



UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACIÓN A DISTANCIA
FACULTAD DE FILOSOFÍA

Máster Universitario en Filosofía Teórica y Práctica
Especialidad de Lógica, Historia y Filosofía de la Ciencia

Trabajo Fin de Máster
Argumentación y Educación
La Argumentación en el Espacio Público Educativo como Elemento Fundamental de
los Valores Democráticos

Autor: Dionisio Javier Sánchez Álvarez

Tutor: Luís Vega Reñón

Madrid, junio de 2017

RESUMEN

Este trabajo es una reflexión con dos objetivos, uno para saber porqué la argumentación es importante en la educación de los niños y beneficia su desarrollo intelectual y social, y dos, para explorar cómo el aprendizaje de la argumentación en la escuela contribuye al valor fundamental en una sociedad democrática que es el mérito de una escuela para todos. Esta reflexión se fundamenta en la posibilidad de desarrollo cognitivo en el niño en relación con la argumentación como modo de aprendizaje en la escuela. Esta relación de la argumentación y la escuela se ve como un elemento de aprendizaje, no solo en modo diálogo, sino que proporciona, además, la base para la disposición mental adecuada. Hay fundamentos para ligar la práctica de la argumentación en la clase con la adquisición del conocimiento, propio de la escuela, como proceso meta-cognitivo. El aprendizaje o empleo de la argumentación, en cualquiera de sus perspectivas, ya sea lógica, dialéctica, retórica o pensamiento crítico, permite en el estudiante un estado mental favorable para el aprendizaje de las materias que se imparten. La práctica discursiva es el uso de discursos para crear conocimiento de diversos temas, con el fin de fomentar el debate, pero, sobre todo, el conocimiento en profundidad de la problemática. El desarrollo de las destrezas argumentativas en la escuela converge en la facultad para trabajar o pensar en un problema, realizar preguntas y lidiar con ellas, de forma que se llegue a una conclusión de forma inductiva solo después de haber demostrado la calidad de los pensamientos y la habilidad para considerar diferentes partes de la pregunta. Además, la enseñanza de la argumentación en la escuela beneficia la adquisición de virtudes cívicas necesarias en una sociedad democrática. Si la Educación tiene como objetivo un tipo de sociedad, además, debería proporcionar al estudiante los valores que le permitan tener éxito como ciudadano en una sociedad democrática, y cómo la enseñanza de la argumentación contribuye a ese objetivo.

ABSTRACT

This work is a reflective effort with two objectives, the first one, to elucidate the reasons why argumentation is important in the education of children and benefits their intellectual and social development, and the second one, to explore how the learning of argumentation in school contributes to the fundamental value in a Democratic society, that is, a school for all. This reflective effort is based on the possibility of cognitive

development in the child in relation to argumentation as a mode of learning in the school. This relationship between argumentation and school is seen as an element of learning, not only in dialogic mode, but also as the basis for adequate mental disposition. There are foundations for linking the practice of argumentation in the classroom with the acquisition of knowledge, that is typical of the school, as a meta-cognitive process. The learning or use of argumentation, in any of its perspectives, either logic, dialectic, rhetoric or critical thinking, allows the student a favorable mental state for learning the subjects that are taught. The discursive practice is the use of dialogues to create knowledge of various topics, in order to encourage debate, but, above all, in order to stimulate the development of problem-solving abilities. The development of argumentative skills in the school converges in the capacity to work or to think about a problem, to ask questions and to deal with them. In such a process, a conclusion is reached inductively only after having demonstrated the quality of the thoughts and the ability to consider different parts of the question. In addition, the teaching of argumentation in school benefits the acquisition of necessary civic virtues in a democratic society. If the goal of Education is to create a certain type of society, then, that education should also ensure that the student develops the values that will enable him to succeed as a citizen in a democratic society. This thesis explores how the teaching of argumentation contributes to that ultimate goal.

1. INTRODUCCIÓN

La relación entre argumentación y educación no es nueva. Desde Dewey, Piaget o Vygotsky hasta Kuhn, Ennis, Lipman, Mercer o Muller Mirza, se han elaborado múltiples investigaciones y reflexiones sobre el papel que juega la argumentación o la lógica en el aprendizaje en la escuela. Desde el origen del estudio de la argumentación en Aristóteles hasta Wittgenstein, se ha ido transformando, desde la enseñanza medieval, ya en coherencia semántica y en lógica formal; pero desde 1958, tanto S. E. Toulmin como Perelman reavivaron el interés por la teoría de la argumentación desde el punto de vista discursivo para comprender el uso de la razón más allá del contexto de la racionalidad geométrica como demostración deductiva o por medio de silogismos. Éste es el punto de vista que me interesa.

Según Muller Mirza (2006), argumentación es el discurso que proporciona razones y justifica las decisiones del argumentador, sus creencias y sus posiciones respecto a un tema. Para Binkley (1995) argumentar es, sin duda, una actividad comunicativa, pero al mismo tiempo, un objeto de reflexión. Binkley no considera la argumentación en el sentido lógico de inferencia de una conclusión a partir de unas premisas, sino como una actividad social o de comunicación que tiene lugar cuando las personas debaten. Similarmente, Kuhn (2008) explica la argumentación como el proceso de desarrollar argumentos, de intercambiar puntos de vista, de buscar y proveer evidencias que sustenten las proposiciones; cuando alguien se ocupa de plantear y evaluar razones por las que una determinada explicación no es adecuada, ello no solo lleva a proponer argumentos convincentes para refutar esa posición en una discusión, sino que también profundiza en la comprensión del asunto. Vega (2007, p. 45) define argumentación como: “*el discurso mantenido en el curso de una conversación*”, es decir, “*discurso sería la acción o resultado de utilizar oraciones o actos de habla que facilita la gramática de una lengua en un acto concreto de comunicación*”. Además, Vega presenta una idea de argumentar que se explora en este trabajo como dar cuenta y razón de algo a alguien o ante alguien con el propósito de lograr su comprensión y ganar su asentimiento, de tal forma que envuelve no solo los actos de habla mencionados anteriormente, sino también otros elementos conversacionales o de interacción discursiva facilitadas por otras vías, tales como, emocionales, gestuales, gráficas. Vega (2007, p. 46) lo justifica porque en cualquier discurso declarativo se produce un acto de comunicación que se compone de la

codificación y emisión del mensaje y la recepción y decodificación del mismo; pero, además, conlleva una intención, por medio de creencias, propósitos, etc., y una inferencia, que sería la interpretación inferida a partir de la declaración. En definitiva, una argumentación es un proceso de interacción discursiva, una sucesión de intervenciones gramaticales-intencionales-inferenciales (Vega, 2007, p. 47).

Así pues, en la literatura académica, el concepto de argumentación tiene tres acepciones, una que se refiere al significado de proposición como conocimiento, que pretende explicar o predecir un fenómeno, otra que se refiere a la evidencia que sostiene una proposición en un debate, y la tercera ligada al hecho de argumentar en sí, al discurso argumentativo, que se compone de la presencia de inferencias, una línea argumentativa expresa y unos propósitos probatorios por medio de razones.

Algunos programas educativos promueven el pensamiento crítico, pero su implementación depende, por lo que quiero plantear en esta reflexión, de las prácticas argumentativas. A través de la argumentación como pensamiento crítico, el objetivo es ayudar a los estudiantes a desarrollar una actitud mental reflexiva y crítica (Ennis, 1969).

Este trabajo es una reflexión con dos objetivos, uno para saber por qué la argumentación es importante en la educación de los niños y beneficia su desarrollo intelectual y social, y dos, cómo el aprendizaje de la argumentación en la escuela contribuye al valor fundamental en una sociedad democrática que es el mérito de una escuela para todos. Mi planteamiento es que el uso de la argumentación en la clase puede proporcionar al estudiante las destrezas necesarias para el desarrollo intelectual y cognitivo, que es el objetivo propio de la escuela. Desde Piaget, Vygotsky, Mercer y Kuhn hay fundamentos para ligar la práctica de la argumentación en la clase con la adquisición del conocimiento, propio de la escuela, como proceso meta-cognitivo. Como defiende en este trabajo, el aprendizaje o empleo de la argumentación, en cualquiera de sus perspectivas, ya sea lógica, dialéctica, retórica o pensamiento crítico, permite en el estudiante un estado mental favorable para el aprendizaje de las materias que se imparten.

Creo que la aportación, no ya de la enseñanza de la argumentación, sino del aprendizaje mediante la argumentación, es fundamental en el objetivo de lograr *una escuela para todos*. De acuerdo con Cole (2013), lo que pretendo exponer es la necesidad de que los educadores incorporen prácticas discursivas en forma de deliberaciones en el aula para impulsar los hábitos de comunicación, de tal forma que fortalezcan tanto los

procesos razonados de toma de decisiones como las aptitudes que puedan influir en nuestros modos democráticos. Como introducen Enslin, Pendlebury y Mjiattas (2001), dado que la relación entre el educador y los estudiantes es asimétrica, puesto que el proceso educativo se basa en la autoridad del maestro o maestra, éste o ésta debería proporcionar y producir el espacio apropiado de discusión. Por ello, la argumentación es una herramienta para romper esa asimetría y situar al estudiante como agente de su propio aprendizaje. Se está trabajando mucho, a nivel académico, para que el educador no sea la figura que dirige el aprendizaje, e incluso que la clase sea más democrática. Espero que esta reflexión justifique este pensamiento.

El contenido de este trabajo se presenta, en primer lugar, como una exposición del marco teórico desde el fundamento que da pie a la posibilidad de desarrollo cognitivo en el niño en relación con la argumentación, vista como un elemento de aprendizaje, no solo de diálogo, que proporciona la base para la disposición mental adecuada. En segundo lugar, la relación que tiene la argumentación con la enseñanza, pues habrá que saber por qué la argumentación es importante en la educación de los niños. Algo tiene que tener que beneficie el desarrollo intelectual. El objetivo que se busca es utilizar el aprendizaje de la argumentación como base para el razonamiento con dos fines, uno adquirir conocimiento y otro sustentar las conclusiones de una reflexión con los elementos adecuados que conlleve un desarrollo intelectual y crítico. La práctica discursiva es el uso de discursos para crear conocimiento de diversos temas, a fin de fomentar el debate, pero, sobre todo, el conocimiento de la problemática. Tercero, cómo la enseñanza de la argumentación beneficia la adquisición de virtudes cívicas necesarias en una sociedad democrática. Si la Educación tiene como objetivo un tipo de sociedad, en nuestro caso es, además, que proporcione al estudiante los valores que le permitan tener éxito como ciudadano en una sociedad democrática, y cómo la enseñanza de la argumentación contribuye a ese objetivo.

2. ARGUMENTACIÓN Y EDUCACIÓN

A partir de las acepciones conceptuales, mencionadas anteriormente, de lo que se entiende por argumento, la implementación de la argumentación en la escuela la concibo según la interrelación de tres tipos de paradigmas pedagógicos, ya sea 1) en forma de estimulación del desarrollo de las habilidades meta-cognitivas dentro de un entorno de aprendizaje cognitivo, 2) de comprensión del problema planteado por medio del diálogo

y del discurso; pues, según Muller Mirza y Perret-Clermont (2006), la argumentación es un desencadenante del aprendizaje, que se pone en práctica para defender una postura y justificarla; y 3) mediante la adquisición de las normas de argumentación en modelos argumentativos para adquirir las destrezas evaluativas necesarias. Estas tres perspectivas discursivas se enfocan en los productos, los procesos y los procedimientos de la argumentación, cuyos puntos de vista dan lugar al pensamiento crítico, la retórica, la dialéctica, y la lógica, tanto la formal como la informal.

2.1. Enseñanza de la Argumentación como Estimulación del Desarrollo Cognitivo

Sobre la perspectiva meta-cognitiva la psicología se ha esforzado por ver la argumentación como una forma de estructuración lingüística normalizada de los pensamientos. Para muchos razonar implica una complejidad considerable y requiere el uso de varias facultades mentales en perfecta coordinación: observaciones, emociones, recuerdos de experiencias, verificación de posibles soluciones plausibles y argumentar o conocer hechos. Según Kuhn (1991), el estímulo cognitivo de la argumentación solo surge en el momento en que se produce la confrontación lingüística; aunque, como intento plantear, no necesariamente. Según Kuhn, Mercer y muchos otros, el proceso se inicia en la relación entre el pensamiento y el lenguaje como herramienta constructivista que ayuda a hacer sentido y llegar al entendimiento. Finalmente, la relación de comunicación entre los individuos produce la comprensión.

Sin embargo, en el proceso de razonamiento como producto del pensamiento no es solo una función del orden lingüístico o social, sino que otros elementos cognitivos pueden entrar en juego, como la emoción, el sentimiento, etc., que influyen de manera especial en el proceso reflexivo y en la toma de decisiones, ordenados en los modos de simbolización que conllevan las inferencias necesarias de una argumentación. Básicamente, lo que pretendo exponer con este paradigma es que simbolizar es inferir, inferir es razonar y razonar es argumentar. Quizás sea muy atrevido. Al simbolizar estamos realizando una inferencia entre el objeto y su contenido. Al ser esta relación un proceso mental requiere razonar para encontrar el sentido de la inferencia y, por ello mismo, se llega a una comprensión como la relación de comunicación entre las personas, que es el acto argumentativo en sí.

De acuerdo con Dewey, el material con el que se crea el pensar, el buen pensar, es el conocimiento, el cual supone el recurso indispensable para plantear las cuestiones del proceso exploratorio. El conocimiento está ligado a la indagación, a la exploración, a ver, a observar. Los argumentos se componen de oraciones o actos de habla, y las oraciones expresan pensamientos que pueden ser ciertos. Los juicios y las proposiciones se tienen que entender en relación con el proceso de indagación, no en términos de las características sintácticas de expresiones lingüísticas, ni tampoco en el sentido que da Frege a los juicios como valores de verdad de las proposiciones. De Bono decía que el conocimiento mediante proposiciones es una forma deficiente de conocimiento (citado en McPeck, 1981). La filosofía, en general, se ha preocupado por el razonamiento, ligado a la construcción correcta de argumentos razonados, se entiende un razonamiento normalizado de la lógica, y ha sido el tipo de argumentación que ha prevalecido hasta Toulmin (2008), quien criticó esta postura y definió argumento, por su parte, como un aserto con una justificación añadida. La filosofía ha buscado la coherencia semántica de las palabras y de las definiciones, asumiendo que la razón, como conocimiento, es un producto del lenguaje.

Se entiende con ello que los actos de habla no son simples herramientas o mecanismos del pensamiento, sino que son el funcionamiento del pensamiento mismo, nuestra única forma de hacer realidad y sintetizar el mundo o, dicho de otro modo, vivimos en una realidad virtual, conformada por el lenguaje o el producto de la simbolización que lo abarca todo. El ser humano puede ser tomado por un animal simbólico. Esto mismo lo describe Cassirer (1953-57), por un lado, como que el ser humano se ha centrado tanto en las formas lingüísticas que no puede ver o conocer nada sin la mediación de este acto de simbolismo, y Piaget, por otro lado, como que la experiencia forma el pensamiento y el pensamiento forma la experiencia, es decir, que hay una cierta relación entre la razón y la realidad. Desde los principios de la Humanidad, desde el primer ser humano capaz de simbolizar, esa realidad se ha ido desvirtuando por el lenguaje como el elemento que media y transforma el pensamiento. Para Gombrich (1952) el uso de metáforas precede al desarrollo del lenguaje. Según la perspectiva convencional, una vez captada la realidad el individuo la interpreta aplicando el lenguaje al pensamiento para su comprensión y transformarlo en palabra, en comunicación; esta comunicación es la que se transforma en una búsqueda del sentido del objeto al establecer un diálogo entre las personas

(*interthinking*, que llamaría Mercer, 2000) o una reflexión personal (el *intrathinking* de Vygotsky).

Para Langer (1953) el simbolismo es una propiedad de la mente humana con el fin de buscar y encontrar significados por todas partes, es decir, es un acto de indagación y, así, transformar la experiencia mediante nuevos significados sacados a la luz por medio de los modos inductivos o deductivos. Langer distingue dos tipos de simbolismos: 1) el discursivo, el cual implica la expresión de las ideas en forma de palabras u otro tipo de expresiones lingüísticas, y 2) el icónico, por el cual una idea adecuada se puede deducir de un dibujo o una obra de arte. En el simbolismo discursivo uno observa el significado de cada uno de los términos, los combina de acuerdo a reglas sintácticas aceptadas y puede llegar a un significado común colectivo y compartido. La mayoría de las ideas y conceptos pueden expresarse de esta manera. En el simbolismo icónico, los símbolos, como por ejemplo los artísticos, no aportan significado por medio de la suma de sus partes, ya que no hay ni siquiera partes discernibles, si no que se presentan y se aprehenden como un todo, es decir, operan, principalmente, matices, connotaciones y sentimientos como, por ejemplo, la presencia de una persona, la fuerza del viento, el ambiente del día, más que mensajes de forma discreta y traducibles. Según la división de la generación simbólica de Langer, el lenguaje puede operar tanto de forma discursiva como icónica; por ejemplo, un libro de texto por un lado y un poema por otro; así como un cuadro puede presentar un aspecto simbólico diferente, por ejemplo, un retrato, un mapa o un diagrama. En este sentido, Nelson Goodman (1978) desarrolló un enfoque sobre la categorización de los sistemas simbólicos para expresar las diferentes formas simbólicas. Según la perspectiva de Goodman, una simple línea quebrada sobre un papel se convierte en un símbolo, y su estatus depende completamente en cómo uno decide construirlo. Si la línea quebrada se refiere a algo como unos valores estadísticos mensuales, entonces está funcionando como un símbolo. Si, por otro lado, forma parte de un dibujo como la delimitación de una cordillera montañosa, entonces está funcionando como un símbolo artístico. En el ejemplo de la línea quebrada, ésta puede mostrar angulosidad o desequilibrio, pero puede expresar también conflicto, ambivalencia, y otras propiedades. La forma en que uno interpreta (induce) la línea quebrada depende de las características de la misma, del contexto gráfico que la rodea, del estado mental del observador, y del conocimiento del que la interpreta. De hecho, Vygotsky (2000) se

adentra en este mismo campo al reconocer que el aprendizaje de la escritura por el niño, el reemplazo de los sonidos del habla por imágenes de las palabras significa una forma de simbolismo, donde escribir es reemplazar el pensamiento por imágenes, pues requiere transformar el sonido en un signo. Del mismo modo que la escritura, un cuadro está lleno de múltiples significados en todos los niveles; o la música, que funciona simbólicamente recreando metafóricamente propiedades por medio del uso de recursos tales como modo, ritmo y timbre. Como sugieren Lakoff y Johnson (1980), el aceptar la metáfora da lugar a ciertas inferencias. Así que, la argumentación, como acto de indagación, es un proceso de simbolización, conceptualización, aplicación, análisis, síntesis y evaluación de información recopilada o generada por la observación, la experiencia, la reflexión, el razonamiento o la comunicación (Scriven & Paul, 2007, citado en Marri, 2009).

Como decía Kuhn (1991), pensar es el método de aprendizaje inteligente, y el aprendizaje, como acto de simbolización, es la herramienta cognitiva para alcanzar el conocimiento por medio de la interpretación y la conceptualización; por tanto, si la argumentación es la herramienta intelectual que facilita el aprendizaje, también facilita el acceso a una búsqueda de ese conocimiento. Como se ve el acto de simbolizar es un modo de indagación y si indagar es conocer y, además, por medio de la argumentación llegamos al conocimiento, es posible que haya también alguna relación entre la simbolización y la argumentación. Hasta las formas más rudimentarias de experiencia involucran alguna clase de simbolización, referencia y atribución, incluso aunque éstas no sean lingüísticas ni cognitivas.

El acto de indagación está relacionado con la duda, decía Dewey, y esto implica que, si comienza con un cuestionamiento, su fin es establecer unas condiciones para que la incertidumbre desaparezca como resultado de un proceso continuo de tanteo y revisión, o ensayo y error, más que como una verdad tangible resultado de una actividad mental lógica (formal). Es un proceso que se corrige continuamente y que se produce en unas circunstancias históricas y culturales específicas. En particular, lo que dice Vygotsky (2000, p. 189) es que el desarrollo de las funciones biológicas no justifica por sí solo el aprendizaje, sino que es el contexto sociocultural el que impone sus límites. En este punto, sobre las ventajas y desventajas entre los modos pedagógicos de enseñanza de los que discuto algo más adelante en el capítulo de *Una Escuela para Todos*, Vygotsky (2000, p. 206) no está conforme con la perspectiva de Piaget en que el desarrollo y la instrucción

son procesos completamente separados e inconmensurables, y dice: “[...] *that the function of instruction is merely to introduce adult ways of thinking, which conflict with child’s own and eventually supplant them. Such a position stems from the old psychological tradition of separating the structural from the functional aspects of development.*”^(*) No es un proceso memorístico, sino de exploraciones, de interpretaciones y de investigación. De hecho, las proposiciones o actos de habla son como formulaciones de la información experimentada y, también, hipotética, como modos reflexivos de la propia indagación. En el ámbito de la argumentación en la escuela se trata de razonar, con el fin de explicar o alcanzar un objetivo en particular, pero lo que quiere expresar Vygotsky es que es altamente sensible al contexto en el que se despliega y, en este caso, al entorno escolar (Schwarz, 2006). El sujeto observa los resultados de sus acciones, relaciona las acciones y resultados esperados en base a las observaciones y experimentos con las alternativas más factibles para comprobar su viabilidad, observa los resultados de tales experimentos y el proceso comienza de nuevo. Se trata de un proceso de exploración y de limitación del rango de posibles acciones hasta que se encuentra la solución adecuada al problema (Burke, 1994). De hecho, Dewey insiste en que el término más apropiado para delimitar el resultado de ese proceso de indagación es el de creencia, mejor que conocimiento. En el método tradicional de instrucción, el maestro o la maestra transmite verdades asumidas, pero solo mediante un proceso de reflexión se puede explorar la verdad en el sentido como lo hacen la filosofía y la ciencia: preguntarse, tener curiosidad, explorar; frente a la asimilación pasiva de la información memorizada y sin juicio. Por ello, Dewey (2004) propuso un método para la experiencia educativa en el desarrollo del pensar en estos mismos términos: el estudiante se enfrenta a una situación en la que tiene que resolver un problema o una dificultad, que emerge de esa situación y estimula el pensamiento, el niño maneja la información que posee y hace las observaciones necesarias para enfrentarse a ese problema; sugiere soluciones, es decir, ideas, que se pueden considerar anticipaciones de posibles soluciones; y finalmente, verifica si sus ideas son adecuadas.

* [...] *que la funcionalidad de la formación escolar es simplemente introducir el modo de pensar del adulto, el cual entra en conflicto con el modo propio del niño y, eventualmente, suplantarlo. Esta posición procede de la tradición psicológica que separa los aspectos de desarrollo funcionales de los estructurales.*

El acto de indagación, además de su fundamento biológico, es un modo de actividad que está condicionado socialmente y que tiene consecuencias culturales. Se trata de desarrollar las habilidades de razonamiento que tienen que ver con el pensamiento crítico en el contexto sociocultural en que se encuentra inmerso el estudiante. Nuestros pensamientos están ligados al entorno social. Vygotsky (2000) propuso que el desarrollo cognitivo no estaba ligado a las fases de crecimiento piagetianas, sino que la estimulación temprana del lenguaje y otras formas simbólicas permite el acceso a niveles cognitivos más elevados como herramienta psicológica para organizar los pensamientos. Ciertas formas de enseñanza conducen a un desarrollo del niño, mientras que otras formas no lo hacen, dando como resultado un proceso de instrucción que no facilita ese desarrollo. Según Vigotsky, los conceptos, y en particular los conceptos científicos o no espontáneos^(†), evolucionan bajo condiciones de cooperación sistemática entre el niño y el educador, por lo cual el desarrollo de las habilidades cognitivas de mayor rango del niño dependen de esta cooperación, que se da, inevitablemente, en un marco sociocultural determinado.

Vygotsky trabajó con niños con problemas físicos y de aprendizaje y tuvo en cuenta que los niños siguen diferentes caminos en su desarrollo, y en su respuesta a la instrucción y a las oportunidades de aprendizaje, por lo que la enseñanza se debe preocupar en acomodarse a las necesidades de todos, no solo a los que presentan una facilidad de acomodación al ámbito lingüístico o a las condiciones de contorno. En cambio, con Piaget el desarrollo del niño sigue una forma secuencial de estimulación cognitiva similar en todos los niños, pero como ese desarrollo puede ser diferente en cada niño, se pierde la virtud pedagógica de permitir a todos los niños las mismas posibilidades de acceso al aprendizaje. Por ello, las ideas de Vygotsky confirman que la enseñanza y el trabajo en equipo pueden proveer acceso a niveles más elevados de pensamiento, por ejemplo, evaluar, sintetizar, etc., así como las destrezas argumentativas, a una edad más temprana (Stein & Miller, 1993). Esperar a que el niño alcance un cierto nivel de desarrollo no estaría por completo justificada, sino que, como dice el propio Vygotsky, la enseñanza es útil solo si va ligeramente por delante del conocimiento adquirido, de forma que es accesible al estudiante. El niño tiene que encontrar el estímulo en el entorno para avanzar

[†] Vygotsky recurrió a la definición de Piaget sobre los conceptos espontáneos y no espontáneos, pero él los denominó como conceptos espontáneos y conceptos científicos.

en la adquisición de conocimiento. Se trata de la sensibilidad del aprendizaje al entorno, medido como la zona de desarrollo próximo o potencial. De acuerdo con Piaget, dos niños que alcanzan los mismos niveles de desarrollo obtendrían los mismo resultados, pero según Vygotsky, la zona de desarrollo potencial permite evaluar cómo la calidad de la transmisión del conocimiento a uno de los niños proporciona un estímulo para alcanzar un nivel más alto de aprendizaje.

Este proceso no es otro que el que se lleva en cualquier investigación científica y que aplicado en la clase no suponen la necesidad de cualidades especiales. El aprendizaje basado en la investigación involucra a los estudiantes en la investigación de forma auténtica de los fenómenos reales de tal forma que fomenta ciertas habilidades intelectuales similares a las que son necesarias para generar conocimiento como el de los científicos profesionales (Kuhn, 2008). En particular, uno de los aspectos en los que resulta interesante vincular el proceso de argumentación con la comprensión y el conocimiento en los jóvenes es por su impacto en el aprendizaje de la naturaleza de la ciencia, el principio de la creación de conocimiento científico, con el fin de evaluar tanto la complejidad de su argumentación como la calidad de su razonamiento y su comprensión de los temas científicos. El apoyo de la investigación de la educación científica contemporánea y sistemas educativos sugieren que los estudiantes deben participar activamente en la construcción del conocimiento en la pedagogía de las ciencias (Venville & Dawson, 2010).

Lo importante es lo que aporta la estimulación cognitiva al aprendizaje, de acuerdo al legado de Dewey, Vygotsky, y Gardner, entre otros, y uso de la argumentación del niño. Las experiencias, el proceso de exploración intelectual, el cuestionamiento personal, la duda, que constituyen el acto de investigar son los instrumentos intelectuales que suministran los recursos para solventar las dificultades que surgen del propio proceso de pensar, de buscar soluciones a las experiencias. Se trata, sencillamente, de hacer un giro desde la perspectiva de que los estudiantes necesitan saber de algo hacia lo que deben hacer para aprender de algo, y se puede hacer mediante un uso de la argumentación. Se trata de hacer afirmaciones sobre los temas a tratar y apoyar sus afirmaciones con evidencias, considerando explicaciones alternativas, y revisando sus afirmaciones según sea necesario. Cuanto más conocimiento se tenga sobre un asunto más afirmaciones se pueden plantear en la argumentación y, además, se alcanza una mayor comprensión.

Entonces, se articula la comprensión sobre la base de una presentación de la mente desde el punto de vista de sus rasgos esenciales y cómo se vincula el sujeto que conoce y el objeto que hay que conocer por medio de modos de relación en los que median las interrelaciones de los argumentos que conducen a la exposición de la articulación de las proposiciones y su revelación a la mente, sentando las bases para el aprendizaje.

2.2. Comprensión y aprendizaje por medio del diálogo

El segundo paradigma se basa en la perspectiva orientada simultáneamente hacia dos tipos de actos argumentativos en modo discursivo. El primer caso se refiere a la confrontación dialéctica que se ocupa de los procedimientos de la argumentación, que se centran en el debate y en las normas de conducta para llevar a buen fin el argumento de ese debate, es decir, de las reglas pragma-dialécticas que cuidan por el buen fin del debate por las cuales se debe acometer el encuentro argumentativo, tales como poseer una actitud razonable y cooperativa, o respetar las argumentaciones del otro (Vega & Olmos, 2016). Así, de acuerdo con Hamblin (1970, 1971), en Walton (2007), un diálogo presenta cinco componentes básicos: 1) mínimo de dos participantes, 2) los participantes toman turnos en sus propuestas, 3) el diálogo se atiene a unas reglas que gestionan cada interacción, 4) la interacción dialéctica entre los dos participantes produce una secuencia ordenada, y 5) en cada interacción dialéctica, las proposiciones se insertan o eliminan del conjunto de aseveraciones del otro participante que tomó su turno. Uno de los sujetos, el argumentador, proporciona las pruebas de su contenido argumentativo, mientras que el otro sujeto, la contraparte, puede estar de acuerdo o no con las aseveraciones de las suposiciones, hipótesis o razones del argumentador y expone su contraargumentación con los mismos recursos, incluida la exposición retórica, que se ocupa de los procesos de inducción de creencias, actitudes o acciones entre el argumentador y la audiencia (Vega & Olmos, 2016). Por ejemplo, Toulmin (2003) elaboró un modelo argumentativo, en el cual el argumentador primero tiene que basar su postura en hechos fundados que justifiquen su enfoque. La forma de llevar a cabo esa fundamentación es por medio de una serie de reglas generales que permitan un discurso secuencial del tipo hipótesis-tesis-proceso demostrativo, e introduce inevitablemente un factor temporal lineal en que se relacionan unas observaciones regulares con unos hechos que ocurren en un momento determinado y que son los que causan el fenómeno a explicar. Se establece una relación temporal entre los hechos y las regularidades de las observaciones o las experiencias con la hipótesis a

explicar. Otros procedimientos discursivos en la clase consistirían en obtener, sonsacar y probar el razonamiento sobre diferentes asuntos. La misma metodología con la que Deanna Kuhn elaboró una investigación en 1995. De este modo, el estudiante ofrece una teoría o respuesta sobre el asunto que se trate. A continuación, el maestro o maestra pregunta por una justificación de la teoría mediante la aportación de evidencias o justificaciones. Seguidamente, el estudiante tiene que presentar una posición contraria en forma de contraargumento, e incluso alguna teoría alternativa. El maestro, maestra u otro estudiante, pueden, entonces, presentar ese contraargumento. Así que el estudiante tiene que contrarrestar el contraargumento utilizando sus propias razones.

Otro ejemplo de creación de una argumentación deliberativa, aunque siga siendo una deliberación verbal, la he tomado parcialmente de la descrita por Cole (2013), aunque su propuesta fuese aplicada a un grupo universitario y no a estudiantes de menor edad, pienso que es trasladable a la escuela, sobre todo si se trata de actos discursivos sobre asuntos morales. En una clase se puede presentar a los estudiantes una cierta propuesta de ley o un dilema moral. Un grupo crea una declaración informativa sobre la proposición a otros grupos formados por estudiantes, declarando sus fortalezas y sus debilidades, de tal forma que el grupo que realiza la declaración presente una postura particular sobre el tema. El ejercicio consiste en recopilar y analizar datos, escuchar las opiniones y juicios de otros en el tema, y deliberar en grupos pequeños, produciendo, al final, una declaración sobre lo que es la proposición.

El segundo caso tiene que ver con la retórica. En la perspectiva tradicional se ve como el ámbito de las artes y recursos literarios en el uso de la argumentación, pero más recientemente, también, como el ámbito del análisis y reflexión crítica (Vega, 2007), cuya aplicación en la enseñanza escolar no tiene por qué significar una confrontación o una defensa falaz, sino una posición, una forma de exposición de razones que sustentan una idea cuyo objetivo es influir en las creencias, las emociones y en los comportamientos de la audiencia, pero, además, un modo de comunicación válido como expresión.

En el caso de un medio de expresión de comunicación de masas parece más claro que el modo discursivo es más bien retórico. En un mitin político o en los panfletos comerciales o en los noticieros puede que no sea claro que esos cinco componentes de los que hablaba Humblin estén presentes. El caso es que en un modo discursivo donde no hay posibilidad de respuesta por la audiencia no hay un intercambio verbal inmediato en

forma de respuesta o de pregunta con el proponente. A mí parecer hay que tener en cuenta el efecto discursivo emocional y cognitivo del acto en la audiencia. La mayoría de la literatura académica se refiere al efecto persuasivo del acto discursivo retórico tomando al sujeto de la audiencia como un mero elemento receptivo del mensaje. Me parece que se hace más énfasis en el acto que en el proceso. Lo que quiero decir es que para que el acto sea efectivo, el receptor de ese mensaje lo debe de interiorizar; la asimilación del mensaje debería conllevar una reflexión, y a la reflexión sucede una divulgación de las ideas adquiridas en forma de acciones o de interacciones discursivas. Esa divulgación supone, de algún modo, una respuesta pues en ella va implícita una interpretación o, incluso, una indagación. Como en cualquier proceso la dimensión temporal juega un papel fundamental. Ya en la propuesta de los cinco componentes del diálogo de Hamblin, vista anteriormente, la secuencia ordenada de la interacción dialéctica entre dos participantes produce una construcción de un espacio discursivo próximo inmediato, al modo de la zona de desarrollo mental colectivo de Mercer (2000). Sin embargo, la acción discursiva, da igual que sea dialéctica o retórica, produce un efecto en el espacio próximo cognitivo, al modo de la zona de desarrollo potencial de Vygotsky, que es propio del receptor y que se renueva en una forma de aprendizaje. Incluso en el caso del efecto emocional que produce una pieza de arte, como he expuesto anteriormente. La respuesta es una cuestión de tiempo. No es inmediata, pero se puede dar. No es una interacción con el proponente, pero no es necesaria para una argumentación efectiva. Es más claro en el caso de la interacción utilizando la plataforma digital de internet. Las diversas aplicaciones de redes sociales o la sección de comentarios de las noticias en las ediciones digitales de los medios de comunicación permiten una acción discursiva por parte de la audiencia.

Es cierto que esta manifestación supone una excusa de la doctrina tradicional pedagógica, donde el alumno es un mero receptor del mensaje transmitido por el maestro o la maestra. Según mi aserción el alumno lo que hace es asimilar el mensaje y transformarlo en la zona de desarrollo potencial propio en forma de conocimiento que se suma al ya asimilado (o memorizado). En cualquiera de los modos pedagógicos se trata de estructurar el pensamiento para esparcir el conocimiento por el entorno cognitivo del individuo en forma de ideas, quedan en la memoria en forma de premisas, y esas premisas conducen a una conclusión o a varias opciones. Por ello, lo que importa del ejercicio del

acto argumentativo en la clase, que es lo que nos concierne aquí, es la deliberación, la consideración o reflexión sobre el asunto que se trate antes de tomar una decisión sobre él, ya sea a nivel individual como colectivo.

El estudio de la argumentación en la escuela no debería enfocarse en aprender a persuadir si no a razonar, a conocer y a evaluar las intenciones persuasivas de los discursos, de los titulares, de los mensajes políticos, de la publicidad, etc. Estamos expuestos a situaciones unidireccionales de argumentación. En la vida diaria las situaciones en que se presentan argumentaciones en las que no hay posibilidad de respuesta, de debate, son múltiples: leyes, regulaciones, publicidad, noticias periodísticas, etc., pero sí hay posibilidad de debate, cuando los alumnos son evaluadores críticos de la información a la que se les expone y no meros consumidores de datos. Es en estas situaciones donde el valor democrático se refuerza, porque la reflexión sobre cada asunto puede tener una repercusión en el estado de convencimiento personal. Los mensajes políticos tratan de convencernos de la necesidad de las propuestas de un partido político mediante inferencias que se deducen del mensaje proyectado y el impacto de persuasión de ello en la opinión pública se traduce en un voto, o en estadísticas. Una campaña de publicidad se enfoca en persuadirnos de comprar un producto que nos ofrece utilizando mensajes e imágenes por medio de las cuales el potencial comprador destaca las ventajas de utilizarlo. Los titulares de las noticias de los periódicos resaltan un mensaje que condiciona la perspectiva de un suceso. Todas ellas, aunque no parezcan argumentos, en realidad están infiriendo algo, y son falacias porque su verdad no está contrastada, sino que se basan en establecer unas conclusiones que parecen ciertas solo porque la afirmación está hecha por un grupo de expertos, o una élite, o porque la mayoría de la gente cree que es cierto o es más utilizado. Uno de los aspectos en los que la investigación argumentativa y lógica ha hecho más énfasis ha sido en los productos del razonamiento en forma de juicios, pero no en las opiniones. Sin embargo, la evaluación de las opiniones debería ser un elemento esencial en el desarrollo pedagógico del niño, porque no todos los tipos argumentativos cotidianos presentan inferencias objetivamente contrastadas y con verdades verificadas. Juzgar supone apoyar una aseveración en base a evidencias, como hace la ciencia y la filosofía, mientras que opinar es expresar una idea basada en preconcepciones cuya exactitud no está verificada o en una evaluación mental de las posibilidades de ocurrencia de un evento. Una opinión puede ser cierta o no; pero, sin

duda, es un dato más dentro de la ecuación argumentativa que las personas utilizan. La educación tiene que tener relación con la exploración de evidencias que la transmisión de opiniones descuida.

Lo que nos interesa de este paradigma es la calidad del aprendizaje como un proceso de intercambio intelectual en el cual el diálogo produce un espacio de comunicación y aprendizaje compartido en el entorno escolar. Esta zona de desarrollo mental colectivo (Mercer, 2000) actúa como la zona de desarrollo potencial de Vygotsky en cuanto a que el aprendizaje se estimula de forma continua. La zona de desarrollo potencial se asimila a un andamiaje, en el que para poder subir un nivel de conocimiento, primero hay que fijar la estructura intelectual que lo sostiene, y no de forma lineal sino como una estructura compleja en que la distribución de cargas y la progresión del conocimiento hacen que cada vez sea más importante la relación entre las acciones aplicadas y los esfuerzos, la zona de desarrollo mental colectivo permite al maestro o maestra capacitar y/o dirigir a los alumnos para que sean capaces de operar más allá de sus conocimientos consolidados, para alcanzar nuevas destrezas intelectuales y comprensión de los temas. La zona de desarrollo mental colectivo no se debe tratar solo de un aprendizaje asimétrico dirigido entre el maestro o maestra y el alumno, sino que incluye la habilidad de aprendizaje de forma colectiva, en las interacciones y diálogos entre los propios estudiantes.

En las últimas tres décadas han sido numerosos los estudios realizados sobre el uso de las habilidades argumentativas en la escuela. Venville y Dawson (2010) realizaron una intervención en donde demostraron que los estudiantes mejoraron su nivel de argumentación, utilizaron un estilo más racional de razonamiento informal y mostraron un incremento modesto pero significativo de sus conocimientos en temas científicos en comparación con otros estudiantes en los que no hubo intervención. Los resultados de la investigación resultan interesantes para sustentar la afirmación de que una intervención, por muy corta que sea, puede proporcionar mejores destrezas en argumentación, puesto que las habilidades para argumentar son inherentes y sólo requieren una enseñanza mínima en el aula para desarrollarse (Kuhn, 1991). En varios estudios citados por Schwarz (Eisenberg & Garvey, 1981; Maynard, 1985; Stein & Trabasso, 1985), se observó que los niños de tres años utilizan mañas de carácter argumentativo en las comunicaciones verbales con otros niños o con adultos y a los cinco años ya poseen habilidades significativas en la negociación con padres, hermanos y otros niños. También

Mercer cita la investigación de Ed Elbers (1994) en niños menores de siete años que actuaban y simulaban situaciones en forma de juegos en las que se requería un razonamiento colectivo y una especie de reflexión conjunta sobre ciertos comportamientos y reglas de la vida cotidiana.

Así pues, la argumentación en la escuela se basa en que la estructuración misma de la argumentación en forma de premisas, conclusiones, condiciones, refutaciones, etc., también mejora y amplía considerablemente la organización del conocimiento, de tal forma que pueden reducir significativamente parte de la extensa carga cognitiva que está involucrada en el aprendizaje colaborando con otras personas, a través de la combinación de recursos individuales y la distribución de las demandas cognitivas relacionadas con las tareas entre los participantes (Schwarz, 2006). La generación de argumentos en una actividad de diálogo o de debate es algo más que una articulación verbal explícita de las razones de la argumentación, sino que, además, mejora la calidad del pensamiento de una persona, puesto que la dialéctica requiere, de por sí, la revisión de diferentes perspectivas de las propias teorías y suposiciones o las de otros, o bien tratar de entender posiciones alternativas y formular objeciones. Incluso la mera anticipación de un público desconocido, como puede ser una reflexión personal, podría requerir explicaciones o justificaciones. Este modo retórico tiene que entrar en la escuela para que el estudiante adquiera las destrezas de evaluar, pensar y razonar para comprender el asunto de que se trata, por ejemplo, en política, donde las decisiones se tienen que tomar bajo ciertas condiciones de incertidumbre y falta de precisión en el conocimiento.

2.3. Modelos argumentativos formales e informales

Desde el punto de vista pedagógico, este tercer paradigma se apoya tanto en el formalismo lógico como en los modelos argumentativos de la lógica informal. Los argumentos se componen de oraciones o actos de habla que expresan pensamientos organizados, son las reglas generales que hacen posible la representación, pues el lenguaje ordinario, desde el momento en que es un sistema de representación, es un sistema lógico. Para Wittgenstein (2007) todas las proposiciones de nuestro lenguaje ordinario están perfectamente ordenadas desde el punto de vista lógico. También Binkley (1995) establece que la lógica se ocupa de la normativa o regulación del pensamiento, mientras que la dialéctica sería la actividad misma de argumentar; una cosa es hablar y otra un buen argumento dirigido a refutar racionalmente una posición. El posicionamiento de la

persona que se dispone a la evaluación de los argumentos se fundamenta en lo que el individuo cree que es verdad, para mantener la posición adoptada en la argumentación. Muchas veces esta creencia en lo que es verdadero tiene que ver más con la opinión que con el juicio. La opinión es algo que unos han aceptado de otros simplemente porque se considera actual, no porque lo haya examinado o porque su mente haya estado especialmente activa en alcanzar tal creencia. Opinar cubre todos los asuntos de los cuales no se tiene un conocimiento seguro, pero aun así se tiene la suficiente confianza para actuar y también aquellos que ahora aceptamos como verdaderos, como un conocimiento, pero que en el futuro puede ser cuestionado. Un juicio, desde la perspectiva de la lógica informal, supone apoyar una aserción en base a razones e hipótesis cuya verdad se sustenta en una afirmación refutada. Como dice Vega sobre la aserción (2007, p. 115): *“una proposición que trae consigo un compromiso expreso con lo propuesto, así que corresponde al proponente la carga de la prueba, la responsabilidad de dar razón de ella o responder a objeciones en contra y, en el caso de no conseguirlo, la disposición a retractarse o desdecirse de ella”*.

El estudio de la lógica formal tendería a la correcta disposición de los argumentos en base a los criterios aplicados de las reglas de formación. A partir de una proposición (argumento), la cual se refiere a la acción de probar, y que se halla en el antecedente, se establecen ciertas cosas y resulta necesariamente de ellas otra cosa distinta de las antes establecidas, precisamente por ser ellas mismas lo que son, constituidas por las premisas y la conclusión. La lógica deductiva, por la cual una conclusión se sigue de una serie de premisas mediante la aplicación de las reglas de la lógica, se distingue de la lógica inductiva, la cual estudia la forma en que las premisas pueden apoyar a la conclusión, pero sin implicarla. La conclusión deductiva se utiliza para dirigir operaciones de observación experimental. Lo que importa es la eficacia argumentativa, pues el razonamiento es una clase especial de pensamiento, cuya característica principal es el uso de razones o argumentos, en cualquiera de sus acepciones.

Por ello, el objetivo de este paradigma sería argumentar o debatir mejor, y proveer la estructura para que el razonamiento sea correcto y adecuado. De acuerdo con Vega (2007)^(‡), se trata de un proceso de orden abstracto, que parte de elementos primarios

‡ Página 66.

como pensamientos, creencias, intuiciones, etc., y dan como resultado una unidad discursiva en una dirección o línea inferencial, relacionados mentalmente mediante la fórmula premisa-razonamiento ilativo-conclusión. Así, los pensamientos quedan organizados en forma de silogismos o de reglas de inferencia de la lógica proposicional. Con respecto a los silogismos, sigue explicando Vega (2007, p. 58): “*Los silogismos tradicionales son el paradigma de los argumentos [...]: sus premisas comparan dos propiedades conceptuales o dos extensiones de clases de cosas con una tercera propiedad o extensión, que obra de término mediador, para concluir en la conveniencia o no conveniencia, universal o parcial entre las dos primeras. Por ejemplo: Todo lo que es A es B y todo lo que es B es C, luego, todo lo que es A es C.*”

Por ello, el objetivo de la lógica formal es hacer explícitas las reglas por las cuales las inferencias pueden constituirse (Blackburn, 2008), además de estudiar el proceso de razonamiento de las personas en el uso cotidiano, que puede o no ajustarse a esas reglas. El proceso de demostración argumentativa de un discurso y las pruebas, evidencias, o hechos, utilizados para respaldar el discurso tiene una relación inferencial. De unos apuntes antiguos de una clase de Lógica de la Universidad Complutense he recuperado una clasificación de las inferencias. Éstas se pueden dar bien por equipolencia, mediante la ilación entre dos proposiciones equivalentes, por ejemplo, “no todo hombre es filósofo, luego algún hombre no es filósofo”, bien por conversión, mediante la derivación entre dos proposiciones conversas que pretenden conservar la verdad de la proposición, como “todo hombre es mortal, luego algún mortal es hombre”, bien por oposición, mediante la ilación entre dos proposiciones conversas que tienen significados distintos y se formulan con palabras distintas, como “Juan es español, luego es europeo”, pero no “Peter no es español, luego no es europeo”, bien de sujeto a sujeto, que relaciona por razón de la forma de la suposición distributiva a la colectiva o al revés, por ejemplo, no valdría “cada hombre tiene un alma, luego toda la humanidad tiene un alma”, pero sí “cada soldado anduvo durante dos días, luego todo el ejército anduvo durante dos días”, o bien modales, que se produce una consecuencia de la necesidad al hecho, por ejemplo “es necesario que el hombre sea libre, luego el hombre es libre”, o del hecho a la posibilidad, como “han atropellado a un peatón, luego es posible que atropellen a un peatón”, o de la necesidad a la posibilidad, como “el hombre es necesariamente libre, luego es posible que el hombre sea libre”. En la lógica formal los valores de verdad se atienen al cumplimiento de las

reglas de la lógica pues lo que se relaciona son los valores de verdad de las proposiciones. En cambio, en lógica informal la verdad de las proposiciones está ligada a las intenciones, creencias y conocimiento de los interlocutores, en base al recurso *ad populum* que supone un gran número de personas tienen más probabilidades de tener razón que solo un individuo tenga razón. La lógica informal lo que ve es la intencionalidad y el discurso del habla. El razonamiento informal se utiliza para resolver problemas mal estructurados, abiertos, sin soluciones firmes ni correctas y que tienen varias respuestas posibles (Kuhn, 1991), propios de los contextos de toma de decisiones y de solución de problemas.

Lo que busco con este paradigma es que el alumno sea capaz de argumentar en base a reglas deductivas e inductivas apropiadas, juzgar qué argumentos son mejores y cuáles peores, y si esos argumentos son falaces, teniendo en cuenta la evaluación de las formas de argumentación y las reglas de procedimientos que determinan el cómo se debe usar correctamente el argumento.

3. MODO DISCURSIVO COMO EXPRESIÓN EMOCIONAL

La enseñanza, a través de la comunicación, ya sea verbal o no verbal, significa para algunos niños liberar sentimientos y desarrollar su potencial emocional y cognitivo. Como he explicado, se asume, convencionalmente, que el fundamento de la argumentación es el lenguaje, pues la función principal de la argumentación es el debate, el diálogo y la justificación; pero, como decía Dewey (1938), el material del pensar no es exclusivo del lenguaje; también, es importante incluir las emociones y los sentimientos como elementos mediadores del pensamiento. Pienso que no toda observación de la realidad sensible da lugar a un pensar en modo lingüístico. Por ejemplo, la creación de una obra de arte, su impresión estética, o la composición de una pieza musical, no requieren una formulación lingüística, pues en su interior es un comportamiento, es decir, un pensamiento, en que la dialéctica de lo mimético y lo constructivo se parece a la dialéctica de la lógica, en que en lo uno se realiza lo otro, no sucede en el medio (Adorno, 2004). Arnheim (1969) resumió la relación entre pensamiento y percepción como que cada obra de arte es una declaración sobre algo. La observación de la vida, de los cambios que se producen en los objetos, en los pensamientos mismos, en las emociones y los sentimientos, es, de por sí, una exploración, una indagación. La indagación tiene, pues, fundamentos biológicos y usamos nuestros órganos sensoriales cuando indagamos. El uso

de estos órganos no es que sea una condición suficiente, sino que son condiciones necesarias.

Sin intención de entrar en terrenos propios de la teoría del conocimiento creo que es importante detenerse y explorar la posibilidad cognitiva del uso de la argumentación utilizando medios alternativos al lenguaje con el fin de asegurar que todos los niños, independientemente de su condición de aprendizaje, alcancen el objetivo escolar de adquisición de conocimiento apropiado. Si el objetivo es conseguir una escuela justa y con las mismas oportunidades para todos no podemos omitir, ignorar, otras trayectorias de aprendizaje. Una escuela en una sociedad democrática tiene que evitar ser una escuela adaptativa y meritocrática, sino encontrar en su pedagogía un ejemplo de justicia.

Los modos retóricos no lingüísticos pueden facilitar a algunos niños formas de comunicación alternativas que beneficien su estimulación cognitiva. Me refiero a modos retóricos porque cualquier ejercicio de argumentación en modo diálogo conlleva, de alguna forma, una especie de persuasión. Aunque el objetivo de la dialéctica no es la de convencer, sino la de justificar una proposición, el efecto psicológico es la de sustentar una posición, lo que, de algún modo, trata de persuadir al interlocutor, por lo que se solapa con la retórica. La emoción y el sentimiento pueden funcionar como impulsos comunicativos, en donde se produce un intercambio intelectual y de aprendizaje.

El modo discursivo se puede producir en formas alternativas no lingüísticas, como las imágenes publicitarias, el cine, la pintura, la música, la danza, etc., solo que el formato de comunicación tiene más que ver con la retórica que con la dialéctica. Estos modos retóricos, tanto los lingüísticos como los no lingüísticos, que reclamo, son numerosos en la actualidad, donde la audiencia está expuesta al mensaje, pero no tiene oportunidad de responder o de confrontar. Los medios de comunicación, la publicidad, internet, etc., son ejemplos de este tipo de retórica en que el espectador interpreta, a partir del mensaje, las premisas y la conclusión. En los medios artísticos no tiene por qué tener una interpretación lingüística, pero posiblemente, una inferencia emocional en que el mensaje estético intenta transmitir o descubrir otra realidad. De acuerdo con Welsch, citada por Marchán Fiz (2009), a mi parecer, no se da cognición sin estética, en el sentido de que la conducta estética, por ejemplo, no solo es, por así decirlo, una condensación del comportamiento cognoscitivo, sino una condición básica de todos los procesos de conocimiento. Van Gogh decía que usaba el color más arbitrariamente para expresar lo

que no podía comunicar con palabras. En este sentido, he recuperado un texto de Marchán Fiz (2009) que explica, de algún modo, este paradigma relacionado con la Teoría de la Empatía del último tercio del siglo XIX, la intuición ideal introduce en el objeto al contemplarlo un sentimiento que no estaba contenido en él. Se produce la proyección de los sentimientos humanos sobre los objetos al contemplarlos. Según Dubowski (1990), por esta misma razón, en las primeras etapas de desarrollo del niño, por lo general, digamos hasta los cinco años, hay una clara separación entre los modos de expresión no-lingüístico (o icónico) y lingüístico. A partir de esa edad las líneas de los dos modos de expresión convergen y se produce un desarrollo correlacionado de ambos. De hecho, es frecuente que los niños hablen durante el proceso de dibujar y suelen mantener un diálogo sobre el asunto de lo que dibujan si un adulto se interesa y pregunta. En situaciones en las que el desarrollo lingüístico normal se ve afectado como en casos de niños con disfunciones mentales o lesiones cerebrales, el modo icónico de desarrollo puede ofrecer otra forma de ajuste del desarrollo cognitivo.

He querido resaltar este punto de vista porque uno de los aspectos que predomina en las propuestas de la mayoría de los investigadores y filósofos es la constante percepción teleológica de la evolución del ser humano como fin último y parece que como tal se han diseñado los programas educativos. Con asiduidad se plantea que los atributos que caracterizan y hacen especial a la especie humana son el lenguaje, el pensamiento, y la cultura. Sin embargo, a mí no me parece muy convincente que estas características fundamentales de rasgo único hayan aparecido de forma restringida a una sola especie en el curso de la evolución. La única base posible para suponer que el pensamiento racional es un rasgo exclusivo de los humanos es la convicción, por supuesto, de que el lenguaje lo es. Sin embargo, lo que los filósofos y científicos proponen con persistencia es la imposibilidad de que se pueda desarrollar un pensamiento discursivo complejo si carece del instrumento esencial del discurso, que es el lenguaje. Si algunos humanos poseen una aptitud lingüística mucho mayor que otros es solo una cuestión de grado de la diferencia. Esta explicación viene a cuento como justificación de la percepción y el tratamiento que los sistemas pedagógicos tradicionales consideran a los niños con dificultades en las aptitudes lingüísticas, sobre todo. No quiero decir que se considere a estos niños como subhumanos, pero, se les considera como menos desarrollados y se les ponen etiquetas para proveerles ayuda que corrija esta percibida falta de desarrollo; es decir, que el

sistema está programado para favorecer a aquellos cuyas aptitudes verbales de desarrollo típico entran en esta observación. De hecho, algunos estudios recientes, que exploran estos procesos, argumentan cómo las instituciones educativas no están preparadas para atender las necesidades educativas de niños que no siguen los patrones de aprendizaje considerados como de desarrollo típico (Martínez-Álvarez, 2016).

Resulta interesante explorar la hipótesis del marcador somático desarrollada por Antonio Damasio (2003), pues me parece muy relevante para comprender el papel que juega la emoción en la toma de decisiones. Al fin y al cabo, un acto de diálogo o de debate dialéctico o manifestación retórica es un proceso de toma de decisiones. Tomar decisiones es una forma de argumentar. Requiere, en lo posible, una reflexión personal con argumentos, hipótesis y contraargumentos. La conclusión es la decisión. Las decisiones se toman con los datos que se conocen y, por tanto, condicionadas por el volumen de información capaz de asimilar y procesar. En estas situaciones es, precisamente, donde entra en juego nuestra habilidad de razonamiento y de reflexión. Al sobrevenir un diálogo o un debate sobre un asunto, el receptor está preparado para la evaluación de las razones de su conclusión o sus opciones de reflexión. Son actos cotidianos básicos o pueden ser situaciones que requieren habilidades cognitivas más exigentes, el caso es que el entorno pedagógico ha dejado de lado este aspecto tan importante.

Una proyección mediática o de representaciones visuales puede estar haciendo una llamada a los sentimientos, a la emoción o al gusto. Dewey insistía más en la satisfacción del impulso a expresarse, en la gratificación del acto de expresión, que en lo expresado en la obra. La expresión sería una propiedad de las obras como función comunicativa. Según Marchán Fiz (2009), el aspecto discursivo del arte se daría, como señalaba Kandinsky, que la obra de arte consta de dos elementos, (1) de la emoción del propio artista, y (2) de la emoción en el espectador. La cadena discursiva como expresión emocional sería emoción-sentimiento-obra-sentimiento-emoción, que traza el círculo artista-emoción-obra-emoción-espectador. El éxito discursivo dependerá de que se cierre la identidad entre el artista y el espectador, o entre el emisor y el receptor. Puede que estos discursos retóricos se consideren no evaluables desde el punto de vista lógico, pero podrían ser perfectamente razonables como argumento si se utilizan del modo correcto. Para la lógica informal y el pensamiento crítico ese factor no-lingüístico (o icónico) podría tener un papel relevante como elemento modulador de transmisión y aprendizaje.

Planteo que, ante las consecuencias de una decisión expresada como una inferencia, se produce una determinada reacción emocional, que es subjetiva, es decir, se puede experimentar algo y su contenido, y a la vez somática, es decir, se traduce en reacciones musculares, neuroendocrinas o neurofisiológicas. En este sentido, de acuerdo con la interpretación de Damasio, los marcadores somáticos pueden proporcionar señales inconscientes que facilitan y contribuyen a la toma de decisiones. Así que, la reacción como el gusto y el sentimiento condicionan el conocimiento en forma de voluntad, de selección de las mejores opciones en función de la emoción que se transforma en estímulo orgánico generados por la experiencia y también por un reflejo innato. Incluso el acto de comunicación en cualquier discurso declarativo presenta una parte intencional en la que a los actos de codificación del emisor y decodificación del receptor se añaden las creencias, los propósitos, el contexto (Vega, 2007), pero también, habrá que incluir las emociones, el sentimiento, el gusto. De este modo, el material del pensar no es exclusivo del lenguaje, sino los hechos, las acciones, las emociones, los sucesos y la interacción con las cosas (Dewey, 2004).

Es importante porque la condición fundamental de esta exposición es que no todos los niños aprenden del mismo modo. La escuela crea unas condiciones de contorno necesarias para una apropiada transmisión del conocimiento, pero esas condiciones de contorno solo tienen en cuenta el modo adaptativo del niño. El problema es que no todos los niños poseen una capacidad adaptativa a la racionalidad estadística de la normalidad, sino que pueden seguir diferentes modos de aprendizaje. En este sentido, es interesante la aportación de los avances educativos en cuanto a entender las diferencias lingüísticas y culturales de los estudiantes, desde ramas investigativas tales como la sensibilidad cultural ^(§) (p.e, Ladson-Billings), o el campo de la educación bilingüe que atiende a la educación de niños que hablan en casa una lengua distinta a la usada para la enseñanza en la escuela (Thomas & Collier, 2012). Igualmente, es fundamental resaltar el trabajo de Howard Gardner (1995) sobre las inteligencias múltiples. En caso de falta de desarrollo de alguna de las inteligencias identificadas por Gardner, las otras pueden seguir funcionando a un nivel adecuado. Por ello, la expresión artística es una forma de declaración y de comunicación. Un dibujo o una imagen son modos de comunicación en

§ Cultural sensitivity

los que intervienen un diálogo de connotaciones retóricas, pues la imagen transmite un pensamiento del artista o del dibujante y el receptor la interpreta en diferentes modos de comportamiento. Como señala Dubowski (1990), para muchos terapeutas los dibujos y pinturas de niños con condiciones especiales en sus habilidades cognitivas producen cierto orden y significación en su mundo. Así, vinculado al asunto que me ocupa, la expresión discursiva se canaliza en dos direcciones, (1) algunos niños expresan sus emociones y sentimientos a través de modos de expresión no lingüísticos, y (2) estos modos de expresión no lingüísticos actúan como mediadores de ciertos sentimientos y producen ciertas inferencias respecto a quienes la contemplan. Esa interacción estética es un espacio de argumentación retórica. Al fin y al cabo, el objeto pedagógico tiene que servir las necesidades de aprendizaje de todos los niños y ofrecerles las mismas oportunidades. No entiendo la escuela como un contexto adaptativo y meritocrático, sino como un medio democrático capaz de medrar la herencia del conocimiento acumulado y formar ciudadanos con bases morales apropiadas a una sociedad justa, libre y cooperativa.

Mi empeño, como el de I. Young (1996), es hacer hincapié en la necesidad de un origen de la integración social a través de una escuela que medie el aprendizaje para todos y del beneficio del ejercicio de las técnicas discursivas en ese desarrollo comunicativo para la integración social; por ello, he querido introducir, solamente, el asunto de los modos discursivos no verbales para que puedan servir de apoyo en el aprendizaje de aquellos niños cuyo principal valor no sea la expresión lingüística. No sé cómo. Quizás sea asunto de una disertación o de una investigación, pero de lo que no me cabe duda es de su necesidad en beneficio de una escuela capaz de proveer las mismas oportunidades de aprendizaje.

4. ARGUMENTACIÓN, EDUCACIÓN Y DEMOCRACIA

En Educación no es solo el valor intrínseco del conocimiento, también el valor extrínseco que produce sobre otras personas; es decir, cómo se proyecta ese conocimiento en la interacción social. Uno de los aspectos más críticos en el ejercicio directo de la democracia es el entendimiento, y muchas reflexiones se han hecho sobre el proceso discursivo en la escuela con fines democráticos. Muchos de los problemas que nos encontramos hoy día en el ejercicio de los procesos democráticos y en su comprensión no es solo un problema de falta de diálogo, sino, también, de falta de consenso. Si argumentar es, por sí misma, una confrontación o un diálogo, el problema es que se

percibe esa confrontación como una situación de riesgo en que las emociones y los impulsos florecen fácilmente; pero, la argumentación, como debate, debe ser transparente, sin emociones negativas que intervengan. Sabemos que no es así. La sociedad misma percibe el hecho de argumentar, debatir, confrontar dialécticamente una posición o una idea como un acto mal visto. En ciertas culturas o contextos, a alguien que argumenta se le ve como un testarudo, o que no quiere trabajar en equipo, o un impertinente. Si lo trasladamos a los niños es aún peor. Un niño que trata de argumentar se le ve como un niño problemático. Como decía José Luís Sampredro (2005, p. 207): *“Mira, yo lo que quiero es que en el seminario aprendáis lo que no os han enseñado, que es coger un texto, leerlo, estudiarlo y debatirlo. Debatir un texto no es discutir, gritar y pelearse, es hablar tranquilamente sobre él con otros que piensan lo contrario [...]”*

Las virtudes cívicas democráticas sobre las que se apoya Sandel (2010) son todas aquellas que se refieren a un fuerte sentido de comunidad, de forma que sean capaces de fomentar una preocupación por la sociedad en su totalidad, dedicarse al bien común. Otras virtudes cívicas de la democracia se basan en la superación de desigualdades, así como propiciar la solidaridad entre los miembros de la comunidad, la tolerancia y la diversidad. Dentro de estas virtudes cívicas que facilita la democracia está el compromiso político con preguntas, debates, exploraciones sobre lo que es la vida buena, de tal forma que la política y la ley no deberían estar sometidas a disputas, sino que un compromiso político serio pueda dar lugar a un respeto mutuo entre los miembros de la comunidad.

4.1. La deliberación como fundamento argumentativo

La acción del proceso discursivo en que se fundamenta democráticamente la argumentación es la deliberación. Como señala Mathews (1999), citado por Cole (2013), deliberar en el ámbito social significa sopesar cuidadosamente las consecuencias de las diversas opciones y las opiniones de los demás. Ello requiere una base moral compleja de respeto, por lo que esta base moral debería comenzar desde los primeros estadios de desarrollo del niño. Es verdad que la sociedad actual pone un gran énfasis en el respeto, pero se dedica más atención al espacio personal que a los puntos de vista. Son dos acciones diferentes, respetar el espacio personal de otros es una cuestión de observación e inhibición de las voluntades, mientras que el respeto de los puntos de vista es una cuestión de escuchar y razonar.

M. Griffin (2011) menciona que según algunos observadores e investigadores muchos ciudadanos muestran claros signos de incompetencia deliberativa y parecen incapaces de razonar de acuerdo con los estándares necesarios que exige la democracia deliberativa; sugiere que los ciudadanos deberían ser animados a desarrollar sus capacidades deliberativas. Deliberar, dialogar, obviamente, es un aspecto fundamental de la ciudadanía activa. El problema es cómo satisfacer todas las necesidades, porque la diferencia es una de las características de cualquier sociedad. Los modelos discursivos de la democracia deliberativa, como la racionalidad práctica o la razón pública, se enfocan en el fin de la democracia deliberativa, que es el pensamiento crítico, no en el contexto en que se desarrollan. Como sabemos, el contexto social se caracteriza, de hecho, por las desigualdades y la falta de armonía. Ciertos grupos suelen estar más privilegiados que otros, por tradición, por cultura, o por educación, de tal forma que las reglas de los modelos deliberativos terminan por beneficiar solo a los que conocen las reglas de juego (Young, 1996).

De acuerdo con Gastil (2000), en Cole (2013), el ejercicio de la deliberación requiere que tanto los ciudadanos como los representantes presenten razones y justificaciones de sus opiniones y consideren puntos de vista alternativos. Él mismo ha propuesto que la deliberación se incorpore en el proceso de democracia directa, puesto que, como sigue explicando, la deliberación permite a los ciudadanos lidiar con la complejidad de las opciones de las políticas públicas. Sin embargo, no se debería dejar la deliberación solo en manos de la aptitud verbal. La insistencia en todos los órdenes de la formación social de depender de la destreza en el uso verbal de los pensamientos relega a otros ciudadanos, con habilidades verbales diferentes, a ser meros espectadores, y en este grupo incluyo no solo a ciudadanos con disfunciones físicas o sensoriales, sino también a ciudadanos con aptitudes verbales menos rápidas que otros, con personalidades más introvertidas o con habilidades idiomáticas diferentes a las de otros. En este sentido, me parece interesante las posibilidades que ofrecen las comunicaciones digitales, como internet, u otras plataformas tecnológicas. El acceso rápido a un volumen mayor de ciudadanos y con la posibilidad de hacerlo con medios escritos o, incluso, no lingüísticos. Al fin y al cabo, la deliberación tiene por objeto permitir que todas las voces sean escuchadas, como apunta Cole.

4.2. Modos discursivos sobre dilemas morales o asuntos públicos

¿Cuál sería, pues, el propósito cívico, social o moral que estimularía a un alumno a aprender a argumentar? Una de las consideraciones a tener en cuenta en la relación de la educación con la democracia es el aspecto social, la colaboración y distribución de intereses, no solo comunes, sino también los antagónicos o los contradictorios. Mediante la enseñanza de la argumentación en la escuela se consigue, por un lado, aceptar la pluralidad de opiniones, pues de todas se pueden extraer evidencias, ideas, hipótesis, y por otro lado, evitar la impresión del debate como una forma de amenaza, porque revela que para sustentar argumentos y convencer no es suficiente la autoridad, ni necesaria.

La aplicación de modos discursivos del tipo de la racionalidad práctica sobre dilemas morales o asuntos públicos es una ayuda para intentar encontrar un orden ontológico a las diversas situaciones, es decir, que nos ayude a reflexionar sobre las alternativas posibles y las consecuencias de ellas, de forma que reflexionemos, no ya sobre la defensa de nuestros intereses, sino sobre lo que está bien y está mal, aún a expensas de nuestra utilidad. Uno de los objetivos de la argumentación en el espacio público educativo como elemento fundamental de los valores democráticos, en general, es la de generar una reflexión a partir de casos de planteamiento moral o cívico. Se empieza por una opinión sobre lo que sería correcto, para después reflexionar sobre la razón de esa opinión. Una vez reflexionado el dilema moral o cívico, sobre lo que sería correcto o no, lo que hacemos es enfrentarnos, de alguna forma, a una nueva situación que complica el principio que hemos planteado para dar la razón a nuestra opinión.

A continuación quiero introducir algunos aspectos relacionados con el equilibrio de intereses que se pueden plantear de modo discursivo en la clase con los alumnos en forma de dilemas o de juegos, a pesar de que el planteamiento de los dilemas parezca una posición positivista de la moralidad, porque la relación entre actuación moral y objetividad está condicionada por el juicio de hecho que proporciona la matriz de evaluación de los resultados posibles; la ventaja, así, se convierte en un hecho, en una verdad. Lo que permiten estos juegos deliberativos es que cada alumno se plantee los principios morales como el resultado de una valoración objetiva, de tal forma que la decisión sea un ejercicio de anticipación sobre los resultados de unas condiciones dadas, una forma de estimar las consecuencias, pues las formas de llegar a ello están, de una u otra forma, salpicadas de dos tipos de indeterminación. Si el contexto en que se desarrolla la necesidad de decidir presenta unas condiciones que conducen a unas consecuencias

predecibles, entonces la decisión estará determinada con un alto grado de certeza. Por otro lado, si a pesar de poseer un conocimiento apropiado sobre el contexto y sobre los factores que determinan ese contexto, el resultado depende de los valores que tomen los factores determinantes, entonces nos encontramos con una situación que podemos predecir pero que toma varios valores entre los cuales hay que elegir. Este último tipo de indeterminación tiene más influencia sobre las decisiones que requieren una aplicación en que intervienen más individuos, los alumnos tendrán que tener en cuenta la afección que sobre ellos produce una respuesta y la de otros sobre ellos, de forma que, si la previsión del conjunto de resultados conviene más a unos que a otros se produce un conflicto, que a su vez requerirá una toma de decisiones hasta compensar el punto de equilibrio de los intereses individuales. De acuerdo con Rescher (1999), moralidad es conducir adecuadamente nuestros asuntos interpersonales atendiendo al interés de otros.

De esta forma se introduce en la enseñanza de las relaciones entre los ciudadanos de una comunidad una dimensión discursiva y deliberativa que orienta sobre lo que se puede y no se puede hacer. Se trata de determinar el aprendizaje de situaciones morales fundamentales para asegurar la simetría de las relaciones mediante el uso de actos discursivos deliberativos que ayuden a la formación de una toma de decisiones más coherente. Condiciones estables en el espacio interpersonal conducen a resultados previsibles, con mayor o menor certeza, pero previsibles. Si aplicamos a la conducta humana tal grado de determinación solo podemos aproximarnos a las respuestas mediante la observación y la intuición, de forma que a partir de hechos particulares obtengamos conclusiones universales, que conformen un universo constante, donde las interdependencias de los elementos de nuestro mundo den lugar a respuestas consecuentes. Si no se produce es porque los humanos nos cuestionamos insistentemente la validez de las condiciones y, por tanto, están en continua revisión y decisión, lo que conduce a una práctica deliberativa continua. Por ello es importante la iniciación en este tipo de elementos de ejercicio democrático, porque las condiciones necesarias para la democracia son un juego de decisiones continuo, cuyo resultado es un equilibrio de los estados del mundo de los agentes que intervienen, sin que por ello se vea como un conflicto, sino como una necesidad de entendimiento. Si hay cooperación, el beneficio es el máximo de la intersección de los conjuntos posibles de alternativas. Si no hay cooperación, el resultado es el beneficio de unos pocos a expensas del perjuicio de otros.

Por ello, el diálogo crea una realidad social (Mercer, 2000). La deliberación permite la estructuración de la vida en comunidad, se contruyen las categorías para hacer juicios, se crea consentimiento y se resuelven los conflictos. La mejor forma de mantener una cohesión en la sociedad con intereses contradictorios es la educación escolar, vista como el resultado de un proceso de aprendizaje, aptitud y cognición, que lleve a elaborar un sentido común, que respete y permita las variadas diferencias en las formas de pensar de estudiantes que vienen de diversos contextos culturales o lingüísticos, visto como un balance, un equilibrio de fuerzas de intereses. Como la interacción entre individuos suele conllevar una conducta dirigida hacia sí mismo con el objetivo de obtener el mayor beneficio propio, es la enseñanza en la escuela la que debería orientar al individuo a evaluar los posibles resultados de una determinada acción, y mostrar, mediante los modos discursivos, que la solución más ventajosa es aquella que mira menos hacia los intereses de uno mismo y más hacia los intereses de los otros.

Lo importante es cómo se entiende la educación escolar tanto orientada hacia el desarrollo intelectual del niño como al aspecto social de la responsabilidad democrática. Ese equilibrio de fuerzas de intereses, del que hablaba anteriormente, forma parte, asimismo, de la distribución de cargas y esfuerzos para sostener el andamiaje de la zona de desarrollo potencial de aprendizaje preconizada por Vygotsky. Según Dewey (2004), el fin de la educación es promover la mejor manera de realización de los valores humanos como humanidad. La educación conlleva al ser humano a vivir una verdadera vida humana basada en la moral, la racionalidad y la libertad. Como Dewey, hay que reconocer que la democracia no es parte de un proceso natural, sino que se aprende. Por tanto, la escuela debe fomentar su supervivencia porque la escolarización influye en el interés y el compromiso del individuo con el proceso político.

4.3. Una escuela para Todos

Esta exploración de los vínculos y relaciones entre los intereses de los miembros de una comunidad nos conduce al objetivo fundamental de una *Escuela para Todos*. Por una *escuela para todos* me refiero, sencillamente, a una escuela donde todos los niños partan con las mismas oportunidades de aprendizaje, una escuela que no exija la adaptación del niño a los métodos pedagógicos y a las doctrinas escolares, que no sea el reflejo de la ansiedad de los adultos y que prescinda de favorecer el acceso al conocimiento solo por los méritos adquiridos tradicional o culturalmente, sino que el sistema se adapte a las

necesidades de cada niño proporcionándoles las herramientas adecuadas y ajustadas a sus propias destrezas y condiciones.

En cuanto a la forma en que la educación escolar ha abordado el planteamiento de las necesidades pedagógicas, se ha orientado hacia dos métodos de operación, 1) uno basado en la experimentación, la indagación y en el aprendizaje mediante proyectos, interacción sensoriomotora, y fórmulas de cuestionamiento-investigación-resolución, confiando en los diferentes modos de aprendizaje del niño, y 2) otro enfocado en la transmisión unidireccional de las materias desde el maestro o maestra hacia el alumno, sin la experiencia sensorial e intelectual de un contacto directo con el objeto de estudio, confiando en la disciplina del alumno y que su particular modo de aprendizaje se ajuste a las condiciones de contorno establecidas por el sistema pedagógico. El primero se enfoca en el aspecto psicológico del niño y el segundo se basa en la ansiedad por el logro intelectual visto desde el punto de vista lógico del adulto. Cada uno de estos dos métodos pedagógicos tiene sus ventajas y sus inconvenientes, sus defensores y sus detractores. En mi empeño en el modo de abordar la argumentación en la escuela, una escuela adaptativa y meritocrática conlleva un cúmulo de frustraciones en algunos niños que se agravan en la adultez. ¿Cuántas veces hemos oído que todos hemos pasado por esa escuela tradicional y no nos ha ido tan mal? Incluso Savater (2016) defiende esa doctrina de siempre, la del esfuerzo estudioso, la del orden en el aula y del magisterio de los profesores, la del maestro en la tarima y los alumnos que callen, tomando apuntes, como meros receptores de un conocimiento exterior y lejano a sus conocimientos y realidades históricas. El problema es que quienes lo suelen defender no han contado estadísticamente con aquellos que se quedaron en el camino. Los que han ido avanzando, mejor o peor, han sido los que encajaban, por sus méritos naturales o económicos, en el diseño de la doctrina pedagógica, ajustada, a su vez, durante muchos años de pedagogía, a la racionalidad estadística de la “normalidad”. ¿Cuántos de nuestros compañeros se fueron quedando en el camino o fueron apartados por no ajustarse a esa “doctrina de siempre”? Imaginen que su hijo o hija, durante los estadios de desarrollo más tempranos, tiene alguna de las facultades sensoriales, motrices o comunicativas afectadas, sin que, digamos, su inteligencia se vea mermada, o que contextos personales o alteraciones de la personalidad desarrollen actitudes inadaptables. En una escuela que siga un método pedagógico tradicional de instrucción ese niño o niña habrá perdido, desde el principio, la oportunidad

de alcanzar su máximo potencial por incapacidad de seguir un ritmo inflexible impuesto por el sistema pedagógico. Algunos, en la edad adulta, generaron estrategias alternativas que les condujeron a integrarse de algún modo en la sociedad, con más o menos éxito desde el punto de vista capitalista o con más o menos éxito desde el punto de vista moral, pero otros ni siquiera tuvieron esa oportunidad y la frustración escolar con frecuencia se transforma en frustración social.

Por estos motivos, lo más importante es reconocer las diferencias y estar preparados para ayudar a todos los niños, incluidos aquellos con inconsistencias en su desarrollo motor, cognitivo, intelectual, o económico, aliviando el bloqueo que interfiere con su aprendizaje normal, o con experiencias socioculturales que resultan en conocimientos que difieren de los reconocidos como válidos en las escuelas (Martínez-Álvarez, 2017). Como explica Vygotsky (2000), la experiencia práctica demuestra que la enseñanza directa de conceptos es infructuosa. Un maestro o maestra que trata de hacer esto usualmente no logra nada más que un verbalismo vacío, una repetición de las palabras por el niño parecida a la de los loros, simulando un conocimiento de los conceptos aprendidos, pero realmente cubriendo un vacío. El profesorado, por lo general, se preocupa seriamente de aquellos niños con cualquier problema de aprendizaje y se frustran por no conseguir un mínimo interés y motivación en algunos niños, pues buscan que los niños puedan alcanzar su máximo potencial.

Desde el punto de vista de la enseñanza de la argumentación, como modo de pensar crítico, la posibilidad que ofrece el método pedagógico de instrucción limita las oportunidades de practicar ese modo de pensar. El modo de aprender a pensar es pensando (Symonds, 1936). Por este motivo se hace necesario un método que permita al niño pensar con eficacia en base a una acumulación de conocimiento que permita un crecimiento gradual de las habilidades argumentativas, de tal modo que, a su vez, favorezca e influya en el desarrollo del pensamiento propio, espontáneo, y del conocimiento, porque, como explica Vygotsky, el aprendizaje sistemático desempeña un papel destacado en el desarrollo intelectual de los escolares. Esta cuestión es fundamental para enseñar a los estudiantes una de las actividades cotidianas en que se fundamenta la vida social, el diálogo, y limite, con su manejo adecuado, la exposición del individuo al control autoritario de otros, con el riesgo de adoctrinamiento que conlleva, e impedir ser un pensador libre. El problema con el método tradicional de instrucción e impartición del

conocimiento en forma asimétrica es que, al no utilizar los recursos intelectuales necesarios para la resolución de dificultades, ni en la selección de lo que es correcto o no, lo deja a la voluntad del niño y a su capacidad de adecuación al método. Sin embargo, una fórmula más abierta que implique la utilización de otros recursos, como acciones, hechos, investigaciones, cuestiones, datos, sensaciones, emociones, etc., involucra un amplio abanico de recursos intelectuales.

Dewey admite que la memoria, la observación, la lectura, la comunicación, son recursos para suministrar datos al pensar, así que, una mente entrenada es la que posee el máximo número de recursos a mano. En efecto, uno de los objetivos de la Educación es adquirir las suficientes destrezas intelectuales como para complementar los conocimientos personales con los conocimientos de otros. Así expresado se podría ver como una justificación del sistema tradicional, pues tanto la memoria como la transmisión en una dirección de la información suponen también recursos adecuados para el aprendizaje. El problema de esta perspectiva educativa es que limita el proceso de aprendizaje a una mera exposición y voluntad de atención, haciendo énfasis en la disciplina mental. Desarrolla un hábito de sumisión con el discurso unidireccional del adulto; pero, lo que considero peor, hace hincapié en dos aspectos inconsistentes con la virtud social de permitir a todos los niños aprender y tener las mismas oportunidades; por un lado, la experiencia del aprendizaje se adapta solamente a la inteligencia verbal del niño y, por otro lado, promueve la idea de que los niños y los jóvenes deben actuar solo como se les diga que deben actuar hasta que alcancen la madurez. No es una educación para todos, es una educación para los que armonizan con las condiciones de contorno. La opción que proporciona este método pedagógico es que la maestra o el maestro imparte los conocimientos teóricos sobre cómo adquirir esas habilidades, con la aplicación de casos prácticos de repetición y memoria, pero sin desarrollar las actitudes y comportamientos apropiados basados en la virtud de la cooperación y la igualdad de oportunidades, ni habilitar la interacción del niño con su entorno.

Uno de los aspectos más importantes a los que se enfrenta el sistema educativo no es solo cómo enseñar a los estudiantes a razonar correctamente, su objetivo debe ser el de cultivar el deseo y la voluntad de hacerlo, y conseguirlo así para todos y cada uno de los estudiantes. La argumentación en la escuela debería verse como una simulación de las situaciones reales en que un individuo juzga u opina, incluso en situaciones en las que se

plantean dilemas morales, casos prácticos de convivencia o de virtudes cívicas, o cuestiones de resolución de problemas.

5. CONCLUSIONES

La actividad asociada a la instrucción escolar o académica tiene relación con el empleo del razonamiento, pero la escuela se enfoca más en impartir y distribuir el conocimiento, y poco en proporcionar a los jóvenes las herramientas para pensar mejor y enfrentarse a los desequilibrios cotidianos de toma de decisiones. Lo que la escuela tiene que conseguir es, mediante el aprendizaje y uso de la argumentación, la transformación del pensamiento en base a un razonamiento efectivo, y la identificación de las falacias. Sin embargo, el razonamiento no está incorporado en el currículo escolar.

Hemos visto que la relación entre argumentación y el proceso cognitivo del aprendizaje de la misma es compleja, pues la argumentación se asocia, generalmente, con el lenguaje, pero lo que pretendo transmitir es que no todo acto de conocimiento ligado a la argumentación tendría que ver solo con el lenguaje. El lenguaje, como elemento mediador y transformador del pensamiento, es una forma de interpretar la percepción de la realidad, pero el pensamiento no depende originalmente de la herramienta que se utilice para el entendimiento de la realidad, sino que el pensamiento es la mediación del proceso sensoriomotor regido por las necesidades de clausura operacional. Para pensar con efectividad hay que experimentar, puesto que la racionalidad, como forma de pensamiento, tiene que ver con la verdad, no con la disposición válida de las proposiciones. Por eso, el gusto y el sentimiento también condicionan el conocimiento en forma de voluntad, de selección de las mejores opciones en función de la emoción que se transforma en estímulo orgánico durante la comprensión.

La escuela debe estar dispuesta a proporcionar el contexto adecuado para enseñar a argumentar y centrarse en diseñar programas educativos donde se provean situaciones en las que los objetivos personales de los estudiantes les ayuden a involucrarse en situaciones con valor educativo y social. El método educativo requiere que las enseñanzas escolares sean útiles en los problemas cotidianos de la realidad diaria y de las cuestiones morales. Al fin y al cabo, el objetivo de la escuela debe ser preparar para la vida, y es importante porque la vida cotidiana de cada individuo la mayor parte de las reflexiones, decisiones y debates parten de hechos no contrastados o de los que se posee un conocimiento limitado para realizar un juicio empírico con garantías: titulares de periódicos, sistemas

computacionales, internet, publicidad, arte, etc. Muller Mirza y Perret-Clermont (2008) critican que la implementación de las tareas dialécticas en la escuela no tienen oportunidad de ponerse en práctica, ya sea porque a nivel institucional las actividades relacionadas con la enseñanza de la argumentación se consideran como una pérdida de tiempo, debido, sobre todo, a la sobrecarga curricular, o bien, porque los educadores requieren de una cierta capacitación en estos asuntos.

En definitiva, lo que he pretendido en este trabajo es reflexionar sobre lo que aporta el aprendizaje de la argumentación al proceso cognitivo del niño, en modo discursivo y en modo deliberativo, ya sea utilizando el lenguaje como modo de expresión, ya sea utilizando otros medios no lingüísticos, como los ligados a las imágenes, los sonidos, etc, porque debatir, dialogar o profundizar en las evidencias de un argumento resulta de una importancia pedagógica fundamental en los estudiantes, tanto a nivel meta-cognitivo como a nivel psíquico. Kuhn (2008) mantiene que el estudiante en el ejercicio de la argumentación, tras un proceso de indagación y exploración, como escuchar la opinión de los profesores, de personas implicadas en un determinado asunto, como políticos, religiosos, científicos, etc., o la lectura de libros, revistas, artículos, etc., especializados sobre el tema, y después de evaluar toda esa información y debatir, sería capaz de inferir una conclusión por convicción. De hecho, Dewey (2004) propuso desarrollar la habilidad de los niños para razonar, y sugirió toda una metodología pedagógica para formar el desarrollo intelectual del niño en base a exploraciones y otras aventuras intelectuales, pues como bien dice, la inferencia es siempre una invasión de lo desconocido. Por ello, razonar juega un papel muy importante en la vida, y por ello tiene sentido que en la escuela se enseñe cómo razonar por medio de la argumentación (Voss, Perkins, & Segal, 1991). Se trata de aprender a argumentar para dialogar con el fin de argumentar para aprender y crear un espacio de intercambio, pues se concibe la argumentación como herramienta intelectual para aprendizaje que permita las mismas oportunidades de integración a todos los niños, ya sea con dificultades de aprendizaje, ya sea con diferencias socioeconómicas. Aprender a pensar, a elaborar los adecuados mecanismos de razonamiento y facilitar el proceso de comunicación, lingüístico o estético, proporciona una ventaja adaptativa al entorno: la sociedad. Se trata de dirigir el esfuerzo pedagógico hacia entender y desarrollar el proceso mismo de pensar y razonar para

sustentar los propios puntos de vista (Kuhn, 1991), una forma de sustentar el razonamiento por una evaluación de aspectos positivos y negativos.

La conclusión final de esta reflexión es que el desarrollo de las destrezas argumentativas en la escuela converge en la facultad para trabajar o pensar en un problema, realizar preguntas y lidiar con ellas, de forma que se llegue a una conclusión de forma inductiva solo después de haber demostrado la calidad de los pensamientos y la habilidad para considerar diferentes partes de la pregunta. La cuestión es si la enseñanza de la argumentación requiere un aprendizaje de la formulación semántica correcta, es decir, una argumentación construida en base a premisas y conclusiones, en concordancia con la normativa de la lógica formal de los silogismos, aunque la formulación normativa del pensamiento no cubra todos los aspectos del pensar y de la educación de las situaciones. Al fin y al cabo, uno puede tener una opinión, reflexionada, razonada, pero el objetivo es que, al menos, el alumno aprenda a defender esa posición con argumentos que para él mismo resulten justos y coherentes. Se trata de ir transformando, sistemáticamente, una opinión en un juicio razonado.

Desde el punto de vista de la aplicación de la deliberación en el ejercicio de las virtudes democráticas, la conclusión es que la enseñanza en la escuela de la racionalidad deliberativa permitiría a una gran parte de los integrantes de las sociedades comprender que el deber es ventajoso, porque se evita que la acción individualista se vuelva contra uno, se gana en anticipar la decisión de los otros y se evita, al mismo tiempo, gastar las energías en rechazar la amenaza que supone el otro. Por ello, la relación entre argumentación, escuela y democracia hay que buscarla en los beneficios que, con carácter social, provee el aprendizaje del diálogo y los modos discursivos, pero ese aprendizaje es fundamental que abra todas las posibilidades de adquisición de conocimiento mediante los métodos pedagógicos. Desde el punto de vista social, el espacio personal de potencial desarrollo de Vygotsky se ve afectada más claramente en los sistemas de instrucción en determinados entornos socioeconómicos. La escuela conservadora ha criticado que un sistema que permite las mismas oportunidades educativas no es capaz de producir un desarrollo justo de la capacidad de aprendizaje basada en las habilidades naturales del individuo. En este caso, el sistema se fundamenta en las habilidades naturales del individuo, lo que significa una lotería y ello supone una arbitrariedad desde el punto de vista moral. Tiene la misma no justificación moral basar un sistema educativo que se

acredita por factores naturales que por uno basado en la posición social y los privilegios históricos. La virtud fundamental de la sociedad democrática es proveer una doctrina pedagógica que permita la igualdad de oportunidades. El diálogo, la argumentación de otros modos retóricos de expresividad deben ser la fuente de realización y logro para alcanzar esa virtud y, como consecuencia de ella, otras inducidas, como son el equilibrio de intereses o la justicia.

6. BIBLIOGRAFÍA

- Adorno, T. W. (2004). *Teoría Estética, Obra Completa, 7.* (J. Navarro Pérez, Trad.) Akal.
- Andrews, R. (2010). *Argumentation in Higher Education.* New York: Routledge.
- Arnheim, R. (1969). *Visual Thinking.* Berkeley: University California Press.
- Binkley, R. W. (1995). Argumentation, Education and Reasoning. *Informal Logic* , 17(2), 127-143.
- Black, M. (1952). *Critical Thinking.* Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall, Inc.
- Blackburn, S. (2008). *The Oxford Dictionary of Philosophy.* New York: Oxford University Press.
- Burke, T. (1994). *Dewey's New Logic: A Reply to Russell.* Chicago: The University of Chicago Press.
- Cassirer, E. (1953-57). *The philosophy of symbolic forms.* (R. Manheim, Trad.) New Haven: Yale University Press.
- Cole, H. J. (2013). Teaching, Practicing, and Performing Deliberative Democracy in the Classroom. *Journal of Public Deliberation*, 9(2), Article 10.
- Damasio, A. (2003). *El Error de Descartes: La Emoción, La Razón y El Cerebro Humano.* Editorial Crítica.
- Dewey, J. (1938). *Logic: The Theory Of Inquiry.* New York: Henry Holt & Company.
- Dewey, J. (2004). *Democracy and Education.* Nueva York: Dover (año de publicación del libro original; 1916).
- Dubowski, J. (1990). Art versus Language (separate development during childhood). En C. Case, & T. Dalley, *Working with Children in Art Therapy* (págs. 7-22). London: Routledge.
- Elbers, E. (1994). Sociogenesis and children's pretend play: a variation on Vygotskian themes. En W. de Graaf, & R. Maier, *Sociogenesis Re-examined.* New York: Springer.
- Ennis, R. H. (1969). *Logic in Teaching.* Prentice-Hall.
- Enslin, P., Pendlebury, S., & Mjiattas, M. (2001). Deliberative democracy diversity and the challenges of citizenship education. *The Journal of Philosophy of Education*, 35(1), 115-130.

- Gardner, H. (1985). *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences*. London: Paladin.
- Gastil, J. (2000). *By popular demand: Revitalizing representative democracy through deliberative elections*. Berkeley and Los Angeles: University of California Press.
- Gombrich, E. H. (1952). *Meditations of a Hobby Horse*. London: Phaidon.
- Goodman, N. (1978). *Ways of worldmaking*. Indianapolis: Hackett Pub. Co.
- Haynes, J. (2002). *Children as Philosophers*. Routledge Falmer.
- Kuhn, D. (1991). *The Skills of Argument*. Cambridge, England: Cambridge University Press.
- Kuhn, D. (2008). *Education for Thinking*. Harvard University Press.
- Lakoff, G., & Johnson, M. (1980). *Metaphors we live by*. Chicago and London: The University of Chicago Press.
- Langer, S. K. (1973). *Feeling and form : a theory of art developed from Philosophy in a new key*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Leff, M. (2000). Rethoric and Dialectic in the Twenty-first Century. *Argumentation*(14), 241-254.
- Levick, M. F. (1983). *They Could Not Talk and so They Drew: Children´s Styles of Coping and Thinking*. Springfiled, IL: Charles C. Thomas.
- Lipman, M. (2003). *Thinking in Education* (Segunda ed.). Cambridge University Press.
- Marchán Fiz, S. (2009). *Introducción a la Estética y la Teoría del Arte*. (F. d. Filosofía, Ed.) UNED.
- Marri, A. R. (2009). Creating Citizens: Lessons in Relationships, Personal Growth, and Community in One Secondary Social Studies Classroom. *Multicultural Perspectives*, 11(1), 12–18.
- Martínez-Álvarez, P. (2016). Special ways of knowing in science: Expansive learning opportunities with bilingual children with learning disabilities. *Cultural Studies of Science Education*. doi:10.1007/s11422-016-9732-x
- Martínez-Álvarez, P. (2017). Multigenerational Learning for Expanding the Educational Involvement of Bilinguals Experiencing Academic Difficulties. *Curriculum Inquiry*, 1-27. doi:http://dx.doi.org/10.1080/03626784.2017.1324734
- Maturana R., H., & Varela G., F. (2003). *El Árbol del Conocimiento*. Editorial Universitaria.

- McPeck, J. (1981). *Critical Thinking & Education*. St. Martin's Press.
- Mercer, N. (2000). *Words and minds: How we use language to think together*. Londres: Routledge.
- Muller Mirza, N., & Perret-Clermont, A.-N. (Edits.). (2006). *Argumentation and Education: Theoretical Foundations and Practices*. Londres: Springer Dordrecht Heidelberg.
- Muller Mirza, N., & Perret-Clermont, A.-N. (2008). Dynamiques interactives, apprentissages et médiations : analyses de constructions de sens autour d'un outil pour argumenter. *Processus interactionels et situations éducatives*, 231-253.
- Muñoz, J., & Velarde, J. (2000). *Compendio de epistemología*. Trotta.
- Rescher, N. (1999). *Razón y Valores de la Era Científico-tecnológica*. (W. J. Gonzalez, Trad.) Paidós Iberica Ediciones.
- Rigotti, E., & Morasso, S. G. (2006). Argumentation as an Object of Interest and as a Social and Cultural Resource. En N. M. Mirza, & A.-N. Perret-Clermont (Edits.), *Argumentation and Education: Theoretical Foundations and Practices* (págs. 9 - 66). Londres: Springer Dordrecht Heidelberg.
- Sampedro, J. L. (2005). *Escribir es Vivir*. Barcelona: Areté.
- Savater, F. (14 de Mayo de 2016). Escuela. *El País*. Obtenido de http://elpais.com/elpais/2016/05/13/opinion/1463153165_802392.html
- Schwarz, B. B. (2006). Argumentation and Learning. En N. M. Mirza, & A.-N. Perret-Clermont (Edits.), *Argumentation and Education: Theoretical Foundations and Practices* (págs. 91-127). Londres: Springer Dordrecht Heidelberg.
- Stein, N., & Miller, C. (1993). A theory of argumentative understanding: Relationships. *Argumentation*, 7(2), 183 – 204.
- Symonds, P. (1936). *Education and the Psychology of Thinking*. New York: McGraw-Hill.
- Thomas, W., & Collier, V. (2012). *Dual Language Education For a Transformed World*. Albuquerque, NM: Dual Language Education of New Mexico – Fuente Press.
- Toulmin, S. E. (2008). *The uses of argument* (8 ed.). Cambridge University Press.
- Vega Reñón, L. (2007). *Si de Argumentar se Trata*. Barcelona: Montesinos.

- Vega, L., & Olmos, P. (Edits.). (2016). *Compendio de Lógica, Argumentación y Retórica* (Tercera ed.). Trotta.
- Venville, G. J., & Dawson, V. M. (2010). The impact of a classroom intervention on grade 10 students argumentation skills informal reasoning and conceptual understanding of science. *Journal of Research in Science Teaching*, 47(8), 952-977.
- Vigotsky, L. (2000). *Thought and Language* (20 ed.). (A. Kozulin, Trad.) Cambridge: The MIT Press.
- Voss, J. F., Perkins, D. N., & Segal, J. W. (1991). *Informal Reasoning & Education*. Lawrence Erlbaum Associates.
- Walton, D. (2007). *Media Argumentation: Dialectic, Persuasion, and Rhetoric*. New York: Cambridge University Press.
- Wittgenstein, L. (2007). *Tractatus logico-philosophicus*. Cossimo Classics.