global argumentativa, fueron los elaborados en el Bachillerato General 2 y puede parecer lógico dado que es una escuela en la que llevan no sólo las materias obligatorias, sino otras tantas que aportan al enriquecimiento lector y escritor de los estudiantes y al desarrollo de su literacidad esta característica particular de dicha escuela, podría dirigirnos al cuestionamiento sobre si el tiempo con el que contamos en los programas es suficiente para desarrollar la literacidad, tema que nos daría la posibilidad de otra investigación; y desde mi experiencia docente estoy segura de que el tiempo que tenemos para la lectura y la escritura no es suficiente; los maestros estamos constantemente jerarquizando contenidos para terminar los programas y dependiendo del número de estudiantes, de sus conocimientos previos y de nuestros propios intereses es que llevamos a cabo dicha jerarquización; no obstante, también considero importante que en el caso de los trabajos elaborados en el Bachillerato General 2, la docente decidió darle un espacio a la argumentación y permitir que sus estudiantes eligieran los temas de los que podían escribir; es decir, motivarlos a escribir desde sus propios intereses. Estas argumentaciones son una prueba fehaciente de que los docentes podemos llevar a los estudiantes, desde la cultura escrita canónica, a un encuentro consigo mismos, a una toma de postura consciente y a la defensa de sus opiniones desde muchas perspectivas, incluida la personal y emotiva.

Por otra parte, los textos construidos en el sistema CCH, son los más cercanos a la cultura escrita académica, incluso en los textos que no tienen un sentido argumentativo aparece una simulación de un discurso que busca pertenecer al discurso académico, que intenta cumplir con las características formales de la escritura escolar, en menoscabo de su pensamiento crítico. De hecho, yo diría que también en los textos que sí cuentan con un sentido argumentativo global, pero inclinado sólo a la cultura académica, en donde la identidad narrativa práctica, cercana a sus experiencias no existe, sobresale el concepto tradicional de la escuela, como símbolo de progreso, en donde no es válido hacer una construcción simbólica emotiva o afectiva, ni hay una toma de postura ética personal; es decir, en la mayor parte de los textos, en su mundo, no encontramos una identidad narrativa que ofrezca en primer o en segundo plano una historia de vida, un ser en el mundo que se refigure, que los acerque a su propia experiencia, aunque el hecho mismo de que redacten un texto bajo los parámetros mencionados, sí nos habla de una tradición académica, subsumida en un aparato escolar que sigue una lógica cientificista y racional en la que no hay lugar para una crítica reflexiva que los lleve a pensar más allá del modelo estructural predominante. Inclusive el hecho mismo de que el texto base, del que surgen sus escritos, pertenezca a una tradición lingüística de mediados del siglo pasado, estructuralista, y no tenga relación alguna con su cotidiano, es una clara muestra de la supremacía de un discurso racionalista hegemónico. Ciertamente, aun cuando se argumente con base en las experiencias prácticas, efectivas y personales, la información que se presenta debería tener cierto grado de credibilidad o certeza, de significación compartida, dependiendo de la argumentación, por ello es fundamental que todo el proceso de escritura sea conducido por un docente guía, que en este caso el docente a cargo sí lleve la lectura paso a paso del texto en cuestión para explicar todos los elementos necesarios y conducir la redacción, sin embargo, existe una

construcción simbólica de la escritura como medio casi exclusivamente instrumental en nuestra tradición académica y es válido, pero también puede ser válido que la escritura sea un medio que desarrolle la formación crítica de los sujetos y los lleve a comprender y comprenderse, a refigurar su experiencia humana con una identidad narrativa personal.

Por su parte, los textos construidos en el Bachillerato General 1 demuestran una falta de pericia importante, si bien es cierto hay algunas evidencias de la mediación simbólica o de una postura ética, la realidad es que no cuentan con fundamentos para sostener sus ideas, incluso el texto que sí lo hace, podría ser más contundente, más claro y persuasivo. Resaltan dos de estos tres textos ya que tienen una redacción que no cumple con los parámetros necesarios para exponer, describir, narrar ni mucho menos argumentar de manera consistente, y si bien es cierto sí encontramos una nebulosa identidad narrativa, sería pertinente dirigirla hacia un pensamiento crítico más desarrollado.

En otro orden de ideas, cabe recordar a Pierre Bourdieu, quien, según mencionamos en capítulos anteriores, señaló en una entrevista (*Sociología Contemporánea*, 1991) que las diferencias en el éxito académico no sólo se relacionan con el capital económico, sino también con el capital cultural de los estudiantes, en ese sentido y observando las características ya mencionadas de los grupos de estudiantes que elaboraron los textos, y sus contextos, podemos comprender que los resultados sean radicalmente distintos; recordemos lo que mencionaba García Canclini (2004, pp. 64-65) en una interpretación de Bourdieu en la que manifiesta que las herencias culturales acumuladas históricamente no pertenecen a todos, aunque en apariencia se ofrezcan a todos los estudiantes, de manera formal: "No basta que los museos sean gratuitos y las escuelas se propongan transmitir a cada nueva generación la cultura heredada. Solo accederán a ese capital artístico o científico quienes cuenten con

los medios, económicos y simbólicos, para hacerlo suyo." (García C. 2004, pp. 65) Es así que al revisar e interpretar los trabajos escritos de los diferentes grupos de estudiantes, el grupo que elaboró textos argumentativos más cohesionados, coherentes y con un claro sentido argumentativo y una construcción ética y simbólica evidente, es aquel cuyo contexto proviene de familias que pertenecen también a núcleos culturales con mayor conocimiento académico, situación que puede acercarlos de manera natural, tanto al lenguaje también académico, como a la cultura escrita canónica. Esto no significa que sea algo sencillo y que hayan logrado por arte de magia ni que los otros dos grupos están destinados a hacerlo con poca pericia, lo que puede significar es que los docentes tenemos una gran responsabilidad para encaminarlos hacia una conciencia crítica, para que incluso cuando no conozcan del todo las estructuras y el lenguaje culto, podamos paulatinamente hacerles familiar el deliberar, el opinar, el decidir, el analizar, y en paralelo, con lecturas pertinentes y diálogo, puedan hacer suya esta forma de expresarse.

Finalmente, de manera general sí hay influencia de la oralidad secundaria, en todos aquellos trabajos que están redactados en lenguaje informal o con una estructura del diálogo más que del texto escrito y aunque esto puede demostrar poca pericia en la elaboración de sus textos, también nos habla de una influencia de los medios digitales dado que es una realidad que todos los trabajos estudiados en esta investigación en un contexto de pandemia por COVID-19, o fueron elaborados mientras los estudiantes tomaban clases a distancia o un semestre más tarde, después de un año o dos de educación a distancia, de escribir más por las redes que trabajos escolares, por lo que la influencia de los medios electrónicos existe, ya sea por su forma de escribir, informal, casi verbalizada, como oralidad secundaria o con un claro interés por lo visual y por lo breve, en detrimento de lo académicamente escrito.

CAPÍTULO V

PROPUESTA DE REFLEXIÓN PARA DOCENTES

Introducción

Los maestros somos pieza fundamental en la inserción de los estudiantes de Educación Media Superior en la argumentación. En las clases de lengua, en cualquiera de los programas, se asume que deben salir con el pleno conocimiento de la redacción de textos argumentativos aunque pocas veces las instituciones públicas o privadas, se interesen auténticamente en que los estudiantes adquieran una visión crítica y reflexiva de su entorno, y, como ya pudimos observar, es precisamente ésta la intención del presente trabajo, dirigir la producción textual en el aula, como una forma de emancipación de los diversos discursos que no necesariamente siguen los cánones delimitados por la cultura académica de la escritura, sino que más bien pueden ir al encuentro de diversas formas de ser y estar en su entorno, al encuentro de lo oral, lo digital y lo escrito, a pensar la argumentación como una forma comunicativa social, en donde el escritor puede hacer juicios, ordenar y fundamentar ideas y decidir de manera más responsable a partir del análisis y conocimiento de su propio contexto.

Para ello, desde mi punto de vista, nosotros como maestros, tendríamos que hacer también una reflexión sobre nuestro ser docentes, sobre los objetivos que nos proponemos, sobre la dirección de nuestra didáctica e incluso sobre cuáles son las posturas éticas que privilegiamos, si es que lo hacemos; incluso, es importante observar los temas que

desarrollamos con nuestros estudiantes, así como nuestra propia visión del mundo, de la educación y de la importancia de la argumentación.

Personalmente considero que la mayoría de los maestros dedicamos mucho tiempo a preparar clase, conocemos nuestro temario, tenemos secuencias didácticas acordes y buscamos todas las maneras que están a nuestro alcance para que los estudiantes construyan una comprensión y elaboración de la argumentación acorde a lo solicitado en los programas; no obstante, no siempre podemos acercarnos a sus disertaciones más personales o auténticas, por muchas razones que no necesariamente dependen de nosotros, debido a esto es que este breve capítulo tiene como finalidad reflexionar sobre la educación, sobre los estudiantes y sobre nosotros como guías y formadores. Y decidí retomar a Paulo Freire porque considero que su Pedagogía puede conducirnos a una observación autocrítica y constructiva de nuestra labor docente, de la mano con dichos estudiantes.

Así mismo, recurrí a Pierre Bourdieu y a Jacques Rancière ya que, como observaremos, coinciden con Paulo Freire en la búsqueda de la liberación, de una pedagogía crítica y constructiva, que dirija a las sociedades a prácticas didácticas más horizontales y auténticas, y todo esto en conjunto se concatena con la hermenéutica de Paul Ricoeur puesto que es a través de una didáctica liberadora que podemos encaminar a nuestros estudiantes hacia una conciencia reflexiva, que conduzca a su refiguración del mundo, a partir de su sabiduría práctica, de su propio conocimiento del mundo.

Posteriormente, otra de las estudiosas que menciono en esta reflexión final es Hannah Arendt, porque de muchas maneras y en muchos sentidos se pueden concatenar sus ideas con las de Paul Ricoeur, pero particularmente considero que la ética de Ricoeur (2006a) en tanto que es “la intención de la vida buena con y para otro en instituciones justas” (p. 176) , nos

dirige a la vida plural, a la distinción dentro de la igualdad, a la vida política en tanto diálogo plural, a la acción y al discurso, como ella bien señala:

[...] la esfera política surge de actuar juntos, de «compartir palabras y actos». Así, la acción no sólo tiene la más íntima relación con la parte pública del mundo común a todos nosotros, sino que es la única actividad que la constituye. (Arendt. 1993, p. 221)

Deliberar, elegir, decidir y en general tener espacios para dialogar y argumentar, pueden ser formas políticas, desde la concepción de Hannah Arendt, de generar discursos y acciones plurales, y en esa misma vereda también multiculturales.

5.1 Una reflexión docente desde la perspectiva de Paulo Freire

No soy esperanzado por pura terquedad, sino por imperativo existencial e histórico.

Paulo Freire (2007, p. 8)

La educación para Paulo Freire (2005) está concebida como un acto amoroso, un acto para buscar "ser más", desde la libertad, desde la autonomía y la responsabilidad; se confronta con la educación solamente estructurada desde las clases dominantes, como una forma de domesticación que mantiene un status quo conveniente para algunos y opresor para otros. Ahí es que los oprimidos, desde el silencio y la deshumanización, requieren liberar su gran poder de acción, de humanización y de recreación del mundo. En este sentido es que encuentro pertinente la pedagogía de Paulo Freire para discurrir sobre la importancia de observar la argumentación como una posibilidad de liberación, de generación de conciencia

crítica y de construcción del mundo desde sí mismos, y precisamente la concepción educativa de Freire, traída hacia nuestros días puede, como docentes, orientar nuestra práctica. Recordemos que la pedagogía del oprimido (2005) pretende salir de una educación domesticadora que mantiene a los oprimidos cosificados, en silencio, únicamente como receptores inactivos del conocimiento, inmersos en una dualidad interna:

Entre expulsar o no al opresor desde “dentro” de sí. Entre desalienarse o mantenerse alienados. Entre seguir prescripciones o tener opciones. Entre ser espectadores o actores. Entre actuar o tener la ilusión de que actúan en la acción de los opresores. Entre decir la palabra o no tener voz, castrados en su poder de crear y recrear, en su poder de transformar el mundo. (Freire, 2005, p. 46)

Esta pedagogía de los opresores es la que pugna por una educación bancaria, en la que los estudiantes sean sólo depositarios de conocimiento "en que el único margen de acción que se ofrece a los educandos es el de recibir los depósitos, guardarlos y archivarlos. Margen que sólo les permite ser coleccionistas o echadores de cosas que archivan." (Freire, 2005, p. 78)

Ciertamente los modelos educativos han cambiado y los contextos son distintos, no obstante, si pensamos en que vivimos en una sociedad evidentemente desigual, en la que el acceso no sólo al conocimiento, sino a las necesidades básicas es limitado, en donde el poder en muchos casos está a cargo de un grupo que no representa a la sociedad en su conjunto, donde el poder económico es avasallador y regente incluso de la dimensión cultural, y además es evidente que nuestros estudiantes no necesariamente desarrollan todos los elementos necesarios para ser ciudadanos en plenitud, no sólo porque tengan derechos, sino porque puedan ejercerlos desde una postura crítica, de ahí es que podemos cuestionarnos sobre la vigencia de sus preceptos y reflexionar si ¿No debería ser la educación una vía para despertar

conciencias, para generar una mejor calidad de vida, para liberarnos de aquello que pueda limitar las injusticias, para humanizarnos? Desde mi punto de vista, sí lo es.

Toda situación en que, en las relaciones objetivas entre A y B, A explote a B, A obstaculice a B en su búsqueda de afirmación como persona, como sujeto, es opresora. Tal situación, al implicar la obstrucción de esta búsqueda es, en sí mismo, violenta. Es una violencia al margen de que muchas veces aparezca azucarada por la falsa generosidad [...], ya que hiera la vocación ontológica e histórica de los hombres: la de ser más. (Freire, 2005, pp. 55,56)

Es esta misma violencia de la que habla Pierre Bourdieu, cuando menciona la violencia simbólica, como "[...] dominación que, superando la contraposición que suele alzarse entre las relaciones de sentido y las relaciones de fuerza, entre la comunicación y la dominación, no se plasma si no es gracias a la comunicación bajo la cual se disimula" (Bourdieu, 2011, p. 63); y es a través de dicha violencia que se genera la dominación y se perpetúa en las relaciones sociales por medio del *habitus*. (Bourdieu, 2011, p. 44) Si reflexionamos al respecto, como docentes, al menos desde mi práctica, puedo mencionar que la prescripción se puede volver costumbre debido a la falta de tiempo, a los grupos numerosos e incluso por las actividades más burocráticas que escolares y en muchas ocasiones generar estrategias didácticas más dirigidas a la aprehensión de estructuras textuales, más que a los contenidos dirigidos al desarrollo del pensamiento crítico, por ello es que considero fundamental salirnos de ese *habitus* y buscar alternativas que puedan llevar a nuestros estudiantes a "ser más", desde la perspectiva de Freire, que modifiquen dicha educación bancaria que mantiene un sistema en el que el oprimido se mantiene sin voz, se deshumaniza, no tiene una conciencia crítica al respecto de la situación porque está inmerso también en la

búsqueda de cambiar su situación aunque pueda significar volverse también opresor² . Cuando mantenemos un sistema de educación inflexible, que no da cabida a todas las culturas que se pueden insertan en él, o no damos la posibilidad de una voz crítica a nuestros estudiantes, también estamos ejerciendo dicha violencia simbólica y suprimiendo su manera de ser y recrear su entorno a partir de su propio contexto.

Para Freire, quienes pueden buscar la superación de la mencionada educación bancaria, son los mismos oprimidos, desde su praxis, que es la reflexión y la acción: "[...] sólo es posible hacerlo a través de la praxis autentica; que no es ni activismo ni verbalismo sino acción y reflexión." (Freire, 2005, p. 50). Señala que el opresor no tiene el poder de cambiarlo, sino el mismo oprimido puede liberar a los dos, y una forma de generar esa praxis puede ser a partir de la argumentación, dirigida hacia la reflexión crítica: "[...] la reflexión, si es verdadera reflexión, conduce a la práctica. Por otro lado, si el momento es ya de la acción, ésta se hará praxis auténtica si el saber que de ella resulte se hace objeto de reflexión crítica". (Freire, 2005, p. 69)

Esta liberación no es desde el exterior; es decir, no es el maestro el que les dice a los estudiantes que necesitan ver más allá de los que se les presenta, sino que surge en el trabajo con ellos mismos, es un trabajo de concienciación: "Es necesario también que se inserten críticamente en la situación en que se encuentran y por la cual están marcados." (Freire, 2005, p. 71) Y una forma de acercarlos a su realidad es conducir sus trabajos argumentativos hacia

² [...] existe, en cierto momento de la experiencia existencial de los oprimidos, una atracción irresistible por el opresor. Por sus patrones de vida, Participar de estos patrones constituye una aspiración incontenible. En su enajenación quieren, a toda costa, parecerse al opresor, imitarlo, seguirlo. Esto se verifica, sobre todo, en los oprimidos de los estratos medios, cuyo anhelo es llegar a ser iguales al "hombre ilustre" de la denominada clase "superior". (Freire, 2005, p. 65)

su entorno, hacia sus problemas reales y auténticos, discurrir en sus realidades, dentro de sus contextos. El que ellos desde sus textos hagan valoraciones, debatan, muestren desacuerdo o no hacia determinadas conductas o discursos son ya acciones, como señala Paul Ricoeur, que cuando intercambiamos experiencias, lo que hacemos es intercambiar sabiduría práctica que "no deja de entrañar apreciaciones, valoraciones, que desembocan en las categorías teleológicas y deontológicas [...] (2006^a, p. 166). Es decir, "La acción deviene en ética en cuanto toca lo humano en sí mismo y es fin ético por naturaleza" (Rojas, W. 2013, p. 87). Es en esta línea de ideas que, de alguna manera también nosotros como docentes requerimos liberarnos, abrir las puertas a paradigmas distintos que nos permitan acercarnos a formas diversas de ver y vivir el mundo, insertarnos también críticamente no sólo a los programas y planes de estudio, sino a nuestra forma de llevar a los estudiantes a la acción en sus textos, que puede conducir a la acción en su acontecer:

[...] la posición común del hombre en el mundo, visto no sólo como estando en él sino como él, no se agota en mera pasividad. Puede interferir, ya que no sólo se reduce a una de las dimensiones de las que participa — la natural y la cultural—, de la primera por su aspecto biológico, de la segunda por su poder creador. Su injerencia, salvo por accidente o distorsión, no le permite ser un simple espectador, a quien no le es lícito interferir en la realidad para modificarla. Heredando la experiencia adquirida, creando y recreando, integrándose a las condiciones de su contexto, respondiendo a sus desafíos, objetivándose a sí mismo, discerniendo, trascendiendo, se lanza el hombre a un dominio que le es exclusivo —el de la historia y de la cultura. (Freire, 1997, pp. 30-31)

Precisamente, Freire menciona varias características necesarias para llevar a cabo una inserción crítica, una praxis auténtica con los estudiantes; en primera instancia, hace énfasis en la necesidad de superar la dicotomía educador-educando, eliminando una relación vertical en la que el docente transmite mientras el discente recibe pasivo, sino que "[...]el educador

ya no es sólo el que educa sino aquel que, en tanto educa, es educado a través del diálogo con el educando, quien, al ser educado, también educa" (Freire, 2005, p. 92). Es decir, no somos nosotros los dueños del saber, sino que en conjunto con los estudiantes encontramos los caminos para el saber y en este caso, si hablamos de la construcción de textos argumentativos que parten de sus propios intereses y problemáticas, es muy probable que sean ellos mismos los que identifiquen con mayor fidelidad los conflictos que les atañen y nosotros seamos guías que dirigen su comprensión y elaboración, sin decir con ello que eliminamos la posición del maestro, sino que discutimos y llegamos acuerdos con ellos y sus textos.

Por otra parte, a diferencia de la educación bancaria, que asume a los sujetos como seres vacíos en los que hay que depositar contenido, la educación problematizadora es aquella que ve en los sujetos " 'cuerpos conscientes' y en la conciencia como *conciencia intencionada* al mundo" (Freire, 2005, p. 90). Con una conciencia "[...] de la problematización de los hombres en sus relaciones con el mundo" (Freire, 2005, p. 90). Y es así que el objeto del conocimiento es el mediador entre el educando y el educador y de estos con el mundo, entendiendo que el estudiante es capaz no sólo de recibir información, sino de pensarla, de hacerla suya, de utilizarla conscientemente para entender su mundo. Como diría Jacques Rancière años después:

El alumno debe ver todo por sí mismo, comparar incesantemente y siempre responder a la triple pregunta: ¿qué ves?, ¿qué piensas?, ¿qué haces? Y así, al infinito. Pero ese infinito ya no es el secreto del maestro, es el camino del alumno. (Rancière, 2007, p. 40)

Es precisamente este último un elemento clave para que el alumno lleve a cabo la refiguración que vimos con Ricoeur, el que sea el estudiante, a través de sus propias disertaciones, con el conocimiento que ya tiene de su contexto, de la vida, de sus emociones,

quien lleve a cabo la configuración de sus textos, con una conciencia intencionada, dirigida por un docente también flexible, comprensivo y abierto a las diversas posturas, dialogando con los educandos y permitiendo ese camino refigurado, que es camino del propio estudiante, como diría Rancière.

Esta educación problematizadora dice Freire "busca la emersión de las conciencias, de la que resulta su *inserción crítica* en la realidad." (Freire, 2005, p. 94), esto les implica un desafío, "como un problema en sus conexiones con otros" (Freire, 2005, p. 94) en conexiones dinámicas, no estáticas, cuya comprensión es crítica y que conforme se van a haciendo más desafíos, también existen más comprensiones, entonces "se van reconociendo más y más como compromiso. Es así como se da el reconocimiento que compromete." (Freire, 2005, p. 94)

Así al observarse a sí mismos como sujetos con voz consciente, "el mundo constituyente de la conciencia se transforma en mundo de la conciencia, un objetivo suyo percibido, el cual *le da intención*" (Freire, 2005, p. 95). Y aquí hay dos elementos destacables, por una parte en la medida en que los estudiantes van encontrando desafíos en las circunstancias o temas que les interesan o preocupan, pueden, a través de sus argumentaciones, descubrir realidades, elaborar juicios, opiniones, asumir posturas y comprometerse con las mismas, para entonces tomar una postura ética consciente, con ese objetivo intencionado del que habla Freire que podemos concatenar con la ética desde la perspectiva Ricoeuriana, en donde la intencionalidad ética es "*la intencionalidad de la «vida buena» con y para otro en instituciones justas.*" (Ricoeur, 2006a, p. 176) Esta intencionalidad no atañe únicamente a los estudiantes, sino que, a priori, tendríamos que pensarla con respecto a nosotros mismos como maestros, es decir, todo este proceso educativo en donde

pretendemos un cambio de paradigma para lograr llevar a los estudiantes a esta ética ricoeuriana, a la pedagogía de los oprimidos traída hasta nuestros días, tiene que ser valorada y asumida desde quien guía esta construcción porque esta educación pretende liberar tanto al docente como al alumno; sin embargo, el primero en tanto formador, tendría que hacer un proceso previo de concienciación, mismo que se irá enriqueciendo con los avatares cotidianos dentro del aula y del conocimiento que los mismos estudiantes le brinden desde su sabiduría práctica.

La educación bancaria, si bien es cierto proviene de las instituciones, también es cierto que somos nosotros los que la reproducimos, seguramente con muy buenas intenciones, no obstante, en muchos casos, cuando convertimos a nuestros estudiantes en receptores de información, los objetivamos, acto que Freire denomina necrofilia:

[...] La persona necrófila se mueve por un deseo de convertir lo orgánico en inorgánico, de mirar la vida mecánicamente como si todas las personas vivientes fuesen objetos. Todos los procesos, sentimientos y pensamientos de vida se transforman en cosas. La memoria y no la experiencia; tener y no ser es lo que cuenta. El individuo necrófilo puede realizarse con un objeto —una flor o una persona— únicamente si lo posee; en consecuencia, una amenaza a su posesión es una amenaza a él mismo; si pierde la posesión, pierde el contacto con el mundo. (Fromm, 1967, pp. 28-29, citado en Freire, 2005, p. 87)

En otras palabras, los deshumanizamos, eliminamos su capacidad de ser libres, los silenciamos, y también nos silenciamos a nosotros mismos:

En el momento en que el educador “bancario” viviera la superación de la contradicción ya no sería “bancario”, ya no efectuaría “depósitos”. Ya no intentaría domesticar. Ya no prescribiría. Saber con los educandos en tanto estos supieran con él, sería su tarea. Ya no estaría al servicio de la deshumanización, al servicio de la opresión, sino al servicio de la liberación. (Freire, 2005, p.84)

Y entiendo que es una gran responsabilidad la que como docentes tenemos en ese sentido, aunque puede ser muy gratificante y alentador saber que nosotros con ellos, podemos buscar esa intención de una vida buena de la que habla Ricoeur, en instituciones justas, de las que nosotros como maestros somos representantes dentro de las aulas: "La libertad, que es una conquista y no una donación, exige una búsqueda permanente. Búsqueda que sólo existe en el acto responsable de quien la lleva a cabo." (Freire, 2005, p. 45)

En otro orden de ideas y siguiendo con Paulo Freire, hay un elemento que hemos mencionado ya, que es la comunicación, el diálogo como vereda necesaria para transitar a esta relación horizontal entre educando y educador. Es la palabra que al ser pronunciada regresa a nosotros con miras a transformar la realidad: "Existir, humanamente, es "*pronunciar*" el mundo, es transformarlo. El mundo *pronunciado*, a su vez, retorna problematizado a los sujetos *pronunciantes*, exigiendo de ellos un nuevo *pronunciamiento*". (Freire, 2005, p. 106)

Esto nos recuerda a lo que dice Ricoeur cuando habla de la identidad narrativa fundada en la triple mimesis (Ricoeur, 2004) en la que la configuración del texto (de la palabra, de la pronunciación), media entre la prefiguración o la preconcepción del mundo y la refiguración, que podríamos observar desde Freire como esa problematización de los pronunciantes que nos lleva a un nuevo pronunciamiento, a la transformación. Esta pronunciación vuelta diálogo, es decir, "el encuentro de los hombres para ser más" (Freire, 2005, p. 111), nos lleva a crear significados entre educando y educador y requiere, asegura Freire, humildad:

El diálogo, como encuentro de los hombres para la tarea común de saber y actuar, se rompe si sus polos (o uno de ellos) pierde la humildad. ¿Cómo puedo dialogar, si alieno la ignorancia, esto es, si la veo siempre en el otro, nunca en mí? (Freire, 2005, p. 109)

Si la relación con los estudiantes es vertical, si sólo se ofrece contenido, se prescriben instrucciones, se solicitan actividades instrumentales, se explican procedimientos o estructuras y partes de los textos, es decir, si el maestro es el único dueño del conocimiento y lo transmite a sus estudiantes sin mediar a través del diálogo, entonces, desde la perspectiva de Freire, no estamos dejando que el mundo medie los intercambios y el diálogo no puede ser transformador, en tanto que no existe: "La humildad nos ayuda a reconocer esta sentencia obvia: nadie lo sabe todo, nadie lo ignora todo. Todos sabemos algo, todos ignoramos algo." (Freire, 2008, p. 75) La humildad y aceptación de que los docentes no somos sólo transmisores de saberes ancestrales o autoridades del conocimiento disciplinar, nos puede permitir acercarnos de una manera más empática a los estudiantes y dialogar para reflexionar y accionar, como la praxis de la búsqueda de la libertad, de la transformación; y la argumentación nos puede abrir el camino para que ese diálogo pueda ser enriquecedor y conductor de la refiguración mencionada, que puede o no llevarse al papel incluso puede permitirnos atender la multiculturalidad de la que se ha hablado durante este trabajo, porque si bien es cierto, el resultado de este diálogo puede ser evidenciado en un texto escrito, también puede mantenerse en la oralidad a través de una práctica cotidiana dentro del aula, en la que los estudiantes pronuncien su ser en el mundo constantemente y reflexionen al respecto, o en su defecto, podemos trabajar a partir de foros en línea, de chats, de mensajería, donde los estudiantes también tengan la oportunidad de ser y de pronunciarse desde las tres culturas; la escrita, la oral y la digital, en conjunto o de manera individual.

Estoy consciente de que en algunos casos no sabemos por dónde empezar y creo que podemos hacerlo dándoles la posibilidad de discurrir sobre sus emociones, sobre sus problemas cotidianos, sobre aquello que puede preocuparlos, y ello no quiere decir que los temas a tratar deban ser limitados, al contrario, podemos pensar en temas universales como la justicia, el amor, la muerte, la traición, el dolor, la felicidad, la discapacidad, la riqueza, la pobreza o cualquier tópico que pueda ser de su interés dadas sus características. Así mismo, el uso de la literatura como fundamento de una escritura argumentativa posterior, puede ser también una alternativa que permita el descubrimiento de emociones, de sensaciones, de experiencias, de mundos posibles que los lleven a reflexionar en sí mismos, en su vida y en sus elecciones. De esta manera, motivar la escritura desde una base cercana a su contexto puede abrir la puerta a encuentros enriquecedores y muy útiles para su vida académica y no académica. Sabemos que el texto argumentativo se aprende a escribir en la escuela, no es una competencia que adquieran fuera de la escolarización; no obstante, sí podemos traer problemas ajenos a la escuela para desarrollar dentro de las aulas.

Se trata de trabajar en paralelo textos con temáticas interesantes y enriquecedoras para los alumnos, con una flexibilidad distinta, con formatos que pueden ser diferentes a los que se solicitan comúnmente en clase, desde un debate, un panfleto, cualquier texto icónico verbal acorde, videos, comerciales, publicidad, un podcast, hasta una reseña crítica de su película favorita, o una carta para el gobierno solicitando resolver cualquier problema que se les presente en su lugar de residencia, entre otras muchas cosas, incluso de temáticas más prácticas o personales, con las que se puede argumentar, sin dejar de estudiar los textos canónicos, institucionalizados, pero con la posibilidad de evaluar también sus reflexiones,

dando cabida a todo aquello que pueda incluir las diferentes culturas que hemos mencionado, la oral, la digital y la escrita.

Si aceptamos esta multiculturalidad y aprovechamos los elementos útiles para desarrollar el pensamiento crítico y la lectura más analítica, en la argumentación cotidiana e informal como en los foros, así como la libertad que se da en la escritura de los mensajes instantáneos, como una forma de oralidad secundaria, y motivamos a los estudiantes a vivir la escritura como un elemento positivo de su cotidianidad, cercano a sus intereses y útil a su entorno, probablemente la escritura en todas sus formas, sea un refugio, un lugar común para descubrirse, aprenderse y conocerse, para crear mundos posibles, para reflexionar y en fin para ser con su entorno, en un ambiente de respeto y validación de sus propias deliberaciones basadas en su experiencia cotidiana. Incluso se puede pensar en la elaboración conjunta de textos argumentativos, o ambientes que generen debates y reflexión entre pares dado que "el contexto interpersonal y de intercambio entre pares es gravitante en este proceso pedagógico al ofrecer y generar las confianzas para experimentar, equivocarse, retomar, re-enfocarse y resolver de un modo no tradicional las actividades propuestas, argumentadas y contraargumentadas" (Andreucci-Annunziata, 2016, p. 12), que generen, con la práctica, un nivel mayor de pericia argumentativa; y que nosotros como docentes también experimentemos formas nuevas de ser docentes, de acercarnos a nuestros alumnos, de argumentar con ellos y de flexibilizar nuestro propio paradigma para liberarnos en conjunto, en busca de una sociedad más comprensiva.

5.2 Del texto a la acción, una reflexión docente desde la perspectiva de Paul Ricoeur.

[...] la acción humana está abierta a cualquiera que sepa leer

(Ricoeur, 2002, 182)

A través de la escritura y la lectura que los estudiantes hacen de sus propios textos, ellos mismos pueden interpretar lo que escriben, interpretar su acontecer y despertar conciencias a partir del conocimiento de sí mismos y de su entorno. El acto educativo podría dirigir a los estudiantes a una permanente deliberación, a una constante reflexión y toma de decisiones, a elaborar textos que remitan acciones o que las sean en sí mismos porque para Paul Ricoeur, las acciones humanas en sí mismas representan un cuasitexto.

A la manera de un texto, cuyo significado se separa de las condiciones iniciales de su producción, la acción humana tiene un peso que no se reduce a su importancia en la situación inicial de su aparición, sino que permite la reinscripción de su sentido en nuevos contextos. Finalmente, la acción, igual que un texto, es una obra abierta, dirigida a una serie indefinida de lectores posibles. (Ricoeur, 2002, p.162)

En este sentido, Ricoeur (2002) también señala que “[...] al menos una región del discurso se refiere a la acción, la redscribe y la rehace” (Ricoeur, 2002, p.163). Es decir, encontramos la acción en el acto de reflexión, de decisión, al tomar postura, al opinar incluso, pero también los mismos textos manifiestan acciones al redescibir las realidades o abrir la posibilidad a realidades distintas.

Hay un punto de unión importante para reflexionar y es que, para este mismo autor (2006b), la vida misma tiene una trama³, una inteligibilidad narrativa, misma que se encuentra en la estructura del actuar y del sufrir, que nos hace distintos a los animales; es decir, los seres humanos podemos comprender la acción porque la experiencia de vida se narra, es un relato que cuenta con una trama que se constituye por la mezcla de la acción y el sufrimiento y ancla esta narratividad a la vida desde tres dimensiones, la primera es la semántica de la acción:

Comprendemos qué es una acción y una pasión gracias a nuestra competencia para utilizar de una manera significativa toda la red de expresiones y conceptos que nos ofrecen las lenguas naturales para distinguir la acción del simple movimiento físico y del comportamiento psicofisiológico. Comprendemos qué es lo que significa proyecto, fin, medio, circunstancias, etc. [...] estos conceptos en conjunto constituyen la red de lo que se podría denominar semántica de la acción. (Ricoeur, 2006b, p. 17)

Esta semántica de la acción, o sea esta red conceptual del actuar humano, así como las tramas de las historias familiares a nosotros, se comprenden, señala Ricoeur, gracias a la inteligencia *phronética*, o *prudentia* desde la traducción latina, que está relacionada con la sabiduría práctica que veremos en el siguiente subapartado. (Ricoeur, 2006b, p.17)

El segundo elemento y en el que haremos mayor énfasis, se encuentra en los recursos simbólicos del campo práctico, “es decir la acción se encuentra siempre mediatizada simbólicamente” (Ricoeur, 2006b, p.18), tanto en la vida, como en el texto, por ello, Paul

³ Lo que Aristóteles denomina trama, no es una estructura estática, sino una operación, un proceso integrador, un proceso que sólo llega a su plenitud en el lector o espectador, es decir, en el receptor vivo de la historia narrada, como espero mostrar a continuación. Por proceso integrador entiendo el trabajo de composición que dota a la historia narrada de una identidad, digamos, dinámica: lo que es narrado es una u otra historia, singular y completa. (Ricoeur, 2006b, p. 10)

Ricoeur afirma que la acción está mediada por una estructura simbólica, en un marco donde la acción es entendida como acción social (Ricoeur, 2016): “...una acción que tiene efecto sobre los comportamientos colectivos de los hombres, luego de una acción hecha en cooperación por diversos agentes de papeles sociales.” (Ricoeur, 2016, p. 161) aunque observa que existen acciones elementales “[...] hechas por agentes singulares capaces de conferirles un sentido.” (Ricoeur, 2016, p.161) Siguiendo a Cassirer, entiende “las formas simbólicas como procesos culturales que dan forma a toda la entera experiencia.” (Ricoeur, 2016, p.161)

De manera general, el simbolismo de naturaleza cultural que media la acción es catalogado por Ricoeur (2016, p.161-162), como constituyente y representativo; donde el primero es inherente a la acción, puede ser incluso previo e inconsciente dentro de la comunidad y el segundo se refiere más bien a aquellos que representan a sus precedentes, pueden ser símbolos estéticos, religiosos, políticos, entre otros, de una comunidad⁴. Dice Ricoeur (2016) que es necesario comprender cómo se implanta lo simbólico en la práctica para comprender ese simbolismo constituyente, y entonces nos explica que la significación práctica de la acción se concatena con la motivación, la intención y el agente de dicha acción: “Al invocar un motivo, el locutor pide al otro comprender su intención, que es singular, a la luz de una clase de disposiciones, de sentimientos, de máximas que constituyen un nuevo contexto para la comprensión de la acción.” (Ricoeur, 2016, p. 163)

Así mismo observa la intención como el proyecto de lo que se pretende hacer y la motivación como la explicación para uno mismo o para otro de por qué se lleva a cabo o no,

⁴ El simbolismo constituyente es, afirma Ricoeur “...una mediación que es inmanente a la acción, anterior a toda constitución en actividad autónoma que sería la actividad simbólica.” (2016, p.161) Y en el representativo ofrece dos ejemplos, el relato y las ideologías.

determinada acción; el agente es entonces a quien remite la acción, y todo lo que podemos preguntarnos y respondernos sobre estos tres elementos nos brinda la significación de la acción a través de su juego de lenguaje:

[...] estamos comprometidos por el juego del lenguaje de la acción a buscar la significación de la acción en el entrecruzamiento de las preguntas y de las respuestas enfocadas sobre las intenciones [...], sobre los motivos y sobre los agentes de la acción. (Ricoeur, 2016, p.163)

En los textos argumentativos, que nos atañen en esta investigación, podemos encontrar la motivación y las intenciones desde cómo presentan una postura, de qué quieren convencernos o persuadirnos, cuál contexto tiene quien lo escribe, entre otros.

[...] comprender una acción es volver a ponerla en su lugar en el contexto de ciertas creencias, de ciertas disposiciones, de ciertos sentimientos que constituyen clases de comprensión (los celos, el odio, el interés, el sentimiento de la obligación, etc.). En el plano social, ese contexto motivacional aparece como contexto simbólico. Se podrá decir, a partir de ese momento, en un vocabulario homogéneo, que la cultura es un contexto en cuyo interior unos acontecimientos, unas conductas, unas instituciones, unos procesos pueden ser descritos de manera inteligible. (Ricoeur, 2016, p. 167)

En el caso de los estudiantes, desde mi punto de vista, somos los maestros los que podríamos observar este simbolismo constituyente del que se valen los estudiantes para emitir sus opiniones y por supuesto acompañarlos en ese proceso, desde nuestro propio simbolismo, haciendo el mayor esfuerzo por encontrar también nuestro propio simbolismo mediador, que en muchos casos regula nuestro actuar en el aula. Probablemente compartamos muchas similitudes en dicho simbolismo que “[...] confiere a la acción una primera legibilidad. Hace de la acción un cuasi-texto para el cual los símbolos proporcionan las reglas de significación en función de las cuales tal comportamiento se puede interpretar.” (Ricoeur, 2006b, p. 18)

Si lo pensamos de manera práctica podríamos incluso preguntar directamente como parte de las secuencias didácticas de este tema, sobre los motivos y las intenciones previas, haciendo evidente que el primer agente de la acción de escribir el texto es el propio estudiante, quien de esta forma podría concienciar su propia red de creencias y deseos para así tener mayor claridad en aquellas ideas que decide defender o sustentar.

Ahora bien, el tercer elemento que ancla el relato a la vida, a la narratividad práctica, es denominado la cualidad pre-narrativa de la experiencia humana, desde aquí es desde donde se puede hablar de la vida como una nueva historia: “[...] la vida como una actividad y una pasión en busca de relato.” (Ricoeur, 2006b, p. 18) Ricoeur observa el conjunto de prehistorias como los antecedentes que imbrican una historia vivida completa, misma que se puede narrar y contiene una identidad narrativa compuesta por la dimensión narrativa, el relato, y la dimensión temporal (Ricoeur, 2006b, p. 19); es decir, “la historia de la vida se convierte, de ese modo, en una historia contada” (Ricoeur, 1999, p. 216).

Es evidente que nuestra vida, abarcada en una única mirada, se nos aparece como el campo de una actividad constructiva, derivada de la inteligencia narrativa, por la cual intentamos encontrar, y no simplemente imponer desde fuera, la identidad narrativa que nos constituye [...]. Ésta es, precisamente, el tipo de identidad que solamente la composición narrativa puede crear gracias a su dinamismo. (Ricoeur, 2006b, p. 21)

Cabe mencionar que el texto argumentativo, aunque no precisamente narre la vida de quien lo escribe o una anécdota, a menos que sea una fábula, que como bien sabemos, tiene una función argumentativa; sí puede presentar una manera de concatenar la trama personal al texto; es decir, evidentemente cuando tomamos una postura o defendemos una idea u opinión, hay una identidad narrativa que surge de la dimensión narrativa, la trama y de la dimensión temporal, que para Paul Ricoeur (2006b, p. 11) “el tiempo es a la vez lo que pasa

y escapa, y, por otra parte, lo que dura y permanece⁵.” En este mismo camino de ideas podemos recordar que este autor, retomando los conceptos de Reinhart Koselleck, (1999), habla de la dimensión temporal, es decir, del espacio de experiencias y del horizonte de espera; el primero como las experiencias transmitidas por generaciones anteriores ya introyectadas, la tradición está en esta categoría, igual que lo simbólico, y el horizonte de espera que es el futuro. Ahora bien, el ser afectado por el pasado mediado por las tradiciones se vincula con el horizonte de espera que se asocia a la reinterpretación del pasado y ello, señala Ricoeur

[...] puede tener, como principal efecto, abrir en el pasado, considerado como transcurrido, posibilidades olvidadas, potencialidades abortadas, intentos reprimidos [...] Gracias a este juego de la espera y de la memoria, la utopía de la humanidad reconciliada, puede actuar en una historia efectiva. (Ricoeur, 1999, p. 970)

Dicho de otra manera, esta dimensión temporal de los relatos de la vida nos permite observar que los docentes y los estudiantes, podemos partir de ese pasado y pensar hacia el futuro, actuando en el presente, con textos que puedan representar nuevas posibilidades, nuevas ideas, nuevas opiniones. En otro orden de ideas, y regresando a la acción como tal, hay varios conceptos que considero necesarios e imbricados con los de Paul Ricoeur, son los desarrollados por Hanna Arendt; en el caso de la acción, ella la explica no sólo como un movimiento o actividad, sino como una manera de distinguirnos como seres humanos viviendo en comunidad y respetando a los otros con los que compartimos el cotidiano. Para

⁵ Se puede decir que en toda historia narrada se encuentran dos clases de tiempo: por una parte una cesión discreta, abierta, y teóricamente indefinida de sucesos (es posible preguntar en todo momento: ¿y después? ¿Y después?); por otra parte, la historia narrada presenta otro aspecto temporal caracterizado por la integración, la culminación y la clausura (clôture), gracias a la cual la historia recibe una configuración. En este sentido, diré que componer una historia es, desde el punto de vista temporal, obtener una configuración de una sucesión. (Ricoeur, 2006b, p. 11)

ella la acción: “[...] corresponde a la condición humana de la pluralidad, al hecho de que los hombres, no el Hombre, vivan en la Tierra y habiten en el mundo.” (Arendt, 1993, p. 22) Es decir, la acción se lleva a cabo en esa pluralidad, como condición de la vida pública, como ese espacio que habitamos todos con nuestras similitudes humanas y con nuestras particularidades que nos hacen únicos, donde la acción puede ser aquello que reúne intereses públicos, pero también particulares:

La pluralidad es la condición de la acción humana debido a que todos somos lo mismo, es decir, humanos, y por tanto nadie es igual a cualquier otro que haya vivido, viva o vivirá. Estas tres actividades y sus correspondientes condiciones están íntimamente relacionadas con la condición más general de la existencia humana: nacimiento y muerte, natalidad y mortalidad. (Arendt, 1993, p. 22)

Desde ahí podemos discurrir sobre el hecho de que la posibilidad de argumentar puede ser precisamente un camino para decir quiénes somos como seres plurales, qué lugar ocupamos en nuestro entorno, qué es lo que creemos y hacia dónde dirigimos nuestras ideas y decisiones porque la acción, desde el concepto de Arendt, es todo aquello que nos permite expresar el carácter único, por ello, en el caso de los estudiantes y del docente mismo, la deliberación puede ser un primer acto en el que se discutan los elementos que se pueden considerar para tomar decisiones, escuchar al otro, analizar sus criterios y debatir, partiendo de la propia iniciativa de los estudiantes, del contexto particular que los distingue.

Observar dicha pluralidad en el aula, desde nosotros como maestros primero, resulta fundamental si lo que buscamos es darle cabida a la multiculturalidad, que como hemos venido trabajando en esta investigación es referida a las culturas escrita, digital y oral; es decir, darles a los estudiantes un espacio y acompañar el desarrollo de sus ideas con diferentes

herramientas y posibilidades, sin denostar sus preferencias, lo que puede ser un primer paso que poco a poco los guíe para una formación crítica desde la perspectiva hermenéutica.

Por otra parte, en esta pluralidad definida por Arendt, es necesario destacar la natalidad, a la que esta especialista le da un lugar fundamental, no como nacimiento físico, sino como un renacer, una posibilidad de actuar por iniciativa propia desde el momento en que nacemos, como recién llegados o principiantes “los hombres toman la iniciativa, se aprestan a la acción” (Arendt, 1993, p. 201). Señala ella misma siguiendo a San Agustín⁶ en su filosofía política, que: “Con la creación del hombre, el principio del comienzo entró en el propio mundo, que, claro está, no es más que otra forma de decir que el principio de la libertad se creó al crearse al hombre, no antes.” (Arendt, 1993, p. 201).

En términos generales, es esta natalidad en tanto comienzo de lo nuevo, de la iniciativa, lo que nos lleva a actuar, es la que nos da la libertad de decir y hacer como seres únicos, aun viviendo en comunidad y para Arendt si la acción es la condición humana de la natalidad, el discurso lo es de la distinción, de la pluralidad; es decir, somos humanos con iniciativa, capaces de actuar, pero lo que nos hace únicos y plurales, es el discurso, a través del cual actuamos, por ello concatena discurso y acción (Arendt, 1993, p. 202). Podríamos como docentes reflexionar con respecto a la manera en que los discursos que generamos como formadores o guías de estudiantes fomentan también sus discursos y les ofrecen libertad dentro de la pluralidad.

⁶ Arendt explica que San Agustín menciona el comienzo, pero no como comienzo de mundo como un algo, sino de un alguien “de tal manera que con cada nacimiento algo singularmente nuevo entra en el mundo” (Arendt, 1993, pp.201-202) se vuelve único dentro de la diferencia

Otro de los elementos fundamentales en la acción es la labor que llevan a cabo los docentes o que pueden llevar a cabo para evidenciar así la postura ética de sus estudiantes, misma que resulta fundamental para actuar, y con ello me refiero a todo aquello que piensan, discuten, comparten o construyen como parte de sus expresiones humanas, en y para con los otros. Recordemos que para Paul Ricoeur (2006a) la ética significa vivir bien con y para los otros en instituciones justas, y según nos explica Villa Sánchez (2015), analizando la filosofía de Paul Ricoeur, la deliberación al respecto, que lleva a cabo el sujeto prudente, es necesaria para la intención ética que conlleva la vida buena, esa deliberación es ya una acción.

Si lo vemos de manera práctica, cuando dirigimos a los estudiantes a deliberar sobre determinados temas que para ellos son importantes o significativos, ya los estamos haciendo expresar su yo plural, su yo inserto en una sociedad con la que comparten muchos elementos pero en la que también son únicos; el hecho mismo de investigar, de reflexionar, de socializar con sus compañeros sus opiniones e incluso escribirlas, ya los hacen actuar a partir de sí mismos y sus creencias, y en ese sentido a hacer elecciones que, desde una postura ética ricoeuriana se relacionan con el buen vivir con y para otros. En este caso, el hecho mismo de discurrir sobre temas de interés con sus pares, expresando o intercambiando ideas en sus argumentaciones, ya es parte de su vida política, plural.

Al nivel teleológico del deseo de vida buena en instituciones justas corresponden las modalidades existenciales del ser humano capaz, las cuales son reconocidas a través de la variedad de las respuestas a la cuestión ¿quién?: ¿Quién habla? ¿Quién obra? ¿Quién se narra? ¿Quién se considera responsable de las consecuencias de su acción? Las respuestas son otras tantas afirmaciones referidas a sus poderes. Puedo hablar, obrar, narrarme, reconocerme responsable de los efectos de los actos de los que yo me reconozco ser el autor. Dicho brevemente, el tema existencial correlativo del deseo de vivir bien es la autoafirmación del ser humano capaz. (Ricoeur, 2008, p.64)

Hay un elemento fundamental y es el hecho de que los docentes trabajemos precisamente en hacer evidente esa capacidad de tomar decisiones argumentadas, de asumir posturas, incluso de tomar la palabra defendiendo lo que piensan; en ese sentido, la argumentación también es una acción desde el momento en que les puede abrir el campo a utilizar esas capacidades e incluso a mejorarlas y usarlas en su vida cotidiana.

Nosotros, maestras y maestros, podríamos dirigir la escritura de los estudiantes a la refiguración⁷ de su estar en el mundo con una acción consciente, a la liberación del diálogo crítico que le permita participar en su contexto, dejar de estar cosificado y volverse un sujeto.

Como señala Freire:

Una de las grandes —si no la mayor— tragedias del hombre moderno es que hoy, dominado por la fuerza de los mitos y dirigido por la publicidad organizada, ideológica o no, renuncia cada vez más, sin saberlo, a su capacidad de decidir. Está siendo expulsado de la órbita de las decisiones. El hombre simple no capta las tareas propias de su época, le son presentadas por una élite que las interpreta y se las entrega en forma de receta, de prescripción a ser seguida. Y cuando juzga que se salva siguiendo estas prescripciones, se ahoga en el anonimato, índice de la masificación, sin esperanza y sin fe, domesticado y acomodado: ya no es sujeto. Se rebaja a ser puro objeto. Se “cosifica” (Freire, 1997, p. 33)

En esta misma línea de sentido, Arendt (2003) en su obra *La condición humana*, señala que para ella la acción va acompañada del discurso y “...una vida sin acción ni discurso [...] está literalmente muerta para el mundo; ha dejado de ser una vida humana

⁷ La refiguración es conceptualizada por Paul Ricoeur, como una de las mimesis (2004), es decir, hay tres etapas de mimesis, la segunda o mimesis II, que corresponde a la configuración de un texto, es decir, a la creación de su acción interna, es la mediadora entre mimesis I, la prefiguración, que es la preconcepción del mundo con la que contamos y que muy probablemente se relacione con la intención ética previa a la elaboración de un texto; y la mimesis III o refiguración del mundo, que puede ser ya una reconstrucción, una concienciación o una elaboración más crítica de los textos.

porque ya no la viven los hombres.” (201), es decir, “con palabra y acto nos insertamos en el mundo humano” (201). He ahí parte de la importancia de que los docentes no sólo podríamos coadyuvar la refiguración del estar en el mundo de los discentes, sino que, desde mi punto de vista, tenemos la responsabilidad de encaminar a los estudiantes a la mencionada deliberación que se puede llevar a cabo a través de la escritura argumentativa, llevarlos del texto a la acción o convertir la elaboración del texto en acción por sí misma. Esta deliberación requiere una postura crítica, que de acuerdo con Freire (1997):

[...] implica que el hombre comprenda su posición dentro de su contexto. Implica su injerencia, su integración, la representación objetiva de la realidad. De ahí que la concienciación sea de desarrollo de esta toma de conciencia. No será, por eso mismo, resultado de las modificaciones económicas, por grandes e importantes que sean. La crítica, como la entendemos nosotros, ha de resultar del trabajo pedagógico crítico apoyado en condiciones históricas propicias. (pp. 54-55)

Los docentes podemos dirigir a los estudiantes al ámbito político, en términos de Hannah Arendt, como ese espacio en el que se abre la posibilidad de la pluralidad, fundamental en las aulas, como bien señala Corral:

El Yo-Pensante retorna al mundo cuando se pone en lugar del otro, cuando asume la alteridad. Ésta es la problemática central en la obra arendtiana: pensar la política en plural, pensar la política como espacio de comunicación entre sujetos que deliberan y discuten sobre una diversidad irreductible. (Corral, 1997, p. 133)

Es necesario comprender, siguiendo a Arendt, la alteridad como eso otro, persona o cosa, y la pluralidad como característica humana en la que podemos ser iguales en la diferencia, que ya mencioné en ideas atrás.

Ahora bien, como docentes podemos reflexionar con respecto a las diferentes maneras en las que podemos propiciar el diálogo, la discusión incluso, y discurrir sobre temas auténticos y cercanos a los entornos de los estudiantes, de hecho estos diálogos se pueden llevar a cabo con textos multimodales, que incluyan desde sonidos hasta imágenes y textos canónicos, como actualmente utilizan los estudiantes:

[...] la ética de la discusión no debe ser sólo la apuesta de un intento de fundación por vía regresiva de la exigencia de universalización, sino también el de un sometimiento a prueba por vía progresiva en el plano de la práctica efectiva” (Ricoeur, 2006a, p. 311)

Dicho discurrir de opiniones y juicios nos conduce a otro elemento necesario para Ricoeur (2006a), que es la ética de la argumentación misma que puede darnos algunas pautas para encontrar el camino a la acción mediada por intenciones éticas que surjan de ciertas elecciones que partan de “[...] una significación teleológica según lo bueno, y deontológica, según lo justo”. (Ricoeur, 2006a, p. 38)

En las discusiones reales, la argumentación en forma codificada, incluso institucionalizada, no es más que un segmento abstracto en un proceso de lenguaje que despliega un gran número de juegos de lenguaje que tienen también una relación con la opción ética en los casos de perplejidad; se recurre, por ejemplo, a relatos, a historias de vida, que suscitan, según los casos, la admiración, incluso la veneración, o la repugnancia, incluso la repulsión, o más simplemente la curiosidad por experiencias de pensamiento en las que se exploran, según el modo de la ficción, géneros de vida inéditos. Estos juegos de lenguaje constituyen otras tantas prácticas de comunicación en las que los humanos aprenden lo que significa querer vivir en común, y eso, antes de cualquier formalización argumentadora. (Ricoeur, 2006a, pp. 316-317)

Esto nos dirige a observar las convicciones de nuestros estudiantes, recordemos que las prácticas de escritura no aparecen en el vacío y si dichas prácticas se refieren a temas que

conforman parte del ser en el mundo de los estudiantes, como podrían ser sus juicios sobre algún tema que les atañe o les preocupa, seguramente habrá una base sobre la que opinan y fundamentan dichas opiniones.

Es así como la práctica cotidiana que involucre proyectos y posteriormente planes de vida será una práctica hermenéutica de la escritura, en tanto que puede incidir en lo cotidiano de los estudiantes, les ofrece la posibilidad de reinterpretar eso cotidiano y en ese orden de ideas los puede llevar del texto a la acción. De esta manera, un docente también liberado, consciente, cercano a sus alumnos y flexible, puede dar cabida a múltiples formas de ser y estar en el mundo a través de la elaboración de textos argumentativos, de sus discentes. Desde la pedagogía de Paulo Freire un docente problematizador sería el idóneo para dialogar y deliberar con sus estudiantes para guiar su refiguración y la de sí mismo.

De este modo el educador problematizador rehace constantemente su acto cognoscente en la cognoscibilidad de los educandos. Éstos, en vez de ser dóciles receptores de los depósitos, se transforman ahora en investigadores críticos en diálogo con el educador, quien a su vez es también un investigador crítico. (Freire, 2005, p. 93)

¿Cuántos de nosotros nos volvimos investigadores críticos en el aula o, por el contrario, dejamos de serlo? Esa actividad es también una acción.

Concluyendo, considero esencial que los docentes también vayamos del texto a la acción, utilicemos nuestra sabiduría práctica, nuestra pericia y deliberemos, discurramos y flexibilicemos nuestros propios paradigmas, de la mano de los saberes prácticos de nuestros estudiantes, y permitamos la construcción de textos argumentativos cuya función no sólo sea académica, sino emancipadora y libertaria, que los deje crear nuevas formas de vida, que tenga también una función política en términos de Arendt, que genere acciones en el mismo

mundo del texto, en su yo narrado, y en su propio cotidiano, en su presente, que finalmente posibilite su horizonte de espera desde un presente activo, consciente en el que puedan distinguirse en un espacio plural y respetuoso.

5.2.1 Sabiduría práctica...Un camino posible.

Me puedo considerar como aquél que da cuenta, imputable, de la misma forma que puedo hablar, actuar sobre el curso de las cosas, narrar la acción mediante una trama de acontecimientos y personajes. (Paul Ricoeur, 2008, p.10)

Los seres humanos somos capaces de narrarnos, de actuar, de sufrir, de decidir, de prometer y de aspirar a una vida buena; es decir, todo aquello que somos capaces de hacer se sustenta en una actitud ética y una base moral que acompañan todos nuestros actos. Entendiendo la ética definida por Paul Ricoeur, como ya se mencionó en el apartado anterior, como el deseo de la vida buena con y para los otros en instituciones justas, y la moral, más bien relacionada con las normas que nuestra sociedad tiene para poder vivir con esos otros, misma que además sirve de puente para relacionar la ética fundamental con la ética aplicada a nuestro diario vivir.

[...] la moral, en su despliegue de normas privadas, jurídicas, políticas, constituye la estructura de transición que guía la transferencia de la ética fundamental en dirección a las éticas aplicadas que le dan visibilidad y legibilidad en el plano de la *praxis*. (Ricoeur, 2008, p. 57)

Esa *praxis* en la que se desarrollan las éticas aplicadas, pertenece al plano de la sabiduría práctica que es ya el lugar en el que se toman decisiones, se elaboran juicios o se dirigen acciones, en cualquiera de los ámbitos de la vida humana, en situaciones de incertidumbre o de conflicto y es precisamente esta aplicación de la ética la que puede sernos muy útil cuando nos referimos a la escritura de textos argumentativos de estudiantes de Educación Media Superior, dado que muy probablemente deban tomar posturas y hacer juicios ante circunstancias que puedan implicarles conflictos, ya sea por sus propias creencias y contextos, porque la información con la que cuentan no es suficiente o debido a que las reglas presentes de la moral en turno, no solucionan la situación en la que ellos pretenden incidir con su argumentación:

[...] el universalismo y el contextualismo no se oponen en el mismo plano, sino que proceden de dos niveles diferentes de la moralidad: el de la obligación presuntamente universal y el de la sabiduría práctica que se hace cargo de la diversidad de las herencias culturales. No sería inexacto decir que la transición desde el plano universal de la obligación al plano histórico de la obligación pide echar mano de los recursos de la ética del vivir bien para, si no resolver, al menos allanar las aporías suscitadas por las exigencias desmedidas de una teoría de la justicia o de una teoría del discurso que sólo contara con el formalismo de los principios y el rigor del procedimiento. (Ricoeur, 2008, p. 226)

Es decir, cuando las situaciones son singulares, complejas o fuera del contexto de los estudiantes, la sabiduría práctica aparece como una alternativa que permite elegir con base en sus propios juicios y conocimientos para tener una opinión consciente, una postura determinada ante la situación sobre la que se argumentará, como menciona Ricoeur:

La sabiduría práctica recae sobre decisiones difíciles que hay que tomar en circunstancias de incertidumbre y de conflicto bajo el signo de lo trágico de la acción, ya se trate de conflicto entre normas de peso aparentemente igual, de conflicto entre el respeto a la norma y la solicitud por las

personas, de elección que no sería entre el blanco y el negro sino entre el gris y el gris, o, en fin, elección donde se estrecha el margen entre lo malo y lo peor. (2008, p. 62)

Como bien señala Domingo Moratalla (2005, p. 137) en ese mismo orden de ideas, los conflictos humanos son complejos, difíciles, y por ello no siempre logramos la certidumbre, que en el caso de los estudiantes que elaboran sus textos argumentativos, con temas que a veces no entienden del todo o no les son interesantes, esa falta de certidumbre o de claridad, puede ser más evidente y en su lugar, como Domingo (2005) señala, se cuenta con condiciones, elementos o situaciones probables y en ese sentido la sabiduría práctica nos ofrece la posibilidad de presentar opiniones que si bien es cierto no son ciencia, no por ello son irracionales o arbitrarias:

De los asuntos morales no podemos tener un saber parecido al de las matemáticas; no hay saber deductivo. Será un saber opinable y paradójico; siempre es posible otra opinión, otra interpretación. (Domingo, 2005, p. 138)

Dicha sabiduría práctica es como ese intermediario personal, como la alternativa que se nos presenta cuando la moral, la norma, lo rígido, no ofrece cabida a soluciones distintas

La sabiduría práctica se ejerce en tres momentos. En primer lugar, en la constitución de nuestra identidad personal, es decir, en nuestro contexto vital; segundo, en las prácticas concretas y las relaciones interhumanas de cotidianidad, y tercero, en los ideales personales, en otras palabras, lo que hacemos en función de lo que anhelamos y queremos. En torno a ello se exige una evaluación racional o hermenéutica que constituya un saber vital o experiencia. El hombre requiere de la sabiduría práctica porque los principios morales chocan entre sí debido a su confrontación en situaciones complejas cotidianas a los que la moral de la obligación no puede responder de manera adecuada. (Sánchez-Tapia, 2015, p. 64)

Ahora bien, Ricoeur retoma a Aristóteles para señalar que la ética, se sitúa en el ir y venir de las virtudes (2008: 54-55) y una de ellas, la *phrónesis*, pertenece a la dimensión de la sabiduría práctica (Ricoeur, 2008, p. 60), como una virtud intelectual central que puede ser puesta a prueba en la ética aplicada.

La ética, tal y como la concebía Aristóteles y tal y como se puede concebir todavía [...] habla en abstracto de la relación entre las virtudes y la búsqueda de la felicidad. Es función de la poesía, bajo su forma narrativa y dramática, la de proponer a la imaginación y a la meditación situaciones que constituyen experimentos mentales a través de los cuales aprendemos a unir los aspectos éticos de la conducta humana con la felicidad y la infelicidad, la fortuna y el infortunio[...] Es gracias a la familiaridad que tenemos contraída con los tipos de trama recibidos de nuestra cultura, como aprendemos a vincular las virtudes, o mejor dicho las excelencias, con la felicidad y la infelicidad. (Ricoeur, 2006b, 12)

En este sentido, si pensamos en que en algunas ocasiones los estudiantes o nosotros mismos como docentes, podemos enfrentar momentos en los que resulte difícil decidir qué camino seguir o qué decisión tomar o incluso desde qué postura escribir un argumento para estar a favor o en contra de algo o de alguien, en el aula, podemos hacer uso de la *phrónesis*, señala Ricoeur, la prudencia, para discernir qué regla es la más adecuada, "... el *orthos logos*, en las circunstancias difíciles de la acción. El ejercicio de esta virtud es inseparable de la cualidad personal y del hombre sabio — el *phrónimos*—, el hombre informado" (Ricoeur, 2008:55) Es a través de esta prudencia, afirma Sánchez-Tapia, que el hombre delibera y juzga aquello que puede serle de utilidad:

[...] no sólo conceptos particulares como la salud de su cuerpo, su educación, relaciones interpersonales, actos cotidianos y preferencias profesionales, sino aquellas que deben contribuir, en general, a la obtención de la virtud para lograr la felicidad como máximo bien. (Sánchez-Tapia, 2015, p. 58)

Es necesario reflexionar con respecto a la validez que los docentes le damos a la sabiduría práctica de nuestros estudiantes, que finalmente viene de un contexto particular, con aprendizajes y formas de ver la vida determinadas por muchos elementos de su entorno con los que no necesariamente estamos de acuerdo, por ello decía Paulo Freire que la educación es un acto de amor y de valor, al que no debemos temer, sino por el contrario llevarlo al diálogo y liberarnos:

[...] una sociedad que venía y viene sufriendo alteraciones tan profundas y a veces hasta bruscas y en la cual las transformaciones tienden a activar cada vez más al pueblo necesita una reforma urgente y total en su proceso educativo, una reforma que alcance su propia organización y el propio trabajo educacional de las instituciones, sobrepasando los límites estrictamente pedagógicos. Necesita una educación para la decisión, para la responsabilidad social y política. (Freire, 1997, p. 83)

Ciertamente el ejercicio de la argumentación es un ejercicio de toma de decisiones, de asumir una postura, de tomar una responsabilidad ante aquello que voy a defender como idea central, por ello es que es importante que los docentes observemos que nuestros estudiantes tienen ya una carga cultural, simbólica y ética a la que están adheridos y de la que surge su propia experiencia, no quiere decir con ello que sea lo único necesario o válido, pero sí que es necesario validarlo como una forma de presentar argumentos que partan de su vida cotidiana y la figura de sabiduría práctica nos permite darle cabida a su esquema ético y moral, sin decir con ello que pueden eludir las reglas escolares por ejemplo, pero sí es necesario que desde la prudencia del docente se pueda dirigir la propia prudencia del estudiante para hacer juicios que lo lleven a una convivencia pacífica y armónica con los otros y a observar desde una lente personal y situada su situación y la situación de las instituciones que rodean su entorno, para levantar la voz y pedir la palabra con elementos que previamente pasaron por una deliberación y se argumentaron adecuadamente.

CONCLUSIONES

No traigo una receta sino medios para despertar y estimular los espíritus a luchar contra el error, la ilusión, la parcialidad y, especialmente, contra aquellos propios de nuestra época de vagabundeo, de dinamismos incontrolados y acelerados, de oscurecimiento del futuro errores e ilusiones que, en la crisis actual de la humanidad y de las sociedades, son peligrosos y quizá mortales. (Edgar Morín, 2015, p. 20)

Los docentes muchas veces buscamos recetas para lograr llevar a cabo los procesos de enseñanza aprendizaje en el aula y es válido en tanto que intentamos enriquecer nuestra práctica pedagógica; no obstante, este trabajo de investigación pretende caminar más bien de la mano con lo que menciona Morín; es decir, gira en torno a la reflexión más que a la prescripción y esa es una de las mayores conclusiones personales que he logrado a través de esta investigación; comprender que en muchos casos entre los que incluyo la elaboración de un texto argumentativo, no necesariamente se elabora desde un enfoque univocista o delimitado por elementos científicamente comprobables como seguramente yo misma pensaba al inicio del Doctorado. Como todos sabemos la escritura ha sido fundamental en el desarrollo de la humanidad, en la memoria, en la historia, en la manera de conocer, aprender y vivir en sociedad, pero también sabemos, como lo mencioné en los primeros capítulos de esta tesis, que históricamente fue durante muchos años un conocimiento privilegiado, guardado para pocos, incluso después del surgimiento de la imprenta. Es así como una de mis inquietudes ha estado relacionada con lo que menciona Morín (2015), siguiendo a

Rousseau, sobre la misión de la educación, que es esencialmente enseñar a vivir ya que “Como las ilusiones, las incertidumbres, las incomprendiones progresan, habría que pensar en la urgencia de crear una enseñanza adecuada para afrontarlas” (Morin, 2015, p. 50), para saber vivir o mejor dicho, para utilizar los saberes para enfrentar la vida,

Es preciso obedecer el mandato del preceptor del Emilio de Jean Jacques Rousseau: «enseñar a vivir». Sin duda no hay recetas de vida. Pero se puede enseñar a vincular los saberes a la vida. Se puede enseñar a desarrollar al máximo una autonomía y, como diría Descartes, un método para conducir correctamente su espíritu que permita afrontar personalmente los problemas de vivir. Y se puede enseñar a cada uno y a todos lo que ayude a evitar las trampas permanentes de la vida. (Morín, 2015, p. 22)

En el caso de los textos argumentativos esto significa pensarlos como una vía para aprender a mirar el mundo que los rodea desde varias posturas, para ser capaces de tener una mirada analítica, crítica y capaz de discernir porqué están a favor o en contra de una idea; así como comprender la mirada de un otro, humano como nosotros, pero distinto en su pensar, sentir o vivir, plural como diría Hannah Arendt, capaz de dialogar con ese otro y negociar.

Debo señalar, recordando lo que mencioné en la introducción, que la falta de pericia procedimental para la elaboración de textos argumentativos por parte de los estudiantes de Educación Media Superior fue mi primera inquietud, quizás porque es lo más evidente y porque mi postura en ese entonces era mayormente univocista aunque todavía no estaba consciente de ellos; no obstante, a través de la investigación, de las lecturas, del encuentro con sus textos por medio de una lectura hermenéutica en la que uno de los propósitos era descubrir la postura ética y la mediación simbólica desde el enfoque de Paul Ricoeur, también comprendí que en realidad lo que me ha preocupado de manera recurrente no es la falta de

elementos estructurales o de formato en la elaboración de textos de los alumnos de bachillerato, sino la falta de habilidades y conocimiento para dilucidar claramente sobre temas de importancia en su contexto, es decir, mi inquietud ha estado relacionada con el hecho de que en un futuro esos estudiantes sean adultos y ciudadanos capaces tomar decisiones basadas en análisis críticos personales, que participen activamente y conscientemente en su entorno, que no los engañe una perorata política; en fin, que la argumentación sea una ventana para comprender su mundo y el mundo de todos, de ahí que uno de los objetivos particulares fue valorar la escritura argumentativa desde un enfoque hermenéutico como un medio de liberación, de análisis, de reflexión y de construcción del conocimiento. Y en ese camino me pregunté si a través de lo que los maestros hacemos en el aula los estudiantes aprenden someramente a enfrentar las incertidumbres de la vida, si lo que yo guiaba en clase de lengua era útil para ello; reflexiones que me llevaron a preguntarme por mi propio ser docente, por el sentido personal de esa labor, y en ese sentido, un estudio hermenéutico como el que elaboré durante estos tres años me ha llevado a cuestionar mis propias creencias, mis paradigmas, mi forma de ver el mundo y de estructurar los contenidos y las actividades en el aula, fue así que ciertamente observé que durante mis años de docencia, siempre he intentado, pese a los altibajos propios de la actividad escolar cotidiana, que la educación esté muy lejos de ser bancaria, como la denomina Freire, que los estudiantes generen ideas, construyan, cambien o enriquezcan sus creencias; sin embargo, nunca lo hice con tanta consciencia como ahora y aunque es claro que ningún tipo de texto es la panacea o por sí mismo logrará que los estudiantes transformen el mundo, sí creo que puede abrir ventanas a mundos distintos, probables o posibles, incluso para los que estamos dirigiendo ese proceso de enseñanza aprendizaje dado que las diversas posturas y formas de ver el mundo de los estudiantes, también pueden llevarnos a un proceso de introspección que abra

la posibilidad a la autocrítica, a la observación consciente de nuestra configuración docente, que nos permita interpretarla de manera comprensiva, para que así se dirija también a la refiguración de dicha labor. Partiendo de las ideas anteriores es que esta investigación tuvo como objetivo general contribuir al desarrollo de la competencia escritora relacionada con los textos argumentativos en estudiantes de la Educación Media Superior urbanos, desde una perspectiva hermenéutica y multicultural, influenciada por la oralidad y la digitalización, a partir del análisis hermenéutico comprensivo de textos escritos por ellos y de una propuesta de reflexión docente fundamentada en dicho estudio.

Originalmente este trabajo pretendía casi exclusivamente interpretar los trabajos argumentativos escritos por los estudiantes de Educación Media Superior, para encontrar aquello que “hacía falta” para “escribir mejor”, con parámetros instrumentales o procedimentales, sin atender la escritura argumentativa como una mediación simbólica que manifiesta una postura ética y nos permite interpretar quiénes somos en el mundo desde una postura ética; sin embargo, fue con la dirección de mi tutora, la guía de las lecturas y los diferentes intercambios de ideas en diversos seminarios, que comprendí la importancia de dicha postura ética y dirigí la investigación no sólo a los estudiantes sino también a los maestros, por eso concluyo el trabajo con la plena convicción de que es posible trabajar la argumentación no solamente desde el punto de vista instrumental, estructural y formal, sino, como lo menciona Ricoeur, observando la experiencia que nos ofrece un texto, más allá de la lingüística, porque una obra implica 3 mediaciones, la primera entre el hombre y el mundo, la segunda entre el hombre y el hombre y la tercera entre el hombre y sí mismo, es decir, la comprensión de sí, y asegura que “[...] el problema hermenéutico comienza allí donde la lingüística se detiene. La hermenéutica quiere descubrir las nuevas características de

referencialidad no descriptiva, de comunicabilidad no utilitaria, de reflexividad no narcisista.” (Ricoeur, 2006b, p. 16) Es así que este trabajo no tiene ninguna pretensión lingüística sino hermenéutica ya que la intención de contribuir a la competencia argumentativa de los estudiantes mencionados es precisamente desde una esta perspectiva en tanto que buscamos que deliberen sobre su ser en el mundo, no sólo que lo describan, sino que lo evalúen, lo enfrenten, lo defiendan o lo juzguen para comprenderse mejor, para saber quiénes son en su contexto, para elegir, para levantar la voz, para reflexionar, no únicamente a partir de sí mismos sino sabiéndose parte de una pluralidad que como bien señalamos ya, los hace únicos, los distingue entre sus iguales, compartiendo su pensamiento, sus ideas, sus convicciones, desde una postura ética. Y la hermenéutica, arguye Ricoeur (2006b), es la bisagra entre la configuración interna del texto y la refiguración de la vida, que evidentemente parte de una prefiguración relacionada con la sabiduría práctica desde la ética aplicada a su vida cotidiana donde lo que, al menos yo como maestra pretendo, es que los estudiantes se reconozcan capaces de ser agentes de su acción, capaces de orientar sus proyectos, sus decisiones, de observar sus deseos y sus deberes, de modificar la trama de su propia vida.

Para cumplir con el objetivo general que ya mencioné, uno de los objetivos particulares de esta disertación fue la interpretación desde el enfoque hermenéutico, de textos escritos por estudiantes que pertenecieron a tres grupos en tres escuelas distintas, con 3 programas diferentes, y como vimos en las conclusiones de esa revisión, no todos los textos tuvieron un sentido argumentativo, tomando en cuenta que para este trabajo la argumentación fue definida, tal como se mencionó en capítulos anteriores, como aquella que nos da la posibilidad de expresar una opinión, una postura, una decisión, una forma de ver el mundo, y la fundamenta y justifica a través de argumentos, es decir, de ideas o conceptos, emociones,

experiencias o vivencias y tiene la intención de convencer o persuadir a alguien, ya sea un público, un lector o un interlocutor.

Por otra parte, pero en esta misma línea de ideas, resulta importante mencionar que una de las hipótesis era que los estudiantes de Educación Media Superior argumentan desde una tipología textual influenciada por su entorno, a partir de sus experiencias personales, ya sea con un lenguaje informal o bien hacen un esfuerzo por acercarse a una cultura escrita académica con la que no están del todo familiarizados, y efectivamente dicha hipótesis se cumplió en este grupo de textos ya que en los trabajos de una de las escuelas, encontramos textos escritos en los que dan una opinión muy clara y la sustentan con sus creencias, con ideas de especialistas, con testimonios, con ejemplos, entre otros; incluso encontramos temas de actualidad, elegidos por ellos mismos, con una postura ética muy evidente, que además, de acuerdo con la información de la docente, es cercana a su contexto, así mismo, evidencian un gran esfuerzo por escribir de manera formal y tienen la coherencia y la cohesión de la que hablamos en capítulos anteriores.

En los otros dos grupos esta misma hipótesis no se cumple del todo; en uno de ellos los textos que escribieron, aunque sí tienen visos de una postura ética, no logran ser textos que den una opinión y la fundamenten, están muy influenciados por la oralidad secundaria, dado que escriben como hablan, quizás incluso lo hacen de la misma manera que podrían textear en un chat, pero en este caso denotan poco interés en la elaboración del texto, son muy breves y no muestran cohesión ni coherencia suficiente para expresar sus ideas, y aquí hay un elemento que abre la pauta a otras reflexiones dado que estas dos escuelas en las que la hipótesis no se cumple a cabalidad pertenecen a grupos socioeconómicos muy distintos, en el primero que mencioné donde prácticamente todos los trabajos tienen un sentido global

argumentativo, la clase de donde se obtienen los trabajos no pertenece al programa, es decir, como escuela privada les ofrecen a sus alumnos materias fuera del plan de estudios que evidentemente les brindan más conocimiento y práctica, así mismo, la docente tiene mayor libertad para trabajar con ellos el tiempo necesario y guiar su escritura, situación que nos hace dilucidar sobre la segunda hipótesis de este trabajo, en la que señalo que es el maestro quien dirige la construcción de los textos argumentativos y los puede llevar a generar una postura ética, mediada por la identidad narrativa de los estudiantes. La maestra mencionada, de este grupo en particular, tuvo más tiempo que los dos maestros de las otras dos escuelas para guiar la escritura, es decir, sí medió su elaboración paso a paso y permitió que los estudiantes eligieran aquellos temas en los que podían narrar su ser o estar en el mundo, a partir de sus creencias y contextos, situación que ciertamente fue muy positiva en la escritura y se cumple esta segunda hipótesis. No obstante, los otros docentes tuvieron diferentes circunstancias, no es que no mediaran la escritura, sino que los tiempos para llevar a cabo el proceso fueron muy distintos, en materias obligatorias, en las que no había tanta posibilidad de seguir paso a paso la escritura, y además los estudiantes estaban trabajando en línea cuando los realizaron; todo ello genera preguntas que quedan en el tintero para ser investigadas en un futuro como ¿De qué manera puede afectar el tiempo dedicado a la elaboración el texto argumentativo? ¿Será determinante para su comprensión? ¿Qué relación guardaría esto con la expresión de una postura ética en sus textos? Desde mi experiencia personal, considero que los tiempos y la atención dedicada al desarrollo de los contenidos programáticos son fundamentales, no obstante, no siempre dependen de nosotros y entonces me pregunto cómo es que los conocimientos y las habilidades de los estudiantes se pueden homologar si las circunstancias son distintas o es que acaso no hay posibilidad de tener

igualdad de oportunidades educativas y entonces la escritura del texto argumentativo, como muchos otros temas seguirán marcando una brecha educativa y social.

Regresando a los textos revisados, resultó interesante observar que únicamente un trabajo utilizó imágenes y dos textos fueron elaborados a partir de la oralidad secundaria, sin hacer uso del lenguaje propio de la cultura académica, aunque los tres grupos hicieron los trabajos digitalmente y las fuentes que al menos uno de los grupos utilizó, fueron totalmente digitales también, en otros términos, la cultura digital fue utilizada como herramienta de trabajo.

Finalmente, el grupo con mayor cantidad de estudiantes presentó textos escritos que casi en su mayoría no mediaron de ninguna manera ni con su entorno ni con ellos mismos, no demostraron una postura ética determinada porque prácticamente copiaron el texto sobre el que debían opinar; en este caso son redacciones que debían basar sus argumentaciones en un texto con características muy académicas, con contenido conceptual poco cercano a sus intereses y aunque es notorio que hicieron un gran esfuerzo por elaborar textos cercanos a la cultura escritora académica muy formal, únicamente uno de los trabajos muestra un yo que asocia su mundo, su entorno y sus creencias a lo que escribió, son casi en su totalidad indiferentes a sí mismos y al texto sobre el que elaboraron su composición. Ahora bien, es necesario destacar, que todas las producciones escritas fueron elaboradas durante la pandemia, situación que generó no sólo falencias académicas sino poca motivación, por ello quedaría también como investigación pendiente hacer una revisión similar, pero con textos elaborados en clases presenciales para tener información más completa. Lo que sí es muy claro es que cuando existe el tiempo necesario para que los maestros guíen la elaboración de los textos argumentativos de manera muy cercana y ellos pueden escoger temas que se

concatenan a su estar en el mundo, temas que les interesan o les preocupan, existe mayor probabilidad de que logren deliberar, dialogar y finalmente expresarse con sus redacciones, aunque sabemos que ese tiempo de aula no necesariamente depende del maestro, por eso es necesario recordar que la interpretación que llevé a cabo en este trabajo, en primera instancia fue personal y puede tener tantas lecturas como lectores, en segunda instancia, no pretendió evaluar ni a los textos ni a los docentes, de hecho, se interpretaron desde un enfoque hermenéutico, comprensivo, que no buscó enumerar errores ni juzgar el proceso didáctico de cada docente, sino más bien observar que sí puede haber una postura ética y un mundo propio del texto que nos hable de un ser que se narra.

En ese orden de ideas, uno de las categorías en este trabajo es la identidad narrativa; es decir, que tanto maestros como educandos partimos de una prefiguración, en el sentido ricoeuriano, de convicciones, saberes y creencias previas, a partir de las cuales tomamos decisiones, defendemos ideas y juzgamos situaciones, por ello, la intención es que la elaboración de un texto argumentativo conduzca a los estudiantes a la refiguración, al momento final en el que hay un cambio, ya sea un nuevo conocimiento, una nueva forma de ver las cosas, una decisión, un texto elaborado, una actividad terminada, o en el caso del docente, incluso puede ser una evaluación que sustente modificaciones en su programa, en sus secuencias, en sus contenidos, entre otras muchas cosas que pueden transformarse o reflexionarse en la actividad didáctica; sin embargo, para que estos dos pasos, la prefiguración y la refiguración, lleguen a concatenarse, hay un paso intermedio, una configuración que es la realización como tal de la actividad que une o media los ya mencionados, siguiendo la identidad narrativa de Paul Ricoeur, que a su vez retoma la mimesis de Aristóteles. En el caso, por ejemplo, de la elaboración de un texto argumentativo,

que bien podría ser la preparación de un debate también, podríamos pensar en temas polémicos para estudiantes de Educación Media Superior como el amor, la justicia, el aborto, la muerte, la violencia, la era digital, entre otros, que quizás un educando quiera defender a través de su trabajo, oral o escrito; no obstante, para ello requiere profundizar en el tema, investigar, tener información, así como reflexionar sobre sus creencias, sus emociones, sus experiencias; es decir, observar su propia narrativa, la trama de dichas experiencias y en ese contexto, los docentes podemos conducirlos a la evaluación de sus propios conocimientos, convicciones y conceptos; en pocas palabras hacer cierta distancia para, a priori, darse la oportunidad de deliberar sobre su postura, su entorno, sus convicciones, para entonces decidir cómo utilizar todo ello en su trabajo, para persuadir o convencer a su lector de lo que sustentan y entonces configurar sus ideas, con la posibilidad de refigurarlas, de recrearlas y finalmente de dirigir este conocimiento a la vida diaria.

Todo lo mencionado anteriormente, desde el enfoque hermenéutico ricoeuriano se puede concatenar con la temporalidad de una vida narrada; Ricoeur (1999a, p. 940) retoma las categorías de Reinhart Koselleck: espacio de experiencia, como pasado, y horizonte de espera, como futuro, que nosotros podemos asociar con prefiguración y refiguración para darle un sentido más práctico a dicha identidad narrativa. Con respecto al espacio de experiencia señala que dichas experiencias, ya sean privadas o transmitidas por generaciones anteriores, son adquisiciones convertidas en *habitus*, introyectadas, en un espacio con múltiples posibilidades de recorrido que tiende a la reunión de muchas capas del pasado. Por otra parte, la categoría de horizonte de espera que hace referencia al futuro nos muestra el camino para superar el espacio de experiencia, con el que se condicionan. Es así como este espacio de experiencia en tanto prefiguración se relaciona con el horizonte de espera en tanto

futuro o refiguración, mediados ambos por el presente, es decir, por la configuración, en donde la acción tiene su espacio a través de la iniciativa. Este presente se expresa como una categoría del obrar y del padecer, representado por el verbo "comenzar", es decir, tomar un curso nuevo a partir de la iniciativa que apunta la sucesión y por lo tanto la duración (Ricoeur, 1999a). En otras palabras, los aprendizajes, la construcción simbólica, la postura ética, las creencias, las tradiciones y todos los elementos con los que cuenta el estudiante son la base desde donde observa el horizonte de su futuro, que puede ser distinto si en el presente se toma la iniciativa, actúa, se retoma lo pasado y se reflexiona sobre dicho futuro, si logramos que en su actuar presente, en su trabajo de reflexión mediado por la elaboración de textos argumentativos prospecte futuros posibles y esperanzadores, en donde su posibilidad de ser, de decir y de actuar exista.

Esta manera de elaborar textos argumentativos, escritos u orales, es lo que consideramos escribir desde una postura hermenéutica, comprensiva, en la que los estudiantes medien su comprensión de sí mismos con el otro y con lo que los rodea, respetando la multiculturalidad, que en todo este ejercicio reflexivo ha sido entendida, como la fusión de entendimientos y de formas de ver la vida distintas y principalmente referidas al encuentro de lo oral, lo digital y lo escrito dentro de los textos argumentativos producidos por dichos estudiantes. Ciertamente, encontramos que lo digital es utilizado como medio, como instrumento para buscar información o enviar sus trabajos; sin embargo, al menos desde mi experiencia docente en clases de lengua, he observado que los jóvenes se mantienen conectados a sus teléfonos, a las redes sociales, a lo visual y a los chats, por ello considero que dentro de la cultura académica, otra forma de motivar la argumentación podría ser precisamente generar textos multimodales, que puedan asociar lo escrito con lo oral y lo

digital, las imágenes; pensemos en esto como literacidades múltiples, como aquello que Lessing denomina *Remix media*⁸, es decir, una manera creativa de elaborar textos con todas las herramientas que muchos de los estudiantes tienen en el contexto urbano; dicho de otra manera, considero pertinente reflexionar sobre nuevos géneros textuales y discursivos, que acerquen a los educandos a la argumentación con su diario acontecer, que puedan apropiarse y diseñar discursos críticos de manera creativa, original y propia, de alguna manera estos textos multimodales no son nuevos para los estudiantes, lo novedoso sería que los docentes los utilicemos para desarrollar en el aula. Desde mi perspectiva esta sería una manera de generar discursos polifónicos, como los que menciona Bajtín (2003) en su estudio sobre la novela de Dostoievski, como pluralidad de voces y de conciencias, con mundos propios⁹, yo incluiría incluso con formas de expresión auténticas, donde el estudiante podría ser el héroe de su propia narración en términos dostoievskianos, aquel que tiene un punto de vista particular “sobre el mundo y sobre sí mismo, como una posición plena de sentido que valore la actitud del hombre hacia sí mismo y hacia la realidad circundante.” (Bajtín, M. 2003, p. 73) en un aula en la que se respete la pluralidad de conciencias, de culturas, de polifonías. Esta puede ser una brecha para nuevas investigaciones que desde mi perspectiva son necesarias ya que nos pueden abrir panoramas distintos e inclusivos. Como bien señala Edgar Morín (2015)

⁸ Señala Magadán que “una pedagogía lingüística que aborde la escritura desde una materialidad multimodal – y como un diseño, en un sentido más amplio– demanda nuevas negociaciones sobre los saberes requeridos para habitar (y egresar) del mundo letrado de la escuela.” (Magadán. C., 2021, p. 117)

Señala Bajtín que en las obras de Dostoievski “no se desenvuelve la pluralidad de caracteres y de destinos dentro de un único mundo objetivo a la luz de la unitaria conciencia del autor, sino que se combina precisamente la pluralidad de las conciencias autónomas con sus mundos correspondientes, formando la unidad de un determinado acontecimiento y conservando su carácter inconfundible.” (2003, p. 15)

⁹ Señala Bajtín que en las obras de Dostoievski “no se desenvuelve la pluralidad de caracteres y de destinos dentro de un único mundo objetivo a la luz de la unitaria conciencia del autor, sino que se combina precisamente la pluralidad de las conciencias autónomas con sus mundos correspondientes, formando la unidad de un determinado acontecimiento y conservando su carácter inconfundible.” (2003, p. 15)

Una educación regenerada no podría cambiar la sociedad ella sola. Pero podría formar adultos más capaces de enfrentar su destino, más aptos para ampliar su vivir, más aptos para el conocimiento pertinente, más aptos para comprender las complejidades humanas, históricas, sociales y planetarias, más aptos para reconocer los errores y las ilusiones en el conocimiento, la decisión y la acción, más aptos para comprenderse los unos a los otros, más aptos para enfrentar las incertidumbres, más aptos para la aventura de la vida. (Morín, 2015, p. 51)

Esa educación regenerada de la que habla Morín, en este texto de ninguna manera significa, como se ha dejado claro en el transcurso de todo el estudio, denostar la elaboración de textos esquemáticos, formalistas y canónicamente académicos, pero sí me conduce a concluir que es necesario, en paralelo, indagar, experimentar y crear formas distintas de acercarnos a los estudiantes y sus mundos, impactar auténticamente en ellos sin encerrarlos en el univocismo académico, y desde mi punto de vista, concebir la escritura como un acto ético que cobra sentido a través de la hermenéutica, de la manera en que podemos explicarnos, comprender-nos e interpretar-nos, se vuelve posible la polifonía que tanto docentes como estudiantes podemos compartir.

Hay una última observación sobre la que me gustaría discurrir como una vía para generar formas de sobrevivir como seres plurales en esta sociedad homogeneizante; es decir, considero que una de las herramientas muy útiles para experimentar vidas narradas y éticas diversas es la literatura, no únicamente debido a que puede brindarnos temas que merecerían discusiones o debates para generar argumentación, o conducir a los lectores por un camino que visibilice y comprenda la pluralidad desde el enfoque de Arendt, como seres en tanto humanos iguales, pero con características únicas y diversas, sino porque a través de los relatos, de las vidas o anécdotas narradas, incluso personales, podemos abrir una brecha a la argumentación ya que es claro que muchas de nuestras decisiones o elecciones en la vida

real, se deben a la experiencia práctica de las situaciones cotidianas, a las historias que nos contaron o que vivimos ¿Por qué no contar historias para argumentar en el aula? Narrar la vida nos permite organizar los eventos, pero también las ideas, refrescar las creencias, justificar las acciones y en ese mismo curso de ideas, tal como lo hacen las fábulas podemos narrar con sentido argumentativo, podemos narrar para darle verosimilitud a nuestros juicios, podemos contar-nos historias en las que nos leamos, nos refiguremos y reflexionemos en si aquello que decidimos fue lo más adecuado o si necesitamos tomar decisiones distintas e incluso ser los héroes de nuestras historias y ejercitar vidas posibles para persuadir y convencer afuera del texto o dentro de él, y lo redacto en primera persona del plural debido a que me parece fundamental que no sólo los estudiantes se cuenten su vida narrada, los docentes a veces también precisamos hacer tramas distintas, en las que seamos capaces de flexibilizar nuestras creencias, nuestras estructuras adustas y algunas veces anquilosadas, cambiar la trama de nuestra didáctica y darle espacio al ethos barroco, como ese segundo plano de experiencia del que habla Bolívar Echeverría, como esa construcción de espacios en los que podemos evadir la uniformidad, transformar expectativas e innovar, esa propuesta es otra línea de investigación que se abre en estas conclusiones y es precisamente ese el camino que de alguna manera se refiguró en mi propio ser docente; algunos de los paradigmas inflexibles o univocistas que han acompañado mi diario acontecer con respecto a la elaboración de textos argumentativos han sido sometidos a evaluación, a mi propia evaluación, y ahora cierta estoy de que cada uno de nosotros como docentes, podemos acompañar los procesos académicos de manera menos severa o rígida.

Finalmente, sé que todo ello puede parecer idealista, sin embargo, estoy segura de que un docente sin esperanza corre el riesgo de quedarse inmóvil y estéril, y esta tesis

pretende ser una somera y personal reflexión sobre una de las muchas maneras que deben existir para creer que podemos construir mundos distintos, liberar los habitus inútiles del pasado y esperar un horizonte plural y diverso, en donde los campos de enseñanza y aprendizaje se abran a la diversidad, a la multiculturalidad, y logren la igualdad proporcional con predominio de la diferencia de la que habla Arriarán o la pluralidad en voz de Arendt; es decir, la plurivocidad, el respeto y la comprensión, personal y hacia los otros, el diálogo reflexivo y significativo dentro y fuera de las aulas.

REFERENCIAS

Abbagnano, N. (1993). *Diccionario de la filosofía*. (2ed.) México: Fondo de Cultura Económica

Arendt, H. (1993.) *La condición humana*. Buenos Aires, Paidós.

Alcolea J. y Cattani A. (2011) Persuasión / Convicción. En Vega L. y Olmos P (Eds.) *Compendio de lógica, argumentación y retórica edición (450-453)* Madrid: Editorial Trotta

Andreucci-Annunziata, P. (mayo-agosto, 2016) "Talento y argumentación: Una alianza dialógica en el aula." *Profesorado: Revista de curriculum y formación del profesorado*. 20 (2), 2-17. Universidad de Granada. Recuperada el 15 de enero del 2022 de <https://doi.org/10.30827/profesorado.v20i2.10405>

Arriarán S. (2000, diciembre). La Hermenéutica analógica frente al Multiculturalismo Posmoderno. En *Páginas de Filosofía*, VII (9). 61-47 Recuperado el 15 de enero del 2021 de <https://samuelarriaranhome.wpcomstaging.com/wpcontent/uploads/2022/03/2000-La-hermeneutica-analogica-frente-al-multiculturalismo-posmoderno.pdf>

Arriarán S. (2001). *Multiculturalismo y globalización: la cuestión indígena*. Colección Textos No. 23, México: Universidad Pedagógica Nacional

Arriarán S. y Hernández E. (enero-junio, 2010). El paradigma del multiculturalismo frente a la crisis de la educación intercultural En *Revista Cuicuilco* 17(48), 87-105. México: Instituto

Nacional de Antropología e Historia. Recuperado el 10 de octubre del 2020 de <https://revistas.inah.gob.mx/index.php/cuicuilco/issue/view/289/369>

Arriarán S. y Hernández E. (2021). *La lectura en la universidad. Reflexión desde la hermenéutica de la multiculturalidad*. México: Universidad Pedagógica Nacional.

Bajtín, M. (2003). *Problemas de la poética de Dostoievski*. 2a (ed.) México, FCE.

Barthes R. (1973). *Variaciones sobre la escritura*, Paidós comunicación 137.

Barton, D. y Hamilton, M. (1998). *Literacidades locales. Leer y escribir en una comunidad*.

Trad. Catalina Zapata. Londres: Routledge. Recuperado el 25 de octubre del 2021 de

<https://lecturayescrituraunrn.files.wordpress.com/2015/02/barton-y-hamilton-la-literacidad-entendida-como-practica-social.pdf>

Bauman, Z. (2004). *Modernidad Líquida*. Argentina: Fondo de Cultura Económica Bauman

Z. (2007). *Los retos de la educación en la modernidad líquida*. Barcelona: Gedisa

Bourdieu P. y Passeron J.C. (2009). *Los herederos: Los estudiantes y la cultura*. Trad.

Marcos Mayer. 2a (ed.) Buenos Aires: Siglo XXI Editores. Recuperado el 10 de septiembre del 2021 de

<https://socioeducacion.files.wordpress.com/2011/05/bourdieu-pierr-los-herederos.pdf>

Bourdieu, P. (2011). *Las estrategias de la reproducción social*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores.

Braslavsky, B. (2003). ¿Qué se entiende por alfabetización? En *Lectura y Vida*, 24 (2).

Recuperado el 18 de septiembre del 2020 de

http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a24n2/24_02_Braslavsky.pdf

Carlino, P. (2005). *Escribir, leer, y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

_____ (2013). Alfabetización académica diez años después. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 18 (57). 355-381. Recuperado el 03 de enero del 2021 de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14025774003>

Carrillo, P, (20 de enero de 1971). *Los orígenes del CCH* en Gaceta CCH, [En línea], Sección el Aula. Recuperado el 30 de marzo del 2021 de <https://gaceta.cch.unam.mx/es/los-origenes-del-cch>

Cassany, D. y Castellà, J. (2010). Aproximación a la literacidad crítica en *PERSPECTIVA, Florianópolis*, v. 28, n. 2, 353-374. Recuperado el 18 de febrero del 2021 https://www.researchgate.net/publication/274669263_Aproximacion_a_la_literacidad_critica

Cassany D. (2009). La composición escrita en E/LE. MarcoELE: *Revista de didáctica del español como lengua extranjera*. No. 9, pp: 47–66.

_____ (2012). En línea. *Leer y escribir en la red* [Versión electrónica]. Barcelona: Editorial Anagrama. Recuperado el 20 de febrero del 2021 de <https://www.everand.com/read/327228889/En-linea-Leer-y-escribir-en-la-red>

Castells, M. (7 de octubre, 2000). *Internet y la sociedad red* [Conferencia]. Presentación del Programa de Doctorado sobre la Sociedad de la Información y el Conocimiento. Universitat Oberta de Catalunya. Recuperado el 7 de septiembre del 2021 de

<https://www.alfabetizaciondigital.redem.org/wp-content/uploads/2017/05/Internet-y-la-sociedad-red.pdf>

Castro-Gómez, S. (2000). Ciencias sociales, violencia epistémica y el problema de la “invención del otro”. En Lander E. (ed.), *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas* (p. 145). Buenos Aires: CLACSO

Civallero, E. (2004). *Las voces sin voz. Oralidad y centros de conservación de la memoria*. Argentina: Universidad Nacional de Córdoba, Córdoba. Recuperado el 10 de enero 2022 de https://www.researchgate.net/publication/28803038_Las_voces_sin_voz_Oralidad_y_centros_de_conservacion_de_la_memoria

Colegio de Ciencias y Humanidades (2016). *Programas de Estudio Área de Talleres de Lenguaje y Comunicación, Taller de Lectura, Redacción e Iniciación a la Investigación Documental I–IV*. México: UNAM.

Corral, C. (1997). El pensar de la acción. En *Isegoría*, (17), 127–136. Recuperado el 18 de mayo del 2023 de <https://doi.org/10.3989/isegoria.1997.i17.202>

Cortés Guerrero, J. (2007). La Escuela Nacional Preparatoria de México y la Universidad Nacional de los Estados Unidos de Colombia: lectura comparada de dos proyectos educativos modernizadores; 1867-1878. *Anuario Colombiano de Historia Social y de la Cultura*, núm. 34, 2007, pp. 323-383 Universidad Nacional de Colombia Bogotá, Colombia. Recuperado el 13 de septiembre del 2021 de

<https://www.redalyc.org/pdf/1271/127112570009.pdf>

Crystal, D. (2005). *La revolución del lenguaje*, Trad. Francisco Muñoz de Bustillo, Madrid: Alianza editorial.

De la Peza Ma. C.; Rodríguez L.; Hernández, I.; Rubio, R. (enero-abril, 2014). Evaluación de competencias de lectoescritura en alumnos de primer ingreso a la Universidad Autónoma Metropolitana-Xochimilco, *Argumentos*, [En línea] vol. 27, núm. 74, pp. 119-153. México: Universidad Autónoma Metropolitana Unidad Xochimilco. Recuperado el 18 de diciembre del 2019 de

<http://www.scielo.org.mx/pdf/argu/v27n74/v27n74a6.pdf>

Díaz C. (2015). Diversidad lingüística y ciudadanía en educación. En G. Ornelas, E. Gigante, E. Díaz (Coord.) *Diversidad Ciudadanía y Educación: sujeto y contextos*. (p. 49). México: UPN

Dirección general de Bachillerato. (s.f.) Bachillerato General. Secretaría de Educación Pública. Recuperado el 10 de septiembre del 2021 de

<https://dgb.sep.gob.mx/dgb/bachillerato-general/>

Dirección General de Bachillerato (2018). *Documento Base del Bachillerato general* (Mepeo). Secretaría de Educación Pública. Recuperado el 10 de septiembre del 2021 de

https://www.dgb.sep.gob.mx/informacionacademica/pdf/Doc_Base_22_11_2018_dgb.pdf

Domingo Moratalla, T. (2005) Hermenéutica y sabiduría práctica. En *Investigaciones fenomenológicas*, (4,) 131-146. Recuperado el 30 de agosto del 2022 de DOI:

<https://doi.org/10.5944/rif.4.2005.5444>

_____ (2015). Paul Ricoeur: una filosofía para la educación. La ética hermenéutica aplicada a la educación. En Ramírez I. (Comp.) *Voces de la filosofía*. México: Benemérita Escuela normal Veracruzana “Enrique C. Rébsamen, Escuela Normal Superior Veracruzana “Dr. Manuel Suárez Trujillo”, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales - Conselho Latinoamericano de Ciências Sociais, Ediciones Lirio

Echeverría B. (2008). El ethos Barroco y los indios en *Revista de Filosofía Sophia*, Quito-Ecuador. Nº 2. Recuperado el 30 de enero del 2021 de

https://www.flacsoandes.edu.ec/sites/default/files/agora/files/1260220574.elethos_barroco_y_los_indios_0.pdf

Echeverría B. (2011). *Antología: Bolívar Echeverría: Crítica de la modernidad capitalista*. Coord. Gonzalo Gosalvez. Bolivia: Vicepresidencia del Estado Plurinacional de Bolivia y Oxfam.

Escuela Nacional Preparatoria (2016), Plan de estudios 1996, Programa de Lengua Española actualizado. México: UNAM.

Escuela Nacional Preparatoria/a (2016), *Plan de estudios 1996*, Programa de Literatura Universal actualizado. México: UNAM.

Escuela Nacional Preparatoria/b (2016), *Plan de estudios 1996*, Programa de Literatura mexicana e iberoamericana actualizado. México: UNAM.

Escuela Nacional Preparatoria, s/f. *Modelo Educativo*. México: UNAM. Recuperado el 25 de abril del 2021 de

<http://enp.unam.mx/assets/pdf/planesdeestudio/ModeloEducativoENP.pdf>

Escuela Nacional Colegio de Ciencias y Humanidades (2021), *Misión y Filosofía*, CCH, UNAM. Recuperado el 25 de abril del 2021 de

<https://www.cch.unam.mx/misionyfilosofia>

Escuela Nacional Colegio de Ciencias y Humanidades (2016). *Programa de estudios de los Talleres de Lenguaje y Comunicación del Colegio de Ciencias y Humanidades*, CCH, UNAM.

Estrada, O. (2014). Desde una perspectiva de la diferencia: prejuicio, tradición y autoridad en Gadamer en *Rev. Filosofía*. LIII (135), (p.9-23). Costa Rica: Univ. Costa Rica. Recuperado el 28 de marzo del 2021 de

<https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/filosofia/article/view/21301>

Ferreiro, E., (2002). *Relaciones de (in) dependencia entre oralidad y escritura*. Colección LEA. España: Gedisa.

Ferreiro, E. Teruggi, L. (2013). La Diversidad de lenguas y de escrituras. Un desafío pedagógico para la alfabetización inicial. En E. Ferreiro (Ed.) *El ingreso a la escritura y a la cultura de lo escrito* (p. 26). México: Siglo XXI Editores. Recuperado el 3 de junio del 2021 de

Freire, P. (1997). *La Educación como práctica de la libertad*. 45a (Ed.) México: Siglo XXI Editores.

_____ (2005). *Pedagogía del oprimido*. 2a (ed.) México: Siglo XXI Editores.

_____ (2007). *Pedagogía de la esperanza*. Un reencuentro con la pedagogía del oprimido. 7 a (ed.) México: Siglo XXI Editores.

_____ (2008). *Cartas a quien pretende enseñar*. 2a (ed.) Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores.

García Canclini, N (2004). *Diferentes, desiguales y desconectados: Mapas interculturales. Mapas de la Interculturalidad*. Barcelona: Gedisa Editorial. Recuperado el 8 de noviembre del 2021 de

<https://oibc.oei.es/uploads/attachments/123/garcia-canclini-nessor-diferentes-desiguales-y-desconectados-mapas-de-la-interculturalidad.pdf>

Gadamer, Hans-Georg. (1993). *Verdad y método*. 5 a (ed.) Salamanca, España: Ediciones Sígueme.

Gil, A. Feliu, J. Rivero, I. Gil, P. (2003). *¿Nuevas tecnologías de la información y la comunicación o nuevas tecnologías de relación? Niños, jóvenes y cultura digital*. Universitat Oberta de Catalunya. Recuperado el 14 de noviembre del 2021 de

<https://www.uoc.edu/dt/20347/index.html>

Gómez, M.E. Contreras L. y Gutiérrez D. (mayo-agosto, 2016). El impacto de las tecnologías de la información y la comunicación en estudiantes de ciencias sociales: un estudio comparativo de dos universidades públicas. *Innovación Educativa*, vol. 16 (71), 61-80. España: Universitat Oberta de Catalunya. Recuperado el 3 de noviembre del 2021 de

<https://www.uoc.edu/dt/20347/20347.pdf>

Havelock, E. (1996). *La musa aprende a escribir. Reflexiones sobre oralidad y escritura desde la Antigüedad hasta el presente*. Barcelona: Paidós.

Hidalgo, C. (2016) Hermenéutica y argumentación: aportes para la comprensión del diálogo intercultural. *Estudios de Filosofía*, 54, 107-130. Colombia: Universidad de Antioquia. 8 de noviembre de 2021 de Doi:10.17533/udea.ef.n54a07

Instituto de Educación Media Superior de la Ciudad de México (2020), *Manual Administrativo*, [En línea]. México: Gobierno de la Ciudad de México/ IEMS. Recuperado el 30 de agosto del 2021 de

https://www.iems.cdmx.gob.mx/storage/app/uploads/public/5e5/555/834/5e55558346783712029_809.pdf

Instituto de Educación Media Superior de la Ciudad de México (s/f), *Fundamentación del Proyecto educativo* [En línea]. México: Gobierno de la Ciudad de México/ IEMS. Recuperado el 30 de agosto del 2021 de

<http://www.iems.df.gob.mx/descargar-a5427117a0a403c49b034f82d1ab333a.pdf>

Lessig, L. (2012) *Remix cultura de la remezcla y derechos de autor en el entorno digital*. Florencio Cabello y María García Perulero (Ed.). Barcelona: Icaria Antrazyt. Recuperado el 13 de octubre del 2021 de <https://radioslibres.net/wp-content/uploads/2019/09/libreteca-remix-lessig.pdf>

Magadán, C. (2021). Textos figurados: apuntes sobre la escritura multimodal en intercambios adolescentes. *Enunciación*, 26, 102-119. Colombia: Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Recuperado el 10 de agosto del 2022 de DOI: <https://doi.org/10.14483/22486798.16801>

Marín, M. (Diciembre del 2006). Alfabetización académica temprana. *Lectura y Vida. Revista latinoamericana de lectura*. 27 (4), 30-39. Argentina. Recuperado el 20 de junio del 2021 de

http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a27n4/27_04_MarIn.pdf

Martínez Sánchez A. y de los Ríos F. (1999). Acción e identidad. Sobre la noción de identidad narrativa en P. Ricoeur. *Thémata: Revista de filosofía Moderna*. 22, 195-199. España: Universidad de Sevilla. Recuperado el 26 de abril del 2022 de

https://idus.us.es/bitstream/handle/11441/27407/file_1.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Monsonyi, E. (1989). La Oralidad en Oralidad. *Anuario para el rescate de la tradición oral de América Latina y el Caribe*. (pp. 5-19) La Habana, Cuba: Oficina Regional de Cultura de la Unesco para América Latina y el Caribe, ORCALC. Recuperado el 18 de abril del 2021 de

<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000262548.locale=en>

Morin, E. (2015). *Enseñar a vivir. Manifiesto para cambiar la educación*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Nueva Visión.

Muñoz, N., y Musci M. (2013). *Manual de lectura y escritura argumentativas: aproximaciones teóricas y actividades prácticas*. Río Gallegos: Universidad Nacional de la Patagonia Austral.

Nordmann, Ch. (2010) Bourdieu/Rancière. *La política entre sociología y filosofía*. Buenos Aires: Nueva Visión.

Organización de Estados Americanos (2021). Definición de sociedad del conocimiento [En línea]. OEA. Recuperado el 7 de septiembre del 2021 de

http://www.oas.org/es/temas/sociedad_conocimiento.asp

Olson, D. (1998). *El mundo sobre el papel. El impacto de la escritura y la lectura en la estructura del conocimiento*. Barcelona: Gedisa.

Ong, W. J. (1987). *Oralidad y escritura. Tecnologías de la palabra*. México: Fondo de Cultura Económica.

Ortiz, M. (Octubre, 2017). Por una ética de la existencia en la escritura del profesor universitario en *Revista Nómadas* (Col), núm. 47. Bogotá, Colombia: Universidad Central.

Recuperado el 10 de octubre del 2022 de

<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=105154034014>

Perelman Ch. y Olbrechts-Tyteca L. (1989). *Tratado de la Argumentación*. Nueva retórica. España: Gredos.

Rama Á. (1998). *Ciudad Letrada*, Montevideo: Editorial Arca.

Rancière, J. (2007). *El maestro ignorante. Cinco lecciones sobre la emancipación intelectual*. Buenos Aires: Libros Zorzal.

Ricoeur, P. (1999). *Historia y narratividad*. Barcelona: Paidós.

_____ (1999a). *Tiempo y Narración III*. México: Siglo XXI Editores.

_____ (2002). *Del texto a la Acción. Ensayos de Hermenéutica II*. 2a (ed.) México: Fondo de Cultura Económica.

_____ (2004). *Tiempo y narración. Tomo I. Configuración del tiempo en el relato histórico*. 5a (ed.) México: Siglo XXI.

_____ (2006). *Teoría de la Interpretación. Discurso y excedente de sentido*. 6a (ed.) México: Siglo XXI Editores

_____ (2006a). *Sí mismo como otro*. 3a (ed.) México: Siglo XXI Editores, 2006

_____ (2006b). “La vida: Un relato en busca de narrador”, en *ÁGORA*. Papeles de Filosofía. No. 25/2: 9-22 ISSN 0211-6642

_____ (2008). *Lo Justo 2. Estudios, lecturas y ejercicios de ética aplicada*. Madrid: Editorial Trotta.

_____ (2009). *Educación y política. De la historia personal a la comunión de libertades*. Buenos Aires: Prometeo Libros/Universidad Católica Argentina.

_____ (2016). *Escritos y conferencias 3: antropología filosófica* Trad. Adolfo Castañón. Ciudad de México: Siglo XXI Editores.

Riverón, G. (julio-diciembre, 2016) La cultura digital en la sociedad moderna en *Revista de Investigación en Tecnologías de la Información: RITI*. 4 (8), 1-6. Cuba: Universidad de Granma. Recuperado el 4 de octubre del 2021 de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7242782>

Rojas, W. (2013). Paul Ricoeur: la subjetividad como acción y hermenéutica. En *Cuadernos de Filosofía Latinoamericana*. 34 (109). 71-88. Bogotá, Colombia: Universidad de Santo Tomás.

Recuperado el 14 de enero del 2023 de <https://doi.org/10.15332/s0120-8462.2013.0109.05>

Sánchez -Tapia, M. G. (2015) La prudencia como sabiduría práctica bajo la perspectiva de Paul Ricœur. En *La Colmena*, 85, 55-67. México: Universidad Autónoma del Estado de México. Recuperado el 3 de septiembre del 2022 de

<https://lacolmena.uaemex.mx/article/view/5322/3919>

SEP. (2017) *Nuevo Modelo Curricular del Bachillerato General*. México: SEP.

Sigüenza J. (Junio de 2011). Modernidad, ethos barroco, revolución y autonomía. Una entrevista con el filósofo Bolívar Echeverría. *Crítica y Emancipación* III (5) 79-89. Argentina: Clacso.

Sociología contemporánea, (1991). *Pierre Bourdieu. La educación, la sociología, el gusto y la dominación masculina*. Entrevista realizada por Philippe Miquel para la serie "Chercheurs de notretemps". Recuperado el 19 de noviembre del 2021 de

<https://www.youtube.com/watch?v=gbJzGJZ5H6U>

Tabares, H. A. (2017). Relación entre poder y escritura en los mecanismos de control y coerción implementados en la Edad Media. *Revista de la Universidad de La Salle*, (73), 117-140. Colombia: Universidad de la Salle. Recuperado el 18 de febrero del 2021 de

<https://ciencia.lasalle.edu.co/cgi/viewcontent.cgi?article=2113&context=ruls>

Tedesco, J. (2017). Educación y desigualdad en América Latina y el Caribe 215 en *Perfiles Educativos*, vol. XXXIX (158). México: IISUE/UNAM

Tenti, E. (del 7 al 9 de junio del 2000). *Culturas juveniles y cultura escolar* (Ponencia). Seminario "Escola Jovem: un novo olhar sobre o ensino médio. Organizado por el Ministerio

da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. Coordenação-Geral de Ensino Médio. Brasília. Recuperado el 13 de octubre del 2021 de

https://www.ses.unam.mx/curso2009/materiales/m4/s2/M4_Sesion2_Tenti.pdf

Toulmin S (2007.) *Los usos de la argumentación*, Trad. María Morrás y Victoria Pineda Grup Editorial62, S.L.U., Ediciones Península:Barcelona

Universidad Ayuuk (26 de septiembre del 2019). Conferencia Magistral: *Educación y Diversidad* , de Gunther Dietz. Youtube: <https://www.youtube.com/watch?v=b-cFaGU-nf0>

Van Eemeren F. y Grootendorst R. (2011). *Una teoría sistemática de la argumentación: La perspectiva Pragmadialéctica*. Trad. Celso López y Ana Ma. Vicuña. Buenos Aires: Editorial Biblos.

Van Dijk. T.A. (1996). *Estructuras y funciones del discurso. Una introducción interdisciplinaria a la lingüística del texto y a los estudios del discurso*. 10° Ed. México: Siglo XXI Editores.

_____ (1978). *La ciencia del Texto*. 3°Ed. Barcelona: Paidós comunicación.

Venegas M. (2015). *Herramientas para la biblioteca escolar I: Gestión y organización de la biblioteca escolar*. [Versión electrónica] Bogotá: Ministerio de Educación Nacional. Recuperado el 03 de febrero del 2020 de

http://aprende.colombiaaprende.edu.co/sites/default/files/naspublic/4_herramientas_para_la_biblioteca_escolar_i.pdf

Villa, S. J. A. (2015). Vida buena y acción en la ética de Paul Ricoeur. *Tópicos*, (49), 163–208. Recuperado el 17 de noviembre del 2022 de <https://doi.org/10.21555/top.v0i49.685>

Villada C., Ruíz F, Zona J. y Ocampo L. (2017). *La argumentación en la formación inicial de docentes: un aporte al desarrollo del pensamiento crítico en las prácticas de aula* [En línea]. III Seminario Internacional de Pensamiento Crítico. Colombia.

Recuperado el 03 de febrero del 2020 de

https://www.researchgate.net/publication/333115430_2017_LA_ARGUMENTACION_EN_LA_FORMACION_INICIAL_DE_DOCENTES_UN_APORTE_AL_DESARROLLO_D_EL_PENSAMIENTO_CRITICO

Villoro, L. (1999). *Estado plural, pluralidad de culturas*, México: Paidós/Facultad de Filosofía y Letras, UNAM.

Warley, J. (noviembre 2011). El hacer argumentativo Pedagogía y teoría de la argumentación. Entrevista a Christian Plantin, *Revista Anclajes* Sección entrevista, XV.2, 103- 112

Wenger Calvo, R. (2015). Teoría de la argumentación: Un “Álbum Familiar”. En *Advocatus*, Volumen 12 No. 25: 209- 221, Universidad libre seccional, Barranquilla, Colombia

Zapata, G. (Junio, 2008). *Ética Narrativa en Paul Ricoeur*. Universitas Philosophica, vol. 25 (50), 121-139. Pontificia Universidad Javeriana. Colombia. Recuperado el 10 de febrero del 2021 de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=409534414006>

Zavala V. (2009). La literacidad o lo que la gente hace con la lectura y la escritura. Daniel Cassany (comp.). *Para ser letrados, voces y miradas sobre la lectura*. pp. 23-35 Barcelona: Paidós.

ANEXOS I. INFORMACIÓN DOCENTE

I.1 Escuela Nacional Colegio de Ciencias y Humanidades

| INFORMACIÓN DOCENTE |
|--|
| <p>Nombre del docente: Arturo Hernández Bravo Estudios: Licenciatura en Lengua y Literaturas Hispánicas Edad del docente: 54 años</p> |
| <p>Sistema de Educación Media Superior al que pertenece y nombre de su programa: Escuela Nacional Colegio de Ciencias y Humanidades,</p> |
| <p>Materia: Taller de Lectura, Redacción e Iniciación a la Investigación Documental I-IV</p> |
| <p>Semestre o año en que se imparte: I y II, primer año; III y IV segundo año</p> |
| <p>Número de alumnos: 53 por grupo</p> |
| <p>Características generales de sus alumnos (Describa brevemente y en la medida de lo posible, el contexto sociocultural de sus estudiantes): Clase media, media baja. Secundaría pública, en general con algunas excepciones.</p> |
| <p>¿Cómo describiría su relación con los estudiantes? Buena. En general puedo comunicarme con los estudiantes y hay una buena relación.</p> |
| <p>¿Qué estrategia didáctica utilizó para la elaboración del texto argumentativo? 1. lluvia de ideas sobre temas que les interesen a los alumnos 2. búsqueda de elementos en común en esas ideas relacionadas con el lenguaje 3. lectura del texto: con mucha calma, solucionando todos los problemas de lectura, desde palabras (búsqueda en diccionario, entender por contexto, entender por analogía), construcciones complejas, separando partes, relectura del texto para entender 4. plantear preguntas, en general, los alumnos plantean las preguntas en algún momento “¿qué pasa con los sordomudos?”, “¿es por eso que las lenguas indígenas son lenguas y no dialectos?”, “¿porqué la música no es un lenguaje?” 5. utilizar los elementos del texto para contestar las preguntas. 6. plantear la textualización de las respuestas 7. hacer un texto argumentativo: reseña crítica</p> |
| <p>¿Cuál es la relación entre su estrategia y la que propone el programa oficial? El programa solo propone la lectura y la reseña del texto, no propone los pasos intermedios</p> |

¿Cómo se siente cuando trabaja el texto argumentativo en relación con otros tipos de textos?
Con muchos problemas para la comprensión por parte de los alumnos. A mí me gusta y lo disfruto mucho, pero sí resulta más complicado para los alumnos. Hay una clara tendencia a tratar de “memorizar” lo que dice el texto y no a comprenderlo para aplicarlo y relacionarlo con otros conocimientos, incluso para cambiar puntos de vista.

¿Considera, de manera general, que el plan de estudios es adecuado al nivel de dominio académico de la lengua española, de sus estudiantes?
No, sobre todo en el caso de la argumentación, me parece que se necesita más desarrollo de conocimientos previos y de maduración de manejo en la lengua española para trabajarlo.

La pandemia por el Covid-19 modificó los recursos, las herramientas, las estrategias e incluso la relación de los docentes con los estudiantes ¿Cuáles fueron, desde su experiencia, los cambios más importantes que suscitó? Tanto en las clases de manera cotidiana como en los resultados académicos de los alumnos y en su estado anímico y el de sus estudiantes.

El nivel de comprensión lectora bajó. La relación directa con los alumnos afecta de varias maneras, por un lado no se puede dar la misma afectividad frente al texto, es decir, no se transmite de la misma manera; por otro lado, las herramientas electrónicas de comunicación también presentan problemas de fallas o saturación, esto impide que se avance al mismo ritmo que en una clase presencial.

Anímicamente, también hubo más casos de deserción y de apatía que en el salón de clases. Por mi parte, también me resultaba desesperante que hubiera interrupciones por falla en la plataforma o el sistema de comunicación

Esta información se utilizará exclusivamente con fines académicos. Si usted está de acuerdo en que su nombre sea mencionado en cualquier texto que resulte de la investigación, méncionelo con la siguiente leyenda: Estoy de acuerdo en que mi nombre sea mencionado en cualquier texto que resulte de la investigación denominada "La escritura argumentativa en un contexto multicultural en la Educación Media Superior".

Si no está de acuerdo, escriba la anterior leyenda en sentido negativo. En cualquiera de los dos casos firme electrónicamente el documento.

Arturo Hernández Bravo estoy de acuerdo en que mi nombre sea mencionado en cualquier texto que resulte de la investigación denominada "La escritura argumentativa en un contexto multicultural en la Educación Media Superior".

I.2 Bachillerato General 1

| INFORMACIÓN DOCENTE |
|---|
| <p>Nombre del docente: Diana Elizabeth Álvarez Estudios: Licenciatura en Lengua y Literatura Hispánicas Edad del docente: 35 años</p> |
| <p>Sistema de Educación Media Superior al que pertenece y nombre de su programa: Sistema Preparatoria incorporada a la SEP</p> |
| <p>Materia: Literatura II</p> |
| <p>Semestre o año en que se imparte: 5to. semestre</p> |
| <p>Número de alumnos: 20 alumnos</p> |
| <p>Características generales de sus alumnos (Describa brevemente y en la medida de lo posible, el contexto sociocultural de sus estudiantes) En general, los alumnos pertenecen a un nivel social medio, pues la mayoría de los padres tienen trabajos en mercados o comercios; muy pocos son los que tienen una carrera terminada y un buen trabajo. Por otra parte, se pueden encontrar alumnos con problemas familiares, los cuales van desde padres separados, padres que están fuera de casa todo el día; tienen tutores que no son los padres, hermanos que viven en con uno de los padres, incluso, hay alumnos que viven en la casa de la pareja, ya sea del padre o la madre. Con las anteriores características, los alumnos presentan problemas de comportamiento, no les causa algún interés la escuela, hay quienes buscan un poco de atención en los profesores, y otros presentan una leve depresión.</p> |
| <p>¿Cómo describiría su relación con los estudiantes? Es buena, trato de no buscar problemas con ellos y si tienen confianza en platicare sus cosas, respondo a ella.</p> |
| <p>¿Qué estrategia didáctica utilizó para la elaboración del texto argumentativo? Utilizo diagramas, estudios de caso, lluvia de ideas, proyectos</p> |
| <p>¿Cuál es la relación entre su estrategia y la que propone el programa oficial? En ocasiones puedo utilizar todas o una, dependiendo del grupo; pues realizo un análisis previo para saber si el alumno entiende bien con la estrategia o es mejor cambiarla para su mejor comprensión.</p> |
| <p>¿Cómo se siente cuando trabaja el texto argumentativo en relación con otros tipos de textos? Pongo más atención en el tema, pues me he dado cuenta que es uno de los temas que más le cuesta al alumno, debido a la complejidad que tiene y a la falta de herramientas previas.</p> |

¿Considera, de manera general, que el plan de estudios es adecuado al nivel de dominio académico de la lengua española, de sus estudiantes?

Considero que está bien hecho el plan de estudios pero con relación a lo que debería ya saber el alumno; sin embargo, en la realidad es otra cosa, pues los alumnos no llegan con el conocimiento previo y de ser ese el caso, como maestro, se tiene que revisar la parte general del tema para aterrizar en la particularidad que deben aprender en esa parte del plan de estudios

La pandemia por el Covid-19 modificó los recursos, las herramientas, las estrategias e incluso la relación de los docentes con los estudiantes ¿Cuáles fueron, desde su experiencia, los cambios más importantes que suscitó? Tanto en las clases de manera cotidiana como en los resultados académicos de los alumnos y en su estado anímico y el de sus estudiantes.

Realmente han cambiado muchas cosas, para bien y para mal. Primero, no hay ese contacto con los alumnos que permitía que uno estuviera al pendiente de su trabajo en clase o su avance en el conocimiento de los temas, pues tenerlos lejos permitió que ellos estuvieran solo conectados, no se sabía si prestaban atención o no, además los trabajos se enviaban de forma tardía, incluso los mandaban con días de retraso; esto debido a que no podían acomodar sus horarios entre la escuela y su vida personal, la vieron mezclada.

Segundo, algunos alumnos ya no veían con el mismo interés la escuela, hay quienes mejoraron en sus calificaciones porque les parecía mejor estar en línea, se sentían cómodos, por otro lado, otros alumnos bajaron sus calificaciones porque les gustaba la forma presencial, más por el contacto con sus compañeros.

Esta información se utilizará exclusivamente con fines académicos. Si usted está de acuerdo en que su nombre sea mencionado en cualquier texto que resulte de la investigación, méncionelo con la siguiente leyenda: Estoy de acuerdo en que mi nombre sea mencionado en cualquier texto que resulte de la investigación denominada "La escritura argumentativa en un contexto multicultural en la Educación Media Superior".

Si no está de acuerdo, escriba la anterior leyenda en sentido negativo. En cualquiera de los dos casos firme electrónicamente el documento.

Estoy de acuerdo con los términos de este cuestionario y no existe problema alguno.

I.3 Bachillerato General 2

| INFORMACIÓN DOCENTE |
|--|
| <p>Nombre del docente: Citlalli López Rendón Estudios: Licenciatura en letras hispánicas. Maestría en Investigación Educativa Edad del docente: 39 años</p> |
| <p>Sistema de Educación Media Superior al que pertenece y nombre de su programa: Bachillerato incorporado a la SEP</p> |
| <p>Materia: Literatura iberoamericana (es una materia propia de la escuela)</p> |
| <p>Semestre o año en que se imparte: 5º de preparatoria</p> |
| <p>Número de alumnos: 20 alumnos</p> |
| <p>Características generales de sus alumnos (Describa brevemente y en la medida de lo posible, el contexto sociocultural de sus estudiantes)</p> <p>Se trata de una escuela privada del sur de la Ciudad de México que se identifica como escuela alternativa, en esta se busca fomentar el pensamiento crítico de los estudiantes y formar sujetos activos socialmente que busque contribuir a la búsqueda de justicia, equidad y paz. Los estudiantes pertenecen por lo general a la clase media de la Ciudad de México, con acceso a tecnología, esparcimiento, etc. Muchas de las familias de la escuela están integradas por adultxs que se desempeñan como docentes en distintas instituciones, artistas, promotores culturales, investigadores o científicos en industria.</p> |
| <p>¿Cómo describiría su relación con los estudiantes?</p> <p>En la escuela se procura que la relación con los estudiantes sea cercana y que se considere al sujeto en sus dimensiones más allá de su faceta de estudiante. En lo personal soy una maestra cercana, con quien lxs estudiantes suelen sentirse cómodxs para establecer una comunicación abierta sobre los temas de la clase y otros que les resulten interesantes.</p> |
| <p>¿Qué estrategia didáctica utilizó para la elaboración del texto argumentativo?</p> <p>El texto argumentativo en mi clase se cocina desde el primer semestre en el que se comentan noticias con la consigna de posicionarse frente al tema. Para el segundo semestre, leemos diferentes textos argumentativos como son artículos de opinión, textos científicos, etc. y reflexionamos sobre las partes y las estrategias discursivas de los textos. Posteriormente, los estudiantes eligen un tema libremente, con la consigna de que sea un tema de su interés y sobre el cual tengan un posicionamiento. Le dedicamos una clase a la elaboración de la tesis y la contextualización del problema. Posteriormente, deben identificar fuentes confiables (abordamos el tema de qué es lo que le da confiabilidad a una fuente) para realizar un primer fichado sobre su tema. Lo siguiente es construir tres argumentos para desarrollar en el texto. En este momento únicamente se enuncian de forma sintética.</p> |

Una semana más tarde realizan el esquema del texto, en el que les solicito que enuncien de qué tratará cada párrafo y cuál de sus fichas les servirá para respaldar cada uno de sus argumentos; identifican que el texto debe tener un cierre y revisamos la forma de consignar las fuentes consultadas.

Una vez discutido el esquema con cada estudiante, se procede a la redacción de texto.

¿Cuál es la relación entre su estrategia y la que propone el programa oficial?

En mi caso no existe un programa oficial, ya que la materia es propia de la escuela. Yo he decidido integrar esta estrategia en la materia de literatura iberoamericana como un último momento dentro de su educación media superior en el que se tomarán el tiempo de conocer estrategias para plantear sus ideas dentro de un texto y argumentar en torno a ellas.

¿Cómo se siente cuando trabaja el texto argumentativo en relación con otros tipos de textos?

Definitivamente es el texto más demandante ya que están muy acostumbrados a trabajar textos expositivos o narrativos y, aunque los adolescentes constantemente emplean estrategias argumentativas para exigir lo que desean, les resulta sumamente complicado organizarlas en el texto sin que resulte artificial.

¿Considera, de manera general, que el plan de estudios es adecuado al nivel de dominio académico de la lengua española, de sus estudiantes?

Me parece que a lo largo de la trayectoria académica de los estudiantes, desde secundaria y en bachillerato las asignaturas vinculadas al uso de la lengua, solicitan muchos textos pero muy pocas veces se detienen a conocer a detalle los tipos de texto, o a darle el tiempo suficiente al proceso de producción de textos. Por lo anterior, hacia el final del bachillerato, se espera que los estudiantes sean capaces de escribir ensayos, sin que necesariamente tengan las herramientas o el dominio académico para lograrlo.

La pandemia por el Covid-19 modificó los recursos, las herramientas, las estrategias e incluso la relación de los docentes con los estudiantes ¿Cuáles fueron, desde su experiencia, los cambios más importantes que suscitó? Tanto en las clases de manera cotidiana como en los resultados académicos de los alumnos y en su estado anímico y el de sus estudiantes.

Si bien, el nivel académico de los estudiantes venía en declive debido a la dificultad que hemos tenido los docentes para captar su interés en los temas escolares, la pandemia y el confinamiento vino a reducir los referentes útiles para las asignaturas escolares (aunque claro que se hicieron de muchísimos otros referentes relevantes para ellos).

Durante el resguardo los estudiantes escribieron muy pocos textos académicos de manera que este ciclo tienen muchas más lagunas con respecto a lo que se espera de cada género textual. Anímicamente ha sido complicado recuperar la dinámica de trabajo, ya que están sumamente entusiasmados de estar de vuelta en la escuela, pero por la cercanía y convivencia, de manera que el interés en lo académico es casi nulo.

Ha sido complicado incluso hacer que manifiesten sus intereses.

Esta información se utilizará exclusivamente con fines académicos. Si usted está de acuerdo en que su nombre sea mencionado en cualquier texto que resulte de la investigación, méncionelo con la siguiente leyenda: Estoy de acuerdo en que mi nombre sea mencionado en cualquier texto

que resulte de la investigación denominada "La escritura argumentativa en un contexto multicultural en la Educación Media Superior".

Si no está de acuerdo, escriba la anterior leyenda en sentido negativo. En cualquiera de los dos casos firme electrónicamente el documento.

ANEXOS II. TEXTOS ESCRITOS POR LOS ESTUDIANTES

II.1 Escuela Nacional Colegio de Ciencias y Humanidades

Texto 1¹⁰

¿Son lenguaje?

La comunicación de los sordomudos, música y lenguaje corporal, ¿Son lenguajes?, podemos decir que lenguaje corporal y la música son lenguaje pero que podemos decir de la comunicación de los sordomudos, para ellos hay que investigar bien que es lenguaje y comunicación y sus respectivas características, según la rae (real academia española) el lenguaje es la facultad del ser humano de expresarse y comunicarse con los demás a través del sonido articulado o de otros sistemas de signos, mientras que la comunicación es la transmisión de señales mediante un código común al emisor y al receptor.

Las características del lenguaje son las siguientes:

- | | |
|--------------------------|-------------------------------|
| 1. Canal vocal-auditivo | 2. Transmisión irradiada |
| 3. Recepción direccional | 4. Evanescencia |
| 5. Carácter discreto | 6. Semánticidad |
| 7. Arbitrariedad | 8. Dualidad de estructuración |

¹⁰ Es el texto número 15, sólo tiene el número 1 por razones de orden dado que es el único ejemplo en los anexos.

- | | |
|-----------------------------|--------------------------|
| 9. Productividad | 10. Especialización |
| 11. Desplazamiento | 12. Intercambiabilidad |
| 13. Retroalimentación total | 14. Transmisión cultural |

En este caso veremos si la comunicación de los sordomudos, la música y el lenguaje corporal se puede considerar lenguaje, con ayuda de las 14 características propuestas con anterioridad, aplicándolas en cada una de ellas comprobaremos si es lenguaje o no.

Iniciando por la comunicación de los sordomudos:

El lenguaje que ellos utilizan es el icónico o signado, esta engloba muchas formas de comunicación no verbal, es decir, movimientos corporales con valor significado, tomando en cuenta esto podemos ver si cumple con las características del lenguaje:

Este punto está dentro de la comunicación de sordomudos pues en la definición de transmisión irradiada nos dice que la no percepción sensorial o en la no transmisión del sonido.

1. Canal vocal-auditivo. – La comunicación entre sordomudos entra en este punto pues el canal vocal-auditivo dice que puede transmitirse mediante la escritura, dentro de esa escritura se encuentra el sistema Braille, que es como el alfabeto de las personas sordomudas.

2. Transmisión irradiada. – Si tiene este punto la comunicación entre los sordomudos porque en los puntos del sistema Braille están en ciertos lugares para que la persona que tenga contacto con ellos entienda el mensaje que quiere dar quien creo la tablilla donde vienen los puntos.

3. Recepción direccional. – La comunicación de los sordomudos si maneja este punto pues el mensaje que quieren dar mediante el sistema Braille no solo llega a una persona, las personas que sepan este lenguaje pueden descifrar lo que quiere decir.

4. Evanescencia. – Creo que este punto no lo tiene la comunicación de los sordomudos pues lo que este punto quiere expresar es con gestos o acciones que se notan en el espacio-tiempo lo cual en el lenguaje Braille no maneja pues solo tienes contacto, mas no gestos pues en realidad no estas teniendo una comunicación directa con otra persona.

5. Carácter discreto. – Si puede contar como una característica de la comunicación entre sordomudos pues en este punto marca como si las palabras están formadas por unidades discretas, diferenciadas e independientes entre si lo cual en el sistema Braille si existe, ya que al estar leyendo los puntitos tienes que ir descifrando el mensaje, entendiendo punto por punto lo cual hace más complejo este medio de comunicación.

6. Semanticidad. – Si cuenta con este punto pues en la comunicación entre sordomudos, puede que el individuo al estar teniendo el contacto con los puntos del sistema Braille vaya imaginado el mensaje que quieren darle a entender.

7. Arbitrariedad. – Sorprendentemente si cuenta con esta característica la comunicación entre sordomudos, pues el sistema Braille tiene desde números, letras hasta signos los cuales ayudaran a la persona que sienta los puntos, saber cuándo cambian de idea y así no confundirse.

8. Dualidad de estructuración. – No cuenta con esta característica la comunicación de sordomudos, pues en la descripción de esta característica nos dice que en ella existen dos articulaciones que se unen entre sí, en ellas pueden existir combinaciones infinitas y en el

sistema de braille no pueden existir muchos significados en los puntitos si ya hay uno establecido, seria muy confuso que existieran dos o más combinaciones.

9. Productividad. – No considero que exista esta característica en la comunicación de los sordomudos porque en esta nos dice que podemos interpretar el mensaje de mil maneras, por el tono en el que lo dicen, o diferentes factores, lo cual creo que en el sistema Braille no hay pues ellos buscan hacer un mensaje claro a las personas que leen los puntitos de dicho sistema y no interpretar de muchas formas el mensaje mencionado con anterioridad.

10. Especialización. – No considero que exista esta característica en la comunicación de los sordomudos, porque esta es especialmente del lenguaje hablado, pues intervienen las ondas sonoras, los músculos vocales, entre otras cosas, un ejemplo de esto seria el sarcasmo, y en el sistema Braille no cuentan con esto porque este sistema no es hablado, es escrito.

11. Desplazamiento. – Si cuenta con esta característica la comunicación de los sordomudos, pues aquí te habla que hay un impedimento para contar algo, del pasado, futuro o algo irreal, mientras puedas redactarlo, cuenta, y en el sistema Braille claramente lo puedes hacer, tal vez primero deberías poner el objetivo de porque es eso y así la gente que lo lea entienda.

12. Intercambiabilidad. – Si cuenta con esta característica la comunicación entre los sordomudos pues aquí hablan de que el emisor puede convertirse en el receptor, y viceversa, así en mi opinión creo que se podría si la persona sordomuda pueda crear una tablilla con los puntos y transmitir el mensaje a otra persona con el mismo problema que él, así se podrían intercambiar los roles entre ellos.

13. Retroalimentación total. – Si cuenta con esta característica la comunicación entre los sordomudos porque ellos también pueden ir recapacitando lo que piensan, mientras lo leen o pueden ir pensando lo que ellos quieren argumentar e ir cambiando las ideas que quieren expresar, pues yo creo que a falta de vista y ser sordos pueden tener mucha creatividad.

14. Transmisión cultural. – Si cuenta con esta característica la comunicación entre sordomudos, pues esta argumenta que la comunicación no se hereda como tal, mas bien se va aprendiendo con forme vas creciendo, así mismo pasa con las personas sordomudas, ellos van aprendiendo el sistema Braille, puede ser un proceso tardado pero lo importante es que no existe una barrera que le impida aprender.

En conclusión, siento que la comunicación entre los sordomudos es posible, quizá seria un poco difícil y no tendrían todas las posibilidades ni el apoyo necesario para que lo hagan, pero si existe el lenguaje entre ellos.

La música:

La música es creación artística y esto significa que es una forma de expresión y un medio de comunicación. Se debe, por tanto, intervenir de forma que cualquier lenguaje contribuya a desarrollar esta comunicación entre las personas, naturalmente entre ellos está el lenguaje musical, podemos demostrar si es un lenguaje la música con las 14 características que posee el lenguaje:

1. Canal vocal-auditivo. – Claramente la música cuenta con esta característica porque la música se basa principalmente en la emisión de sonidos, además de que al mismo tiempo puedes incrementar letra en ella, es claro que tarda en tomar forma una canción, pero el producto final siempre es el que transmite el mensaje.

2. Transmisión irradiada. – La música si cuenta con esta característica pues cualquier persona que quiera escuchar la canción que desee puede hacerlo sin problemas, sin importar el idioma, mientras el ritmo sea lo que te guste puedes escucharlo y disfrutarlo.

3. Recepción direccional. – La música si cuenta con esta característica pues el receptor percibe el mensaje de la canción, y el puede interpretarla a su modo además de que puede elegir cuales canciones seguir escuchando.

4. Evanesencia. – La música cuenta con esta característica pues en la voz de compositor puede escucharse y se puede transmitir diferentes sentimientos o puede expresar señales de cómo se siente.

5. Carácter discreto. – La música si cuenta con esta característica pues aquí en la letra puedes hacer combinaciones que se escuchen similares, en el género urbano, como el freestyle se le llaman “métricas” a las frases las cuales suenan similares, ejemplo: Me haces sentir Tupac Shakur, baby tu pal jacuzzi, las terminaciones suenan parecidas, aunque no terminen igual, con esto podemos concluir que el carácter discreto si es una característica clara en la música.

6. Semanticidad. – La música si cuenta con esta característica porque mientras escuchas alguna canción puedes recordar algún momento o alguna anécdota que pasaste mientras sonaba esa canción, creando imágenes mentales las cuales tu puedes ir modificando.

7. Arbitrariedad. – La música si cuenta con esta característica pues en la letra de esta puede tener algunos signos u onomatopeyas que se identifican a la hora que escuchas esa canción, prestando mucha atención a lo que dice el compositor.

8. Dualidad de estructuración. – La música tiene esta característica, aquí puede estar tanto en la letra como en la instrumental de una canción, en el instrumental puedes ir agregando sonidos hasta que te guste como suena y en la letra ir creando nuevas letras.

9. Productividad. – La música si cuenta con esta característica pues en la letra puedes conseguir muchos significados, en el mundo urbano a esto se le llama “barra”, el significado de esto radica que una frase puedes tomarlo con varios sentidos, te deja pensando que significa o simplemente tu creas tu idea sobre esa letra.

10. Especialización. – La música cuenta con esta característica en la voz, puedes ir cantando mas grave, mas agudo, dependiendo de cómo quieras transmitir tu mensaje, ciertas personas utilizan el recurso de los “falsetes” que son notas muy altas sin desafinar las cuales te transmiten un sentimiento.

11. Desplazamiento. – En la música existe esta característica en la letra de ella, pues puedes hablar de alguna anécdota, como quieres llegar a ser en futuro, o simplemente una situación imaginaria pero que impacte en tu canción.

12. Intercambiabilidad. – La música si cuenta con esta característica porque quien escucha la canción en este caso el receptor puede crear una canción en respuesta a la canción que desea criticar de forma positiva o negativa y el autor de dicha canción perfectamente puede oírla y opinar sobre ella.

13. Retroalimentación total. – La música cuenta con esta característica porque el autor o el emisor de la canción puede escuchar la letra que el escribe, pensar, criticar y mejorar su propia letra hasta que el sienta que ya es correcta para grabar la voz y juntarla con la instrumental.

14. Transmisión cultural. – La música cuenta con esta característica puede que no todos nacimos con la habilidad de cantar, pero quizá podemos hacer otras cosas como el “beatbox”, este es básicamente crear sonidos con tu propio cuerpo, más específicamente con la boca y garganta, que este se va aprendiendo, y al igual que el beatbox el rap puedes ir practicándolo y puedes llegar a ser bueno en ello.

En conclusión, la música si es un lenguaje, pues en esta se expresan diferentes sentimientos y emociones del autor, cumple todas las características que tiene el lenguaje, además de que puedes darle mil significados a la letra, si así es la intención del autor, la instrumental también juega un papel importante, también te da un estado de ánimo y hacer diferentes cosas con la voz (falsetes) influye igual, dándole más emoción a una canción.

Lenguaje Corporal:

El lenguaje corporal consiste en la comunicación expresada a través de los gestos, posturas y movimientos, tanto corporales como faciales. Mediante el lenguaje corporal, que es utilizado en mayor medida que el lenguaje verbal, es posible detectar el estado emocional de quien lo emite. En este lenguaje también se incluye la entonación vocal, como parte de la

comunicación no verbal. Podemos ver si el lenguaje corporal cumple con las 14 características el lenguaje:

1. Canal vocal-auditivo. – No cuenta con esta característica porque en esta quieren dar

a entender por medio del sonido, y en el lenguaje corporal se expresa mediante gestos, posturas y movimientos, acciones más visuales que palabras, y este punto se basa principalmente en las palabras

2. Transmisión irradiada. – No cuenta con esta característica, el lenguaje corporal si transmite muchas cosas que tu voluntaria o involuntariamente quieres decir, pero no lo expresa de manera radial, solamente puede entenderlo de manera correcta con quien estas expresándote sin tomarlo de otra forma.

3. Recepción direccional. –Si existe esta característica pero muy rebuscada, porque puede que la gente externa a una conversación en la que tu usaste lenguaje corporal tome tus acciones de una forma completamente distinta a la que tu quieres dar a entender y por eso siento que es muy rebuscada pues en la característica dice que te entienden a la distancia lo que quieres expresar, en ciertas ocasiones puede que si pero en otras tantas no creo.

4. Evanescencia. – Esta característica si la maneja el lenguaje corporal pues en los gestos que damos a entender pueden ser muy rápidos o pasar desapercibido que no los captamos en el momento hasta que lo pensamos y reflexionamos de una forma correcta.

5. Carácter discreto. – No cuenta con esta característica porque esta dice que deben de ser conformado por sonidos sonoros, y en este lenguaje como lo dice su nombre y ya mencionado con anterioridad es corporal, no existe como tal una comunicación vía oral.

6. Semanticidad – Si cuenta con esta característica porque cuando ves las acciones que la persona hace, tu puedes imaginar que pasa por la mente de la otra persona, creando imágenes mentales, de lo que pasa en el momento, o como tu podrías actuar a dicha acción de esa persona.

7. Arbitrariedad. – En cierta parte si cuenta con esta característica por lo mismo del punto anterior sobre crear imágenes mentales,pero a diferencia que en el lenguaje corporal no existen las onomatopeyas pues esto solo es del lenguaje y al expresarlo en gestos no existe un lenguaje hablado.

8. Dualidad de estructuración. – No cuenta con esta característica porque esta dualidad es necesario sonidos, lo que en el lenguaje corporal no existe, entonces con este elemento no cuenta.

9. Productividad. – Si cuenta con esta característica el lenguaje corporal pues con un movimiento las personas que te están viendo pueden imaginar muchas cosas sobre ese movimiento causando que existan millones de mensajes que tu transmitiste y generaste en las personas

10. Especialización. – No cuenta con esta característica porque en la descripción de esta característica te dice que aquí se utilizan sonidos sonoros y el lenguaje corporal no utiliza sonidos, solamente puras acciones que expresan lo que sientes sin decir una palabra.

11. Desplazamiento. – Si cuenta con esta característica porque si tú estás hablando con una persona sobre un tema pasado el cual te incomode podrás hacer un gesto para poder cambiar el tema o que la otra persona entienda que no va por buen camino y cambiar el tema.

12. Intercambiabilidad. – Si cuenta con esta característica porque en el lenguaje corporal no solo una persona es quien puede hacer eso, el emisor puede convertirse en el receptor perfectamente y viceversa, pues si hay un gesto que no te guste tu puedes devolver el gesto para que la otra persona comprenda que no estuviste feliz con sus acciones.

13. Retroalimentación total. – Si cuenta con esta característica pues el emisor del lenguaje corporal puede procesar el gesto que esta por hacer, verificando si es el momento correcto para hacerlo o cambiar de último momento el gesto para que la otra persona no lo tome como grosería.

14. Transmisión cultural. – Si cuenta con esta característica porque estos gestos si se pueden ir aprendiendo de generaciones anteriores, si tus padres tienen una actitud muy especial probablemente tu igual tengas esos comportamientos, e ir aprendiendo gestos cuando algo te moleste.

En conclusión, el lenguaje corporal si es un lenguaje porque existe un emisor y un receptor, un canal y un mensaje, quizá no es un lenguaje hablado pues este se basa mas en los gestos, movimientos y posturas de alguien, con esto puedes entender fácilmente si alguien este incomodo con tu plática o reconocer gestos que tus haces y ver si están mal vistos, además de ir aprendiendo a manejar tu lenguaje corporal.

Teniendo todo esto en cuenta llego a la conclusión que el lenguaje tiene ciertas características que permiten que este se pueda considerar como tal, en todos los casos la mayoría de los puntos fueron correspondientes, pero siempre influye el sonido en el lenguaje, porque es más difícil una comunicación entre una persona sordomuda a una persona que no tenga ningún problema, también con la música, no todos los géneros provocan el mismo impacto en alguien, y el lenguaje corporal indica muchas cosas sin la necesidad de decir una palabra, el torcer los ojos, la postura da el impacto si a esa persona le aburre tu conversación o no. El lenguaje es muy importante en nuestras vidas pues sin él no podríamos expresarnos ni tampoco tener comunicación con alguien, las personas con alguna discapacidad no se oponen a aprender algún sistema para poder comunicarse y llevar una vida normal. Todos los tipos de comunicación son lenguaje, solo debes practicarlos, aprenderlos y podrías comunicarte con alguien con una condición especial, en mi aprendizaje me quedaron bastante claros todos los conceptos que manejan el lenguaje, sus criterios, y que data cada uno de ellos, yo pensaba que cualquier forma de comunicación era un lenguaje, pero viendo que no cumple con todos los criterios me doy cuenta de mi error, la música expresa todos los puntos con claridad, desde la letra hasta la instrumental que transmite y provoca algo en ti, a la letra puedes darle muchos significados, y como mencione con anterioridad a eso se le podría llamar una “barra”, y por ello me gusta el género urbano, pues te da muchos ejemplos de eso, además de que te dan el mensaje de su vida y transmite las emociones que usan al cantar

Bibliografías

-Ling_Tema_2_2^a.pptx

-<https://dle.rae.es/lenguaje>

-<https://dle.rae.es/comunicaci%C3%B3n>

-<https://es.wikipedia.org/wiki/Sordomudo>

-[https://es.wikipedia.org/wiki/Braille_\(lectura\)](https://es.wikipedia.org/wiki/Braille_(lectura))

-<https://theconversation.com/lenguaje-corporal-la-expresion-sigilosa-que-nos-descifra-157382>

-Barthes, R.. (1972), Retórica de la imagen, La semiología, Tiempo Contemporáneo, Buenos Aires.

-Knapp, M. L. (1985), La comunicación no verbal. El cuerpo y el entorno, Barcelona, Paidós.

-Baell, I. M. (1999), ¿Cómo se articula la lengua de signos española?, Madrid, Confederación Nacional de Sordos de España.

- Pinedo Peydró, F. J. (2000), Diccionario de lengua de signos española, Madrid: Confederación Nacional de Sordos de España.

-Stokoe, W. C. (1993), Sign Language Structure, Silver Spring, Linstok Press.

-VeyratRigat, M. y GallardoPaúls, B. (coords.) (2002), Estudios lingüísticos sobre la Lengua de Signos Española, Valencia: Universidad de Valencia.

II.2 Bachillerato General 1

Texto 1

ENSAYO “LA MUERTA”

García 4B

PROF: Diana Elizabeth Alvarez
Espinoza Literatura II

La muerte del amante.

“La muerta” del autor francés Guy de Maupassant, es un relato de terror publicado en el año de 1887, considerado como uno de los mejores relatos de cementerios de la historia. En este ensayo, abordaremos un análisis hacia la muerte de nuestro narrador como producto de un sentimiento de culpa.

Desde el inicio de la lectura, podemos percatarnos del contexto en el que nos sumergen, un lago emocional de un melancólico enamorado que ha perdido a su pareja. En seguida, notamos que su enamorada a fallecido, puesto que es expresado explícitamente en el cuento y la narración lo hace ver claramente en distintas situaciones de la obra, así mismo, nuestro personaje principal nos adentra a su historia para poder contemplar cada parte del sufrimiento que invade su cuerpo, como si una culpa lo inundara.

Nuestro narrador describe sus sentimientos sumamente destrozados, como si una parte de su existencia pereciera y fuese él quien en realidad escaseara de vida, y si, efectivamente, el verdadero muerto es el narrador, no porque su vida se la hubiesen

arrebatado, si no porque la vida que en realidad le importaba era la que ahora se encontraba bajo tierra.

Mucho se puede hablar de que el narrador en realidad estuviese muerto, y he de admitir que en algún momento lo llegué a pensar, sin embargo, al final de la obra se nos muestra que nuestro personaje estaba inconsciente y que todo aquello observado en el cementerio (muertos saliendo de sus tumbas para escribir la verdad en la inscripción de sus lápidas) no es más que un sueño y un proceso de sanación hacia una realidad que evitaba afrontar.

El manifiesto del narrador como nuestro verdadero muerto, puede resultar controversial, no obstante, sostengo que nuestro enamorado era el que verdaderamente estaba sufriendo lo que es una muerte en vida y una carga de culpa colosal. Pero ¿Cuál es la culpa con la que cargaba nuestro personaje?, recordemos que en aquel sueño tenido, se nos mostraban muertos saliendo de su tumba y reescribiendo sus verdades en las lápidas, al percatarse de esto, rápidamente busca la tumba de su enamorada con el deseo de poder encontrársela de nuevo, sin embargo, al llegar le da curiosidad por leer lo que aquella había reescrito en su lápida, es ahí donde el narrador se encuentra con la leyenda “Habiendo salido un día de lluvia para engañar a su amante, enfermó de pulmonía y murió”; una fuerte revelación es dada, el amante es nuestro narrador y así mismo el culpable implícito de su muerte.

Con lo anterior, podemos explicar el poderoso sufrimiento de nuestro muerto en vida, quién trataba de evitar la realidad de lo su sucedido por actos implícitos de amor, sin embargo, no funcionaba, puesto que el nombre de su enamorada cabalgaba su cabeza culpa tras culpa.

Finalmente, y rescatando el objetivo de mis palabras, considero, como ya había mencionado, que nuestro narrador es el verdadero muerto de la historia, tratando de evitar la gran pesadez de la culpa que carga, aunque esta no pudiese salir de su mente y, de igual manera, sufriendo por la muerte de la amada a la que veneraba en vida, sin duda, un acontecimiento que cobra relevancia en la pasión que surge de un amor prohibido, un amor de amantes.

Texto 2

El anciano campeón.

Para empezar al principio del cuento no tenía sentido de por qué le habían puesto así al título por que no hablaba de un anciano hasta la pagina 7 comienza a hablar del anciano.

¿Pero qué problemas había? La situación política de Inglaterra, como el gobierno tenía sometido al pueblo, no había justicia ni igualdad, violaban sus derechos, gobierno autoritario, sometían a aquel que alzaba la voz, el ejercito era represor, no protector.

Hay muchos puntos que podemos sacar de esa pregunta. El gobierno cree que puede tener todo el control del mundo pero no funciona por que no todas las personas le hacen caso después de eso son los derechos, desde que nacemos

cada una de las personas tienen derechos, a la educación, a una casa, a ser respetado y tu respetar a los demás pero el gobierno violaba y seguirá haciéndolo "violar sus derechos" Someter a las personas a hacer algo en lo que no están de acuerdo o no quieren hacer es una agresión al igual que hay muchas más.

Al llamar al cuento (anciano) así me pongo a pensar y me doy cuenta que el ya vivió muchas más cosas e incluso peores. Cada siglo tiene sus pros y contras y en cada país es diferente aunque nunca me imagine que así fuera Inglaterra después de todo el gobierno es quien controla a pesar de aqueres competir contra el terminaremos perdiendo pero el anciano me enseñó q ser un campeón con las experiencias que te ha dado la vida.

Texto 3

Ser Infeliz

Tema: Quien es y por qué esta la niña ahí realmente.

Desde que comencé a leerlo, supe de primer instante lo que nos da a entender todo el cuento y aquí se contestaran las siguientes preguntas "¿Por qué el hombre se alegra por la visita de la niña?" "¿La niña realmente es un fantasma?"

Comenzando que desde un inicio nos da a entender que el hombre, es un hombre ya grande, solitario, en donde dice "yo me deslizaba sobre la alfombra" dándonos a entender que por su mayor edad, ya no puede caminar correctamente.

La niña es la representación de la muerte, Si , si es un fantasma, es la muerte viniendo por el hombre ya cansado. El cuestiona por la llegada, creyendo que quizá no es su momento de "ir al otro lado"

Mi teoría se confirma con la respuesta de la niña "calma, calma, ya todo estará bien"

El hombre se alegra de la llegada de esta, por esa paz eterna, por ese fin alivio a el invierno y la angustia que demuestra al conocer a una nueva persona por el aislamiento social del hombre, y la ruptura de la soledad, por ello, el se siente tan feliz y aclama que la ha estado esperando.

Cuando sale hacía con su vecino, es el único que nos da a demostrar que le habla, así que se toma más como una despedida.

Al final, cuando el hombre entra a su cada a "dormir" es una metáfora sobre su muerte, el morir es el descanso, la muerte también se le llama el descanso eterno.

II.3 Bachillerato General 2 Texto 1**Panorama de la modernidad. Repercusiones para la lengua**por: **Sofía López Honorato****Introducción**

En México existen 11 familias lingüísticas que agrupan 68 lenguas o idiomas indígenas, junto con el español consideradas lenguas nacionales, que cuentan con más de 364 variantes lingüísticas y aproximadamente 7 millones de hablantes. Por lo tanto nuestro país es clasificado entre los primeros 10 países a nivel mundial con mayor variedad de lenguas originarias y el segundo de América latina¹.

Históricamente, la Conquista española fue el evento detonante para la llegada de Occidente. Los procesos evangelizadores e hispanizantes impusieron al español como *lingua franca* y fomentaron el desplazamiento de los pueblos indígenas a la periferia. Tras la independencia y hasta inicios del s. XX se construyó a la identidad nacional con base en la apariencia física de peninsulares, criollos y mestizos, de manera acorde a la cosmovisión europea. Posteriormente se revaloró el pasado de la nación, pero se discrimina a los pueblos que siguen existiendo. "Muchos pueblos indígenas continúan sufriendo las consecuencias de injusticias históricas, incluidas la discriminación, la marginación y el desposeimiento de sus tierras y recursos, y a menudo se les niega su derecho al desarrollo" (Foro permanente para las Cuestiones Indígenas de las Naciones Unidas, 2010).

Tesis

En la actualidad existen 188 variantes lingüísticas con muy alto, alto o medio grado de peligro de desaparecer². La modernización del país iniciada en el s. XX, por Porfirio Díaz, incentivó a la población rural a migrar a las ciudades. La migración desarraigó a los pobladores de las tierras que les habían pertenecido por años y de ciertas tradiciones que les proporcionaban identidad. Es decir, las oportunidades laborales exclusivas de las ciudades, en donde también se concentraba el desarrollo y el bienestar ofrecido por el

¹ Gobierno de México

² Instituto Nacional de Lenguas Indígenas (INALI)

Estado, atrajeron a un gran sector indígena a las ciudades y facilitaron la pérdida de lenguas originales.

En nuestro país se desvaloriza a los pueblos originarios. En la actualidad se observa como la gran mayoría indígena continúa habitando áreas rurales y marginales en el país, debido a “ (...) políticas públicas que han excluido a los pueblos indígenas y que son discriminatorias con respecto a sus culturas e identidades” (Foro permanente para las Cuestiones Indígenas de las Naciones Unidas, 2010). Asimismo en nuestra sociedad “el verdadero poder de la hegemonía trabaja desde adentro, haciendo sentir vergüenza al diferente, haciéndole sentir mal por lo que es y lo que representa” (Benítez Trinidad, 2015), devalúa la figura indígena, ya sean sus sistemas políticos, educativos, sociales, espirituales, culturales o económicos

Generalmente, las comunidades indígenas carecen de una presencia del Estado que se preocupe de las necesidades o intereses de los habitantes. De larga data es la búsqueda del reparto agrario de aquellas tierras que fueron arrebatadas a los mayas, yaquis, etc. durante el Porfiriato. El alzamiento del EZLN, por ejemplo, respondió a una búsqueda de la reivindicación social por parte de los grupos indígenas. En los pueblos rurales y en las ciudades la atención médica, los servicios de educación, los procesos judiciales, etc. carecen de intérpretes para los indígenas, de manera que se vuelve indispensable para ellos aprender el español para poder desenvolverse en los medios que se requieren para defender sus intereses.

Los medios de comunicación, las redes sociales y los medios de divulgación son generados dentro de las ciudades, normalmente, y como tales emplean el español (lengua materna de la gran mayoría de los receptores de estos medios). “En la situación de colonialismo interno que prevalece en las regiones indígenas de México, a los niños de la primaria se les enseña todavía a leer y escribir un idioma que no es su idioma materno” (Cortez Ocotlán, 2017), la imposición del español es dañina, pues rompe lazos intergeneracionales, con la familia y la comunidad, que son reflejo del contexto lingüístico, histórico, cultural e ideológico de la zona

Conclusión:

En México se ha impuesto una lengua, el español,. Como resultado de esto la gran mayoría de la población, es decir la indígena, ha perdido o puede perder la diversidad

lingüística que la caracteriza. Ellos se han visto desplazados a un ámbito rural, donde se encuentran incomunicados con el resto del territorio nacional y, ante la necesidad de comunicarse van perdiendo saberes y conocimientos que se transmitían oralmente a las nuevas generaciones (quienes ahora migran a las ciudades). Frente a esto, los programas aplicados desde el Estado, con el objetivo de rescatar, promover y difundir la cultura, son una respuesta a la revaloración de los pueblos originarios existentes "de allí el resurgimiento del interés entre la juventud consciente de los pueblos originarios por la cultura propia que se observa actualmente en todos los países de América" (Cortez Ocotlán, 2017)

Referencias:

- Cortez Ocotlán, Pedro (2017) "Presentación" en *Diccionario Nahuatl-Español de la Sierra Nororiental del Estado de Puebla*, Tzinacapan, Cuetzalan: Sin editorial.
- Foro permanente para las Cuestiones Indígenas de las Naciones Unidas (19-Abril-2010) "Los pueblos indígenas; desarrollo con cultura e identidad-Artículos 3 y 32 de la Declaración de las Naciones Unidas sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas" en *Naciones Unidas*,
<https://www.un.org/esa/socdev/unpfii/documents/desarrollo%20con%20cultura%20e%20identidadS.pdf>
- Benítez Trinidad, Carlos (30-Septiembre-2015) "Los indios y la Modernidad" en *Iberoamérica Social*; <https://iberoamericasocial.com/los-indios-y-la-modernidad/>
- Secretaria de Cultura (21-Febrero-2018) "¿Sabías que en México hay 68 lenguas indígenas, además del español?" en *Gobierno de México*;
<https://www.gob.mx/cultura/articulos/lenguasindigenas?idiom=es&adlt=strict&toWww=1&redig=76B2D2BED712472C9F1F3010A68C1B46>
- Embriz Osorio, Arnulfo y Zamora Alarcón, Oscar (2012) , *México. Lenguas indígenas nacionales en riesgo de desaparición: Variantes lingüísticas por grado de riesgo. 2000*, México: Talleres Gráficos de México;
https://site.inali.gob.mx/pdf/libro_lenguas_indigenas_nacionales_en_riesgo_de_desaparicion.pdf

Texto 2

Valentina de las Fuentes | Psicología

Contornos distorsionados

Para comenzar y entender el objetivo de este texto, necesitamos definir qué es un trastorno mental. La enfermedad o trastorno mental se define como una alteración de los procesos cognitivos y afectivos que impide a la persona que lo padece un desarrollo normal. Es un patrón de conductas psicológicas anormales, el cual tiene una relevancia clínica, implica una anomalía a nivel psicológico o biológico (APA,2002).

Según la Organización Mundial de la Salud (OMS)¹, cerca de 1000 millones de personas padecen de un trastorno mental, 3 millones de personas mueren cada año por el consumo de bebidas alcohólicas y una persona se suicida cada 40 segundos.

En nuestra sociedad existe una estigmatización hacia las personas con trastornos mentales, lo cual a dado paso a la gran violencia y discriminación que sufren y han sufrido estas personas a lo largo de la historia.

Antes que nada ¿Qué es un estigma?

Desde el punto de vista de la Psicología Social, un estigma se podría definir como la devaluación de una persona que tiene alguna característica o atributo específico en un contexto social determinado. Es decir, los estigmas son categorías sociales en las cuales se crean estereotipos y creencias negativas que causan una exclusión de un sector de la sociedad (Dovidio, Major & Crocker, 2000).

En América Latina, aunque las investigaciones acerca de la salud mental y los estigmas en la sociedad han sido escasas, algunos estudios desarrollados en Brasil, Argentina, México y Chile han dado a conocer que las personas perciben a los pacientes con alguna enfermedad mental, como potencialmente peligrosos, violentos, impredecibles e incapaces para desarrollar actividades laborales²³. Se ha encontrado que, una vez que se da a conocer que una persona tiene algún trastorno o enfermedad mental, tiene menos posibilidades de tener un empleo y

¹<https://www.who.int/es/news/item/27-08-2020-world-mental-health-day-an-opportunity-to-kick-start-a-massive-scale-up-in-investment-in-mental-health>

² Peluso ETP, Blay SL. Public stigma and schizophrenia in São Paulo city. Rev Bras Psiquiatr 2011;33(2):130-136.

³ Chuaqui J. El estigma en la esquizofrenia. Cien Soc Online 2005;2(1):45- 66.

ganar menos dinero que una persona con la misma enfermedad pero cuyo trastorno no es públicamente conocido (Link, 1987).

En el mundo pocos enfermos mentales tienen acceso a servicios de salud de calidad. Según la OMS en los países de ingresos bajos y medios, más del 75% de las personas con trastornos mentales, neurológicos y por consumo de sustancias no reciben ningún tratamiento. Además de los que no buscan una ayuda profesional, por miedo a que la gente de su entorno, incluso su familia, puedan juzgarlas.

En una investigación realizada, se identificó que “el miedo al diagnóstico” y “lo que otros pudieran pensar”, fueron las justificaciones más utilizadas por los encuestados para evadir la solicitud de ayuda al sistema de salud mental⁴, por lo que es una problemática directamente relacionada con el estigma.

Una de las grandes causas de esta estigmatización, es la falta de información. A lo largo de la historia ha sido un tema del que se ha hablado de manera escasa, y aunque poco a poco ha ido adquiriendo más atención e importancia, sigue existiendo una gran cantidad de información falsa, que perpetúa justamente los estereotipos y una visión errónea de lo que son los trastornos mentales.

Esto lo podemos ver desde encabezados de los periódicos, por ejemplo.



En este ejemplo se resalta de una forma negativa el hecho de que el piloto tiene depresión, cuando probablemente las causas de este acontecimiento no tienen nada que ver con el trastorno que padecía el piloto. Pero este solo es un ejemplo entre muchos otros, es algo que ya tenemos muy normalizado, el señalar y culpar al trastorno mental, porque la sociedad ve a

⁴ Vicente B, Kohn R, Saldivia S, Rioseco P et al. Patrones de uso de servicios entre adultos con problemas de salud mental en Chile. Rev Panam Salud Publica 2005;18(4/5):263-270.

las personas con enfermedades mentales, como su diagnóstico antes de verlas como personas.

También en el cine hay ejemplos claros de cómo se representa a los personajes con enfermedades mentales, tanto físicamente como en la personalidad y carácter, poniéndolo como el malo, o buscando hacer comedia con este tipo de personas y han creado estereotipos en cuanto a la imagen de los psiquiatras, los han puesto como asesinos o malas personas, creando una idea de la psiquiatría que podría dar miedo. Pasa lo mismo con los famosos electroshocks, en realidad no son como lo vemos en las películas, estas se realizan mientras el paciente está dormido y sin dolor alguno, la cantidad de carga ejercida sólo provoca un ligero movimiento en pies y manos⁵.

Es necesario entender que la psiquiatría es como cualquier otra especialidad de la medicina y que las enfermedades y trastornos mentales son como cualquier otra enfermedad en el cuerpo que vemos y aceptamos con mucha normalidad.

Para concluir, la principal causa del estigma de los trastornos mentales en nuestra sociedad, es el miedo y la ignorancia. Las personas con trastornos no son más débiles, ni les hace falta fuerza de voluntad, ellas padecen de enfermedades reales.

Estos estigmas causan en las personas con estas condiciones tengan sentimientos de vergüenza y disminución de la autoestima, propiciando el aislamiento y la autoestigmatización. Los estigmas podrían provocar más sufrimiento, y dificultar las posibilidades de recuperación de las personas que padecen el trastorno.

Es muy importante informarnos en base a fuentes verídicas, para no tener ideas erróneas de lo que causan los trastornos mentales y hablar acerca de estos temas para dar visibilización a la problemática del estigma y que haya una reflexión, ya que no es una elección padecer de un trastorno mental y no es culpa de la persona que lo padece.

Tenemos que cuestionarnos y darnos cuenta de todas las cosas que tenemos normalizadas y deshacernos de todos los factores estructurales que excluyen y perjudican a un sector muy significativo de la población.

Referencias

-López, M., Laviana, M., & López, A. (2009). Estigma social, violencia y personas con trastornos mentales graves. *Violencia y Salud Mental. Salud mental y violencia institucional, estructural, social y colectiva. Madrid, AEN*, 187-207.

⁵ <https://medlineplus.gov/spanish/ency/article/007474.htm>

- Sanjuan, A. M. (2011). El estigma de los trastornos mentales: discriminación y exclusión social. *Quaderns de psicologia. International journal of psychology*, 13(2), 7-17.
- Tapia, F. M., Castro, W. L., Poblete, C. M., & Soza, C. M. (2015). Estigma hacia los trastornos mentales: características e intervenciones. *Salud mental*, 38(1), 53-58.

Texto 3

El Arte es Político

A lo largo de la historia se ha concebido una idea de lo que es el arte, y sobre la relación que éste tiene con el artista. Pero en principio hay que regresar a la etimología de la palabra. *Artista* es un término acuñado en el siglo XVI, a partir del latín *artis*, con el sufijo *ista*, proveniente del griego *ιστής*. Se le entiende entonces al artista como aquel que hace o produce obras de arte. Dicho resultado o producto es un reflejo del contexto sociocultural, histórico y moral del artista y la época donde se desarrolla su individualidad, así como su trabajo. Por lo cual, para entender de una manera más amplia su arte, es necesario conocer y tomar en cuenta su biografía y contexto.

Partamos de la idea que 'no se puede separar al arte de su autor'. Este es un tema que ha resultado polémico, y ha dado como consecuencia una serie de argumentos y posicionamientos sobre si esto se puede o no hacer. Las ideas dentro de las sociedades se han transformado y evolucionado a lo largo de los años, como consecuencia de las situaciones que se han vivido. Puede ser que en un pasado no tan lejano, esta idea de no separar el arte de su autor pareciera desquiciada. Pero en los últimos años se ha dado una voz a todas estas historias que han sido silenciadas y que en repetidas ocasiones aluden a delitos cometidos por artistas aclamados, como es el caso de Neruda, Picasso, Woody Allen... No es posible que hoy en día nos sigamos eximiendo de la responsabilidad que tenemos como consumidores, y seguir aplaudiendo y poniendo en pedestales a dichos personajes, que a pesar de haber tenido una relevante influencia en el mundo artístico, han cometido acciones graves que tienen que ser tomadas en cuenta. Porque "ser artista no significa ser impune". (Scherer, 2022)

En el transcurso de los años, se han ido construyendo ideas y valores en la sociedad, asimismo ésta se ha ido transformando. Pero usualmente la historia ha sido escrita desde una perspectiva hegemónica, occidental, heterónoma y patriarcal, que ha producido una forma de percibir o no la realidad, y el caso del arte no es diferente, "lo que habría que preguntarse es desde qué criterios, patriarcales, como lo son los que han fundamentado los sistemas de valor del arte, han sido establecidas las ideas del arte bueno o de calidad". (Scherer, 2022)

"El arte, además de un instrumento de catarsis, es un medio de comunicación en donde el artista puede plasmar no sólo sus pensamientos, sino también sus creencias, su sentir y de alguna manera sus acciones". Por lo tanto, es imposible separar la obra de su creador, quién tiene una historia y contexto únicos, y que finalmente afectan directamente al producto, por lo cual, al separar el arte y al artista se tiene como resultado una vista incompleta y pobre sobre la obra. El hecho de conocer al artista, también te ayuda a nutrir tu opinión y percepción de su trabajo, no reduciéndote únicamente a lo sensitivo, que a pesar de ser esencial en la contemplación artística no es el único aspecto al que se le debe de dar peso. (Mataquez, 21)

No es lo mismo consumir la obra de un artista fallecido a uno vivo. En los últimos años se han dado a conocer muchos testimonios sobre abusos cometidos por artistas de todas épocas y contextos. Los más resonados han sido los de Gauguin, Picasso, Allen, Polanski y más. Dentro de estos renombrados personajes, vemos como algunos ya han fallecido y otros siguen vivos y creando producciones. No tiene el mismo impacto consumir el arte de Picasso al de Allen, puesto que éste último sigue vivo, y seguirá ganando dinero gracias a tu consumo, a pesar del daño que ha cometido a lo largo de su vida. En cambio, Picasso no obtiene ninguna recompensa por ser visto. Aun así es necesario cuestionarnos sobre el impacto que esto tiene, dejar de reproducir y admirar patrones de violencia, porque "no podemos zafarnos de la obligación de reflexionar antes de ir al cine a ver una película, comprar un cuadro o un disco que abonará a su trabajo, hay que pensar en qué consecuencias tiene nuestro apoyo". (T., 2017)

Finalmente, quise aludir a esta frase feminista de "Lo personal es político" surgida en la tercera ola feminista entre los años 60's-70's en Estados Unidos, es pertinente recalcar que el arte y su creador no pueden ser separados, puesto que el arte como elemento catártico y de expresión no vive por su cuenta, y su inventor tiene una responsabilidad importante. Lo que se crea tiene un contexto, intención y trasfondo. La contemplación y creación artística han sido esenciales a lo largo de la historia humana, pero hay que ponernos a pensar y reflexionar lo que hoy en día es admirado. Así como la responsabilidad social que el artista y consumidor tenemos. Con el paso del tiempo se han develado historias y realidades a cerca de artistas que admiramos y aplaudimos, esto me ha producido desilusión, confusión, enojo, impotencia, y sobre todo me ha hecho cuestionarme múltiples cosas... ¿Cuál es el mensaje que queremos admirar y difundir? ¿Qué es lo que nos han

enseñado a mirar? ¿Cuáles son las historias y obras de las víctimas silenciadas a lo largo de la historia?

Abramos el diálogo y la oportunidad a construir conocimiento y nuevas formas de percibir la realidad, así como escuchar y darle voz a aquellas historias que han sido silenciadas e ignoradas por el renombre de sus abusadores.

Referencias:

- Fabiana Scherer (27-jun-22) "Es Posible Separar la Obra del Artista", El Universal, <https://confabulario.eluniversal.com.mx/obra-artista/>
- Andrea Márquez, (11-febrero-2021), "¿Separar al Arte del artista? Un Tema Polémico, Laboratorio Universitario de Periodismo, <https://comunicacion.uaa.mx/revista/index.php/2021/02/10/separar-el-arte-del-artista-un-tema-polemico/>
- Fernanda T, (17-12-17), "¿Debemos Separar la Obra de su Creador?", Milenio, <https://www.milenio.com/opinion/fernanda-de-la-torre/neteando-con-fernanda/debemos-separar-la-obra-de-su-creador>
- <https://es.slideshare.net/leonelacarmen/arte-y-sociedad-el-artista-y-su-medio>
- <https://critica.cl/artes-visuales/arte-y-sociedad>

Texto 4

Cada cuerpo es diverso y hermoso, el movimiento invita a amarlos tal y como es, fomenta mostrar los cuerpos tal y como son, fuera de los estereotipos. Muestra especialmente los cuerpos grandes ya que han sido denigrados y poco visualizados por los medios durante mucho tiempo.

«¿Existe un buen modo de categorizar los cuerpos? ¿Qué nos dicen las categorías? Las categorías nos dicen más sobre la necesidad de categorizar los cuerpos que sobre los cuerpos mismos».
Jennifer Lawrence.

Introducción: Hablaré de el movimiento body positive, un poco de su historia y algunos argumentos, afirmaciones y preguntas que me han parecido interesantes, para cuestionar o analizar

En general existen muchas dudas y afirmaciones fundadas e infundadas sobre el body positive como por ejemplo: Es una moda que pasara, tal vez hacen apología a la gordura, que es un movimiento positivamente tóxico. Que los medios lo idealizan o tergiversan, si la moda solo utiliza el lema del movimiento para ser innovador, o usarlo momentáneamente para generar controversia y en realidad no les interesa la inclusión. Sus orígenes están en el internet por lo tanto no durara y es solo un capricho. El movimiento marcado un antes y un después. Ayuda a amarse a uno mismo tal y cual es. Es una rama del feminismo. Sigue el lema "mi cuerpo mi decisión". En la actualidad existen defensores y antis de este movimiento por distintas razones y puntos de vista, pero creo que en mi generación en general estamos de acuerdo que cada cuerpo es distinto y que no se debería someter a un solo estereotipo cuando es asunto es diverso, en todo sentido no solo físicamente, cada uno somos únicos e irrepetibles, aunque a veces nos cueste aceptarnos y sea para muchos difícil amarse a uno mismo, creo que sabemos que nos vale más ser constructivo con nosotros que destructivo, aunque de vez en cuando parezca lo contrario, no es que quiera generalizar por supuesto. Definitivamente recordaremos todos los movimientos y eventos que están y estarán pasando con respecto a la inclusión, en todo sentido.

El body positive tiene diferentes significados pero en general es un movimiento y corriente de pensamiento que propone que el cuerpo humano se tiene que ver desde una forma positiva, te invita a amar y respetar tu cuerpo tal cual es. Te invita a que reconozcas, aceptes y por esto ames tu cuerpo tal y como es. Busca que cuestiones aquellos estigmas y estándares que ha enseñado la sociedad con referencia a un cuerpo ideal o deseado como los diferentes estereotipos que existen.

El objetivo del movimiento es que aceptes tu cuerpo sin importar tu genero, habilidad, raza, peso, estatura, hacer las paces y estar totalmente pleno con el. Cuestionar ciertos paradigmas de belleza y salud mediante la aceptación de la diversidad.

El movimiento tiene varios orígenes los principales son:

Exigen tres cosas;

Una en 1960 con un artículo "What's Fat Activism?", en 1967, un locutor de radio de Nueva York llamado Steve Post realizó una "reunión" en Central Park. Describió que el objetivo del evento "era protestar contra la discriminación contra la grasa". Hizo un ensayo llamado "Más personas deberían ser gordas!", como resultado de ser testigo de la discriminación que su esposa experimentó como una persona de talla grande. Este ensayo puso en la mira la discriminación que las personas gordas de E.U sufrían. La segunda en 1996, impulsado por las feministas Connie Sobczak y Elizabeth Scot, el Body Positive como movimiento comienza a cobrar fuerza con el nacimiento de la revista Belleza XL. Nace justamente como respuesta a las consecuencias negativas que se generan al no poder alcanzar el estándar de belleza que se nos ha impuesto. La tercera tomó mucho más fuerza gracias a la popularidad gracias a las redes sociales, logrando así una mayor presencia del movimiento, Instagram ha servido como publicidad para el movimiento, desafía los estándares poco realistas. Por eso algunos dicen que la corriente de pensamiento nace fundamentalmente en Internet. El movimiento y el pensamiento está inspirado del feminismo y del activismo gordo, en donde se toma un profundo aprendizaje. Por ejemplo del activismo gordo se toma la idea de no entrar en los estándares impuestos. El activismo gordo habla del lo que pasan los cuerpos gordos en torno a la sociedad y el body positive es más amplio y diverso.

Argumentación:

Se ha hablado mucho de los beneficios y desventajas de este movimiento, también las contradicciones que puede haber con relación a su lo que dicen y con la salud. Por eso la continuación Argumentos a favor y en contra desde mi punto de vista.

Generalmente se asocia a el movimiento con personas de tallas grandes, por lo que la gente pendeja cree que es sinónimo de apoyo a un estilo de vida poco saludablemente, aparte de afirmar que normaliza la obesidad, y sataniza los supuestos buenos hábitos y la figura delgada impuesta por la sociedad lo cual es totalmente absurdo cuando se basa la aceptación y el amor propio, esto no tiene que ver con mantener un estilo de vida dañino para el cuerpo.

El movimiento da potencialmente una mayor visibilidad hablando de cuerpos de lo que no se hablaban antes, incluso los criticaba y demonizaban.

Promueve el respeto y la aceptación a los cuerpos diversos, busca frenar el odio, es estigma, que generan acoso o bullying.

Va más allá de lo físico, una talla, el peso, una cicatriz, un rostro con acné, tu origen, color de piel absolutamente no define quien eres. No definan a la gente por su apariencia eso apoya

Como pretende que las personas se acepten tal cual son, se ha demostrado que sube el nivel de autoestima y el auto cuidado.

Empoderamiento a la gente, fortaleciendo la salud mental, por lo tanto más satisfecha con su cuerpo.

Previene la mayoría de veces problemas y trastornos alimenticios.

Aconseja a las nuevas generaciones usar las redes de forma moderada dividido a que hacen alegría a cuerpos supuestamente perfectos.

Hace atender repetidas veces que los ideales de belleza no son para nada reales.

«Una mujer que no se gusta a sí misma no puede ser libre, y el sistema se ha preocupado de las mujeres no lleguen a gustarse nunca»

Beatriz Gimeno.

En conclusión el body positive no es tóxico, es una pendejada para mí que lo relacionen con mala salud cuando el propósito de mismo es estar bien contigo mismo, me parece muy importante que movimiento de este estilo salgan a la luz y resuenen más que antes definitivamente es un antes y un después para mí, espero que sigamos evolucionando, paz y amor. Recomiendo este movimiento por que siento que se ha demostrado que de cierta manera sirve para vivir más pleno, claro que si sigues el original y no las versiones targuiversadas.

Fuentes:

https://addi.ehu.es/bitstream/handle/10810/37444/TFG_SanchezSalcedoVictoriaH.pdf
<https://weloversize.com/lifestyle/10-frases-muy-body-positive-de-feministas-famosas/#1>
<https://www.saberyvida.com/body-positive/>
<https://www.mundodeportivo.com/uncomo/belleza/articulo/que-es-el-body-positive-52146.html>
<https://copadas.cl/2020/12/16/cual-es-la-diferencia-entre-body-positive-y-body-neutrality/>
<https://elplanetaurbano.com/2020/08/la-generacion-z-se-interesa-y-apoya-el-movimiento-body-positive-y-los-cuerpos-reales/>
<https://colectivaoleaje.com/biblioteca-feminista/body-positive-feminista-3-razones/>
<https://notipress.mx/vida/body-positive-y-por-que-revolucionando-el-marketing-8654>
<https://www.hola.com/estar-bien/20190604142859/autoestima-body-positive-firmas-gt/>
<https://okdiario.com/salud/bodypositive-no-luchar-contra-tu-cuerpo-65969>
<https://laboratorio.latercera.com/laboratorio/noticia/body-positive-movimiento/1017007/>
<https://bodypositive.com.mx/blog/que-es-body-positive>