



LA INVESTIGACIÓN EN EL DOCTORADO EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN – RUDECOLOMBIA

COLECCIÓN
TOMO III

**Hermenéuticas y transformaciones
desde el Lenguaje**

Liliana Margarita Del Basto Sabogal - Universidad del Tolima
Zahyra Camargo Martínez - Universidad del Quindío
Consuelo Orozco Giraldo - Universidad Tecnológica de Pereira

**Red de Universidades Estatales de Colombia -
RUDECOLOMBIA**

La investigación en el Doctorado en Ciencias de la Educación – RUDECOLOMBIA

Hermenéuticas y transformaciones desde
el lenguaje

Tomo III

Miguel Ángel Caro Lopera

Zahyra Camargo Martínez

Graciela Uribe Álvarez

María Gladys Agudelo Gil

Luz Elena Batanelo García

Giovanna Carvajal Barrios

Guillermo León Zapata Montoya

José Julián Nández Rodríguez

Liliana Margarita del Basto Sabogal

Luis Carlos Salinas Traslaviña

Omar Montoya Suárez



Colección Trabajos de Investigación
Doctorado en Ciencias de la Educación - RUDECOLOMBIA
2020

Liliana Margarita del Basto Sabogal, Zahyra Camargo Martínez, Consuelo Orozco Giraldo, – Compiladoras, La investigación en el Doctorado en Ciencias de la Educación – RUDECOLOMBIA. Hermenéuticas y transformaciones desde el lenguaje: Editorial Universidad Tecnológica de Pereira, 2020.

ISBN: 978-958-722-451-1

e ISBN: 978-958-722-452-8

----- páginas. (448) -- (Colección Trabajos de Investigación).

Liliana Margarita del Basto Sabogal – Compiladora

Universidad del Tolima

Zahyra Camargo Martínez – Compiladora

Universidad del Quindío

Consuelo Orozco Giraldo – Compiladora

Universidad Tecnológica de Pereira

©Miguel Ángel Caro Lopera

© Zahyra Camargo Martínez

©Graciela Uribe Álvarez

©María Gladys Agudelo Gil

©Luz Elena Batanelo García

©Giovanna Carvajal Barrios

©**Universidad Tecnológica de Pereira**

Pereira, Colombia

©José Julián Nández Rodríguez

©Liliana Margarita del Basto Sabogal

©Luis Carlos Salinas Traslaviña

©Omar Montoya Suárez

©Guillermo León Zapata Montoya

Trabajo de Investigación

Impacto de las tesis doctorales en Ciencias de la Educación de las universidades de la región del Eje Cafetero

Proyecto: La formación doctoral en el Eje Cafetero: tendencias, desarrollos y desafíos

Código: 1-19-7

Universidad Tecnológica de Pereira

Vicerrectoría de Investigaciones, Innovación y Extensión

Editorial Universidad Tecnológica de Pereira

Pereira, Colombia

Coordinador editorial:

Luis Miguel Vargas Valencia

luismvargas@utp.edu.co

Teléfono 313 7381

Edificio 9, Biblioteca Central “Jorge Roa Martínez”

Cra. 27 No. 10-02 Los Álamos, Pereira, Colombia

www.utp.edu.co

Montaje y producción:

David Restrepo Suarez.

Universidad Tecnológica de Pereira

Reservados todos los derechos

CONTENIDO

INTRODUCCIÓN.....	8
CAPÍTULO I	13
ESTADO DEL ARTE	14
CAPÍTULO II	21
MARCO TEÓRICO.....	22
CAPÍTULO III	26
METODOLOGÍA	27
CAPÍTULO IV.....	31
HERMENÉUTICAS Y TRANSFORMACIONES DESDE EL LENGUAJE ..	32
1.Hacia una didáctica de la ironía desde la comprensión de columnas de opinión irónicas-Miguel Ángel Caro Lopera, Zahyra Camargo Martínez - Graciela Uribe Álvarez	32
Resumen	32
1. Introducción	34
2. Planteamiento y formulación del problema	36
3. Objetivos	40
4. Justificación.....	42
5. Diseño teórico	52
El lugar de enunciación desde las Ciencias del Lenguaje y la Comunicación	52
El lugar de enunciación desde las Ciencias de la Educación	54
El lugar de enunciación desde la didáctica de la lengua.....	55
El lugar de enunciación desde los procesos de comprensión de lectura.....	56
El lugar de enunciación desde la arquitectura textual.....	57
El lugar de enunciación desde la ironía verbal	58
6. Diseño metodológico.....	60
7. Hipótesis de trabajo	61
8. Compendio de resultados	62
9. Conclusiones y proyecciones.....	65
Referencias bibliográficas.....	77
2.¿Qué evolución ha tenido la enseñanza de la gramática en Colombia entre los siglos XX y XXI? -María Gladys Agudelo Gil	96
A manera de introducción	96
Libro de texto escolar y metodología del estudio	109
Políticas y fundamentos	109
La construcción de una gramática escolar.....	110
Resultados obtenidos	112
La tradición gramatical: apogeo y decadencia (1927-1983).....	112
La gramática: Un enfoque comunicativo y un modelo lingüístico (1984-1993).....	118
La gramática: Competencias con perspectiva lingüística textual (1994-2007).....	125
Conclusiones	134
La gramática escolar	134

Objetivos de enseñanza de la gramática en Colombia	137
Contenidos morfológicos y sintácticos enseñados.....	138
Actividades de enseñanza y de aprendizaje de los contenidos gramaticales	141
Asunciones generales en retrospectiva y proyectiva.....	142
Bibliografía	147
3. Ante constitución de sujetos por mercados y finanzas transformar hacia una pedagogía de “la inquietud de sí mismo” desde el lenguaje - Luz Elena	
Batanelo García	152
Preámbulo	152
Análisis arqueológico y genealógico.....	153
Una pedagogía de la “Inquietud de sí mismo” desde el lenguaje.....	166
A modo de cierre: preliminares para una didáctica	173
Referencias bibliográficas	182
4. El chat y las redes sociales: Transformaciones de la cultura escrita en el ciberespacio y desafíos para la educación - Giovanna Carvajal Barrios.....	190
Resumen	190
Introducción.....	192
Cultura escrita en el ciberespacio: entre lo permanente, lo desplazado y lo emergente	198
Caracterización por escenarios.....	200
Caracterización por grupos de edad.....	203
Chat, Facebook y Twitter: nuevas prácticas de la cultura escrita en el ciberespacio	204
Rasgos asociados al <i>software</i> de medios y al ciberespacio	205
Rasgos asociados a la convergencia y a la continuidad entre oralidad y escritura	210
Rasgos relacionados con los conocimientos procedimentales de la cultura escrita y con el canon.....	212
Rasgos asociados a los nuevos conceptos de lectura y escritura	215
Implicaciones educativas de la cultura escrita del ciberespacio	222
Lectura y escritura en el ámbito escolar: tensiones emergentes.....	222
Escribir y leer en el ciberespacio: nuevos caminos para la investigación, nuevos retos para la educación	225
Bibliografía	229
5. Estudiando en la nube: el caso de los universitarios de Medellín	232
Guillermo León Zapata Montoya.....	232
Introducción.....	232
Sobre el problema de investigación.....	237
De los objetivos.....	244
El contexto y la fundamentación teórica	245
Internet	246
La educación como proceso comunicativo	253
La red de redes.....	254
Un nuevo paradigma comunicativo.....	256
Cibercultura	260

Estudio	263
La metodología.....	265
Los hallazgos	266
Conclusiones: una nueva manera de estudiar con autonomía y cibermultimedialidad	268
Referencias bibliográficas	275
6.Lo público en los procesos de formación ciudadana. Una lectura comprensiva en las instituciones educativas de la ciudad de Ibagué - José Julián Nández Rodríguez - Liliana Margarita del Basto Sabogal.....	280
Resumen	280
Abstract	281
Introducción.....	282
Desarrollo.....	285
Formación ciudadana.....	285
Lo público.....	287
Formación ciudadana como formación para lo público	290
Metodología.....	291
Resultados y Conclusión	293
Propuesta de lineamientos	304
Bibliografía.....	307
7.Comprensión teórica de la crisis de la participación política: una mirada desde lo comunitario para la formación ciudadana - Luis Carlos Salinas	
Traslaviña	312
Presentación	312
Introducción.....	313
Contextualidad histórica de la participación política de líderes comunitarios.....	319
Democracia y participación política.....	324
Concepciones de participación política.....	330
El fetichismo de la participación política	341
Política, poder político y participación política.....	348
La resignificación de la participación política	353
Educación ciudadana o formación ciudadana en debate	356
Contexto y auge de la formación ciudadana.....	357
Las tendencias de la formación ciudadana en Colombia	363
Conclusiones	366
Bibliografía.....	369
8.Educación como comunicación: una propuesta desde la teoría de la acción comunicativa - Omar Montoya Suárez	378
Introducción.....	378
1. Los pilares de la educación <i>moderna</i> : causas y consecuencias.....	382
2. La crisis de la educación moderna	388
3. La Educación como comunicación. Una necesidad inaplazable a partir del acoplamiento de la racionalidad instrumental y la racionalidad comunicativa	402

3.1 El Plexo relacional de sentido como trasfondo de la educación	403
3.2 Del Sujeto de la certeza al sujeto plural, mundano y corporal	405
3.3 Una nueva estructura del acto educativo como referencial teórico y práctico para el giro de la educación positivista a la educación como comunicación	412
4. Conclusiones.....	426
Bibliografía.....	428
CAPÍTULO V	432
RESULTADOS O REFLEXIONES FINALES	433

INTRODUCCIÓN

La serie *La investigación en el Doctorado en Ciencias de la Educación - RUDECOLOMBIA* (Red de Universidades Estatales de Colombia) es un esfuerzo de la Red y del Doctorado en Ciencias de la Educación por ofrecer a la comunidad académica nacional e internacional, información sobre el impacto que han tenido las tesis doctorales de los graduados durante los últimos 20 años.

Este libro presenta la trayectoria investigativa del Doctorado en Ciencias de la Educación en las universidades del Quindío, Tecnológica de Pereira y Tolima, a través de territorios textuales, culturales, lingüísticos, historiográficos y políticos. Es también un llamado a la reflexión sobre la educación y sobre la función interpretativa que deben cumplir los intelectuales en este campo, respecto al cúmulo de representaciones que configuran el discurso educativo. Así, estos textos se convierten en una postura teórica y crítica, que invita al lector a dejarse conducir por los variados artículos investigativos que dan cuenta de los imaginarios

regionales educativos. En síntesis, este libro está pensado para un lector activo, crítico, capaz de descubrir los múltiples registros que pueden darse en el diálogo de las Ciencias de la Educación.

Sugiere, asimismo, otras formas de enfrentar la problemática de un campo tan amplio y heterogéneo como es la educación desde, por ejemplo, el área de lenguaje, objeto de evaluación, investigación y continua capacitación a quienes la orientan, por considerarse clave en este campo educativo. Allí observamos varias investigaciones: 1) *Hacia una didáctica de la ironía desde la comprensión de columnas de opinión irónicas*, cuyo propósito se centra en identificar los fundamentos epistemológicos, praxeológicos y axiológicos necesarios para la configuración de una apuesta didáctica en torno a la comprensión de textos argumentativos irónicos, dirigida a maestros en formación, en el entramado de los complejos procesos de enseñanza y aprendizaje, bajo el alero de las Ciencias de la Educación. Estudio que supone, penetrar en un territorio pródigo en retos y hallazgos, como la concepción de la ironía como dispositivo retórico, socio-discursivo, carnavalizante y pedagógico, lo que propicia las bases para proyectar, desde allí, una posible didáctica de la ironía provocadora, crítica, interactiva, rizomática y poliacroática. 2) *¿Qué evolución ha tenido la enseñanza de la gramática en Colombia entre los siglos XX y XXI?* Se optó por investigar sobre la enseñanza de la gramática, por ser controvertible su impacto en los procesos y productos de lectores y escritores. Permite, además, establecer que en el contexto escolar colombiano, la enseñanza de la gramática ha fluctuado entre la tradición gramatical, algunas corrientes lingüísticas, algunas tendencias que orientaron y orientan aún el actuar social y cultural en el país, y las disposiciones estatales para la enseñanza de la lengua materna. En otros términos, las posiciones a favor y en contra de la enseñanza de la gramática no datan de tiempos recientes y siempre ha habido discusión al respecto. 3) *Ante constitución de sujetos por mercados y finanzas transformar hacia una pedagogía de “la inquietud de sí mismo” desde el lenguaje*. Esta pedagogía se propone un cambio en la enseñanza de la gramática

del texto a la gramática del discurso, con la intención de enfrentar las problemáticas de la lectura, la expresión oral y la escritura, más allá del sistema lingüístico y visualizarlas desde el entendimiento, la explicación, la interpretación y comprensión de los discursos cotidiano, científico y literario. En ese marco de reflexión, apuesta por una didáctica desde la acción y la comunicación de los discursos, en forma secuencial y progresiva. 4) *La Cultura escrita en el ciberespacio: ¿nuevos conocimientos, nuevos conceptos, nuevas prácticas?* constituye una mediación cognitiva para aprovechar las potencialidades del ciberespacio y tiene en cuenta, entre otros, los conocimientos procedimentales para leer y escribir derivados del software de medios y del ciberespacio; el desplazamiento y permanencia de conocimientos propios de la cultura escrita alfabética y sus cánones, con el fin de presentar algunos retos para la educación en sus distintos niveles, relacionados con el fortalecimiento de la relación de los estudiantes con la cultura escrita alfabética, como un recurso comunicativo indispensable para el ejercicio de la ciudadanía y para el desarrollo de las distintas profesiones. 5) *Estudiando en la nube: el caso de los universitarios de Medellín*. Esta investigación permitió identificar la existencia de una forma diferente de estudiar, la cual se ha denominado estudio autónomo cibermultimedial, que comprende actividades académicas independientes, cooperativas, colaborativas, sincrónicas, asincrónicas, simultáneas, espontáneas, ubicuas e itinerantes realizadas autónomamente en un computador conectado a internet. Lo anterior condujo a develar la existencia de un sinnúmero de herramientas de la red, la web 2.0, *hardware* y *software* que son utilizadas en este proceso de estudio-aprendizaje autónomos.

Otra problemática que abordamos de ese gran campo de las Ciencias de la Educación se centra en la lectura comprensiva de los procesos de formación ciudadana y participación política, considerados clave en este campo investigativo. En ese ámbito mostramos tres investigaciones: 1) *Lo público en los procesos de formación ciudadana. Una lectura comprensiva en las instituciones*

educativas de la ciudad de Ibagué. Esta investigación presenta algunos elementos orientadores para dicha formación, como pistas para seguir profundizando en el ámbito investigativo y educativo, en el sentido de que los procesos de formación deben ser pensados de manera integral y tienen como propósito estimular el ejercicio de la opinión pública; implican la potenciación de las dimensiones legal, social y política, lo que evidencia la necesidad de la formación democrática del estudiante/ciudadano como un ser humano complejo y sistémico, utilizando el mejor laboratorio para el aprendizaje de la ciudadanía, como es el entorno inmediato, con el fin de revisar las problemáticas reales y tomarlas como objeto de estudio para pensar, reflexionar, criticar y tomar posición frente a ellas. 2) *Comprensión teórica de la crisis de la participación política: una mirada desde lo comunitario para la formación ciudadana*. Algunas de las conclusiones de este estudio plantean que la construcción de la participación política es esencialmente un proceso de formación de ciudadanos, la cual consiente el desarrollo de valores, capacidades y significados, que pugnan con los establecidos en la estructura social. De esta forma, se restableció en lo teórico, el *ethos* político del líder comunitario, que solo es posible desde el reconocimiento como sujeto histórico, y se avanzó en la comprensión de la participación política, como una acción desfetichizada, que presenta valiosos aportes a la formación ciudadana y a la construcción de la democracia.

Cierra el recorrido por las ocho investigaciones de este primer tomo, la creación de una propuesta investigativa que permite la articulación de dos formas de racionalidad: *Educación como comunicación. Una propuesta desde la teoría de la acción comunicativa*. Esta investigación aborda el problema de la diferenciación (desacoplamiento) de la racionalidad humana en racionalidad instrumental y racionalidad comunicativa, producto fundamentalmente de la modernización, lo que ha generado la crisis actual de la educación que, como lo reconoce Martha Nussbaum, es “de proporciones gigantescas y de enorme gravedad a nivel mundial” (Nussbaum, 2010, p. 19). El autor plantea posibles

formas de hacerle frente a esta crisis, a partir de la creación de propuestas que permitan el acoplamiento de estas dos formas de racionalidad.

En conclusión, *La investigación educativa en el Eje Cafetero* explora prioritariamente las diversas posibilidades de estudio del lenguaje, la heterogeneidad del discurso y la lectura comprensiva de los procesos de formación ciudadana y participación política, considerados clave en este campo investigativo.

1

**CAPÍTULO
UNO**

ESTADO DEL ARTE

En la investigación *Hacia una didáctica de la ironía desde la comprensión de columnas de opinión irónicas*, los autores reconocen que los estudios sobre la ironía han alcanzado su mayoría de edad, gracias a trabajos como los de Sperber y Wilson (1981), Booth (1986), Gibbs (1989), Torres-Sánchez (1999), Giora y Fein (2000), Attardo (2000), Alba-Juez (2002), Schoentjes (2003), grupo GRIALE (2004), Kalbermatten (2006), Kočman (2011) y Yus (2016a), entre tantos otros; pero también advierten que, en medio de estos tiempos revueltos (Pozo, 2016) y de ontologías alternativas (Serna-Arango, 2007), la ironía no parece despertar aún la atención de los docentes en el aula, pues son pocos los trabajos de referencia, como para el caso colombiano, el de Torres-Hernández (2012a y 2012b). Así, en el camino hacia dicha utopía, esta investigación explora, al menos, un género paradigmático: el de las columnas de opinión. Este género también ha sido estudiado, desde otras perspectivas, por Crespo-Lajara (2008) y Martínez-Egido (2014).

La investigación *¿Qué evolución ha tenido la enseñanza de la gramática en Colombia entre los siglos XX y XXI?* hace un recorrido histórico comenzando por las gramáticas tradicionales y lingüísticas. Las primeras incursionaron en la escuela por sus propósitos pedagógicos e incluyeron los aportes gramaticales de Nebrija (1492), Salvá (1831), la Real Academia Española –RAE– (1831), Bello (1847), Caro y Cuervo (1867), Isaza (1891), y M. Alonso (1968). El propósito común era, mediante su enseñanza, procurar el buen hablar y el buen escribir, habilidades que permitirían evidenciar cierta ideología o ciertas convicciones. Esta influencia se dió durante décadas hasta que aparece la ciencia encargada del estudio científico del lenguaje: la lingüística, con la obra *Lingüística General* de Ferdinand de Saussure (1915), en la que se le da prelación a la lengua antes que al habla, al sistema antes que al uso de la lengua en situaciones comunicativas

concretas. Los estudios del lenguaje continúan con una mirada aún estructuralista y por la década de 1970 surge el *generativismo* con Chomsky (1971), quien centró sus análisis y propuestas en el sistema (competencia) más que en el uso (actuación) de la lengua. Con estos aportes, la escuela orientó la enseñanza de la gramática en torno a la sintaxis.

Después, se hace un recorrido por el nuevo giro que toman los estudios del lenguaje: su uso con disciplinas como la antropología lingüística, la etnografía de la comunicación, la sociología del lenguaje, la sociolingüística, la pragmática, el análisis del discurso, la psicolingüística y la gramática textual, que van a modificar la enseñanza de la gramática, porque su finalidad es lograr desarrollos en la competencia comunicativa. Ya no es tan relevante lo formal, lo sistemático, lo homogéneo de la lengua; sino todo lo contrario, lo informal, lo asistemático y lo heterogéneo, como nuevo paradigma consolidado en la era de las comunicaciones.

La investigación *Ante constitución de sujetos por mercados y finanzas transformar hacia una pedagogía de “la inquietud de sí mismo” desde el lenguaje*, de Luz Elena Batanelo García, está fundamentada en una investigación arqueológica (Foucault, 2010). Desde esa perspectiva, aborda la calidad de la educación superior que define como un saber; como aquello de lo que se puede hablar en una práctica discursiva; como un saber que existe, se define por y determina diversas prácticas discursivas. Desde allí, visibiliza momentos de continuidad y discontinuidad de los enunciados discursivos que configuran la calidad de la educación superior como acontecimiento histórico, tanto en Colombia como en el ámbito internacional; y desde las órdenes, reinscripciones y afianzamientos por parte de los organismos internacionales, con sus alianzas estratégicas; y la organización, distribución, reglamentación, descripciones del gobierno nacional y sus instituciones para la reproducción de las directrices internacionales en Colombia.

La investigación que se resume en el capítulo *El chat y las redes sociales: Transformaciones de la cultura escrita en el ciberespacio y desafíos para la educación*, de Giovanna Carvajal Barrios, analiza las transformaciones de la cultura escrita en el ciberespacio, expresadas en la emergencia de conocimientos procedimentales para leer y escribir y en el surgimiento de nuevos conceptos sobre lo que significan estas prácticas en las condiciones actuales. Teniendo en cuenta lo anterior, la investigadora hace un rastreo por el concepto de cultura escrita, las distintas perspectivas de aproximación a ella, la presencia de dicho concepto en la investigación contemporánea sobre las prácticas de lectura y escritura y los conocimientos procedimentales inherentes a ella; asimismo, su diferenciación frente a los conocimientos procedimentales derivados del *software* y del ciberespacio. En síntesis, esta investigación muestra las transformaciones de la cultura escrita, de las que nuestros estudiantes son protagonistas, e invita a la formulación de nuevos interrogantes que permitan abrir puertas distintas y caminos innovadores para la discusión en torno a las relaciones entre cultura escrita y ciberespacio y a sus implicaciones teóricas y metodológicas.

La investigación *Estudiando en la nube: el caso de los universitarios de Medellín*, de Guillermo León Zapata Montoya, se propuso indagar en función del objetivo general, la comprensión del proceso de estudio autónomo que realizan los universitarios de Medellín a través de la Cibermultimedia. Para ello, como primer objetivo específico, planteó describir el proceso de estudio que realizan los universitarios de Medellín a través de las pantallas y la Web 2.0, redes sociales, buscadores y herramientas digitales; como segundo objetivo, identificar las herramientas cibermultimediales que utilizan los universitarios medellinenses para llevar a cabo el proceso de estudio y, el tercer objetivo específico, caracterizar el nuevo ambiente de estudio en el que realizan su labor académica los universitarios de Medellín. Este capítulo se ocupa fundamentalmente del primer objetivo específico. El autor utilizó un proceso metodológico cualitativo, de perfil

comprendivo, en la medida en que buscó explicar el fenómeno del estudio cibermultimedial entre universitarios de Medellín, a través de la realización previa de un estudio exploratorio con encuesta para dar razón de lo que realmente pasa en la educación universitaria con el advenimiento de las TIC, lo que permitió identificar la existencia de una forma diferente de estudiar, la cual el investigador denominó *estudio autónomo cibermultimedial*, que comprende actividades académicas independientes, cooperativas, colaborativas, sincrónicas, asincrónicas, simultáneas, espontáneas, ubicuas e itinerantes realizadas autónomamente en un computador conectado a Internet. Esa búsqueda condujo a develar la existencia de un sinnúmero de herramientas de la red, la web 2.0, *hardware* y *software* que son utilizadas en este proceso de estudio-aprendizaje autónomo y permitió comprobar que han aparecido nuevas herramientas virtuales que se incrustan en los procesos de estudio autónomo de los estudiantes universitarios que se sientan frente al computador a realizar la tarea, para lo cual echan mano de múltiples posibilidades tecnológicas a partir del uso del Internet y del equipo de cómputo.

La investigación *Lo público en los procesos de formación ciudadana. Una lectura comprensiva en las instituciones educativas de la ciudad de Ibagué*, de José Julián Nández Rodríguez y Liliana Margarita del Basto Sabogal, profundiza en la formación ciudadana y lo público dentro de ella, mediante un recorrido a través de diferentes autores que pertenecieron, o son afines, a la teoría crítica. Sin embargo, la mayor riqueza del ejercicio comprensivo de este fenómeno, que se realizó por medio del estudio de caso, bajo la variable de caso múltiple, se obtuvo a través de la inmersión hecha en las instituciones educativas del nivel medio, donde se encuentra la mayor y más rica fuente de información posible. En este sentido, resulta esencial en la *formación ciudadana*, entendida como formación para lo público, el cultivo de todas las dimensiones de la ciudadanía (legal, social, política), ya que cada una de ellas apunta a una finalidad específica, que implica la consolidación del Estado de Derecho, en el marco de la democracia participativa.

En relación con la formación ciudadana, la cual entró en las agendas internacionales y nacionales a partir de la década de 1980, y en Colombia, de manera particular, con la Constitución de 1991, se encontró que en una serie de investigaciones (Pinilla & Torres, 2006; Lozano, 2009; Luna, 2010; López de Cordero, 2011; Meléndez, 2011 y Rengifo, 2012), los temas más recurrentes relacionados con este concepto fueron: la solución de conflictos; los problemas de la violencia y convivencia en las instituciones educativas; los procesos de socialización política y de apropiación de la institucionalidad, relacionados con la instauración de la democracia en la escuela; y el componente comunicativo en los procesos de formación ciudadana.

La investigación *Comprensión teórica de la crisis de la participación política: una mirada desde lo comunitario para la formación ciudadana*, de Luis Carlos Salinas Traslaviña, recorre el campo y límite conceptual entre la educación ciudadana y la formación ciudadana como algo complejo, difuso, conflictivo e histórico. El autor argumenta que con frecuencia se hace referencia a uno u otro término, en el mismo sentido, a manera de sinónimos. Algunas veces adquieren jerarquías sobre cuál tiene un sentido más general o incluso cuál concepto contiene o es subsidiario del otro; pero, otras veces, se marcan diferencias según los contextos de su uso. Así, si las referencias se realizan en el contexto formal escolar, generalmente se usa la educación ciudadana y si el contexto es extraescolar o de educación informal, prevalece la formación ciudadana. En ese recorrido, también es recurrente la determinación de los términos según los campos de aplicabilidad práctica, por ejemplo, cuando el campo está relacionado con la pedagogía y con la estructuración de currículos, estándares y competencias ciudadanas, propias del aparato educativo y su tecnificación, se hace presente la educación ciudadana. En este sentido, y ante la crisis reconocida de la escuela para formar ciudadanos, según los cánones dominantes de la sociedad, se flanquean las fronteras de la escuela y resuenan las manifestaciones de los docentes sobre la ampliación de la responsabilidad social

de la formación ciudadana a las familias u otros escenarios de la sociedad. A la vez que otros actores reclaman la consideración y reconocimiento de nuevos escenarios de formación ciudadana, especialmente, los partidarios de la educación popular con énfasis en la constitución de sujetos políticos y en el papel protagónico en los procesos de transformación social. Estas manifestaciones, a veces nombradas con cierta laxitud conceptual, soportan una profunda carga de significados y disputas históricas, que recaen en el sentido político, tanto del concepto de educación, como de ciudadanía, que bien pueden rastrearse desde el mundo griego, hasta nuestros días.

La investigación *Educación como comunicación: una propuesta desde la teoría de la acción comunicativa*, de Omar Montoya Suárez, recorre el actual sistema económico-social que da vida a un sistema educacional rígido, fuertemente disciplinado, autoritario y rudo. Un sistema educacional que educa no para el entendimiento, no para el reconocimiento del otro, sino para el cumplimiento de fines estratégicos del mercado. Por lo tanto, se trata de un sistema educacional que restringe enormemente la libertad de pensamiento y de acción; restringe la originalidad, la espontaneidad y el interés intelectual; destruye la emocionalidad, el mundo pasional, los sueños del ser humano y, también, la racionalidad reflexiva y crítica. Destruye, en fin, al sujeto plural verdaderamente humano. Este modelo de educación actual presenta características determinantes que constituyen los síntomas contundentes de su crisis de legitimización.

Este somero recorrido por el Estado del Arte presentado en este tomo de *La investigación en el Doctorado en Ciencias de la Educación – RUDECOLOMBIA. Hermenéuticas y transformaciones desde el lenguaje* demuestra que todas las investigaciones se ubican en el paradigma de las Ciencias de la Educación, lo que supone reconocer el abordaje de la educación desde diversas perspectivas, o como argumenta Zambrano (2002: 170-175), se centra en el *estudio del hecho educativo* y reconoce que su carácter

multidisciplinario hace que lo educativo no se reduzca a una sola mirada; por tal razón, erige el caleidoscopio como la figura que ilustra y define esta premisa. Desde esa mirada, las Ciencias de la Educación buscan articular y reflexionar sobre tres polos: uno *axiológico* (remite a la definición de los fines y moviliza la reflexión filosófica y política); otro *científico* (remite a los conocimientos elaborados por las ciencias humanas: sociología, lingüística, economía, psicología o por las ciencias experimentales) y otro más, *praxeológico* (remite a la instrumentalización posible y al registro de la acción regulada). Las investigaciones que presentamos se ubican, entonces en algunos de esos polos de reflexión.

2

CAPÍTULO DOS

MARCO TEÓRICO

Alrededor del *hecho educativo*, entendido como práctica social que aglutina los complejos procesos de formación del ser humano y de la inserción en su cultura, se comprometen los más diversos discursos, sujetos e instituciones, lo que suscita el encuentro de la pedagogía, la filosofía, la psicología, la lingüística, la neurociencia, la antropología, la sociología, la didáctica, la política, entre otras. De ese encuentro interdisciplinar que, desde la tradición francesa (Durkheim, Meirieu, Bourdieu, Develay, Mialaret...), postula la *pluralidad de lo educativo* bajo el hiperónimo de las *Ciencias de la Educación*, en el orden de lo epistemológico, lo axiológico y lo praxeológico. A partir de estas consideraciones, las investigaciones que presentamos se estructuran desde una mirada amplia, pluriparadigmática y multimetodológica, propia de la investigación en este gran campo de las Ciencias de la Educación. Por tanto, observamos en los trabajos un interés hermenéutico, comprometido con un proyecto social, político y ético, que rebasa las pretensiones meramente instrumentales y que procura transformaciones.

En la primera investigación, centrada en una didáctica de la ironía, los autores posicionan su enunciación en las Ciencias del Lenguaje y la Comunicación, las Ciencias de la Educación, la didáctica de la lengua, la comprensión de lectura, la arquitectura textual, según el interaccionismo socio-discursivo, a tono con una concepción de la didáctica de la lengua materna como disciplina de intervención, como actitud hermenéutica y transformadora y como teoría en acción (Chevallard, 1991; Camps, 2001, 2012; Álvarez-Angulo, 1998, 2005, 2006; Vásquez-Rodríguez, 2000, 2007, 2013; Camargo-Martínez, 2006a; Uribe-Álvarez, 2007a; Camps & Ruiz-Bikandi, 2011) y, por supuesto, el de la ironía verbal.

La investigación sobre la enseñanza de la gramática en Colombia, a partir de una revisión al libro de texto escolar, se

sustenta en bases gramaticales de la tradición, bases lingüísticas estructuralistas, y bases lingüístico-cognitivas, que fueron oficializadas por el MEN, en los periodos señalados en el estudio: 1927-1983, 1984-1993 y 1994-2007. Los resultados que arrojó esta investigación de corte histórico pueden considerarse un punto de partida para una didáctica de la lengua materna que pretenda enseñar la gramática en la escuela. En este caso, se recomienda atender la propuesta de Vargas & Tcherqueslian (2007), que consiste en hacer una reconfiguración para la construcción del saber gramatical, que dé paso a los contenidos gramaticales y a los lingüísticos.

La tercera investigación hace uso de la descripción arqueológica y visibiliza momentos de continuidad y discontinuidad de los enunciados discursivos que configuran la calidad de la educación superior como acontecimiento histórico, tanto en Colombia como en el ámbito internacional; momentos que se apoyan en el texto *Las palabras y las cosas* (Foucault, 1966: 199) y desde las órdenes dadas por organismos internacionales, con sus alianzas estratégicas; asimismo, desde la organización y reglamentación del gobierno nacional y sus instituciones para la reproducción de las directrices internacionales en Colombia.

En el plano teórico, la cuarta investigación profundiza en el concepto de cultura escrita, con sus distintas perspectivas de aproximación y la presencia de dicho concepto en la investigación contemporánea sobre las prácticas de lectura y escritura. En otras palabras, el estudio toma como punto de partida los conceptos de cultura escrita, canon de la cultura escrita y conocimientos semánticos y procedimentales formulados por Ulloa & Carvajal (2006). Dicha conceptualización se fundamenta en la lingüística textual, la teoría de la enunciación y la psicología cognitiva. Por su parte, los conceptos de ciberespacio y *software* de medios se fundamentan en Lévy (2007) y Manovich (2013), respectivamente.

La quinta investigación se amparó en fundamentos teóricos relacionados con el estudio autónomo, la pedagogía, la didáctica y, de alguna manera, con la misma psicología cognitiva, todo abordado desde una perspectiva trasdisciplinaria, a la cual acudieron como componentes fundamentales, las nuevas tecnologías de la información, la comunicación, la cultura y el aprendizaje; asimismo, el Internet y las computadoras en sus diversas variantes. Es, precisamente, el teórico francés Pierre Lévy (1999), inspirador teórico de esta investigación, quien plantea la incorporación del internet a los procesos formativos, en el sentido en que los sistemas educativos se están replanteando sus propias dinámicas y estudian la aparición de nuevas tecnologías y didácticas. De ahí la importancia de los planteamientos de este autor sobre la educación del siglo XXI.

La sexta investigación realizó una elaboración teórica que permitió la comprensión categorial de lo público y la formación ciudadana, a través de diferentes autores que pertenecieron, o son afines, a la teoría crítica, es decir, relaciona estos dos conceptos, que se encuentran asociados a una tendencia del pensamiento liberal y republicano, marcada por autores como Arendt (1998, 2002, 2009), Habermas (1981, 1985, 1997, 1998, 2001, 2010), Nussbaum (2011) y Hoyos (1993, 1996, 2001, 2002, 2004), entre otros. También, manejaron algunos principios de la teoría fundada para el tratamiento de la información.

La séptima investigación se fundamenta en la construcción de dos elementos teóricos esenciales para el abordaje empírico, no solo del objeto de investigación relacionado: la participación política de líderes comunitarios, sino para investigaciones de otros fenómenos sociológicos y políticos, especialmente relacionados con el ámbito comunitario. En este sentido, se expone la construcción de la contextualidad histórica y del fetichismo de la participación política, como categorías que permiten entender la trama de la estructura social en que se desarrolla la formación ciudadana para disponer recursos para el cambio desde la acción

social de los sujetos. El trabajo se suscribe en el paradigma crítico social, como teoría general y aborda campos disciplinares propios de la sociología y la filosofía política práctica.

La octava investigación de este tomo sobre *La investigación educativa en el Eje Cafetero*, se centra específicamente en el trabajo de Habermas, Apel y Honneth, quienes inauguran lo que podríamos llamar el enfoque crítico-pragmático de la sociedad, el cual tiene como eje central, la acción comunicativa (y con ella la racionalidad comunicativa que le sirve de base), lo que hace posible la producción y reproducción del mundo de la vida, y a través de ella el descubrimiento del carácter dialógico de la razón humana, de esa razón expuesta en diálogo, no en monólogo. En términos generales, el enfoque crítico-pragmático de esos tres autores, suministra un conjunto de importantes y valiosas revelaciones para el estudio de la relación entre teoría, sociedad, lenguaje y acción humana. Marco de referencia con el que se puede abordar y entender el complejo mundo de la educación.

En síntesis, los enfoques teóricos seleccionados en las ocho investigaciones propenden por un maestro en sintonía con las Ciencias de la Educación y las disciplinas científicas de referencia, que responda “a la insatisfacción frente al estado de las cosas” (Bronckart y Schnewly, 1996: 66), a través de una práctica educativa con sentido crítico-social y talante transformador.

3

CAPÍTULO TRES

METODOLOGÍA

La investigación sobre una didáctica de la ironía propone un diseño metodológico mixto, de carácter diádico (en su mayor parte cualitativo, pero con breves aportes cuantitativos a la hora de contrastar prueba inicial y prueba final), que compendia varios momentos; por ejemplo, el estudio de las columnas de opinión y la configuración de la apuesta didáctica se abordan desde un interés marcadamente comprensivo. Por su parte, la ejecución de la apuesta didáctica y la identificación de sus alcances en la población sujeto de investigación sugiere dos vías, en respuesta a un interés emancipador y creativo: una de orden cuantitativo (análisis prueba inicial/prueba final) y otra de orden cualitativo (análisis de entrevistas semiestructuradas, de juicio de pares externos y de las bitácoras de los estudiantes, recogidas en la plataforma virtual de apoyo del curso).

La investigación sobre la evolución de la enseñanza de la gramática en la educación básica en Colombia, se enmarca como un estudio documental con una perspectiva histórica del manual de texto escolar. Se presenta el corpus general conformado por 130 libros de texto escolar, y el específico, constituido por 33 de dichos libros, los cuales se ubican, respectivamente, en tres periodos señalados: 1927 a 1983, 1984 a 1993 y 1994 a 2007, de acuerdo con las directivas ministeriales para la enseñanza de la lengua y, por ende, de la gramática. La técnica de recolección de información fue el análisis de contenido, mediante rejillas y fichas de catalogación; las primeras permitieron registrar la información extraída de los libros de texto, y las segundas permitieron orientar la consulta y la comprensión de las fuentes propias de los contextos teórico y normativo, que fundamentaron teórica y metodológicamente esta investigación.

El tercer trabajo, sobre *La pedagogía de la inquietud sobre sí mismo*, está sustentado en una investigación arqueológica, que analiza los discursos que articulan y le dan consistencia de

acontecimiento histórico y también genealógica porque extrae de la contingencia de lo real, la posibilidad de crear una nueva realidad. Como afirma Foucault (2010, p. 24): “La arqueología sería el método propio del análisis de las discursividades locales, y la genealogía, la táctica que, a partir de esas discursividades locales así descritas, pone en juego los saberes liberados del sometimiento que se desprenden de ellos”.

La investigación *El chat y las redes sociales: transformaciones de la cultura escrita en el ciberespacio y desafíos para la educación* está planteada como un estudio cualitativo –realizado en la ciudad de Cali, Colombia, entre 2014 y 2016– y se caracteriza por las interacciones de dos grupos de sujetos (estudiantes universitarios entre los 18 y los 23 años de edad y adultos profesionales mayores de 45) relacionados con los rasgos asociados a la convergencia y a la continuidad entre la oralidad y la escritura; los conocimientos procedimentales para leer y escribir derivados del *software* de medios y del ciberespacio; el desplazamiento y permanencia de conocimientos procedimentales propios de la cultura escrita alfabética y sus cánones; y los conceptos emergentes sobre la lectura y la escritura.

La metodología utilizada en la investigación *Estudiando en la nube: el caso de los universitarios de Medellín* fue cualitativa, de perfil comprensivo, en el sentido de que buscó explicar el fenómeno del estudio cibermultimedial entre universitarios. El problema de investigación exigió la realización previa de un estudio exploratorio descriptivo con encuesta, para dar cuenta de lo que realmente está pasando en la educación universitaria con el advenimiento de las TIC. La población estuvo conformada por 272 estudiantes universitarios de 4 instituciones privadas y públicas de alto reconocimiento: Universidad de Antioquia y el Politécnico Colombiano Jaime Isaza Cadavid y dos privados como la Escuela de Administración y Finanzas (EAFIT) y la Fundación Universitaria Luis Amigó (Funlam). Los estudiantes pertenecían a diferentes semestres (1 a 10), entre pregrado y posgrado, y el 95%

se consideraban nativos digitales, en la medida en que nacieron después del año 1990. Utilizaron, además, como herramientas de recolección de información, la observación no participante, la entrevista semiestructurada, el grupo focal y la encuesta.

La investigación *Lo público en los procesos de formación ciudadana. Una lectura comprensiva en las instituciones educativas de la ciudad de Ibagué* se sustenta en el paradigma cualitativo y se opta por complementarlo con la perspectiva del estudio de caso, bajo la variable de caso múltiple (Stake, 1999), apoyado para el análisis en elementos centrales de la Teoría Fundamentada (Glaser & Strauss, 1990). A partir de esta conceptualización, se hace una elaboración teórica de la concepción sobre lo público que se encuentra en los procesos de formación ciudadana, la cual puede comprender lo relacionado con la esfera pública, lo institucional, y el espacio, entre algunos otros elementos, pensando siempre en el ejercicio hermenéutico que permitió la emergencia de la mirada de los actores, con la única finalidad de dar cumplimiento a los objetivos propuestos.

En la Comprensión teórica de la crisis de la participación política: una mirada desde lo comunitario para la formación ciudadana, las reflexiones teóricas y las tendencias investigativas en Colombia señalan un camino que busca establecer un diálogo entre teorías y prácticas, entre lo global y lo local, entre la ciudadanía ideal y la real, y entre la escuela y la comunidad, como posibilidad de construir una sociedad democrática. En este marco de reflexiones, esta investigación se ubica en el paradigma crítico social, como teoría general y aborda campos disciplinares propios de la sociología y de la filosofía política práctica.

La octava investigación de este libro *Educación como comunicación. Una propuesta desde la teoría de la acción comunicativa* se centra específicamente en el enfoque crítico-pragmático de Habermas, Apel y Honneth, quienes suministran un conjunto de importantes y valiosas revelaciones para el estudio

de la relación entre teoría, sociedad, lenguaje y acción humana. Desde esos presupuestos, se desarrolla un marco de referencia potente con el que se puede abordar y entender el complejo mundo de la educación, desde el cual, el autor pretende desarrollar un discurso teórico-práctico que comprometa seriamente el reto implícito en el marco de referencia construido por estos autores

En términos generales, el enfoque crítico-pragmático de Habermas, Apel, y Honneth, suministra un conjunto de importantes y valiosas revelaciones para el estudio de la relación entre teoría, sociedad, lenguaje y acción humana. Al hacer esto, desarrolla un marco de referencia potente con el que se puede abordar y entender el complejo mundo de la educación. Es, precisamente, a partir de este marco de referencia que se construye y desarrolla la presente investigación. Pretendo desarrollar un discurso teórico-práctico que comprometa seriamente el reto implícito en el marco de referencia construido por estos autores.

4

CAPÍTULO CUATRO

HERMENÉUTICAS Y TRANSFORMACIONES DESDE EL LENGUAJE

Hacia una didáctica de la ironía desde la comprensión de columnas de opinión irónicas¹

Miguel Ángel Caro Lopera²

Universidad del Quindío
macaro@uniquindio.edu.co

Zahyra Camargo Martínez³

Universidad del Quindío
zcamargo@uniquindio.edu.co

Graciela Uribe Álvarez⁴

Universidad del Quindío
guribe@uniquindio.edu.co
Resumen

-
- 1 Este artículo se deriva de la tesis doctoral, *La comprensión de textos argumentativos irónicos: Hacia una didáctica de la ironía*. Doctorado en Ciencias de la Educación, Universidad del Quindío, RUDECOLOMBIA, 2018.
 - 2 Doctor en Ciencias de la Educación (Universidad del Quindío, RUDECOLOMBIA) y Magíster en Lingüística (Universidad Tecnológica de Pereira). Profesor del Programa de Literatura y Lengua Castellana y miembro del grupo de investigación Didáctica de la Lengua Materna y la Literatura (DiLeMa), Universidad del Quindío.
 - 3 Doctora en Didáctica de las Lenguas y la Literatura de la Universidad Complutense de Madrid. Profesora titular del Programa de Español y Literatura, directora de la Maestría y del Doctorado en Ciencias de la Educación y coordinadora del grupo de investigación Didáctica de la Lengua Materna y la Literatura (DiLeMa), Universidad del Quindío.
 - 4 Doctora en Didáctica de las Lenguas y la Literatura de la Universidad Complutense de Madrid. Profesora titular de la Licenciatura en Literatura y Lengua Castellana, de la Maestría y del Doctorado en Ciencias de la Educación y co-fundadora del grupo de investigación Didáctica de la Lengua Materna y la Literatura (DiLeMa), Universidad del Quindío y del Grupo Didactext, Universidad Complutense de Madrid.

Este texto da cuenta de una investigación, inscrita en la línea de Didáctica de la Lengua Materna del Doctorado en Ciencias de la Educación (Universidad del Quindío, RUDECOLOMBIA), que tiene por propósito identificar los fundamentos epistemológicos, praxeológicos y axiológicos necesarios para la configuración de una apuesta didáctica en torno a la comprensión de textos argumentativos irónicos, dirigida a maestros en formación de la Universidad del Quindío. El corpus central lo ocupan columnas de opinión de ironía continuada –117 de Daniel Samper Ospina y 120 de Tola y Maruja– publicadas entre el comienzo del segundo mandato del presidente colombiano Juan Manuel Santos (agosto de 2014) y la firma del acuerdo de paz con las FARC (diciembre de 2016), lo que asegura un marco contextual de base para la comprensión de la ironía. Desde un diseño metodológico fundamentalmente cualitativo, inspirado en el interaccionismo socio-discursivo. La investigación recoge cuatro momentos: 1) el estudio de las características y funciones de los textos argumentativos irónicos en el género de la columna de opinión, según los avances del estado del arte; 2) la configuración de una apuesta didáctica en diálogo con las ciencias del lenguaje y las Ciencias de la Educación en el ámbito de la comprensión de dichos textos; 3) el desarrollo de la intervención adelantada con un grupo de maestros en formación de la Licenciatura en Literatura y Lengua Castellana; y 4) el análisis de los alcances de esta apuesta, sistematizada en dos vías: una de orden cuantitativo (análisis prueba inicial/prueba final) y otra de orden cualitativo (análisis de entrevistas semiestructuradas, de juicio de pares externos y de las bitácoras de los estudiantes recogidas en la plataforma virtual de apoyo del curso). Los resultados se concentran en dos frentes: el primero de ellos aporta discusiones sobre una probable *arquitectura textual* de las columnas de opinión irónicas que se comporta así: en su infraestructura, deja ver la carnavalización bajtiniana en la argumentación y travestimiento en los géneros; en su textualización, revela la inversión de los principios conversacionales de Levinson (grupo GRIALE); y en los mecanismos de responsabilidad enunciativa,

ofrece enmascaramiento de la *función locutor* y proyección de múltiples enunciadores absurdos (Ducrot). Y el segundo tiene que ver con la formulación y sustentación de algunas claves que puedan potenciar una posible *didáctica de la ironía*, desde lo epistemológico, lo praxeológico y lo axiológico, a la luz de la apuesta de intervención antes configurada. Tales resultados determinan, para las conclusiones de este trabajo, una concepción de la ironía como dispositivo retórico, socio-discursivo, carnavalizante y pedagógico, lo que propicia las bases para proyectar, desde allí, una posible didáctica de la ironía provocadora, crítica, interactiva, rizomática y poliacroática.

Palabras clave: Ciencias de la Educación, Ciencias del Lenguaje y la Comunicación, Columnas de opinión, Comprensión de lectura, Didáctica de la lengua materna, Ironía verbal.

1. Introducción

Si investigar sobre la ironía verbal⁵ supone, de suyo, penetrar en un territorio pródigo en retos y hallazgos, mucho más lo sería si pusiéramos su comprensión en clave didáctica, en el entramado de los complejos procesos de enseñanza y aprendizaje, bajo el alero de las Ciencias de la Educación. Este es el propósito, no exento de limitaciones y peligros, de nuestra investigación. Reconocemos que los estudios sobre la ironía han alcanzado su mayoría de edad, gracias a trabajos como los de Sperber & Wilson (1981), Booth (1986), Gibbs (1989), Torres-Sánchez (1999), Giora & Fein (2000), Attardo (2000), Alba-Juez (2002), Schoentjes (2003), grupo GRIALE (2004), Kalbermatten (2006), Kočman (2011) y Yus (2016a), entre tantos otros; pero también advertimos

5 En el marco de la clasificación más tradicional, distinguimos dos grandes tipos de ironías: la situacional y la verbal. Para la primera, nos plegamos a la definición de Ulloa como “el nombre que le damos a ciertas circunstancias de la existencia que se producen en contravía de lo esperado, es decir, que están contra la lógica de lo que debiera ser tenido como normal, o de la expectativa creada, pero que, por alguna razón, terminan convirtiéndose en lo contrario” (2013: 27). Sin embargo, aquí solo nos ocuparemos de la verbal, caracterizada por Kočman como una forma prototípica dotada de rasgos como “la alusión verbal a cierta incongruencia y la insinceridad intencional del hablante” (2011: 385). Por razones de agilidad, siempre que hablemos en este texto de la ironía nos estaremos refiriendo a la ironía verbal.

que, en medio de estos *tiempos revueltos* (Pozo, 2016) y de *ontologías alternativas* (Serna-Arango, 2007), la ironía no parece despertar aún la atención de los docentes en el aula, pues son pocos los trabajos de referencia, como para el caso colombiano, el de Torres-Hernández (2012a y 2012b).

Ante tal panorama, decantamos nuestros esfuerzos por los procesos de enseñanza y aprendizaje alrededor de la comprensión de columnas de opinión, género discursivo no literario, en el que la ironía convoca diversos procedimientos socio-discursivos que tornan más compleja la labor del lector. Los resultados de esta apuesta investigativa, gestada entre maestros en formación de la Licenciatura en Literatura y Lengua Castellana (Universidad del Quindío) dejan aflorar algunas claves epistémicas, praxeológicas y axiológicas, gracias a las cuales podríamos caldear la discusión sobre una posible *didáctica de la ironía* que, en este caso, se erige más como meta que como logro; más como dirección hacia la que se encaminan los pasos, que como terreno conquistado; en pocas palabras, una *didáctica de la ironía* se prefigura en el título de este trabajo, por el poder de la preposición “hacia”, como *utopía*, en el sentir de Galeano: “Ella está en el horizonte [...] Me acerco dos pasos, ella se aleja dos pasos. Camino diez pasos y el horizonte corre diez pasos más allá. Por mucho que yo camine, nunca la alcanzaré. ¿Para qué sirve la utopía? Para eso sirve: para caminar” (2001: 230).

Así, en el camino hacia dicha utopía, esta investigación explora, al menos, un género paradigmático: el de las columnas de opinión⁶. Del paso por este género, que también ha sido estudiado desde otros intereses por Crespo-Lajara (2008) y Martínez-Egido (2014) y del rumbo ya marcado en muchos otros –como el de las viñetas cómicas (Gironzetti, 2013), las historietas (Saavedra-Pinto,

6 Para la definición de género y sus diferencias con discursos, nos plegamos a las directrices de Bronckart, en términos de que “los géneros son formas comunicativas (novela, editorial, enciclopedia, etcétera) que se pondrán en correlación con las unidades psicológicas que constituyen las acciones verbales, mientras que los tipos de discurso (narración, discurso teórico, etcétera) serán considerados como formas lingüísticas más específicas que entran en la composición de los géneros” (2004: 15).

2012), el discurso político (Laborda, 2002), las coplas (García-Baños, 2010), la música de despecho (González-González, 2012), la publicidad (Rodríguez-Rosique & Provencio-Garrigós, 2012), los comentarios en la red (Pano-Alamán, 2013), el chat (Parral-Galvis, 2014)– se podría nutrir, acrisolada por las Ciencias de la Educación, *una didáctica de la ironía*.

2. Planteamiento y formulación del problema

Esta investigación, inscrita en la línea de Didáctica de la Lengua Materna, responde a una serie de situaciones problemáticas alimentadas desde procesos de formación anteriores, en torno al humor y a la ironía, valorados en perspectiva pragmático-socio-discursiva. Aunque las respuestas todavía no son suficientes, en el trabajo de grado de maestría *Acercamientos a la retórica de la ironía en el discurso verbal de Les Luthiers*⁷, encontramos en la ironía, desde los aportes de Schoentjes (2003) y Ducrot (1984, 1986, 1988), un posible detonador lingüístico de la risa. Concluía el trabajo que la ironía funciona en dicho discurso verbal como *infortunio pragmático con réplicas en todos los niveles del texto y el discurso*, mediante lo cual se consigue la adhesión de una comunidad discursiva, de suyo extensa, gracias a la carnavalización de los lenguajes y visiones de mundo que allí se comprometen (Caro & Castrillón, 2011a: 15). En esa ocasión se insistía en la necesidad de nuevas investigaciones que no solo se ocuparan de la ironía en obras literarias –las más exploradas hasta el momento– sino que también dirigieran las miradas hacia otros textos –tal como ocurrió con los de *Les Luthiers*– que, a su vez, proponen retos complejos de comprensión, en virtud de los alcances eminentemente argumentativos que desbordan los análisis tradicionales⁸. Una elección de este corte podría favorecer

7 Universidad Tecnológica de Pereira (2007-2009), director: Carlos Alberto Castrillón, jurados: Julián Serna Arango y Julio Escamilla Morales.

8 Como ejemplos de investigaciones en literatura, que articulan el fenómeno de la ironía con las estéticas propias de cada obra o de cada escritor, podríamos citar el libro de Jonathan Titler, *La ironía narrativa en la novela hispanoamericana contemporánea* (1990) y los diversos trabajos de Lauro Zavala en los frentes de la crítica literaria (con libros como *Humor, ironía y lectura: las fronteras de la escritura literaria*, 1993) y la compilación de antologías (*La palabra en juego: Antología del nuevo cuento mexicano*, 1992; y *La ciudad escrita: Antología de cuentos urbanos con humor e ironía*, 2000, entre otras).

a otras poblaciones –como la de estudiantes de Educación Básica y Media– que crecen, al amparo de las nuevas tecnologías, en medio de géneros discursivos (algunos de ellos, emergentes, como el de los memes⁹), en los que la ironía se nos presenta camuflada a través de diversos procedimientos discursivos y detrás de distintas intencionalidades comunicativas. En respuesta a dicha inquietud, la presente investigación adelantó primero una breve revisión de textos no literarios en los que abunda la ironía, algunos de corte más visual (como los ya mencionados *memes* y *las caricaturas editoriales*), otros inscritos en el plano escénico (como la *comedia en vivo*) y otros signados por la brevedad (como los *trinos*), hasta optar finalmente por las columnas de opinión.

En efecto, en el centro de la tipología argumentativa, como uno de sus géneros más destacados, irrumpe la *columna de opinión*, en calidad de texto poco explorado en sus posibilidades irónicas¹⁰ y que nos conecta con otro núcleo de preocupaciones, esta vez, de corte didáctico, de acuerdo con los resultados de una investigación realizada sobre competencias en Lenguaje, a partir de una prueba que aplicaron las Secretarías de Educación de Armenia y del Quindío (Colombia), en junio de 2009, a estudiantes de los grados 5º y 9º, como ejercicio preparatorio para las pruebas *Saber* programadas para octubre del mismo año¹¹. En el análisis que Castrillón & Caro (2011) efectúan de la prueba aplicada a grado 9º, se destacan los resultados de las preguntas relacionadas con el texto “El sermón de Nasrudín” (2011: 15-16); allí se aprecia que la

9 Curiosamente, hasta la fecha, este género emergente aún no suscita una investigación sobre las ironías que allí se inoculan. Reconocemos, eso sí, el valor de los estudios en territorios vecinos como el de la viñeta editorial (Gironzetti, 2012), las historietas (Saavedra-Pinto, 2012) y las caricaturas (Pérez-Bonfante, 2013).

10 Salvo por trabajos como los de Crespo-Lajara (2008) y Martínez-Egido (2014) que reseñaremos más adelante.

11 El instrumento se aplicó en todas las instituciones educativas oficiales del municipio, a 2.092 estudiantes del grado 5º y a 2.332 estudiantes del grado 9º, para un total de 4.424 estudiantes de 31 instituciones educativas de la ciudad de Armenia (Colombia); en el departamento del Quindío se aplicó a 4.085 estudiantes de 5º grado y a 3.200 de 9º, pertenecientes a 53 instituciones educativas.

mayoría de los alumnos pasan de largo por las marcas textuales¹² que desnudan la ironía de la obra y por las diferentes lecturas que la complejidad de la ironía supone¹³. En el instrumento analizado, las opciones plantean varios grados de aceptabilidad que se relacionan con niveles de lectura, desde el más literal e ingenuo, hasta el irónico: “Hay un sentido oculto que debe reconstruirse para la respuesta: el texto es irónico, y la clave implica la mirada global y la comprensión de la intención del autor. Si se lee la ironía se responde en consecuencia; si no se comprende, la lectura literal también encuentra una opción válida” (2011: 16). Ante preguntas de este corte, los jóvenes lectores prefieren las *opciones textuales de superficie* no irónicas; de ahí que “si en una pregunta de lectura crítico-intertextual se propone una opción para la lectura literal, es muy probable que los estudiantes se decidan por ella” (2011: 17). Desde estos hallazgos, podemos inferir que la comprensión de textos irónicos se constituye en necesidad para la Educación Básica, y que arriesgar planes de intervención en procura de su cualificación fortalecería significativamente las competencias lectoras y, en general, las capacidades de interacción con universos textuales complejos.

De la articulación de estos dos núcleos problemáticos (el abordaje de textos argumentativos irónicos en el género de la columna de opinión y la necesidad de enseñar su comprensión), se desprenden preguntas del siguiente tenor:

12 No podríamos tocar el tema sin reconocer los aportes vitales que el grupo GRIALE de la Universidad de Alicante ha conseguido en este sentido; aportes que se materializan, por ejemplo, en los textos de Alvarado-Ortega (2006), Padilla (2008) y Ruiz-Gurillo (2010). Esta última asevera: “entendemos por marcas aquellos elementos que ayudan a la interpretación irónica. Por su parte, los indicadores son estructuras de por sí irónicas” (2010: 873). Así, por ejemplo, son marcas de la ironía –según GRIALE– la entonación, los acotadores literarios, evidenciales...; mientras que como indicadores se comportan los cuantificadores, los encomiásticos, la variación de registro, las figuras retóricas como la metáfora y la hipérbole, la fraseología, la polisemia, la homonimia y los pseudoabarcadores, entre otros.

13 Estos análisis se condensan en el artículo “La comprensión de lectura en los estudiantes de grado 9º del Municipio de Armenia. Análisis de resultados de un simulacro de pruebas SABER (2009)” (*Cuadernos Interdisciplinarios Pedagógicos*, 12, 11-20. Universidad del Quindío, 2011).

De corte epistemológico:

- ¿Qué tipos de ironía y qué procedimientos retóricos que la revelen serían los más pertinentes para una transposición didáctica?
- ¿Desde qué referentes conceptuales debe nutrirse la enseñanza de la comprensión de los textos irónicos?
- ¿Qué paradigma epistemológico puede sustentar una intervención didáctica para la enseñanza de la comprensión de la ironía?
- ¿En qué concepción de currículo se puede enmarcar un proyecto como este?
- ¿Cuáles son los principales riesgos que arrastra una apuesta de este tipo¹⁴?
- ¿Qué relaciones guarda esta iniciativa con los nuevos paradigmas de las Ciencias de la Educación?
- ¿En qué medida la enseñanza de la ironía enriquece los procesos de comprensión de lectura?

De corte praxeológico:

- ¿A qué criterios de selección debería responder un corpus de textos irónicos susceptible de trabajo en el aula?
- ¿Cómo hace presencia la ironía en las columnas de opinión?
- ¿Qué procedimientos lingüísticos y discursivos podrían caracterizar a las columnas argumentativas irónicas?

14 Desde ahora, conviene sentar nuestra preferencia por el término *apuesta*, en lugar de otros como *programa* o *propuesta*. Esta preferencia –con su respectiva concreción en la estrategia– tiene su sustento en Morin: “Hay dos vías para enfrentar la incertidumbre de la acción. La primera es la plena conciencia de la apuesta que conlleva la decisión; la segunda, el recurso a la estrategia. Una vez bien tomada la decisión, la plena conciencia de la incertidumbre se vuelve la plena conciencia de una apuesta. Pascal había reconocido que su fe provenía de una apuesta. La noción de apuesta se debe generalizar para cualquier fe; la fe en un mundo mejor, la fe en la fraternidad o en la justicia, así como en toda decisión ética. La estrategia debe prevalecer sobre el programa. El programa establece una secuencia de acciones que deben ser ejecutadas sin variación en un entorno estable; pero desde el momento en que se establece una modificación de las condiciones exteriores el programa se bloquea. En cambio, la estrategia elabora un escenario de acción examinando las certezas y las incertidumbres de la situación, las probabilidades, las improbabilidades” (1999: 45).

- ¿Qué saberes alrededor de la comprensión de textos irónicos pueden transponerse didácticamente?
- ¿Qué aportes de las neurociencias debe tener en cuenta una intervención didáctica de esta naturaleza?
- ¿Desde qué modelos de comprensión de lectura se puede transponer didácticamente la ironía?

De corte axiológico:

- ¿Qué tipo de comunidades discursivas interpretan la ironía verbal?
- ¿Qué condiciones socioculturales intervienen en la recepción de textos irónicos?
- ¿Qué papel ha jugado la ironía en la escuela y en la sociedad?
- ¿Qué sentido ha tomado la ironía en las interacciones entre docentes y estudiantes?
- ¿Qué perfiles debe reunir el docente para afrontar este desafío?
- ¿Qué transformaciones podría provocar en docentes y estudiantes pensar en *una didáctica de la ironía*?

Estas preguntas, sin ánimo de caer en una atomización excesiva, podrían compendiarse en la siguiente de tipo bímembre: ¿Desde qué fundamentos epistemológicos, praxeológicos y axiológicos puede nutrirse una apuesta didáctica en torno a los textos argumentativos irónicos, y cómo mejora dicha apuesta la comprensión lectora de maestros en formación? Esta es, en consecuencia, la cuestión detonadora de las pesquisas que en este texto pretendemos documentar.

3. Objetivos

Objetivo general

Identificar los fundamentos epistemológicos, praxeológicos y axiológicos necesarios para la configuración de una apuesta

didáctica en torno a la comprensión de textos argumentativos irónicos, dirigida a maestros en formación de la Universidad del Quindío.

Objetivos específicos

Por tratarse de una investigación inscrita por completo en la didáctica de la lengua materna, este trabajo sigue de cerca los planteamientos de Álvarez-Angulo (2005), Camargo-Martínez (2006a y 2006b) y Uribe-Álvarez (2007a y 2007b), quienes, inspirados en Chevallard¹⁵, asumen el proceso didáctico como periplo del maestro a través de los siguientes trayectos: 1) el de las Ciencias del Lenguaje y la Comunicación, y el de las Ciencias de la Educación; 2) el de la transposición didáctica de los saberes, lo que supone suprimir, reducir y reformular, hasta configurar *el saber para enseñar*¹⁶; 3) el de la intervención de aula, en busca de resolver problemas concretos, relacionados con el *saber hacer cosas con el lenguaje*; y 4) el de la evaluación de la intervención con el fin de conseguir *saberes didácticos*¹⁷. A estos trayectos se pliegan los objetivos de esta investigación, así:

- Estudiar las características y funciones de los textos argumentativos irónicos (en el género de la columna de opinión) hasta inferir una arquitectura textual que potencie su comprensión.

15 Camargo-Martínez y Uribe-Álvarez ponderan que “la obra ya clásica de Chevallard, La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado, ha supuesto, en los últimos años, un proceso de clarificación renovadora, ya que muestra cómo el saber que se enseña procede de una modificación cualitativa del saber académico, que se transforma con el fin de que sea comprendido por el estudiante. De esta manera, cuando este autor presenta la formulación sistemática del concepto de transposición, realiza una invaluable contribución a los problemas de la docencia, recupera la importancia de los contenidos disciplinares para la educación y deja una obra que es, sin duda, un punto básico de referencia para la didáctica de esta época” (2011: 119).

16 Al respecto, anotan Camargo-Martínez y Uribe-Álvarez: “el supuesto básico de la transposición didáctica comprende las sucesivas transformaciones –rupturas, desplazamientos, replanteamientos que se producen en el conocimiento desde que es elaborado por la comunidad científica hasta que se institucionaliza como conocimiento para ser enseñado” (2011: 119).

17 En cuanto a este proceso general, Camargo-Martínez y Uribe-Álvarez puntualizan: “El proceso de transposición didáctica se caracteriza por un conjunto de mediaciones en el que-

- Configurar una apuesta didáctica que dialogue tanto con las ciencias del lenguaje como con las Ciencias de la Educación en el ámbito de la comprensión lectora de textos argumentativos irónicos.
- Desarrollar, entre maestros en formación (estudiantes de la Licenciatura en Literatura y Lengua Castellana de la Universidad del Quindío), la apuesta didáctica diseñada.
- Rastrear las claves conceptuales, procedimentales y actitudinales que se desprendan de la práctica de intervención implementada con los maestros en formación, de cara a una posible didáctica de la ironía.

4. Justificación

En este apartado, le aplicamos a la pregunta de investigación los criterios FINER – *factible, interesante, novedosa, ética y relevante*– que formulan Hulley *et al.* (2008)¹⁸.

En cuanto a la *factibilidad*, criterio por el que se sopesan el número de participantes, la experiencia, la previsión de tiempo, el valor económico, la cobertura, etc. (Hulley *et al.*, 2008: 23), podríamos resaltar las siguientes razones para justificar esta

es posible reconocer etapas sucesivas. En un primer nivel, se identifica el proceso de selección de ciertos aspectos del saber científico, como contenidos susceptibles de formar parte del proceso de enseñanza y de aprendizaje [...] En un segundo nivel, esas transformaciones que se producen en el “saber a enseñar”, se convierten en objeto de enseñanza y aprendizaje (2011: 119).

18 Estos criterios, provenientes de la investigación clínica y originalmente formulados en inglés (*Feasible, Interesting, Novel, Ethical, Relevant*), sirven, según los autores, como parámetros para potenciar una *buena pregunta de investigación*. Desde la acogida que han conseguido en las comunidades académicas del área, su aplicación empieza a extenderse a otros ámbitos investigativos. Al fin y al cabo –tal como lo aseveran Farrugia, Petrisor, Farrokhyar & Bhandari, “the FINER criteria highlight useful points that may increase the chances of developing a successful research project. A good research question should specify the population of interest, be of interest to the scientific community and potentially to the public, have clinical relevance and further current knowledge in the field (and of course be compliant with the standards of ethical boards and national research standards)” (2010: 279). Por su parte, Doval, en su texto *Acerca de la “imaginación científica”. ¿Existe algún método para inventar ideas novedosas?*, pondera: “El acrónimo *FINER*, que en inglés significa ‘lo mejor’[...] resume muy bien las características que debe reunir una buena, más adecuado sería decir mejor, pregunta de investigación” (2006: 511).

iniciativa en torno a la comprensión de textos argumentativos irónicos con maestros en formación:

- Centrar la mirada en el género discursivo de la columna de opinión en Colombia acota las pretensiones investigativas de este estudio y lo ajusta a las condiciones de tiempo previstas para el desarrollo de una tesis doctoral. De hecho, la expresión incluida en el título –Hacia una didáctica de la ironía– presupone el desarrollo de proyectos posteriores, en torno a otros géneros discursivos y en el marco de otras intervenciones. Esta decisión se fija en consonancia con los avances del estado del arte, en este caso el grupo GRIALE, como parte de sus objetivos, desarrolla un abordaje amplio de géneros, tal como se documenta en el libro *Humor, ironía y géneros textuales* (2013), compilado por Alvarado-Ortega y Ruiz-Gurillo, en el que estudian el género audiovisual, los monólogos cómicos, los discursos políticos e informativos, la prensa gratuita y los textos de opinión en red, entre otros. De ahí que, en lo metodológico, el interés actual aún sea –en su mayor parte, comprensivo– con la idea de proponer en un futuro investigaciones de corte decididamente transformador, por ejemplo, en la modalidad de Investigación-Acción-Participación.

- Gestar esta investigación en este programa académico específico dialoga con los principios pedagógicos y didácticos por los cuales la Licenciatura en Literatura y Lengua Castellana de la Universidad del Quindío (Colombia) se ha definido. Al respecto, resaltamos el primer principio pedagógico tomado del anexo 02 del Proyecto Educativo del Programa (2008): “Ubicaremos la cultura en el centro de cualquier reflexión y, para ello, usaremos la figura del jardín como una metáfora de esta. Según Cole, como los jardineros, los investigadores socioculturales (los profesores, en nuestro caso), debemos atender a dos tipos de asuntos: 1) los que tienen lugar dentro del sistema

que estudian y 2) los que ocurren alrededor del mismo”. Igualmente, citamos el primer principio didáctico del anexo 03 del mismo documento: “Concebimos los procesos de enseñanza y de aprendizaje de la lengua materna como una interrelación entre la reflexión teórica y la acción, a través de un proceso formativo gradual que posibilite trasladar los fundamentos teóricos estudiados a la práctica profesional docente”. Salta a la vista la congruencia en la elección del *interaccionismo socio-discursivo* (Bronckart & Schnewly, 1996; Bronckart, 2004, 2007 y 2008; Riestra, 2007, 2009 y 2010; y Miranda, 2012) como enfoque teórico y metodológico desde el cual puede abordarse un fenómeno tan propio de la lengua y de la cultura como la ironía. De este modo, la intervención entre la población estudiantil no resulta extraña a los paradigmas epistemológicos que la orientan. Por estas ventajas, estructurar un nuevo espacio académico en torno a la *comprensión de textos argumentativos irónicos* es posible, gracias al respaldo de cursos en los que se alcanzan los conocimientos previos necesarios para un ejercicio de esta naturaleza¹⁹.

- Concentrar la apuesta de intervención en un grupo de 30 estudiantes del Programa, en el marco de los cursos electivos que se ofertan en alguno de los semestres académicos, beneficia, de un lado, la revisión de impactos favorables tanto en lo cuantitativo (mediante el contraste de prueba inicial y final) como en lo cualitativo (mediante entrevistas semiestructuradas, análisis de las bitácoras de los estudiantes recogidas en plataforma virtual de apoyo del curso, juicio de pares externos, etc.); y, del otro, la viabilidad de cubrir una muestra representativa de la población-destino. En concreto, según la política de organización del plan de estudios vigente en la Licenciatura en Literatura y Lengua Castellana, de los 159 créditos previstos, 12 se consiguen en

¹⁹ Podemos citar las siguientes asignaturas del plan de estudios de la licenciatura: Modelos y enfoques lingüísticos, Lingüística Textual, Análisis del Discurso, Didáctica del Texto Argumentativo, Problemas de Investigación en Lenguaje, entre otros.

asignaturas electivas profesionales que ofrece el programa en cada semestre (cada una de 3 créditos) alrededor de diversas líneas de investigación, razón por la cual los futuros licenciados, a lo largo de la carrera, deben cursar y aprobar 4 de ellas. Esta condición provoca el encuentro en el aula de estudiantes con trayectorias diversas, lo que propicia, en última instancia, la discusión y con ella, las *zonas de desarrollo próximo* (Vigotsky), concepto clave para el *interaccionismo socio-discursivo* (Bronckart, 2007). De ahí que sea prioritario para esta investigación apalancar la intervención en uno de estos espacios académicos abiertos y optativos.

En relación con lo *interesante*, eje de corte actitudinal, en torno al cual “se ejercita y proporciona la intensidad de esfuerzo necesaria para superar los numerosos obstáculos y frustraciones en el proceso de investigación” (Hulley *et al.*, 2008: 24), podríamos mencionar que el humor y la ironía forman parte de las preocupaciones del investigador desde el 2007 hasta la fecha. Así, proyectos como *Acercamientos a la retórica de la ironía en el discurso verbal de Les Luthiers* (2007-2009), *Burlemas e infortunios en la ironía de Les Luthiers* (2010-2011) y *Re-escrituras de la ironía en discursos humorísticos contemporáneos* (2012-2013)²⁰, dejan ver cierta cadena de objetivos que poco a poco se resuelven, en procura de nuevas metas, esta vez hacia la puesta en escena didáctica.

En lo que respecta a lo *novedoso*, para lo cual descarta Doval la connotación del “hallazgo nunca visto” (2006: 511) y, más bien, acentúa el aporte de continuidad a los impulsos por investigaciones precedentes, podríamos aducir que este trabajo se enmarca en las tendencias investigativas sobre el humor, desde la perspectiva de Attardo, según Ruiz-Gurillo, de modo particular

20 La primera se desarrolló como trabajo de grado de la Maestría en Lingüística (Universidad Tecnológica de Pereira); la segunda derivó en el libro del mismo nombre en coautoría con Carlos Alberto Castrillón; y la tercera socializó sus resultados en el V y VI Foro de profesores de filosofía (Universidad del Quindío, 2013 y 2014, respectivamente).

en “la investigación sobre textos más extensos que el chiste” y “la interacción entre el análisis pragmático del humor y el análisis discursivo, donde se tengan en cuenta, por ejemplo, aspectos sociales” (2012: 18). Algo similar propone Saavedra-Pinto cuando afirma que sus indagaciones sobre el papel de la ironía en las historietas “podrían utilizarse como base en un futuro estudio sobre el uso de la ironía como recurso discursivo de naturaleza humorística en otros tipos de textos” (2012: 141). Por un camino afín discurren las observaciones de Cortés-Martínez, cuando, luego de estudiar la argumentación en las columnas de opinión de varios periodistas colombianos –entre ellos Daniel Samper Ospina– identifica la presencia del sarcasmo, la ironía o el humor como estrategias que “llaman la atención del lector, lo cuestionan y lo hacen reflexionar”, a la vez que “ofrecen una oportunidad de decir lo que de manera directa sonaría crudo o sería más peligroso” (2010:195). Asimismo, esta iniciativa corre paralela –por la enseñanza de la lengua materna– a la ruta didáctica que se ha propuesto el grupo GRIALE (Grupo de la Ironía, Alicante, Lengua Española), cuyo fin último, según su coordinadora, “es elaborar una tipología de enunciados irónicos que pueda aprovecharse en la enseñanza del español como lengua extranjera” (Ruiz-Gurillo *et al.*, 2004: 231), meta que se consolida con el tiempo, por ejemplo, con el trabajo “La lingüística a través del humor: aplicaciones didácticas” (Timofeeva *et al.*, 2016).

En los terrenos de *lo ético*, lugar en el que confluyen las consideraciones sobre el respeto por la dignidad humana y la construcción de un marco axiológico que se funda en lo epistemológico, lo metodológico y lo político al amparo de lo educativo, podríamos advertir –apalancados en los trabajos de Wallerstein (1996), Sousa-Santos (2006) y Escobar (2007)– las siguientes tres ideas incentivadoras:

- Desde la vocación crítico-social a la que está llamada la investigación contemporánea en educación, este trabajo, por condiciones de su objeto de estudio y la metodología interaccionista socio-discursiva, asume la posibilidad de

transformar el rol de los futuros docentes, en lo que Gibson-Graham describe como “generar conversaciones por medio de distintas identidades, construyendo comunidades parciales y temporales dentro de un ‘complejo y diverso nosotros’” (2002: 282).

- Desde una interpretación –en clave de lenguaje– de las propuestas de Wallerstein, Sousa-Santos y Escobar, la lectura emerge como *el escenario de lo plural*. Esto sugiere compromiso con la diversidad textual, con textos marginales que visibilizan actores y escenarios que han permanecido invisibles para los grandes textos, para las grandes historias. Desde una didáctica de la ironía que fortalezca los procesos de lectura crítica, podríamos avanzar en el ideal que Sousa-Santos propone cuando habla de la necesidad de enfrentar a la monocultura del saber y del rigor del saber (2006: 75), lo que pone en cuestión el canon que solo legitima y reconoce ciertos textos, ciertos discursos, ciertas estéticas y, en consecuencia, ciertas culturas.
- Desde una preocupación por la cualificación docente, también esta iniciativa tiene cabida, ya que –según Zabalza– “la ética no puede quedar al margen del desarrollo profesional de los docentes y de la mejora de la calidad de sus actuaciones”. Este autor pondera, además, que a la larga, “nuestra propia mejora y la de nuestro trabajo no dependerá solamente del mejoramiento de las técnicas y recursos que utilizamos sino, sobre todo, del reforzamiento del compromiso profesional que seamos capaces de asumir” (2002: 131).
- Desde una perspectiva de crecimiento personal, al que debe invitar todo proyecto educativo, estudiar la ironía se convierte en una meta apreciable para desmontar tantos prejuicios que se tejen a su alrededor; la nueva ola investigativa en torno a la ironía intenta revertir ese halo de negatividad que la impregna en nuestras culturas, para

proponerla, más bien, como estrategia de cortesía positiva, como recurso cohesivo de la hermandad y la camaradería, e incluso, como catarsis. Ya Kierkegaard, en el siglo XIX, luego de estudiarla a profundidad erigía su encomio a la ironía de esta manera: “Aquel que no entiende nada de ironía, aquel que no tiene oídos para sus susurros, carece [...] de lo que podríamos llamar *el comienzo absoluto de la vida personal*, carece de aquello que es a veces imprescindible para la vida personal, carece de ese baño renovador y rejuvenecedor, de ese bautismo purificador de la ironía que redime al alma de su vida en lo finito” (2000: 339). Acercar la ironía al comienzo absoluto de la vida personal no es una conclusión que se acepte fácilmente en los tiempos de hoy; hay aquí un desafío ético que aún no se pone en contexto educativo. Vale la pena tender puentes didácticos para dejar, al menos, a juicio del estudiante, si es cierto aquello que ponderaba el filósofo danés sobre lo *refrescante* y *reconfortante* que resulta la ironía, “cuando el aire se torna demasiado opresivo”; poder dejar en sus manos la opción terapéutica de “desvestirse y lanzarse al mar de la ironía, no para permanecer en él, naturalmente, sino para volver a vestirse indemne, ligero y satisfecho” (Kierkegaard, 2000: 339).

- Desde un interés eminentemente social, a tono con la necesidad de educar para la tolerancia y la paz, potenciar la comprensión de textos irónicos se constituye en un aporte significativo que los maestros de lenguaje podemos ofrecer para *entender al que piensa/habla distinto*. De hecho, en un primer levantamiento del corpus, nos llamó la atención la cantidad de mensajes ofensivos con que muchos lectores respondían a los textos irónicos de Daniel Samper Ospina²¹. Si a la violencia verbal, se suma la

21 Incluimos aquí algunos ejemplos tomados textualmente del sitio virtual de la *Revista Semana* (www.semana.com): “Bobo hp tan fastidioso, ojalá usted tuviera algo qué pelarle, pero no da sino asco. Debería hacerle una nota al elefante del 8... Del 8000” (13 de abril de 2013). “Sigue este tonto con sus imbecilidades habiendo tanto de qué opinar y teniendo la capacidad de hacerlo” (9 de enero de 2016). “Tan chistosa la loca Daniela” (14 diciembre de 2015). “Cómo será de mediocre este payasito pachuno que sigue la Voz Kids. Con razón no da para más. Es-

física²², propia de una sociedad en guerra, encontramos en el fondo de tanta intemperancia un irresoluto problema de comprensión del texto irónico, lo que nos anima de modo particular a echar las redes investigativas en esta dirección. Ya lo decía Estanislao Zuleta: “[...] para mí una sociedad mejor es una sociedad capaz de tener mejores conflictos. De reconocerlos y de contenerlos. De vivir no a pesar de ellos, sino productiva e inteligentemente en ellos. Que solo un pueblo escéptico sobre la fiesta de la guerra, maduro para el conflicto es un pueblo maduro para la paz” (1992: 67). Bien podríamos parodiarlo, desde una sana utopía pedagógica, y declarar que *un pueblo maduro para la ironía* (para reconocerla y contenerla) *es un pueblo maduro para la paz*.

Por último, acerca de lo *relevante*, concebido por Hulley *et al.* (2008: 24) como el criterio más importante, en virtud del avance que la pregunta acarrea en términos del conocimiento científico, podríamos enunciar las siguientes tres consideraciones:

- La política curricular colombiana para el área de Lenguaje, inspirada en un enfoque funcional-comunicativo, no registra anotaciones respecto del fenómeno irónico en sus documentos más importantes (Lineamientos Curriculares y Estándares Básicos de Competencia). De todos modos, se colige su presencia de la mano de factores como comprensión e interpretación textual, expresados

-otro de los regalados columnistas de la menos que mediocre revista que rellena sus páginas con basura. Esa es la inteligencia de mi Locumbia podrida” (14 de diciembre de 2015). “Las mismas estupideces y el mismo carajito de siempre, insípido y cobarde. No creo que Samper padre le haga cuarto. Dicen que lo que se hereda no se hurta, pero lo que no heredó fue sentido del humor, y para colmo se lo hurtó a su progenitor, con pésimo resultado. No me desgasto en groserías para no ensuciarme las manos, pero adivine las peores, y las tenga bien ganadas” (5 de diciembre de 2015). Veo que se olvidó que usted cargaba también a la rata y porquería narcotraficante de su tío, El Bojote Samper, el de El Elefante, por su incapacidad de ver; por lo visto usted también entró al nido de las ratas” (21 de noviembre de 2015).

22 Dos ejemplos elocuentes: los doce muertos en el ataque a la revista satírica francesa “Charlie Hebdo” en enero de 2015 y el asesinato del humorista Jaime Garzón en Colombia el 13 de agosto de 1999.

en estándares del siguiente estilo para los grados octavo y noveno: “comprendo e interpreto textos, teniendo en cuenta el funcionamiento de la lengua en situaciones de comunicación, el uso de estrategias de lectura y el papel del interlocutor y del contexto” (Ministerio de Educación Nacional, 2006: 38). Sin embargo, la paulatina aparición de algunos textos irónicos en pruebas censales²³ nos lleva a invocar un tratamiento didáctico de la ironía, más allá de los lugares accesorios que pueda ocupar en las prácticas intuitivas de los docentes de turno. En suma, a la revolución didáctica que supone el paso por tipologías textuales y géneros discursivos, se agrega la cada vez más necesaria incursión por los terrenos de la ironía en la que se subvierten las intenciones, se complejizan las superestructuras y se problematizan los sentidos.

- La trayectoria investigativa del grupo DiLeMa (Universidad del Quindío), en lo que toca a este reto, también se advierte madura, pues sus proyectos anteriores se han centrado en la didáctica de diversas tipologías textuales²⁴, lo que nos permite contar con un reservorio de experiencias

23 Un ejemplo paradigmático de esta observación apareció en el cuadernillo de las pruebas *Saber* para 5º grado de Educación Básica en el área de Lenguaje, con el cual fueron evaluados todos los estudiantes del país en el 2012. Allí se incluyó un texto de Gianni Rodari, “A enredar los cuentos”, tomado del libro *Cuentos por teléfono*. Aunque nunca se publicaron resultados del rendimiento nacional en una pregunta que indagaba por la intención irónica del personaje principal, podemos resaltar la importancia de la ironía como indicador de altos niveles de comprensión de lectura en una prueba estandarizada. Según las rejillas evaluativas elaboradas por el ICFES, esta pregunta viene clasificada en el componente más alto de comprensión –el pragmático– y responde a uno de los indicadores más preciados de jerarquía en la prueba: “Reconoce y caracteriza la situación de comunicación que subyace en un texto” (ICFES, 2013: 17).

24 Algunos de estos son: *Estrategias de comprensión y producción de textos expositivo-explicativos desde un enfoque sociocultural. Una propuesta didáctica dirigida a profesores de cuarto grado de educación básica para el mejoramiento de la competencia lectoescritural de sus estudiantes* (2005-2007); *Estrategias para la comprensión y producción de textos argumentativos desde un enfoque sociocultural. Una propuesta didáctica dirigida a profesores de educación básica para el mejoramiento de la competencia lectoescritural de sus estudiantes* (2007-2009); *Análisis de una muestra representativa de los relatos presentados al Concurso Nacional de Cuento Gabriel García Márquez* (2008); *La comprensión lectora en los estudiantes de grados 5 y 9 de Educación Básica, en el marco de la preparación para las pruebas Saber en Armenia y el Quindío* (2011-2012); *Estrategias para lograr lectores competentes de textos académicos. Un programa interactivo de intervención didáctica dirigido a profesores de Educación Básica en el Departamento del Quindío* (2013-2015).

desde el cual se podrían hilvanar los nuevos hallazgos en torno a una *didáctica de la ironía*²⁵. En última instancia, investigados los procedimientos socio-discursivos que les dan vida cohesiva a los textos regulares, al abrigo de sus superestructuras específicas, procedemos a auscultar los efectos subversivos de la ironía en medio de este panorama y sus posibilidades didácticas.

- El aporte de recientes investigaciones deja abierta la discusión sobre el valor de la ironía, más allá de las tradicionales reservas con las que se le ha tratado. Al respecto, mencionamos dos que posteriormente tocaremos con mayor detalle. La primera es la realizada por Huang, Gino & Galinsky (2015) que se difunde con el artículo *The highest form of intelligence: Sarcasm increases creativity for both expressers and recipients*. Allí los investigadores proponen las siguientes hipótesis que dejan un estímulo sin precedentes para futuros proyectos: “expresar o recibir observaciones sarcásticas (al contrario de la sinceridad o del trato neutral) elevan la creatividad, el pensamiento abstracto” (163-164), y “el efecto positivo de expresar o recibir observaciones sarcásticas en medio de percepciones de conflicto se reducirá cuando los individuos lo hacen con personas de confianza” (165). La segunda se documenta en el artículo *El lugar de la ironía en el aula universitaria* (Torres-Hernández, 2012a); la autora, como fruto de su tesis doctoral, define la ironía para efectos pedagógicos como “una nueva forma comunicativa en las aulas de clase, la más pertinente para la época”, en virtud de su “libre posibilidad de construcción y deconstrucción en una relación más

25 Muy seguramente algunos de los ejes estratégicos resultantes de dichas investigaciones se pueden articular con estos nuevos hallazgos. Por ejemplo, del trabajo *Estrategias de comprensión y producción de textos argumentativos desde un enfoque sociocultural. Una propuesta didáctica dirigida a profesores de Educación Básica para el mejoramiento de la competencia lectoescritural de sus estudiantes* (Grupo DiLeMa, 2008-2009), a primera vista, podrían considerarse los siguientes: 1. Promoción de la lectura comprensiva de textos antitéticos; 2. Fomento del análisis de la retórica de discursos mediáticos; 3. Abordaje de textos argumentativos tácitos (con sentidos escondidos); 4. Rescate del análisis del hecho retórico, como precursor de la escritura de textos argumentativos; 5. Recuperación de la dispositio en la comprensión de textos argumentativos; y 6. Redención del avatar del lector-camello, entre otros.

formativa que informativa, atendiendo las diferencias más que los universales, y la palabra viva que reconoce al ser humano como sujeto de libre albedrío y voluntad plena (471). De hecho, si la primera investigación marca un rumbo revolucionario en las concepciones sobre la ironía, la segunda le abre las puertas a su trabajo en el aula, lo que nos ofrece un impulso alentador para provocar a las nuevas generaciones de docentes, en torno al bienhadado propósito de buscarle a la ironía *un lugar en la didáctica de la lengua*.

Justificada, en consecuencia, nuestra investigación por los criterios de lo factible, lo interesante, lo novedoso, lo ético y lo relevante, podemos colegir que aún en la comprensión de la ironía, en el género de las columnas de opinión, hay mucho por investigar; esto, en palabras de Ruiz-Gurillo, se expresa elocuentemente: “como lingüistas conviene ponerle puertas al campo; y como pragmáticos, conviene abrir ventanas para que entre la luz” (2012: 29). Es esta investigación un intento porque la luz llegue hasta el aula de clase.

5. Diseño teórico

Exponemos, de modo sucinto, los principales lugares de enunciación desde los cuales posicionamos esta investigación: el de las Ciencias del Lenguaje y la Comunicación, el de las Ciencias de la Educación, el de la didáctica de la lengua, el de la comprensión de lectura, el de la arquitectura textual (según el *interaccionismo socio-discursivo*) y el de la ironía verbal.

El lugar de enunciación desde las Ciencias del Lenguaje y la Comunicación

Si pensamos la ironía verbal como una de las muchas *conductas del lenguaje* –siguiendo la definición que para ellas propone Bronckart, en términos de “la expresión, la realización

de una facultad inherente y específica de la especie humana, el *lenguaje*” (1980: 10)– las posibilidades de abordarla rebasan los moldes de una disciplina en particular e invocan el concurso de muchas, lo que nos hace pensar en que la patria primera de la ironía es el territorio interdisciplinar de las Ciencias del Lenguaje y la Comunicación. Allí confluyen, de un lado, la noción de *lenguaje* –“como instancia o facultad que se invoca para explicar que todos los hombres hablan entre sí” (Bronckart, 1980: 10)– y del otro, la noción de *comunicación* –como el conjunto de “todos los comportamientos de intercambio que se observan en las especies organizadas en sociedades” (Bronckart, 1980: 11)–. Incluso, más allá de esto, si hablamos en clave de *giro lingüístico* (Wittgenstein, Austin, Searle, Heidegger, Derrida, Watzlawick, Lakoff, Bajtín, Nietzsche, Borges, Serna-Arango...), *el hecho del lenguaje* nos atraviesa, se rebela como simple *lacayo del pensamiento* para sustentarse como pensamiento mismo: “A estas alturas de la evolución, la inteligencia humana es lingüística. No solo pensamos mediante conceptos que están empalabrados, sino que manejamos mediante palabras nuestros mecanismos intelectuales: la memoria, la planificación, la acción voluntaria” (Marina & de la Válgoma, 2005: 58). Por eso, como lo expondremos más adelante, para comprender la ironía como conducta del lenguaje y como fenómeno de la comunicación, a través de los cuales *hacemos cosas con las palabras*, será preciso invocar la ayuda de diversas disciplinas que –al decir de Bustos– lejos de oponerse, “se complementan entre sí” (2013: 348), tales como la retórica, la filosofía del lenguaje, la semántica, la pragmática, la semiótica, la psicolingüística, la sociolingüística, la etnografía de la comunicación, el análisis conversacional, la lingüística textual, las teorías de la argumentación, las teorías de la enunciación, la teoría de la relevancia, el análisis del discurso e, incluso, la naciente retórica cultural.

El lugar de enunciación desde las Ciencias de la Educación

Alrededor del *hecho educativo*, entendido como práctica social que aglutina los complejos procesos de formación del ser humano y de la inserción en su cultura, se comprometen los más diversos discursos, sujetos e instituciones, lo que suscita el encuentro de la pedagogía, la filosofía, la psicología, la neurociencia, la antropología, la sociología, la didáctica, la teoría curricular, entre otras. De ese encuentro interdisciplinar que, desde la tradición francesa (Durkheim, Meirieu, Bourdieu, Develay, Mialaret...), postula *la pluralidad de lo educativo* bajo el hiperónimo de las *Ciencias de la Educación*, se re-configuran tanto el concepto de la pedagogía, como sus relaciones en el orden de lo epistemológico, lo axiológico y lo praxeológico. Según Zambrano-Leal, “la pedagogía, vista así, ya no es un espacio donde se cristalizan las estrategias de acción, al punto en que ellas se convierten en fronteras, denominadas por algunos estudiosos como campo. Más bien, la pedagogía es un espacio donde se piensa antes de actuar, circulan encuentros y se gestan polifonías sobre el otro, y, en este sentido, está estrechamente unida con la educación” (2002: 36). A partir de estas concepciones, la presente apuesta investigativa enfrenta el problema de la comprensión de textos argumentativos irónicos desde la mirada amplia, pluriparadigmática y multimetodológica de la investigación en Ciencias de la Educación. Así, en un comienzo se mueva por un interés hermenéutico, no es ajena, de ningún modo, al compromiso con un proyecto social, político y ético que rebasa las pretensiones meramente instrumentales y que procura transformaciones, más allá de los simples diagnósticos y descripciones. De ahí la elección del *interaccionismo socio-discursivo* como enfoque de cabecera, pues en sus planteamientos se propende por un maestro en sintonía con las Ciencias de la Educación y las disciplinas científicas de referencia, que responda “a la insatisfacción frente al estado de las cosas” (Bronckart & Schnewly, 1996: 66), a través de una práctica educativa con sentido crítico-social y talante transformador.

El lugar de enunciación desde la didáctica de la lengua

En el marco de las consideraciones anteriores sobre Ciencias de la Educación, vale la pena destacar un salto en el concepto de Didáctica, muy parecido, entre otras cosas, al que se registra entre las normas universales de lo *nomotético* y las particularidades de lo *ideográfico* en las Ciencias Sociales. En efecto, la Didáctica ha dejado atrás, por una parte, su ambición de proveer verdades universales de enseñanza aplicables a cualquier campo de conocimiento y, por otra, ha abandonado su condición gregaria de ocuparse solo de métodos y estrategias. Desde distintos rincones investigativos²⁶, el campo de la *didáctica general* entró en crisis para dar paso a *didácticas disciplinares* que abordan los procesos de enseñanza y aprendizaje desde las preocupaciones y particularidades del campo de estudio; en otras palabras, el sustantivo de la Didáctica (al igual que el de Ciencia de la Educación) se pluralizó y prefirió llegar al *cómo*, reflexionando primero desde *el qué y el para qué*. Esto se puede ilustrar con la siguiente definición que aporta Anna Camps: “La Didáctica de la lengua constituye un campo de conocimiento que tiene como objeto el complejo proceso de enseñar y aprender lenguas con el fin de mejorar las prácticas y adecuarlas a las situaciones cambiantes en que esta actividad se desarrolla” (2012: 24); en pocas palabras, según Bronckart & Schnewly, la didáctica, en su nueva condición de *utopía indispensable*, representaría “el conjunto de los problemas relativos a los procesos de enseñanza y de aprendizaje en vigor en situación escolar” (1996: 62).

Por su parte, Zambrano-Leal, apoyado en Chevallard & Develay, justifica la vigencia de este nuevo concepto, “pues le permite al docente trabajar mejor la historia de la disciplina y

26 Para el ámbito de la Didáctica de la Lengua Materna y la Literatura, cobran mucha importancia los aportes de la Suiza francófona desde la Universidad de Ginebra con Bronckart, Dolz, Scheneuwly, Pasquier, entre otros. Asimismo, en España son referentes importantes los trabajos de Álvarez-Angulo, Camps y Mendoza-Fillola.

extraer aquellos símbolos genéricos del saber de la misma”, lo que determina una práctica educativa centrada “en una epistemología de la disciplina, y en un lenguaje que hace posible el tránsito de unos saberes científicos hacia unos saberes comunes” (2002: 96). Estas perspectivas iluminan rutas investigativas en cuanto a los contenidos de enseñanza y su relación con las formulaciones curriculares, los géneros discursivos y las tipologías textuales, los conocimientos gramaticales y el uso de la lengua y la formación lingüístico-didáctica del profesorado, según Álvarez-Angulo (2005); o en procesos, metodologías, contextos, creencias (de profesores y alumnos) y contenidos, según Mendoza-Fillola (2003). Así pues, esta investigación se inscribe en el marco de la *Didáctica de la lengua materna* como *disciplina de intervención* que enfrenta un problema real de la comprensión de textos, en un contexto preciso de la formación universitaria: el de futuros maestros de lenguaje que tendrán a su cargo el reto de acercar a sus estudiantes a los bienes inmateriales de la actividad verbal, la construcción del conocimiento y la transformación de su sociedad.

El lugar de enunciación desde los procesos de comprensión de lectura

A la hora de imaginar posibilidades de enseñar la ironía, cobra importancia elegir un modelo de comprensión, a la luz del cual podamos explicar el proceso de recepción del texto irónico. En este propósito, el modelo constructivo-integrativo (Kintsch & Van Dijk, 1978; Van Dijk & Kintsch, 1983; Kintsch, 1996, 1998a y 1998b) ofrece pistas valiosas sobre *lo que hace el lector al leer y sobre lo que debería hacer el profesor al enseñar a su alumno a leer*. Esta elección se sustenta, entre otros motivos, en los planteamientos de Alonso-Quecuty & Castillo (1991) y Yus-Ramos (2009), que derrumban los mitos lineales y unidireccionales (cercaos a los modelos ascendentes y descendentes), según los cuales, para interpretar un enunciado irónico, es preciso pasar primero por lo literal y su negación, lo que hace más costoso el proceso.

Con la hipótesis aditiva y las explicaciones de simultaneidad en el procesamiento de los significados irónicos, salta a la vista la necesidad de un modelo interactivo de lectura que, como el de Kintsch & Van Dijk (1983, 1996) se mueve, a la vez, en dos grandes frentes: el de *construcción del texto-base* (codificación proposicional de micro, macro y superestructuras textuales) y el de integración del *marco situacional* (desde la imagen mental del lector, sus conocimientos previos y las inferencias que activa). Entre otras cosas, quizás, la ironía sea uno de los mejores escenarios para ilustrar el funcionamiento de este modelo, pues, en razón de la propuesta polifónica de Ducrot (1984, 1986, 1988), son bien distintas las primeras construcciones del texto-base en relación con los resultados finales del marco situacional. Al respecto, podemos aventurar desde ahora la conjetura de que, si los procesos de comprensión lectora pasaran por la ironía, nuestros estudiantes podrían entender mejor que *no solo de texto-base vive el lector*, y que toda lectura es incompleta si no llega hasta la integración del marco situacional.

El lugar de enunciación desde la arquitectura textual

Afirman Bronckart & Dolz que “la finalidad general de la enseñanza de lenguas apunta al dominio de los géneros, en tanto instrumentos de adaptación y participación en la vida social/comunicativa, y a los aprendizajes relativos a la sintaxis o al léxico como apoyo técnico para esa finalidad global” (2007: 158). En medio de este énfasis investigativo, en el que evidentemente se inscribe este trabajo, emerge *la arquitectura textual*, como instancia valiosa que puede permitir a los futuros licenciados en Literatura y Lengua Castellana, la comprensión de los textos argumentativos irónicos en el género concreto de las columnas de opinión.

Dicha arquitectura (considerada por el interaccionismo socio-discursivo como expresión de *un milhojas textual*) comprende tres niveles: *la infraestructura textual*, *los mecanismos de textualización* y *los mecanismos de asunción del compromiso enunciativo*. El primero supone el nivel más profundo, “constituido por el plan general del texto, por los tipos de discurso que comporta, por las modalidades de articulación de esos tipos de discurso y por las secuencias que eventualmente aparecen en él” (Bronckart, 2004: 76). Para el segundo nivel, define Bronckart los mecanismos de textualización como *series isotópicas que contribuyen a establecer la coherencia temática*. Estos “son parte fundamental de la articulación lineal del texto y explicitan ante los destinatarios las grandes articulaciones jerárquicas, lógicas y/o temporales” (2004: 77). El último nivel está compuesto por los mecanismos de asunción de responsabilidad enunciativa, que suponen la revisión de las voces y las modalizaciones que asumen el peso enunciativo de lo que dice el texto. En este sentido, acceder a la arquitectura textual de las columnas de opinión irónicas se convierte en paso significativo para descifrar los factores principales que intervienen en la comprensión de la ironía.

El lugar de enunciación desde la ironía verbal

Para la construcción de este apartado, iniciamos con algunas piezas de la investigación ya referenciada acerca de *la retórica de la ironía en el discurso verbal de Les Luthiers* (2007-2009). En dicho trabajo indicábamos que la ironía, en su calidad de detonadora de sentidos, ha sido dibujada desde múltiples metáforas que arrastran consigo tratamientos teóricos diversos desde la filosofía, la pragmática, la retórica, el análisis del discurso y la semiótica: como disfraz (Sócrates), como danza intelectual (Booth), como carnaval (Bajtín), como presea (Kierkegaard), como *can* (Nietzsche), como marioneta (González-Alcantud), como medicina (Watzlawick), como diálogo (Ducrot), como máscara (Schoentjes) y hasta como torre de Babel (Caro &

Castrillón); con respecto a esta última, la presentíamos como el lugar en el que confluyen “lo estandarizado y lo estigmatizado, lo culto y lo vulgar, lo formal y lo informal, lo erudito y lo coloquial; en últimas, conseguir, al menos por lo que dure la ficción, el propósito del carnaval: la supresión temporal de las jerarquías” (Caro & Castrillón, 2011: 72). Esta diversidad de miradas nos hace pensar en la ironía como algo más que una simple figura de ornato; la presentimos como *dispositivo retórico complejo* que resulta clave para la comprensión de tantos textos que se sirven de ella.

Sin embargo, insistimos en el carácter siempre inacabado de estas consideraciones, toda vez que al estado del arte incesantemente ingresan piezas nuevas, como prueba de que la ironía no solo *desata las lenguas* –al decir de Jankélévitch (2012: 68)– sino también las investigaciones. Para esta ocasión, nos valemos de los aportes provenientes de las tesis doctorales de Alba-Juez (2002), Kalbermatten (2006) y Kočman (2011), desde cuyas miradas acuciosas, advertimos perspectivas retóricas, filosóficas, literarias, pragmalingüísticas, psicolingüísticas, políticas y pedagógicas para el estudio de la ironía. Si bien, por sus propósitos, este trabajo se inscribiría en la primera perspectiva, la complejidad del objeto de estudio y la condición multiparadigmática de la investigación en Ciencias de la Educación nos obligan a invocar diversos aportes de las otras perspectivas, a medida que el ejercicio hermenéutico lo exija. Cabe recordar que es el corpus en el género específico de la columna de opinión el que invoca, por su propia inmanencia, por sus marcas textuales y por su comportamiento socio-discursivo particular, el marco teórico que lo pueda explicar. Se revive en este caso, a la sombra de la preocupación hermenéutica que rige estos análisis, la defensa por la singularidad del género, no en vano definido por el interaccionismo socio-discursivo como *instrumento semiótico complejo* (Miranda, 2012: 76), lo que supone al investigador el reto de decidir sobre cuáles pueden ser las perspectivas teóricas más pertinentes para explicar su comportamiento. De ahí que uno de los resultados que compendiamos más adelante tenga que ver

con el modo como funciona la ironía en este género específico –y por demás autónomo– de las columnas de opinión.

6. Diseño metodológico

Después de revisar la pregunta de investigación, el objetivo general y los específicos que estructuran este informe, se pueden colegir 4 grandes momentos investigativos: 1) El estudio de características y funciones de los textos argumentativos irónicos (en el género de columna de opinión) en diálogo con los avances del estado del arte; 2) La configuración de una apuesta didáctica en torno a la comprensión de los textos argumentativos irónicos dirigida a maestros en formación (estudiantes de la Licenciatura de Literatura y Lengua Castellana de la Universidad del Quindío); 3) El desarrollo de la apuesta didáctica diseñada, y; 4) El análisis de los alcances de esta apuesta entre la población intervenida, en términos de lo epistémico, lo praxeológico y lo axiológico, de cara a una posible *didáctica de la ironía*.

La complejidad de cada uno de ellos y las condiciones mismas del objeto de análisis determinan de entrada la dificultad de *calzar* este proyecto en una metodología preestablecida. En efecto, un objeto tan *in-asible* y lábil como la ironía, tan vivo en las interacciones socio-discursivas de nuestra cultura (Ruiz-Gurillo & Padilla-García, eds., 2009), pero que reviste dificultades en su comprensión (Crespo, Benítez & Cáceres, 2007; Castrillón & Caro, 2011; Arrieta, 2013) corre el riesgo de morir apresado en un método o en una técnica elegida de antemano²⁷. Por fortuna,

27 A modo de nota metodológica, podríamos acotar que en las fases previas de delimitación del problema y construcción del título/tema de esta investigación, persistimos por varios meses en la idea de construir un *modelo* didáctico para la enseñanza de la ironía. Poco a poco, a fuerza de discutirla, la pretensión de instaurar el modelo perdió todo sustento, en vista de la complejidad del fenómeno irónico y, más bien, se abrió paso la idea de la *apuesta* didáctica, apalancada por las ideas de Morin (1999) que antes expusimos. En esto tuvo mucha fuerza la advertencia perentoria formulada por Berrendonner: “hacer de la ironía un objeto de estudio lingüístico es una empresa que no está libre de riesgos: los discursos más agradables, bajo la tortura del análisis, pronto dejan de ser agradables, y se empañan en proporción con su resistencia. En este juego, el lingüista enseguida queda como el que incorregiblemente echa a perder las buenas palabras” (1987: 143). Si para quienes quieren *estudiar* la ironía estas palabras son motivo de preocupación, para quienes queremos *enseñarla* son un peligro inminente.

Bonilla & Rodríguez aportan una reflexión alentadora: “El criterio más adecuado para seleccionar un método está determinado, en primera instancia, por la naturaleza del problema que se investiga. En otras palabras, el método no debe imponer cómo se estudia la realidad, sino que, por el contrario, son las propiedades de la realidad las que deben determinar el método o los métodos a ser usados” (1997: 22).

Amparados en esta licencia, proponemos un diseño metodológico mixto, de carácter diádico (en su mayor parte cualitativo, pero con breves aportes cuantitativos a la hora de contrastar prueba inicial y prueba final), que compendia los propósitos antes identificados. Los dos primeros momentos (el estudio de las columnas de opinión y la configuración de la apuesta didáctica) se abordan desde un interés marcadamente comprensivo. Y los otros dos (la ejecución de la apuesta didáctica y la identificación de sus alcances en la población sujeto de investigación), nos sugiere dos vías, en respuesta a un interés emancipador y creativo: una de orden cuantitativo (análisis prueba inicial/prueba final) y otra de orden cualitativo (análisis de entrevistas semiestructuradas, de juicio de pares externos y de las bitácoras de los estudiantes, recogidas en la plataforma virtual de apoyo del curso). En todo este diseño metodológico el papel del interaccionismo socio-discursivo es clave, a tono con una concepción de la didáctica de la lengua materna como disciplina de intervención, como actitud hermenéutica y transformadora, y como teoría en acción (Chevallard, 1991; Camps, 2001, 2012; Álvarez-Angulo, 1998, 2005, 2006; Vásquez-Rodríguez, 2000, 2007, 2013; Camargo-Martínez, 2006a; Uribe-Álvarez, 2007a; Camps & Ruiz-Bikandi, 2011).

7. Hipótesis de trabajo

Desde una aproximación al estado del arte en cuatro frentes (formas y funciones de la ironía, comprensión de textos irónicos, ironía en géneros discursivos específicos, e ironía y educación), podemos colegir que los textos irónicos se constituyen en un

desafío importante para alcanzar niveles complejos de lectura, en virtud de su polifonía, su función ecoica, su caudal argumentativo, su retórica, su poética y la inversión de las máximas neogriceanas (Ruiz-Gurrillo et al., 2004; Alvarado-Ortega, 2006, 2007 y 2009; Caro, 2009; Ulloa, 2013; Alonso-Quecuty & Castillo, 1991; Yus-Ramos, 2009; Becerra-Valderrama e Igoa-González, 2013; Vega, 1993; Calderón, 2007; Ruiz-Gurillo, 2009; entre otros). Tal como se indicó en la situación problemática, los niveles de comprensión de textos irónicos en diversos grados educativos y alrededor de distintos géneros, tiende a ser, por el contrario, baja (Torrealba, 2004; Roca-Marín, 2009; Crespo, Benítez & Cáceres, 2007; Castrillón & Caro, 2011; Arrieta, 2013, etc.). Una de las vías posibles para conseguir salidas didácticas a este desafío es sensibilizar a los maestros –especialmente aquellos que están en formación– para que adquieran conciencia del fenómeno irónico y de la complejidad de su lectura.

En este sentido, una apuesta didáctica para la comprensión de textos argumentativos irónicos, sustentada en el interaccionismo socio-discursivo y centrada en el género de columnas de opinión, puede incidir de modo positivo en la comprensión lectora de maestros en formación de la Licenciatura en Literatura y Lengua Castellana de la Universidad del Quindío. Desde dicha experiencia, extrapolamos algunas claves epistemológicas, praxeológicas y axiológicas con miras a una posible *didáctica de la ironía*, lo que, a largo plazo, podría cualificar los procesos de intervención de aula, de cara a los retos que enfrentan los futuros licenciados, en términos del rendimiento de sus estudiantes en pruebas censales, alrededor de textos polifónicos y de alta complejidad, en el ámbito de la lectura crítica.

8. Compendio de resultados

Cumplido el recorrido anunciado en los cuatro trayectos metodológicos correspondientes al estudio de características y funciones de los textos argumentativos irónicos (en el género de la

columna de opinión), a la configuración de una apuesta didáctica en torno a la comprensión de dichos textos dirigida a maestros en formación (estudiantes de la Licenciatura en Literatura y Lengua Castellana de la Universidad del Quindío), al desarrollo de dicha apuesta, y al análisis de sus alcances (en términos de lo epistemológico, lo praxeológico y lo axiológico, de cara a una posible *didáctica de la ironía*), podemos concluir que los resultados son altamente satisfactorios.

En cuanto al primer momento, la revisión del estado del arte arrojó cuatro categorías (formas y funciones de la ironía, comprensión de textos irónicos, ironía en géneros discursivos específicos, e ironía y educación) que nos permiten colegir que la ironía se *re-visita* en sus dimensiones pragmáticas, comprensivas, discursivas y didácticas, con respecto a las primeras denominaciones de tropo o figura de ornato que le asignó la retórica antigua. Asimismo, identificamos criterios para el levantamiento del corpus²⁸, hasta llegar a 117 artículos de Daniel Samper Ospina y 112 de Tola y Maruja, publicados entre agosto del 2014 hasta diciembre de 2016, marco temporal que coincide con la primera parte del segundo mandato del presidente colombiano Juan Manuel Santos y que concita, en virtud de los diálogos de paz con las FARC, un ambiente de permanente polémica en torno a temas como la polarización política, la política antinarcóticos, la corrupción, los escándalos judiciales, la politización de las altas cortes, etc.

En cuanto al segundo momento, configuramos una apuesta de intervención, intentando una transposición didáctica desde las *Ciencias del Lenguaje y la Comunicación* (en especial,

28 Los criterios fueron: 1) Que las columnas de opinión provengan de revista o periódico colombiano con difusión nacional y con versión digital que brinde la posibilidad de comentarios a los lectores; 2) Que la revista o periódico goce de circulación diaria o, a lo sumo, semanal; 3) Que la revista o periódico tenga su base de datos debidamente organizada en internet con historial de fácil acceso para cada uno de los artículos; 4) Que los textos sean de ironía continuada; 5) Que los autores consigan, gracias a su producción permanente de columnas irónicas, un cierto *ethos* discursivo que los lleve al reconocimiento previo del público lector como cultores de humor y/o ironía; 6) Que los autores registren, a la fecha, publicaciones recientes, con el fin de garantizar cierta actualidad temática.

desde disciplinas directamente relacionadas con el estudio de la ironía, como la retórica, la filosofía del lenguaje, la semántica, la pragmática, la semiótica, la psicolingüística, la sociolingüística, la etnografía de la comunicación, el análisis conversacional, la lingüística textual, las teorías de la argumentación, las teorías de la enunciación, la teoría de la relevancia, el análisis del discurso y la naciente retórica cultural), y las *Ciencias de la Educación* (en sus relaciones dialógicas que envuelven a la pedagogía y a la didáctica, las teorías de la enseñanza, las teorías del aprendizaje, el currículo y la evaluación) con las mediaciones teóricas y metodológicas del *interaccionismo socio-discursivo* (Bronckart & Schnewly, 1996; Bronckart, 2004, 2007 y 2008; Riestra, 2007, 2009 y 2010; Miranda, 2012) y apoyados en el *modelo constructivo-integrativo* (Kintsch & Van Dijk, 1978; Van Dijk & Kintsch, 1983; Kintsch, 1996, 1998a y 1998b), con el propósito de cualificar los niveles de comprensión lectora de los participantes, alrededor de un corpus de columnas de opinión irónicas, a partir de la identificación de la arquitectura textual que se infiere de ellas.

En cuanto al tercer momento, desarrollamos la apuesta de intervención con un grupo de 34 jóvenes de la Licenciatura en Literatura y Lengua Castellana (Universidad del Quindío), a través de un espacio de corte electivo profesional ejecutado durante el segundo semestre de 2016 (agosto-diciembre). Dicho espacio dio cuenta de un primer núcleo temático de *sondeo de conocimientos previos y de actitudes iniciales frente al texto irónico*, seguido de uno dedicado a la familia de la ironía y de otro sobre la *arquitectura textual de las columnas de opinión*, como preámbulo para llegar hasta la unidad central: la comprensión de la ironía en dichos textos.

En cuanto al cuarto momento, gracias a la comparación entre prueba inicial y prueba final y la información que arrojaron los instrumentos cualitativos empleados (las entrevistas semiestructuradas, los juicios de pares externos y las bitácoras virtuales del trabajo de los estudiantes), advertimos *rendimiento*

aceptable en lo que se refiere a infraestructura textual, a construcción del texto-base e integración del modelo de situación; *rendimiento bueno* en mecanismos de textualización y en la mirada general a la arquitectura textual; y *rendimiento sobresaliente* en mecanismos de responsabilidad enunciativa y en identificación de efectos perlocutivos del texto en los lectores. Del mismo modo, registramos desplazamientos significativos, respecto del trabajo de los estudiantes: desde la proforma hasta el hiperónimo, de la petición de principio a la argumentación por cantidad, y de la transcripción al apostillado; en sus maneras de concebir las intenciones irónicas, sopesamos transformaciones desde el “reírse de” al “reírse con”; en sus roles, notamos pasos de consumidores de ironía a ironistas; y en sus actitudes, tanteamos progresos desde la angustia del comienzo hasta el alivio del aprendizaje.

9. Conclusiones y proyecciones

Como hallazgos sumarios de nuestro estudio y en respuesta a nuestra pregunta de investigación (¿Desde qué fundamentos epistemológicos, praxeológicos y axiológicos puede nutrirse una apuesta didáctica en torno a los textos argumentativos irónicos, y cómo mejora dicha apuesta la comprensión lectora de maestros en formación?), identificamos unas primeras claves que sustentarían la didáctica naciente de la comprensión de textos argumentativos irónicos en los frentes epistemológico, praxeológico y axiológico.

- En el primer frente –el de las claves epistemológicas– destacamos dos grandes aportes: el de la *ironía en los textos* y el de la *ironía en la interacción*. De un lado, para la ironía en los textos, el hallazgo principal se cierne sobre la arquitectura textual irónica que, en nombre del carnaval, advertimos en las columnas de opinión estudiadas. En cuanto al nivel de la *infraestructura textual*, constatamos la presencia de dos tipos de *dispositios*: una argumentativa canónica carnavalizada (con *exordios* ponzoñosos, *narratios* evaluativas, *argumentatios* caricaturescas, *digressios* isotópicas y *peroratios* rizomáticas) y otra argumentativa

travestida, en la cual se cruzan formas y estructuras de géneros distintos de la columna de opinión clásica, como diálogos, crónicas familiares, cuentos, reportajes, diarios íntimos, clases magistrales, obras de teatro, himnos, instrucciones y contratos laborales, entre otros. Para el nivel de la *textualización*, notamos inversiones a los postulados neogriceanos de Levinson (máxima de cualidad y principios de cantidad, informatividad y manera) de los que se ocupó el grupo GRIALE de la Universidad de Alicante, al igual que inserciones de procedimientos *ludolingüísticos* (Serra, 2000; Núñez-Cortés, 2007) como anacronismos, calambures, paronomasias, digresiones, hipérboles y antonomasias, entre otros. Por último, en el nivel de los mecanismos de *responsabilidad enunciativa*, apreciamos los más variados juegos polifónicos, gracias a las inserciones de enunciadores absurdos que enmascaran la función locutor, de acuerdo con Ducrot (1984, 1986, 1988) y Bruzos-Moro (2005 y 2009). Las formas e interrelaciones particulares de estos tres niveles constituyen una arquitectura textual que permite pensar en la ironía como *dispositivo polifónico complejo* que subvierte, no solo el decir, sino también los discursos, las formas, las voces y los patrones organizativos que lo vehiculan. Del otro lado, para la ironía en la interacción, consideramos que en el aula de clase se registran diversos niveles de tensión, en la medida en que el docente introduzca diversos miembros de la familia de la ironía (tensión inesperada con una ironía antifrástica; imprevista, con una ironía ecoica inmediata; grata, con un asteísmo o un hipocorismo; alta, con un sarcasmo; y altísima, con una sátira).

- En el segundo frente –el de las claves praxeológicas– fijamos la atención en la *dispositio* de la clase, para la cual identificamos un exordio provocador, una *narratio* activadora de la memoria de trabajo, una *argumentatio* centrada en la estrategia del leer juntos y en el avance

al rema, una *digressio* didáctica como oportunidad de apuntalar al maestro del mañana, y una *peroratio* signada por la proyección del rema al tema.

- En el tercer frente –el de las claves axiológicas– defendemos siete categorías: *un docente con espíritu dionisiaco* (a tono con el espíritu carnavalesco de la ironía, según Bajtín, 1976, 1987, 2000, 2003; Berrendonner, 1987; Serna-Arango, 2016), pero también con espíritu apolíneo (desde la idea de complementariedad que pregonan Gardner, 2005; y Morin, 1999), *un docente digresivo* (que traslada a su discurso la parábasis propia de la ironía, estudiada por De Man, 1996, 1998; Chaouli, 2003; Schoentjes, 2003), *un docente amante de lo antitético* (que enfrenta la argumentación desde diversas orillas, en respeto del otro como interlocutor válido, de acuerdo con Zuleta, 1992; Martínez-Solís, 2005; Vega-Reñón, 2007; Bordes-Solanas, 2011; Nussbaum, 2012, 2013), *un docente cómplice de otros sistemas simbólicos* (que se mueve por múltiples escenarios semióticos, por los cuales la ironía se desliza, tal como lo describen los trabajos de Gironzetti, 2013; Saavedra-Pinto, 2012; o Heredia-Giraldo, 2013), *un docente poliacroático* (consciente de la pluralidad y diversidad de su aula, en consonancia con el concepto de poliacroasis de Albaladejo, 1998-1999, 2000, 2009), y *un docente dotado de tacto y prudencia* (que sabe decir, actuar e interactuar, de acuerdo con las circunstancias precisas, según Zambrano-Leal, 2005).

Ahora bien, en medio de las dinámicas de esta investigación, alcanzamos a otear algunas *prospectivas de trabajo*: unas de corte endógeno como balance de la apuesta de intervención y otras de corte exógeno como fruto de la revisión del estado del arte. Entre las primeras destacamos las siguientes:

- Continuar con la oferta del espacio académico electivo de Comprensión de textos argumentativos irónicos.

- Ampliar el tratamiento investigativo a otros géneros del texto argumentativo, v.gr.: editoriales, canciones, documentales, memes...
- Analizar las posibles relaciones entre ironía de situación e ironía verbal en las columnas de opinión.
- Profundizar en el estado de relación entre humor e ironía que se evidencia en el corpus analizado.
- Constituir un semillero de investigación sobre el tema de la didáctica de la ironía con estudiantes interesados.
- Construir un proyecto de investigación que indague por la ironía en el aula de educación básica primaria y secundaria con docentes en ejercicio del departamento del Quindío.

Entre las proyecciones que se desprenden del estado del arte, subrayamos:

- *Ironía y currículo*. Si llevamos al extremo la metáfora de Pinar de que el currículo es una *conversación extraordinariamente compleja* (2014: 70), la ironía reclamaría su lugar en ella. Esto inspiraría no solo proyectos de investigación documental en pos de su presencia en las concepciones curriculares, sino también de investigación en el aula para rastrear los imaginarios o representaciones sociales de la ironía en el discurso docente. Esto también haría parte de las discusiones sobre currículo, si recordamos a Montoya-Vargas quien asegura que “los docentes son los verdaderos creadores del currículo, pues las decisiones que toman en su interacción con los estudiantes constituyen el currículo real” (2016: 3-4). De ahí la importancia de que *el maestro se descifre* como sujeto de transformaciones y no solo como pieza de un sistema o como “dictador de clase”, en todos los sentidos de la expresión. Y para que el panorama sea completo, valdría la pena explorar también el mundo de la ironía en los estudiantes, tanto en sus interacciones oficiales con el maestro, como en su *curriculum oculto*. Para ambos fines, las intervenciones reconceptualistas que documenta

Pinar (2014) desde el *currere*, la *deconstrucción*, la *autobiografía*... se revelan promisorias, máxime si tenemos en cuenta que en la actualidad las investigaciones sobre relatos pedagógicos, experiencias significativas y prácticas de aula están en auge y desde allí es posible auscultar las creencias de docentes y estudiantes, escondidas entre los intersticios de su discurso.

- *Ironía y estilos de aprendizaje*. A partir de los trabajos de Kolb (1976), Honey & Muford (1982) y Felder & Soloman (1994) y de sus profundizaciones en ámbitos universitarios colombianos (Cancino, Loaiza & Zapata, 2009; Loaiza, 2016), emerge la necesidad de una investigación educativa que se ocupe de los niveles de recepción de la ironía en contextos escolares, de acuerdo con los estilos de aprendizaje de los estudiantes. Un estudio de esta índole ahondaría en las implicaciones que arrojan los distintos puntos de tensión generados por los miembros de la familia de la ironía en el aula y que responden al principio de que buena parte de la comprensión de la ironía se juega en el territorio del interlocutor.

- *Teoría integral del desarrollo de la producción y comprensión de la ironía*. Advertimos en esta idea de Filippova (2014: 274) una bienhadada salida a la dispersión teórica que hemos constatado al intentar compilar las diversas perspectivas desde las cuales se avista la ironía. Presentimos que el oxímoron de *lo plural para el singular*, que sustenta los abordajes interdisciplinarios de las Ciencias del Lenguaje y la Comunicación (según Ducrot & Todorov, 1980) y las Ciencias de la Educación (según Zambrano-Leal, 2002, 2005, 2016), también podría aplicarse para el caso del estudio de la ironía, si las miradas retóricas, neoretóricas, filosóficas, literarias, pragmalingüísticas, psico y neurolingüísticas, políticas y pedagógicas encontraran puntos de convergencia, a través de nuevos proyectos conjuntos.

Por último, si alguien después de la lectura de este texto y de regreso a su título, nos preguntara por el estado actual de aquella hipotética *didáctica de la ironía* hacia la cual dirige su mirada esta investigación –como quien persigue su *utopía*, al decir de Galeano²⁹(2001)– nosotros le responderíamos que, a la luz de lo recorrido, contamos provisionalmente con cinco posibles adjetivos para ella: *provocadora, crítica, interactiva, rizomática y poliacroática*.

•*Provocadora*, porque se inscribe en las apreciaciones de Serna-Arango: “Una conferencia, un seminario, un curso, se justifican por sus efectos, no por sus causas; no valen por lo que dice el profesor, sino por lo que piensa el estudiante una vez abandona el recinto” (2016: 81). De ahí que el autor proponga *una didáctica de la provocación* que privilegie “lo inolvidable sobre lo inalterable”³⁰(2017: 75). Una didáctica de este tipo estaría llamada a seguir el atávico rumbo de desacomodar las creencias, dislocar las seguridades, agujerear las doxas, mover el piso y sacudir los espíritus, actitud esta que nos viene de Sócrates, pues –según Jankélévitch– “la ironía socrática es una ironía interrogante” (2012: 12). En efecto, Sócrates, como ironía viviente, encarna, en su actuar, una función bivocal: “Por un lado, Sócrates divierte a los atenienses. Schelling lo compara con Dioniso, el joven Dios gracias a quien se llenará de cantos y de ruidos el cielo de Urano” (2012: 13). Pero, por el otro, “Sócrates es [...] para la ciudad frívola, una especie de remordimiento viviente: la libera, pero también la inquieta; es un aguafiestas. En contacto con él, los hombres pierden la seguridad engañosa de las falsas evidencias” (2012: 14).

29 Texto que citábamos en la introducción de este trabajo: “Ella está en el horizonte [...] Me acerco dos pasos, ella se aleja dos pasos. Camino diez pasos y el horizonte corre diez pasos más allá. Por mucho que yo camine, nunca la alcanzaré. ¿Para qué sirve la utopía? Para eso sirve: para caminar” (Galeano, 2001: 230).

30 Nos atrevemos a ubicar aquí una cita inédita del autor, que registramos en nuestro diario de campo, como fruto de una conversación por correo electrónico, en la cual Serna-Arango glosa este concepto de manera precisa: “Hay tanto por desaprender que la didáctica de la provocación sería una necesidad, máxime cuando el reptil que hay en nosotros se atrinchera en su zona de confort, cuando la neofobia se impone a la neofilia” (15 de agosto de 2017).

Así, el didacta de la ironía, a ejemplo del maestro ateniense, acepta la doble condición dionisiaca y apolínea de deleitar, pero, a la vez, cuestionar; de encantar, pero también de poner a pensar; de entusiasmar, pero, a la par, de sembrar la duda. En última instancia, y esto valdría para toda acción educativa, todo docente debería lograr de su estudiante el efecto ideal que nos describe Jankélévitch: “después de escuchar a Sócrates no se puede seguir durmiendo sobre la almohada de las viejas certezas” (2012: 14). Por eso, estamos convencidos –con Serna-Arango (2016, 2017)– de que *una didáctica de la ironía es una didáctica de la provocación*.

- *Crítica*, porque nos hace pensar de nuevo en la vocación ineludiblemente transformadora y, de suyo, sediciosa de una didáctica de la lengua. Esto explica nuestra opción por el interaccionismo socio-discursivo que reivindica, por encima de las exigencias propias de la *episteme* y la *praxis*, la condición ética y política del maestro; no en vano, Bronckart & Dolz insisten en “la reformulación de un proyecto político-educativo que defina valores y objetivos que no se reduzcan a los que induce la lógica del mercado” (2007: 156). Sabemos que el trasfondo del aparato educativo nunca es neutral, que –como lo recalca Bruner– “la educación, por muy gratuita o decorativa que pueda parecer o presentarse, aporta habilidades, formas de pensar, sentir y hablar, con las que después se pueden comprar ‘distinciones’ en los ‘mercados’ institucionalizados de una sociedad” (2000: 43). De ahí, la necesidad de que el maestro, como buen *didacta de la provocación*, aprenda de la ironía su función crítica y su cariz argumentativo para posicionarse autónomamente frente a los juegos arbitrarios, descarados o deshumanizadores del poder, y hacer conscientes de todo ello a sus estudiantes. Hay allí un reto pendiente: el de asumir no solo la formación en términos de lo académico, sino también de lo ético y lo político, si seguimos la apuesta de Zambrano-Leal por una pedagogía que nos enseñe que

“el acto de educar es una construcción colectiva, en la que dos o más personas buscan alcanzar la dignidad de sujetos, despojarse de las ataduras del individuo y constituirse en ciudadanos” (2005: 222). Quizás, la ironía haga más fácil el camino para llegar hasta tal estado de conciencia, lo que sustenta nuestra conjetura de que una didáctica de la ironía es –en sintonía con Bronckart y Schneuwly– una respuesta “a la insatisfacción frente al estado de las cosas” (1996: 66), *una didáctica*, por vocación y compromiso con el futuro, eminentemente *crítica*.

- *Interactiva*, porque nos acerca a las bases del modelo constructivo-integrativo (Kintsch & Van Dijk, 1978; Van Dijk & Kintsch, 1983; Kintsch, 1996, 1998a y 1998b) que nos entrega claves significativas sobre *lo que hace el lector al leer y sobre lo que debería hacer el maestro al enseñar a su alumno a leer*. Ya vivimos en el aula la consigna de Kintsch: “un proceso de construcción en el cual se elabora una base textual a partir de un *input* lingüístico como de la base de conocimientos de quien comprende, con una fase de *integración* en la que dicha base textual se integra en un todo coherente”³¹ (1996: 75), lo que nos hace pensar que una didáctica de la ironía debe articular –de modo simultáneo, *interactivo*– tanto la *construcción* de sentido a través del

31 Incluso notamos que la comprensión de la ironía carnivaliza su famosa frase: “*the price that has to be paid for promiscuity is not very high*” (1988: 180), pues quizás los grandes malentendidos –como ocurrió con el texto *Joe, un negro menos* (Morales-Riveira, 2011)– nos revelan, más bien, que el precio que tenemos que pagar por la promiscuidad de las plurales redes asociativas que se comprometen alrededor de un enunciado irónico puede ser muy alto. Esto, lejos de poner en crisis el modelo, lo fortalece y lo lleva a cumplir el requisito que Wilson y Sperber postulaban para la elección de un modelo teórico a la hora de comprender la ironía: “Cualquier teoría adecuada de la comprensión tiene que describir el papel de las suposiciones de trasfondo en la interpretación de emisiones, y los principios mediante los cuales se seleccionan para desempeñar este papel. En nuestra armazón, el papel de las suposiciones de trasfondo es proporcionar premisas que se combinarán con la proposición que está siendo procesada para proporcionar implicaciones contextuales. La meta del procesamiento es, en general, maximizar en lo posible la relevancia de la proposición que está siendo procesada, esto es, obtener el máximo de implicaciones contextuales a título de devolución por cualquier cantidad dada de procesamiento. El oyente de una emisión tiene a su disposición un conjunto de contextos potenciales a partir de los cuales puede elegir un contexto efectivo” (1991: 593).

procesamiento de marcas e indicadores de la ironía (Ruiz-Gurillo *et al.*, 2004; Ruiz-Gurillo & Padilla-García, 2009; Ruiz Gurillo, 2010 y 2012), como la integración de los conocimientos previos (Whalen, Pexman, Gill & Nowson, 2013) y la saturación contextual que le da vida (Yus-Ramos, 2009). Llevada a un contexto más amplio la elección de este modelo, una didáctica de la ironía tiene por desafío abrazar –una vez más, de modo simultáneo, *interactivo*– el texto y su contexto, lo nuevo (el rema) con lo que ya se sabe (el tema), en suma, *el mundo del texto con el mundo del lector*.

- *Rizomática*, porque, en virtud de las *digressios* permanentes a las que dan lugar, tanto las demandas del contexto para iluminar la construcción del sentido irónico, como la necesidad de formar a seres humanos integrales, una didáctica de la ironía experimenta la suerte de un rizoma que “no empieza ni acaba, [que] siempre está en el medio, entre las cosas, inter-ser, *intermezzo*” (Deleuze & Guattari, 2000: 56). Del mismo modo, la actitud digresiva del docente, de la que hablábamos antes, encarna, sin duda, una actitud carnavalesca, caracterizada –según lo veíamos con Bajtín– por “un contacto libre y familiar” (2000: 167) no solo hacia el objeto de estudio y el desarrollo de la clase, sino también hacia sus estudiantes, hacia sus mundos, hacia su cultura. Así –en nombre de la ironía– el carnaval y el rizoma estrechan relaciones profundas, como bien lo podemos descifrar detrás de estas descripciones bajtinianas, en las que pondera que, “durante las épocas de las grandes rupturas y revaloraciones, de la sustitución de las verdades, toda la vida, en cierto sentido, adquiere un carácter carnavalesco”; a lo que añade –en claro guiño a las estructuras rizomáticas– que “las fronteras del mundo oficial se reducen, el mismo mundo oficial pierde su precisión y seguridad, mientras que las fronteras de la plaza pública se abren; su atmósfera [la de carnaval] empieza a penetrar por doquier” (Bajtín, 2000: 208). En este orden de ideas, la didáctica de la ironía, al igual que la lengua –

como declaran Deleuze y Guattari-, “hace bulbo” (2000: 18), engendra asociaciones, desprende excursos, motiva cambios de rumbo, configura paréntesis discursivos, insufla consejos, historias, argumentos... se sale del libreto arbóreo y predefinido. En consecuencia, a la didáctica de la ironía también la podríamos llamar *didáctica del rizoma*.

- Poliacroática, porque, si convenimos en que la ironía es polifónica (Ducrot, 1984, 1986, 1988; Bruzos-Moro, 2005-2009), el maestro que la lleve al aula necesitará de la *poliacroasis* –su correlato, según Albaladejo (1998-1999, 2000, 2009)– para evitar los malentendidos, los daños, las heridas entre una población diversa, heterogénea, plural. Ser poliacroático, como ya lo hemos dicho, presupone conciencia del lenguaje, anticipación de efectos perlocutivos, desarrollo de una competencia estratégica, cultivo del tacto y la prudencia, o mejor –en palabras de Nussbaum– *imaginación narrativa*, “la capacidad de pensar cómo sería estar en el lugar de otra persona, de interpretar con inteligencia el relato de esa persona y de entender los sentimientos, los deseos y las expectativas que podría tener esa persona” (2013: 132). Así, este desafío parezca difícil, dadas las condiciones operativas de grupos tan numerosos y la saturación de cargas laborales al docente (Zabalza, 2002; Gimeno-Sacristán, 2005), avanzar en pos de una didáctica de la ironía es dar un paso hacia el reconocimiento de la diferencia y uno más hacia los procesos de inclusión, en los que se comprometen no solo las políticas educativas, sino también los más caros anhelos por una sociedad tolerante y abierta a la pluralidad. En ese sentido, el ideal poliacroático de una didáctica de la ironía se incardina en uno más amplio: el de las artes y las humanidades, según la misma Nussbaum: “formar un mundo en el que valga la pena vivir, con personas capaces de ver a los otros seres humanos como entidades en sí mismas, merecedoras de respeto y empatía, que tienen sus propios pensamientos y sentimientos” (2013: 189).

Para condensar lo dicho, a las concepciones de la ironía que trascienden la simple etiqueta del ornato o del tropo y la proponen, más bien, como *contradicción consentida* (Mizzau, 1984), *contraste argumentativo* (Ballart, 1994), *contradicción más general* (Schoentjes, 2003), categoría prototípica (Kalbermatten, 2006), estrategia de cortesía (Alvarado-Ortega, 2005 y 2009), *habilidad metarrepresentacional* (Ruiz-Gurillo, 2008), *negación contextual de una inferencia* (Grupo GRIALE, 2009), *semejanza incongruente* (Kočman, 2011) o *contradicción inferida* (Alba-Juez, 2014) y a tantas otras que aquí hemos glosado, quisiéramos sumar, desde nuestro interés investigativo, la idea de una ironía como *dispositivo*³² de diversos tipos: *retórico*³³, que consigue efectos de adhesión en el auditorio gracias a su polifonía y su fuerza suasoria (Sopeña-Balordi, 1997; Ruiz-Gurillo, 2012; Arrieta, 2013, Yus-Ramos, 2016a); *socio-discursivo*³⁴, que vehicula funciones de “evaluación, ataque verbal y diversión” (Alba-Juez, 2002: 558); *carnavalizante*³⁵, que subvierte las infraestructuras textuales, la textualización y la responsabilidad enunciativa (Bajtín, 1976, 1987, 2000; Grupo GRIALE, 2004, 2009; y Ducrot, 1984, 1986,

32 Pensar la ironía como dispositivo no es del todo ajeno a la idea foucaultiana. Aunque rebase por completo los propósitos de nuestra investigación, nos atrae, para futuros trabajos, barajar sus relaciones; por ejemplo, nos resultan familiares las apreciaciones de Deleuze, en términos de que el dispositivo –para Foucault– es “una especie de ovillo o madeja”, dotado de una arquitectura (en nuestro caso, *textual*) y compuesto por “líneas de visibilidad, de enunciación, líneas de fuerzas, líneas de subjetivación, líneas de ruptura, de fisura, de fractura que se entrecruzan y se mezclan, mientras unas suscitan otras a través de variaciones o hasta de mutaciones de disposición” (Deleuze, 2000: 158-159). Todo esto daría pie a análisis posteriores que vinculen a la ironía, en tanto dispositivo, con las relaciones de *saber, poder y subjetividad*. Sin embargo, por el momento, nos centramos en el segundo sentido general que le atribuye el DRAE (2017): “Mecanismo o artificio para producir una acción prevista”.

33 Para esta condición retórica, nos valemos de las reflexiones recogidas en el marco teórico que reconocen a la retórica como la primera reflexión sistemática sobre la lengua en uso (Ducrot & Todorov, 1980) y que no se circunscribe al simple *hablar/escribir bonito, sino al hablar con sentido, al hablar para otros, al hablar para convencer, y, sobre todo, al hablar con la conciencia del efecto de nuestras palabras en el otro*, gracias a los trabajos de Lausberg (1966), García-Berrio (1984), Pozuelo-Yancos (1988), Albaladejo (1989), McCroskey (1993), Azaustre & Casas (1997), Albaladejo, Chico & del Río (1998), Pujante (2003) y Vega-Reñón & Olmos-Gómez (2013).

34 Aquí claramente nos apoyamos en los postulados del interaccionismo socio-discursivo y sus aportes en torno a la *arquitectura textual* (Bronckart & Schnewly, 1996; Bronckart, 2004, 2007 y 2008; Riestra, 2007, 2009 y 2010; Miranda, 2012).

35 Esta calificación de *carnavalizante* se atiene a los postulados de Bajtín (1976, 1987, 1993, 1995, 2000, 2003) que pusimos en diálogo con los de Benjamin (2010) y Jankélévitch (2012).

1988; respectivamente); y *pedagógico*³⁶, que se erige como “una nueva forma comunicativa en las aulas de clase y la más pertinente para la época” (Torres-Hernández, 2012a: 471). Desde estas condiciones que potencian a la ironía como *dispositivo complejo* en los ámbitos del lenguaje, las interacciones, las construcciones de sentido, las culturas y los aprendizajes, podemos descifrar la posibilidad embrionaria de una *nueva didáctica* –una didáctica de la ironía– que, inicialmente, se nos revela *provocadora, crítica, interactiva, rizomática y poliacroática*.

36 Para esta condición pedagógica, nos apoyamos en las consideraciones ya citadas de Zambrano-Leal en torno al aprendizaje, concebido como “cambio relativamente permanente y transferible en los conocimientos, habilidades, actitudes, emociones, creencias, etc., de una persona como consecuencia de sus prácticas sociales mediadas por ciertos dispositivos culturales” (2016: 64)..

Referencias bibliográficas

Alba-Juez, L. (2002). *Análisis de las funciones y estrategias del discurso irónico*. Disertación doctoral. Universidad Complutense de Madrid. Visita 10 mayo 2016 en: <http://eprints.ucm.es/3383/>

_____. (2014). "Irony as inferred contradiction". *Vestnik of People's Friendship University of Russia. Linguistics Series*, N° 4: 140-153.

Albaladejo, T. (1998-1999). "La poliacroasis como componente de la comunicación retórica". *Tropelias: Revista de teoría de la literatura y literatura comparada*, N° 9-10: 5-20.

_____. (2000). "Polifonía y poliacroasis en la oratoria política: propuestas para una retórica bajtiniana". En *Retórica, Política e Ideología. Desde la Antigüedad hasta nuestros días. Actas del II Congreso Internacional de LOGO*, Francisco Cortés, Gregorio Hinojo y Antonio López (eds.): 11-21. Salamanca: Logo.

_____. (2009). "La poliacroasis en la representación literaria: un componente de la retórica cultural". *Castilla: Estudios de literatura*, N° 0: 1-26.

Albaladejo, T., Chico F. & del Río, E. (eds.) (1998). *Retórica hoy*. Madrid: Verbum.

Alvarado-Ortega, B. (2006). "Las marcas de la ironía". *Interlingüística*, N° 16: 151-161.

Alvarado-Ortega, B. & Ruiz-Gurillo, L. (coords.) (2013). *Humor, ironía y géneros textuales*. Universidad de Alicante.

Álvarez-Angulo, T. (2005). *Didáctica del texto en la formación del profesorado*. Madrid: Síntesis.

Arrieta, M. (2013). "La ironía como recurso y estilo argumentativo: Una evaluación diagnóstica de la comprensión textual". En *Lectura y escritura: Debates y desafíos para el mejoramiento de la calidad educativa* (624-644). Cartagena: VI Congreso Nacional de la Cátedra Unesco.

Attardo, S. (2000). "Irony as relevant inappropriateness". *Journal of Pragmatics*, N° 32: 793-826.

Azaustre, A. & Casas, J. (1997). *Manual de retórica española*. Barcelona: Ariel.

Bajtín, M. (1976). "Carnaval y Literatura". *Revista Eco*, N° 134: 311-338.

_____. (1987). *La cultura popular en la edad media y en el renacimiento. El contexto de François Rabelais*. Madrid: Alianza.

_____. (1993). "La construcción de la enunciación". En *Bajtín y Vigotsky: la organización semiótica de la conciencia*, Adriana Silvestri y Guillermo Blanck (coords.): 245-276. Barcelona: Anthropos.

_____. (2000). "Adiciones y cambios a Rabelais". En *En torno a la cultura popular de la risa. Nuevos fragmentos de M.M. Bajtín, S. Averintsev, V. Makhlin, M. Ryklin, M. Bajtín y T. Bubnova* (eds.): 165-219. México: Anthropos.

_____. (2003). *Problemas de la poética de Dostoevski*. México: Fondo de Cultura Económica.

Ballart, P. (1994). *Eironeia. La figuración irónica en el discurso literario moderno*. Barcelona: Quaderns Crema.

Becerra-Valderrama, M. I. & Igoa-González, J.M. (2013). “La intención irónica en las hipérbolos y las preguntas retóricas en español”. *Forma y función*, N° 26: 99-124.

Benjamin, W. (2010). “Conversación sobre el Corso. Ecos del carnaval de Niza”. En *Obra completa de Walter Benjamin*, Libro IV, Vol. II: 351-363. [sl]: Epublibre, Titivillus.

Berrendonner, A. (1987). *Elementos de Pragmática Lingüística*. Buenos Aires: Gedisa.

Bonilla, E. & Rodríguez, P. (1997). *La investigación en Ciencias Sociales: Más allá del DiLeMa de los métodos*. Bogotá: Ediciones Uniandes.

Booth, W. (1986). *Retórica de la ironía*. Madrid: Taurus.

Bordes-Solanas, M. (2011). *Las trampas de Circe: Falacias lógicas y argumentación informal*. Madrid: Cátedra.

Bronckart, J-P. (1980). *Teorías del lenguaje. Introducción crítica*. Barcelona: Herder.

_____. (2004). *Actividad verbal, textos y discursos: Por un interaccionismo socio-discursivo*. Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje.

_____. (2007). *Desarrollo del lenguaje y didáctica de las lenguas*. Buenos Aires: Miño y Dávila.

_____. (2008). “Actividad lingüística y construcción de conocimientos”. *Lectura y Vida*, N° 3: 6-18.

Bronckart, J-P & Dolz, J. (2007). “La noción de competencia: su pertinencia para el estudio del aprendizaje de las acciones verbales”. En *Desarrollo del lenguaje y didáctica de las lenguas*, Jean-Paul Bronckart (coord.): 147-166. Buenos Aires: Miño y Dávila.

Bronckart, J-P. & Plazaola, I (2007). “La transposición didáctica. Historia y perspectiva de una problemática fundamental”. En *Desarrollo del lenguaje y didáctica de las lenguas*, Jean-Paul Bronckart (coord.): 101-132. Buenos Aires: Miño y Dávila.

Bronckart, J-P. & Schnewly, B. (1996). “La didáctica de la lengua materna: el nacimiento de una utopía indispensable”. *Textos de didáctica de la lengua y la literatura* N° 9: 61-78.

Bruzos-Moro, A. (2005). “Análisis de la enunciación irónica: Del tropo a la polifonía”. *Pragmalingüística*, N° 13: 25-49.

_____. (2009). “La polifonía”. En *Dime cómo ironizas y te diré quién eres*, Leonor Ruiz-Gurillo y Xose Padilla-García (eds.): 45-64. Universidad de Alicante: Peter Lang.

Bustos, E. (2013). “Lenguaje/Lengua”. En *Compendio de lógica, argumentación y retórica*, Luis Vega-Reñón y Paula Olmos-Gómez (eds.): 347-348. Madrid: Trotta.

Calderón, G. (2007). “La ironía verbal como fenómeno ilocucionario: una estrategia lúdica de cortesía positiva empleada por los hablantes medellinenses en sus conversaciones coloquiales”. En *VII Congreso Latinoamericano de Estudios del Discurso ALED*. Bogotá: Universidad Nacional.

Camargo-Martínez, Z. (2006a). *La enseñanza / aprendizaje del español (lengua materna) con fines académicos y profesionales. Una propuesta didáctica dirigida a profesores de programas no humanísticos de la Universidad del Quindío*. Disertación doctoral. Universidad Complutense de Madrid.

_____. (2006b). “Reflexiones sobre la Didáctica del Español (lengua materna) con fines académicos y profesionales y propuesta de actualización a docentes para la optimización de la comprensión de textos académicos”. *Cuadernos Interdisciplinarios Pedagógicos* N° 7: 95-109.

Camargo-Martínez, Z. & Uribe-Álvarez, G. (2011). “Enseñanza y aprendizaje de la composición escrita en la Universidad del Quindío: Propuesta didáctica”. *Cuadernos Interdisciplinarios Pedagógicos*, N° 12: 117-136.

Camps, A. (2012). “La investigación en Didáctica de la Lengua en la encrucijada de muchos caminos”. *Revista Iberoamericana de Educación*, N° 59: 23-41.

Camps, A. & Ruiz-Bikandi, U. (2011). “El objeto de la didáctica de la lengua y la literatura”. En *Didáctica de la lengua castellana y la literatura*, Uri Ruiz-Bikandi (coord.): 13-34. Barcelona: Graó.

Cancino, M., Loaiza N. & Zapata, M. (2009). *Estilos de aprendizaje. Una propuesta didáctica para la enseñanza de lenguas extranjeras*. Universidad del Atlántico.

Caro, M.Á. (2009). *Acercamientos a la retórica de la ironía en el discurso verbal de Les Luthiers*. Universidad Tecnológica de Pereira. Visita 8 de mayo de 2012 en <http://repositorio.utp.edu.co/dspace/bitstream/handle/11059/1905/8087C292.pdf?sequence=1>

Caro, M. Á. & Castrillón, C.A. (2011a). *Burlemas e infortunios en la ironía de Les Luthiers*. Universidad Tecnológica de Pereira.

_____. (2011b). “Ironías a contracorriente en una pieza de Les Luthiers”. *Comunicación, cultura y política. Revista de Ciencias Sociales*, Universidad EAN, Vol. II, N° 1: 51-64.

Castrillón, C. A. & Caro, M. Á. (2011). “La comprensión de lectura en los estudiantes de grado 9° del Municipio de Armenia: Análisis de resultados de un simulacro de pruebas SABER (2009)”. *Cuadernos Interdisciplinarios Pedagógicos*, N° 11: 11-20.

Chaouli, M. (2003). “The Politics of Permanent Parabasis”. *Studies in Romanticism*, Vol. XLII, Issue 3: 323-340.

Chevallard, Y. (1991). *La transposición didáctica*. Buenos Aires: Aique.

Cortés-Martínez, C. A. (2010). *La argumentación en las columnas de opinión: Cómo argumentan los columnistas en la era Uribe*. Pontificia Universidad Javeriana. Visita 13 octubre 2016 en <https://repository.javeriana.edu.co/handle/10554/5411>

Crespo-Lajara, V. (2008). *Las claves argumentativas de la ironía: Una aproximación argumentativa al fenómeno irónico* [Informe para el Diploma de Estudios Avanzados]. Universidad de Alicante.

Crespo, N., Benítez R. & Cáceres P. (2007). “La comprensión de las ironías orales”. *Estudios Filológicos*, N° 42: 79-94.

Deleuze, G. & Guattari, F. (2000). *Rizoma*. Madrid: Pre-textos.

Dijk, T. van & Kintsch, W. (1983). *Strategies of Discourse Comprehension*. New York: Academic Press

Doval, H. (2006). “Acerca de la ‘imaginación científica’. ¿Existe algún método para inventar ideas novedosas?”. *Revista argentina de cardiología*, Vol. LXXIV, Issue 6: 505-511.

Ducrot, O. (1984). *El decir y lo dicho*. Buenos Aires: Hachette.

_____. (1986). *El decir y lo dicho: Polifonía de la enunciación*. Barcelona: Paidós.

_____. (1988). *Polifonía y argumentación. Conferencias del seminario Teoría de la Argumentación y Análisis del Discurso*. Cali: Universidad del Valle.

Ducrot, O. & Todorov, T. (1980). *Diccionario Enciclopédico de las Ciencias del Lenguaje*. Buenos Aires: Siglo XXI.

Escobar, A. (2007). *La invención del desarrollo*. Caracas: Fundación Editorial El perro y la rana.

Farrugia, P., Petrison P., Farrokhyar F. & Bhandari, M. (2010). “Practical Tips For Surgical Research: Research questions, hypotheses and objectives”. *Canadian Journal of Surgery*, Vol. LIII, Issue 4: 278-281. Association Médicale Canadienne.

Felder, R. & Soloman, B. (1994). *Index of learning styles*. North Carolina State University. Visita 9 mayo 2016 en <http://www4.ncsu.edu/unity/lockers/users/f/felder/public/ILSdir/ILS.pdf>

Filippova, E. (2014). “Irony production and comprehension”. En *Pragmatic Development in First Language Acquisition*, Danielle Matthews (ed.): 261-278. Amsterdam: John Benjamins.

Galeano, E. (2001). *Las palabras andantes*. Buenos Aires: Catálogos.

García-Baños, L. (2010). “Las metáforas irónicas en las coplas de dos personajes humorísticos del programa NP& como muestra de descortesía verbal”. *Cuadernos de Lingüística Hispánica*, N° 16: 25-44.

García-Berrío, A. (1984). “Retórica como ciencia de la expresividad: presupuestos para una Retórica general”. *Estudios de Lingüística*, N° 2: 7-59.

Gardner, H. (2005). *Las cinco mentes del futuro*. Barcelona: Paidós.

Gibbs, R. (1989). “Understanding and literal meaning”. *Cognitive Science*, N° 13: 243-251.

Gibson-Graham, J. K. (2002). “Intervenciones posestructurales”. *Revista Colombiana de Antropología*, N° 38: 261-286.

Gimeno-Sacristán, J. (2005). *La educación que aún es posible. Ensayos acerca de la cultura para la educación*. Madrid: Morata.

Giora, R. & Fein, O. (2000). "Irony: Context and Salience". *Metaphor and Symbol*, Vol. XIV, Issue 4: 241-257.

Gironzetti, E. (2013). *Un análisis pragmático-experimental del humor gráfico. Sus aplicaciones al aula de ELE*. Disertación doctoral. Universidad de Alicante. Visita 14 octubre 2016 en <http://rua.ua.es/dspace/handle/10045/35847>

González-Alcantud, J. (2006). *Los combates de la ironía. Risas premodernas frente a excesos modernos*. Barcelona: Anthropos.

González-González, M. A. (2012). *Figuras retóricas y cultura popular. Metáforas, ironías y paradojas en la música del despecho colombiana*. Disertación doctoral. Universidad Tecnológica de Pereira. Visita 19 octubre 2016 en <http://repositorio.utp.edu.co/dspace/handle/11059/5615>

Heredia-Giraldo, R. (2013). *La protesta en YouTube: las estrategias discursivas contra hegemónicas para la legitimación del Ethos político estudiantil en torno a la reforma a la ley 30 de 2011*. Disertación de maestría. Universidad del Valle. Visita 7 octubre 2016 en <http://bibliotecadigital.univalle.edu.co/xmlui/handle/10893/8328>

Honey, P. & Mumford, A. (1982). *Manual of Learning Styles*. London: P. Honey.

Huang, Li, F. G. & Galinsky, A. (2015). "The highest form of intelligence: Sarcasm increases creativity for both expressers and recipients". *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, N° 131: 162-177.

Hulley, S., Cummings, S., Browner, W., Grady, D. & Newman, T. (2008). *Diseño de investigaciones clínicas*. Barcelona: Lippincott Williams & Wilkins.

Hutcheon, L. (2003). “Política de la ironía”. En *La poética de la ironía*, Pierre Schoentjes: 241-250. Madrid: Cátedra.

ICFES (2013). *Cuadernillo de prueba de lenguaje 5º grado*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional. Visita 19 mayo 2016 en <http://www.todosaaprender.edu.co/w3-propertyvalue-49711.html>

Jankélévitch, V. (2012). *La ironía*. México: Editorial Me cayó el veinte.

Kalbermatten, M. I. (2006). *Verbal Irony as a Prototype Category in Spanish: A Discursive Analysis*. Disertación doctoral. University of Minnesota. Visita 8 mayo 2016 en https://www.researchgate.net/publication/264382762_Verbal_Irony_as_a_Prototype_Category_in_Spanish_A_Discursive_Analysis

Kierkegaard, S. (2000). “Sobre el concepto de ironía en constante referencia a Sócrates”. En *Escritos de Søren Kierkegaard*, Rafael Larrañeta, Darío González y Begonya Saez Tajafuerce (eds.): Vol. I, 81–342. Valladolid: Trotta.

Kintsch, W. (1988). “The role of knowledge in discourse comprehension: A construction-integration model”. *Psychological Review*, Vol. XCV, Issue 2: 163-182.

_____. (1990). “The personalized journal”. *American Psychological Society*, Vol. I, Issue 6: 345.

_____. (1994). “Text comprehension, memory and learning”. *American Psychologist*, Vol. XLIX, Issue 4: 294-303.

_____. (1996). “El rol del conocimiento en la comprensión del discurso: un modelo de construcción-integración” (69-138). En *Textos en Contexto II. Los procesos de lectura y escritura*. Buenos Aires: Lectura y Vida.

_____. (1998a). *Comprehension. A paradigm for cognition*. Cambridge: Cambridge University Press.

_____. (1998b). "The Representation of Knowledge in Minds and Machines". *International Union of Psychological Science*, Vol. XXXIII, Issue 33: 411-420.

Kočman, A. (2011). *La ironía verbal como semejanza incongruente*. Disertación doctoral. Universidad de Salamanca. Visita 10 octubre 2016 en https://gredos.usal.es/jspui/bitstream/10366/110705/1/DLE_Kocman_A_LaIronia.pdf

Kolb, D. (1976). *The Learning Style Inventory: Technical Manual*. Boston: McBer & Co.

Laborda, X. (2002). "Ironía, sarcasmo y cortesía en el agradecimiento político". *Oralia*, Nº 5: 313-322.

Lausberg, H. (1963). *Elementos de retórica literaria. Introducción al estudio de la filología clásica, románica, inglesa y alemana*. Madrid: Gredos.

_____. (1966). *Manual de retórica literaria: fundamentos de una ciencia de la literatura*. Madrid: Gredos.

Licenciatura en Español y Literatura (2008). *Proyecto Educativo del Programa (PEP)*. Armenia: Universidad del Quindío.

Loaiza, N. (2016). *Estilos de aprendizaje, organización cognitiva y competencia argumentativa escrita bilingüe en estudiantes de 4o. semestre de licenciatura en lenguas modernas*. Disertación doctoral. Universidad del Quindío y RUDECOLOMBIA.

Man, P. de (1996). *El concepto de ironía*. Valencia: Episteme.

_____. (1998). *La ideología estética*. Madrid: Cátedra.

Marimón-Llorca, C. (2004-2005). “Sobre el sentido irónico en español. Aspectos pragmáticos y lexicográficos”. *Epos: Revista de Filología*, N° 20-21: 33-54.

_____. (2009). “La retórica”. *En Dime cómo ironizas y te diré quién eres*, Leonor Ruiz-Gurillo y Xose Padilla-García (eds.): 13-44. Universidad de Alicante: Peter Lang.

Marina, J. & de la Válgoma, M. (2005). *La magia de leer*. Barcelona: Plaza y Janés.

Martínez-Egido, J. J. (2014). “El humor en el artículo de opinión”. *Feminismo/s*, Universidad de Alicante, N° 24: 117-141.

Martínez-Solís, M. C. (2005). *La construcción del proceso argumentativo en el discurso. Perspectivas teóricas y trabajos prácticos*. Cali: Cátedra UNESCO Lectura y Escritura, Universidad del Valle.

McCroskey, J. (1993). *An introduction to rhetorical communication*. Englewood Cliffs: Prentice Hall.

Mendoza-Fillola, A. (2003). *Didáctica de la Lengua y la Literatura*. Madrid: Prentice-Hall.

Ministerio de Educación Nacional (1998). *Lineamientos Curriculares en Lengua Castellana*. Bogotá.

_____. (2006). *Estándares Básicos de Competencias en Lenguaje, Matemáticas, Ciencias y Ciudadanas*. Bogotá.

Miranda, F. (2012). “Los géneros: una perspectiva interaccionista”. *En Los géneros discursivos desde múltiples perspectivas: teorías y análisis*, Martha Shiro, Patrick Charaudeau y Luisa Granato (eds.): 69-86. Madrid: Iberoamericana-Vervuert.

Montoya-Vargas, J. (2016). *El campo de los estudios curriculares en Colombia*. Universidad de los Andes.

Morin, E. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Unesco.

Núñez-Cortés, C. (2007). *Los juegos de Mastropiero*. Barcelona: Península.

Nussbaum, M. (2012). *El cultivo de la humanidad: Una defensa clásica de la reforma en la educación liberal*. Barcelona: Paidós.

_____. (2013). *Sin fines de lucro. Por qué la democracia necesita de las humanidades*. Bogotá: Katz.

Padilla-García, X. (2008). “Claves para abordar la ironía en programas de ELE. De la competencia comunicativa a la competencia intercultural”. *Verba*, N° 35: 275-303. Visita 10 octubre 2016 en <http://dspace.usc.es/handle/10347/3496>.

Padilla-García, X. & Alvarado-Ortega, B. (2010). “Being polite through irony”. En *Dialogue in Spanish: Studies in Functions and Contexts*, Lidia Rodríguez y Koike Dale (eds.): 55-68. Amsterdam: John Benjamins Publisher.

Pano-Alamán, A. (2013). “La ironía, entre polifonía y mención ecoica. Cuando se opina en la Red”. En *Humor, ironía y géneros textuales*, Belén Alvarado-Ortega y Leonor Ruiz-Gurillo (coords.): 191-212. Universidad de Alicante.

Parra-Galvis, F. A. (2014). *Lo coloquial, la ironía y el humor en el chat: un análisis de las estrategias de cortesía*. Universidad de Cartagena. Visita 2 octubre 2016 en <http://190.242.62.234:8080/jspui/handle/11227/1794>

Pérez-Bonfante, F. (2013). *La burla como estrategia discursiva de resistencia frente al proyecto de reforma a la ley 30 de Educación Superior*. Universidad del Valle. Visita 10 octubre 2016 en <http://bibliotecadigital.univalle.edu.co/xmlui/handle/10893/9623>

Pinar, W. (2014). *La teoría del Currículum*. Madrid: Narcea.

Pozo, J. I. (2016). *Aprender en tiempos revueltos*. Madrid: Alianza.

Pozuelo-Yvancos, J. M. (1988): “Retórica general y Neorretórica”. En *Del Formalismo a la Neorretórica*, José M. Pozuelo-Yvancos (ed.): 181-211. Madrid: Taurus.

Pujante, D. (2003). *Manual de retórica*. Madrid: Castalia.

Riestra, D. (2007). “Los textos como acciones de lenguaje. Un giro epistemológico en la didáctica de la lengua”. *Co-herencia*, N° 7: 185-199.

_____. (2009). *Prácticas de lectura y escritura*. Buenos Aires: Universidad Nacional Río Negro.

_____. (2010). “La concepción del lenguaje como actividad y sus derivaciones en la didáctica de las lenguas”. En *Saussure, Voloshinov y Bajtin revisitados. Estudios históricos y epistemológicos*, Dora Riestra (comp.): 129-158. Buenos Aires: Miño y Dávila.

Roca-Marín, S. (2009). “Ironía e interculturalidad”. En *Dime cómo ironizas y te diré quién eres*, Leonor Ruiz-Gurillo y Xose Padilla-García (eds.): 457-477. Universidad de Alicante: Peter Lang.

Rodríguez-Rosique, S. & Provencio-Garrigós, H. (2012). “Gigantes contra molinos: Una explicación pragmática de la ironía y el humor en publicidad”. *Revista de Investigación Lingüística*, Universidad de Murcia, N° 15: 251-267.

Ruiz-Gurillo, L. (2008). "Las metarrepresentaciones en el español hablado". *Spanish in Context*, 5(1): 40-63. DOI: 10.1075/sic.5.1.04ruiz

_____. (2009). "¿Cómo se gestiona la ironía en la conversación?". *Rilce. Revista de Filología Hispánica*, Universidad de Navarra, Vol. XXV, Nº 2: 363-377.

_____. (2010). "Las marcas discursivas de la ironía". En *Los caminos de la lengua: estudios en homenaje a Enrique Alcáraz Varó*, J. L. Cifuentes, A. G. González-Jover, A. Lillo, F. Yus (eds.): 871-886. Universidad de Alicante.

_____. (2012). *La lingüística del humor en español*. Madrid: Arco/Libros.

Ruiz-Gurillo, Leonor, Carmen Marimón-Llorca, Xose Padilla-García y Larissa Timofeeva (2004). "El proyecto GRIALE para la ironía en español: conceptos previos". *Estudios de Lingüística Universidad de Alicante*, Nº 18: 231-242.

Ruiz-Gurillo, L. & Padilla-García, X. (eds.) (2009). *Dime cómo ironizas y te diré quién eres*. Universidad de Alicante: Peter Lang.

Ruiz-Silva, A. & Vargas-Guillén, G. (coords.): 135-152. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.

Saavedra-Pinto, Loreto (2012). *Ironía y actos de habla. Análisis pragmático de la ironía verbal como recurso humorístico en un corpus de historietas en lengua española*. Universidad de Chile. Visita 10 mayo 2013 en <http://repositorio.uchile.cl/handle/2250/113638>

Sousa-Santos, B. de. (2006). *Conocer desde el sur. Para una cultura emancipatoria*. Lima: Fondo Editorial de la Facultad de Ciencias Sociales.

Schoentjes, P. (2003). *La poética de la ironía*. Madrid: Cátedra.

Serna-Arango, J. (2007). *Ontologías alternativas. Aperturas de mundo desde el giro lingüístico*. Barcelona: Anthropos.

_____. (2016). *Antropología paradójica. Cerebro reptil y mentiras útiles*. Barcelona: Anthropos.

_____. (2017). *El tiempo en zigzag. La crisis de las certezas en el nuevo milenio*. Barcelona: Anthropos.

Serra, M. (2000). *Verbalia, Juegos de palabras y esfuerzos del ingenio literario*. Barcelona: Península.

Sopeña-Balordi, E. (1997). “El concepto de Ironía: de tropo a ambigüedad argumentativa”. *Revista de Filología Francesa*, N° 12: 451-460.

Sperber, D. & Wilson, D. (1981). “Irony and the use-mention distinction”. *En Radical pragmatics*, P. Cole (ed.): 295-318. New York: Academic Press.

Timofeeva, L., Alvarado-Ortega, B., Galindo-Merino, M., Mura, Á. & Ruiz-Gurillo, L. (2016). “La lingüística a través del humor: aplicaciones didácticas”. *En Innovaciones metodológicas en docencia universitaria: resultados de investigación*, José Álvarez, Salvador Grau y Teresa Tortosa (coords.): 747-758. Universidad de Alicante.

Titler, J. (1990). *La ironía narrativa en la novela hispanoamericana contemporánea*. Bogotá: Banco de la República.

Torrealba, M. (2004). “La interacción docente y el discurso pedagógico de la ironía”. *Educere: Investigación arbitrada*, N° 26: 355-360.

Torres-Hernández, F. A. (2012a). “El lugar de la ironía en el aula universitaria”. *Educación y Educadores*, Universidad de la Sabana, Vol. XV, N° 3: 461-475.

_____. (2012b) “La ironía como puente entre educación y comunicación”. *Miradas, Revista de Investigación*, Universidad Tecnológica de Pereira, N° 10: 100-115.

Torres-Sánchez, M. Á. (1999). *Aproximación pragmática a la ironía verbal*. Universidad de Cádiz.

Ulloa, A. (2013). “La ironía: Actos de Habla y Argumentación”. *Nexus*, N° 13: 26-35. Universidad del Valle.

Uribe-Álvarez, G. (2007a). “Hablemos de la enseñanza/aprendizaje de estrategias de escritura”. *Cuadernos Interdisciplinarios Pedagógicos*, N° 7: 123-132.

_____. (2007b). *La enseñanza de la composición escrita de textos expositivo-explicativos. Presupuestos teóricos y propuesta didáctica dirigida a profesores de programas no humanísticos de la Universidad del Quindío*. Disertación doctoral. Universidad Complutense de Madrid.

Vásquez-Rodríguez, F. (2000). *Oficio de maestro*. Santafé de Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana.

_____. (2007). *Educar con maestría*. Bogotá: CMYK.

_____. (2013). *El quehacer docente*. Bogotá: Universidad de La Salle.

Vega, C. (1993). “En torno al humor situacional. La amenaza como ficción humorística”. *Dicenda. Cuadernos de Filología Hispánica*, Universidad Complutense de Madrid, N° 11: 333-352.

Vega-Reñón, L. (2007). *Si de argumentar se trata*. Madrid: Montesinos.

Vega-Reñón, L. & Olmos-Gómez, P. (eds.) (2013). *Compendio de lógica, argumentación y retórica*. Madrid: Trotta.

Wallerstein, I. (1996). *Abrir las ciencias sociales. Informe de la Comisión Gulbenkian para la reestructuración de las ciencias sociales*. México: Siglo XXI.

Whalen, J., Pexman, P., Gill, A. & Nowson, S. (2013). "Verbal irony use in personal blogs". *Behaviour & Information Technology*, Vol. XXXII, Issue 6: 560–569.

Yus-Ramos, F. (2000). "On reaching the intended ironic interpretation". *International Journal of Communication*, Vol. X, Issues 1-2: 27-78.

_____. (2009). "Saturación contextual en la comprensión de la ironía". En *Dime cómo ironizas y te diré quién eres*, Leonor Ruiz-Gurillo & Xose Padilla-García (eds.): 309-331. Universidad de Alicante: Peter Lang.

_____. (2016). *Humour and Relevance*. Amsterdam: John Benjamins.

Zabalza, M. (2002). *La enseñanza universitaria. El escenario y sus protagonistas*. Madrid: Narcea.

Zambrano-Leal, A. (2002). *Pedagogía, educabilidad y formación de docentes*. Cali: Nueva Biblioteca Pedagógica.

_____. (2005). *Didáctica, pedagogía y saber*. Bogotá: Magisterio.

_____. (2016). “El orden discursivo de un concepto y de una disciplina. Pedagogía y Ciencias de la Educación”. En *Epistemología de la Pedagogía*, Alberto Martínez-Boom,

Zavala, L. (1992). “Para nombrar las formas de la ironía”. *Discurso*, Universidad Nacional Autónoma de México, N° 13: 59-83.

_____. (1993). *Humor, Ironía y Lectura: Las fronteras de la escritura literaria*. México: Universidad Autónoma Metropolitana.

_____. (2000). *La ciudad escrita: Antología de cuentos urbanos con humor e ironía*. México: Ediciones del Ermitaño.

Zuleta, E. (1992). *Ensayos selectos*. Medellín: Ediciones Autores Antioqueños.

¿Qué evolución ha tenido la enseñanza de la gramática en Colombia entre los siglos XX y XXI? ³⁷

María Gladys Agudelo Gil³⁸

Universidad Tecnológica de Pereira
magu@utp.edu.co

A manera de introducción

El tema de interés en esta investigación se ubica en el área de Lenguaje; área objeto de evaluación, investigación y continua capacitación a quienes la orientan, por considerarse clave en la educación. De ahí que, en eventos de universidades colombianas se han analizado procesos y productos de lectura y escritura de sus estudiantes, y se han encontrado serias dificultades de comprensión de lectura y de construcción de textos. Como solución a esta problemática, algunas universidades implementan en sus currículos asignaturas para que los estudiantes retomen estos procesos e integren en ellos los discursos universitarios.

Con la expectativa de que esta preocupación de la academia tome rumbos alternativos de acción, se da aquí una mirada retrospectiva a la asignatura que suministra herramientas teórico-prácticas para la realización de lecturas y escrituras, la cual, en los planes de estudio colombianos, ha tenido diferentes denominaciones³⁹ y diferentes contenidos:

37 Este artículo se deriva de la tesis doctoral: “La enseñanza de la Gramática, en los libros de texto escolar de enseñanza de la lengua materna, en la educación básica secundaria, colombiana (1927-2007)”, 2013. Profesora de planta de la Universidad Tecnológica de Pereira

38 Doctora en Ciencias de la Educación, RUDECOLOMBIA. Magister en Lingüística, UA. Licenciada en Español y comunicación audiovisual, UTP. Coautora de los libros: *Pensamiento y palabra*, 2014 y *La lectura y la escritura en la Universidad*, 2010. Profesora de planta y Directora del Departamento de Psicopedagogía de la UTP.

39 *Castellano* (Decreto 1570/1939), *Castellano y redacción* (Decreto 0075/1951), *Castellano y literatura* (Decreto 486/1962), *Español* (Decreto 363/1970 y Decreto 080 /1974), *Español y literatura* (Marcos generales programas curriculares/1984) y *Lengua castellana* (Lineamientos Curriculares/1998).

Literatura, gramática, pronunciación, ortografía, vocabulario-semántica, expresión oral, redacción, lectura, observación, audición-escucha, historia del castellano y gramática histórica (Flórez, 1960, pp.31-34).

Fonética y fonología, semántica y morfosintaxis, expresión oral, semiología, lectura, composición escrita y literatura (MEN, 1984).

Producción de textos; comprensión e interpretación de textos; otros sistemas de símbolos; procesos, funciones y ética de la comunicación; y literatura (MEN, 2003).

Se optó por investigar sobre la enseñanza de la gramática, por ser controvertible su impacto en los procesos y productos lectores y escritores. Algunas consideraciones, por fuera de la escuela, se ubican del lado de esta enseñanza: Vigotsky (1982) considera que gracias al estudio de la gramática el niño «tomará conocimiento de lo que está haciendo, y aprenderá a utilizar sus destrezas conscientemente [...]. La gramática y la escritura ayudan al niño a alcanzar un nivel superior en la evolución del lenguaje» (pp. 139-140). Silvestri (2007) por su parte, señala que:

La gramática tiene dos utilidades para los estudiantes: ayuda al desarrollo del pensamiento abstracto y ayuda en los procesos de producción y comprensión del lenguaje, es decir, la gramática tiene valores en sí misma, pues actúa en pro de la construcción de estructuras lógicas, en este caso de índole discursivo.

En el ámbito educativo, las posiciones a favor y en contra de la enseñanza de la gramática no datan de tiempos recientes y siempre ha habido discusión al respecto. Matías especifica *juicios favorables y conceptos adversos* en su libro de texto escolar (1946, pp. 34-35) y muestra preocupación por el cómo se enseña la gramática:

Ella (la gramática) es considerada como una de tantas vejeces en desuso, o cuando más como una disciplina necesaria pero ingrata, útil pero odiosa. Tal desvío proviene de la aparente aridez de la materia, primero, y luego de su presentación y aprendizaje en un estilo dogmático; propio [...] de las verdades religiosas (p. 13).

A Gvirtz (2007) le preocupa también el cómo se enseña la gramática, y considera apta esta enseñanza, en la secundaria: “[...] para que los chicos se enfrenten luego a construcción de oraciones [...], y en su proceso lector también [...]”⁴⁰.

Para participar en esta discusión convendría despejar asuntos propios del contexto escolar alrededor de la relación calidad de lecturas y escrituras, y competencia gramatical. Sin embargo, de lo que se ocupa esta investigación es de establecer cómo ha sido la enseñanza de la gramática en el contexto escolar colombiano, compartiendo con el profesor Bombini (2006), su idea de que «No existen innovaciones desde la nada, sino tramadas en una historia previa» (p. 61). Así, para implementar cualquier transformación en el ámbito escolar, es necesaria una revisión diacrónica previa para conocer y pensar lo que se quiere transformar.

En el contexto escolar colombiano esta enseñanza ha sido impactada, tanto por las gramáticas cuya intención es influir de alguna manera en el otro⁴¹: gramáticas pedagógicas (Moreno de Alba, 2003) o gramáticas de la tradición gramatical (López, 2000), como por las gramáticas surgidas de modelos teóricos, donde la intención de sus autores es saber cómo es la lengua, cómo funciona, cómo se desarrolla en el ser humano y cómo se generan las construcciones que esta permite: modelos teóricos (López, 2000) o gramáticas científicas (Elizaincin, 2007).

40 Entrevista realizada el 22 de junio de 2007. Bueno Aires, Argentina.

41 Aquí se ubican las llamadas gramáticas tradicionales, las primeras que conoció la escuela. Muchos de sus contenidos prevalecen, a pesar de los rumbos que tomó la gramática escolar con la aparición de la lingüística.

En las gramáticas de la tradición gramatical, a la vez hay propósitos disímiles; las normativas abordaban el lenguaje como problema y aconsejaban pautas de uso correcto y las descriptivas aspiraban a caracterizar la lengua y romper con la imposición de esquemas ajenos a la realidad de la misma (López, 2000). Sin embargo, su propósito común era, mediante su enseñanza, procurar el buen hablar y el buen escribir, habilidades que permitirían evidenciar cierta ideología o ciertas convicciones. Entre otros, quienes se ubican dentro de esta tradición gramatical son: Nebrija (1492), Salvá (1831), la Real Academia Española – RAE– (1831), Bello (1847), Caro y Cuervo (1867), Isaza (1891), y M. Alonso (1968).

Las gramáticas lingüísticas⁴² fueron surgiendo a medida que se abordó el lenguaje como objeto de estudio independiente, dando paso a la lingüística, y esta a corrientes como el estructuralismo, el generativismo y la texto lingüística, en las cuales se configuran gramáticas, respectivamente: la estructural, la generativa transformacional y la textual. Aunque el propósito de estas gramáticas no es pedagógico, sino de estudio puntual a la lengua⁴³, llegan a la escuela haciendo parte inclusive de las gramáticas que por su intención patentizaron allí su presencia: las tradicionales. Sin embargo, trazar una línea divisoria entre unas y otras es difícil, por cuanto, según Moreno de Alba (2003) «toda obra que pretenda ser científica algo deberá tener de pedagógica, y viceversa» (p.116).

El abordaje de estas gramáticas (tradicionales y lingüísticas), en el ámbito escolar colombiano, ha obedecido en muchos casos a disposiciones estatales para la enseñanza de la lengua materna⁴⁴, consecuentes con el modelo educativo que el

42 Las que, según algunos autores, son modelos teóricos o gramáticas científicas.

43 A los niveles que la configuran (gramática estructural), a la generación de enunciados (gramática generativa transformacional) y a la posibilidad que da de construir un discurso cohesivo y coherente (gramática textual).

44 Consignadas en Decretos, Resoluciones, Leyes, Lineamientos y Estándares, en su orden legislativo.

gobierno de turno quiera implementar, según el tipo de sociedad que pretenda construir. Tradicionalmente, en Colombia el poder ha estado en manos de Liberales y de Conservadores, ambos partidos con ideas muy diferentes, marcando la pauta en materia educativa. Así lo advierten Tirado, Melo y Bejarano (1989, p.5).

Ahora bien, los contenidos y las metodologías utilizadas para la enseñanza de la gramática en el aula dependen de cuál de ellas está fundamentada conceptualmente en el libro de texto escolar que la desarrolla o en los razonamientos que hace el profesor a medida que la enseña. También dependen del modelo pedagógico que se haya adoptado para educar, según el tipo de sociedad que se quiere construir. En Colombia se ha pasado por varios momentos en este sentido⁴⁵.

En este contexto, se pudieron formular interrogantes, cuyas respuestas contribuyen a dilucidar asuntos inherentes a la enseñanza de la gramática en Colombia: objetivos, contenidos y actividades de enseñanza y de aprendizaje de los contenidos enseñados. Interrogantes que se ubicaron en el periodo 1927-2007 con el fin de abarcar las disposiciones estatales para la enseñanza de la lengua materna, asumiendo las diferentes bases o perspectivas gramaticales (tradicional y lingüística). Y se ubicaron en la educación básica secundaria (EBS), pues el proceso de construcción y desarrollo de la lengua materna no termina en la primaria; se profundiza en la secundaria para que su uso redunde en beneficio de actuaciones lingüísticas inmersas en lecturas, escrituras, o intervenciones orales, propias de la academia [...]. Así lo asume el MEN (1984, p. 33). Esto significa que en los niveles de EBS y media vocacional se completan las dos fases en las cuales el MEN ha dividido la enseñanza de la lengua; por ello, se ubicó el objeto de estudio de esta investigación en este nivel de escolaridad.

45 Entre 1819 y 1875 el modelo era escuela mutua o lancasteriana. Entre 1876 y 1920 una educación católica y una escuela cristiana. Entre 1921 y 1960 una educación activa y una escuela nueva. Y de 1961 en adelante educación técnica y una escuela de enseñanza y aprendizaje (Quiceno, 2003, pp.13-14).

Para responder a estos interrogantes fue necesario dilucidar, de la enseñanza de la gramática, sus condiciones contextuales (históricas, normativas y teóricas) y didácticas, como factores que han incidido en la enseñanza de la gramática en Colombia. Comprender estos factores implica, en primer lugar, comprender la trayectoria política del país, en lo que tiene que ver con los dos movimientos que, tradicionalmente, han regido su destino político, social y cultural, al poner en marcha estrategias que apliquen sus respectivas ideologías; y, discernir la intención, las características y los elementos distintivos de las gramáticas, para reconocer en un momento dado, en la dinámica didáctica escolar, la presencia de perspectivas tradicionales o lingüísticas que caracterizan su enseñanza. Y en segundo lugar, reconocer los procesos que han tenido lugar en la enseñanza de la gramática, desde los componentes didáctico y pedagógico.

Sobre el primer asunto, se puede reseñar que la historia política de Colombia muestra que de sus 53 presidentes, desde 1819, siete fueron gramáticos:

Francisco de Paula Santander y Omaña (1819-1826 y 1832-1837), prominente gramático y hombre de leyes; Santiago Pérez de Manosalvas (1874-1876), publicó una de las primeras gramáticas colombianas: compendio de gramática castellana, abreviatura de la gramática de Andrés Bello (1853); Rafael Núñez Moledo (1880-1882, 1884-1886 y 1887-1888), fue uno de los principales arquitectos de la Constitución de 1886; Miguel Antonio Caro Tovar (1892-1898), filólogo y latinista, literato y erudito, escribió sobre Andrés Bello, publicó el Tratado de participio (1870); José Manuel Marroquín R. (1900-1904), publicó su Tratado de Bogotá, ortología y ortografía castellana (1858), dirigió la Academia Colombiana de la Lengua y fue miembro correspondiente de la Real Academia Española (RAE); Marco Fidel Suárez (1918-1921), escribió su Análisis gramatical de Pax; Miguel Abadía Méndez (1926-1930),

último presidente de la hegemonía conservadora, en 1893 publicó sus Nociones de prosodia (BLAA Digital, 2005).

Hombres notables, que con sus acciones desde el poder demostraban su respeto por las letras y la lengua, e impactaron a la escuela con sus convicciones acerca de la función de la gramática y de la grandeza y poder de la lengua. Así lo sugiere Deas (2006), cuando señala que «La gramática [...] era componente muy importante de la hegemonía conservadora que duró de 1885 hasta 1930, y cuyos efectos persistieron hasta tiempos mucho más recientes» (p. 30). Otros hombres ilustres en la historia política colombiana como Rafael Uribe Uribe⁴⁶ y Rufino José Cuervo⁴⁷ alcanzaron altos cargos y orientaron también sus acciones a enaltecer la lengua y a velar por su buen uso; hombres que, al lado de otros durante la hegemonía conservadora, demostraron ser pedagogos, condición que se evidenció en la escuela a nivel administrativo y didáctico. En ese sentido, Deas plantea que:

Cada alumno de escuela del país sufrió con las lecciones de ortografía y [...] gerundio. Tales lecciones tenían una dimensión adicional cuando el maestro del participio, o el autor de la ortografía, desempeñaban la presidencia, en una época en que el método pedagógico que prevalecía era el que se resumía en la frase *la letra con sangre entra* (pp.37-47).

Entre 1870 y 1886 se constituyeron y organizaron las Escuelas Normales en Colombia (Báez, 2004, p. 57), para formar a los maestros que atenderían a los niños en la instrucción primaria. En la mayor parte de sus planes de estudio, se incluye *la gramática*

46 Político colombiano [...], diplomático, latinista y escritor de cuentos para niños. Además de otros trabajos de gramática y filología, publicó su *Diccionario abreviado de galicismos, provincialismos y correcciones de lenguaje*, Medellín, 1887. Fue asesinado en 1914 (Deas, 2006, pp. 27-52).

47 Publica *Apuntaciones críticas sobre el lenguaje bogotano* (1872) y *Diccionario de construcción y régimen de la lengua española* (1911). Fue, según la Enciclopedia Británica, primera autoridad en lo relacionado con el español de América. Escribió la *Gramática latina* con M.A. Caro (Deas, 2006, pp. 27-52).

como asignatura para ser enseñada. Se sentaron así las bases para la enseñanza de la gramática en la instrucción primaria, que era el objeto primordial a atender por parte de los gobiernos. Así lo constata Báez (2004), cuando indica que: “La escuela primaria, desde el año 1875, ofreció [...] gramática castellana entre otras asignaturas” (p. 297).

Otro asunto presente en la enseñanza de la gramática son las gramáticas mismas: tradicionales y lingüísticas⁴⁸. Las primeras incursionaron en la escuela por sus propósitos pedagógicos e incluyeron los aportes gramaticales de Nebrija, Bello, Caro, Cuervo y Suárez, entre otros. Es así como la enseñanza de la gramática, por varias décadas influenciada solo por el grupo de las llamadas *gramáticas tradicionales*, sufre un cambio tras la aparición de la ciencia encargada del estudio científico del lenguaje: la lingüística.

En 1915, se publicó en Ginebra la obra *lingüística general* de Ferdinand de Saussure, donde le da prelación a la lengua antes que al habla, prelación al sistema antes que al uso. Así lo afirman Otañi & Gaspar (2006, p.79). Estas teorías llegaron a la escuela mucho después de su publicación. Pronto, los aportes de la naciente ciencia modificaron la enseñanza de la lengua materna a nivel de su enfoque. Lo aceptan estos mismos estudiosos de la gramática, refiriéndose a estos aportes saussureanos y a la manera como son leídos por la escuela:

Esta distinción entre dos objetos opuestos y la elección de uno en detrimento del otro, funcionaron como *el toque de difuntos* del estudio del uso, ya que la lingüística se dedicará durante muchas décadas (y casi exclusivamente) al estudio del sistema y relegará a un lugar marginal el estudio del habla o uso de la lengua en situaciones comunicativas concretas (Otañi & Gaspar, 2006 p.79).

⁴⁸ Es necesario aclarar que estas gramáticas vienen de raíces greco-latinas por cuanto en ellas se conservan las mismas asunciones y las mismas categorías en cuanto a lo lógico y a lo formal.

Deas (2006, p. 52) señala, para el caso colombiano, que ya para los años 50 en la tradición y el predominio conservador persistió una pronunciada inclinación lingüística y que tanto filología como gramática han perdido posición central en la cultura colombiana.

Ante estos aportes y esta incursión de una nueva forma de mirar la lengua materna en la escuela, no faltó quien deseara conservar la finalidad que habían tenido las gramáticas pedagógicas. En tal sentido, afirma Alonso (1968) que:

A muchos de estos discípulos teorizantes les falta la base de las lenguas clásicas y quieren encubrir su insuficiencia para el ejercicio sintáctico y la expresividad dialogada con terminologías exóticas [...]. Quieren dar un sucedáneo de sintaxis o de métrica [...]; queremos una gramática gramática, como el que pide café café (p. 20).

Así, en textos escolares de esta época, es decir, de después del surgimiento de la lingüística, continuaba presente la tradición gramatical⁴⁹. Muestra de ello es la tendencia en algunos textos escolares a continuar con las bases gramaticales desde la tradición:

Al separar en tres cursos el castellano literario no ha sido otro nuestro intento sino el de poner al alcance de los alumnos de los primeros años de bachillerato, las enseñanzas de los grandes maestros: Bello, Caro, Cuervo y Suárez, como lo exige el programa oficial (Matías, 1957, prólogo).

Los estudios del lenguaje continúan. Con una mirada aún estructuralista, por la década de 1960, surge el *generativismo*, que concibió el nivel sintáctico como principal o subordinante de los demás, presupuso la existencia de un hablante ideal y formuló la pregunta ¿qué hace posible que el hablante adquiera y use una

49 Con su intención normativa y no de tomar la lengua como objeto de conocimiento.

lengua? (Chomsky, 1971, p. 5). Chomsky centró sus análisis y propuestas en el sistema (competencia) más que en el uso (actuación) de la lengua. Con estos aportes, la escuela orientó la enseñanza de la gramática en torno a la sintaxis.

Hasta la década de 1990, la enseñanza de la gramática se vio influenciada por esta mirada estructuralista de la lengua en lo que a las teorías saussureanas y chomskianas respecta. Sus diferencias⁵⁰ podían tocar de alguna manera su asunción metodológica, pero no su finalidad ni su justificación: «la ilusión que los guiaba era la creencia de que la reflexión sobre la gramática de la propia lengua llevaría naturalmente a los alumnos a hablar y a escribir progresivamente mejor» (Otañi & Gaspar, 2006, p. 82).

Hasta aquí, para la enseñanza de la gramática en la escuela colombiana se han mencionado dos influencias importantes: la dada por la *tradición* (gramáticas que promulgan el buen hablar y el buen escribir), y la dada por la *lingüística*, que vela por el estudio de la forma de la lengua⁵¹. Orientación adoptada por el Ministerio de Educación Nacional –MEN– en los marcos generales curriculares para Español y Literatura en Colombia (1984, p. 39).

A partir de los años 60 los estudios del lenguaje toman un nuevo giro: estudian su uso y aprovechan sus condiciones asistemática, heterogénea e individual, contrarias a las que había entronizado el estructuralismo. Aparecen disciplinas como la antropología lingüística, la etnografía de la comunicación, la sociología del lenguaje, la sociolingüística, la pragmática, el análisis del discurso, la psicolingüística y la gramática textual, donde se tienen en cuenta «factores del mundo envolvente, muy alejados de la tradición lingüística» (López, 2000, p. 21).

50 De Saussure describió la estructura de la lengua; Chomsky, la describió y se preguntó por lo que la hace posible en el hablante. Para de Saussure, solo es posible el estudio de la lengua de un nivel inferior a uno superior: fonológico, morfológico, sintáctico y semántico; para Chomsky, el punto de partida es la sintaxis, subordinante de los otros niveles (Otañi & Gaspar, 2006, p. 80).

51 Se trata de una lingüística oracional, pues los estudios aquí no trascienden ni al párrafo ni al texto..

A partir de la década de 1990, estas disciplinas modifican la enseñanza de la gramática, porque ya su finalidad no es la asumida gracias al estructuralismo⁵²; ahora la finalidad es lograr desarrollos en la competencia comunicativa⁵³. Ya no es tan relevante lo formal, lo sistemático, lo homogéneo de la lengua; sino todo lo contrario, lo informal, lo asistemático y lo heterogéneo, como nuevo paradigma consolidado en la era de las comunicaciones.

Por consiguiente, a través de la normatividad, el Estado adopta un enfoque lingüístico textual, con la expectativa de que al aplicarlo se potencien la significación y las competencias comunicativas. Así lo expresa el MEN en sus Lineamientos Curriculares en lengua castellana, al mencionar la competencia gramatical, entre las asociadas al lenguaje (1998, pp. 51-52).

El segundo asunto señalado como necesario al momento de caracterizar la enseñanza de la gramática en Colombia lo constituye las posiciones o los conceptos que se tienen acerca de esta enseñanza, también los esfuerzos que se han hecho para procurar una enseñanza más productiva de la gramática, como son las gramáticas escolares, pues en la mayoría de las ocasiones, quien enseña gramática no va a la fuente primaria, bien desde la tradición o bien desde los modelos teóricos actuales, sino que acude a las gramáticas que se han diseñado justamente pensando en hacer más fáciles y más comprensibles los contenidos gramaticales.

De ahí que un texto escolar que se tome como fuente para enseñar la gramática a través de otro texto escolar, toma las dimensiones de gramática escolar, como ocurrió en Colombia con la *Gramática castellana para los cursos 1° y 2°* (Alonso & Henríquez, 1964).

52 Enseñar el aparato formal de la lengua para mejorar los procesos de lenguaje de sus estudiantes..

53 Definida por Hymes como «un conjunto de normas que se va adquiriendo a lo largo del proceso de socialización y por lo tanto está socioculturalmente condicionada» (citado en Lomas, Osoro & Tusón, 1993, p. 39).

Acerca de la enseñanza de la gramática, Bronckart (2008) y Vargas & Tchrkeshan (2007) explican los procesos de recomposición y reconfiguración didáctica para señalar vicios que va adoptando la escuela al enseñar gramática, e idealizaciones que esta instancia puede tener al respecto. Cassany, Luna & Sanz (2007), por su parte, también caracterizan la enseñanza de la gramática, con una mirada retrospectiva, sin olvidar el objetivo principal que se ha tenido al momento de abordarla: enseñar la expresión escrita.

La presencia de estos asuntos que rodean la enseñanza de la gramática desde los contextos sociocultural⁵⁴, teórico⁵⁵ y didáctico⁵⁶, permite establecer que *en Colombia la enseñanza de la gramática ha fluctuado entre la tradición gramatical y algunas corrientes lingüísticas, y disposiciones estatales para la enseñanza de la lengua materna.*

Situación que lleva a plantear varias afirmaciones para el caso colombiano, en cuanto a enseñanza de la gramática: a) Ha pasado por varios momentos, diferenciados por las bases gramaticales predominantes en cada uno o por las perspectivas adoptadas por las disposiciones estatales para la enseñanza de la lengua materna; caracterizaciones que aportan a la conformación de la gramática escolar, saber por el cual se indaga en esta investigación. b) Se podrá caracterizar esta enseñanza desde diferentes perspectivas: la tradicional y la lingüística (oracional y textual), si se toma un periodo de estudio que inicie en el siglo XX (antes de finalizar la tercera década) y termine en el XXI (primera década). c) Sus bases ubicadas en la tradición han perdido vigencia, representatividad, o presencia en la escuela; estas bases han sido desplazadas por gramáticas provenientes de modelos teóricos lingüísticos. d) Sus objetivos, contenidos a enseñar y actividades de enseñanza y aprendizaje de dichos contenidos, son

54 Que incluye las gramáticas pedagógicas y las políticas del Estado frente a la enseñanza de la gramática.

55 Donde se encuentran las gramáticas provenientes de los acercamientos teóricos al lenguaje.

56 Que integra las consideraciones acerca de la enseñanza de la gramática.

componentes que ayudan a conformar la gramática como saber escolar, independientemente de las bases gramaticales y de las políticas del Estado frente a la enseñanza de la lengua materna.

El contexto de la gramática, desde puntos de vista normativo, teórico y didáctico, y estas hipótesis de trabajo con base en lo observado, permitieron plantear los objetivos de la investigación. El general apunta a *estudiar la evolución de la enseñanza de la gramática en la EBS colombiana en libros de texto escolar de lengua castellana, durante el periodo 1927-2007*, desde perspectivas que constituyen la cultura escolar.

Se trata de estudiar dicha evolución, en tanto objetivos de enseñanza de la gramática, contenidos morfológicos y sintácticos planteados para ser enseñados, y las actividades de enseñanza y de aprendizaje propuestas para dichos contenidos, en su relación con perspectivas tradicionales y lingüísticas, y con las políticas estatales para esta enseñanza, a propósito de las perspectivas de la escuela, que regulan la vida de las instituciones educativas: formaciones discursivas, construcciones normativas y conjunto de prácticas (Escolano, 2008 p. 132).

La formación discursiva, constituida por las gramáticas correspondientes a los modelos teóricos: estructuralista (incluida la generativista), cognitivista y pragmático; *la construcción normativa*, incluye las gramáticas pedagógicas o correspondientes a la tradición, y las disposiciones estatales para la enseñanza de la lengua materna; y *la práctica*, es lo contenido en los libros de texto escolar seleccionados como corpus a analizar. Estas fuentes constituyeron el corpus que posibilitó la investigación, la cual muestra cómo ha evolucionado la enseñanza de la gramática en la EBS colombiana entre 1927 y 2007, a través de los apartados que se reseñan a continuación, y de los tres correspondientes a cada periodo estudiado, ubicados dentro del apartado *resultados obtenidos*.

Libro de texto escolar y metodología del estudio

En la primera parte, se hace una revisión al libro de texto escolar, centrada en la importancia, las funciones y las definiciones pertinentes, con autores como Goodson (1995), Escolano (2009), Choppin (2001), Stray (1993), y Alzate, Gómez & Romero (1999). Y se presenta el análisis de veintidós investigaciones sobre libros de texto escolar, ubicadas en el área de Lenguaje; análisis que gira alrededor de su orientación, objetos de estudio, consideraciones teóricas y metodológicas, y su perspectiva lingüística de acuerdo con sus intereses y su metodología.

En la segunda parte se detalla la metodología aplicada en esta investigación, como un estudio documental con una perspectiva histórica del manual de texto escolar. Se presenta el *corpus* general, conformado por 130 libros de texto escolar, y el específico, constituido por 33 de dichos libros, los cuales se ubican, respectivamente, en tres periodos señalados: 1927 a 1983, 1984 a 1993 y 1994 a 2007, de acuerdo con las directivas ministeriales para la enseñanza de la lengua, y por ende, de la gramática, por estar aquí incluida. La técnica de recolección de información fue el análisis de contenido, mediante rejillas y fichas de catalogación; las primeras permitieron registrar la información extraída de los libros de texto muestra, y las segundas permitieron orientar la consulta y la comprensión de las fuentes propias de los contextos teórico y normativo, que fundamentaron teórica y metodológicamente, esta investigación.

Políticas y fundamentos

Desarrolla con detalle los contextos que intervienen en la enseñanza de la gramática en Colombia: el normativo y el teórico. En el *normativo*, se presentan las disposiciones estatales para la enseñanza de la lengua materna, con las cuales se ha

construido camino en relación con las directrices que desde el Estado han venido dándose en materia de esta enseñanza, y por ende, de la gramática. A este contexto se le suman las gramáticas de la tradición, específicamente las de Bello (1891, 1982), y Caro y Cuervo (1891, 1972), por cuanto su presencia se dio desde el momento mismo en que los Conservadores estaban en el poder promoviendo y protagonizando su enseñanza, que venida de la tradición, se prestaba para ofrecer una educación humanista, dadas las condiciones de desorientación y caos en las cuales estaba sumido el país después de haber conquistado la independencia de España. Así, la enseñanza de la gramática era la solución que veían sus gobernantes, sobre todo los Conservadores por su filiación con la iglesia.

En el *teórico*, se mencionan las teorías que han dado lugar a las corrientes gramaticales, estructuralista y generativista, con autores como Ferdinand de Saussure (1913,1985) y Noam Chomsky (1971), respectivamente; corrientes que dieron lugar a una lingüística oracional para ser trabajada en el aula. Luego se analizan las teorías desde la comunicación y la significación con autores como Van Dijk (1995) y Oviedo (1997), entre otros; corriente que dio lugar a una lingüística textual para ser trabajada también en el aula.

La construcción de una gramática escolar

En esta parte se desarrollaron tres asuntos: el primero, la revisión a la naturaleza de la gramática (sus componentes lógico y formal), los trabajos realizados en Francia, España y Colombia, sobre la gramática escolar, y la revisión de estos componentes de la gramática en la normatividad colombiana para la enseñanza de la lengua materna.

El segundo apunta directamente a la enseñanza de la gramática, en secciones, así: a) Los supuestos que Dominique (2002) señala a propósito de esta enseñanza, y se ratifican para el

caso colombiano, en las disposiciones estatales para la enseñanza de la lengua materna y en los libros de texto escolar seleccionados para ser analizados. b) Algunas consideraciones teóricas de Bronckart (2008), Vargas & Tchrkeshan (2007), y Cassany *et al.*, (2007), que revelan también cómo se da esta enseñanza en el contexto francés y el español. c) Integración de los resultados obtenidos para cada uno de los periodos, en tanto objetivos de enseñanza de la gramática, bases utilizadas, contenidos morfológicos y sintácticos desarrollados, y actividades propuestas para la enseñanza y el aprendizaje de dichos contenidos; integración que permitió establecer continuidades y rupturas en relación con las categorías creadas para interpretar la información.

El tercero establece cómo se dio finalmente la construcción de la gramática escolar en el medio colombiano, a través de los libros de texto escolar, esto es, cómo las bases y los objetivos establecidos para enseñarla, definen un tipo de gramática, y cómo los contenidos que se desarrollan y las actividades planteadas para la enseñanza y el aprendizaje de dichos contenidos, determinan una aplicación didáctica. También se hace una revisión a la presencia que tiene cada grupo de gramáticas en todo el periodo estudiado, es decir, las gramáticas de la tradición, las estructuralistas o de una lingüística oracional, y las cognitivistas y pragmáticas o de una lingüística textual.

Así, el informe final (en extenso) de esta investigación, se constituye en un aporte para la reflexión y la discusión sobre el papel de la gramática en los procesos y productos lectores y escritores de los estudiantes; no porque ayude a dilucidar si la gramática es útil o no para ello, sino porque da elementos de juicio y de elaboración de otros análisis para comprender la dinámica de la escuela, donde los saberes y las prácticas escolares no tienen su propio camino, sino que se imbrican para constituirse en uno solo. Se establecen aquí las asunciones y prácticas que en Colombia se han tenido acerca de la enseñanza de la gramática en un periodo que permite esta caracterización (1927-2007).

Cabe anotar que estas asunciones y prácticas acerca de la enseñanza de la gramática son diferentes en cada periodo señalado: 1927 a 1983, 1984 a 1993 y 1994 a 2007. En los libros de texto que constituyen el corpus para cada uno de ellos, se analizó lo relacionado con sus fundamentos o bases gramaticales, las disposiciones estatales para la enseñanza de la gramática, y tres componentes en la enseñanza de la gramática: objetivos, contenidos (morfológicos y sintácticos), y actividades de enseñanza y aprendizaje de dichos contenidos.

Resultados obtenidos

Después de analizar el corpus seleccionado para cada periodo, se encontró lo que se desvela en cada uno de los siguientes apartados.

La tradición gramatical: apogeo y decadencia (1927-1983)

Legislación colombiana: gramática y tradición gramatical

En el compendio de disposiciones estatales de este periodo, no aparece de manera explícita una norma que señale enfoques o bases para la enseñanza de la lengua, y por ende de la gramática. A inicios del mismo, mediante la Ley 56 de 1928, se ratificó la educación moral y religiosa dentro del plan de estudios, por lo tanto, todavía se enseñaba abiertamente la gramática como se venía haciendo, porque el poder continuaba aún en manos de los conservadores, y la gramática, de alguna manera, hacía parte del discurso católico y patrio que se quería llevar a las masas populares, como lo expresara un texto escolar años después:

Si existe una lengua en efecto, es porque en ella se aposenta un espíritu, porque cada vocablo corresponde a una idea

de nuestra mente, a un anhelo de nuestro corazón. La lengua es, pues, la Patria y es así mismo la más bella de las manifestaciones de Dios [...] (Matías, 1946, p. 11).

En el Decreto 57 de 1928, se ratifica la *gramática* como contenido de la asignatura denominada *castellano*: Art. 1º: “El bachillerato común y ordinario comprenderá las siguientes materias de estudio: Religión, Castellano (lenguaje y gramática) [...]”, entre otras. Con el Decreto 1570 de 1939, se fija el plan de estudios para la educación secundaria, y en su artículo 1º se ratifica para los tres primeros años la asignatura denominada *Castellano*. Cuando el poder vuelve a estar a cargo de los conservadores (entre 1946 y 1953) se da una variación en las disposiciones para la enseñanza de la lengua materna: a la asignatura encargada de ello, se le agrega el término *redacción y la ortografía* se programa como una asignatura aparte (MEN, 1951)⁵⁷.

En el gobierno militar de Rojas Pinilla (1953-1957), perteneciente a una corriente nueva (Alianza popular nacional, Anapo) y no a los partidos tradicionales que se venían disputando el poder durante más de medio siglo, se reforma el plan de estudios del bachillerato, y en su artículo 2º establece el *castellano* como una de las asignatura para los primeros cuatro años del bachillerato.

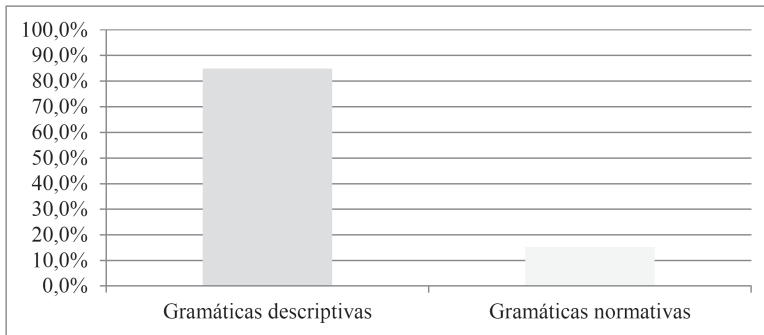
Las bases gramaticales

Apuntaron a la tradición gramatical, dadas las intenciones o los propósitos que se querían cumplir con esta enseñanza (ver Gráfico N.º 1). Los autores más citados en estos libros de texto escolar fueron: Rufino José Cuervo, Miguel Antonio Caro, Andrés Bello y la RAE. Cuervo y Caro fueron piezas clave en los asuntos políticos del país; y Bello lo fue en los de Latinoamérica entera. Fueron personajes, ampliamente conocidos en el ámbito nacional, que tuvieron mayor presencia en los libros de texto escolar de este periodo, pues sus obras aparecieron citadas en los mencionados

⁵⁷ Decretos 0075 y 2550, los cuales adoptan un plan de estudios para la enseñanza secundaria.

libros de texto, como referentes bibliográficos o como respaldo únicamente desde las hojas preliminares. El legado que estos autores de la tradición dejaron, se continuó... su pensar seguía siendo del lado de la iglesia, del estilo conservador y de la enseñanza de la gramática con fines humanistas, para impactar la educación.

Gráfico N.º 1
Bases gramaticales en libros de texto escolar de enseñanza de la lengua materna (1927-1983).



Los objetivos de enseñanza de la gramática

En este periodo, se tiene todavía la herencia de gramáticos como Andrés Bello, Rufino José Cuervo, Miguel Antonio Caro, entre otros; quienes a través de sus obras pudieron replicar los principios humanistas, dejando huella en la historia social, política y educativa de este país. Estos humanistas habían sembrado unos intereses, en relación con la importancia de conocer y usar bien la lengua, esto es, que mediante el cultivo de la expresión, las artes del hablar y del escribir, cada persona reivindicaría su condición humana.

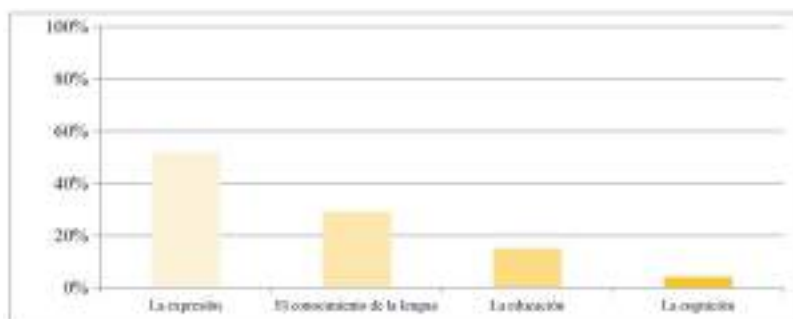
Así, entonces, se fueron dilucidando los intereses que movían a los autores de los libros de texto escolar a enseñar la gramática, de tal manera que se establecieron cuatro campos de interés al enseñar la gramática: *la expresión*, materializada en las

artes del hablar y escribir; *el conocimiento de la lengua materna*, como un fin de la enseñanza en materia gramatical; la educación, para intervenir en las buenas maneras de los hablantes; y *la cognición*, referida al pensar (ver Gráfico N.º 2).

El predominante apunta a cultivar la expresión, al considerar el hablar y el escribir como artes necesarias dentro de unas dinámicas de educación; producto también, de las exigencias y las imposiciones que desde el Estado se hacían en relación con el uso de la lengua. Otro era el interés por conocer la lengua, lo cual significaba valorar su existencia; así como conocer la gramática a través de los humanistas Bello, Caro, Cuervo y Suárez, que dicho sea de paso, hacían parte de las gramáticas de la tradición, pero de las descriptivistas; y también conocer sus elementos. Esta era la oportunidad de conocer la lengua, tornándose en un campo de interés también para este periodo, sin ser necesariamente el principal.

En menor proporción se presentaron como campos de interés la educación y la cognición, por cuanto se pretendió, por un lado, aportar a la democracia, al sentido patrio, a la cultura general y al mejoramiento de la propia persona; y por otro, enseñar a pensar; propósitos que respectivamente apuntan a estos dos campos de interés.

Gráfico N.º 2
Objetivos de enseñanza de la gramática (1927-1983).



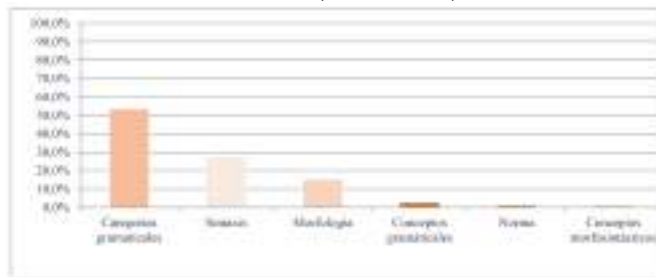
En este periodo, entonces, los objetivos o campos de interés con los cuales se implementó en el país esta enseñanza son: *el hablar y escribir*, como artes necesarias para ser cultivadas; *el conocimiento de la lengua materna*, como factor determinante en el aprendizaje de la lectura y la escritura; *la educación*, depositaria de las elegantes maneras que se adoptan cuando se conoce la lengua y se aprende a usar; y *la cognición*, como condición individual intelectual que se potencia cuando se comprende la gramática de la lengua materna.

Los contenidos morfológicos y sintácticos desarrollados

Los contenidos que mayor presencia tuvieron en los libros de texto escolar de este periodo fueron, en orden descendente: las *categorías gramaticales*: contenido cuya inclusión se disputan tanto la morfología como la sintaxis, como niveles de la gramática; *la sintaxis*: muestra que las teorías modernas (o lingüísticas) están incursionando en la enseñanza de la gramática y; *la morfología*: huella todavía fresca de que la enseñanza de la gramática respondió a concebir la morfología o la analogía como el nivel principal, prueba de ello es que a la morfología solía llamársele gramática. Los contenidos que tuvieron menor presencia en los textos escolares de este periodo fueron, en orden descendente: conceptos gramaticales, norma y conceptos morfosintácticos (ver Gráfico N.º 3).

Gráfico N.º 3

Contenidos morfológicos y sintácticos enseñados en Colombia a través de sus libros de texto escolar de enseñanza de la lengua materna (1927-1983).



Las actividades para la enseñanza y el aprendizaje de contenidos gramaticales

En relación con la enseñanza de los contenidos gramaticales, se mostraron dos intereses: uno mayor, orientado a la identificación de dichos contenidos con *ejemplos, explicaciones y definiciones*; y otro menor, orientado a su construcción con *construcciones o formación, con presentación de textos iniciales y reglas* (ver Gráfico N.º 4).

Gráfico N.º 4
Actividades de enseñanza de los contenidos morfológicos y sintácticos en los libros de texto escolar de enseñanza de la lengua materna (1927-1983).



Asimismo, se muestra cómo las actividades de aprendizaje reflejaron un interés, más por valorar los contenidos en un nivel de identificación o teniéndolos como contenidos conceptuales, con actividades de aprendizaje como *identificar, clasificar y definir*, que por valorar su construcción, con operaciones como *construir, ejemplificar y conjugar* (ver Gráfico N.º 5).

Gráfico N.º 5

Actividades propuestas para el aprendizaje de los contenidos morfológicos y sintácticos en los libros de texto escolar (1927-1983).



Las actividades de aprendizaje para identificar contenidos vistos fueron las que se utilizaron con mayor frecuencia (97,6%); que en orden descendente son: identificar, clasificar, definir, analizar y explicar.

Las actividades de aprendizaje para construir casos de contenidos vistos a las que se acudió con más frecuencia en los libros de texto escolar, fueron: construir, ejemplificar, conjugar, completar y transformar, pues constituyen el 88% entre todas las actividades utilizadas para tal fin.

La gramática: Un enfoque comunicativo y un modelo lingüístico (1984-1993)

Las bases gramaticales

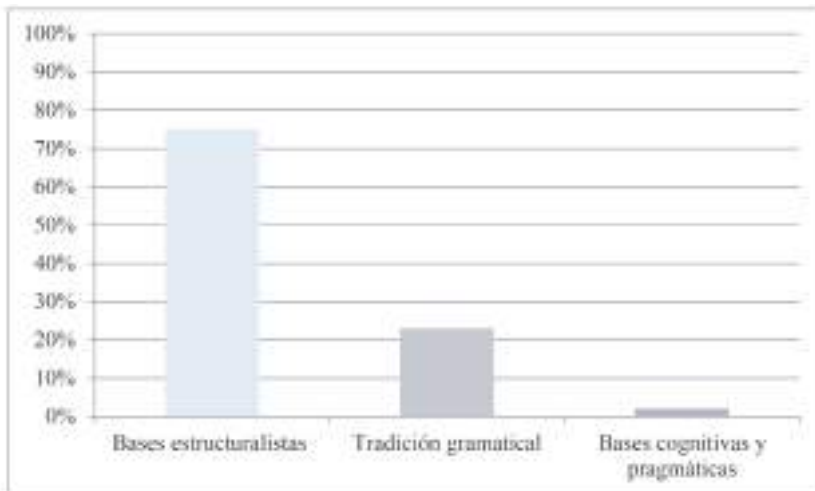
En este periodo las bases utilizadas en los libros de texto escolar fueron en su mayor parte Gramáticas científicas, correspondientes al estructuralismo; le siguen en orden descendente las gramáticas de la tradición, y luego la gramática cognitiva (ver Gráfico N.º 6).

Las bases estructuralistas marcaron la pauta o el predominio en este periodo (75%). Dentro de estas bases está la gramática funcional, con fuentes secundarias que han retomado autores primarios como de Saussure; y la gramática generativa transformacional, citando entre otros autores a Chomsky (1972), quien es el representante de esta teoría.

Además de las bases gramaticales lingüísticas, se encontraron bases gramaticales de la tradición (23%). Se trata de herederos de la corriente gramatical, que por el lado normativo presenta el religioso Félix Restrepo (1964a, b), y que por el descriptivo exhibe a Luis Flórez (1963).

Gráfico N.º 6

Bases gramaticales en los libros de texto escolar de enseñanza de la lengua materna en la EBS colombiana (1984-1993).



En menor grado (2%), también se retomaron bases cognitivas. Aquí, desde la antropología, se tomó como base a Sapir citado por Bronckart (1980), quien proporcionó una amplia definición de lenguaje: «El análisis de la institución-lenguaje consistirá, pues, para Sapir, en la descripción de un sistema que

haga posible esta transformación de la experiencia individual y única en unidad de lenguaje común a los miembros del grupo» (p. 104).

Acogida oficial al enfoque lingüístico oracional

En este periodo se dio cabida a las bases lingüísticas, lo que no había ocurrido en el periodo pasado, a pesar de que en dicho periodo ya algunos libros de texto escolar estaban desarrollando contenidos propios de la lingüística.

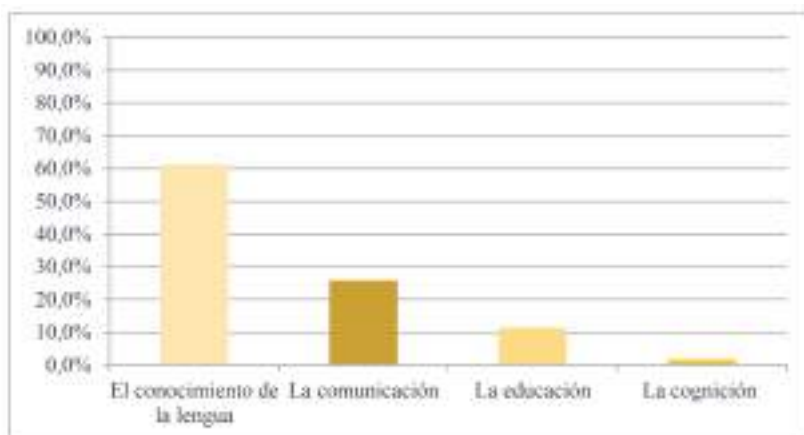
El MEN, en sus Marcos Generales de los programas curriculares (1984), para el área de Español y Literatura, manifiesta que su pretensión para la secundaria no es el uso de la lengua materna sino su conocimiento como objeto de estudio en sí misma (Introducción p. 33). Además, concibe que la enseñanza de la lengua materna comienza con el uso y continúa con el conocimiento de lo que ella es en sí, impulsando una perspectiva lingüística oracional (1984, p. 39). Así entonces, el MEN opta por un enfoque comunicativo con modelo lingüístico al enseñar la lengua materna, pues con algunos de sus objetivos generales pretende que el estudiante: « [...] afiance su estructura mental lógica mediante el estudio científico de la estructura morfosintáctica de la lengua; y analice científicamente la estructura de la lengua». Y, en los objetivos para la educación básica, se propone capacitar al estudiante para: « [...] reconocer los elementos de la estructura lingüística del español y establecer sus relaciones con base en la función semántica del lenguaje» (pp. 54-55).

Los objetivos de enseñanza de la gramática

En relación con los campos de interés que se tuvieron al momento de enseñar la gramática, en este periodo, hay un marcado interés por el *conocimiento de la lengua materna*; sigue en menor proporción el interés por *la comunicación*, luego por *la educación* y finalmente por *la cognición* (ver Gráfico N.º 7).

Gráfico N.º 7

Objetivos de enseñanza de la gramática en los libros de texto escolar de enseñanza de la lengua materna en la EBS colombiana (1984-1993): campos de interés.



En este periodo, el interés por el *conocimiento de la lengua materna* aumentó considerablemente (61%); se traía desde el periodo anterior, pero ahora toma auge, máxime cuando la normatividad le da vía libre adoptando la lingüística como opción para conocer la lengua. Así lo muestra un libro de texto escolar de este periodo: «profundizar en el conocimiento de la lengua, a través del estudio de las etimologías» (Borja *et al.*, 1993, p. 119).

En segundo orden de importancia, surge un campo de interés en este periodo: *la comunicación* (26%). Para los años 80, la comunicación se entiende como «piedra angular en la formación de lo político, y en la construcción de proyectos culturales de carácter colectivo» (Herrera *et al.* 2005, pp. 200-201); sus principios se adoptaron en los marcos curriculares generales para el área de Español y Literatura, y ya comienzan a integrarse a las prácticas en el aula, a través de los libros de texto escolar, pues en el periodo anterior no se encontró huella de su ascensión como campo de interés. Esto se ejemplifica con el objetivo que aparece en el libro de texto escolar *Español y Literatura 9º*: «Desarrollar las cuatro

habilidades comunicativas a saber: hablar, escuchar, leer, escribir; con base en la concepción de que la lengua está en relación directa con la realidad y el pensamiento» (González, 1989b, “Objetivos generales”, párr. 2).

En tercer lugar está el interés por *la educación* (11%), por cuanto sigue siendo un país marcado con una tradición gramatical, por lo tanto con una idea de patria y catolicidad muy arraigadas donde el comportamiento hace parte de ese ser culto que la nación prefiere, donde si se es culto, se tiene también *buenas maneras*, las cuales le ha de proporcionar la gramática. Esto se constata en objetivos como el que aparece en el libro de texto escolar *Lengua Viva 6°*: «El propósito es ampliar el nivel educativo de los jóvenes en el área de castellano y literatura y contribuir al gran proceso de democratización de la vida social en que todos estamos comprometidos» (Silva, *et al.*, 1993a, “Presentación”, párr. 7).

En menor porcentaje está el campo de interés denominado *la cognición* (2%), en un periodo donde avanzan las teorías tendientes a establecer la relación entre pensamiento y lenguaje. En esa dirección apunta uno de los objetivos del libro de texto escolar ya citado de Silva, *et al.* (1993a), donde se plantea: «Crear nuevas palabras utilizando prefijos y sufijos» (p. 129); de allí que, en la normatividad de este periodo, aparezcan como sustentos teóricos autores como Vigotsky, Piaget y Gorski.

Los contenidos lingüísticos en la enseñanza de la gramática

Del primer periodo se traía una predominancia de la palabra sobre la sintaxis; en este periodo, se mantuvieron ambos grupos de contenidos, pero la sintaxis predomina sobre la palabra. Sin embargo, hay que tener presente que, tanto la morfología como la sintaxis se disputan las categorías gramaticales como contenido propio.

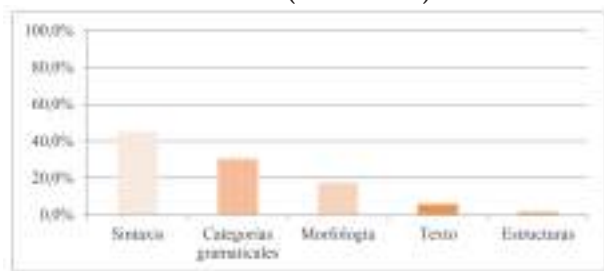
En el periodo comprendido entre 1984 y 1993, el 75% de los contenidos morfológicos y sintácticos que se enseñaron tuvieron que ver con la oración (nivel sintáctico) y con la palabra⁵⁸, y el 25% restante está representado por contenidos dentro de morfología, texto y estructuras, es decir, estos tres contenidos fueron los que se enseñaron con menor frecuencia en los textos escolares analizados (ver Gráfico N.º 8).

Las actividades para enseñanza y aprendizaje de contenidos gramaticales

Cada uno de estos grupos contiene las actividades de enseñanza que permiten que después de enseñado un contenido, este sea reconocido o sea construido. El que predominó en este periodo fue el de las dirigidas a la identificación de los contenidos, es decir, en esta enseñanza se está pensando más en los contenidos desde el punto de vista de lo conceptual. Y las actividades a las cuales se acudió en este sentido fueron: explicaciones, ejemplos, definiciones, casos y clases. El grupo de actividades de enseñanza que se propuso para la construcción de contenidos, fue el que tuvo menor presencia en los libros de texto escolar de este periodo, y se presentó con mayor porcentaje la construcción o formación, le sigue la presentación de textos iniciales y en menor porcentaje, las reglas (ver Gráfico N.º 9).

Gráfico N.º 8

Contenidos morfológicos y sintácticos enseñados en Colombia a través de sus libros de texto escolar de enseñanza de la lengua materna (1984-1993).



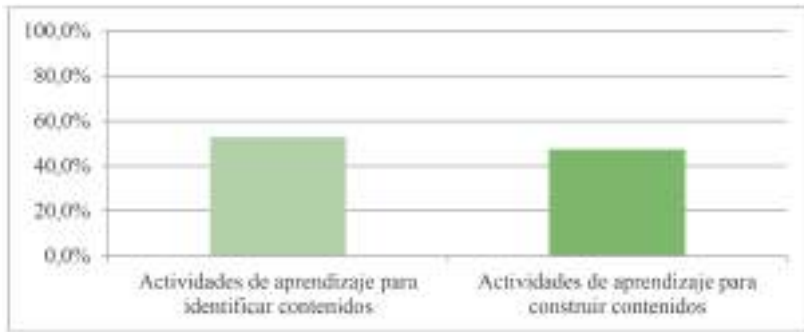
58 En la primera parte se explicó con detalle por qué se considera que los contenidos incluidos en el grupo Categorías gramaticales son disputados como contenidos, tanto de la sintaxis como de la morfología.

Gráfico N.º 9
Actividades propuestas para la enseñanza de los contenidos morfológicos y sintácticos en libros de texto escolar de enseñanza de la lengua materna (1984-1993).



Las actividades de aprendizaje utilizadas en este periodo fueron tendientes a valorar, tanto la identificación que el estudiante hace de los contenidos enseñados como su construcción (ver Gráfico N.º 10). En esta última manera de abordar el aprendizaje se acude a que el estudiante: construya, complete, ejemplique, copie, lea, transforme, organice y corrija, entre otras. Puede concluirse para este periodo, que para la enseñanza de la gramática, el sector oficial adoptó un enfoque lingüístico estructuralista, que tiene a la vez dos perspectivas: la funcional y la generativa. Esto se constata con los campos de interés manifiestos en los objetivos de enseñanza de la gramática, donde el que mayor predominio tuvo fue el interés por el conocimiento de la lengua materna, al estudio de su estructura, de sus partes constitutivas, entre otros. Esto también tiene concordancia con los contenidos enseñados, pues el nivel sintáctico resultó siendo el de mayores contenidos, lo cual pone a este nivel gramatical como el centro de atención de la escuela.

Gráfico N.º 10
Actividades propuestas para el aprendizaje de los contenidos morfológicos y sintácticos en los libros de texto escolar de enseñanza de la lengua materna (1984-1993).



O sea que, en Colombia, en los dos primeros periodos (1927 a 1973 y 1984 a 1993) se enseñó la gramática partiendo de una perspectiva venida de la tradición y siguiendo con una teórica, cual es la lingüística; se comenzó con contenidos morfológicos y sintácticos de gramáticas de la tradición, para luego adoptarse otros de índole lingüístico, sin dejar de lado los primeros; se enseñó la gramática de la misma manera en ambos periodos, sin diferencias ni cambios sustanciales; y los objetivos de enseñanza de la gramática también cambiaron partiendo de un interés por el uso de la lengua, y luego prefiriendo su estructuración o conformación.

La gramática: Competencias con perspectiva lingüística textual (1994-2007)

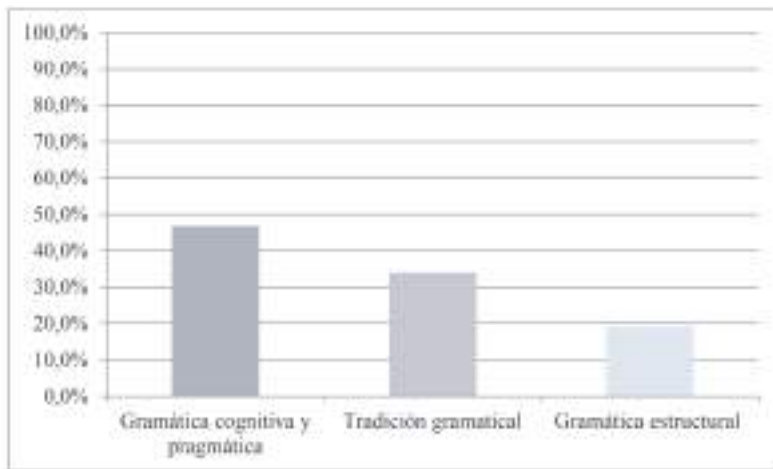
Bases cognitivas y pragmáticas

En el periodo anterior ya había un predominio de los modelos teóricos en las bases gramaticales utilizadas en los libros de texto escolar de enseñanza de la lengua materna; dicho

predominio estaba orientado a la lingüística estructural, incluyendo corrientes gramaticales funcionales y generativas. En este periodo sigue habiendo un predominio de modelos teóricos en dichas bases, pero orientado a concepciones cognitiva y pragmática que direcciona el asunto gramatical de la lengua. Les sigue, en orden descendente, las gramáticas de la tradición y, en última instancia, las gramáticas con bases de una lingüística estructural, que incluye lo funcional y lo generativo transformacional (ver Gráfico N.º 11).

Gráfico N.º 11

Bases gramaticales en los libros de texto escolar de enseñanza de la lengua materna (1994-2007).



De las fuentes citadas en los libros de texto escolar analizados, las bases correspondientes a una lingüística cognitiva representan el 43,6 %, es decir, marcaron la pauta o el predominio en este periodo con autores que han desplegado teorías tendientes a esclarecer una pragmática de la lengua, dentro de las actuaciones lingüísticas de los hablantes, entre ellos Van Dijk (1980), Austin (1981), Baena (1992), y Halliday (1994). Siguen en orden descendente, las bases gramaticales de la tradición (33,9%), con autores de la gramática normativa como Félix Restrepo (1958) y de la descriptiva como Manuel Seco (1974, 1999). En menor

porcentaje se contó con la presencia de gramáticas con bases estructuralistas (22,5%), tanto desde lo funcional con de Saussure (1987) y Revilla de Cos (1988), como desde lo generativo con Chomsky (1975), como principales fuentes referidas.

El enfoque lingüístico textual y la política oficial

En el periodo anterior, la normatividad aceptaba abiertamente la adopción de un enfoque lingüístico para la enseñanza de la gramática, con autores como de Saussure (1978) y Polo Figueroa (1981), Quilis & Fernández (1975) y Seco (1976), entre otros. Por sus características intrínsecas, este enfoque resulta ser lingüístico oracional por tener la oración como unidad de análisis para los diferentes niveles que establece. En este periodo, en cambio, se insertan nuevos conceptos, nuevas miradas a lo que constituye el análisis de las emisiones lingüísticas de los hablante-oyentes usuarios de una lengua (en este caso de la castellana); lo cual está en las orientaciones conceptuales que toma la lingüística, y en las directrices que emitió el Estado en materia de enseñanza de la lengua materna.

Desde el punto de vista lingüístico, representó el paso de una gramática oracional a una textual, estableciendo otras condiciones para el estudio de las producciones lingüísticas de los hablante-oyentes, tanto para lo oral como para lo escrito, gracias a los aportes que desde la lingüística se estaban dando en el mundo científico y académico; cada uno de ellos con nombre y autor propios como las estructuras, funciones y modelos de análisis del discurso (Van Dijk, 1982, 1989, 1996 y Martínez, 1994); las relaciones entre pensamiento y lenguaje (Vigotsky, 1931; Piaget, 1983; Chomsky, 1983; Fodor, 1985 y Bruner, 1992); las apuestas a la significación (Baena, 1989; Bruner, 1990; Halliday, 1994; Eco, 1995 y Searle, 1997); las aproximaciones a los procesos y productos lectores y escritores (Ferreiro & Teberosky, 1979; Allende & Condemarín, 1982; Ong, 1984; Goodman, 1991; Cassany, 1993; Jolibert, 1996; Jurado & Bustamante, 1997 y Smith, 1983, 1997); las posiciones

acerca de las competencias comunicativas (Lomas, 1994 y Hymes, 1996); y la pragmática, cual uso del lenguaje en contexto (Austin, 1990 y Escandell, 1993). Aportes que en su mayoría se recogen en las disposiciones estatales para la enseñanza de la lengua materna.

Desde el punto de vista normativo, la adopción de dichas novedades para efectos de la enseñanza de la lengua, y por ende de la gramática, fue dándose paulatinamente aun en los mismos dispositivos oficiales que se emitieron en este periodo. En el año 1994, el MEN emite la Ley General de Educación, en la cual ratifica su intención de no desconocer lo que se venía planteando desde el año 1984, en cuanto al enfoque semántico-comunicativo, sino de superarlo. Así lo demuestran dos de los objetivos presentados para la EBS, los cuales tienen que ver con la enseñanza de la gramática. El primero en lo relacionado con la comunicación alrededor de cuatro habilidades: *Desarrollar las habilidades comunicativas para leer, comprender, escribir, escuchar, hablar y expresarse correctamente*. Y el segundo, desglosa elementos clave, desde donde se introduce la lingüística textual en la superación de lo oracional: *Desarrollar la capacidad para comprender textos y expresar correctamente mensajes completos, orales y escritos en lengua castellana, así como para entender, mediante un estudio sistemático los diferentes elementos constitutivos de la lengua*.

Dos años después, con la Resolución 2343 del MEN (1996), se orientan los cambios curriculares ordenados por la Ley 115 de 1994 y demás normas reglamentarias, presentando indicadores de logro para las áreas de Humanidades, Lengua Castellana e Idiomas Extranjeros, entre otros; donde se presenta el texto como unidad de análisis, pues en el grupo de los dirigidos a los grados 4°, 5° y 6° aparece el indicador: «reconoce estructuras semánticas y sintácticas en diferentes tipos de textos y actos comunicativos» (p. 27) y en los dirigidos a los grados 7°, 8° y 9°, uno de ellos dice literalmente: «da cuenta de la estructura, intención y estrategias textuales particulares, presentes en diferentes tipos de textos y actos comunicativos» (p. 31).

En el primer indicador se mencionan los niveles de la lengua, asunto correspondiente a la lingüística estructuralista; y en el segundo, se habla de estructuras textuales. Puede hacerse referencia en este caso a la macroestructura, la microestructura y la superestructura, conceptos ampliados en los Lineamientos Curriculares para lengua castellana (MEN, 1998), correspondientes a una lingüística textual, en la que se reconoce la actualidad de algunas ideas clave del enfoque semántico-comunicativo alrededor del trabajo por la construcción del significado, el reconocimiento de los actos comunicativos como unidad de trabajo, el énfasis en los usos sociales del lenguaje, el ocuparse de diversos tipos de textos y discursos, y la atención a los aspectos pragmáticos y socioculturales implicados en la comunicación; pero privilegia la función de la significación a través de diversos códigos, además de la función de la comunicación, entendiendo así la lengua en términos de significación y comunicación, lo cual implica una perspectiva socio-cultural y no solo lingüística.

En estos lineamientos el MEN destaca como bandera el desarrollar las habilidades comunicativas, de tal manera que dentro del leer que aquí se concibe la teoría pragmática cobra su valor, pues se toman los actos de significación y los actos de habla como unidades de análisis y no solo la oración, el enunciado o el texto a nivel interno. Así, en una perspectiva orientada hacia la significación, la lengua no puede concebirse solo como un instrumento, como un medio para lograr un efecto. La lengua es el mundo, la lengua es la cultura. Por eso, dentro del acto del escribir incluyen las competencias, por cuanto lo conciben como el acto de producción de la significación y del sentido, en el cual no se excluyen los componentes técnico, lingüístico y comunicativo del lenguaje; se vinculan las competencias asociadas al lenguaje a propósito de la producción del sentido, donde algunas de ellas tienen que ver directamente con la gramática (1998, pp. 49-51).

En este sentido, el MEN define texto como «una construcción semántico-sintáctica usada en una situación concreta y que nos refiere a un estado de cosas; estructuras

funcionales de organización para los constituyentes cuya importancia es socio-comunicativa. Constructo teórico abstracto que suele llamarse discurso» (1998, p. 77). Además, para reforzar esta consideración acerca del texto, cita a Cassany (1993), para mencionar las reglas que permiten elaborar textos: «la adecuación, la coherencia, la cohesión y la corrección gramatical» (p. 63), y en los niveles de análisis y producción de textos menciona, dentro del nivel intratextual, la microestructura, la macroestructura y la superestructura del texto, con las debidas definiciones y explicaciones.

Estas disposiciones estatales donde se adopta el enfoque lingüístico textual cuentan con unas bases teóricas desde la semiótica (Hallyday, 1994), la lingüística (Hjelmslev, 1976 y Lyons, 1997), la lingüística del texto (Van Dijk, 1989, 1992; Baena, 1989; Cassany, 1993; Schutz 1993 y Martínez, 1994), la pragmática (Habermas, 1980; Austin, 1990; Escandell, 1993; Lomas, 1994; Hymes, 1996 y Searle, 1997) y la cognición (Vigotsky, 1931, 1934, 1996; Piaget, 1983; Chomsky, 1983; Fodor, 1985; Wertsch, 1988; Bruner, 1990, 1992 y Pérez 1994), entre otros autores.

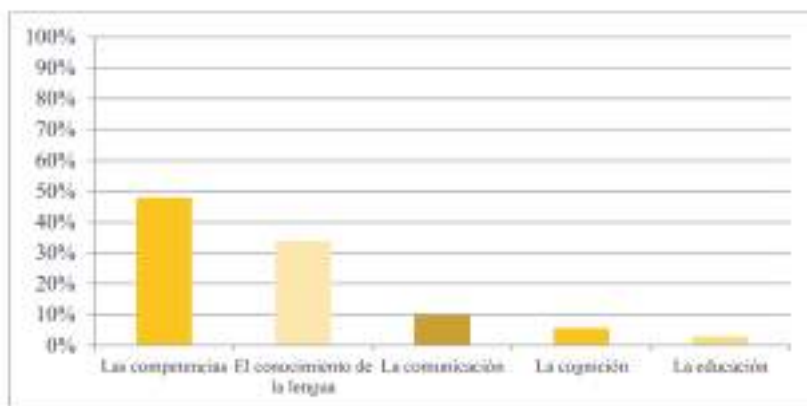
Los objetivos de enseñanza de la gramática

El periodo anterior se caracterizó por enseñar la gramática con una intención que predominó sobre las demás: el conocimiento de la lengua, es decir, que sus estudiantes identificaran de su lengua materna, estructura, partes constitutivas y niveles. En este periodo (1994 a 2007), el mayor interés al enseñar la gramática es el desarrollo de *competencias*, pues la tendencia venida del ámbito internacional es trabajar por competencias desde ángulos clave en la educación: los niveles de escolaridad y las áreas del conocimiento. Fue un interés que apareció en este periodo tornándose de una vez en característico del mismo. En menores proporciones se enseña la gramática con intereses que ya venían de periodos anteriores: dar a conocer *la lengua* y estar acorde con la manera como se está concibiendo *la comunicación*, la cual toma cada vez más auge,

toda vez que los medios masivos de comunicación inundan los entornos en los cuales los estudiantes toman parte activa. Siguen con menor frecuencia los propósitos de enseñar gramática para potenciar *operaciones intelectuales*, que tienen que ver con el manejo de la información, y de utilizar la lengua como medio de *formación*; estos propósitos ubicados dentro de los campos de interés: *cognición* y *educación*, respectivamente (ver Gráfico N.º 12).

Gráfico N.º 12

Objetivos de enseñanza de la gramática en los libros de texto escolar de enseñanza de la lengua materna en la EBS colombiana (1994-2007).



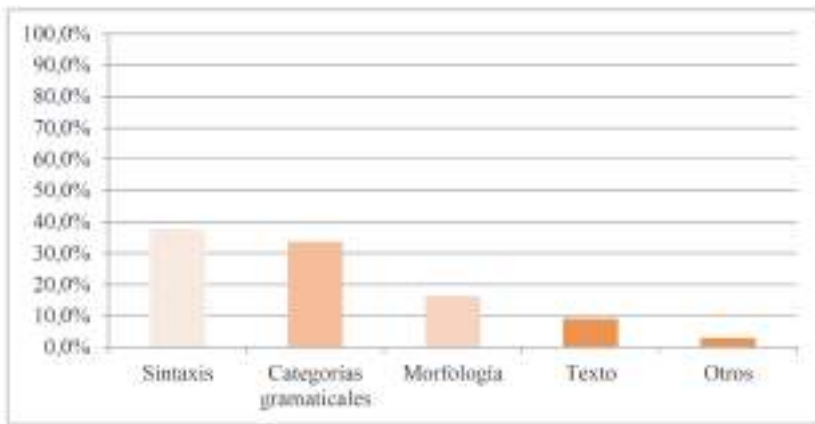
De una gramática oracional a una gramática textual

En este periodo (1994-2007), el 87,8% de contenidos morfológicos y sintácticos que se enseñaron tuvieron que ver con la sintaxis y con la palabra, dado que los grupos de contenidos más enseñados fueron *la sintaxis*, *las categorías gramaticales* y *la morfología* junto con los demás contenidos que se enseñaron en menor proporción.

En este lapso, el 93% de los contenidos morfológicos y sintácticos que se enseñaron tuvieron que ver con la oración

(nivel sintáctico: 37,8%), con la palabra (categorías gramaticales: 33,7% y morfología: 16,3%), y con el texto 9,2%. Y los contenidos enseñados con menor frecuencia fueron los que tienen que ver con la norma y con los conceptos inherentes a la gramática, los cuales en su conjunto suman 3% (ver gráfico N.º 13).

Gráfico N.º 13
Contenidos morfológicos y sintácticos enseñados a través de los libros de texto escolar de enseñanza de la lengua materna en la EBS colombiana (1994-2007).



Las actividades para enseñanza y aprendizaje de contenidos gramaticales

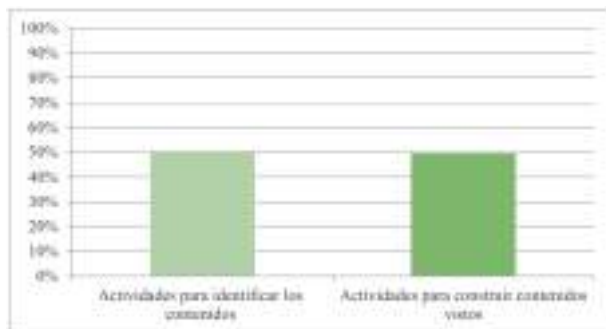
En este periodo se encontraron actividades de enseñanza que apuntan a dos intereses: dar información relacionada con los contenidos para que el estudiante los identifique, y darla para que el estudiante construya casos que se inscriban dentro de ellos. En este resultado, la mayor parte fueron orientadas para enseñarle al estudiante a identificar o a conocer los contenidos y en menor proporción fueron orientadas a su construcción (ver Gráfico N.º 14).

Gráfico N.º 14
Actividades propuestas para la enseñanza de los contenidos morfológicos y sintácticos en los libros de texto escolar de enseñanza de la lengua materna (1994-2007).



En cuanto a las actividades para el aprendizaje de contenidos gramaticales enseñados, se encontró que un 50% está constituido por actividades tendientes a que el estudiante identifique los contenidos vistos y el otro 50% a que los construya. Aquí se aumentaron notoriamente las actividades para que él construya o forme casos de contenidos vistos (ver Gráfico N.º 15). Las actividades de aprendizaje formuladas para identificar contenidos vistos fueron, en orden descendente: identificar, analizar, clasificar, comparar y explicar, entre otras.

Gráfico N.º 15
Actividades propuestas para el aprendizaje de los contenidos morfológicos y sintácticos en los libros de texto escolar de enseñanza de la lengua materna (1994- 2007).



Conclusiones

La investigación permitió establecer que la afirmación inicial: *en Colombia la enseñanza de la gramática ha fluctuado entre la tradición gramatical y algunas corrientes lingüísticas, y disposiciones estatales para la enseñanza de la lengua materna*, no incluye la categoría que refleja los momentos que se viven en una sociedad como producto o consecuencia de sus nuevas percepciones de mundo, por las experiencias que le toque vivir, por los avances tecnológicos e invenciones que tenga la oportunidad de conocer y disfrutar, o por la búsqueda que emprenda para satisfacer necesidades de índole individual que repercutan en toda una generación o en la sociedad entera. En el ámbito educativo, las posiciones a favor y en contra de la enseñanza de la gramática no datan de tiempos recientes y siempre ha habido discusión al respecto.

Ahora se puede afirmar con mayor propiedad que, *en el contexto escolar colombiano, la enseñanza de la gramática ha fluctuado entre la tradición gramatical, algunas corrientes lingüísticas, algunas tendencias que orientaron y orientan aún el actuar social y cultural en el país, y las disposiciones estatales para la enseñanza de la lengua materna*.

Las afirmaciones que se habían planteado al inicio, siguen teniendo mucho sentido y veracidad, y ahora se ratifican con mayor precisión, una vez cumplido el objetivo general que encauzó esta investigación: *estudiar la evolución de la enseñanza de la gramática en la EBS colombiana, en libros de texto escolar de lengua castellana, durante el periodo 1927-2007, desde perspectivas que constituyen la cultura escolar*. De ello dan fe los apartados que se retoman a continuación.

La gramática escolar

La gramática escolar en Colombia es una construcción paulatina, pues ha trasegado un camino y ha logrado mantenerse a pesar de los usos y desusos, y nutrirse permitiendo que confluyan

en ella bases de diferente procedencia (discursos normativos y teóricos). Es una construcción nacional pluricontextual porque ha tenido la influencia de varias instancias: Gubernamentales, a través de normas o disposiciones para la enseñanza de la lengua materna. De los autores de los libros de texto escolar, quienes han incluido en ellos los discursos normativos provenientes de las gramáticas pedagógicas y discursos teóricos emanados del acercamiento científico a la dimensión signíca del lenguaje: la lengua; siendo colombianos muchos de los autores de estos discursos. Y de los estamentos escolares como el profesorado y el estudiantado, pues intervienen también en la dinámica de construcción de la gramática escolar; cada uno desde su función en la escuela: el primero, orientando la gramática en el aula desde sus saberes al respecto, eligiendo muchas veces el libro de texto escolar de lengua materna como dispositivo didáctico para ayudarse en esta labor; y el segundo, tomando para sí, asimilando y aplicando los conocimientos gramaticales que la escuela le ofrece.

Haber tomado un amplio periodo para caracterizar la enseñanza de la gramática en el país (1927 a 2007), permitió reconocer que, según la base gramatical adoptada, esta enseñanza se ha dado desde diferentes perspectivas: la tradicional y la lingüística, y de esta última, la oracional y la textual. Así, se encontró que en el primer periodo (1927-1983), la única perspectiva que rigió esta enseñanza fue la tradicional, mientras que en el segundo (1984-1993), predominó, sin ser la única, la lingüística oracional; para finalmente, en el tercero (1994-2007), sin ser la única, predomina la lingüística textual.

Resultó cierta la afirmación inicial donde se visualiza que *en Colombia las gramáticas de la tradición han ido perdiendo vigencia, representatividad, o presencia dentro de la gramática escolar, es decir, que han sido desplazadas por gramáticas provenientes de modelos teóricos lingüísticos*, pues autores y obras incluidas en la tradición gramatical, fundamentaron en un 100% los libros de texto escolar del primer periodo (1927-1983). Frecuencia que

se redujo ostensiblemente para el segundo periodo (1984-1993), conservándose en un 23%, y aumentó en forma significativa para el tercer periodo (1994-2007), ubicándose en un 34%. Estos resultados demuestran que la tradición (representada en obras y autores) ha estado ahincada en los libros de texto escolar de enseñanza de la lengua materna, y que sus bases gramaticales son tan sólidas y férreas que no han sido inferiores a los aportes que otras perspectivas gramaticales han brindado—como los de la lingüística—, pues se han mantenido junto a ellos para fundamentar la enseñanza de la gramática, como sucedió en los periodos dos y tres.

Las políticas de Estado para la enseñanza de la lengua materna dieron la pauta acertada para el establecimiento de los periodos a estudiar, y para reconocer la perspectiva de enseñanza de la gramática que predominó en cada uno de ellos. Así, en el lapso general estudiado, hubo dos disposiciones estatales para esta enseñanza, que implicaban un cambio sustancial en las perspectivas adoptadas: los Marcos Generales de los programas curriculares (1984), que señalaban una perspectiva lingüística oracional, y la Ley General de Educación (1994), que dio paso a los lineamientos de Lengua Castellana (1998), donde se plantea una perspectiva lingüística textual. Normatividad estatal que detonó el inicio de los dos últimos periodos de este estudio: 1984-1993 y 1994-2007. Periodos que mostraron una perspectiva lingüística para la enseñanza de la gramática: oracional y textual, respectivamente.

Independientemente de las políticas del Estado frente a la enseñanza de la lengua materna y de las bases gramaticales, son los objetivos de enseñanza de la gramática, los contenidos gramaticales a enseñar y las actividades propuestas para la enseñanza y el aprendizaje de dichos contenidos, los componentes que ayudaron a conformar la gramática escolar en Colombia. Los objetivos específicos cumplidos en esta investigación, nacen a partir de esta última afirmación. Síntesis que se presenta en los apartados que vienen a continuación.

Objetivos de enseñanza de la gramática en Colombia

Los propósitos al enseñar gramática en el país varían según el momento histórico social que se vive, siendo simultáneos unos y otros, pero donde predomina uno sobre los demás. Así, un campo de interés que haya tenido apogeo en un periodo no desaparece necesariamente en los demás. Los campos de interés que permanecieron durante todo el lapso estudiado, es decir, que se ven como continuidades en estos objetivos, fueron: *el conocimiento de la lengua materna, la educación y la cognición*. Los demás fueron motivados por el momento que se vivía, provocando así rupturas en estos objetivos: *la expresión* (incluye las artes del hablar y el escribir), en el periodo que va de 1927 a 1983; *la comunicación*, en los dos periodos siguientes (1984-1993 y 1994-2007); y *las competencias* (1994-2007). En general, en el primer periodo predominó la expresión como campo de interés al enseñar la gramática; en el segundo, se pretendió sobre todo *el conocimiento de la lengua materna*; y en el tercero, se enseñó gramática con la intención de desarrollar *competencias*.

En Colombia, desde las políticas gubernamentales, se advierte cierto escepticismo en materia de enseñanza de la gramática. Esto, por algunos enunciados que encabezan lineamientos de enseñanza de la lengua, o denominaciones de asignaturas del área de Lenguaje. Sin embargo, al momento de formular objetivos específicos, indicadores o contenidos a enseñar, se acude a los temas gramaticales y se incluyen dentro de dichas enumeraciones, esto es, no se admite como política la enseñanza de la gramática, pero se planea y se enseña.

En el primer periodo (1927-1983), la normatividad colombiana en materia de enseñanza de la gramática, es parca; luego, el Estado es más claro en materia de disposiciones para

la enseñanza de la lengua materna (Marcos Generales del currículo en el área de Español y Literatura, 1984, y Lineamientos Curriculares para la Lengua Castellana, 1998). No obstante, no siempre hay congruencia entre lo trazado por el Estado para esta enseñanza y su implementación en la escuela, pues se da el caso de que estas innovaciones lleguen a ella antes de que el Estado legisle al respecto. En ese sentido, se cita el caso de la perspectiva lingüística que, manifiesta en algunos de sus contenidos, llegó a la escuela antes que el Estado lo dispusiera.

Los intereses al enseñar gramática en el país pueden sintetizarse en tres palabras: *uso, forma y uso*, dado que, en los periodos primero (1927-1983) y tercero (1994-2007), se nota un claro interés por el uso de la lengua: en el primero, en tanto esta enseñanza representa el cultivo de la expresión, en las artes del hablar y del escribir; y en el tercero, en tanto representa el desarrollo de las competencias asociadas al lenguaje. De allí que las bases gramaticales que se adoptaron en primera instancia (primer periodo), fueron las de gramáticas de la tradición; y en segunda instancia (tercer periodo), las de una pragmática de la lengua, con participación significativa de bases de la tradición (34%). En el segundo periodo predominó el interés por la estructura de la lengua, por eso, lo que fundamentó este periodo, fueron las bases de una lingüística estructural.

Contenidos morfológicos y sintácticos enseñados

En todo el lapso estudiado predominó el desarrollo de *los contenidos sintácticos*, le siguieron *las categorías gramaticales*, y en tercer lugar aparecen *los contenidos morfológicos*, guardando correspondencia, estos contenidos, con las bases gramaticales que predominaron en cada periodo.

El nivel sintáctico predominó en dos de los tres periodos estudiados: el segundo y el tercero (1984-1993 y 1994-2007), y ocupó el segundo lugar en el primer periodo (1927-1983), en el cual, las bases gramaticales fueron de la tradición, con autores descriptivistas en su mayoría. Es decir, ya desde la tradición se estaba apuntando al estudio de las partes constitutivas de la lengua —y por ende a la sintaxis— sin renunciar a lo normativo; facultad que aún hoy se les reconoce a algunos autores de la tradición.

La sintaxis, nivel de la lengua predominante en esta enseñanza, tiene como unidad de análisis *la oración*, aspecto alrededor del cual giraron los contenidos más desarrollados durante el lapso estudiado. Cuestión que guarda correspondencia, en el segundo periodo, con las teorías que sustentaron dichos contenidos: teorías de la lingüística estructural que desembocan en una lingüística oracional. No sucede lo mismo con el tercer periodo, en el cual, predominando los contenidos sintácticos que tenían a la oración como unidad de análisis, aparecieron con mayor frecuencia las bases cognitivas y las bases pragmáticas que conllevan a una lingüística textual. Esto quiere decir que en el tercer periodo, teóricamente se sustenta una unidad de análisis textual, donde los contenidos que se enseñan con mayor frecuencia no están alrededor del texto, sino de la oración. En menor proporción, se trabajaron contenidos inherentes al texto, que no se consideran gramaticales por la ubicación y tratamiento que les da en los libros de texto escolar. Así, entonces, la inclusión del texto como unidad de análisis, apenas la está asimilando el país para efectos de contenidos propicios para la EBS.

El segundo contenido en orden de frecuencia son las *categorías gramaticales*, las cuales tuvieron un predominio al comienzo (primer periodo), y justo son las que están contenidas en las gramáticas de la tradición que fueron los fundamentos en los libros de texto escolar de este periodo. Posteriormente (en el segundo y tercer periodo), estas categorías se ubicaron en un segundo lugar de frecuencia, pues en primer lugar se

ubicaron los contenidos sintácticos. Se explica esta contigüidad de las categorías gramaticales con el nivel sintáctico en todos los periodos, por cuanto, autores de la tradición, se disputan la inclusión de las categorías gramaticales en el nivel morfológico; mientras que autores de los otros dos periodos, ubican esas categorías gramaticales en el nivel sintáctico.

Las categorías gramaticales más desarrolladas son las de significado lexical, y de ellas el verbo y el adjetivo; en tanto que aparecen en menor proporción las de significado gramatical. Esto indica que hay mayor interés por la significación de los elementos propios de la lengua: las palabras. En el tercer periodo hay un aumento significativo del desarrollo de las categorías de significado gramatical; cuestión que se torna preparatoria para la unidad de análisis que está introduciendo este tercer periodo: el texto, ya que uno de los contenidos inherentes a esta nueva unidad de análisis es la cohesión.

Los contenidos morfológicos se ubican en tercer lugar en los tres periodos; sin embargo, en el primer periodo, donde las bases corresponden a una gramática de la tradición, con autores descriptivistas como: Bello, 1891; Caro, 1909 y Cuervo, 1909, entre otros; no hay detrimento de este nivel, pues los contenidos que se plantean aparecen desarrollados con amplitud, suficiencia y detalle.

En el segundo periodo (1984-1993), las bases corresponden a la lingüística estructural, con autores funcionalistas y generativistas como de Saussure (1985) y Chomsky (1971), respectivamente, entre otros; pero se presenta un detrimento del nivel morfológico, pues la enseñanza de la gramática se centra en la sintaxis, específicamente en la oración como unidad de análisis.

En el tercer periodo (1994-2007), con autores de texto-lingüística como Van Dijk (1995), entre otros, las bases corresponden a la lingüística textual. Sin embargo, el nivel sintáctico se conserva como el centro de interés al enseñar la

gramática, siendo la oración la unidad de análisis de este nivel. Al igual que en los demás periodos, los temas morfológicos ocupan un tercer lugar y se desarrollan con temáticas muy restringidas.

Otros contenidos que cuentan con poca representatividad y se ubican en cuarto lugar en los tres periodos, son: *norma (usos y corrección)* y *texto (cohesión, coherencia, texto y párrafo)*. De este último grupo de contenidos, propios de una lingüística textual, sus temas y temáticas se ubican en secciones diferentes a las señaladas para el desarrollo de temas gramaticales en los libros de texto escolar, es decir, no se consideran gramaticales.

Esto significa que, en materia de enseñanza de gramática, el interés en todo el lapso estudiado se centra en enseñar la forma de la lengua, esto es, sus niveles constitutivos. Asimismo, también es menor el interés por dictar normas de uso y por tratar el texto como unidad de análisis.

Actividades de enseñanza y de aprendizaje de los contenidos gramaticales

La manera de enseñar la gramática a través de los libros de texto escolar en los tres periodos estudiados, es similar. La mayor parte de las actividades propuestas para esta enseñanza, están orientadas a la identificación de contenidos, proporcionando los mismos tipos de formulación: *ejemplos, explicaciones, definiciones, casos y clases*. En los tres periodos son escasos los tipos de formulación encaminados a la construcción de los contenidos, pues su representación no alcanza el 10% en cada uno. Además, todos los periodos coinciden en estos tipos de formulación: *formación o construcción, lecturas iniciales y reglas*.

Las actividades mencionadas en el primer grupo coinciden con uno de los mayores propósitos que se tienen al enseñar la gramática: dar a conocer la lengua; pues con estas actividades se

da información conceptual sobre ella: definiciones, clases, casos, entre otras. También indica que al enseñar la gramática no hay intenciones de preparar al alumno para la aplicación de dichos contenidos.

En cambio, en las actividades propuestas para el aprendizaje de los contenidos morfológicos y sintácticos, sí se evidencia el interés porque el alumno refuerce su aprendizaje mediante la práctica. Ello a través de la ejecución de operaciones mentales como: *construir, ejemplificar, completar y conjugar*. Así, en dos de los tres periodos (segundo y tercero) se presenta un equilibrio entre las operaciones que esperan que el alumno identifique y reconozca el contenido enseñado (*identificar, clasificar, explicar y analizar*), y las que esperan que él construya o elabore casos correspondientes a dichos contenidos (*construir, leer, completar y ejemplificar*). En el primer periodo no se da este equilibrio, pues predomina la realización de trabajo intelectual, en la cual el estudiante identifique y reconozca el contenido enseñado.

Se refleja aquí un desfase entre las actividades de enseñanza y las de aprendizaje, pues en las primeras se suministran tipos de formulación de tipo conceptual y, en las segundas, la pretensión del aprendizaje es en un 50% procedimental. En el primer periodo este desfase es menor porque la pretensión del aprendizaje es procedimental solo en un 32%.

Asunciones generales en retrospectiva y proyectiva

Puede decirse que en Colombia aún se mantienen unos planteamientos para la enseñanza de la gramática correspondientes a un modelo tradicional, en los que a través de los años esta enseñanza ha tratado de actualizarse en cuanto a contenidos, pero en muchos casos, en este sentido, no ha pasado de la gramática a la lingüística.

En esta investigación se ratifica, entonces, lo afirmado por Cassany, *et al.* (2007, p. 304), quienes advierten una incoherencia entre la gramática como objeto de estudio y la manera de enseñarla, al sostener que, para el caso español, al parecer la escuela se ha actualizado en lo primero pero sigue anclada en lo segundo.

Al parecer, la enseñanza de la gramática tomó el mismo rumbo en los países de origen latino. Eso a juzgar por la caracterización y acercamientos que algunos estudiosos han tenido en dichos contextos: España (Cassany, *et al.*, 2007), Francia (Vargas & Tcherqueslian, 2007) y Colombia (lo mostrado en esta investigación).

Los progresos que se han tenido en Colombia en materia de gramática escolar (usar como fundamento de su gramática escolar teorías actuales de la lingüística estructural y la cognitiva) y el anclaje normativo y tradicional en el que todavía gira su enseñanza, son asuntos análogos a los encontrados por Cassany, *et al.* (2007) para el caso español y a los que proponen reorientar Vargas & Tcherqueslian (2007), para el caso francés.

Los resultados que arrojó esta investigación pueden considerarse un punto de partida para una didáctica de la lengua materna que pretenda enseñar la gramática en la escuela. En este caso, se recomienda atender la propuesta de Vargas & Tcherqueslian (2007), que consiste en hacer una reconfiguración para la construcción del saber gramatical, que dé paso de los contenidos gramaticales a los lingüísticos. La clave en esta reconfiguración podría estar en aplicar unas actividades de enseñanza y de aprendizaje que impliquen unos tipos de formulación y unas operaciones de pensamiento diferentes a las que se vienen aplicando actualmente; y si no diferentes, que puedan tener otro manejo que permita que el alumno mismo sea quien construya el concepto.

Lo que se propone para innovar e impactar la enseñanza de la gramática, buscando que cumpla los cometidos para los cuales se enseña, es adecuar a dicha enseñanza las características de las actividades para trabajar lenguaje en el aula, propuestas por Lomas, Osoro & Tusón (1993), conducentes a que sea el alumno quien construya los conceptos en su intelecto. Con dichas características se cumplen labores de: contextualización, construcción, reflexión y evaluación. En esta medida, la enseñanza no partiría de algo abstracto para el alumno (como definiciones, clasificaciones, casos, entre otros), sino de la experiencia, de la práctica, si se quiere de la aplicación del objeto estudiado (contenidos gramaticales), para acceder luego a esta parte abstracta, mediante la reflexión sobre la experiencia ya tenida con dicho objeto.

El paso que se propone de los contenidos de la gramática a los de la lingüística, se tornaría interesante en el aula, si se tienen claras las actividades que se van a adoptar para los procesos de enseñanza, y los fines que se persiguen con esta enseñanza. En todo caso, la reflexión acerca de uno en lugar del otro, debe estar presente, por ejemplo: la clasificación del *artículo* en la gramática de la tradición y en la lingüística, han de tener un tratamiento especial para entender las lógicas de una y de otra base (gramatical de la tradición y lingüística); y la *frase* en la base gramatical y el *sintagma* en la base lingüística, también han de tener un tratamiento especial para que no se entienda –erróneamente– que se está hablando de cuestiones diferentes. Así, las relaciones entre los contenidos de la gramática de la tradición y los de la lingüística, resultan siendo diferentes, y en estas reflexiones se van a entender ambos grupos de categorías.

La parte metodológica de esta investigación también se constituye en un aporte importante para futuras investigaciones sobre asuntos de la misma naturaleza, pues el área de lenguaje es amplia y hay que tener clara la terminología para no ser ambiciosos al plantear los objetivos o caer en ambigüedades al abordar el objeto de estudio. También resulta necesario cumplir

un proceso de creación de categorías para posibilitar el proceso de recolección, análisis, e interpretación de la información, pasos que se explican y se aplican, a propósito de esta investigación.

Así, en el periodo estudiado (1927-2007) esta enseñanza se caracteriza por tener varios propósitos; por concentrar el desarrollo de los contenidos en el nivel sintáctico; por proponer como actividades de enseñanza, tipos de formulación tendientes a la identificación de los contenidos; y por proponer, como actividades de aprendizaje, operaciones intelectuales tendientes no solo a la identificación de los contenidos vistos, también a su construcción.

La enseñanza de la gramática en Colombia, en el periodo estudiado, está atravesada por bases gramaticales de la tradición, bases lingüísticas estructuralistas, y bases lingüístico-cognitivas. Estas bases fueron oficializadas por el MEN, respectivamente en los subperiodos señalados para su estudio: 1927-1983, 1984-1993 y 1994-2007; sin embargo, esto no impidió que las bases gramaticales de la tradición se utilizaran a lo largo de todo el periodo estudiado, o que en el último subperiodo también se hiciera uso de las bases lingüísticas estructuralistas.

Quedan dos asuntos puntuales, a manera de cierre de esta reflexión, acerca de lo que ha sido esta enseñanza en Colombia, y se esbozan a continuación.

Los contenidos correspondientes a gramática de la tradición y a gramática estructural se han podido *fusionar* a la hora de enseñar gramática, en cambio los relacionados con la gramática cognitiva y la pragmática no pudieron fusionarse. Prueba de ello es que en los libros de texto del tercer periodo aparece una sección para la enseñanza de los asuntos gramaticales (con la oración como unidad de análisis) y otra sección para lo relacionado con el texto. Es decir, que lo relacionado con el texto, aun no se considera gramática. ¿Habrà acaso un temor por una

gramaticalización del texto lo mismo que ocurrió con la oración, cuando para el segundo periodo surgió como unidad de análisis, y se traía una unidad menor, la cual es la palabra. Son asuntos que sería interesante dilucidar con el objetivo de reconocer aún más situaciones acerca de la enseñanza de la gramática en Colombia.

La enseñanza de la gramática en Colombia es un asunto pluricontextual, no exclusivo de la escuela, aunque en ella sí confluyeron todos los asuntos normativos, teóricos, sociales, pedagógicos y didácticos, que permitieron la construcción de una gramática escolar.

El siguiente apartado recoge alguna bibliografía, en todo caso, no toda la correspondiente a fuentes primarias y secundarias, que sí se recogen en el informe en extenso.

Bibliografía

Alonso, M. (1968). *Gramática del español contemporáneo*. Madrid. Ediciones Guadarrama S.A.

Báez O., M. (2004). *Las escuelas normales y el cambio educativo en los Estados Unidos de Colombia en el periodo Radical, 1870-1886*. Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, Tunja, Boyacá.

Bello, A. (1891). *Gramática de la Lengua Castellana*. Destinada al uso de los Americanos. París. A. Roger y F. Chernovoviz Editores.

BLAA. Biblioteca Virtual. (2005). *Historia del periodismo en Colombia*. Consultado 18-07-2011. Disponible en: <http://www.banrepcultural.org/blaavirtual/ayudadetareas/periodismo/per78.htm>

Bombini, G. (2006). *Reinventar la enseñanza de la lengua y la literatura*. Buenos Aires- Argentina. Editorial Libros del zorzal.

Borja, I., Iriarte, P., López, A. & Bolaños, S. (1993). *Comunicándonos*. 8°. Bogotá. Editorial Norma.

Bronckart, J. P. (1980). *Teorías del Lenguaje*. Barcelona- España. Editorial Herder.

Caro, Miguel & Cuervo, R. J. (1972). *Gramática de la lengua latina para el uso de los que hablan castellano*. 10ª Ed. Bogotá Instituto Caro y Cuervo.

Cassany, D., Luna, M. & Sanz G. (2007). *Enseñar lengua*. España. Editorial GRAÓ.

Chomsky, N. (1971). *Aspectos de la teoría de la sintaxis*. Madrid: Aguilar S.A, Edición española. Madrid.

Deas, M. (2006). *Del poder y la gramática, y otros ensayos sobre historia, política y literatura colombianas*. Colombia: Edit. Taurus.

Elizaincin, A. (2007). Miembro de la Academia uruguaya de la lengua. Universidad de la República Uruguay. Entrevista realizada el día 5 de julio del 2007.

Escolano, A. (2008). El centro internacional de la cultura escolar. Centro de memoria y de interpretación de la cultura escolar. En *CEE participación educativa*. Universidad de Valladolid. España. pp.131-141.

Flórez, L. (1960). *Concepto y enseñanza del castellano*. Pío X Ltda. Colombia.

Gvirtz, S. (2007). Directora del departamento de educación de la Universidad de San Andrés (UDESA). Entrevista realizada el 22 de junio de 2007. Buenos Aires, Argentina.

Herrera, M. C., Infante, R., Pinilla, A., Díaz, C. J. (2005). *La construcción de cultura política en Colombia. Proyectos hegemónicos y resistencias culturales* Universidad Pedagógica Nacional. Arfo Editores e impresores Ltda.

Lomas, C., Osoro, A. & Tusón, A. (1993). *Ciencias del lenguaje, competencia comunicativa y enseñanza de la lengua*. Barcelona. Paidós.

López, Á. (2000). Teoría gramatical. En ÁLVAR Manuel. *Introducción a la lí. Ingüística española*. Barcelona: Editorial Ariel S.A.

Matías, B. (1946). *El castellano literario*. 2º y 3º. Bogotá. Librería Stella.

_____. (1957). *El castellano literario. Analogía 1º*. Bogotá. Librería Stella.

Ministerio de Educación Nacional (1928). *Decreto 57*. Bogotá.

_____. (1939). *Decreto 1570*. Bogotá.

_____. (1951). *Decreto 0075*. Bogotá.

_____. (1951). *Decreto 2550*. Bogotá.

_____. (1984). *Marcos generales de los programas curriculares*. Bogotá D. E. CONACED.

_____. (1994). *Ley 115: ley general de educación*. Bogotá.

_____. (1996). *Resolución 2343*. Bogotá.

_____. (1998). *Lineamientos Curriculares: Lengua castellana*. Santa fe de Bogotá.

_____. (2003). *¿Conoce usted lo que sus hijos deben saber y saber hacer con lo que aprenden?: Estándares básicos de calidad en lenguaje*. Bogotá-Colombia.

Ministerio de Instrucción Pública (1893). *Decreto 429* Bogotá-Colombia.

Otañi, L. & Gaspar, M. P. (2006). Sobre la gramática. En: ALVARADO Maité. *Entre líneas: teorías y enfoques en la enseñanza de la escritura, la gramática y la literatura*. Buenos Aires. Ediciones Manantial S.R.L. P.p. 75-111

Silva, F., Sánchez, C., Noreña, Ma. I. & Asencio, J. R. (1993a). *Lengua Viva*. 6°. Bogotá. Libros y Libres.

Silvestri, A. (2007). Psicóloga, profesora e investigadora del Instituto de Lingüística de la Universidad de Buenos Aires. Entrevista realizada el 28 de junio de 2007 (UBA), Argentina.

Tirado, Á., Melo, J. & Bejarano, J. A. (1989). *Nueva Historia de Colombia*. Bogotá D.E. Colombia: Planeta colombiana editorial.

Vargas, C. & Tchrkeshan-Carlotti, A. (2007). Linguistique et grammaire scolaire: la quatrième grammaire scolaire dans les manuels de collège. *En Vargas Claude. Le manuels scolaire d'ici et d'ailleurs, d'hier à demain*. Presses de l'Université du Québec, M. Lebrun Dr., CD. pp. 1-18.

Vigotsky, L. (1982). *Pensamiento y lenguaje*. Buenos Aires. Editorial la Pléyade.

Ante constitución de sujetos por mercados y finanzas transformar hacia una pedagogía de “la inquietud de sí mismo” desde el lenguaje

(Resistencia a partir de enunciados de “calidad” y “excelencia” de la educación)

Luz Elena Batanelo García⁵⁹
Universidad del Tolima
lebatane@ut.edu.co

Preámbulo

La investigación arqueológica analiza los discursos que articulan y le dan consistencia de acontecimiento histórico. Pero la investigación genealógica extrae de la contingencia de lo real, la posibilidad de crear una nueva realidad: “La arqueología sería el método propio del análisis de las discursividades locales, y la genealogía, la táctica que, a partir de esas discursividades locales así descritas, pone en juego los saberes liberados del sometimiento que se desprenden de ellos” (Foucault, 2010a: 24). La calidad de la educación superior se define como un saber; como aquello de lo que se puede hablar en una práctica discursiva; como un saber que existe, se define por y determina diversas prácticas discursivas. La calidad de la educación superior constituye un saber o espacio en el que el sujeto puede tomar posición para hablar de ella como objeto de su discurso. Es un campo de coordinación y subordinación de enunciados. El saber de la calidad se define por sus posibilidades de utilización y de apropiación ofrecidas en el discurso (Foucault,

⁵⁹ Doctora en Ciencias de la Educación. Universidad del Tolima, Facultad de Ciencias de la Educación. Red de investigadores en Pedagogía y Didáctica del Lenguaje y la Literatura. Grupo de Investigación LINGUA.

1969: 304-307). Foucault, para desarrollar la crítica frente al anterior acontecimiento, propone metodológicamente “la imaginación –la ficción– que es el arma fundamental para intensificar, llevar al límite lo real que puede ser otro” (Foucault, 2003: LIX). A través de la eventualización y ficcionalización es que la genealogía llega a un análisis que pueda dar cuenta de la constitución del sujeto en la trama histórica. En Foucault es interesante ver cómo se produce, a través de la historia, la constitución de un sujeto, quien no está dado por la verdad de la historia, sino que se constituye, fundado y vuelto a fundar en el interior de dicha historia (Foucault, 1980: 14). Este trasegar se inicia con estudiar las implicaciones entre el poder y el saber, a través de los enunciados sobre calidad de la educación superior. Las maneras de apropiación del saber por parte del poder, para consolidar, ampliar y conservar sus efectos de dominación. Las formas de acondicionamiento del saber por el poder, para evitar elementos que lo perjudiquen y orientarlo hacia su fortalecimiento. Y la preeminencia del saber en fuente de poder, desde quien lo produce o detecta para elaborarlo, controlarlo y utilizarlo (Martínez Posada, 2013: 175). Entre 1991 y 2014 en Colombia, la calidad de la educación superior y su racionalidad (con uso legítimo de la razón o crítica) están constituidas por el neoliberalismo y el mercado. “Lo que se procura obtener no es una sociedad sometida al efecto mercancía, sino una sociedad sometida a la dinámica competitiva. Una sociedad de empresa” (Foucault, 2007: 182).

Análisis arqueológico y genealógico

La investigación arqueológica analiza los discursos que articulan y le dan consistencia de acontecimiento histórico. La descripción arqueológica visibiliza los siguientes momentos de continuidad y discontinuidad de los enunciados discursivos que configuran a la calidad de la educación superior como acontecimiento histórico tanto en Colombia como en el ámbito

internacional; momentos graficados a partir de la propuesta en *Las palabras y las cosas* (Foucault, 1966: 199) y desde las órdenes, reinscripciones y afianzamientos por parte de los organismos internacionales, con sus alianzas estratégicas; y la organización, distribución, reglamentación, descripciones del gobierno nacional y sus instituciones para la reproducción de las directrices internacionales en Colombia:

COLOMBIA



Diagrama N.º 1. Continuidad y discontinuidad de los enunciados discursivos de la calidad de la educación superior en Colombia y el ámbito internacional. Fuente propia de la investigadora.

Desde lo internacional, en 1963, se dice que la universidad debe mejorar la *calidad de la docencia* para conseguir un producto mejor. Luego, con mayor énfasis y en forma progresiva en 1990, se explicita la *calidad constituida en política de servicio educativo*, en relación directa con la pertinencia, la equidad y la eficiencia; en 1991, se establece el mejoramiento de la *calidad como área prioritaria para el crecimiento que requiere medición*; en 1994, se define la certificación de la calidad mediante la acreditación; en 1996, se reflexiona que la calidad es difícil de definir y medir; por esta razón, la calidad está *determinada por las condiciones de aprendizaje y por los resultados obtenidos de los estudiantes*; en 1998, se particulariza la calidad de la enseñanza superior en un *concepto pluridimensional que debe comprender todas sus funciones*

y actividades: enseñanza y programas académicos, investigación y becas, personal, estudiantes, edificios, instalaciones, equipamiento y servicios a la comunidad y al mundo universitario; en 1999, se declara que al Estado le corresponde brindar información transparente sobre *calidad y equidad educativa, de acuerdo con sistemas de evaluación y autoevaluación, a partir de indicadores internacionales*, para evaluar instituciones y acreditar carreras.

Entre el 2006 y el 2016, los organismos internacionales, en alianzas con universidades y académicos, distribuyen los siguientes enunciados para establecer la red de relaciones para la garantía de la calidad: *control sobre calidad; aseguramiento de la calidad; indicadores de calidad*, desde la articulación al mercado, asociada a la obtención de ganancia, modernización de la economía, competencia profesional, conocimiento útil, eficiencia, productividad, lucro, empleabilidad, competencias y habilidades laborales, éxito individual, eficacia gerencial, planeamiento estratégico, innovación, actitudes emprendedoras y *mejoramiento de la calidad por rendimientos*; dentro de las metas al 2021. Además, configuran en un conjunto sistemático entre el 2006 y el 2016 los modelos neoliberal y de la globalización, a través de otros enunciados como: calidad de la educación para todos, en tanto derecho fundamental de las personas, desde dimensiones de respeto de derechos, relevancia, pertinencia, equidad, eficiencia y eficacia; calidad vinculada a la pertinencia y responsabilidad con el desarrollo sostenible; calidad promovida por la mundialización de la educación superior; calidad por asociaciones responsables y sostenibles transfronterizas entre educación superior, mundo empresarial y Sociedad; calidad como respuesta a demanda global de capital humano; y administración de la calidad como desafío en la educación superior de masas.

En el ámbito nacional, en 1990 se plantea elevar la calidad de la educación en todos los niveles, lo cual significa establecer un *sistema nacional de evaluación de la calidad* y un Examen de Estado en el ciclo básico universitario; por lo cual, a partir de 1991

le corresponde al Estado regular y ejercer la suprema *inspección y vigilancia de la educación con el fin de velar por su calidad*; y se ordena a dicho Estado desde 1992, atender en forma específica la calidad de la educación superior dentro del respeto a la autonomía universitaria y a las libertades de enseñanza, aprendizaje, investigación y cátedra, a través del *sistema de educación superior como servicio con calidad* y los organismos constituidos para el país entre 1994-2016 desde el Ministerio de Educación Nacional (MEN) y el Viceministerio de Educación Superior, conformado por la Dirección de Calidad de Educación Superior, Subdirección de Aseguramiento de la Calidad, Subdirección de Análisis, Dirección Apoyo y Seguimiento de la Educación Superior y Subdirección de Apoyo a Gestión de Instituciones de Educación Superior, los que tienden a visionar la:

- Calidad o eje de la producción del conocimiento para la productividad y competitividad del país.
- Calidad por estándares mínimos según reglamentación para programas e instituciones educativas superiores.
- Calidad por enfoque de competencias genéricas en educación superior y formación para el trabajo y desarrollo humano.
- Y calidad aplicada al bien público por los modos como se presta el servicio.

Las instituciones del Estado colombiano que en relación con el Ministerio de Educación Nacional (MEN) se establecen, reglamentan, organizan y funcionan desde 1994 a 2016 son: Consejo Nacional de Educación Superior (CESU), Sistema Nacional de Acreditación para las Instituciones de Educación Superior (el cual desde el 2002 ha sido denominado SACES), Sistema Nacional de Información de la Educación Superior (SNIES), Sistema Nacional de Evaluación, Sistema de Aseguramiento de la Calidad para la Educación Superior, Consejo Nacional de Acreditación (CNA), Comisión Nacional Intersectorial de Aseguramiento de la Calidad de Educación Superior (CONACES), Instituto Colombiano para el

Fomento de la Educación Superior (ICFES), Sistema Nacional de Ciencia y Tecnología (SNCyT), Consejo Nacional CyT (CNCyT), Instituto Colombiano para Desarrollo de Ciencia y Tecnología (Colciencias), Examen de Estado de Calidad de la Educación Superior, Sistema de Formación de Capital Humano (SFCH) y Sistema Integrado de Gestión de la Calidad (SIG).

La formación discursiva lleva un sistema de dispersión, regularidad de objetos, tipos de enunciación, conceptos y elecciones temáticas, ordenadas, correlacionadas, con posiciones, funcionamientos y transformaciones (Foucault, 1969: 62).

Foucault concibe el *objeto de discurso* a partir de las condiciones históricas en que se puede “decir de él algo” o las condiciones para que éste se inscriba en un dominio de parentesco con otros objetos, o establezca relaciones de semejanza, vecindad, alejamiento, diferencia y transformación (Foucault, 1969: 73). *La calidad como objeto de discurso en lo internacional y en Colombia se correlaciona con las funciones de la universidad: calidad en la docencia-la enseñanza; calidad en la investigación; y calidad en la extensión.* En el Plan Atcon se relaciona calidad con formas de enseñanza, la cual a partir de 1991 con la Declaración de Quito se enfoca por la proximidad entre calidad, currículo y propósitos de formación. En Colombia la calidad en el currículo se hace visible en las resoluciones de condiciones de calidad para los programas, las que se proyectaron desde el Plan Nacional Decenal de Educación 1996-2005, Plan Nacional Decenal de Educación 2006-2016 y la Ley 1753 del 9 de junio de 2016, por la cual se expide el Plan Nacional de Desarrollo 2014-2018 “Todos por un nuevo país”. El Banco Mundial visiona la enseñanza superior para el desarrollo económico y social de los países; desde esta perspectiva, se establece la calidad en relación con la investigación, vínculo en Colombia iniciado en el Informe de la Misión de Sabios “Colombia al filo de la Oportunidad” y consolidado en el Programa “Visión Colombia 2019 II Centenario”. Estos cruces de los objetos desde lo interior hacia el exterior de las Instituciones universitarias se

concretan en 1998 con la Conferencia Mundial sobre Educación Superior, cuando la calidad cubre la última función de extensión y debe dimensionarse y evaluarse internacional y nacionalmente por medio de normas e instancias. En Colombia, esta tendencia se revisa a través de la Revolución Educativa 2002-2010 Acciones y lecciones, y se fortalece con la dinámica social de la educación superior en las políticas 2014-2018.

Los conceptos son asumidos en razón a las maneras en que se ordenan las descripciones o los relatos, unidos a las técnicas de reescritura. Los conceptos están ligados a las formas de jerarquía y de subordinación que rigen los enunciados de un texto; también se establecen a partir de los modos de aproximación y de desarrollo de estos enunciados. Los modos de crítica, de comentario y de interpretación de los enunciados formulados constituyen un sistema de formación conceptual (Foucault, 1969: 97). *La calidad se asume conceptualmente a partir de la lógica de política de servicio educativo*, desde la Conferencia Mundial de Educación para Todos, en 1990, y en forma vertical se impone en el ámbito internacional por organismos constituidos-avalados-legitimados, tales como: Unesco (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura), OEI (Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura), Orealc (Oficina Regional de Educación de la Unesco para América Latina y el Caribe), PRELAC (Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe), Iesalc (Instituto Internacional de la Unesco para la Educación Superior en América Latina y el Caribe), OCDE (Organización de Cooperación y Desarrollo Económico), CEPAL (Comisión económica para América Latina y el Caribe), Banco Mundial (Banco Internacional de Reconstrucción y Fomento), BID (Banco Interamericano de Desarrollo).

Toda la configuración anterior se apropia en el ámbito de Colombia por medio de normas o imperativos (leyes, decretos, resoluciones promulgadas por el Presidente de la República, el Congreso de Colombia y el Ministerio de Educación Nacional

o MEN) y aplicada por sistemas y organismos: además de los mencionados SACES, SNIES, CESU, CNA, SNCyT, SIG, ICFES, Colciencias, Conaces; están SUE (Sistema de Universidades Estatales), Icetex (Instituto Colombiano de Crédito Educativo y Estudios en el Exterior), y CODECyT (Comisiones Departamentales de Ciencia y Tecnología), entre otros.

Igual que en el anterior análisis arqueológico, la noción de excelencia que ha ido interrelacionándose con la de calidad, tiene una coexistencia, sucesión, funcionamiento, determinación recíproca y transformación independiente y correlativa de sus enunciados en lo internacional y en Colombia, tal como se visibiliza en los siguientes cuadros:



Cuadro N.º 1. Coexistencia de enunciados de “Excelencia” en ámbito internacional. Fuente propia de la investigadora.



Cuadro N.º 2. Coexistencia de enunciados de “Excelencia” en ámbito internacional. Fuente propia de la investigadora.

<p>Arredondo, Víctor Sebastián. Conceptualización y estrategias para alcanzar la excelencia superior. ARRED, (2002)</p>	<p>Es posible medir algunas dimensiones conceptuales como: calidad y excelencia educativa; calidad y control de calidad; y evaluación y control. Calidad educativa implica concebir a la calidad más como una cuestión de evaluación que de medición. El concepto de excelencia implica la calidad de mérito o puntualidad; a nivel de estado en todo caso, y en términos de mérito, a una medición de calidad personal, inherente al estado, característicamente hereditaria. El concepto de excelencia no es calificado ni cuantificable. El control de calidad implica la definición y selección de elementos o factores de calidad susceptibles de verificación y constatación, de verificación y acreditación.(P.8-9)</p>
<p>Morenago, Jaime Mejía. La educación superior en Colombia. ARRED, (2004)</p>	<p>Más que una verificación de las intenciones de Educación Superior a una certificación de mérito, para mejorar su calidad, se requiere la confirmación de una "Beca Nacional de Centros de Excepción Académica", integrada por docentes e investigadores de más alto nivel de las distintas regiones del país, y por representantes de los sectores productivos y académicos gubernamentales. (P.33)</p>
<p>León, Ricardo & Torres, María Mercedes. Estado del arte de las comunidades académicas de la investigación educativa y pedagógica en Colombia. (1999)</p>	<p>El país debe buscar el arte de lograr una mayor cobertura y elevación del nivel de calidad de la educación. Para desarrollar la programación de investigaciones, son bases en el exterior o en el país, pero los que han demostrado excelencia académica e investigativa; ejerce a la creación de programas de doctorado en universidades de excelencia académica y en áreas estratégicas para el desarrollo.(P.122)</p>

Cuadro N.º 3. Coexistencia de enunciados de “Excelencia” en ámbito nacional. Fuente propia de la investigadora.

<p>Educación superior: reflexiones para su desarrollo. En: Congreso "Educación Superior: Desafío Oficial y Respuesta Nacional"(2002)</p>	<p>Por ser la estrategia que actúa de bien comensal, de lograr una educación superior responsable y de excelencia. Nuestra prioridad basada en la calidad. La política de calidad del actual gobierno por los Estándares Mínimos de Calidad para los programas de pregrado y posgrado; el estímulo a la acreditación voluntaria tanto de programas como de instituciones; la implementación de Estándares de Calidad de la Educación Superior(P.2-6)</p>
<p>Fraja Varela, Alberto. Hacia un modelo de aseguramiento de la calidad en la educación superior en Colombia: experiencias internacionales y acreditación de excelencia. (2002)</p>	<p>Mientras que los estándares son constantes preest., y se constituyen en un primer estadio para ofrecer un estándar de calidad, conforme a los estándares sociales, la acreditación se encuentra en el nivel siguiente puesto que expone los estándares mínimos de calidad y busca con distintos estándares las de la excelencia académica. El registro calificado y la acreditación pueden hacer parte de un mismo registro con momentos diferentes, que son momentos distintos, dentro de un mismo proceso global de aseguramiento social de la calidad. (Ibid. 2002. P.11)</p>
<p>Proyecto de Ley 121 DE 2011 (MH) Exposición de motivos de una nueva ley de educación superior para un país con soberanía, democracia y paz.</p>	<p>Los principios sobre los que se fundamenta el Sistema de Educación Superior es: La excelencia académica y ética; la búsqueda de altos niveles de calidad. (MH, 2011). Art 6, p.1</p>

Cuadro N.º 4. Coexistencia de enunciados de “Excelencia” en ámbito nacional. Fuente propia de la investigadora.

El siguiente diagrama visibiliza la formación y organización del dispositivo del poder/saber, a partir de la circulación de los enunciados acerca de la calidad y excelencia de la educación superior en lo internacional y en Colombia.

Ante constitución de sujetos por mercados y finanzas transformar hacia una pedagogía de “la inquietud de sí mismo” desde el lenguaje

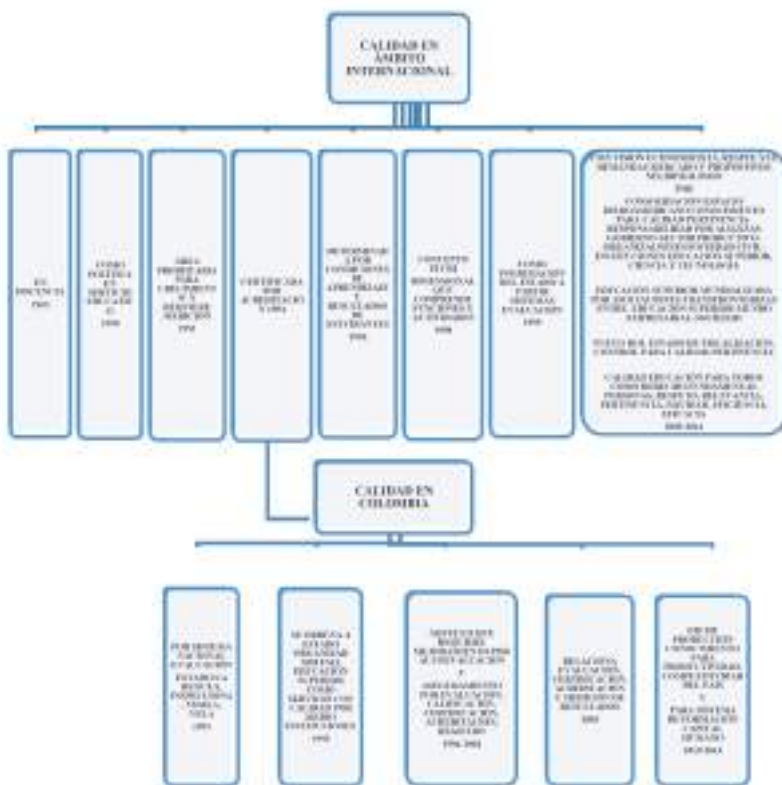


Diagrama N.º 2. Circulación de los enunciados acerca de la calidad y excelencia de la educación superior en lo internacional y en Colombia. Fuente propia de la investigadora.

La visión economicista de la calidad de la educación, ya sea desde la “calidad” o la “excelencia”, acorde con las demandas del mercado y los propósitos del neoliberalismo, ha concretado el acontecimiento a través de los enunciados de la Conferencia Mundial sobre educación superior e investigación para el cambio social y el desarrollo, en 2009; las Metas Educativas 2021 ideadas en 2010; y la intención de la OCDE de lograr y sostener una educación superior de masas, mundializada y transfronteriza. La obtención de las anteriores maquinaciones se estructura con los aportes de:

- **Una consolidación del Espacio Iberoamericano del conocimiento**, que propicie una *calidad vinculada a la pertinencia y responsabilidad con el desarrollo sostenible*, por medio de alianzas entre gobiernos, sector productivo, organizaciones de la sociedad civil e instituciones de educación superior, ciencia y tecnología.
- **Una educación superior mundializada**, inspirada por una *calidad, a partir de asociaciones responsables y sostenibles transfronterizas entre la educación superior, el mundo empresarial y la sociedad*.
- **Un nuevo rol del Estado**, que establezca *procesos de fiscalización y control sobre la calidad y pertinencia de la educación superior*.
- **Una calidad de la educación para todos, en tanto derecho fundamental de las personas**, la cual reúne según Orealc y Unesco las dimensiones de respeto de los derechos, relevancia, pertinencia, equidad, eficiencia y eficacia.

La episteme develada a partir del gobierno (centrado en la población y utilizando un saber económico) y la administración de la educación superior (con reglamentos para un territorio de fronteras como Colombia) ha sido descrita desde la región intermedia entre los códigos fundamentales de la cultura, sus esquemas perceptivos, intercambios, técnicas, valores, jerarquía de sus prácticas y las teorías científicas y filosóficas que explican las formas del orden (Foucault, 1966: 11-12).

En los enunciados se observa cómo la racionalidad neoliberal contempla la intervención, pero no por medio de acciones directas sobre la economía, sino por medio de acciones reguladoras, con una función de crear condiciones para el funcionamiento del mercado. A través de la “calidad y la excelencia de la educación superior”, como condiciones de posibilidad, se

trazan acciones reguladoras para una economía de libre mercado. Se procura con la calidad y la excelencia de la educación superior, que no se sabe qué es, generar condiciones sobre el “marco” del mercado y el desenvolvimiento de la vida económica (Castro-Gómez, 2012: 185) Se resalta que la calidad y la excelencia son prioritarias para el crecimiento, la producción de conocimiento, la productividad en los sectores de agricultura, ganadería, pesca, silvicultura, minería, construcción, administración, banca, transporte, turismo, educación y la competitividad. En una relación causa-efecto, al tener calidad y excelencia se tienen resultados; los cuales son medibles, cuantificables y comparativos por medio de sistemas de evaluación, acreditación y/o certificación. Reconocimientos que marcan, sellan e imprimen desigualdades en el mecanismo de la competencia, al funcionar los programas académicos y las instituciones de educación superior y universidades como mercados, dispuestos a jugar a la oferta y la demanda: “La desigualdad no es algo que las tecnologías neoliberales de gobierno se propongan combatir o eliminar. Por el contrario: las desigualdades son vistas como “funcionales” a la economía, pues ellas disparan la creatividad y animan la competencia” (Castro-Gómez, 2012: 190).

La propuesta de calidad de la educación superior mundializada, por asociaciones transfronterizas, con alianzas estratégicas entre gobiernos, sector productivo, mundo empresarial y la sociedad, no solo asume programas académicos, instituciones y universidades como mercancías sino como elementos en la dinámica de la competitividad (Foucault, 2007: 182) de un mercado global. Ulrich Beck en su libro *¿Qué es la globalización? Falacias del globalismo, respuestas a la globalización*, presenta este proceso como paso de una primera a una segunda modernidad; donde la primera modernidad es definida por la vida colectiva y un proyecto de nación con un sistema económico de independencia interna del mercado; y la segunda modernidad se desarrolla al desdibujarse la soberanía del Estado-nación, con un cambio en las relaciones del mercado, en una globalización donde

los actores transnacionales entremezclan e imbrican los Estados nacionales soberanos (Beck, 2001: 29-35). Propósitos ejecutados y regulados por organismos internacionales como el FMI (Fondo Monetario Internacional), el BM (Banco Mundial), el BID (Banco Interamericano de Desarrollo), y la OMC (Organización Mundial del Comercio), quienes imponen la eliminación de la legislación que reduce los beneficios empresariales, la liberalización del comercio y del tráfico de capitales, el recorte del gasto público para servicios sociales, la privatización de las empresas públicas, entre otras (Díez, 2009: 33).

La OMC, con sus preferencias por las leyes del mercado; el FMI y la OCDE (Organización de Cooperación y Desarrollo Económico), con su objetivo de asegurar la estabilidad económica global; y el BM, con sus préstamos de dinero según los tipos de beneficios, ganancias y utilidades, demarcan la educación a los intereses comerciales y financieros de empresas y corporaciones transnacionales, y/o de países industrializados: “se impone la liberalización y la privatización de los servicios públicos; se abre la educación a los principios y prácticas del mercado y se rompe con la concepción de ésta como un derecho social, protegido por el Estado” (Díez, 2009: 205).

El mercado global se fortalece al constituir para la educación superior un Sistema de Formación de Capital Humano que pone en juego al individuo activo, calculador, responsable, capaz de sacar provecho máximo a su capital humano: capital innato o ligado a sus potencialidades y capital adquirido por medio del emprendimiento de acciones estratégicas (Castro-Gómez, 2012: 205). Capital humano calculado, cuantificado, planificado como práctica y parte del conjunto de estrategias de la biopolítica en la racionalidad neoliberal.

Con la técnica de periodización y el reconocimiento de los momentos que han constituido continuidades o rupturas en torno a la calidad y la excelencia de la educación superior en

Colombia, desde 1991 hasta 2016, se hace visible la manera en que la objetivación de la calidad o la excelencia (modos en que se constituye como objeto para un conocimiento posible) transforma o no a los seres humanos en sujetos: “Un acto de conocimiento jamás podría lograr acceso a la verdad, sino fuera preparado, acompañado, duplicado, consumado por cierta transformación del sujeto, no del individuo sino del sujeto mismo en su ser de sujeto” (Foucault, 2011b: 34).

A partir de las tecnologías y técnicas analizadas desde los enunciados acerca de la calidad y la excelencia de la educación en Colombia entre 1991 y 2016 se encuentran ocultas *formas de subjetivación econoglobal* (término construido para la actual investigación donde están presentes modos de ser económicos y globales) para la *constitución de sujetos por mercados y finanzas*.

Formas de subjetivación y constitución de sujetos que han sido reflexionadas en las investigaciones de Jorge E. Martínez Posada (2010: 91-163), al concluir que la educación colombiana termina subordinando las posibilidades ontológicas de creación a las exigencias innovadoras y empresariales del capital global, ya que el dispositivo discursivo gubernamental depende del enunciado neoliberal de capital humano, haciendo evidente el *homo oeconomicus* como empresario de sí mismo; una construcción de sí mismo en términos de empresa, que incluye la preparación para la competición y para la habilidad; una construcción para la producción capitalista; una producción de productores. Y en Francisco Jódar, quien argumenta que el neoliberalismo con su adaptación al mercado, la búsqueda de formas organizativas flexibles, la desregulación y la cultura empresarial forma un tipo de sujeto flexible, siempre en curso y empresario de sí, a partir de regulaciones postdisciplinarias (Jódar, 2007: 145). Este sujeto empresario de su propio yo no es dependiente a las sociedades de control y a los mecanismos estatales de protección y seguridad, sino un individuo activo y autorresponsable, quien direcciona su propia conducta para lograr al máximo su existencia, modelando inacabables actos de elección (Jódar, 2007: 171).

Desde otras posiciones epistemológicas, Sobrinho, J. (2008) ha cuestionado cómo en los últimos veinte (20) años se ha dicho en forma veraz, a través de los procedimientos de gobierno, que una educación superior de calidad es aquella que genera desarrollo. Una educación superior de calidad responde a la actual sociedad de economía global porque el desarrollo está asociado al crecimiento económico y al progreso de las bases de producción de las riquezas materiales. En este sentido, cumplir con los requerimientos de calidad es ajustarse al mercado y realizar adecuadamente las funciones de la economía, en especial en lo relativo a la formación profesional y al fortalecimiento industrial (Clavijo, 2010: 49-50). El escritor brasileño Alfredo Veiga-Neto, de igual forma, ha hablado del *sujeto-cliente*, al cual se le ofrecen infinitas posibilidades de elección, adquisición, participación y consumo, con una capacidad de escoger un objeto (producto, mercancía, servicio) de la actividad económica: “El sujeto ideal del neoliberalismo es aquel capaz de participar compitiendo libremente y es suficientemente competente para competir mejor haciendo sus propias elecciones y adquisiciones” (Veiga-Neto, 2010: 225). Con lo expuesto, se propende por una educación para la adquisición de competencias que constituye un *sujeto empresario de sí mismo*, con el fin de actuar libremente en el mercado.

Una pedagogía de la “Inquietud de sí mismo” desde el lenguaje

La educación superior, a través de lo que otros han denominado calidad o excelencia, no ha operado en la reforma del individuo y su formación como sujeto, ya que no ha sido mediadora en la relación del individuo con su constitución como sujeto ético (Foucault, 2011b: 133). Esta no ha propiciado la conversión hacia el yo, como un movimiento que propicia una ruptura del yo con respecto al resto para escapar a la sujeción y

liberarlo; no ha dirigido la mirada hacia ese yo; y no ha trasegado hacia el yo como quien va hacia una meta, con un movimiento de todo el ser (Foucault, 2011b: 211-214).

Incluso las pruebas Saber-Pro o ECAES, la autoevaluación y evaluación dictaminada por el conjunto de instituciones del Sistema de Aseguramiento de la calidad de la educación superior no han implicado una interrogación de sí mismo sobre sí mismo; no han generado un autoconocimiento o actitud interior como ejercicio real y sobre el pensamiento (Foucault, 2011b: 409-413).

Se necesita una modalización del saber de las cosas hacia un saber espiritual; una transformación del sujeto de conocimiento, formado en profesiones por programas académicos para la demanda económica global, a través de: 1. Desplazamiento del sujeto que lo obligue a no quedarse donde está. 2. Valoración de las cosas a partir de la realidad dentro del mundo. 3. Posibilidad que el sujeto se perciba en la verdad de su ser (libertad, felicidad, perfección). 4. Transfiguración del modo de ser de sujeto por efectos del saber (Foucault, 2011b: 299).

*Se precisa una subjetivación del discurso de verdad en una práctica y en un ejercicio de sí sobre sí mismo: **Una pedagogía de la inquietud de sí mismo desde el lenguaje:*** “Todas las técnicas y prácticas de la escucha, la lectura, la escritura y el hablar van a ser el primer momento, primera etapa, soporte permanente de esa ascesis como subjetivación del discurso de verdad” (Foucault, 2011b: 317).

Michel Foucault, en su libro *La hermenéutica del sujeto*, en la primera clase del 6 de enero de 1982, inicia su análisis con la pregunta: ¿cómo se constituye históricamente en Occidente las relaciones entre sujeto y verdad? Para este trasegar, toma la noción griega *Epimeleia heautou* o “inquietud de sí mismo” frente a la prescripción délfica del *gnothi seauton*, “conócete a ti

mismo”. El precepto “conócete a ti mismo”, Foucault, lo atribuye al personaje Jenofonte en los Recuerdos de Sócrates y lo establece como componente, incluido en la “inquietud de sí mismo”:

El “conócete a ti mismo” aparece de una manera clara, y también en este caso en una serie de textos significativos, en el marco más general, de la “inquietud de sí mismo”, como una de las formas, una de las consecuencias, una suerte de aplicación concreta, precisa y particular, de la regla general: debes ocuparte de ti mismo, no tienes que olvidarte de ti mismo, es preciso que te cuides. Y dentro de esto aparece y se formula, como en el extremo mismo de esa inquietud, la regla “conócete a ti mismo” (Foucault, 2011b: 20).

Esta correlación de existencia le posibilita analizar la actividad de incitar a los demás a ocuparse de sí mismos; lo que representa para el filósofo el ocuparse de los otros, al descuidar, sacrificar o no ocuparse de otras actividades propias; y la inquietud de sí como momento del primer despertar: “una especie de aguijón que debe clavarse allí, en la carne de los hombres, que debe hincarse en su existencia y es un principio de agitación, un principio de movimiento, un principio de desasosiego permanente a lo largo de la vida” (Foucault, 2011b: 24).

De esta manera, la “inquietud de sí mismo” se convierte en un acontecimiento del pensamiento, del hombre como objeto de conocimiento, del modo de ser del sujeto moderno:

En primer lugar, (...) *la Epimeleia heautou* es una actitud con respecto a sí mismo, con respecto a los otros, con respecto al mundo. En segundo lugar, (...) La inquietud de sí implica cierta manera de prestar atención a lo que se piensa y lo que sucede en el pensamiento. En tercer lugar, (...) *la Epimeleia* también designa, siempre, una serie de acciones que uno ejerce sobre sí mismo, acciones por las cuales se hace cargo de sí mismo, se modifica, se purifica y se transforma y transfigura (Foucault, 2011b: 29).

La noción de “Inquietud de sí mismo” atraviesa, en los siglos IV y V D.C, toda la filosofía griega, helenística y romana, así como la espiritualidad cristiana.

Foucault describe la episteme o dispositivo exclusivamente discursivo, también denominado saber, saber teórico, saber práctico; determinado por un tiempo y un lugar: “describir la episteme es describir la región intermedia entre los códigos fundamentales de una cultura: los que rigen su lenguaje, sus esquemas perceptivos, sus intercambios, sus técnicas, sus valores, la jerarquía de sus prácticas y las teorías científicas y filosóficas que explican todas estas formas del orden” (Castro, 2004: 113). Plantea, asimismo, el interrogante en torno al **¿por qué se privilegia, por nuestra parte, el gnóthi seauton a expensas de la inquietud de sí mismo?** (Foucault, 2011b: 30).

Se privilegia por el proceder cartesiano, a partir de Descartes en las *Meditaciones*, al situar como punto de partida: la evidencia. La evidencia de la existencia propia del sujeto en el principio del acceso al ser. Se admite que lo que da acceso a la verdad, las condiciones según las cuales el sujeto puede tener acceso a la verdad, es el conocimiento y solamente el conocimiento: *Momento cartesiano*. Las condiciones son internas del acto de conocimiento y de las reglas que se deben respetar para tener acceso a la verdad: condiciones formales, objetivas, reglas formales del método, estructura del objeto. Y las condiciones extrínsecas son culturales porque para tener acceso a la verdad es preciso estudiar, tener formación, inscribirse en un consenso científico; morales porque los intereses económicos, de carrera, estatus deben combinarse en forma aceptable con las normas de la investigación. En sí, Foucault afirma: “Y todas estas, como ven, son condiciones (...) que no conciernen al sujeto en su ser: sólo incumben al individuo en su existencia concreta y no a la estructura del sujeto como tal” (Foucault, 2011b: 37).

Lo evidente sustituye a la ascesis (trabajo de sí sobre sí mismo) en el punto en que la relación con el yo intercepta la relación con los otros y el mundo. El sujeto, para ponerse en contacto con la verdad, no necesita de una relación ascética. Es suficiente que la verdad con el yo revele la verdad obvia de la que yo veo, para que yo aprenda definitivamente esa verdad (Chávez, 2012: 59).

Así, la edad moderna de las relaciones entre sujeto y verdad comienza cuando el sujeto es capaz de verdad, pero esta tal como es, no es capaz de salvarlo (Foucault, 2011b: 37). Ese sujeto es una forma de causación a partir de relaciones de poder y no alcanza a ser de autoformación a partir de las prácticas de sí (Chávez, 2012: 91).

Lo que Foucault saca a la luz, es que las prácticas de gobierno han constituido la subjetividad en Occidente moderno, estudiando inicialmente las tecnologías de poder y de discurso y, en su última etapa, las tecnologías de sí. Este movimiento puede verse como un desplazamiento del autor, del campo de lo político al campo de lo ético; sin embargo, él mismo señalaría que no hay tal distancia al afirmar que su interés fue historiar los modos o prácticas de subjetivación desde tres ámbitos: el sujeto como objeto de saber, el sujeto como objeto de relaciones de diferenciación (poder), y el sujeto objetivado como sujeto de sí mismo. En el tema del gobierno resultó fundamental hacer alusión a las 'tecnologías de sí', pues el sujeto, desde la mirada de Foucault, no es asumido como una esencia, sino como efecto de gobierno que se constituye, bien sea a través de instancias de poder, como sujeto político; de objetivación de un saber, como sujeto de conocimiento; o a través de un trabajo ético, como sujeto moral (Cortés, 2011: 28).

El sujeto "inquieto por sí mismo" no es quien se configura, a partir del Plan Nacional de Desarrollo 2014-2018. Se privilegia el sujeto de conocimiento al plantear en diversos enunciados:

Colombia será el país más educado de América Latina en 2025, con un capital humano capaz de responder a las necesidades locales y globales, y de adaptarse a cambios en el entorno social, económico, cultural y ambiental, como **agentes productivos, capacitados, y con oportunidad de desarrollar plenamente sus competencias**, en el marco de una sociedad con igualdad de oportunidades (Departamento Nacional de Planeación, 2014, p. 72) (...). **La calidad de la educación permite a las personas adquirir los conocimientos y las competencias necesarias para participar en actividades productivas**, accediendo a ingresos y activos que permiten su movilidad social (Departamento Nacional de Planeación, 2014, p. 73) (...). Calidad: la jornada única será el espacio para **fortalecer principalmente las competencias básicas (matemáticas, ciencias y lenguaje), a partir de currículos ampliados que se articulen con los planes de estudio de los establecimientos educativos**, buscando mejorar el desempeño académico de los estudiantes. La ampliación de estos currículos involucra una transformación de los mismos así como de las prácticas pedagógicas (Departamento Nacional de Planeación, 2014: 78).

Incluso, en los Derechos Básicos de Aprendizaje de Lenguaje, DBA (MEN, versión 2, 2017), se centran en el conocimiento. Al hacer una revisión de la forma en que están enunciados se observa que pretenden formar individuos con conocimientos específicos: DBA No. 1 en todos los grados, con conocimientos en medios de comunicación; DBA No. 2, en sistemas simbólicos; DBA No. 3 y No. 4, en literatura; DBA No. 5 y No. 6, en comprensión; DBA No. 7 y No. 8, en producción. En los DBA se resalta el individuo centrado en el conocimiento, desde los enunciados presentados en el documento base del MEN al decir:

Los Derechos Básicos de Aprendizaje (DBA) en su conjunto explicitan los aprendizajes estructurantes para un grado y un área particular. Se entienden los aprendizajes como la **conjunción de unos conocimientos, habilidades y actitudes** que otorgan un contexto cultural e histórico a quien aprende. Son estructurantes en tanto **expresan las unidades básicas y fundamentales** sobre las cuales se puede edificar el desarrollo futuro del individuo (MEN, 2017: 6).

Las citas textuales anteriores poseen letra en negrita por parte de la investigadora para sustentar los argumentos.

El sujeto “inquieto por sí mismo” es quien critica la verdad como conjunto de procedimientos reglamentados por el modo de producción, la ley, la repartición, la puesta en circulación y el funcionamiento de los enunciados. Cuestiona, históricamente, la verdad centrada en la forma del discurso y las instituciones que lo producen; aquella que se encuentra sometida a incitación económica y política y es objeto de difusión y consumo; se opone a la producción y transmisión bajo el control de grandes aparatos políticos y económicos; y enfrenta los núcleos de debates políticos y sociales (luchas ideológicas). No se asume como individuo constituido por los otros y se configura como sujeto que emite un discurso de verdad, en un juego de prácticas que implican el decir veraz sobre sí mismo (Foucault, 2010c: 19-21). De dicha forma, la práctica de decir veraz sobre sí mismo se apoya en la presencia del otro y apela a ella; la presencia del otro que escucha; el otro que exhorta a hablar y habla; el otro con papel, estatus, función, perfil; ese otro indispensable para decir la verdad de sí mismo, por medio de un hablar franco (Foucault, 2010c: 22).

Ante constitución de sujetos por mercados y finanzas transformar hacia una pedagogía de “la inquietud de sí mismo” desde el lenguaje

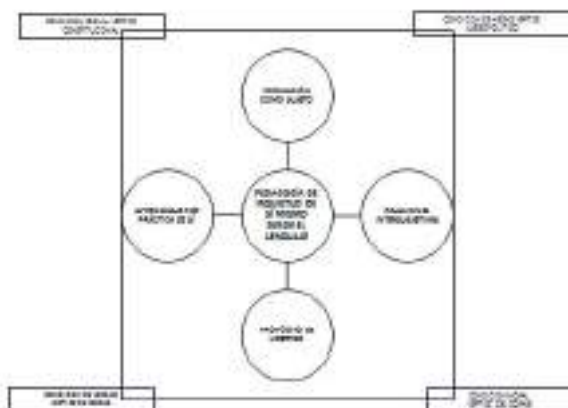


Diagrama N.º 3. Propuesta de “Pedagogía de la Inquietud de sí mismo desde el lenguaje”. Fuente propia de la investigadora.

Este decir veraz, es denominado por Foucault “*Parrhesía*” o “virtud, deber y técnica de quienes dirigen la conciencia de los otros y los ayudan a constituir su relación consigo mismos” (Foucault, 2010b: 59). El sujeto de ruptura corre el riesgo con su decir veraz y abre espacios de peligro para su existencia, ya que juegan, según Foucault, entre los vértices de lo constitucional, lo político, el coraje y la verdad (Foucault, 2010b: 183-184).

A modo de cierre: preliminares para una didáctica

Como praxis de esta **Pedagogía de la inquietud de sí mismo** se propone retomar el enfoque metodológico propuesto por el Maestro Luis Alfonso Ramírez Peña, para enunciar una propuesta didáctica que fortalezca el desarrollo del lenguaje en la educación básica primaria –secundaria, media y superior–, la cual responda a *¿Cómo formar progresiva y secuencialmente en la acción y comunicación de los discursos, a partir de estudiar sus encuentros de voces desde una semántica, una función pragmática y un orden social-ideológico?*

El Discurso, como encuentro de voces de sujetos, con una cultura y participantes de una sociedad, enuncia procesos argumentativos cuando el “yo” crea un punto de vista sobre el referente o narrativos, o si el “yo” actúa como constataador o testigo de su historia. El discurso es para el Maestro Ramírez Peña:

Una instancia significativa de síntesis de otras voces como discursos o como textos; discurso constituido por un locutor o asumido por un interlocutor por necesidades de acción y comunicación. Pero las opciones de énfasis en algunos de los mundos del “yo”, del “tú” o del “él”, no como instancias del discurso sino como realidades existentes externas; ellas son el resultado de necesidades estéticas, éticas y epistémicas. El sujeto (yo) tiene el arte y la literatura como el discurso de la libertad y el goce expresivos; (...) La formación del otro (tú) se hace en unas relaciones éticas por unas rutinas de relación estatuidas por la sociedad a través del discurso de la cotidianidad y de la acción. (...) Discurso es el resultado de relaciones entre voces explícitas en significados y los sentidos implícitos en las circunstancias de la producción discursiva en un acto de comunicación. (Ramírez Peña, 2005: 4-5).

A partir de esta perspectiva, el discurso se manifiesta concretamente en el texto. Es discurso cotidiano cuando la acción se centra en los procesos de descripción, narración o argumentación, prevaleciendo la imagen perceptual y concreta, el mundo objetivo articulado en cosmovisiones culturales e ideológicas controladas y reproducidas socialmente, donde el “yo” y el “tú” no tienen papel activo. El discurso técnico-científico constituye sus procesos de descripción, narración y argumentación en el conocimiento del referente desde la búsqueda del objeto (él), a través de enunciados que prevalecen epistémicamente. Y el discurso literario es individual, autónomo, creativo, puesto que es la forma más auténtica de visión de mundo, autonomía circunstancial y expresión de vivencias. Se explicita con procesos

textuales de descripción, narración y argumentación que tienen marcas internas de condiciones de interlocución.

El profesor que forme a niños y jóvenes en el lenguaje partirá de una propuesta educativa y un plan de estudios que en forma secuencial y progresiva oriente el entendimiento o acto de articular significantes con el actor que los produce, en los siguientes tipos de discursos: el **discurso cotidiano**, como la disminución del sujeto productor del discurso para convertirse en el representante de un grupo social en sus preferencias y escalas de valores; el **discurso técnico científico**, como el proceso de creación, transformación y divulgación de conocimientos en donde no está el espacio para la voz del locutor ni del interlocutor; el **discurso literario**, como la expresión de la libertad de un sujeto que construye mundos internos y los externos los convierte en propios, mediante la creación de voces originales que se separan de otras voces interlocutivas (Ramírez Peña, 2007: 196). En el enfoque de Ramírez Peña, **el discurso del profesor de lenguaje en la educación básica, media y superior estará centrado en entender y relacionar los sentidos para comprender e interpretar discursos**. El Aprender a hacer discurso desde el discurso será el principio pedagógico y el conocer el discurso como texto desde el discurso será el principio didáctico.

Con las anteriores bases teóricas, entonces, para una Pedagogía de la inquietud de sí mismo, ¿Cómo comprender, explicar e interpretar los discursos desde una didáctica que reflexione en torno al desarrollo del lenguaje?

Este modelo de Ramírez Peña propicia la articulación de los niveles y grados educativos, a partir de la interpretación y explicación de la producción y recepción de discursos:

El proceso de la interpretación hará parte del trasegar del lector desde la gramática del texto a la gramática del discurso porque al analizar la estructura y secuencias de

la historia requerirá reconocer el conjunto de reglas y las posibilidades de estructuración de la voz que enuncia y cotejar dicha organización con las experiencias propias de la voz que interpreta. La explicación será un procedimiento de lectura a un texto; método que partirá de definir un problema desde unos presupuestos teóricos, con el propósito de solucionar la problemática y argumentar a partir de determinados planteamientos (Ramírez Peña, 2006: 15)

El docente en su orientación didáctica del lenguaje propiciará que el estudiante:

- Ubique el ámbito y géneros discursivos.

En este punto, a mayor información sobre la situación en que se produce el discurso, habrá mayor profundidad y seriedad ética en su producción e interpretación. Conocer los antecedentes de un escritor y su época ayudará a entender muchos aspectos que de otra manera no serían posibles. En general, debiera haber interés por conocer previamente los aspectos relacionados con el autor, con su momento histórico, y con el tema a tratar, y con las condiciones y técnicas de construcción del discurso: cómo debe ser leído un discurso literario (Ramírez Peña, 2006: 8).

- Identifique las voces en los textos y en el proceso enunciativo: presencia de un “yo” interno del discurso, un “yo” marcador de la situación de comunicación y una sintaxis y articulación de las voces.

Una vez aclarado el ámbito en el cual se establece la relación de comunicación, se identifican las voces correspondientes al saber de la memoria de la cultura, los dominios del saber tomados como contenidos y las voces asumidas sobre el interlocutor. Es decir, es una lectura que identifica: 1. La presencia del autor en el discurso, 2. Los saberes referidos

y, 3. Los presupuestos de saberes con los cuales se ubica al interlocutor. En términos generales, en la narración es como identificar: **qué se relata** (lo referido), **cómo se enuncia** (el enunciador), y **para quién se relata** (discurso) (Ramírez Peña, 2006: 9).

- Reconozca los procesos de representación, enunciación y discursivización en las diversas instancias enunciativas.

Si se quiere entrar en el estudio detenido del uso de una gramática discursiva en los niveles en que se podrían establecer metodológicamente, se examina la constitución del texto, la enunciación, y la discursivización. Es obvia su organización jerárquica, en el sentido en que el texto está enunciado desde la perspectiva de un enunciador, pero a la vez la enunciación se desarrolla de acuerdo con la condición de la interlocución (Ramírez Peña, 2006: 10).

- Explique e interprete desde una perspectiva de un lector-productor de discursos.

En esta etapa, que podría ser la única cuando se tiene suficiente capacidad de lectura, consiste en relacionar los procesos mencionados con las experiencias propias, no solamente en los contenidos sino también en asumirlo. En esta etapa se ubica la crítica de los contenidos y de los modos de ejecución de los actores del discurso (Ramírez Peña, 2006: 11).

En la Educación Básica Primaria el docente orientará la formación del niño y el joven hacia el reconocimiento de la **Organización textual. ¿Qué se relata en la historia?** En este nivel del texto, por medio de la comprensión de la descripción, la historia se presenta mediante un acto comunicativo que requiere ser interpretado por el lector para que identifique eventos, personajes, macro y microespacios y el tiempo de los sucesos. Aquí, **la historia es un fragmento del contenido del discurso.**

El texto, en la Educación Primaria, se aborda como unidad de análisis de un modelo explicativo del lenguaje y luego, en la Educación Secundaria, como unidad de análisis de los aspectos sociales e individuales, condicionantes y base esencial de la misma conformación del sentido.

Así, en la Educación Básica Primaria se formará al niño en y para el texto:

El texto no es sino una abstracción del contenido significativo de la cultura. Es la condición de representación ejercida por el lenguaje en la articulación del discurso. Es el significado gramaticalizado y sometido a las leyes internas de la organización del significante comunicador. El texto es un olvido de los agentes del discurso y de todos los poderes generadores y generados, en fin es un desconocimiento del sentido y de su impulso motivador. El texto ha sido el objeto seductor de los últimos desarrollos reductores de la lingüística textual. Pero el texto es solo texto porque es un componente e instrumento mediador en la comunicación, aunque él mismo puede ser la condición de uno de los discursos (Ramírez Peña, 2006: 9).

Finalizando la primaria e iniciando la Educación Básica Secundaria, el docente formará al joven en el reconocimiento de **La narración y la argumentación ¿Cómo se enuncia?** Para poder llegar al análisis del discurso es necesario trasegar por la enunciación como proceso que se despliega desde un sujeto enunciador y a través de formas significantes generadas por dicho sujeto. **El “yo” interno del discurso es general aunque se presenta con diversos marcadores.** En la narración, los marcadores de la enunciación son enfatizados o disminuidos por el narrador. En la enunciación, el joven, en forma progresiva y secuencial, establecerá la **dimensión espacial** (escenarios donde se llevan a cabo las acciones de los personajes del texto o desde donde se ubica el narrador con respecto a lo que cuenta), **dimensión temporal** (tiempos en que se desarrollan las acciones o desde el tiempo del

narrador), **modalización** (forma en el que el hablante considera la relación enunciado-mundo y su relación con lo enunciado desde quién ve, quién habla y cómo habla), **focalización** (perspectiva en que un enunciador emite el enunciado para la mayor o menor información y su relación con la velocidad del relato y la instancia narrativa) y **sintaxis discursiva** (interrelación de las voces y sus combinaciones en la historia, la narración y la inclusión de las dos anterior en el discurso).

Con lo anterior, ya en la Educación Básica Secundaria, se formará al joven desde y para la enunciación:

La narración es una acción tendente a la constatación de actos ubicados en una dimensión temporal con respecto al enunciador. El mayor énfasis está puesto sobre las voces de lo referido –citas, rumores, conocimientos de acciones ubicadas en un plano espacio-temporal discursivo diferente al plano de la interacción comunicativa–. Aunque el “yo” y el “tú” pueden ser referidos y partes de esa voz contada, sin embargo, están ubicados, en su origen, en el plano de la interlocución comunicativa. Además de la voz de lo referido, aparece aquella constituida como enunciador: voz fijada en una responsabilidad de lo anunciado mediante un conjunto de marcadores de relación entre lo enunciado y la enunciación (Ramírez Peña, 2005: 113).

El reconocimiento del discurso como encuentro de voces se muestra con mayor evidencia en su distribución en **la argumentación**. La organización argumentativa establece, como premisa, las voces presupuestas de locutor e interlocutor, con las cuales el locutor asigna un marco común y las reglas generales o legitimidad; premisa que se enfrenta a una voz supuestamente original del hablante haciendo propuestas u opiniones. Son opiniones, como voz del autor del enunciado, que se constituyen con el respaldo de voces ubicadas fuera del acto de comunicación y como fuentes directas o indirectas (Ramírez Peña, 2007: 126).

Para cuando el estudiante inicie la Educación Media y avance por la Educación Superior podrá ya realizar la **Interpretación desde ¿Para quién se relata? (discurso)**. Después de haber comprendido el texto, en la descripción y la historia, y la enunciación en la narración y la argumentación, el joven relacionará en forma **interpretativa y explicativa** los procesos en la construcción del discurso por medio de: la presuposición (retomando a Ducrot: saberes como información explícita compartida o como presupuestos aceptados por los interlocutores del acto comunicativo), **las perspectivas de sentido** (interpretación y explicación paso a paso de la lectura desde la construcción del discurso) y **tendencias en el discurso** (procedimientos discursivos y manejo del lenguaje como posibilidades del escritor de discursos).

Al finalizar la Educación Media y desarrollar la Educación Superior, este sujeto formado en la **Pedagogía de la inquietud de sí mismo** interpretará, explicará y entenderá el discurso como planteamiento y procedimiento del lenguaje:

El discurso es realización de un encuentro de voces. Es una combinatoria creadora de una nueva voz: la del intérprete-productor. El discurso es articulación, como producto de la perspectiva de quien lo genera o quien recibe. Es realización porque se trata de un resultado del desarrollo de una acción requerida y ejecutada a través de unos medios disponibles: las construcciones verbales, y otros de naturaleza diversa. Es resultado dependiente de las necesidades y estados cognitivos, afectivos y sociales propios de los usuarios comunicadores. (...) Es un encuentro de voces, porque la comunicación se logra por compartir en una comunidad de lociones y locuciones cuyos contenidos tienen procedencia en la cultura, en la sociedad y en el individuo mismo como intérprete y articulador (Ramírez Peña, 2005: 102).

Con una **Pedagogía de la inquietud de sí mismo** y una **didáctica desde la Acción y comunicación de los discursos**, en forma secuencial y progresiva, la educación formará en el *entendimiento de la condición cambiante y relativa del lenguaje*, como representación, acción social y expresión subjetiva, y desde la interpretación de la historia, la enunciación y el discurso en sus más complejas expectativas de sentido. Urge un cambio de la enseñanza de la gramática del texto a la gramática del discurso, con la intención de enfrentar las problemáticas de la lectura, la expresión oral y la escritura, más allá del sistema lingüístico, para visualizarlas desde el entendimiento, la explicación, la interpretación y comprensión de los discursos cotidiano, científico y literario. Los estudiantes y los profesores de educación básica primaria, secundaria, media y superior son los llamados a realizar una praxis abductiva, donde expliquen y constituyan los textos como actos comunicativos polifónicos, con sentidos discursivos estructurados por medio de estrategias descriptivas, narrativas y argumentativas, determinadas por unas condiciones ideológicas, sociales, culturales y psicológicas.

Referencias bibliográficas

ASCUN. (2010a). *Estudios de base sobre la Ley 30 de 1992*. Pensamiento Universitario No. 20. Bogotá: Kimpres.

_____. (2010b). *Hacia una nueva dinámica social de la educación superior. Documento de políticas 2010-2014*. Bogotá Recuperado de: http://www.ascun.org.co/images/Documentos_de_documentos/DOCUMENTO_POLITICAS_COMPLETO_FINAL.pdf

Atcon, R. P. (1963). *La universidad latinoamericana. Clave para un enfoque conjunto del desarrollo coordinado social, económico y educativo en América Latina*. Edición digital 2009 por Christian Hernández Amaya. Bogotá. Edición electrónica gratuita. Recuperado de: <http://www.slideshare.net/paideiainvestigativa/la-universidad-latinoamericana-rudolph-atcon>

Banco Mundial. Banco Internacional de Reconstrucción y Fomento. (1994). *El desarrollo en la práctica. La enseñanza superior. Las lecciones derivadas de la experiencia*. Washington, D.C. Recuperado de: <http://firgoa.usc.es/drupal/files/010-1344Sp.pdf>

Banco Mundial. Banco Internacional de Reconstrucción. (1996). *Prioridades y Estrategias para la Educación. Examen del Banco Mundial*. Washington. Recuperado de: http://www-wds.worldbank.org/external/default/WDSContentServer/WDSP/IB/2005/06/13/000160016_20050613172136/Rendered/PDF/14948010spanish.pdf

Beck, U. (2001). *¿Qué es la globalización? Falacias del globalismo, respuestas a la globalización*. Buenos Aires: Paidós.

Castro-Gómez, S. (2004). *Pensar el siglo XIX. Cultura, biopolítica y modernidad en Colombia*. Pittsburgh: Biblioteca de América.

Castro, E. (2011). *Diccionario Foucault. Temas, conceptos y autores*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.

_____. (2012). *Michel Foucault. El poder, una bestia magnífica. Sobre el poder, la prisión y la vida*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.

Clavijo Clavijo, G. A. (2010). La universidad colombiana de cara al 2050. En *Revista Teoría y Praxis Investigativa*, Volumen 5 – No. 1, Enero – Junio 2010 Bogotá Recuperado de: <http://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3701451.pdf>

Congreso de la República de Colombia. (1991). *Constitución Política de Colombia*. Recuperado de: <http://web.presidencia.gov.co/constitucion/index.pdf>

Consejo Nacional de Educación Superior (CESU). (2013). *La Voz de las Regiones. Lo que opina y espera Colombia de su Educación Superior*. Bogotá Recuperado de: http://www.mineduacion.gov.co/cvn/1665/articles-326309_archivo_pdf.pdf

_____. (2014). Acuerdo por lo superior 2034. *Propuesta de política pública para la excelencia de la educación superior en Colombia en el escenario de la paz*. Recuperado de: <http://www.colombiaaprende.edu.co/html/micrositios/1752/w3-propertyname-3187.html>

Consejo Nacional de Política Económica y Social (CONPES-DNP). (2010). *Lineamientos de política para el fortalecimiento sistema de formación de capital humano SFCH* Bogotá. Recuperado de: http://www.colombiaaprende.edu.co/html/home/1592/articles-277170_conpes_3674.pdf

Cortés Salcedo, R. A. (2011). *Gubernamentalidad y educación. Discusiones contemporáneas*. Bogotá: Instituto para la investigación educativa y el desarrollo pedagógico-IDEPT Recuperado de:

http://centrovirtual.idep.edu.co/01_centro/04_libros/04_gubernamentalidad.pdf

Departamento Nacional de Planeación (DNP). (1995). *Educación superior. Recursos humanos para el bienestar y la competitividad. CONPES DNP 2781* Recuperado de: http://www.icbf.gov.co/cargues/avance/docs/conpes_dnp_2781_1995.htm

Departamento Nacional de Planeación (DNP). (2014). *Bases del Plan Nacional de Desarrollo 2014-2018*. Bogotá.

Díez Gutiérrez, E. J. (2009). *Globalización y educación crítica*. Bogotá: Ediciones Desde Abajo.

Foucault, M. (1966). *Las palabras y las cosas*. México: S. XXI.

_____. (1969). *La arqueología del saber*. México: S. XXI.

_____. (1980). *La verdad y las formas jurídicas*. (2 ed. corregida 2003)
Barcelona. Gedisa

_____. (2003). *Sobre la Ilustración*. Estudio preliminar de Javier de la Higuera.

_____. (2007). *Nacimiento de la biopolítica*. Buenos Aires: Fondo de cultura económica.

_____. (2010a). *Defender la sociedad*. México: Fondo de Cultura Económica.

_____. (2010b). *El gobierno de sí y de los otros*. México: Fondo de Cultura Económica.

_____. (2010c). *El coraje de la verdad*. México: Fondo de Cultura Económica.

_____. (2011a). *Seguridad, territorio, población*. México: Fondo de Cultura Económica.

_____. (2011b). *La hermenéutica del sujeto*. México: Fondo de Cultura Económica.

Higher Education Programme IMHE. *General Conference (2012)*. Paris. Recuperado de: http://www.oecd.org/site/eduimhe12/eBook_OECD.pdf

Hoyos Vásquez, G. (2002). *Participación del estado, de la comunidad académica y de la sociedad en el mejoramiento de la calidad de la educación superior*. Bogotá: CNA Recuperado de: <http://www.mineducacion.gov.co/CNA/1741/article-186502.html>

Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC). (2006). *Informe sobre educación superior en América Latina y el Caribe 2000 al 2005*. Caracas. Recuperado de: http://www.iesalc.unesco.org.ve/index.php?option=com_fabrik&c=form&view=details&Itemid=469&-fabrik=10&rowid=98&tableid=10&lang=es

Jódar, F. (2007). *Alteraciones pedagógicas. Educación y políticas de la experiencia*. Barcelona: Laertes.

Martínez Posada, J. E. (2010). *La universidad productora de productores: entre biopolítica y subjetividad*. Tesis Doctoral. Bogotá: Universidad de La Salle.

Martínez Posada, J. E. & Neira Sánchez, F. O. (2013). *Cartografía de éticas para la paz en el siglo XXI*. Cátedra Institucionnal Lasallista 2012. Bogotá: Universidad de La Salle.

Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2010). *Revolución educativa 2002-2010 Acciones y lecciones*. Bogotá. Recuperado de: http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-242160_archivo_.pdf.pdf

Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2012). *Sistema Aseguramiento de la Calidad de Educación Superior en Colombia e internacional*. Recuperado de: <http://www.mineducacion.gov.co/1621/w3-article-235585.html>

_____. (2013b). *Conversatorios sobre la calidad de la educación superior y su evaluación. Memorias del 5 y 6 de diciembre de 2012*. Bogotá. Recuperado de: <http://convenioandresbello.org/superior/conversatorios-sobre-la-calidad-de-la-educacion-superior/>

_____. (2014). *Lineamientos de calidad para las licenciaturas en educación. Versión preliminar*. Bogotá. Recuperado de: <http://www.mineducacion.gov.co/1621/w3-article-341753.html>

_____. (2000). *Plan Nacional Decenal de Educación (PNDE) (1996-2005) “La educación un propósito nacional y un asunto de todos”* Recuperado de: http://www.plandecenal.edu.co/html/1726/articles-121191_archivo.pdf

_____. (2005) *Plan Nacional Decenal de Educación (PNDE) (2006-2016)* Recuperado de: <http://www.plandecenal.edu.co/html/1726/w3-article-166057.html>

_____. (2017). *Derechos Básicos de Aprendizaje para el área de lenguaje*. Versión 2. Bogotá

Morey, M. (1983) *Lectura de Foucault*. Madrid: Taurus.

Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI). (1999). *IX Conferencia Iberoamericana de Educación Calidad de Educación: equidad, desarrollo e integración ante el reto de la globalización*. La Habana, Cuba. Recuperado de: <http://www.oei.es/ixcie.htm>

OEI. CEPAL. (2010). *Metas Educativas 2021 La educación que queremos para la generación de los bicentenarios*. Madrid. Recuperado de: <http://www.oei.es/metas2021.pdf>

Peña Borrero, M. (2006). *Educación Visión 2019*. MEN. Recuperado de: http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-101945_archivo_pdf1.pdf

Presidencia de la República. (2005). *Programa Visión Colombia 2019 II Centenario Propuesta para discusión* Bogotá: DNP-Planeta. Recuperado de: <https://www.dnp.gov.co/LinkClick.aspx?fileticket=G5qKFALu6Zw%3D&tabid=775>

_____. (2009). Plan de Desarrollo “Prosperidad para todos”. Gobierno de Juan Manuel Santos (2010-2014) Bogotá: Departamento Nacional de Planeación (DNP) Recuperado de: <https://www.dnp.gov.co/PND/PlanesdeDesarrolloanteriores.aspx>

Ramirez Peña, L. F. (2004). *Discurso y lenguaje en la educación y la pedagogía*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.

_____. (2005). *Texto y discurso*. En: *Estudios del discurso en Colombia*. Medellín: Universidad de Medellín.

_____. (2006). *Del texto al discurso y sus gramáticas para la enseñanza de la comunicación y el lenguaje*. [En línea]. Disponible en Internet: www.luisalfonsoramirezp.com

_____. (2006). *El discurso como articulación de voces*. [En línea]. Disponible en Internet: www.luisalfonsoramirezp.com

_____. (2007). *Comunicación y Discurso. La perspectiva polifónica en los discursos literario, cotidiano, científico*. Bogotá: Magisterio.

Unesco. Orealc. (1990). *Conferencia mundial sobre educación para todos. Marco de acción para satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje*. En: Proyecto principal de educación en América Latina y el Caribe. Boletín 21. Santiago de Chile. Recuperado de: <http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000861/086117s.pdf>

Unesco. (1998). *Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el Siglo XXI. Visión y Acción. Marco de acción prioritaria para el cambio y el desarrollo de la Educación Superior*. París: Ediciones UNESCO. Recuperado de: http://www.unesco.org/education/educprog/wche/declaration_spa.htm

_____. (2004). *Educación superior en una sociedad mundializada. Documentos de posición y orientación*. París. Recuperado de: <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001362/136247s.pdf>

UNESCO. PRELAC II. (2007). *Educación de calidad para todos: Un asunto de Derechos Humanos. Documento Discusión sobre políticas educativas en el marco de la II reunión de PRELAC*. Buenos Aires, Argentina. Recuperado de: http://portal.unesco.org/geography/es/ev.php-URL_ID=8584&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html

Unesco. (2009) *Conferencia Mundial sobre educación superior. La nueva dinámica de la educación superior y la investigación para el cambio social y el desarrollo*. París. Recuperado de: http://www.unesco.org/education/WCHE2009/comunicado_es.pdf

Veiga-Neto, A. (2010). *Gubernamentalidad neoliberal: implicaciones para la educación*. Recuperado: <http://aprendeonline.udea.edu.co/revistas/index.php/revistaeypp/article/viewFile/9748/8965>

Williamson, J. (1990). *¿What Washington Means by Policy Reform? Chapter 2 from Latin American Adjustment: How Much Has Happened?* Washington: Institute for International Economics.

Ante constitución de sujetos por mercados y finanzas transformar hacia una pedagogía de
“la inquietud de sí mismo” desde el lenguaje

Recuperado de: <http://www.iie.com/publications/papers/paper.cfm?researchid=486>

El chat y las redes sociales: Transformaciones de la cultura escrita en el ciberespacio y desafíos para la educación

Giovanna Carvajal Barrios⁶⁰

Universidad del Valle
giovanacarv@hotmail.com

Resumen

El capítulo resume los hallazgos de la investigación *Cultura escrita en el ciberespacio: ¿nuevos conocimientos, nuevos conceptos, nuevas prácticas?*, realizada al interior del doctorado en Ciencias de la Educación de la Universidad Tecnológica de Pereira. El estudio cualitativo –realizado en la ciudad de Cali, Colombia, entre 2014 y 2016– caracteriza las interacciones de dos grupos de sujetos (estudiantes universitarios entre los 18 y los 23 años de edad y adultos profesionales mayores de 45), tomando en cuenta: los rasgos asociados a la convergencia y a la continuidad entre la oralidad y la escritura; los conocimientos procedimentales para leer y escribir derivados del *software* de medios y del ciberespacio; el desplazamiento y permanencia de conocimientos procedimentales propios de la cultura escrita alfabética y sus cánones; y los conceptos emergentes sobre la lectura y la escritura. El texto formula, además, algunos retos para la educación en sus distintos niveles, relacionados con el fortalecimiento de la relación de los estudiantes con la cultura escrita alfabética, pues ésta, además de ser un recurso comunicativo indispensable para

⁶⁰ Profesora titular de la Universidad del Valle. Comunicadora Social, Licenciada en Música y Magister en Comunicación y Diseño Cultural de la Universidad del Valle. Doctora en Ciencias de la Educación, RUDECOLOMBIA, Universidad Tecnológica de Pereira.

el ejercicio de la ciudadanía y para el desarrollo de las distintas profesiones, constituye una mediación cognitiva para aprovechar las potencialidades del ciberespacio.

Palabras clave: Cultura escrita, ciberespacio, escritura en las redes sociales, conocimientos procedimentales de la cultura escrita.

Abstract

The article summarizes the findings of the doctoral research "Written Culture in cyberspace: new knowledge, new concepts, new practices?", inscribed in the doctorate in Educational Sciences of the Technological University of Pereira. The qualitative study - conducted in the city of Cali between 2014 and 2016 - characterizes the interactions of two groups of subjects (university students between 18 and 23 years of age and professional adults over 45) taking into account: the traits associated with Convergence and continuity between orality and writing; procedural knowledge for reading and writing derived from media software and cyberspace; the displacement and permanence of procedural knowledge proper to the written alphabetical culture and its canons; and emerging concepts about reading and writing. The article also presents some challenges for education in its different levels and some recommendations aimed at strengthening the relationship of students with the written alphabetical culture, as this, as well as being an indispensable communicative resource for the exercise of citizenship and for development Of the different professions, constitutes a cognitive mediation to take advantage of the potentialities of cyberspace.

Keywords: *written culture, cyberspace, writing on social networks, procedural knowledge of written culture.*

Introducción

¿Se han transformado nuestros modos de leer y de escribir a partir del uso de recursos comunicativos como el chat, el *Whatsapp* y los sitios de redes sociales? ¿Qué conocimientos debemos poner en juego cuando interactuamos en estos escenarios? ¿Cuáles de nuestros conocimientos para leer y escribir se están viendo desplazados en las formas ciberespaciales de comunicación? ¿Cuáles siguen estando vigentes y cobran aún mayor importancia? ¿Existen hoy nuevos modos de definir las prácticas de lectura y escritura a partir de las condiciones que propicia internet? ¿Podemos hablar de la existencia de una escritura específicamente digital o ciberespacial? ¿Los rasgos emergentes de la escritura ciberespacial están permeando otros espacios sociales más formales como la academia y el ejercicio profesional? ¿Tiene todo ello implicaciones para la educación?

La investigación *Cultura escrita en el ciberespacio: ¿nuevos conocimientos, nuevos conceptos, nuevas prácticas?*⁶¹, inscrita en el doctorado en Ciencias de la Educación de la Universidad Tecnológica de Pereira (Colombia), analiza las transformaciones de la cultura escrita en el ciberespacio, expresadas en la emergencia de conocimientos procedimentales para leer y escribir y en el surgimiento de nuevos conceptos sobre lo que significan estas prácticas en las condiciones actuales.

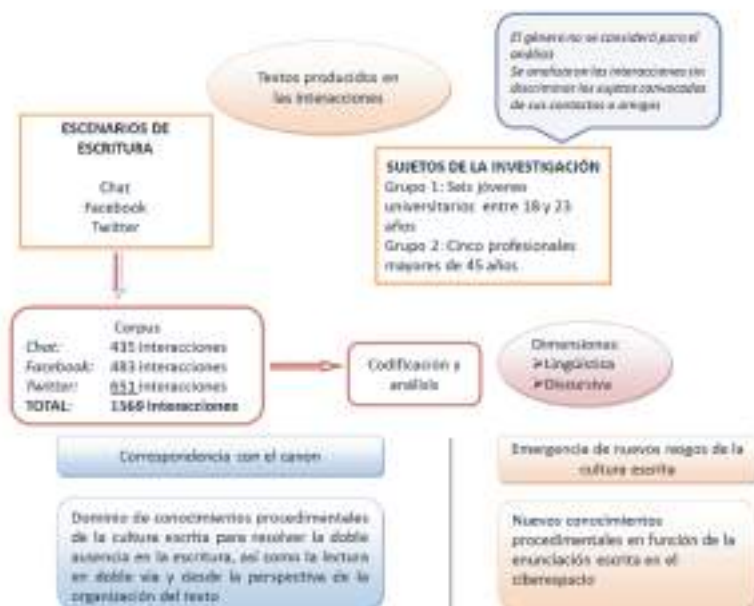
De acuerdo con el marco teórico de la investigación, los conocimientos semánticos o contenidos informativos corresponden a “un saber qué” en relación con el lenguaje y la escritura (por ejemplo el dominio de definiciones como “oración”, “concordancia gramatical” o “propiedad lexical”). Los conocimientos procedimentales se refieren a un “saber cómo” o a un “saber hacer” para poder leer y escribir (que –en el ejemplo del paréntesis anterior– correspondería a la capacidad de

61 El trabajo completo se encuentra publicado en Carvajal (2017).

construir oraciones gramaticalmente correctas o de interpretarlas adecuadamente, aunque se desconozcan los conceptos que subyacen a ellas). Tanto los conocimientos procedimentales como los conocimientos semánticos forman parte de la cognición social del usuario de la lengua (Van Dijk, 1994) y de los saberes previos de los sujetos en su relación con las distintas manifestaciones de la cultura escrita⁶².

Figura N.º 1.

Escenarios de escritura, sujetos de la investigación y configuración del corpus.



Fuente: Elaboración propia.

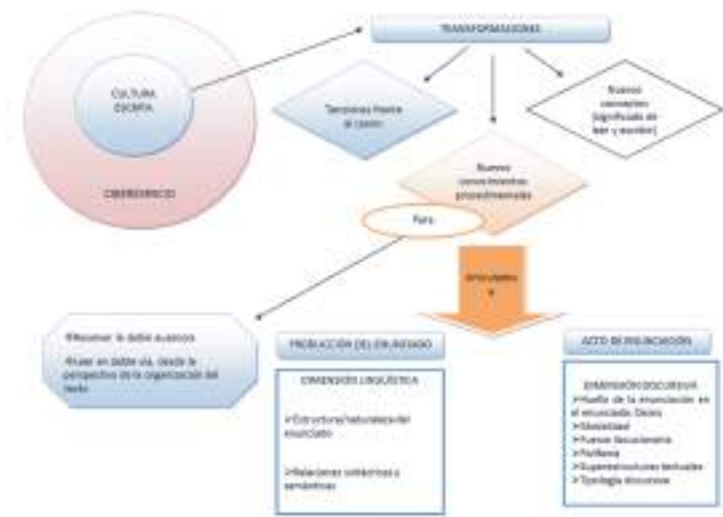
En el estudio se analizaron mensajes producidos en 1393⁶³ interacciones de chat, *Facebook* y *Twitter*, en las que participaron un total de 869 sujetos. El grupo convocado de manera directa

62 Para ampliar estos conceptos ver Ulloa & Carvajal, 2006.

63 El total de interacciones capturadas fue 1569 (como se indica en la figura N.º 1), pero algunas se descartaron durante el proceso de codificación.

para la investigación estuvo conformado por seis estudiantes universitarios entre los 18 y los 23 años de edad y cinco adultos profesionales entre los 46 y los 65 años, todos residentes en la ciudad de Cali, Colombia. Las interacciones que conformaron el corpus fueron recopiladas durante cuatro meses y analizadas a partir de un conjunto de códigos⁶⁴, hecho que permitió identificar la emergencia, el desplazamiento y la permanencia de conocimientos procedimentales para leer y escribir, así como las transformaciones en los conceptos sobre la lectura y la escritura. Como se expondrá en el cierre del capítulo, las conclusiones de la investigación permiten aseverar que se trata de nuevas prácticas de la cultura escrita alfabética.

Figura N.º 2.
Transformaciones de la cultura escrita en el ciberespacio.



Fuente: Elaboración propia.

El canon de escritura –que corresponde, en términos de la lingüística, al registro estándar de la lengua– surge a partir de

64 La codificación y el procesamiento de los datos se realizó con el *software* ATLAS.ti (versión 7.5.10, 2016). Los 123 códigos creados para caracterizar las interacciones se distribuyeron en 16 grupos o familias, entre las que cabe destacar: Ciberespacio y *software* de medios; Rasgos de oralidad; Inconsistencias con el canon que no / que sí / afectan la coherencia local.

la necesidad de resolver la doble ausencia que caracteriza a la enunciación escrita y que exige una doble representación: la del enunciador y la del enunciatario, mediante el uso de los verbos ilocutivos y las construcciones preposicionales (Ulloa & Carvajal, 2009) (figura N.º 3).

Con el término doble ausencia, Ulloa & Carvajal hacen referencia a la ausencia del lector cuando el autor escribe, y a la ausencia del autor cuando el lector lee. Se trata de una característica de la enunciación escrita que la diferencia de la enunciación oral y que fue determinante en la creación del canon de la cultura escrita alfabética occidental. Escribir canónicamente implica la puesta en marcha de un conjunto de conocimientos procedimentales encaminados a garantizar que el texto sea interpretado según la intencionalidad (fuerza ilocutiva) de quien lo escribió. A su vez, el lector pone en marcha conocimientos procedimentales para leer, desde la perspectiva de la organización del texto dada por su autor y no sólo desde su propia cognición social (Ulloa & Carvajal, 2006).

El canon de escritura constituye una construcción histórica y social, razón por la cual no se puede hablar de un canon exclusivo y estático. Ulloa & Carvajal reconocen cuatro tipos de canon unificados por la misma norma gramatical y ortográfica: el canon del discurso científico, filosófico y humanístico propio de los ámbitos de la educación, la ciencia y la cultura; el canon del discurso jurídico político que rige la escritura de las leyes, los decretos, los códigos y demás formas de reglamentación institucional; el canon de los discursos mediáticos, que rige los procesos de producción textual y las estructuras discursivas de los medios de comunicación masiva; y el canon literario, definido en relación con los textos que en una sociedad, en un determinado momento de la historia, se reconocen como literatura. A partir del canon general (que en el presente estudio constituye el parámetro a partir del cual se describen los textos producidos en el chat y

las redes sociales) han surgido cánones particulares que son hegemónicos en los contextos donde cada uno de ellos prevalece, pero que coexisten y se relacionan con otros de diversas maneras (Ulloa y Carvajal, 2006).

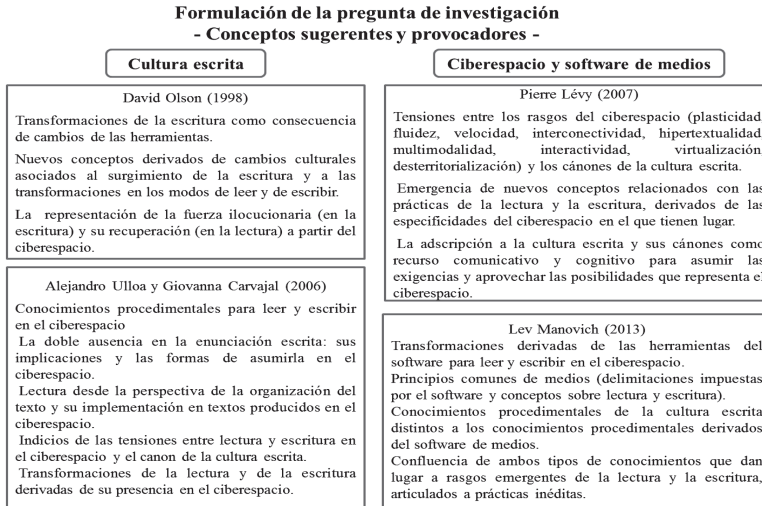
Figura N.º 3.
El canon de la cultura escrita alfabética.



Fuente: Elaboración propia.

Es importante destacar que en la formulación del problema de investigación se reconocen las mutuas y múltiples relaciones entre las distintas manifestaciones de la oralidad y las prácticas de la cultura escrita alfabética, que surgen en la historia de la humanidad, a partir de la invención del alfabeto. Así mismo, se define el ciberespacio como un escenario comunicativo en el que confluyen la oralidad y la escritura y en el que se inscriben las prácticas de lo que aquí se denomina la cultura escrita en el ciberespacio (figura N.º 4).

Figura N.º 5.
Matriz conceptual para la formulación de la pregunta de investigación.



Fuente: Elaboración propia.

Cultura escrita en el ciberespacio: entre lo permanente, lo desplazado y lo emergente

Desde la perspectiva de esta investigación, las transformaciones de la cultura escrita derivadas de su presencia en el ciberespacio y de los condicionamientos del *software* de medios se manifiestan en el surgimiento de nuevos conocimientos procedimentales para la lectura y la escritura, así como en la emergencia de nuevos conceptos para definir dichas prácticas (figura N.º 2).

La lectura y la escritura ciberespaciales –presentes en *Facebook*, en *Twitter* y en el chat– se diferencian de las prácticas asociadas al manuscrito y al impreso, dado que involucran conocimientos procedimentales específicos (que no desplazan

totalmente los conocimientos procedimentales propios de la cultura escrita) y conceptos particulares sobre lo que significa leer y escribir.

Entre los *conocimientos procedimentales (un saber hacer) de la cultura escrita canónica*, se encuentran:

- a. El empleo de los signos de puntuación.
- b. El conocimiento de las normas ortográficas.
- c. El uso de preposiciones, adverbios, conectores y pronombres relativos.
- d. Las concordancias gramaticales.
- e. La propiedad lexical.
- f. La coherencia local.
- g. El uso de marcadores deícticos.
- h. La representación y el reconocimiento de enunciadores.
- i. La elaboración de inferencias.
- j. La representación y la recuperación de la fuerza ilocucionaria⁶⁵, etc.

Los literales a, b, c, d, e y f hacen parte de la dimensión lingüística de la escritura. Los demás hacen parte de la dimensión discursiva de la escritura.

Como parte de los conocimientos procedimentales ligados al software de medios y al ciberespacio se pueden mencionar:

- a. La partición de mensajes y de oraciones mediante el uso de la tecla “enter” o “intro”.
- b. El empleo de abreviaturas.
- c. La introducción de enlaces.
- d. El uso de emoticones y otras simbologías.
- e. La presencia de implícitos.

⁶⁵ Austin (1962) denominó fuerza ilocutiva o ilocucionaria a lo que se hace con lo que se dice. La fuerza ilocucionaria de un enunciado determina cómo debe recibirse éste por parte del receptor: como pregunta o afirmación, como queja o amenaza, como elogio o crítica, como solicitud o sugerencia, como orden o propuesta, etc. La fuerza ilocucionaria debe ser inferida por el lector a partir de los indicios aportados por el texto y de sus conocimientos previos.

- f. El uso no canónico del alfabeto.
- g. El empleo de nuevos léxicos asociados a la cultura escrita en el ciberespacio.
- h. La presencia de imágenes.
- i. La capacidad de “ajustar” el desfase que se produce en la continuidad de los mensajes.
- j. La creación o adhesión a un *hashtag* como representación de macroestructuras textuales⁶⁶.

Caracterización por escenarios

El chat es el escenario donde tienen mayor peso los *rasgos de oralidad*, dado que dos de los cinco códigos más frecuentes (*Expresión de rasgos paralingüísticos y translingüísticos*⁶⁷ y *Registros propios de la oralidad*) corresponden a dicha familia. Además, es el único escenario donde dos de los cinco códigos más frecuentes pertenecen a la familia *Ciberespacio y software de medios*. La puesta en marcha de conocimientos procedimentales asociados al *software* aparece articulada en el chat a la representación de elementos presentes en la conversación, tales como la gestualidad, el tono de voz y la afluencia permanente de mensajes.

La convergencia entre dos conocimientos procedimentales para escribir en el ciberespacio (el *uso de emoticones y la fragmentación de los mensajes*) y la representación de elementos propios del habla constituye una de las características más relevantes de la escritura en el chat. En cuanto a la ortografía, se presenta como un conocimiento procedimental de la cultura escrita que tiende a ser desplazado, aun cuando en la gran mayoría de los casos esto no afecta la claridad y coherencia de los mensajes.

⁶⁶ Los conceptos macroestructura y superestructura son desarrollados por Van Dijk, 1980 y 1996.

⁶⁷ El componente lingüístico de un enunciado lo constituyen las palabras; el componente paralingüístico (o que acompaña lo lingüístico) alude a aspectos como la entonación, el volumen, la velocidad y el ritmo de la voz; el componente translingüístico (o que va “más allá” de lo lingüístico) corresponde a la gestualidad, la kinesis y la proxemia, entre otros elementos comunicativos presentes en una interacción.

En el *Facebook*, el código de mayor preponderancia es la *Expresión de rasgos translingüísticos y paralingüísticos*. En este escenario tiene doble presencia la familia de *Inconsistencias que no afectan la coherencia local*. Ortografía y puntuación se perfilan como conocimientos procedimentales que tienden a ser desplazados, sin que con ello se afecte la coherencia de los mensajes publicados. Solo uno de los cinco primeros códigos –*Emoticones*– pertenece a la familia *Ciberespacio y software de medios*. Este conocimiento procedimental puesto en marcha al escribir en el *Facebook* está asociado (como en el chat) a la representación de rasgos de la oralidad. Dentro de los conocimientos procedimentales propios de la cultura escrita únicamente aparece la *Marcación del enunciatario*.

De los tres escenarios el Twitter es el que tiene, dentro de los cinco primeros, tres códigos relacionados con conocimientos procedimentales de la cultura escrita, los cuales son superados en preponderancia únicamente por el código *Emoticones*. Es el único escenario donde hace presencia el código *Texto canónico en la dimensión lingüística*. El código *Expresión de rasgos translingüísticos y paralingüísticos*, que en el chat y el *Facebook* ocupa el primer lugar en orden de frecuencia, aquí ocupa el quinto, lo que estaría confirmando la tendencia a una escritura más apegada al canon de la cultura escrita y un poco más distante a la oralidad.

La descripción realizada a partir de la preponderancia de los códigos en los distintos escenarios permite tener una aproximación a cuáles son los conocimientos procedimentales que se están viendo *desplazados* y cuáles son los conocimientos procedimentales *emergentes* en la escritura realizada en los escenarios del ciberespacio, objeto de la presente investigación.

Mientras la ortografía y la puntuación se muestran como los conocimientos procedimentales de la cultura escrita que se están viendo desplazados, el dominio de un conocimiento procedimental emergente derivado del *software* y del ciberespacio

(el uso de los emoticones) aparece asociado a la necesidad de representar rasgos paralingüísticos y translingüísticos presentes en el habla y ausentes en la escritura alfabética.

Estas tendencias se manifiestan en los tres escenarios, con distintas variaciones y grados de incidencia. Así, el chat es el que tiende a poner en juego recursos (tanto del *software* de medios y del ciberespacio como de la cultura escrita) en función de su proximidad con la oralidad. El *Twitter* es el que da mayor cabida al conocimiento procedimental más representativo de la escritura en el ciberespacio (la creación y el uso de los emoticones), mientras los mensajes publicados tienden a ser más consistentes con el canon de la cultura escrita alfabética. En el *Facebook*, por su parte, cobran relevancia los rasgos de la oralidad (no en vano el primer código en orden de frecuencia es la representación de rasgos paralingüísticos y translingüísticos). La escritura en dicho escenario refleja el desplazamiento de dos conocimientos procedimentales de la cultura escrita como son la ortografía y la puntuación, mientras exige el dominio de un conocimiento ligado a los marcadores de enunciación escrita y da cabida al uso de emoticones en tanto conocimiento procedimental del *software* de medios, estos dos últimos en muchos casos articulados a la representación de componentes de la oralidad y a la representación de la fuerza ilocucionaria.

Ahora bien, el análisis ha permitido constatar que el desplazamiento de algunos conocimientos procedimentales de la cultura escrita está significando el fortalecimiento de otros, como son la capacidad para resolver implícitos y la capacidad de construir inferencias, que se encuentran relacionados entre sí. Esto, a su vez, está articulado al aumento del trabajo inferencial que debe realizar el lector y lo que ello representa en términos de ajustar los mensajes, compensar en ellos inconsistencias ortográficas o gramaticales, resolver implícitos y solventar ausencias de los textos. En el cuadro N.º 1 se presenta una síntesis de los rasgos característicos de la escritura en cada escenario.

Cuadro N° 1.
Resumen de la caracterización por escenarios.

Chat	Facebook	Twitter
<p>Mayor presencia de rasgos de oralidad.</p> <p>Puesta en marcha de conocimientos procedimentales asociados al <i>software</i>, articulada a la representación de elementos presentes en la conversación (como la gestualidad, el volumen y el tono de la voz).</p> <p>Convergencia de conocimientos procedimentales para escribir en el ciberespacio (particularmente el uso de emoticones y la fragmentación de los mensajes) y representación de elementos propios del habla (por medio de recursos como las onomatopeyas y la utilización no canónica de elementos de la cultura escrita alfabética).</p> <p>Desplazamiento de la ortografía en tanto conocimiento procedimental de la cultura escrita.</p>	<p>Representación de rasgos translíngüísticos y paralingüísticos, código de mayor preponderancia.</p> <p>Uso de emoticones, conocimiento procedimental de la familia Ciberespacio y <i>software</i> de medios, asociado a la representación de rasgos de la oralidad.</p> <p>Desplazamiento de la ortografía y la puntuación en tanto conocimientos procedimentales de la cultura escrita, sin que con ello se afecte la coherencia de los mensajes publicados.</p> <p>Empleo de marcadores de (los) enunciario(s), conocimiento procedimental de la cultura escrita que permanece vigente.</p>	<p>Preponderancia de los emoticones.</p> <p>Presencia destacada de tres códigos relacionados con conocimientos procedimentales de la cultura escrita: texto canónico en la dimensión lingüística, marcador de enunciario presente/correcto, mensaje que exige construcción de inferencia por parte del lector.</p> <p>Tendencia a una escritura más apegada al canon de la cultura escrita y un poco más distante a la oralidad.</p>

Fuente: Elaboración propia.

Caracterización por grupos de edad

En las interacciones de los jóvenes, tienen preponderancia los códigos de las familias *Ciberespacio* y *software de medios e Inconsistencias que no afectan la coherencia local*. Sustituir los signos de puntuación mediante la fragmentación de los mensajes, utilizar emoticones, así como apócope y abreviaturas, hace parte de los conocimientos procedimentales para escribir que han emergido con el chat, el *Facebook* y el *Twitter*, con las particularidades de cada escenario que ya fueron mencionadas.

En cuanto a los conocimientos procedimentales de la cultura escrita, se están viendo desplazados la ortografía (las inconsistencias tienen que ver fundamentalmente con la ausencia de tildes) y la puntuación. La *marcación del enunciario* es un conocimiento de la cultura escrita que permanece, ligado particularmente a las interacciones en *Facebook* y *Twitter*, pero

hecha funcional gracias a las herramientas proporcionadas por el *software*. El código *Puntuación / repetición de signo* da cuenta de la emergencia de un conocimiento procedimental que parte de la cultura escrita pero que se deslinda del canon; este recurso se encuentra ligado a la representación de la fuerza ilocucionaria. Por último, las equivocaciones en la digitación (rasgo característico del chat) hacen parte de las mutaciones de la escritura, la cual se vuelve permisiva y flexible frente a este tipo de fallas que en la cultura del impreso están proscritas.

Cuadro N.º 2.

Caracterización por grupos de edad.

Interacciones de los jóvenes	Interacciones de los adultos
<p>Preponderancia los códigos de las familias Ciberespacio y <i>software</i> de medios e Inconsistencias que no afectan la coherencia local.</p> <p>Sustitución de los signos de puntuación mediante la fragmentación de los mensajes.</p> <p>Uso de emoticones, apócope y abreviaturas.</p> <p>Desplazamiento de la ortografía y la puntuación en tanto conocimientos procedimentales de la cultura escrita.</p> <p>Marcación del enunciatario, conocimiento de la cultura escrita, ligado particularmente a las interacciones en <i>Facebook</i> y <i>Twitter</i>, pero hecha funcional gracias a las herramientas proporcionadas por el <i>software</i>.</p> <p>Repetición de signos de puntuación, conocimiento procedimental emergente (ligado a la representación de la fuerza ilocucionaria) que parte de la cultura escrita pero que se deslinda del canon.</p> <p>Fallas en la digitación (rasgo característico del chat) como parte de las mutaciones de la escritura, la cual se vuelve permisiva y flexible frente a este tipo de errores que en la cultura del impreso están proscritos.</p>	<p>Predominio de los códigos de la familia Inconsistencias que no afectan la coherencia local.</p> <p>Desplazamiento de conocimientos procedimentales de la cultura escrita relacionados con la ortografía y la puntuación.</p> <p>Repetición de signos de puntuación como un conocimiento procedimental que emerge a partir del uso no convencional de un recurso de la cultura escrita, en función de la representación de la fuerza ilocucionaria.</p> <p>La expresión de rasgos translingüísticos y paralingüísticos ocupa un lugar preponderante, pero no tanto como en el grupo de jóvenes.</p> <p>Menor presencia de la familia Ciberespacio y <i>software</i> de medios.</p> <p>Presencia del código Texto canónico en la dimensión lingüística, de un modo más preponderante que en las interacciones de los jóvenes.</p> <p>Las fallas en la digitación también hacen presencia, aunque de manera más acentuada que en las interacciones de los jóvenes.</p>

Fuente: Elaboración propia.

Chat, *Facebook* y *Twitter*: nuevas prácticas de la cultura escrita en el ciberespacio

Una vez mencionadas las características de las interacciones según los escenarios y grupos de edad, se abordarán los rasgos generales de la escritura y la lectura en el chat, *Facebook* y *Twitter*, a partir de los cuales se les puede catalogar como nuevas prácticas de la cultura escrita. Para cada rasgo se presentan uno o varios ejemplos tomados del corpus.

Los mensajes del corpus se tomaron de las interacciones tal y como fueron publicados por los sujetos de la investigación, sin realizar en ellos ningún tipo de intervención. Durante el trabajo de recolección se optó por la captura de los textos y no por su transcripción y se tuvo especial cuidado de no activar el corrector ortográfico y gramatical al incorporarlos al informe de investigación. Los nombres de los interlocutores fueron eliminados o reemplazados por otros en caso de ser necesario. La letra “E” indica la presencia de los enunciadores que fueron enumerados según su orden de aparición en la interacción⁶⁸.

Rasgos asociados al *software* de medios y al ciberespacio

a) La continuidad de los mensajes no constituye un imperativo –específicamente en el chat–. Los textos que se intercambian en dicho escenario no se elaboran de principio a fin antes de ser enviados; su escritura, al realizarse sobre la marcha, es un proceso que se alterna con la puesta en común (envío) de los enunciados. Esto trae como resultado una tendencia generalizada a fragmentar los mensajes.

[a-1] Los salarios están [/] habría que buscar otra vez a ver si encontramos precios, pero es difícil [/] Creo que tenemos un par de precios pero por testimonios

[a-2] y cuando le conté a él [/] que esta se llamaba [/] anny lizeth [/] me dijo que no iba a funcionar

b) Para quienes escriben en Facebook y Twitter, recibir comentarios hace parte de un acuerdo comunicativo implícito,

⁶⁸ Los ejemplos están enumerados según el literal al que corresponde cada uno; se emplean corchetes para separar el número del enunciado propiamente dicho. Así mismo, se utiliza un tipo de letra diferente para destacar los fragmentos que fueron tomados de las interacciones. Se emplea el símbolo [/] para indicar que el enunciado fue dividido en varios envíos.

inherente a la participación en los sitios de redes sociales. Aunque no necesariamente sucede, suscitar comentarios constituye una posibilidad siempre abierta, trascendiendo incluso límites de temporalidad. Escribir en estos escenarios es un acto público que implica interactuar con otros, lo que ubica tal práctica en un lugar distinto al de la escritura del manuscrito e incluso al de la escritura digital no ciberespacial.

[b-1]



En este ejemplo, quien inicia la interacción –E(0)– lo hace a través de la fotografía. A continuación, aparecen los enunciados que surgen como reacción a la publicación.

c) Prácticas marginales como el uso de apócope y abreviaturas se convierten en tendencia generalizada. Lo que es evitado en espacios formales (como la academia, la jurisprudencia, la escritura literaria o periodística) no solo es admitido en el chat y las redes sociales sino que constituye un recurso funcional y se erige como un conocimiento procedimental necesario. Algo similar ocurre con otros usos no canónicos de elementos de la cultura escrita, como la repetición de signos puntuación, las mayúsculas sostenidas y la reiteración de fonemas.

[c-1] uffffffff que B.RRQR como todo lo que escribes

[c-2] si, [/] wow [/] que bn [/] con todo? [/] te felicito [/] estoy segura de que te ir [/] a [/] muy bn

[c-3] Sí!!! pero recuerda que se quedó listo para ser parte de una parilla BBQ en el último capi!!

[c-4] jajaja pues despues de esa forma de llorar, p mi tambien!

[c-5] MI ISAAAAAAA YO TAMBN TE EXTRAÑO
DEMASIAAADOOOOO MKKKKKKKKK ESPERO
VERNOS PRONTOOOOOOOO

[c-6] nadita, acabo de llegar de la u y vos?

[c-7] Sería perfecto que AJ hubiera estado en el MV Tomado de Twitter

d) El *software* de medios que soporta el chat, *Facebook* y *Twitter* brinda la opción de conectar la propia escritura con otros universos textuales del ciberespacio. No solo es posible sugerir textos sino que éstos se ponen a disposición de los demás a través de enlaces. En este mismo orden de ideas, la herramienta del *hashtag* permite la interconexión con otros textos y funciona como una especie de índice temático ciberespacial.

[d-1]

E(0) esta es la plataforma en Malaga [/] la de Colombia debe tener un nombre [/] que identifique a todas las ciudades por igual

E(1) si, reunamonos

E(0) <https://www.facebook.com/noticieromalagacode> [/]
ahi esta la pagina en Face

[d-2]

E(0) @Loca_Indecisa #Oscars2014 y la #MejorPelicula es 12 años de esclavitud, síiiiiiiiiiiiiiiiiiiiiiiiiii-ii!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!! :D

e) La invención y la recreación lúdicas tienen un lugar privilegiado. Asociados a ellas, hacen presencia el uso maleable del lenguaje, la utilización de los recursos del *software* (imágenes fijas y en movimiento, emoticones, “memes”, etiquetas, archivos

f) Lo implícito –de enorme relevancia en las interacciones– tiene como contraparte la necesidad de construir inferencias y de relacionar los conocimientos previos del lector con la información aportada por el texto.

[f-1]

E(0)¿Alguien quiere usar su derecho a réplica por el resultado de la champions? Att: Luis Carlos Velez.

E(1) Será que me deja responder si digo que fue un robo descarado?

Hay dos referentes claves que comparten E(0) y E(1) en esta interacción: el resultado de la final de la Copa *Champions* de Fútbol (2014) y el rol de Luis Carlos Vélez, periodista cuya actuación como moderador en el debate televisivo de los candidatos a la presidencia de Colombia en 2014 fue cuestionado por algunos sectores de opinión. Por ello no hace falta construir un contexto en el cual la pregunta de E(0) y la respuesta de E(1) adquieran sentido. El sujeto que inicia la interacción representa un enunciador referido en su texto (el periodista Vélez), para de manera irónica articular estas dos coyunturas: el cuestionable resultado de la liga y la polémica actuación de Vélez como moderador del debate en cuestión. En su comentario, E(1) toma parte en el "juego" insinuando que quizás Vélez no le permita responder que el resultado de la *Champions* fue un robo descarado. Esta interacción es un ejemplo de puesta en ejercicio de conocimientos procedimentales de la cultura escrita ligados al manejo de la ironía, propiciados en un escenario de economía de palabras como es el *Twitter*.

g) La comunicación a través de la escritura hace parte de un tejido que permite el tránsito entre interacciones presenciales e interacciones *online*, en distintos dispositivos (tableta, teléfono móvil, computador fijo o portátil, etc.).

h) Las formas expresivas no alfabéticas (emoticones, *stickers*, fotografías, audios, videos) confluyen con recursos propios de la cultura escrita. La multimodalidad deja de ser privilegio de especialistas (editores, diagramadores, diseñadores, artistas, productores multimediales) para estar al alcance de todos. Adicionalmente, la utilización de recursos no lingüísticos puede hacer que la construcción de enunciados verbales tenga un peso menor en la representación de rasgos para y translingüísticos o de la fuerza ilocucionaria.

i) El uso de rótulos y etiquetas desplaza los conocimientos procedimentales de la cultura escrita relacionados con la representación proposicional (Van Dijk, 1980, 1996), la representación de enunciatarios y la expresión de la fuerza ilocucionaria. La capacidad de utilizar dichas herramientas hace innecesaria (aunque no la excluye) la construcción de enunciados propios para llevar a cabo una intención comunicativa. De igual manera, ciertas opciones (v.g. la publicación de “estados”) funcionan como paquetes prediseñados o superestructuras para que el usuario vacíe en ellos la información, con la posibilidad adicional de acceder a sitios web, archivos digitales, etc., y de marcar explícitamente los enunciatarios de sus mensajes mediante etiquetas.

Rasgos asociados a la convergencia y a la continuidad entre oralidad y escritura

La presencia de registros de la oralidad aparece como una tendencia generalizada, aunque depende del grado de adscripción de los sujetos a la cultura escrita. Los mensajes de personas con una mayor apropiación del canon suelen tener menos elementos propios de la oralidad. El interés de dotar a los mensajes de un carácter oral (que alude a lo sonoro y lo visual de la comunicación, sobre todo del chat), da lugar a una notoria presencia de los componentes paralingüístico y translingüístico (especialmente del primero de ellos).

[6] E(0)Claudia: ok...to...me...mo..nos.....un...tra....tra...
tra.....tra....gui...i....i...i...to....mien....tras...sss

[7] La 14rrrrrseeeee jajajaja

Rasgos relacionados con los conocimientos procedimentales de la cultura escrita y con el canon

En la escritura

a) Se observa el desplazamiento de algunos conocimientos procedimentales de la cultura escrita, especialmente la puntuación y la acentuación, así como una tendencia a la estructuración sintáctica elemental de los enunciados.

[a-1] nos repartimos las funciones tu haces lo que mas te gusta y ademas haces muy bien...

[a-2] feliz cumpleaños Papa te amo

[a-3] Alli radica el crecimiento de las personas en los accidentes

[a-4] Que bueno que ya disney esta hablando de que el " amor verdadero" no necesariamente es un hombre adore esta cinta y ame verla con mi hija se estan cambiando paradigmas y lineamientos.

[a-5] Me gusto mucho la de clara libros en papel o digital ?
En papel!

[a-6] Listo [/] Ya me la asignaron [/] Gracias

[a-7] ay no me haga esa cara [/] lo que dije estuvo bien [/]
solo que no es tanto, pero te aseguro que está bien

b) Se identificó un uso no convencional (y, en ese sentido, no canónico) de algunos signos de puntuación (repetición y

combinación de signos) y de otros recursos de la cultura escrita (v.g. repetición de fonemas, mayúsculas sostenidas).

[b-1] Nada. .. solo tomarla... Que tengas una muy buena tarde!!! Besosssssssssssssssssss

[b-2] Qué pashaaaa!!!???

c) Algunos conocimientos procedimentales de la cultura escrita, como la representación del enunciatario, la organización de la información, la presentación de las macroestructuras y los vínculos intertextuales se solventan con el uso de herramientas como las etiquetas, los “estados”, los *hashtag* y los enlaces, respectivamente. Incluso los enunciados verbales pueden sustituirse con emoticones, recurso expresivo predominante⁶⁹.

Figura N.º 6.
Representación de enunciatarios en Facebook.



Fuente: Imagen tomada de la página de Facebook de la autora.

d) La referencia a otras interacciones (*online* y *offline*) conlleva – en el caso de los jóvenes– a la utilización de recursos de la cultura escrita (marcadores de enunciación) para citar fragmentos y

⁶⁹ El ejemplo es tomado de la cuenta de la investigadora, dado que se hizo un acuerdo de confidencialidad con los sujetos de la investigación.

comentarlos como parte de nuevas interacciones. Ello indica la permanencia de un conocimiento procedimental de la cultura escrita para resolver un requerimiento comunicativo de los interlocutores.

En la lectura

a) Se identificó la puesta en marcha de conocimientos procedimentales para reconocer la fuerza ilocutiva de los enunciados, en correspondencia con las marcas presentes en los mensajes (en las que confluyen tanto recursos de la cultura escrita, como del *software* de medios y el ciberespacio). Puede afirmarse, incluso, que el eje central de los conocimientos procedimentales presentes en el chat, *Facebook* y *Twitter* lo constituye la representación de la fuerza ilocucionaria y su recuperación a través de la construcción de inferencias.

b) Los mensajes se caracterizan por su relación con el contexto inmediato. De ello se deriva la exigencia de un trabajo inferencial encaminado a resolver los implícitos presentes en los textos.

c) El trabajo inferencial también está encaminado al ajuste de las distintas inconsistencias frente al canon (distanciamiento frente a la norma estándar) que podría afectar la coherencia de los enunciados y el reconocimiento de la fuerza ilocucionaria. Los interlocutores deben activar un “mecanismo reparador”, capacidad que (si bien está presente en la lectura por fuera del ciberespacio) se erige como un conocimiento procedimental para leer en el Chat, el *Facebook* y el *Twitter*.

En síntesis, al desplazamiento de unos conocimientos para escribir, le corresponde un fortalecimiento de algunos conocimientos procedimentales para leer, entre ellos la capacidad para resolver implícitos y la capacidad de construir inferencias.

Rasgos asociados a los nuevos conceptos de lectura y escritura

¿Qué significa escribir y leer en el ciberespacio?

El análisis de las interacciones permitió identificar algunos rasgos que sugieren la emergencia de nuevos conceptos alrededor de las prácticas de lectura y escritura. Se trata de características estrechamente relacionadas, como se verá a continuación.

Leer y escribir: donde estés y con quien estés

La evolución en los dispositivos tecnológicos desde los que se accede a los tres escenarios permite que las labores de la escritura y lectura se puedan realizar en cualquier momento y lugar. No es necesario contar con un espacio exclusivo ni con un tiempo dedicado únicamente a estas prácticas. La simultaneidad con otras actividades contribuye a delinear otras nociones sobre lo que significa escribir y formas distintas de relacionarse con lo escrito, que contrastan con otras como la representada por la imagen del lector recluso en la biblioteca u otros espacios aislados, o la del escritor sentado frente a la hoja de papel sobre un escritorio.

Nuevos vínculos entre el habla y la escritura

La flexibilidad y permisividad propias de la oralidad se trasladan a la escritura, de tal manera que lo que prima es la eficacia de recursos utilizados para restituir el carácter oral de las interacciones presenciales. Si la especificidad de la escritura (canónica) está dada por su distancia frente a la oralidad, en las nuevas formas de escritura esta distancia tiende a difuminarse y las fronteras que pretendían separar la oralidad de la escritura

se han convertido en puentes que permiten moverse entre un ámbito y otro. Con el chat, el *Facebook* y el *Twitter* no solo están cambiando los conceptos de leer y de escribir; también se están transformando las maneras de conversar, de encontrarse y de tejer relaciones con los otros.

Lectura y escritura omnipresentes

La posibilidad de estar en contacto permanente con amigos, familiares o personas relacionadas con el mundo laboral o académico hace de los escenarios analizados formas de comunicación omnipresentes, que permean todos los espacios y que se mezclan con otras actividades, otros discursos y otras prácticas.

Escritura sin punto final: reescribir, re-intervenir, interpelar, aclarar, controvertir

Facebook, *chat* y *Twitter* dan cabida a productos textuales que nunca se cierran: siempre se puede volver sobre ellos y darles continuidad. Este es un rasgo que no se presenta en la cultura escrita ligada a lo impreso y constituye un indicio de una nueva manera de conceptualizar la escritura. Este concepto de escritura ligado tanto a lo abierto e indefinido como a lo efímero y fugaz se relaciona con la forma en que en los escenarios analizados se admite –en alto grado– la presencia de lo implícito.

Alternancia de los roles de escritor y lector

Como resultado del tejido enunciativo que se da en los tres escenarios, los roles de escritor y lector se alternan permanentemente, con lo cual se rompe la unidireccionalidad que caracteriza la escritura del impreso. Esto tiene efectos importantes en las propiedades que adquiere la doble ausencia en el chat, el *Facebook* y el *Twitter*.

La doble ausencia y sus matices: presencias y ausencias en la escritura del ciberespacio

La ausencia del lector cuando el autor escribe su texto y la del autor cuando el lector lleva a cabo la lectura (característica inaugurada con la invención de la escritura alfabética y con la cual se da inicio a la cultura escrita), hizo necesaria la configuración del canon de la escritura occidental en un proceso histórico de larga duración. Esta doble ausencia tiene matices particulares en el chat, el *Facebook* y el *Twitter*, por la posibilidad de interactuar con los otros en las condiciones que propician estos escenarios. En ellos, la confluencia de los conocimientos procedimentales de la cultura escrita y de aquellos otros derivados del *software* de medios y del ciberespacio permite sortear la no presencialidad física de los interlocutores y compensar la ausencia de los componentes para y translingüísticos presentes en la conversación oral. No se trata entonces de una doble ausencia en el estricto sentido del término, ni tampoco de una doble presencia (como en la oralidad). Se trata de formas particulares de estar presente y ausente, donde la capacidad de inferir adquiere una considerable importancia y donde la posibilidad de intercambiar los roles de escritor-lector marca la diferencia.

El concepto de doble ausencia en la cultura escrita del impreso está asociado a la permanencia de lo escrito –a su inmutabilidad– y a la separación de los actos de escritura y de lectura en el tiempo y en el espacio. Escritor y lector no confluyen, sino que están distantes y ausentes.

En los escenarios analizados, la mutua presencia de los interlocutores es posible gracias a la alternancia de los roles de escritor y lector que no necesariamente coinciden en el mismo momento y espacio físico, pero que encuentran en el ciberespacio un lugar de confluencia, de presencia mutua. Pero no se trata de una presencia equivalente a la que se produce en la conversación cara a cara, pues los interlocutores no se ven ni se escuchan. Su co-

presencia se produce por la posibilidad de escribirse y de leerse en una cadena potencialmente infinita. Adicionalmente, la presencia en el ciberespacio puede ser colectiva, lo cual la aproxima –en cierto modo– a la comunicación interpersonal/presencial propia de la conversación colectiva.

En esa presencialidad ciberespacial (que permite la interlocución, bien sea inmediata o diferida), los sujetos ponen en juego los conocimientos procedimentales de la cultura escrita, en asocio con los conocimientos promovidos por el *software* de medios. Es gracias a la confluencia de ambos tipos de conocimiento (cuya diferencia es fundamental dentro de esta investigación) que los participantes en las interacciones buscan restituir los componentes paralingüísticos y translingüísticos de la oralidad y representar la fuerza ilocucionaria de sus enunciados.

Si, por una parte, la no confluencia física de los interlocutores se traduce en la ausencia de los componentes para y translingüístico; por otra parte, los sujetos que participan en la interacción tienen la posibilidad de preguntar, interpelar, controvertir, etc., pese a no compartir con el escritor del mensaje el momento y el lugar de la enunciación. Trátese de una comunicación sincrónica o de una comunicación asincrónica, lo que marca la diferencia en este tipo de escritura ciberespacial es la posibilidad de intercalar los roles de lector-escritor, algo imposible en la escritura del impreso (salvo en los casos donde escritor y lector/es se reúnen con el ánimo de debatir o comentar un texto, lo cual dejaría de ser una interacción mediada exclusivamente por la escritura).

El régimen de la velocidad y de la inmediatez, el nexo con el presente, la búsqueda de economía de recursos hacen que la escritura propia del chat y de las redes sociales le apueste al trabajo inferencial del lector y no al interés de dotar al texto de las marcas necesarias para su interpretación en ausencia de su autor. Este último siempre está presente –por lo menos en potencia– y

siempre existirá la posibilidad de interpellarlo aunque, como se ha visto, esta no constituye una condición necesaria en escenarios como *Facebook* y *Twitter*.

Tendencia a la brevedad

Una de las características de la escritura en el chat y las redes sociales es la economía de recursos que se traduce en la brevedad de los enunciados. Aunque en el *Facebook* y en la comunicación vía chat los mensajes largos también tienen cabida, quienes los publican reciben comentarios alusivos a ello, o se anticipan a posibles críticas pidiendo excusas por escribir mensajes más extensos de lo acostumbrado. La tendencia a la brevedad está articulada al desplazamiento de conocimientos procedimentales relacionados con el uso de los signos de puntuación, al empleo de apócope y abreviaturas, al empleo no convencional de los signos de puntuación y al uso de los emoticones. También explica el hecho de que las inconsistencias frente al canon –documentadas en la investigación– no afecten (en la gran mayoría de los casos) la coherencia local o el sentido global de los enunciados, como quedó evidenciado en el análisis del corpus.

Sentido de oportunidad Vs. sentido de pertinencia

Además de resultar pertinente –o no– en el contexto de una interacción, un mensaje en *Facebook* puede representar la posibilidad de restablecer el contacto con amigos, enviar saludos o expresar halagos que no necesariamente están relacionados con el mensaje de quien inicia la interacción, ni tienen la intención de comentar la publicación que alguien ha hecho en su muro. Esto quiere decir que un mensaje no siempre aspiraría a ser pertinente sino que en algunos casos se pretende que sea oportuno, que aproveche la ocasión en el régimen de lo fugaz, lo breve y lo inmediato.

Escritura más allá y más acá de la censura

El ciberespacio –en general– y los escenarios analizados en la investigación –en particular– permiten escribir sin las restricciones que se dan en espacios formales como la escuela, las relaciones institucionales o el trabajo. No importa si se escribe o no de manera canónica. Cada quien puede escribir como lo desee, cuando quiera y lo que quiera. No es obligatorio revisar ni preocuparse por la ortografía, la sintaxis o la coherencia de los mensajes. La regulación de la escritura viene del propio sujeto quien, en términos generales, tiende a reflejar en sus textos su grado de apropiación de los conocimientos procedimentales de la cultura escrita. Según ha quedado documentado en la investigación, la manera como se asume la escritura depende de la relación que cada sujeto ha instaurado con la cultura escrita a lo largo de su vida.

En ausencia de un "censor" (ortográfico, gramatical o discursivo), un sujeto que se ha apropiado del canon se expresa de un modo acorde con ello, aunque su manera de escribir se torne laxa comparada con otros espacios comunicativos formales como la escritura académica, institucional o profesional, dentro o fuera del ciberespacio. Esto significa que la censura externa (encarnada en figuras como la de los editores, los correctores de estilo e incluso los mismos maestros) pierde peso; en su lugar, son los sujetos mismos quienes crean una dinámica donde se configuran normas de uso que regulan la confluencia entre lo canónico, lo no canónico y lo emergente. En esta dinámica cobran importancia no solo el grado de apropiación de la cultura escrita y sus cánones sino los propósitos de las interacciones, los interlocutores que participan en ellas y las características propias de cada escenario, que los usuarios regulares conocen a la perfección.

Cultura escrita en el ciberespacio: nuevos conocimientos, nuevos conceptos, nuevas prácticas

Como se mencionó al inicio del capítulo, el estudio se preguntaba si es posible hablar de nuevos conocimientos, nuevos conceptos y nuevas prácticas de la cultura escrita. De igual modo, se cuestionaba si denominaciones como escritura digital o escritura del ciberespacio se pueden respaldar con evidencias empíricas, trascendiendo las generalizaciones y afirmaciones del sentido común que no permiten identificar en qué consiste lo específico de dichas prácticas.

Los hallazgos permiten concluir que el surgimiento del chat y de los sitios de redes sociales como *Facebook* y *Twitter* inauguró nuevas prácticas de lectura y escritura, sin que ello signifique una ruptura tajante con modos de leer y de escribir anteriores. En dichos escenarios se presenta una relación dinámica entre lo emergente, lo que permanece y lo desplazado, que permite decantar formas inéditas de comunicación escrita cuyas derivaciones aún están por verse. Se trata de manifestaciones emergentes de la cultura escrita, que sin llegar a configurar una nueva lengua en sentido estricto, poseen unos rasgos específicos que permiten denominarla tentativamente como escritura *softwarizada ciberespacial*.

Los matices que adquiere esta nueva manifestación de la cultura escrita alfabética dependen de los sujetos particulares que la pongan en marcha, de su nivel de apropiación del canon de la escritura, de su dominio de los conocimientos procedimentales asociados al *software* y de los propósitos que motiven las interacciones, entre otros aspectos de orden histórico, social y cultural.

Implicaciones educativas de la cultura escrita del ciberespacio

Lectura y escritura en el ámbito escolar: tensiones emergentes

Las prácticas de lectura y escritura realizadas en el ámbito académico no son ajenas a las que realizan los estudiantes en espacios comunicativos como lo son el chat y las redes sociales. La interacción con los alumnos –específicamente en el nivel universitario– permite corroborar que sus modos de escribir en tales escenarios están permeando sus prácticas escolares de lectura y escritura. Entre los indicios que ponen de manifiesto esta tendencia se encuentran:

1. La propensión a elaborar textos con oraciones yuxtapuestas y enunciados sintácticamente elementales, frente a la dificultad de construir subordinaciones o encadenamientos de oraciones utilizando conectores.
2. La dificultad para discriminar o diferenciar los distintos usos de los signos de puntuación.
3. La tendencia a no releer ni revisar los ejercicios de escritura académica antes de entregarlos a sus profesores.

Como lo evidencian los textos producidos por los estudiantes, en el contexto escolar se están presentando tensiones entre las formas tradicionales de escritura y sus cánones (aquellas que se ocupa de promover la escuela) y aquellas que emergen en el ciberespacio (con las que relacionan día a día los niños y jóvenes). En otras palabras, se presenta una disputa entre las exigencias académicas y los conocimientos promovidos y requeridos por la escritura en las redes sociales. Algunos ejemplos de estas tensiones son:

- a. La elaboración de descripciones verbales Vs. la construcción o la utilización de emoticones prediseñados, etiquetas, *gif*, etc.
- b. La construcción sintácticamente elemental de enunciados en los que se prescindie de la coordinación y subordinación gramatical Vs. la elaboración de enunciados complejos con relaciones lógicas que exigen mayor trabajo por parte del lector.
- c. La producción de enunciados sin contextualización previa Vs. la exigencia de contextualizar información contenida en textos académicos o especializados.
- d. La lectura veloz y superficial (casi siempre de textos breves) Vs. la lectura de textos complejos –a nivel lingüístico y discursivo–, muchos de ellos de mediana y gran extensión.

En muchos de los casos, a las tendencias promovidas por los espacios de comunicación escrita ciberespacial se suman dos hechos: por un lado, una relación precaria de los estudiantes con la lectura en general y con textos canónicos de un mediano o alto grado de complejidad literaria, científica, expositiva o argumentativa; por otro lado, la ausencia de una orientación escolar sistemática y estimulante que permita fortalecer la relación de niños y jóvenes con la cultura escrita.

El escaso nivel de apropiación de los conocimientos semánticos y procedimentales para escribir y leer canónicamente es un asunto de gran importancia para la educación, pues la cultura escrita constituye una mediación cognitiva, es decir, un conjunto de conocimientos que permite la adquisición de conocimientos especializados en las distintas disciplinas y campos del saber. De ahí que las transformaciones actuales de la lectura y la escritura incidan en los procesos de apropiación y producción del conocimiento, los cuales constituyen parte importante de la misión formativa de la escuela. A lo anterior se suma que la formación para el ejercicio de una ciudadanía participativa, crítica y deliberante (misión indelegable de la escuela) pasa por la apropiación de la cultura escrita alfabética.

Aportes para los procesos de enseñanza de la lectura y la escritura

Formular directrices para el trabajo pedagógico en las áreas de lectura y escritura trasciende los objetivos de la investigación. No obstante, por tratarse de un trabajo inscrito en el Doctorado de Ciencias de la Educación (Área pensamiento educativo y comunicación), resulta necesario exponer algunas ideas al respecto.

En primer lugar, es importante mencionar que la caracterización de los conocimientos procedimentales de la cultura escrita canónica en su doble dimensión lingüística y discursiva (la cual hace parte del diseño metodológico de la investigación) debería ser trabajada con los estudiantes como parte del proceso de afianzamiento de su relación con la cultura escrita⁷⁰. Esto, en sí mismo, no representa una innovación en los procesos de enseñanza. El problema radica en que los aspectos normativos asociados a la escritura canónica no siempre se trabajan de manera sistemática en la educación. En muchos casos, constituye un plano subvalorado en proyectos articulados a las nuevas alfabetizaciones (alfabetización informacional, ALFIN), cuyo trabajo se centra en los conocimientos procedimentales articulados al uso de las TIC, pues se da por sentado que los usuarios (entre ellos los estudiantes) cuentan con el grado de adscripción a la cultura escrita necesario para aprovechar los recursos que ofrece internet.

Teniendo en cuenta lo anterior, no se trata tanto de innovar como de restituir la importancia de la escritura y la lectura canónicas (con las que se producen y se discuten los textos

⁷⁰ La conceptualización sobre la cultura escrita y sus conocimientos semánticos y procedimentales, así como el reconocimiento de la doble dimensión de la escritura –lingüística discursiva– que sirvieron de base para la propuesta metodológica de la tesis doctoral se deriva del trabajo realizado por el grupo de investigación Escritura, tecnología y cultura de la Escuela de Comunicación Social de la Universidad del Valle (Ulloa & Carvajal, 2006, 2008a, 2008b, 2009, 2011). De igual manera, el trabajo desarrollado al interior del grupo ha sido fundamental en el diseño y evaluación permanente de los cursos de Escritura y Análisis Textual en el programa de Comunicación Social.

producidos desde las distintas disciplinas del conocimiento), en procesos pedagógicos que partan de los conocimientos de los estudiantes, que recojan su experiencia como sujetos consumidores y productores culturales y que posibiliten la creatividad y la experimentación. Así mismo, los conocimientos emergentes del ciberespacio deberían estar presentes de distintas formas: como objeto de análisis en distintos campos del saber y desde diferentes perspectivas; como posibilidad de exploración en escrituras de corte creativo y experimental y como parte de los procesos de apropiación de conocimientos especializados. Todo ello implica –por supuesto– reconocer, valorar y potenciar el uso de los nuevos escenarios comunicativos.

En definitiva, uno de los desafíos más interesantes que nos plantea la convergencia entre cultura escrita y ciberespacio es poder caminar con los estudiantes en este proceso de cambios constantes, haciendo parte del proceso de construcción colectiva y participativa de nuevos conocimientos.

Escribir y leer en el ciberespacio: nuevos caminos para la investigación, nuevos retos para la educación

En un contexto en el que las políticas estatales le apuestan a la dotación tecnológica de las instituciones educativas y a garantizar la conectividad en los distintos rincones de la nación, es necesario ampliar el conocimiento sobre los cambios en los modos de leer y de escribir propiciados por las nuevas tecnologías y en particular por internet.

Teniendo en cuenta lo anterior, la investigación que aquí se ha presentado pretende hacer aportes en dos direcciones. La primera de ellas es la profundización sobre el concepto de cultura

escrita y los conocimientos procedimentales inherentes a ella, y su diferenciación frente a los conocimientos procedimentales derivados del *software* y del ciberespacio. Esa distinción resulta clave para los distintos niveles de la formación escolar. La segunda dirección tiene que ver con la caracterización de los cambios en ciernes, a partir de la cual es posible trascender las generalizaciones y tener una mayor claridad sobre los aspectos y niveles específicos donde se están produciendo las transformaciones.

La integración de los recursos tecnológicos de punta –como parte de las políticas diseñadas desde los ministerios de Educación y de las TIC– puede contribuir a mejorar la calidad educativa, pero no constituye una panacea. Aunque las formas tradicionales de enseñanza tienden a verse desplazadas por el aprovechamiento de las tecnologías de la información y la comunicación, escribir y leer –en distintos formatos, contextos y con diferentes propósitos– sigue siendo importante en la educación del siglo XXI.

Las transformaciones actuales plantean una serie de retos para la educación, tanto en los niveles básico y medio, como en el nivel superior. Algunos de ellos son:

1. Implementar los ajustes curriculares y metodológicos necesarios para que el espacio escolar contribuya a fortalecer la relación de los estudiantes con la cultura escrita.
2. Considerar las transformaciones en curso como objeto de análisis en distintas asignaturas y talleres. Esto implica que involucremos a los estudiantes en el análisis de las prácticas que ellos mismos agencian, de tal manera que además de potenciarlas puedan asumir una cierta distancia crítica frente a ellas y frente al modo como se relacionan –en términos de tensión y complementariedad– con las exigencias de la lectura y la escritura académicas. Compartir los hallazgos con los estudiantes puede contribuir a que sean conscientes de las transformaciones en curso y a que sepan reconocer los diferentes registros de la lengua y los contextos en los que éstos se ponen en juego. A los

profesores nos permitiría conocer los procesos comunicativos y culturales en los que están involucrados nuestros estudiantes, y analizar si las formas de escribir y de leer de los niños y jóvenes se relacionan de algún modo con dichos procesos.

3. Promover trabajos de investigación sobre las relaciones actuales entre la cultura escrita, las tecnologías de la información y el ciberespacio, considerando aspectos como los siguientes:

a) La manera como los rasgos de la escritura *softwarizada del ciberespacio* (con sus conocimientos y conceptos) están permeando otras prácticas de producción textual (entre ellas las académicas).

b) La presencia de la escritura ciberespacial de las redes sociales en el ámbito escolar, por ejemplo, el uso de las redes sociales con propósitos académicos.

c) Las diferencias entre el tipo de inferencias que se realizan en la cultura escrita del impreso y las inferencias que se realizan en la cultura escrita del ciberespacio.

d) Las características de la doble ausencia en la escritura del ciberespacio y sus consecuencias.

Lo anterior implica, en el plano teórico, profundizar en el concepto de cultura escrita, las distintas perspectivas de aproximación a ella y la presencia de dicho concepto en la investigación contemporánea sobre las prácticas de lectura y escritura. De igual manera, exige investigar sobre las prácticas de lectura y escritura en el ciberespacio realizadas por otros sujetos, de distintas edades y contextos socioculturales diversos.

Las Ciencias de la Educación y la Comunicación Social –dado su carácter interdisciplinar– constituyen espacios privilegiados para abordar un objeto de investigación tan complejo pero a la vez tan fascinante como las transformaciones

de la cultura escrita en el ciberespacio, de las que nuestros estudiantes son protagonistas. No se trataba, por supuesto, de formular conclusiones definitivas ni respuestas contundentes a las preguntas formuladas. Por el contrario, este trabajo invita a la formulación de nuevos interrogantes que permitan abrir puertas distintas y caminos innovadores para la discusión en torno a las relaciones entre cultura escrita y ciberespacio y a sus implicaciones teóricas y metodológicas.

Bibliografía

- Austin, J. (1962). *How to do things with Words*. Cambridge: Oxford.
- Bakhtin, M. (1997). *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. Sao Paulo: Editora Hucitec.
- Benveniste, E. (1977). El Aparato formal de la enunciación. En E. Benveniste, *Problemas de lingüística general II* (pp. 82-91). México: Siglo XXI Editores.
- Carvajal, G. (2017). *Chat, Facebook y Twitter. Transformaciones de la cultura escrita en el ciberespacio*. Cali: Universidad del Valle.
- Chomsky, N. (1974). *Estructuras sintácticas*. México: Editorial Siglo XXI.
- De Torres, J., Tornay, F. & Gómez, E. (1999). *Procesos Psicológicos Básicos*. Madrid: Mc Graw Hill.
- Ducrot, O. (1988). *Polifonía y Argumentación. Conferencias del Seminario "Teoría de la argumentación y análisis del discurso"*. Cali, Colombia: Universidad del Valle.
- Lévy, P. (2007). *Cibercultura. La cultura de la sociedad digital*. Barcelona: Antropos.
- Manovich, Lev. (2013). *El software toma el mando* . Barcelona: Editorial UOC.
- Olson, D. (1998). *El mundo sobre el papel. El impacto de la escritura y la lectura en la estructura del conocimiento*. Barcelona: Gedisa.
- Searle, J. (1969). *Speech Acts. A essay in the Philosophy of Language*. Cambridge: Cupress.

Serrano, E. (2000). Consideraciones Semióticas sobre el Concepto de Competencia. En Marin, A. L. *El Concepto de Competencia. Una mirada interdisciplinar* (Vol. II). Bogotá: Sociedad Colombiana de Pedagogía.

Ulloa, A. & Carvajal, G. (2006). Cultura escrita, conocimiento y tecnocultura. El marco teórico de una investigación exploratoria en la Universidad del Valle. *Revista Nexus Escuela de Comunicación Social Universidad del Valle*, 2, 105-141.

_____. (2008a). Lectura y Comprensión textual. *Entreartes*, 7, 35-49.

_____. (2008b). Teoría del texto y tipología discursiva. *Signo y Pensamiento*, 53, 295 - 313.

_____. (2009). La enunciación en la construcción del texto escrito: Formulación conceptual y pertinencia en una investigación sobre cultura escrita, conocimiento y tecnocultura en la universidad. *Nexus*, 5, 26-53.

_____. (2011). Cultura escrita y tecnocultura contemporánea: mediaciones cognitivas en la formación universitaria. *Nexus*, 10, 44-65.

Van Dijk, T. (1980). *Estructuras y Funciones del Discurso*. México: Siglo XXI.

_____. (1994). *Análisis Crítico del Discurso*. Cali: Universidad del Valle.

_____. (1996). *La Ciencia del Texto*. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica.

Williams, R.. (1992). *Historia de la Comunicación*. Barcelona: Bosch Editorial.

Estudiando en la nube: el caso de los universitarios de Medellín

Guillermo León Zapata Montoya⁷¹
Politecnico Colombiano Jaime Isaza Cadavid
glzapata@elpoli.edu.co

Introducción

Los docentes universitarios tenemos contacto permanente en las aulas y fuera de ellas, con estudiantes que utilizan computadores portátiles, celulares inteligentes o tabletas en su rutina académica. Los salones de clases, las bibliotecas, las salas de estudio, las cafeterías, las habitaciones de los mismos estudiantes, el bus, el metro y cualquier espacio, ya son habitados no solamente por el estudiante, sino por él y su equipo de cómputo o móvil. Tal como se verá en las líneas siguientes, las estadísticas han mostrado que en Medellín, Colombia y el mundo, ha avanzado ostensiblemente el uso del computador y éste conectado a una red de Internet.

La situación antes referenciada, y el hecho de que no existen estudios sobre el estudio autónomo e independiente del estudiante en Internet, sin orientación docente, hicieron que se planteara una investigación de este corte.

Recuérdese que las investigaciones sobre las AVAS (Aulas virtuales de aprendizaje), son innumerables, pero éstas tratan el tema de un estudiante que hace uso del Internet, pero tiene un

⁷¹ Doctor en Ciencias de la Educación, área pensamiento educativo y comunicación de la Universidad Tecnológica de Pereira. Magíster en Educación y Desarrollo Humano de la Universidad de Manizales –Cinde–. Especialista en gerencia de la Comunicación Organizacional de la UPB. Comunicador Social – Periodista.

tutor a la vista. En el caso que nos ocupa, ambientes autónomos, simultáneos y cibermultimediales de aprendizaje, no hay docente, simplemente existe un estudiante con un computador en Internet, actividad en la cual también se da la posibilidad de que éste tenga mediante las redes sociales, uno o muchos compañeros con quienes compartirá su estudio y el ejercicio académico espontáneo.

En todo caso, el tema se planteó desde las denominadas TIC, las mismas que hoy en día sugieren una dinámica diferente del mundo comunicacional. Es por ello que conviene retomar el término “nuevas tecnologías” para hacer referencia a las tecnologías “digitales”, también llamadas “tecnologías de la información y la comunicación”, porque facilitan el fluido de la información y la comunicación entre personas. Por estas razones, conviene rescatar los planteamientos de Enrique Rodríguez (2006), quien sobre las TIC’s y el estudio y aprendizaje autónomos escribió que:

Su relación con el autoaprendizaje, se da porque su implantación está propiciando la organización de entornos que tienen como objetivo potenciar la autonomía de los alumnos y su (co), responsabilidad en los procesos de aprendizaje. La aplicación de las nuevas tecnologías en los procesos de aprendizaje autónomo exige la creación de nuevos modelos de aprendizaje, nuevos procedimientos y estrategias de búsqueda, organización, procesamiento y utilización de la información. La aplicación de nuevas tecnologías afecta además a procesos cognitivos: producen un cambio en las representaciones mentales y alejan de los objetos reales situándolos en un espacio de abstracción para el desarrollo de la actividad humana. (p. 45)

Será necesario también, en esta introducción, reiterar otra de las justificaciones del estudio realizado, la misma que tiene que ver, por razones obvias, con la línea de pensamiento educativo y comunicación, la que especifica otra perspectiva de trabajo en el Doctorado de Ciencias de la Educación de RUDECOLOMBIA

y la UTP (Universidad Tecnológica de Pereira). En este caso, se hace relación a la conexión entre educación y comunicación, concepción según la cual la educación es un proceso comunicativo, es decir, que una y otra (comunicación y educación) van por caminos similares, y donde la comunicación, no es simple instrumento mediático neutral y sí una *tecné* partícipe activa, que puede apoyar y propiciar verdaderos saltos cualitativos en el proceso formativo. Estas reflexiones fueron precisamente las que motivaron la realización del estudio que aquí se presenta.

De igual manera, para reforzar el interés investigativo en esta misma línea, fue importante rescatar los planteamientos de Pineda (2010), quien escribió:

Las tecnologías han dejado de ser meros instrumentos para convertirse en estructuras, que permiten otras sensibilidades, escrituras y lecturas de lo real. De manera que, a la larga, los sujetos sociales adquieren otros valores estéticos, concepciones mentales, imaginarios sociales y simbólicos, cada vez más alejados de los propios del mundo cartesiano, del mundo físico y objetivado de la modernidad. Dentro de esos valores obtienen jerarquía los conceptos de inmediatez, de lo efímero, de un espacio no físico, de un tiempo continuo y constante en los flujos y redes (p. 4).

Por todo lo anterior, y en este contexto y realidad muy diferentes a los de los años precedentes, antes de 1990, fue necesario volver a pensar cómo los nuevos aparatos tecnológicos de la posmodernidad y las tecnologías digitales e informáticas, no solo cumplen roles importantes en la producción social, sino fundamentalmente en la reproducción social y simbólica ayudando en la conformación de un contexto rodeado de un conjunto de aparatos y avances tecnológicos, sin los cuales parece imposible vivir e interpretar nuestra realidad, sobre todo para las nuevas generaciones. Por todo ello, la investigación realizada se conectó con la teoría aquí expuesta. Fue menester

buscar y producir otros acercamientos teóricos para explicar y comprender qué está pasando con los estudiantes universitarios que cada vez se relacionan más con sus pares a través de las mediaciones tecnológicas digitales y especialmente con y a través de redes sociales y todo tipo de componentes que pueden estar en el *software* pero también en el *hardware*, o en la misma nube. Al respecto dice Cardoso (2008) que “la diferencia generacional, se apropia tanto de Internet, que se usa no ya como una tecnología informacional sino social” (p. 7). De igual manera, Pisani & Piotet (2009), señalan:

En esas redes digitales, los jóvenes introducen una ruptura en los usos tradicionales de Internet, porque interactúan de una forma muy activa, como sujetos productores de contenidos y como consumidores de mensajes en red, donde establecen acciones de participación colectiva y compartida, haciendo posible otros modos de intercambio de información, de comunicación y de generación de conocimiento (p. 45).

Es claro entonces, y de acuerdo con las reflexiones teóricas que sugiere este estudio, que las innovaciones tecnológicas, el Internet, la cibermultimedia, la convergencia de medios, la tableta, el celular y todos las nuevas herramientas que se utilizan en y con el equipo de cómputo, al llegar a la habitación y otros espacios de los jóvenes, no sólo producen cambios en las formas de consumo mediático, en los modos de recepción y uso de los viejos y nuevos medios, sino que han afectado también sus actitudes y mentalidades, ayudando a conformar un imaginario social diferente al de las sociedades industriales clásicas. Incluso, la denominada procrastinación (aplazamiento de las labores por estar en Internet), sería una consecuencia de este nuevo escenario tecnológico, social y cultural. Los hallazgos y conclusiones de este estudio, reforzarán la reflexión.

Para concluir esta parte, será necesario plantear con Koval (2011), que con la Web 2.0 y esta nueva dinámica tecnológica se introducen cambios en las formas de sentir, pensar e incluso en las maneras de concebir el cuerpo, lo táctil y lo humano, inducidos en parte por una racionalidad tecnológica digital, no mecánica, que al mezclarse con los medios tradicionales, hacen posibles otras experimentaciones virtuales, multimedia, que mediante las redes establecen diversas significaciones con lo real y procesos de mediación totalmente novedosos. Pierre Lévy (2009), hizo más claridad sobre el tema cuando escribió que:

El ciberespacio, la interconexión de los ordenadores de todo el mundo, tiende a convertirse en la infraestructura más importante de la producción, la gestión y la transacción económica. Pronto constituirá el principal equipo colectivo internacional de la memoria, el pensamiento y la comunicación. En suma, dentro de pocas décadas el ciberespacio, con sus comunidades virtuales, sus reservas de imágenes, sus simulaciones interactivas y su ilimitable abundancia de textos y de signos, será el mediador fundamental de la inteligencia colectiva de la humanidad. Este nuevo soporte informativo y de comunicación lleva consigo la aparición de nuevos conocimientos, criterios de evaluación inéditos para orientar el saber, de nuevos actores en la producción y tratamiento del conocimiento. Cuestiones que deberá tener en cuenta cualquier política educativa (p. 9).

Por ello, y tal como lo sugiere Piscitelli (2002), con su planteamiento de pensamiento sintético, las tecnologías cibermultimediales han supuesto cambios fundamentales en las formas de escritura lineal y analítica de la palabra impresa, con sus modalidades del hipertexto, el multimedia, la virtualidad y la redes, y con ello están contribuyendo a la conformación de un nuevo tipo de pensamiento, lo que sugiere también una nueva forma de entender la comunicación, en este caso, en perspectiva de la educación.

Sobre el problema de investigación

Hoy en día, los sistemas educativos se están replanteando sus propias dinámicas, observan sus pocos o muchos alcances y estudian la aparición de nuevas tecnologías y didácticas. De ahí la importancia de los planteamientos de Pierre Lévy (2009) sobre la educación en este momento del siglo XXI:

Los sistemas educativos se ven sometidos a nuevas limitaciones de calidad, diversidad y rapidez en el desarrollo de los conocimientos. La demanda de formación nunca había sido tan masiva en términos puramente cuantitativos. En numerosos países, la mayor parte de los jóvenes en edad de estudiar cursan la enseñanza secundaria. Las universidades rebosan y los sistemas de formación profesional y continua están saturados. A modo de ejemplo, podría decirse que la mitad de la sociedad estudia o quisiera estudiar (p. 10).

En el mismo sentido, Lévy (2009) reitera que la educación y el conocimiento viven momentos en los cuales no todo puede ser trabajado en los contextos pedagógicos. Por eso plantea que:

A partir del siglo XIX, con la extensión del mundo, el descubrimiento progresivo de su diversidad y el crecimiento cada vez más rápido del conocimiento científico y técnico, la idea de que un individuo, un pequeño grupo o una institución como la universidad pudiera dominar el saber se hizo cada vez más ilusoria. Hoy es evidente para todo el mundo que el conocimiento ha pasado definitivamente a la esfera de lo no totalizable, de lo inabarcable. Tenemos que rendirnos (p. 6).

A partir del surgimiento del internet, se forjaron nuevas opciones de estudio, una de las cuales fue a través de los ambientes virtuales de aprendizaje, conocidos como AVA; pero estos siempre se plantearon desde la perspectiva de la enseñanza, lo que, sin lugar a dudas, en la misma formación presencial, pero con dinámicas

virtuales. Por ello, Lévy (2009) reiteró un planteamiento con el que se está de acuerdo, y en el que sustenta que:

La perspectiva a la que aquí me refiero es distinta. El uso creciente de tecnologías numéricas y de redes de comunicación interactiva acompaña y acentúa el cambio profundo de la relación con el conocimiento, que he intentado esbozar a grandes rasgos. El hecho de que las tecnologías intelectuales con soporte numérico prolonguen ciertas capacidades cognitivas del ser humano (memoria, imaginación, percepción), lleva a una nueva definición de su alcance, su significación e incluso, a veces, de su naturaleza. Las nuevas posibilidades de creación colectiva distribuida, aprendizaje cooperativo y colaboración en red, que ofrece la cibernética, ponen en entredicho el funcionamiento de las instituciones y las formas habituales de división del trabajo, tanto en la empresa como en la escuela (p. 16).

De acuerdo con las reflexiones anteriores, la tesis permitió observar y analizar la actividad académica denominada estudio, la misma que en medio de una supuesta soledad teje el estudiante universitario a través de un equipo de cómputo conectado a una red cibermultimedial en el desarrollo de un proceso educativo autónomo que tiene como propósito o labor cotidiana, ahondar en el estudio o simplemente hacer una tarea en la ruta del conocimiento.

La investigación dejó ver cómo en el momento de desarrollar su estudio, teniendo como compañero el computador en frecuencia de Internet o no, el estudiante universitario echa mano de una o varias posibilidades:

Hace su estudio o tarea utilizando como única alternativa la ayuda cibermultimedial⁷² que le ofrece el Internet.

⁷² Es la ayuda que encuentra el estudiante en el computador, siendo esta de Internet o simplemente del equipo. Es decir, que la puede tener en el hardware, en un *software* o en ciberespacio, de manera sincrónica o asincrónica

Simplemente hace uso de una o varias posibilidades del Internet, tales como *Wikipedia*⁷³, *www.tareas.com*⁷⁴ o *Google*⁷⁵, por ejemplo.

Utiliza el ciberespacio para hacer sus tareas, pero de igual manera se distrae con cualquiera de esas posibilidades multimediales que le ofrece el equipo.

Por último, el estudiante solo utiliza el *Word*⁷⁶, *PDF*⁷⁷ o simplemente el equipo como procesador de palabras para hacer la tarea, sin utilizar ninguna ayuda adicional de Internet; ; en cambio sí lo tendrá en cuenta para ver un video en *YouTube*⁷⁸, escuchar

73 Wikipedia es la enciclopedia virtual en español más leída en Latinoamérica.

74 *www.tareas.com*, *www.elrincondelvago.com* y *www.monografias.com*, son tres sitios de la Web dedicados a recopilar material que es utilizado por los estudiantes de habla hispana para hacer tareas en cualquier ciencia exacta, social o humana.

75 Google es un motor de búsqueda de información en Internet, quizás el más importante en el mundo. Fue fundada el 4 de septiembre de 1998 por Larry Page y Serguei Brin (dos estudiantes de doctorado en Ciencias de la Computación de la Universidad de Stanford). Según *Wikipedia*, Google es, posiblemente, el motor de búsqueda en Internet más grande y más usado. Ofrece una forma rápida y sencilla de encontrar información en la Web, con acceso a un índice de más de 8.168 millones de páginas Web. Según la compañía, actualmente Google responde a más de 200 millones de consultas al día. El nombre **Google** es un juego de palabras entre el número gúgol (Googol), (término improvisado por el sobrino de nueve años de Edward Kasner, Milton Sirota, en 1938, que representa el 10 elevado a la 100) y las gafas (goggles). Hay también un motor de búsquedas para imágenes, grupos de noticias y directorio. La técnica que permite ubicar una página en una buena posición de un buscador es el posicionamiento Web (conocido también como PageRank) patentado por Google.

76 Word, es un programa editor de texto ofimático (equipamiento hardware y software usado para idear y crear, coleccionar, almacenar, manipular y transmitir digitalmente la información) muy popular, que permite crear documentos sencillos o profesionales. *Microsoft Word* es incluido en el paquete *Microsoft Office de Microsoft*. *Microsoft Word* posee herramientas de ortografía, sinónimos, gráficos, modelado de texto, etc. Además tiene una muy buena integración con el resto de las aplicaciones del paquete *Microsoft Office*.

77 Las siglas PDF corresponden a la expresión inglesa *Portable File Document* (“fichero de documento trasladable”). Como su nombre implica, es un formato de datos que se puede usar para describir documentos. Adobe, la firma que desarrolló el PDF, comercializa programas capaces de crear, editar y ver ficheros en formato PDF. Dado que las especificaciones de este formato de ficheros están públicamente disponibles, muchas compañías han desarrollado sus propios programas para usar PDF’s. En el ámbito de la preimpresión, el formato PDF se usa cada vez más para intercambiar información entre distintas aplicaciones.

78 Sitio Web en el cual los usuarios pueden subir y compartir vídeos. Fue creado por tres antiguos empleados de PayPal en febrero de 2005.⁴ En noviembre de 2006, Google Inc. lo adquirió por 1.650 millones de dólares, y ahora, opera como una de sus filiales.

un tema musical en *Ares*⁷⁹, enviar un *Twitt*⁸⁰ o simplemente para conversar de manera ocasional, en momentos de descanso, con sus amigos que le esperan en el *Messenger*⁸¹.

El internet, lo revolucionó todo, pero más aún las nuevas redes sociales y el mismo estudio cibermultimedial. Hay otra lógica, tal como lo sugiere Lévy (2009) cuando plantea que a través de las bases de datos en línea y de la WWW se puede acceder fácilmente y de forma directa a la información de última hora. Los estudiantes pueden participar en conferencias electrónicas desterritorializadas, en las que intervienen los mejores investigadores de su disciplina. A partir de ahora, la principal función del profesor ya no será la de difundir conocimientos –asegurada de forma más eficaz por otros medios–, sino más bien la de incitar a aprender y a pensar. El profesor se convierte en un dinamizador de la inteligencia colectiva de los grupos que están a su cargo. Su actividad se centrará en el seguimiento y la gestión del aprendizaje: estimular el intercambio de conocimientos, actuar como nexo de referencia y simbólico, dirigir de forma personalizada el proceso de aprendizaje. Aunque a esta última reflexión se agregaría que el profesor será importante, siempre y cuando cambie su forma de acceder a la enseñanza desde las redes, sin repetir las prácticas autoritarias e impositivas de la educación presencial.

79 *Ares* es un programa para compartir archivos que trabaja en una red descentralizada (P2P, Point to Point o Punto a Punto), permitiendo la descarga directa de archivos entre los usuarios del programa que forman parte de esa red. El programa *Ares* permite buscar y descargar cualquier archivo que otras personas pongan a disposición. Se comparten todo tipo de archivos: música mp3, videos, programas, documentos, etc.

80 *Twitter*: es una aplicación web gratuita de microblogging que reúne las ventajas de los blogs, las redes sociales y la mensajería instantánea. Esta nueva forma de comunicación, permite a sus usuarios estar en contacto en tiempo real con personas de su interés a través de mensajes breves de texto a los que se denominan *Updates* (actualizaciones) o *Tweets*, por medio de una sencilla pregunta: ¿Qué estás haciendo?

81 *Messenger*, popularmente conocido como MSN, es un servicio de mensajería instantánea que actualmente, funciona bajo el nombre *Windows Live Messenger*. Es uno de los servicios de mensajería instantánea más populares. Comenzó como MSN Messenger en 1999, y cambió su nombre a *Windows Live Messenger* el 13 de diciembre de 2005. Desde el comienzo a sufrido grandes cambios que lo han convertido en un servicio muy completo y entretenido, lo que lo ha hecho uno de los favoritos en todo el mundo.

Por lo anterior, es que se preguntó en esta investigación por esa nueva forma de estudiar de los universitarios. El problema se observó claramente, cuando los universitarios de Medellín estudiaban a través de redes sociales y en un contexto virtual que podría influir directamente en el proceso de aprendizaje autónomo. En este, de acuerdo con el estudio, el rol del profesor es diferente, tal como lo sugiere Enrique Batista (2005), quien escribió:

El papel del maestro en el aprendizaje ha cambiado. El aprendizaje y la enseñanza basados en redes virtuales introducen nuevas variaciones en los modelos o supuestos del aprendizaje escolar. El aprender constante, aprender a aprender, las comunidades de aprendizaje, el aprendizaje autónomo, la promoción del interés genuino del alumno, como parte de un proyecto de desarrollo social, y el aprendizaje solidario han adquirido relevancia notoria. A ello se agrega la cognición y la información situadas, así como la inteligencia distribuida, procesos que permiten que solidariamente se aborde la identificación de problemas y la planeación y ejecución colectiva de las opciones más productivas de solución a los mismos (p. 22).

La investigación realizada planteaba inicialmente en su problema, que un estudiante conectado a la red, puede volverse sociable o también asociable; probablemente, reafirmará su individualidad o sencillamente desarrollará habilidades para trabajar en equipo por las posibilidades que dan las redes sociales. Hay un exceso de información en Internet y esto podría traer consecuencias negativas, pero también positivas en el proceso de estudio de los universitarios. De esto se ocupó esta investigación, planteada a manera de tesis para el Doctorado en Ciencias de la Educación, línea Pensamiento Educativo y Comunicación de la Universidad Tecnológica de Pereira y la Red de Universidades Públicas de Colombia, RUDECOLOMBIA.

El tema es que en una supuesta soledad, el universitario con su equipo de cómputo en internet, realiza las tareas o estudia, alejado de su familia, de su mascota y de la rutina de la casa. Es un estudiante que está en su hogar u otro espacio, realizando una labor formativa y autónoma, buscando más posibilidades de estudiar, crear, aprender e inventar. Nos referimos, entonces, como lo sugiere Lileya Manrique (2004), “a la autonomía en el aprendizaje, como aquella facultad que le permite al estudiante, tomar decisiones que le conduzcan a regular su propio aprendizaje en función a una determinada meta y a un contexto o condiciones específicas de aprendizaje” (p. 5). Y agrega citando a Bornas (1994) que, “una persona autónoma, es aquella cuyo sistema de autorregulación funciona de modo que le permita satisfacer exitosamente, tanto las demandas internas, como externas que se le plantean” (p. 5).

Estas reflexiones llevan a pensar que la virtualidad tiene su propia lógica y, además, que la tecnología en la cual está inmersa, puede cambiar también la naturaleza del ser humano. De ahí que el entorno virtual en el que el universitario estudia en casa, en la calle u otro lugar, es absolutamente particular, en la medida que cuando hace la tarea o simplemente estudia, se enfrenta a una realidad especial, en donde aparecen otros componentes tecnológicos, culturales y comunicacionales tales como los *software*, *hardware* y redes sociales que impactan esa rutina académica y dan origen a una forma de estudiar diferente, concretando la denominada cibercultura, en un espacio educativo específico, el mismo que puede o no estar conectado con el Internet, precisamente porque los estudiantes universitarios de este nuevo milenio, utilizan un computador conectado o no a la red, sea porque lo tienen en casa, lo prestan en la universidad o poseen un portátil, una *Tablet*⁸²

82 *Tablet*: es una computadora portátil de mayor tamaño que un teléfono inteligente o una PDA, integrada en una pantalla táctil (sencilla o multitáctil) con la que se interactúa primariamente con los dedos o un estilete (pasivo o activo), sin necesidad de teclado físico ni ratón. Estos últimos se ven reemplazados por un teclado virtual y, en determinados modelos, por una minitrackball integrada en uno de los bordes de la pantalla.

o un celular androide inteligente⁸³, que es igual o superior a un computador.

Será necesario, entonces, reiterar, que el tema de investigación hizo referencia al aula que crean los estudiantes universitarios al margen de la orientación del docente, y es la misma que organizan en casa, en una cafetería, en el mismo salón de clase, en la oficina, en el metro, o en un sitio que adecuan con conexión o no a la red y que les permite la relación con otros estudiantes, lo que se convierte en una nueva forma de estudiar. Por ello, se planteó esta situación como problema de investigación.

El Internet, las pantallas y la Web 2.0 han diseñado otro camino de estudio por la vía cibermultimedial. He ahí la situación problemática: mientras juegan, él o ella, enamoran y estudian, pero también se divierten o lloran; a veces aplazan su tarea (procrastinación) para simplemente dedicarse a conversar con un amigo. Por ello, la investigación se preguntaba por esa nueva manera de estudiar, por las características, por los ambientes y las posibilidades que abría para la educación. De acuerdo con lo planteado, surgió la siguiente pregunta de investigación:

¿Cómo interpretar el estudio autónomo que realizan los universitarios de Medellín a través de la cibermultimedia?

Además de esta pregunta central de investigación, surgieron otras inquietudes secundarias que igual, requerían respuestas. En este caso se preguntó por:

¿De acuerdo con la nueva rutina cibermultimedial, podría inferirse que hay una nueva forma de estudiar por parte de los estudiantes universitarios en Colombia?

⁸³ Celular inteligente: es un teléfono móvil construido sobre una plataforma informática móvil, con una mayor capacidad de almacenar datos y realizar actividades semejantes a una minicomputadora, y con una mayor conectividad que un teléfono móvil convencional.

¿El entorno cibermultimedial permite el estudio autónomo de los universitarios de Medellín?

¿Se podría inferir que el contexto cibermultimedial para el estudio, introduce un cambio en la relación heterónoma a una más autónoma entre estudiante-docente?

¿Cuáles son las herramientas cibermultimediales que utilizan los universitarios de Medellín para realizar su estudio?

¿Cuáles son las características del estudio que realizan los universitarios de Medellín cuando utilizan el equipo de cómputo conectado a la red?

De los objetivos

De acuerdo con la problemática planteada, la tesis se propuso trabajar en función del objetivo general, el que fue formulado como:

Comprender el proceso de estudio autónomo que realizan los universitarios de Medellín a través de la Cibermultimedia.

De igual manera, la investigación tuvo como objetivos específicos:

-Describir el proceso de estudio que realizan los universitarios de Medellín a través de las pantallas y la Web 2.0, redes sociales, buscadores y herramientas digitales.

-Identificar las herramientas cibermultimediales que utilizan los universitarios medellinenses para llevar a cabo el proceso de estudio.

-Caracterizar el nuevo ambiente de estudio en el que realizan su labor académica los universitarios de Medellín.

Precisamente, este artículo se ocupa fundamentalmente del primer objetivo específico, en la medida en que busca describir esa rutina de estudio que realizan los estudiantes de Medellín a través de las pantallas en clave de internet.

El contexto y la fundamentación teórica

De acuerdo con los planteamientos anteriores, la tesis se amparó en fundamentos teóricos relacionados con el estudio autónomo, la pedagogía, la didáctica y, de alguna manera, de la misma psicología cognitiva, todo abordado desde una perspectiva trasdisciplinaria, a la cual acudieron como componentes estelares las nuevas tecnologías de la información, la comunicación, la cultura y el aprendizaje; el Internet y las computadoras en sus diversas variantes. Todo ello, analizado a partir de la realidad específica de los estudiantes universitarios de la ciudad de Medellín (Colombia)⁸⁴. Para ello, el estudio tuvo en cuenta dos universidades públicas y dos privadas, las cuales tienen importante reconocimiento en la ciudad. Las cifras de ellas, son las siguientes:

⁸⁴ Medellín, es la capital del Departamento de Antioquia. Es considerada la segunda ciudad de Colombia, tiene una población de 2.441.123 de habitantes y con el área metropolitana incluida, es decir otros 9 municipios, llega a 3.731.447.

En el área de las telecomunicaciones la ciudad es una de las más desarrolladas del país con teléfonos públicos, por redes de telefonía móvil, redes inalámbricas de banda ancha, centros de navegación o cibercafés; algunos de estos programas operados por la principal empresa del, EPM Telecomunicaciones, (bajo su marca UNE), la que actualmente orienta todo su trabajo con su propia red por el país con red 4G LTE.

La ciudad de Medellín cuenta con 162.000 estudiantes universitarios en 28 instituciones de educación superior, la mayoría privadas, pero las más grandes públicas, como es el caso de la Universidad de Antioquia, principal centro de formación universitaria de la región con 45 mil estudiantes. También son del sector oficial la Universidad Nacional, el Politécnico Colombiano Jaime Isaza Cadavid, el Instituto Tecnológico Metropolitano y el Tecnológico de Antioquia, instituciones que reúnen otros 50 mil estudiantes.

Entre las privadas se destacan la Universidad de Medellín, EAFIT, la Universidad Pontificia Bolivariana, EL CES y la Universidad Cooperativa de Colombia.

Tabla 1. Cifras de estudiantes en diferentes universidades públicas y privadas.

UNIVERSIDAD	TIPO	ESTUDIANTES	ESTRATO PREFERENCIAL
EAFIT	Privada	8.000	4, 5 y 6
Politécnico Colombiano Jaime Isaza Cadavid	Pública	16.000	1, 2 y 3
Universidad de Antioquia	Pública	42.000	1, 2 y 3
FUNLAM	Privada	10.000	2, 3 y 4

Internet ⁸⁵

Tema clave del estudio fue el Internet, en la medida en que constituye una nueva expresión mediática que ha alcanzado inconmensurables desarrollos, a partir de su surgimiento. Incluso, su aparición en el ámbito social y educativo ha hecho que en los últimos años, hayan cambiado las formas de enseñar y aprender. Tanto así que muchas universidades en el mundo, implantaron la denominada enseñanza virtual a través de sus propuestas de AVAS (Ambientes virtuales de aprendizaje). El Internet, entonces, y en

⁸⁵ Internet es la red de redes, en la medida que conecta computadoras y redes de las mismas computadoras, entendida esta como un grupo de máquinas comunicadas o relacionadas a través de cables coaxiales, líneas telefónicas, radiofrecuencia y fibras ópticas, que tienen como propósito intercambiar recursos. Es una red global con lenguaje común, conocido con el nombre de protocolo. Su denominación proviene del acrónimo inglés internacional NET, es decir, una red mundial.

Sus orígenes datan de 1969, cuando Estados Unidos creó una red militar llamada ARPANET durante la guerra fría, para enfrentar a Rusia, accediendo a información por esta vía. En cuatro universidades norteamericanas se instalaron los computadores, a partir de los cuales se fue ampliando la red, que más tarde llegó a los campos educativos, científicos y empresariales del mismo país, creando las bases del Internet. Ya para finales de la década de los 80, ya existía como red general de Internet en Estados Unidos, pero le faltaba más publicidad. Le ayudó mucho a su crecimiento la denominación de William Gibson, quien acuñó el término ciberespacio, el mismo que fue utilizado en video juegos y posteriormente fue compartido en universidades, empresas y el sector oficial norteamericano. Para el año 1991, ya existían en Canadá y Estados Unidos, cerca de 128 mil servidores.

Mientras en Estados Unidos pulían, desarrollaban y expandían el proyecto, ya hecho realidad, en Europa, Tim Berners, se ideaba un sistema de almacenamiento y recuperación de información, denominado World Wide Web, lo que hoy es conocido como la telaraña mundial: WWW. De esta manera, se establece la relación mediante las redes, con lenguaje de hipertexto con etiquetas. Todo a través de un intérprete o navegador, lo que hizo que el Internet empezara a desplegarse por todo el mundo, alcanzando un gran desarrollo para mediados de los años 90. Ya a partir del año 2000, viene su ampliación, las redes sociales y lo que hoy se conoce como Web 2.0.

especial la Web 2.0⁸⁶, han planteado nuevos retos a la educación, sobre todo a partir del año 2000, con los desarrollos del *hardware*, *software* e innumerables alternativas tecnológicas, que han llegado al mundo del conocimiento y a las aulas universitarias, desde diferentes perspectivas autónomas y cooperativas, que han obligado a introducir nuevas reflexiones sobre la didáctica y la pedagogía en contextos cibermultimediales, entendidos estos como los espacios en los cuales un estudiante prende su equipo en internet y utiliza diversidad de herramientas del *hardware*, *software*, internet y la web 2.0, entre otras, lo que induce a pensar en una nueva lógica del proceso educativo, en la cual el computador conectado a la red saca al estudiante del aula y los ubica en La Nube, en donde ellos estudian y aprenden, mientras navegan por miles de sitios creados para conversar, divertir, ayudar, enamorar, reír y conocer. En este caso, aparecen los nativos digitales, como aquellos estudiantes que nacieron con el internet, es decir, después del año 1990.

Pierre Lévy (1999), teórico francés, quien inspira teóricamente esta investigación, planteó, precisamente sobre la incorporación del internet a los procesos formativos que:

Los sistemas de educación y formación deben afrontar dos grandes reformas. En primer lugar, la adaptación e integración de los dispositivos y la filosofía del Aprendizaje Abierto y a Distancia (AAD) a las prácticas habituales de la educación. El AAD utiliza ciertas técnicas de enseñanza a distancia, incluyendo los hipermedios, redes

⁸⁶ La Web 2.0 es un término que emerge en los albores del siglo XXI y que hace referencia principalmente al fenómeno social causado por la aparición en Internet de una gran cantidad de aplicaciones, en donde ya el usuario no era un receptor pasivo frente a los mensajes que le llegaban, sino que ahora era protagonista e, incluso, producía sus propias informaciones. Ahora, era un participante activo del proceso de comunicaciones a través de la red. La aparición de los blogs y redes sociales como Facebook y You Tube, marcaron un nuevo momento en el proceso de desarrollo del Internet, en la medida que estas aplicaciones posibilitaban ya la interacción entre los usuarios regulares de la red. Obviamente, era ya una diferencia con el Internet tradicional, o Web 1.0. en la medida que esta solo posibilitaba la producción de mensajes en una sola dirección. Con el tiempo, han aparecido cientos de aplicaciones y redes que han ampliado ostensiblemente las posibilidades comunicativas de los usuarios de la hoy denominada Web 2.0.

de comunicación interactivas y todas las tecnologías intelectuales de la cibercultura. Pero lo esencial reside en un nuevo estilo pedagógico, que favorece, al mismo tiempo, el aprendizaje personalizado y el aprendizaje cooperativo en red. En este contexto, quien enseña debe estimular la inteligencia colectiva de sus estudiantes en vez de ser un mero proveedor de conocimientos (p. 3).

Y agregó sobre la importancia de los computadores y sus conexiones a internet que también:

Las bases de datos visuales, las simulaciones interactivas y las conferencias electrónicas garantizan un conocimiento del mundo mejor que la abstracción teórica, que ha pasado a segundo plano. O mejor dicho, definen la nueva norma del conocimiento. Además, estos instrumentos permiten una coordinación eficaz entre los productores del saber, mientras que las teorías y los sistemas suscitaban más bien la adhesión o el conflicto (p. 8).

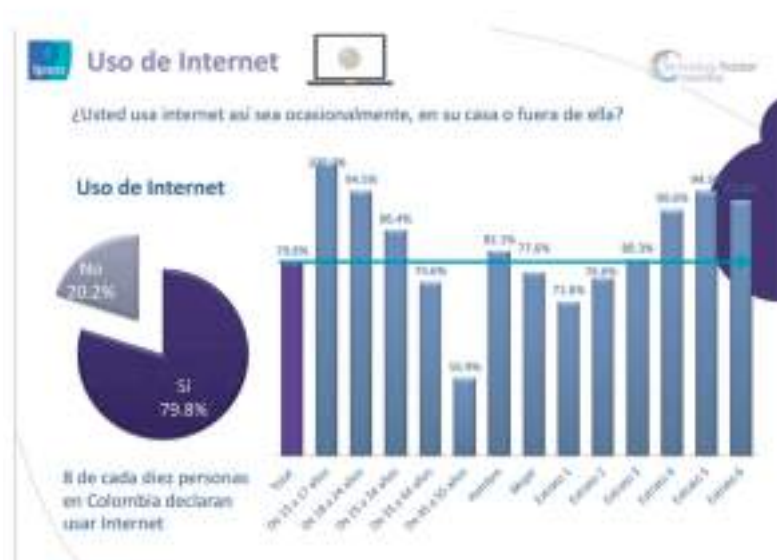
Este medio de comunicación ha forjado una nueva realidad, la misma que se quiso estudiar en este proyecto investigativo, el que se desarrolló en Medellín (Colombia), al considerar que es una ciudad con múltiples alternativas de educación superior y con un avance medio de conectividad e Internet, lo que permitió llevar a cabo la investigación sobre el estudio cibermultimedial como nuevo ambiente educativo y autónomo de los universitarios de Medellín.

En Colombia, ya hay 8,8 millones de conexiones banda ancha, de acuerdo con informaciones del propio Ministerio de las TIC, tal como lo planteó en el Periódico el Tiempo (2014) el mismo Presidente de la República, Juan Manuel Santos, quien dijo mediante su cuenta de Twitter que “Internet hoy en Colombia es una herramienta para reducir la pobreza y generar empleo. Pasamos de 2,2 millones de conexiones en 2010 a 8,8 en el 2104” (p. 4).

Colombia, de acuerdo con las mismas estrategias gubernamentales, busca incrementar las conexiones de banda ancha sobre todo en estratos bajos, es decir 0, 1, 2 y 3, en donde hay una gran cantidad de población universitaria. Por ejemplo, el Ministerio de las TIC reveló que adquirió en el año 2014 el *Software* para que los invidentes puedan usar de forma más eficiente el Internet. El programa, denominado Convertic, ya tiene 65.000 descargas desde su lanzamiento. Por otro lado, según cifra de Ipsos Media CT, publicada por la *Revista Semana* (2014), 17,5 millones de los colombianos utilizan Internet y 4,7 millones los utilizan desde la casa.

Precisamente en el año (2014), Ipsos MediaCT, firma consultora que realiza estudios sobre el uso y apropiación de nuevas tecnologías, presentó el más reciente estudio sobre el nivel de digitalización y cómo las nuevas tecnologías están impactando las vidas de los colombianos. Los resultados reflejan las respuestas de 1.005 colombianos entre 15 y 55 años (el margen de error se estima en un 3,1%). Algunas de las cifras más relevantes son:

Gráfico 1. Uso de Internet



Fuente: Ipsos media CT (2014).

- El 31% de los usuarios en el país pueden calificarse como avanzados, digitales y móviles, un 12% son exploradores o curiosos, 33% novatos interesados, 19% básicos y 6% apáticos.
- 8 de cada 10 colombianos acceden actualmente a Internet, 54% lo hacen todos los días, con un promedio de 2,6 horas al día.
- Para el caso de los estratos 1 y 2, los niveles de acceso son de 75%, con un crecimiento del 17% Vs. el año 2010. Para el 3 y 4, la cifra aumenta a 83% y en el caso del estrato 6, es de 94%.
- La penetración de los *Smartphone* alcanza el 30%, mientras que la de las tabletas es de solo 7%.

Dichas cifras han mostrado, claramente, que el nivel de uso de Internet en Colombia ha llegado a altos niveles de consumo, como el 94% en clases altas, 83% en medias y 75% en bajas, lo que refleja un indicador significativo, de acuerdo con los registros para Latinoamérica, que señala la misma publicación.

En cuanto a Medellín, la administración de esta capital la ha definido como una ciudad digital. De acuerdo con los reportes de la Alcaldía, a través de su programa Medellín Digital, anualmente se ejecuta un presupuesto cercano a los 5.200 millones de pesos, con lo cual se ha logrado el incremento ostensible de computadores y tabletas para instituciones educativas públicas y al servicio de sus estudiantes. La actividad en este campo ha venido creciendo, de tal forma que ya existen cerca de 338 espacios públicos con 209 colegios, ocho parques biblioteca, varios centros de desarrollo empresarial zonal (Cedezo), puntos comunes, telecentros, universidades y hasta centenares de áreas deportivas con conexión a Internet libre para toda la ciudadanía ubicada en las 16 comunas y 5 corregimientos, en donde se generó

conectividad, asesoría y contenido para beneficio de estudiantes, docentes y toda la comunidad. De igual forma, por esta misma vía de Medellín Digital se logró que, entre 2011 y 2014, 47.000 personas hayan hecho inmersiones rápidas en el uso de las TIC.

De igual manera, existe el programa de aprendizaje virtual asistido (Pava), convenio con el Ministerio de Educación Nacional y la Red Unidos, que les enseña a leer, escribir y manejar el computador a 2.000 jóvenes y adultos. También, *Móvil Learning*, apoyado por los Ministerios de Educación y de Tecnologías de la Información y las Comunicaciones (MinTIC), y por la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI) que, con dispositivos móviles e Internet, empezó a trabajar con 3.000 jóvenes y adultos en desarrollo de competencias laborales, comunicativas e interpersonales.

De acuerdo con lo anterior, la alcaldía de la ciudad ha señalado reiteradamente que la brecha digital cada día es mucho menor, en la medida en que, tanto en instituciones de educación media y en las mismas universidades, se ha reducido el analfabetismo digital y muchos de los estudiantes tienen niveles de apropiación superiores a los de sus propios profesores.

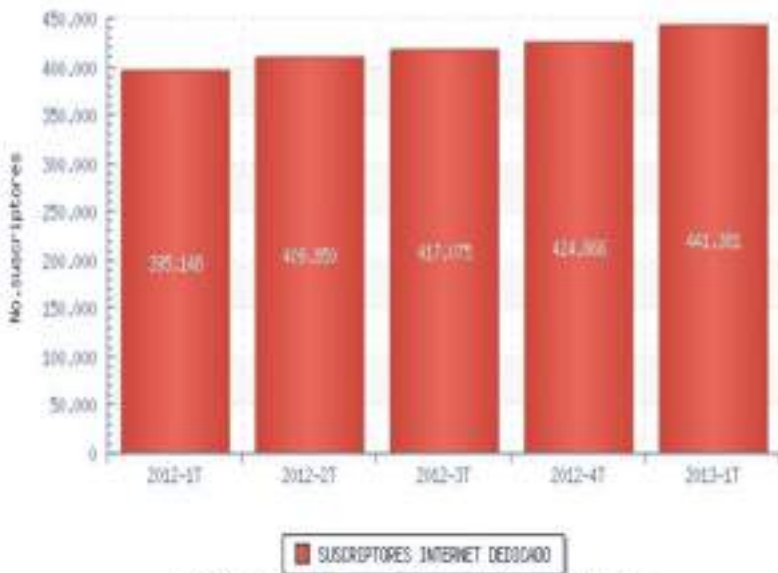
Las consideraciones anteriores son respaldadas por el Departamento Administrativo Nacional de Estadística (DANE) en su gran encuesta integrada de hogares (GEIH) 2013, según el 57,2% de los residentes en la ciudad de Medellín, mayores de cinco años, usaron un computador en cualquier lugar, y el 54,3% entró a Internet, también en cualquier sitio.

El avance de la ciudad en Internet, también se vio beneficiado por el convenio que estableció la Alcaldía de Medellín en el 2013, con el Ministerio de las TIC, a través del cual la administración local puso un computador nuevo y MinTIC entregó otro, para dejarle a esta capital 22 mil nuevos *laptops* para colegios y universidades. De esta manera, se redujo la cifra de 14 a 10 alumnos por computador.

Las otras estrategias que tienen financiación social por parte de la Alcaldía de Medellín y que se relacionan con Internet en campus de educación básica y universitaria son la Red de Bibliotecas, Internet seguro, Telecentros, Colegios en La Nube, Ruta N, Medellín Digital y Computadores para educar, programas que benefician miles de ciudadanos.

Precisamente, las estadísticas sobre Internet en Medellín dan cuenta del gran avance que ha logrado la ciudad en esta materia. Las cifras de la Alcaldía (2013) y del Ministerio de las Tecnologías de la Información y la Comunicación, se muestran en el gráfico 2, y se refieren al total de suscriptores de Internet en Medellín (Antioquia).

Gráfico 2. Total de suscriptores de Internet en Medellín (Antioquia).



Gráfica: Total de suscriptores de Internet dedicado
Internet dedicado-MEDELLÍN (ANTIOQUIA)

Fuente: Alcaldía de Medellín (2013).

Los datos anteriores respaldan nuestra afirmación, en el sentido de que Medellín es una ciudad digital, en la cual el internet no es extraño a los ciudadanos y menos a los universitarios.

La educación como proceso comunicativo

El estudio de la relación entre educación y comunicación es relativamente nuevo, si se plantea desde una concepción de inter y transdisciplinariedad. Desde siempre, esta orientación se hizo a partir de una perspectiva mediática, en donde primaba un interés instrumental, porque solo se observaba la importancia que tenían los canales como la radio, la tv, el tablero, los registros audiovisuales, los proyectores de opaco y video *beam*, por ejemplo. Entonces, el interés era el estudio de la comprensión del mensaje, de acuerdo con la tipología del medio. La didáctica mediática ocupaba un lugar protagónico, por lo cual se estima importante validar las consideraciones del Doctorado en Ciencias de la Educación, línea de pensamiento educativo y comunicación (2010), a propósito de la relación educación-comunicación:

Aunque se habla de medios de comunicación, lo cierto es que en lo que respecta al proceso educativo, ellos juegan un rol constitutivo, es decir, no son neutrales. De allí que no se pueda asumir la relación educación-comunicación en una sola vía, cuando la última altera los límites y los énfasis del mundo construido por nosotros, cuando el mundo se reconoce, inclusive, como una “realidad” comunicativa (Watzlawick, 1993). En consecuencia, el proceso educativo no debería limitarse a utilizar los medios de comunicación, a valerse de las tecnologías de la palabra (expresión acuñada por ONG), cuando, además, le compete reflexionar en torno a ellos a riesgo de hacer las veces de un títere suyo (p. 6).

El mismo documento del Doctorado de la UTP (2010) reivindica la no neutralidad de los léxicos y gramáticas, cuando hace referencia al proceso educativo y el papel de la relación comunicación-educación-filosofía:

Cuando se habla de comunicación, no sólo se hace relación a los mensajes, sino también a los medios, en el caso de estos últimos, no sólo a los grandes como la radio, la prensa y la televisión, sino a los pequeños como la voz, la palabra, el volante, el tablero y, aún más, y en estos tiempos, al Internet y todo el aparataje que trae enredado. Es decir, la comunicación es mediática, pero también tiene contenidos. Se hace a través de grandes medios, pero también desde y en los pequeños. Vale para grandes centros universitarios como también para pequeñas comunidades escolares. Y en lo que atañe a esta investigación, la comunicación ya es diferente en la medida que utiliza espacios virtuales, para lo cual no será necesaria el aula física, si ya se hace relación a los entornos educativos como procesos comunicativos (p. 2).

La red de redes

Internet es una red de equipos de cómputo, que se comunican entre sí utilizando para ello un lenguaje común. Su nombre tiene origen en la denominación *Interconnected Networks*, que significa redes interconectadas. Aunque sus orígenes son de los años 1970 y 1980, sólo en la década de 1990 aparecen las denominadas *World Wide Web*, es decir WWW, para muchos lo mismo que Internet, pero que en realidad no lo es, en tanto es un protocolo que viabiliza la consulta remota de archivos de hipertexto, diferente al Internet, que más bien es el medio a través del cual se difunden. Dice Luis Castro (2014):

Cuando se consulta un sitio Web haciendo uso de un navegador Web, se está haciendo uso de Internet para acceder a páginas Web, que son archivos hipertexto que le dan formato y presentación a un contenido. Para ejemplificar lo anterior, se puede decir que un sitio Web, es como un libro, las páginas Web las páginas del libro, y

el hipertexto lo que le da formato a párrafos, imágenes, y referencias (conocidas como enlaces) a otras páginas Web (p. 40).

En esa misma dirección, Lévy (2009) escribe:

La página Web es un elemento, un componente del *corpus* intangible que forma el conjunto de documentos del *World Wide Web*, pero por los vínculos que establece con el resto de la red, por los cruces o las bifurcaciones que crea, constituye al mismo tiempo una selección organizadora, un agente estructurador, una filtración de ese *corpus*. Cada elemento de esta ilimitable madeja es al mismo tiempo un paquete de información y un instrumento de navegación, parte del contenido y un punto de vista original de ese mismo contenido. Por una cara, la página Web constituye una gotita dentro de un todo huidizo, por la otra, un filtro individual del océano de información (p. 5).

La aparición del Internet como nueva forma comunicativa, mediática y de innumerables contenidos, no se dio de manera espontánea. En los albores del año 2000, se cuantifican mucho más los computadores, aparece la Web 2.0 en formato de redes sociales y con esto, otra lógica y dinámica académica, cultural y tecnológica que el argentino Alejandro Piscitelli y el francés Pierre Levy han denominado la Cibercultura.

De esta última época, cabe destacar, el hecho que introdujo cambios trascendentales en la manera de comunicar, el cual es la Web 2.0, concepto este que se acuñó en 2003 y que se refiere al fenómeno social, surgido a partir del desarrollo de variadas aplicaciones en Internet y el que permite diferenciar la época inicial (Web 1.0), en donde el usuario no era activo, en tanto solo se limitaba a recibir información. Con la Web 2.0 aparece la interacción, la participación abierta de todos los internautas y las denominadas redes sociales, con lo cual la comunicación se hace más efectiva, participativa y horizontal.

Se trata de innumerables plataformas en donde se publican mensajes y contenidos diferentes. *Twitter, Facebook, Wikipedia, YouTube, los Blogger, Flickr* y muchas otras redes sociales, surgen como la novedad comunicativa para producir y compartir textos, fotos, audios, mensajes y todo tipo de contenidos sin mediar ningún otro canal.

De todas formas, el avance de Web 1.0 a 2.0 tuvo que ver fundamentalmente con los objetivos y la manera de entender la información. No fue un cambio tecnológico exclusivamente; fue una mutación del sentido y la forma de producir, recibir e intercambiar los mensajes, a diferencia de la manera estática y vertical como se hacía en los orígenes del Internet.

Un nuevo paradigma comunicativo

La aparición de las TIC ha planteado un nuevo modelo de comunicación. Hoy en día, no se puede entender la realidad comunicativa como antaño, en donde la tv., la radio y la prensa eran absolutamente verticales y no existía ninguna posibilidad de participación, lo que sí ofrecen hoy en día todos estos grandes y pequeños medios tecnológicos, digitales y cibermultimediales.

Hoy, en una sociedad que va mucho más allá de la información y que es considerada como de conocimiento, se requiere de otros modelos o paradigmas de interpretación, porque en ella, actúan y son protagonistas las denominadas TIC, que no existían al menos con las características de ahora, cuando surgieron las teorías comunicacionales propias de la modernidad y las cuales eran eminentemente informativas, precisamente porque imponían formas y maneras de ser.

El nuevo paradigma comunicativo le abre espacios al diálogo, al lenguaje y a la intersubjetividad, lo que se da fundamentalmente por las interacciones mediadas a través de

redes como *Facebook*, *Twitter*, *Whatsapp* y el mismo *Messenger*, que plantean esas posibilidades de comunicación que los medios tradicionales niegan.

Conviene, en esta parte, rescatar el planteamiento de Migdalia Pineda (2010) quien hace alusión a la deconstrucción de las teorías de la comunicación por cuenta de la tecnología, en tanto sostiene:

El conjunto de transformaciones y cambios que está teniendo lugar en las sociedades contemporáneas aparece bastante relacionado con el desarrollo de las tecnologías digitales e informáticas que han penetrado en todos los espacios de la vida de la gente; en esta parte nos interesa destacar cómo al integrarse dichas tecnologías a los medios masivos tradicionales se están produciendo modificaciones en las formas de percibir e interpretar por parte de los sujetos, especialmente de los niños y jóvenes, hasta el punto de que podríamos decir que hay un cambio progresivo de mentalidad donde el entorno tecnológico ocupa un lugar central desde el cual mirar e interpretar la realidad (p. 8).

A partir de la tecnología, surge una nueva lógica que cubre la vida diaria de los estudiantes, sobre todo en las grandes ciudades, ya que los nuevos artefactos tecnológicos, tal como los llama Cole (2009) invaden nuestro espacio cotidiano y doméstico, se convierten en un horizonte desde el cual no sólo se interpretan o se forman las imágenes mentales y sociales sobre nuestras sociedades, sino desde el cual se actúa, se relacionan y se comunican con los otros.

Los nuevos medios digitales se acoplan con los viejos para convertirse en el prisma a través del cual se percibe el mundo en general, en la medida en que la manera de mirar hoy en día la realidad, lleva a sugerir importantes modificaciones en la forma de concebir incluso la tecnología y su lugar en nuestra rutina diaria. A propósito de ello, dice Pineda (2010):

Si antes las tecnologías y los medios eran pensados como máquinas externas que servían como instrumentos para facilitar las comunicaciones y los accesos a la información, ahora estos aparatos son eslabones indispensables inherentes a los modos de vida y con los cuales se establecen relaciones simbióticas muy estrechas, física y afectivamente hablando, que se perciben como más amigables, sutiles e indispensables (p. 5).

Estas alteraciones, tal como lo señala Pineda (2010, p.6), obligan a comenzar a repensar el rol de los aparatos tecnológicos que en las sociedades industriales servían como instrumentos duros, porque eran concebidos como mera técnica puesta al servicio de las comunicaciones. En las sociedades actuales, las tecnologías ya no son vistas como meros aparatos sino como *software* blandos que interconectan con experiencias comunicativas de dimensiones diferentes a las de la realidad dura de los medios clásicos (realidad virtual, realidad fingida, realidad experimental).

De acuerdo con lo anterior, vale la pena considerar que sí se están produciendo estas nuevas manifestaciones que cambian la manera de interpretar y conceptualizar las comunicaciones. Hoy, es pertinente reiniciar un proceso que lleve a ajustar los planteamientos teóricos tradicionales que se han venido utilizando para explicar la información y la comunicación social. Estas nuevas reflexiones hacían parte de un momento histórico específico, en donde la comunicación era concebida como información y en donde la participación de los protagonistas del acto comunicativo, no existía. Como tampoco habían hecho aparición en contexto, las ahora llamadas Nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación. Hoy en día, las diferentes formas, usos y aplicaciones relacionadas con el campo de la virtualidad, pueden llevar, incluso, a gestar diversas transformaciones cognitivas, como resultado del trabajo y consecuencia de las mismas TIC, las que siguen propiciando solicitudes y exigencias de la sociedad, con un alto componente comunicativo y mucha libertad de acceso por vía de redes sociales y conexiones abiertas a Internet. En este

caso, los estudiantes universitarios, habituales consumidores de Internet, hacen parte del grupo de protagonistas de esa nueva realidad tecnológica y cultural que hace que el mismo internauta se adapte fácilmente a la nueva interfaz. Fue esta la razón que llevó a Scolari (2008) a escribir que “...el entorno cibernético termina por construir un dispositivo tecnológico que engulle a su usuario” (p. 98).

Por ello, los procesos y esquemas comunicacionales son interpretados hoy de otra manera. La tradicional concepción sobre la circulación de la información de una manera vertical entre emisor y receptor, ha sido superada por la interactividad, en donde el rol cambia permanentemente y hay libertad de producción y recepción de mensajes, tal como se ve en las redes sociales.

Los estudiantes del presente siglo hacen parte de la era digital, conocida como la 2.0, en la que ellos viven conectados a través de medios digitales, con lo cual se transforma el entorno formativo y el intercambio de información. De ahí que Scolari (2008, p. 98) haya retomado a Orihuela, para plantear lo que se ha denominado como “Los diez nuevos paradigmas de la comunicación” (Tabla 2), con los que se sugiere una nueva visión sobre el acontecer comunicacional con el advenimiento de los medios digitales, el Internet y las nuevas tecnologías. Con esta propuesta, se podría resumir el análisis de la rutina comunicativa del presente con la aparición de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación. He aquí la nueva visión:

Tabla 2. Los diez nuevos paradigmas de la comunicación (Scolari, 2008).

De audiencia a usuarios	La imagen del telespectador pasivo frente a la pantalla se desplaza hacia el usuario activo, que navega en una red hipertextual y produce contenidos.
De medios a contenidos	Los medios se definen ahora a partir del reconocimiento de su autoridad en materia de contenidos (por ejemplo la marca CNN) y no desde sus condiciones técnicas de producción (radio, televisión, etcétera).

De monomedio a multimedia	Diferentes formatos y lenguajes (texto escrito, audio, fotos, etcétera) hasta ahora autónomos confluyen en un mismo soporte.
De periodicidad a tiempo real	Los medios tradicionales estaban anclados a ritmos y restricciones temporales (diario, semanal, mensual, etcétera) mientras que los medios digitales deben actualizarse en tiempo real. Esto da lugar a nuevas formas de escritura y lectura. (<i>Softwriting, softreading</i>).
De escasez a abundancia	El incremento exponencial de la información a disposición de los usuarios hace difícil su gestión, generando situaciones de intoxicación o infocontaminación. Para paliar esta sobreabundancia informativa se han generado recursos que aceleran la búsqueda y localización de la información, (motores de búsquedas, <i>blogtracking</i> , sindicación de contenidos).
De intermediación a desintermediación	Al desrealizarse la comunicación, las figuras intermediarias estudiadas por los teóricos que gestionaban los flujos informativos (como el <i>gatekeeper</i>) tienden a desaparecer.
De distribución a acceso	Del modelo punto-multipunto se pasa al paradigma de la red, que permite el acceso (multipunto-punto) o el intercambio entre usuarios (multipunto-multipunto).
De una direccionalidad a interactividad	El usuario puede elegir entre diferentes contenidos, manipularlos, reproducirlos, retransmitirlos y regular su tiempo de consumo.
De lineal a hipertexto	De la linealidad temporal del texto tradicional se pasa a la no linealidad espacial de las redes textuales.
De información a conocimiento	En el ecosistema de la comunicación digital aparecen nuevas formas colectivas de generación de saberes. La tecnología favorece este proceso, el resto lo pone la inteligencia y la creatividad de los usuarios.

Cibercultura

Desde siempre se ha reclamado por parte de muchos sectores sociales y académicos, que la comunicación debe ser libre, es decir, que no dependa absolutamente de la voluntad o la imposición de alguien, sea docente, directivo o administrativo de

la misma institución. Pues bien, el mundo de la comunicación, desde la aparición del Internet y más aun de la Web 2.0, se ubicó en otros rumbos, incluso, en donde, si se quiere, se podrá actuar, hablar, conversar y comunicar, sin obstáculo alguno. Por ello, aparece la red, una telaraña ubicada en el espacio y la cual se presenta en un formato ahora denominado Web 2.0 y/o Nube, como un espacio cibercultural de comunicación que plantea nuevos retos a la sociedad en diferentes campos, entre ellos el de la educación. Lévy (2009) alcanzó a reflexionar y dejar algunas preguntas sobre esta nueva forma de entender la cultura cuando escribe que:

El conocimiento, destotalizado, fluctúa, lo que produce una fuerte sensación de desorientación. ¿Habría que aferrarse a los procedimientos y esquemas que garantizaban el antiguo orden del saber o, por el contrario, hay que dar un salto y entrar de lleno en la nueva cultura, que ofrece remedios específicos para los males que engendra? Es cierto que la interconexión en tiempo real de todos con todos es la causa del desorden, pero también la condición que permite hallar soluciones prácticas a los problemas de orientación y aprendizaje en el universo del saber fluctuante. La interconexión favorece los procesos de inteligencia colectiva en las comunidades virtuales y gracias a ellos el individuo se halla menos desvalido frente al caos informativo (p. 9).

Definitivamente, el Internet, desde su aparición, ha propiciado innumerables cambios y movimientos en contextos sociales, educativos y empresariales; pero sin lugar a dudas, es en la cultura, en donde más ha impactado, precisamente porque su incursión ha logrado revolver diferentes fenómenos idiosincráticos, las costumbres, las prácticas culturales específicas y la manera de ser de millones de personas que viven en diferentes lugares del mundo. Todo esto se ha hecho a través de las denominadas tecnologías de la información y la comunicación en aspectos como el espacio, el tiempo, la realidad, los seres humanos y sus relaciones sociales.

Después del año 2000, con el desarrollo del Internet, autores como Levy, Scolari y Piscitelli han teorizado sobre virtualidad y algunos ya han escrito definiciones, como es el caso de Kerckhove y Lévy (2008), quienes se han referido a la cibercultura como la tercera era de la comunicación, en la que se habría configurado un lenguaje todavía más universal que el alfabeto: el lenguaje digital. Una era que habría seguido a las de la oralidad y la escritura. Por ello, el mismo Kerckhove (1999), además, propuso comprender la cibercultura desde tres grandes características: la interactividad, la hipertextualidad y la conectividad.

Desde una perspectiva muy similar, Pierre Lévy (2007) le ha dado la trascendencia que merece a la cibercultura en estos temas del ciberespacio, al escribir “que la técnica condicionada significa que abre ciertas posibilidades, que ciertas opciones culturales o sociales, no se podrían considerar en serio sin su presencia. Pero se abren ciertas posibilidades, y no todas serán escogidas” (p. 113). Además, el mismo teórico francés agrega que “estas tecnologías, todas impregnadas de sus primeros usos y de los proyectos de sus diseñadores, nacidas en el espíritu de sus visionarios, llevadas por el hervidero de movimientos sociales y de prácticas de base, han llegado allí donde ningún “decididor”(sic) las esperaba” (Lévy, 2007, p. 115). De ahí que para Lévy sea la inteligencia colectiva la que se ha convertido en un verdadero motor de la cibercultura, en tanto se trata de “la profundización de un ideal antiguo de emancipación y de exaltación de lo humano que se apoya en las disponibilidades técnicas de hoy” (Lévy, 2007, p. 118).

De igual manera, tal como lo escribió Piscitelli (2001), para Pierre Lévy (1999a, 1999b, 2001) pese a no aceptar que la causa del desarrollo cultural sea la tecnología o que ésta sea independiente de factores sociales, sitúa Internet en el centro de una transformación cultural singular y sin precedentes, hablándonos de una mutación. Define tres principios claves de la *cibercultura*: la interconectividad, las comunidades virtuales y la inteligencia

colectiva. En su opinión, esta *cibercultura* corresponde a la etapa de la mundialización concreta de las sociedades, de la coexistencia entre los niveles locales y globales.

Estudio

Estudiar es un proceso con cierto nivel de complejidad, en tanto quienes lo realizan pueden entrar en un juego, porque las facultades están dirigidas a un propósito. Es el proceso realizado por un estudiante a través del cual busca incorporar nuevos conocimientos a su intelecto, es decir, para aprender algo nuevo. Se trata de ejercitar la comprensión para entender algo. No es entonces entender para recordar, pues si esta actividad no es agradable, el cansancio aparecerá mucho más rápido. De acuerdo con lo anterior, será necesario considerar que la actividad académica denominada estudio, exigirá voluntad, afectividad e inteligencia, en la medida en que tiene que ver con las capacidades de querer, sentir y reflexionar, lo que va en dirección de hacer las cosas más fácilmente, con simpatía, atracción, lógica y pensamiento.

Desde otra perspectiva, estudiar también significa aprovechar al máximo las propias fortalezas, buscar las ayudas que convienen, ordenar las actividades, organizar las ideas, descubrir procedimientos idóneos, explorar y explotar la capacidad intelectual. Estudiar también plantea la necesidad de hacer prelecturas, subrayados, esquemas, análisis, resúmenes y repeticiones.

Por otro lado, dice Iriaca Castellanos (2014) que las investigaciones sobre el estudio no son nuevas. Plantea que “Desde 1986, se han venido examinando y analizando los diversos procesos involucrados en el estudio, bajo una perspectiva cognoscitiva” (p. 3) y de acuerdo con ello, se han construido diversas definiciones como:

Un proceso consciente y deliberado. Por lo tanto se requiere tiempo y esfuerzo.

Es una actividad individual. Nadie presta las alas del entendimiento a otros.

Estudiar involucra conectarse con un contenido, es decir, implica la adquisición de conceptos, hechos, principios, relaciones y procedimientos, etc.

Estudiar depende del contexto, lo cual quiere decir que la incidencia o la efectividad de una estrategia o de un proceso difieren en la medida en que existan variaciones en las condiciones de las tareas de aprendizaje. Por ejemplo, no se estudia de la misma manera para un examen parcial o final que para una prueba escrita o para una presentación oral.

Estudiar es un proceso orientado hacia metas, lo cual quiere decir que cuando se estudia, se hace en función de unos objetivos o metas preestablecidos que se pretenden alcanzar en un determinado lapso de tiempo.

Todo esto se hace desde una lógica tradicional. Lo que pasa es que con el advenimiento de los computadores, de la red, las TIC y la Web 2.0, el ejercicio de estudiar ha cambiado y ha integrado a esas recomendaciones anteriores, otras características y capacidades que tienen que ver con el manejo de sistemas, la conectividad, el trabajo en equipo, la autonomía, la ubicuidad, la itinerancia y la simultaneidad, tal como se ha planteado en párrafos anteriores. De ahí que Lévy (2009) haya escrito que:

Debemos sustituir la representación tradicional -escalones lineares y paralelos, pirámides estructuradas por niveles, organizados por la noción de prerrequisito y convergiendo hacia grados superiores del conocimiento- por una imagen de espacios de conocimientos emergentes y en flujo,

abiertos, continuos, no lineares, que se reorganizan según objetivos o contextos, ocupando en cada uno de ellos una posición singular y variable (p. 3).

La metodología

El proceso metodológico con el que se llevó a cabo el estudio, fue eminentemente cualitativo de perfil comprensivo, en la medida en que buscó explicar el fenómeno del estudio cibermultimedial entre universitarios de Medellín. De todas formas, el problema de investigación exigió la realización previa de un estudio exploratorio descriptivo con encuesta para dar cuenta de lo que realmente está pasando en la educación universitaria con el advenimiento de las TIC.

El trabajo se realizó en la Ciudad de Medellín (Colombia) con la población de educación superior y con una muestra intencionada de 272 estudiantes universitarios de 4 instituciones privadas y públicas de alto reconocimiento tales como la Universidad de Antioquia y el Politécnico Colombiano Jaime Isaza Cadavid y dos privados como La Escuela de Administración y Finanzas (EAFIT) y la Fundación Universitaria Luis Amigó (Funlam). Los estudiantes pertenecían a diferentes semestre (1 a 10), entre pregrado y posgrado, el 95% considerados nativos digitales en la medida que nacieron después del año 1990.

Para realizar el estudio, fue preciso utilizar como herramientas de recolección de información, la observación no participante, la entrevista semiestructurada, el grupo focal y la encuesta que, aunque es cuantitativa, fue necesario aplicarla para resolver algunos de los interrogantes del estudio relacionados con herramientas utilizadas por los mismos estudiantes para llevar a cabo su labor académica autónoma. Su aplicación se hizo de manera virtual a través de la plataforma gratuita de encuestafacil.

com. El análisis se efectuó a través del cruce de la información recogida por diversas vías. Se utilizó el *Excel* para lo cuantitativo, matrices cruzadas y análisis manual de la información utilizando colores y gráficos diferentes que favorecieron la interpretación.

Los hallazgos

Una vez realizadas las entrevistas a expertos, los grupos focales y encuestas con estudiantes de las universidades de Antioquia, Funlam, Eafit y Politécnico JIC, además de la observación, se pudieron establecer importantes hallazgos.

Esta investigación permitió identificar la existencia de una forma diferente de estudiar, la cual se ha denominado *estudio autónomo cibermultimedial*, el que comprende actividades académicas independientes, cooperativas, colaborativas, sincrónicas, asincrónicas, simultáneas, espontáneas, ubicuas e itinerantes realizadas autónomamente en un computador conectado a Internet. Lo anterior condujo a develar la existencia de un sinnúmero de herramientas de la red, la web 2.0, *hardware* y *software* que son utilizadas en este proceso de estudio-aprendizaje autónomos. De igual forma, se halló como importante novedad, la aparición de un ambiente educativo autónomo cibermultimedial, en donde los estudiantes realizan su proceso con algunas herramientas y actividades diferentes a las de la educación presencial e incluso distintas a las denominadas AVAS (Ambientes virtuales de aprendizaje).

La investigación permitió comprobar que han aparecido nuevas herramientas virtuales que se incrustan en los procesos de estudio autónomo de los estudiantes universitarios que se sientan frente al computador a realizar la tarea, para lo cual echan mano de múltiples posibilidades tecnológicas a partir del uso del Internet y del equipo de cómputo.

Google, *Wikipedia*, *Ares*, redes sociales electrónicas (*Twitter*, *Facebook*), *tareas.com*, *hi5*, *YouTube*, la prensa virtual, la cámara, *Skype*, el micrófono, el *Messenger*, *Dropbox*, *monografias.com*, entre otros, son algunas herramientas de uso rutinario de los estudiantes universitarios, quienes en el mismo momento las utilizan para estudiar, recrearse, enamorarse, hacer la tarea y descansar, constituyendo esto, una nueva manera de asumir el proceso de formación, por la vía de la autonomía cibermultimedial.

Sin embargo, y aunque los modelos de estudio y aprendizaje vienen cambiando, no parece ocurrir lo mismo con los modelos de enseñanza. Mi experiencia investigativa indica que vienen por caminos diferentes, incluso encontrados. La multiplicación exponencial de contenidos, la permanente incorporación de nuevos usuarios, la facilidad para publicar sin mayores conocimientos y con medios técnicos muy básicos, la descentralización y la horizontalidad, sin jerarquías, ni estructuras centralizadas y sobre todo la ausencia de barreras tecnológicas o administrativas, así como la multiplicación de medios de producción, edición y publicación (Web, blog, bitácora, listas de distribución, grupos de debate, redes sociales, etc.), parece no estarse teniendo en cuenta, salvo algunos casos concretos, por el modelo de enseñanza de las instituciones y centros de producción del conocimiento. Esto es lo que lo plantea en entrevista Carlos Obando (2012):

Lo cierto es que los jóvenes viven asediados por múltiples pantallas y diversos lenguajes en una cultura de lo simultáneo y multimodal, pero cuando llegan al aula se encuentran que ésta sólo privilegia lo lineal”. Por ello añade que “La mayoría de instituciones continúan con el modelo de la clase magistral-expositiva, centrada en el profesor y sostenida en el aprendizaje memorístico (p. 2).

Aunque se utilizó información recogida en cuatro universidades de la ciudad de Medellín, de todas maneras la investigación se centró más en el proceso de estudio de los universitarios cuando utilizan la cibermultimedia, que en las

características propias de cada universidad, considerando además que desde la perspectiva de cibercultura, el acceso a la web ha generado prácticas y acciones más generales que particulares entre los mismos estudiantes.

Conclusiones: una nueva manera de estudiar con autonomía y cibermultimedialidad

La investigación ha develado la existencia de una relación entre estudio autónomo y estudio cibermultimedial en la actividad académica de los universitarios de Medellín, lo cual llevó a que el investigador comprendiera esta situación problemática, la misma que se resolvió al concluir que, debido a la dinámica permanente de trabajo académico independiente e individual entre los estudiantes de las universidades de Medellín cuando estudian en Internet, ha aparecido una nueva actividad, la misma que he denominado *estudio cibermultimedial*.

La existencia de esa nueva dinámica, se corresponde con las reflexiones de nuestro teórico referente, Pierre Lévy, quien ya vislumbraba un nuevo horizonte con el advenimiento de la educación en Internet, cuando escribió que:

Al no tener barreras semánticas o estructurales, la Web tampoco está sujeta al tiempo. Se ensancha, se desplaza y se transforma constantemente. La *World Wide Web* está en flujo. Sus innumerables fuentes, sus turbulencias y su irresistible ascensión ofrecen una imagen patente del crecimiento actual de información. Cualquier reserva de memoria, cualquier grupo, individuo u objeto puede convertirse en un emisor y hacer crecer el flujo. Al respecto, Roy Ascott habla en sentido figurado de un segundo

diluvio: el diluvio de la información. Para bien o para mal, lo cierto es que este diluvio no irá seguido de un reflujo. Tendremos que acostumbrarnos a esta profusión, a este desorden. A menos que se produzca una catástrofe cultural, no habrá ninguna gran reorganización ni autoridad central que nos devuelva a tierra firme, a los paisajes estables y bien señalizados previos a la inundación (p. 5).

De acuerdo con Lévy, nuestro hallazgo permitió también conocer otros hechos relacionados con el mundo del Internet, de la educación, de la comunicación y la cultura, especialmente relacionada con los ambientes de estudio, lo mismo que con las herramientas y medios de trabajo académico, los que hoy transitan por vías ciberespaciales, porque las nuevas tecnologías de la información y la comunicación, han planteado dinámicas diferentes de funcionamiento de los mismos, de acuerdo con los resultados de esta investigación con universitarios de la ciudad de Medellín.

La investigación dejó ver también, que la pertenencia de los universitarios a instituciones educativas de diferente estrato social, no incide en el acceso y utilización permanente del computador para la actividad académica. En el caso de Medellín, no hay obstáculos mayores por la alta conectividad, la gratuidad del wifi en la misma universidad o en sitios públicos, el préstamo gratis de computadores en la misma universidad y el hecho de que la mayoría de estudiantes tienen su propio equipo, a pesar de ser de estrato 1, 2 o 3. Por tal razón, las consideraciones frente al estudio autónomo y cibermultimedial fueron generales, en la medida que el comportamiento de los estudiantes es más o menos similar frente al equipo conectado o no a la red. Esto fundamenta más la teoría de la cibercultura, la misma que plantea la homogenización de prácticas y comportamientos culturales, educativos y comunicacionales, a partir de las conexiones que hacen los seres humanos en la red y estando en cualquier parte del mundo.

Después de esta consideración, se presentan aquí las conclusiones del estudio, las mismas que reflexionan sobre los resultados y concretan los hallazgos presentados en el capítulo anterior, y donde los universitarios de Medellín dejaron claro que existe una nueva dinámica de estudio, con el aprovechamiento del computador, y especialmente del Internet.

El estudio autónomo cibermultimedial

De acuerdo con la investigación realizada, se puede concluir que sí existe una nueva tipología en lo que respecta a las maneras de estudiar autónomamente entre los universitarios de Medellín cuando utilizan el computador conectado a Internet. Estas formas de hacerlo, son itinerantes, cooperativas, colaborativas, independientes, sincrónicas, asincrónicas, espontáneas y simultáneas, lo que se considera como una de las novedades teóricas y aporte científico y pedagógico de la tesis, porque el estado del arte realizado, las consultas con los expertos y la revisión teórica específica no dieron cuenta de ensayos, libros, investigaciones o tesis que hayan desarrollado estudios en este sentido; además, porque se integraron, revisaron y estudiaron temáticas de orden teórico y metodológico como cibercultura, comunicación y educación, y categorías teóricas más específicas como Internet, estudio y aprendizaje, de donde salieron subcategorías, también trabajadas y probadas en su relación e independencia, como son el estudio cibermultimedial y autónomo.

Y aunque denominaciones como estudio ubicuo, cooperativo, autónomo y colaborativo, existían, nunca habían sido vinculadas a una tipología de esta naturaleza en dirección y análisis, a propósito de su contribución al proceso educativo, tal como lo hizo esta tesis, que reunió todas esas categorías y preguntó por sus posibilidades de aporte al conocimiento, con lo que se está en sintonía con el teórico francés Pierre Lévy, quien sobre el tema escribió que:

La demanda de formación no sólo experimenta un enorme crecimiento cuantitativo, sino que atraviesa además un profundo cambio cualitativo en el sentido de una creciente necesidad de diversificación y personalización. Las personas se resisten cada vez más a seguir trayectos uniformes o rígidos, que no se corresponden con sus necesidades reales ni con el carácter específico de sus carreras. Reaccionar al crecimiento de la demanda masificando la oferta (aumentar la producción de lo mismo según las economías de escala) sería dar una respuesta “industrialista” anticuada, desacorde con la flexibilidad y diversidad que se requiere actualmente. Vemos pues, que el nuevo paradigma de la navegación (opuesto al de curso) que se desarrolla en la recogida de información y en el aprendizaje cooperativo dentro del ciberespacio, muestra una vía masiva y a la vez personalizada de acceso al conocimiento. (p. 11).

Los planteamientos anteriores y las mismas palabras escritas de Lévy ratifican la conclusión principal de la tesis, la que afirma que existe el estudio autónomo cibermultimedial, aunque como lo dijo el rector de la Universidad de Barcelona, Jose María Bricall (2008) “La introducción de las nuevas tecnologías en la educación no supone la desaparición del profesor, aunque obliga a establecer un nuevo equilibrio en sus funciones” (p. 2). Es por lo anterior que esta tesis concluye que hay un estudio autónomo cibermultimedial, el mismo que integra varias formas de hacer el ejercicio académico de manera autónoma, y el que permite afirmar que:

Los universitarios de Medellín toman un computador para estudiar y/o hacer la tarea en cualquier lugar o cualquier espacio, de manera continua o interrumpida, lo que este investigador denominó *estudio itinerante*.

Existe un ejercicio académico autónomo que el estudiante lleva a cabo en su computador con varias ventanas abiertas y conectado a Internet, el cual se ha matriculado con el nombre de *estudio simultáneo*.

Cuando nuestro estudiante universitario en Medellín prende el computador en Internet, en cualquier momento, sin ningún tipo de planeación y en función académica, denota la existencia del *estudio espontáneo*. Es claro que el tener un computador portátil o sencillamente una pantalla, lleva al estudiante a realizar su labor de esa manera; es decir, prender y apagar en cualquier instante, de manera autónoma.

El Internet ha desarrollado mucho más el *estudio colaborativo*, vía virtualidad. Sin que exista o no planeación académica autónoma, el universitario pide ayuda a través de *Twitter*, *Facebook* y hasta por correo, para realizar una tarea o resolver dudas de estudio.

También se crean grupos de trabajo cooperativo, para llevar cabo de la mejor forma el ejercicio académico. Este es el denominado *estudio cooperativo*, al que le ha dado más vida el Internet y al cual, como posibilidad de aprendizaje, se refirió Lévy(2009) de la siguiente manera:

Algunos sistemas informatizados de aprendizaje en grupo están especialmente diseñados para poder compartir diversas bases de datos y utilizar las conferencias y mensajería electrónicas. Es lo que se llama el aprendizaje cooperativo asistido por ordenador (en inglés: *Computer Supported Cooperative Learning* - CSCL). En los nuevos “campos virtuales”, profesores y estudiantes comparten los recursos materiales e informáticos de que disponen. Los profesores aprenden al mismo tiempo que los estudiantes, actualizando continuamente los conocimientos tanto de su disciplina como pedagógicos. (La formación continua

del profesorado constituye una de las aplicaciones más evidentes de los métodos de aprendizaje abierto y a distancia) (p. 11).

Por otro lado, si bien se puede estudiar por la vía cooperativa o colaborativa a través de Internet, también se puede hacer el mismo ejercicio, de manera independiente. Es decir, al margen de cualquier ayuda.

Es el estudiante, sólo, quien se enfrenta a esa realidad para tratar de estudiar, hacer la tarea y aprender sin la ayuda del docente. Este es el *estudio independiente*.

Estar aquí en Medellín estudiando o haciendo una tarea, pero al mismo tiempo estar conversando con un amigo en Sofía (Bulgaria) y de la misma manera, con otra compañera en Pasto, es lo que se ha denominado *estudio ubicuo*. Es estar en todas partes, al mismo tiempo, pero estudiando.

Y aunque se esté conectado a Internet, es posible que se acuda a un correo electrónico o a un documento guardado en el equipo o a una memoria USB. Es el *estudio asincrónico*, diferente al que se hace cuando se está en Internet, pero realizando la tarea o búsquedas tratando de aprender. Este es el *estudio sincrónico*.

Se ratifica, entonces, nuestra conclusión sobre la existencia de un *estudio autónomo cibermultimedial* entre los universitarios de Medellín, el mismo que ha encontrado su piso y fundamento en el ciberespacio, el mismo que Pierre Lévy ha subido a la “Nube” de sus planteamientos al afirmar que:

En la Web todo está sobre el mismo plano y, sin embargo, todo está diferenciado. No existe una jerarquía absoluta, pero cada estación es un agente de selección, orientación o jerarquización parcial. En lugar de ser una masa amorfa, la Web articula infinidad de puntos de vista, pero esta

articulación se produce de forma transversal, a modo de un rizoma, sin un punto de vista omnímodo, sin una unificación predominante. Todo el mundo está de acuerdo en que este hecho crea confusión, por lo que deben inventarse nuevos instrumentos de indexación y búsqueda, tal como muestra la riqueza de los trabajos actuales sobre cartografía dinámica de los espacios de datos, los “agentes” inteligentes o la filtración cooperativa de información. No obstante, sea cual sea el desarrollo futuro de las técnicas de navegación, es muy probable que el ciberespacio siga manteniendo su carácter profuso, abierto, radicalmente heterogéneo y no totalizable (p. 5).

Referencias bibliográficas

- Alexa.com (2014). *Datos y cifras de Internet*. La Nube.
- Batista Jiménez, E. (2005). *Teorías del aprendizaje para la sociedad de la información*. Universidad Cooperativa de Colombia.
- _____. (2005). "Las Webs del conocimiento". En: *Colombia Cooperativismo & Desarrollo* ISSN: 0120-7180. Ed: Universidad Cooperativa de Colombia. V.88 Fas.N/A p.77-80.
- Bornas, X. (1994) *La autonomía personal en la infancia. Estrategias cognitivas y pautas para su desarrollo*. España, Siglo XXI editores.
- Bricall, J. (2000). *Informe Universidad 2000*. Barcelona: Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas.
- Cardoso, G. (2008). Los medios de comunicación en la sociedad de la red. *Cuadernos de información*. No. 23 Julio-diciembre.
- Cole, M. (2009). *Artefactos tecnológicos*. Madrid: Morata
- Derrida, J. (1998). *La Universidad sin condición*. París. Traducción de Cristina Peretti y Paco Vidarte. Edición digital de Derrida en castellano. Conferencia* fue pronunciada en inglés en la Universidad de Stanford (California) en el mes de abril de 1998, dentro de la serie de las Presidential Lectures.
- Driscoll, M. (2002). *Blended learning: let's get beyond the hype*. E-learning: PA. Idea group.
- García Canclini, N. (2005). *Todos tienen cultura: ¿Quiénes pueden desarrollarla?* *Conferencia para el Seminario sobre Cultura y Desarrollo, en el Banco Interamericano de Desarrollo, Washington, 24 de febrero de 2005.

Gagné, R. M. (1987). *La instrucción basada en la investigación sobre el aprendizaje*. Universidad Iberoamericana, México, 1986.
Gagné, R. M. & Briggs, L. J. *La Planificación de la Enseñanza: sus principios*. Editorial Trillas, México,

_____. (1993). *Principios básicos del aprendizaje e instrucción*. Diana, México, 1975
Gagné, R. M. *Diseño de la enseñanza para un aprendizaje eficaz*. McGraw-Hill Interamericana, México,.

_____. (1971). *Las condiciones del aprendizaje*. Ed. Aguilar, Madrid.

Gardner, H. (1983). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*. New York: Basic Books.

_____. (2000). *Technology Remakes the Schools*. *Futurist*, Vol. 34, No. 2.

Kerckhove, D. (1999). *Inteligencias en conexión: hacia una sociedad de la web*.

Lévy, P. (1999). *¿Qué es lo virtual?* Barcelona (España).

Kerckhove, D. (2009). *Cibercultura y educación, en La Universidad, en la Sociedad de la Información*, Gedisa. Barcelona (España).l.

Koval, S. (2011). *Convergencia tecnológica en la era de la integración hombre-máquina. Razón y Palabra*, 75. Artículo 41. Disponible en www.razony palabra.org

Jaramillo, P. (2001). *¿Qué están aportando las TIC'S al aprendizaje?* Apartes de la ponencia presentada en el X Foro colombiano de investigadores en informática educativa – RIBIE – Col.

_____. (2000). *Tecnologías de la Inteligencia*. Editorial EDICAL, Buenos Aires.

_____. (2004) *Inteligencia colectiva*. Washington: Organización Panamericana de la Salud.

_____. (2007). *Cibercultura. La cultura de la sociedad digital*. Barcelona, Anthropos.

_____. (2007). Entrevista: a "La inteligencia colectiva, nuestra más grande riqueza". *Le Monde*. Del original en Frances: L'intelligence collective, notre plus grande richesse, trad. de Christian Hernández, *Le Monde*, 24 de junio de 2007.

Manrique Villavicencio, L. (2004). *El aprendizaje autónomo en la educación a distancia*. Primer congreso Latinoamericano virtual de educación a distancia. Departamento de Educación, Pontificia Universidad Católica del Perú.

Pineda, M. (2010). *Nuevos modelos de comunicación*. Universidad del Zulia. Maracaibo (Venezuela).

Piscitelli, A. (2002). *Ciberculturas 2.0. La era de las máquinas inteligentes*. Contextos. Buenos Aires, Argentina: Paidós.

Revista Semana. (2014). *Internet y nuevas tecnologías* en Colombia. Bogotá.

Rodríguez, E. (2006). "Incidencia de las nuevas tecnologías en el aprendizaje autónomo de lenguas extranjeras" en memorias del sexto Encuentro Nacional e Internacional de Centros de auto acceso de lenguas. La autonomía del aprendizaje: escenarios posibles. En línea. Página consultada el 20 de diciembre de 2009. México: CELE, UNAM. Disponible en: <http://cad.cele.unam.mx/memorias6>.

Sakamura, K. & Koshizuka, N. (2005). "Ubiquitous Computing Technologies for Ubiquitous Learning". IEEEET. Okushima, Japan.

Sánchez, A. (2005) *Educación virtual, reflexiones y experiencias*. Fundación Universitaria Católica del Norte.

Sánchez-Villalon, P.P, Ortega, & Diego, C. (2007): “*eLearning: Construyendo nuevos entornos para el aprendizaje*”. M SINGHAL (ed.) Castilla La Mancha (España).

Scolari, C. (2008). *Hipermediaciones. Elementos para una Teoría de la Comunicación Digital Interactiva*. Barcelona: Gedisa.

Sierra Gutiérrez, L. I. (2009). Reseña de "Cibercultura. La cultura de la sociedad digital" de *Pierre Lévy Signo y Pensamiento*, vol. XXVIII, núm. 54, enero-junio, 2009, pp. 386-388, Pontificia Universidad Javeriana Colombia (Signo y pensamiento)

Thomas, J. W., & Rohwer, W. D. (1986). Academic studying: The role of learning strategies. *Educational Psychologist*, 21(1-2), 1941. Tomado de: https://doi.org/10.1207/s15326985ep2101&2_2

Universidad Tecnológica de Pereira. (2010). *Bases teóricas Doctorado en Ciencias de la Educación*, Rudecolombia, Universidad Tecnológica de Pereira. Área Pensamiento Educativo y Comunicación. UTP. 2009. pp. 6-9.

_____. (2014). Doctorado en Ciencias de la Educación, línea, *Pensamiento educativo y Comunicación*. Rudecolombia. Portafolio.

_____. (2009). Área Pensamiento Educativo y Comunicación. *Documento bases teóricas Doctorado en Ciencias de la Educación*, Rudecolombia, pp. 6-9.

Vigotsky, L. S. (1978). *Mind in society The development of higherpsychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

_____. (1995) *Pensamiento y lenguaje*. Traducido del ruso por María Margarita Roger: Ediciones Fausto.

ENTREVISTAS

Arturo de Jesús Madrigal Gil (Docente)

Gonzalo Jaramillo Hernández (Docente)

William Alberto Ramírez Silva (Docente Investigador)

Ángela Urrego Tobón (Docente Investigadora)

Celso William Pérez Ramírez (Docente)

Carlos Obando Arroyave (Docente investigador)

Lo público en los procesos de formación ciudadana. Una lectura comprensiva en las instituciones educativas de la ciudad de Ibagué

José Julián Nández Rodríguez⁸⁷

Universidad del Tolima

jjnanezr@ut.edu.co

Liliana Margarita del Basto Sabogal⁸⁸

Universidad del Tolima

lilianadelbasto@gmail.com

Resumen

No se equivocaba Kant cuando afirmaba, en su *Pedagogía*, que la educación es una de las tareas más difíciles a las que se puede dedicar el ser humano. De hecho, aunque se haya producido gran cantidad conocimiento en el campo de la educación, dedicarse a esta tarea no deja de ser un reto necesario y dinámico, ya que cada momento histórico y cada contexto merece ser pensado de manera particular. Es por ello que profundizar en lo relacionado con la formación ciudadana y lo público dentro de ella, se convirtió en una preocupación permanente, para lo cual se hizo un recorrido a través de diferentes autores que pertenecieron, o

87 Docente de tiempo completo de la Universidad del Tolima, adjunto al Instituto de Educación a Distancia, Departamento de Pedagogía y Mediaciones Tecnológicas; Licenciado en Filosofía, Magister en Educación, Doctor en Ciencias de la Educación; Miembro del grupo de Currículo, Universidad y Sociedad; Coordinador del Semillero CEDES.

88 Docente de tiempo completo de la Universidad del Tolima, adjunta a la facultad Ciencias Humanas y artes. Posdoctora en Niñez y Juventud; Doctora en Ciencias de la Educación; Mágister en Evaluación; Especialista en Filosofía, Socióloga. Directora de del grupo de investigación de Currículo, Universidad y Sociedad.

son afines, a la teoría crítica. Sin embargo, la mayor riqueza del ejercicio comprensivo de este fenómeno, que se realizó por medio del estudio de caso bajo la variable de caso múltiple, se obtuvo a través de la inmersión hecha en las instituciones educativas del nivel medio, donde se encuentra la mayor y más rica fuente de información posible.

Utilizando algunos principios de la teoría fundada para el tratamiento de la información, fue posible determinar que el Proyecto Educativo de cada institución educativa guarda, de manera implícita, un ideal de formación ciudadana y de lo público. Esto hace evidente que formar a un estudiante significa, necesariamente, formar un ciudadano, dado que todos los conocimientos pueden relacionarse con una visión política del mundo, por lo que estos deberían desarrollarse de manera integral direccionados a ella, como una de las misiones esenciales de la escuela.

En este sentido, resulta esencial en la formación ciudadana, entendida como formación para lo público, el cultivo de todas las dimensiones de la ciudadanía (legal, social, política), ya que cada una de ellas apunta a una finalidad específica, que implica la consolidación del Estado de Derecho, en el marco de la democracia participativa.

Palabras clave: Formación ciudadana, lo público, Institución educativa.

Abstract

Kant made no mistake in his Pedagogy when he stated that education is one of the most difficult tasks that can be devoted to man. Actually, although great knowledge has been produced on the field of education, devoting to this task makes it a necessary

and dynamic challenge, because every historical moment and every context deserves to be thought in particular manner. Because of it, going in-depth about what's related with citizen formation and the public aspect inside of it, main purpose of this thesis here, became a permanent worry, for which a read through was made, of different authors who belonged, or are related, to the critic theory; however, the biggest treasure of this phenomenon's comprehensive exercise, which was studied by case work under the variable of multiple case, was obtained through the immersion done in the education institutes of medium level, where the biggest and greatest possible source of information is.

Using some principles of the theory founded for the treatment of the information, it was possible to determine that the Educational Project of every institute holds, implicitly, an ideal of formation of the citizen and the public. This makes evident that educating a student means, necessarily, forming a citizen, given that all knowledge can be related with a political vision of the world, reason why these should be developed integrally and directioned to it, as one of the essential missions of school.

In this matter, it is essential inside citizen formation, understood as education of the public, the culture of all dimensions of citizenship (legal, social and political), because each one of them points to a specific objective, that brings the consolidation of the State of Law, in the frame of participatory democracy.

Key words: *Citizen formation, the public [adj.], Education institute.*

Introducción

Se vive hoy una época de grandes y vertiginosos cambios, en la cual se evidencia una sociedad con una serie de fortalezas y dificultades derivadas de múltiples fenómenos sociales como la violencia estructural; la desintegración familiar; las dinámicas

políticas con su alta dosis de bienes y males, que se presentan de manera simultánea; la sociedad de la información; los avances en la ciencia y la tecnología; la universalización de los mercados; la multiculturalidad; la globalización de la economía; la incorporación de las tecnologías de la información y la comunicación a la vida cotidiana; la sociedad de consumo; y muchos otros fenómenos que hacen de la vida, en esos multicontextos, un verdadero reto para cualquier ciudadano.

El ciudadano se encuentra, entonces, en un vaivén de situaciones que lo enfrentan, seducen o excluyen de los diversos escenarios en los que se desenvuelve, sea de manera privada o pública. Por ello, sea cual sea el contexto, es necesario que, como miembro de la sociedad, cuente con unas condiciones que le permitan desempeñarse adecuadamente, y que no lo alejen de la responsabilidad que tiene con sus congéneres.

Ahora, si bien la escuela no es la única que tiene la responsabilidad de la formación de los ciudadanos, esta misión forma parte de su naturaleza, por ello, analizar la responsabilidad de la escuela, frente a la sociedad, en la formación de ciudadanos y el modo en que, dentro de ella, se concibe lo público como aporte a la consolidación de la democracia y al Estado de Derecho, forma parte de las razones que, sumadas a una serie de intereses de orden personal, motivaron la realización de la presente investigación.

En consecuencia, a fin de lograr una comprensión del fenómeno de la formación ciudadana y de lo público, se realizó una revisión general de las investigaciones relacionadas sobre el tema. Se encontró que, tanto en el panorama internacional como nacional, la mayoría de proyectos y trabajos realizados sobre *lo público* asumen esta categoría como lo institucional, la esfera, la opinión y el espacio, algo muy distante al concepto de lo privado. Es importante señalar que, no obstante, la multivocidad de la categoría, la constante en estos trabajos es la reflexión sobre la pérdida significativa de lo público.

De otro lado, en relación con la *formación ciudadana*, la cual entró en las agendas internacionales y nacionales a partir de la década de 1980, y en Colombia, de manera particular, con la Constitución de 1991, se encontró que en una serie de investigaciones (Pinilla & Torres, 2006; Lozano, 2009; Luna, 2010; López de Cordero, 2011; Meléndez, 2011 y Rengifo, 2012), los temas más recurrentes relacionados con este concepto fueron: la solución de conflictos; los problemas de la violencia y convivencia en las instituciones educativas; los procesos de socialización política y de apropiación de la institucionalidad, relacionados con la instauración de la democracia en la escuela; y el componente comunicativo en los procesos de formación ciudadana.

Luego del recorrido por el estado del arte, la investigación realizó una elaboración teórica que permitió la comprensión categorial de *lo público* y *la formación ciudadana*. Es así que la concepción que se aprecia en este trabajo relaciona estos dos conceptos y, por ende, se encuentra asociada a una tendencia del pensamiento liberal y republicano, marcada por autores como Arendt (1998, 2002, 2009), Habermas (1981, 1985, 1997, 1998, 2001, 2010), Nussbaum (2011) y Hoyos (1993, 1996, 2001, 2002, 2004), entre otros.

Este horizonte teórico permitió apreciar, con preocupación, que existe un detrimento de lo público, en sus diversas formas de comprensión, reflejado en una pérdida significativa de la importancia de la opinión pública, de la esfera pública y de las publicidades individuales por los procesos de masificación y, por consiguiente, del espacio como encuentro societal.

En Colombia, por ejemplo, la ciudadanía cobró un papel protagónico durante la década de los noventa, con el surgimiento de la Carta Magna o Constitución Nacional, justamente motivada desde organismos internacionales pues, en cierto modo, hubo un proyecto mundial de consolidación de la democracia. De ahí que se empezara a manejar como tarea de los pueblos el fortalecimiento de las democracias, por medio de la promoción de la ciudadanía,

impulsada desde las Conferencias y los Foros Mundiales sobre educación (Martínez, 2004 y Pinilla & Torres, 2006).

Así, con el fin de lograr un acercamiento a aquello que está sucediendo en la escuela en relación con el proceso de formación ciudadana, y dentro de ésta al lugar dado a lo público, se decidió realizar un estudio de caso, bajo la variante de caso múltiple. Esto permitió ver el fenómeno a profundidad, en los diferentes contextos educativos de la ciudad de Ibagué.

Desarrollo

En esencia, son dos grandes categorías las que se trabajan: la formación ciudadana y lo público. Respecto a la primera, se hace una reconstrucción de lo que es formación y ciudadanía, para cerrar con lo que se asume como formación ciudadana, en la perspectiva de la formación para lo público.

En cuanto a lo público, se desarrolla a través del modo en que se comprende junto a otras categorías como lo social y lo común; de la misma forma, se afronta la discusión entre lo público y lo privado. Posteriormente, se hace un recorrido por aquellos autores que hicieron sus reflexiones en relación con lo público, donde sobresalen quienes lo consideran como un elemento esencial en la consolidación de la democracia participativa.

Formación ciudadana

La educación tiene, en gran medida, la responsabilidad de ofrecer elementos que permitan fortalecer la democracia y, dicho sea de paso, tejer lazos entre las personas, promover el reconocimiento, los sentimientos morales, además de la vida pública, política y ética de los Estados. Dependiendo del direccionamiento que se dé a los procesos de formación es que un Estado se robustece en términos del mercado o en términos de humanidad.

Es necesario, por tanto, ofrecer una mirada educativa que ponga el acento en la formación humanista, una educación sin condición donde el disenso, el pluralismo, el desacuerdo sirvan de pretexto para encontrarse, para comprenderse y no para acabar violentamente con el otro, o posando los ojos sobre él como un medio para la consecución de bienes utilitarios y personales (Nussbaum, 2011).

Por ello, la recuperación de las humanidades, y junto con ella el papel de lo público, resulta ser un espacio propicio para que la democracia participativa y deliberativa renazcan, pues en ella:

Lo que importa son las oportunidades o capacidades que posee cada persona en esferas centrales que abarcan la vida, la salud, la integridad física, la libertad política, la participación política y la educación, reconociendo que las personas pueden gozar de una dignidad humana propia y que esta debe ser respetada por las personas, por las leyes y las instituciones, lo cual supone un compromiso con la democracia (Nussbaum, 2011, p. 22).

Sin duda alguna, si no se ofrece una formación en la que lo público sea prioritario, donde haya una propuesta de socialización política en un escenario democrático, resulta ser complejo realizar una separación entre la condición pública y privada, que existe en el ciudadano, como un sujeto político por naturaleza. Puesto que, como lo señala Zemelman (2004), el sujeto desde su conocimiento busca interactuar, pensar y construir un escenario con los otros, caracterizado por tener una condición política que se entrecruza con las emociones, el lenguaje, la voluntad y el mismo yo del sujeto, a la hora de dialogar con la construcción política de los escenarios público y privado.

Resulta ser, entonces, que la categoría de lo público y la política hacen parte de la constitución de la formación ciudadana, ya que implican que el contexto y el tipo de accionar son de vital

importancia, a la hora de pensar la posibilidad de un escenario propio para la acción y producción de espacios singulares, de contradicción y pluralidad en la vida política misma.

Sin un sistema de formación direccionado a la vida activa del ciudadano, en el marco de una democracia deliberativa, se evidenciará lo que Farrés (2010) llamó una “democracia sin ciudadanos”, dado que “la idea de democracia descansa en última instancia en que los procesos de formación de la voluntad política, que (...) tienen un *status* periférico o intermediario, deben resultar determinantes para la evolución política” (Habermas, 2001, p. 436).

No habrá, por tanto, un camino posible para hacer del ciudadano un agente crítico y constructor de la sociedad, comprometido con lo público, que no implique la participación de todos los involucrados y, sin duda, es la educación la que tiene la exigencia de hacerlo realidad, o, por lo menos, de marcar el camino mediante la formación de este tipo de ciudadano, pues:

A ser ciudadano se aprende como a casi todo, y además se aprende no por ley y castigo, sino por degustación. Ayudar a cultivar las facultades (intelectuales y sentientes) necesarias para degustar los valores ciudadanos es educar en la ciudadanía local y universal (Cortina, 2001, p. 219).

Lo público

La propuesta de Alvarado & Carreño (2007) expresa que la condición política del ciudadano en lo público no sólo se manifiesta en la crisis y la falta de garantías en el desarrollo de la democracia. Por el contrario, consiste en superar la visión tradicional-asistencialista y en construir una mirada alternativa sobre el Estado y su papel, frente a la garantía de los derechos fundamentales y la consecución de un pensamiento que esté en función de la libertad, la crítica, la participación y el aprecio por la

democracia como forma de gobierno y de lo público, como esfera donde se puede convivir, aprender y compartir experiencias que contribuyan al desarrollo del ciudadano.

Lo “público” es un concepto multívoco. En algunos casos, viene utilizado como sustantivo, haciendo referencia a lo institucional, diferenciado de los escenarios privados, o como forma de enunciar a un grupo de personas que hace parte de la sociedad o espacio común compartido; en otros casos, como adjetivo con connotaciones topográficas “espacio público”. También es utilizado para enunciar el escenario o ambiente propicio para la acción política de los ciudadanos “esfera pública”.

Del mismo modo, es necesario entender que cualquiera de los aspectos relacionados con la multivocidad del concepto de lo público, hay que entenderlos desde la dicotomía público/privado, donde aparecen por lo menos tres sentidos básicos asociados, y que hacen presencia en los diferentes escenarios y formas en las que se utiliza el concepto:

1) Lo que es de interés o de utilidad común a todos, que atañe al colectivo, que concierne a la comunidad y por ende la autoridad de allí emanada Vs. aquello que se refiere a la utilidad y el interés individual; 2) lo que es visible y se desarrolla a la luz del día, lo manifiesto y ostensible Vs. aquello que es secreto, preservado, oculto; y, 3) (que puede resultar una derivación de los dos anteriores) lo que es de uso común, accesible a todos y por lo tanto abierto Vs. aquello cerrado, que se sustrae a la disposición de los otros (Rabontikof, 1993, p. 75).

Sin duda que, como dicotomía, lo público y lo privado aparecen juntos pues, aunque uno prevalezca o se le dé mayor relevancia, el otro estará ahí como su sustento y validación.

Sin embargo, es de anotar que la visión que se pretende abordar en el presente trabajo desborda los límites de esta

dualidad, puesto que hay lugares privados que se hacen públicos en tanto que en este hay ciudadanos que confluyen, socializan, discuten, construyen y generan nuevos escenarios y espacios o mejor, espacios renovados de socialización en todos los niveles, en ese sentido:

Lo público puede significar por una parte una asociación con el escenario de lo colectivo, lo divulgado, publicitado y conocido, el lugar de la democracia, expresión de una etérea voluntad popular; o bien, el ámbito de los servicios que presta el Estado (el servicio público), el derecho que lo defiende (derecho público) o incluso el ámbito en que nos relacionamos como desconocidos en el espacio público de las grandes ciudades o en el mercado (Miñana, Toro & Mahecha, 2012, p.1171).

Es así como se podría decir finalmente que lo público, al ser un ejercicio de confluencia de los sujetos en diferentes contextos y formas, dependiendo de cómo se lo quiera enunciar, de acuerdo con los intereses con que se le mire, implica siempre una disposición de apertura por parte de los sujetos, que facilita la interacción mutua.

Cuando lo público no viene lo suficientemente cultivado, respetado y reconstituido, se pierde esa capacidad de generar y argumentar un discurso, potenciado esto por el desinterés de las personas en la participación en la vida política para la construcción de democracia, considerando lo público, de manera equivocada, como un proceso donde cada ciudadano se dedicará a buscar mezquinamente sus propios intereses y para él lo público será sólo un medio para lograrlo. Al respecto, Fraser (1997) afirma que en la definición de lo público:

No existen fronteras naturales dadas *a priori*. Lo que debe considerarse como un asunto de interés común será decidido, precisamente, a través de la confrontación discursiva, por lo que ningún tópico debe ser excluido previamente a tal

confrontación. Por el contrario, la publicidad democrática exige garantías positivas de oportunidad para que las minorías puedan convencer a otros de que aquello que en el pasado no era público, en el sentido de no ser de interés común, debería serlo ahora (p. 123.).

Formación ciudadana como formación para lo público

Así, la formación ciudadana tendrá como misión concienciar sobre una concepción de lo público que vaya más allá de lo estatal y minimice los problemas que esto conlleva, considerándolo un elemento indispensable para la organización y conformación de una ciudadanía activa, que sea creadora, innovadora e impulsadora, capaz de transformar y construir país. En esta vía, señala Amezúa (1998) que Giner hablando de las virtudes ciudadanas plantea que:

La virtud republicana demanda tolerancia, espíritu público, exigencia de información, un patriotismo cívico que requiere cierto sacrificio y entrega de todos, por ello es esencialmente redistributiva. No exige heroicidades ni santidad angelical, sólo una buena conducta pública, obediencia a leyes legítimas y sobre todo participación en los asuntos públicos. Para ello la tarea inicial es pedagógica pues hay que formar una clase cívica de manera que la política deje de estar usurpada por los políticos y retorne a los ciudadanos (p. 18).

En estos términos, la educación tiene, en parte, la gran responsabilidad de la democracia y, dicho sea de paso, la vida pública, política y ética de los Estados; de ella depende que funcione en términos de mercado o en términos de humanidad, lo cual exige una mirada educativa que ponga el acento en la formación humanista, una educación sin condición donde el disenso, el pluralismo, el desacuerdo sirvan de pretexto para

encontrarse, para comprenderse y no para acabar violentamente con el otro, o posando los ojos sobre él como un medio para la consecución de bienes utilitarios y personales (Kant, 1988).

Por ello, la recuperación de las humanidades resulta ser un espacio propicio para que la democracia participativa y deliberativa renazcan y con ellas lo público, pues en ellas lo que importa son

Las oportunidades o capacidades que posee cada persona en esferas centrales que abarcan la vida, la salud, la integridad física, la libertad política, la participación política y la educación, reconociendo que las personas pueden gozar de una dignidad humana propia y que esta debe ser respetada por las personas, por las leyes y las instituciones, esto supone un compromiso con la democracia (Nussbaum, 2011, p. 22).

En este sentido, si no se ofrece una formación pública y política, no es posible alcanzar una democracia fortalecida, aunque exista formal y legalmente. Esto se ratifica en el sentido de que “la idea de democracia descansa en última instancia en que los procesos de formación de la voluntad política, que [...] tienen un *status* periférico o intermediario, deben resultar determinantes para la evolución política” (Habermas, 1999, p. 436).

Metodología

Desde lo cualitativo, esta investigación sustenta como tesis que al proceso de formación ciudadana le subyace una concepción sobre lo público, esto no debe ser entendido como opuesto a lo cuantitativo, sino que se trata de un énfasis en el mundo de lo comprensivo, tanto a nivel subjetivo como intersubjetivo.

Así, al tener en cuenta las particularidades de esta investigación se optó por complementar el paradigma cualitativo por estudio de caso con la Teoría Fundamentada, ya que al tratar

de desvelar los elementos teóricos que emergen de la relación formación ciudadana y lo público en los procesos de formación en la escuela media, se corría el riesgo de limitar tanto el abordaje del objeto de estudio, como la complejidad de la información, poniendo en riesgo la confiabilidad, rigurosidad y veracidad, en tanto que, como lo señala Flick (2004):

La combinación de múltiples prácticas metodológicas, materiales empíricos, perspectivas y observadores en único estudio, se entiende mejor, entonces, como una estrategia que potencia el rigor, la amplitud, la complejidad, la riqueza y profundidad de una investigación dada (p. 229).

En este orden de ideas, la investigación asume la perspectiva del estudio de caso, bajo la variable de caso múltiple (Stake, 1999), apoyado para el análisis en elementos centrales de la Teoría Fundamentada (Glaser & Strauss, 1990). A partir de esto, se pretendió hacer una elaboración teórica de la concepción sobre lo público que se encuentra en los procesos de formación ciudadana, la cual puede comprender lo relacionado con la esfera pública, lo institucional, y el espacio, entre algunos otros elementos.

A continuación, se presentan cada uno de los momentos metodológicos junto con sus alcances, pensando siempre en el ejercicio hermenéutico que permitió la emergencia de la mirada de los actores, con la única finalidad de dar cumplimiento a los objetivos propuestos.

Figura 1. Momentos metodológicos de la investigación



Fuente: Elaboración propia.

Tabla 1. Instituciones seleccionadas para estudio de caso múltiple.

Instituciones públicas	Instituciones privadas
Institución Educativa Luís Carlos Galán	Colegio Los Samanes
Institución Educativa Nelsy García Ocampo	Colegio Eucarístico “María del Refugio”
Institución Educativa INEM “Manuel Murillo Toro”	Nuestra Señora de Fátima (Policía Nacional)
Institución Educativa San Isidro	Colegio Augusto E. Medina “Comfenalco”
Institución Educativa Antonio Reyes Umaña	Colegio Champagnat

Fuente: Elaboración propia.

Resultados y Conclusión

Fase I: se hizo un entrecruzamiento de las diferentes fuentes de información, por medio de los instrumentos seleccionados, en el marco de las dos categorías iniciales, con las subcategorías que se fueron definiendo (ciudadano, ciudadanía, educación ciudadana, ética ciudadana) del lado de la formación ciudadana (esfera pública, participación democrática y opinión pública) y en relación con lo público. Del mismo modo, se presentan las categorías emergentes como son: formación integral, identidad, pertenencia, formación del pensamiento crítico, todo lo anterior da cuenta del proceso de categorización y del de teorización.

En lo que respecta a las subcategorías mencionadas en relación con lo público, estas confluyen de manera contundente como un escenario de garantía de consolidación del Estado de Derecho, convirtiéndose en el ámbito propicio para la democracia, convocando y cobijando a los miembros de la sociedad, independientemente de sus concepciones, tendencias, filiaciones, entre otros. Lo anterior se puede ver gráficamente a través de la siguiente figura, donde se ubica la categorización de acuerdo con la fuente de la que emerge:

Figura 2. Categorías y subcategorías de la fase 1



Respecto a la formación ciudadana, se evidencia la conciencia que hay sobre su finalidad, ya que se enuncia el deseo de un sujeto en condiciones de vivir y aportar a la sociedad: “Formar un estudiante crítico, autónomo y con una actitud de liderazgo que le permita proyectarse en la comunidad coadyuvando a construir la nueva sociedad que requiere el país” (Institución Educativa Leonidas Rubio, 2011, p.13). Igualmente, se ratifica cuando se insiste en la necesidad de las buenas relaciones con el entorno y el intercambio mutuo de saberes y experiencias al “Establecer relaciones dinámicas con la comunidad educativa y el entorno que permitan el mutuo crecimiento” (Corporación Colegio San Bonifacio, 2013, p. 2).

Resulta interesante ver cómo los estudiantes ratifican esta visión en la medida en que afirman que la formación ciudadana los prepara para enfrentar la vida cotidiana: “Yo pienso que una frase que dice en el colegio que ‘Formamos integralmente al hombre y generamos el cambio’ tiene que ver mucho en la parte ciudadana, ya que nos ayuda a enseñar, como a entender más la parte como cuando salgamos del colegio pueda afrontar el mundo de forma mucho más fácil” (GF1).

Además de lo que significa la formación ciudadana en el ámbito de lo social, se resalta también su importancia en relación con lo político y democrático, como lo plantea uno de los estudiantes de los grupos focales: “Nos están enseñando desde el colegio a que cuando salgamos a la universidad y seamos mayores de edad, podamos ejercer elegir a nuestros representantes y además entendamos que también podemos ejercer cargos públicos” (GF2).

En este mismo sentido, y en conformidad con lo identificado respecto a lo social y lo político de la formación ciudadana, se identificaron las temáticas utilizadas en dichos procesos formativos, entre ellos se destacan:

El gobierno escolar, el consejo estudiantil, las competencias ciudadanas. Los profesores ahí tratan que nosotros pensemos en las cosas que pasan en la realidad del país, del mundo y de Ibagué, ellos quieren que reflexionemos sobre todas esas cosas, que expresemos abiertamente lo que pensamos y pues a nosotros eso no gusta (GF1).

En el otro grupo focal se identifican aspectos que, si bien coinciden en su mayoría, también permiten perfilar la identidad en la institución respecto a los énfasis dados en la formación de sus estudiantes:

La solidaridad, el respeto por los otros, el compromiso con las cosas que hacemos, la responsabilidad. Una cosa muy importante la posibilidad de decir las cosas y lo que pensamos sin ningún tipo de restricción, creo que acá nos dejan expresarnos sin problema. Pero lo más importante es la convivencia social. Somos conscientes que debemos aprender a vivir con los otros a compartir los espacios, lo escenarios (GF2).

Esta visión de la formación ciudadana permite inferir y validar la idea de que a una propuesta de formación ciudadana le subyace una concepción sobre lo público. De manera más

precisa, se trata de una vinculación necesaria pues no se forma un ciudadano para un mundo ideal, sino para que forme parte de la construcción de un mundo con posibilidades futuras que se tejen en el presente, reiterándose de este modo lo planteado por Hoyos (1993, 1996, 2001, 2002, 2004, 2008, 2012), para quien los ciudadanos deben, entre otras cosas, desarrollar la habilidad de ofrecer argumentos imparciales y fundamentados que respeten y reconozcan las diferencias de otros y ayuden a contar con una discusión enriquecida por el conocimiento, y no por posiciones individuales o ideológicas.

Lo dicho hasta aquí respecto a la formación ciudadana pone en evidencia que la triple dimensión de la ciudadanía: legal, social y política (Peña, 2008), se encuentra en las instituciones educativas de manera superficial, ya que su apuesta por ellas es aún tímida. Dentro de ellas, la dimensión por la que más se apuesta es la social, ya que hay una fuerte preocupación por tejer la convivencia, pero esta apuesta al ser desequilibrada genera un desbalance en el tipo de formación pues se descuidan todos los aspectos legales relacionados con la condición de ciudadano, que permiten ser conocedor de los derechos y deberes propios y ajenos. Esto no es lo adecuado dado que, como señala Velasco (2003) “la institucionalización de una teoría de la argumentación pública a través de un sistema de derechos (...) [asegura] a cualquier persona una participación equitativa en el proceso legislativo” (p. 172).

Asimismo, es necesaria la potenciación de la dimensión política de la ciudadanía, ya que sin sujetos políticamente activos, que se desempeñen en el marco de la comunidad política a la que pertenecen (Aristóteles, 1997), a través de las virtudes políticas desarrolladas en su proceso formativo, no se podrá hacer un aporte significativo y solidario a fin de superar la indiferencia que tanto aqueja la realidad social, política y democrática que sufre la ciudadanía actual (Camps, 2010).

En relación con lo público, el camino persistente es su asociación con la estructura del Estado, lo cual coincide con lo planteado por Cunill (1997). De hecho, todas las instituciones se crean para el servicio de los ciudadanos y, por eso se les llama públicas. Estas instituciones están creadas para generar condiciones para que el público pueda fortalecerse en su desenvolvimiento como ciudadanos, encontrar una identidad, interactuar, ejercer sus derechos y reclamarlos. Esto es algo que se reconoce en los procesos de formación en las instituciones educativas:

Pues la importancia de lo público radica en que si nosotros cuidamos y hacemos un buen uso de lo público y si lo público ejerce una buena acción política, la sociedad va a recibir muchos beneficios mientras que si nosotros destruimos, acabamos, somos corruptos frente a lo público vuelvo y digo es lo nuestro entonces la sociedad no recibe nada entonces tenemos que manejar lo público como un criterio ético, como un criterio de política pero política desde el punto de vista de la esencia de la política que es llevarle bienestar a la sociedad, a la comunidad (P1 y P2, Corporación Colegio San Bonifacio y Leonidas Rubio, 2016).

Como se puede ver, hay conciencia de la connotación ética y política de lo público, quizá más en el ámbito de la administración y el manejo de los recursos, en donde se concibe también lo público como articulador en el proceso de construcción y garantía del Estado de derecho, puesto que lo público trasciende los límites de lo institucional. Así, puede y debe ser entendido como el medio para lograr “la procedimentalización de la soberanía popular y la vinculación retroalimentativa del sistema político con las redes [para él] periféricas que representan los espacios públicos políticos se corresponden con la imagen de una sociedad descentrada” (Habermas, 2010, p. 374).

Es decir, se hace referencia a lo público como el escenario con condiciones para que el público pueda, de uno u otro modo,

tejer las posibilidades de exigencia de sus propios derechos y la transformación de la realidad contextual y política que lo rodea. En esta idea insisten los profesores con afirmaciones como la siguiente:

La democracia sólo es posible en lo público, es en el espacio o esfera pública que los ciudadanos hacen viva la democracia, porque es allí donde la política empieza a funcionar. Sin vida política no hay democracia y las dos se dan en lo público (P3, Corporación Colegio San Bonifacio, 2016).

Los profesores establecen una relación directa entre lo público y la democracia. De la relación emerge un elemento trascendental, que da aún más fundamento a la idea que lo público se encuentra implícito en los procesos de formación ciudadana, en tanto que se interpreta que lo público sólo es posible en la democracia, escenario donde confluyen todos los ciudadanos con sus particularidades y diferencias. De hecho “la publicidad democrática exige garantías positivas de oportunidad para que las minorías puedan convencer a otros de que aquello que en el pasado no era público, en el sentido de no ser de interés común, debería serlo ahora” (Fraser, 1997, p. 123).

Esto es evidente si se tiene en cuenta que lo público implica la interacción de los ciudadanos en un escenario propicio para tal propósito, y que es justo esa interacción la que permite que la democracia participativa se fortalezca. Así, lo público, como se ratifica en lo planteado por los docentes, se convierte en un elemento trascendental para la vida política de cualquier democracia, que tenga como principio esencial la participación de sus ciudadanos. Es a las autoridades a quienes les corresponde fijar políticas para que la sociedad en donde vivimos pueda funcionar:

Pero con tanta corrupción que hay actualmente lo público por eso pareciera que no funcionara, porque todo se lo roban y pues no me genera confianza, por ejemplo uno

no puede salir a la calle tranquilo porque lo más probable es que nos roben en los espacios que se supone que son públicos, por eso es mejor sitios privados donde funcionan mejor las cosas y las políticas son mejores, la verdad me siento más seguro (P1, IE Leonidas Rubio, 2016).

En este orden de ideas, se reconfigura el papel de la formación ciudadana, que va más allá del preparar unos sujetos que sean competentes en el conocimiento de unas normas de convivencia y su correspondiente aplicación de manera estrictamente formal para que pasen a ser más bien constructores de la sociedad a partir del conocimiento que tienen de la misma, del compromiso que adquieren consigo y con los otros.

Ciudadanos en el verdadero sentido de la palabra, dinámicos en su responsabilidad como sujetos políticos y responsables del desarrollo de la vida democrática de su contexto particular, pero también preocupados por aquellas cosas que suceden a otros ciudadanos allende las fronteras, por el sólo hecho de compartir su humanidad, pues como señalan:

Desde la formación ciudadana tenemos que aprender a respetar lo público, tenemos que aprender a respetar los derechos humanos, tenemos que aprender a querer lo nuestro, a querer a nuestra ciudad, a querer nuestra institución, a querer nuestro parque, preocuparnos por lo que pasa a las personas, entonces desde allí creo que hay un campo de acción muy amplio (GF1).

Se visualiza, entonces, esa idea común de que la educación y, dentro de ella, la formación ciudadana, prepara para algo en el futuro, pero esa preparación se va dando en la cotidianidad, en este caso la convivencia escolar, las prácticas políticas que se desarrollan al interior de la escuela, la convivencia en el contexto social inmediato al que se pertenece, la reflexión sobre la realidad social, política, económica que vive la región y el mundo en el que vive y forma parte.

No se forma hacia un fin último inalcanzable sino para un fin que se construye cada día, de tal manera que se adquieren herramientas para enfrentar otras posibilidades en las que el sujeto esté frente a frente con una realidad que le exige tomar decisiones en las que pondrá en juego lo aprendido de manera pertinente.

Ahora bien, al hablar de lo público aparecen asociadas unas subcategorías que permiten ampliar su horizonte comprensivo, entre ellas se encuentran la esfera pública, la participación democrática y a opinión pública, las que, en este caso, se destacaron de la información emergente de las instituciones de esta primera fase.

Fase II: Valores, Convivencia y Solución de Conflictos. Respondiendo a la necesidad de ampliar el horizonte comprensivo de las categorías y subcategorías, se dio paso a la ampliación de la información hasta ahora encontrada en otras instituciones educativas de la ciudad, a fin de ver qué elementos complementarios surgían que permitieran consolidar el desarrollo de las categorías y sus subcategorías, así como la aparición de nuevos elementos categoriales. Todo lo anterior, con el fin de perfilar algunos lineamientos que permitieran direccionar los procesos de formación ciudadana, en la que lo público se convierte en un elemento orientador y fundamentador de la misma.

En consecuencia, se presenta la información recolectada de las instituciones, en tres momentos, de acuerdo con la información proveniente de los documentos, los docentes y los estudiantes. Lo que se logró establecer a partir de la observación se incluyó, de manera transversal, en los resultados que se presentan a continuación, ya que esta observación acompañó todo el proceso realizado en las instituciones.

La formación ciudadana, como formación para lo público, se convierte en un ejercicio estético en el que el estudiante se transforma en ciudadano y este, en la medida en que está bien formado, a su vez se convierte en gestor, constructor de su propia

realidad. Esto lo intuyen docentes y estudiantes de la siguiente manera:

Formación ciudadana para después ponerla en práctica en lo público; pero entonces ya está en decisión de cada uno qué es lo que quiero ser para la sociedad, lo que quiero aportar en lo público, porque yo me voy dando cuenta en mi medio que tengo que ser respetuoso, tengo que llegar a cumplir un horario, o sea reglas para poder convivir en medio de diferentes personas, para llegar a ser lo que yo quiera, sino que a medida que voy afrontando las diferentes obstáculos de la vida me voy dando cuenta que tengo que utilizar diferentes valores inculcado de casa o del colegio (GF12).

Esta fase de alguna manera permitió ver las categorías que se repiten en las diferentes fuentes de información, pero también de algunas categorías emergentes, tal como se presenta a través de la siguiente figura:

Figura 3. Categorías y subcategorías de la fase 2.

Fase 2: observación, documentos, entrevistas, grupos focales.



Fuente: Elaboración del autor.

A continuación, se presentan de manera sucinta las principales ganancias de esta segunda fase:

a. Del recorrido por los PEI se pudo inferir que, desde lo nominal, para las instituciones educativas, en su conjunto, incluyen los procesos de formación ciudadana direccionados a generar condiciones aptas para la convivencia. Este interés común lo comparten las instituciones públicas y privadas, sin distinción alguna y se manifiesta por medio de las características que debe poseer este tipo de ciudadano: comprometido, amante de su territorio, responsable, solidario, respetuoso de sí mismo y de los demás, participe de los procesos democráticos y, lo más importante, con las capacidades para ser capaz de llevar una vida en común. Lo anterior indica que las propuestas ratifican el deseo de propender por la mejor formación posible de los niños y jóvenes. Sin embargo, al igual que en lo relacionado con las instituciones de la primera fase, hay un descuido por el fortalecimiento de las dimensiones legal y política de la ciudadanía, pues sin decir que no se aborden, se hace de manera muy superficial.

b. De las entrevistas realizadas a los docentes, respecto a la formación ciudadana, se obtiene la idea de que el sujeto que se forma en la escuela debe forjarse como un ser humano, condición fundamental para poder aportar en la construcción de la vida social, política y democrática (Nussbaum, 2011 y Hoyos, 2004, 2008). Como complemento a ello, se manifiesta de manera insistente, como elemento esencial de este proceso de formación, el respeto a las diferencias, el reconocimiento de los derechos de las minorías, la capacidad para tomar sus decisiones autónomamente y una conciencia política sólida (Cortina, 2001; Nussbaum, 2011; Habermas, 2010; Peña, 2008 y Rubio, 2007). Todo esto permite demostrar la conexión directa de este tipo de formación con la ética ciudadana y de esta última con los valores ciudadanos (Hoyos, 1993, 2004, 2008). Así, se entiende que las instituciones consideran que sin valores ciudadanos

direccionados a la consolidación de una comunidad política no es posible hablar del fortalecimiento de una democracia participativa, como la que requiere la república colombiana.

c. Los docentes identifican en lo público un elemento trascendental para la consolidación de la vida social, política y democrática. Llama la atención que, en su mayoría, son los profesores de las instituciones públicas los que más ampliamente dan un alto valor y estima a lo público.

d. La subcategoría que hace mayor presencia del lado de lo público, por parte de los docentes, es la de participación democrática, entendida por ellos como respeto al compromiso que tienen en sus manos a la hora de elegir o ser elegidos. Sin embargo, tanto en lo que se pudo observar como en lo que se logra interpretar, a partir de las afirmaciones en las entrevistas y grupos focales, hay descuido de la dimensión real de lo que significa la participación democrática, que requiere de la sensibilización del estudiante en el conocimiento y dominio sobre “los fundamentos del modelo de Estado Social de Derecho y sus particularidades en nuestro país; los derechos y deberes ciudadanos establecidos en la Constitución; la organización del Estado; las funciones y los alcances de las diferentes ramas del poder y de los organismos de control; y lo que fundamenta la participación ciudadana” (Ministerio de Educación Nacional & Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior, 2016, p. 5).

e. Uno de los principales aportes en este punto del proceso comprensivo fue caer en la cuenta de la importancia de los valores en los procesos de formación ciudadana, pues hay una relación directa entre su afianzamiento con el fortalecimiento de la vida democrática y política del Estado, de hecho, Hoyos (2004) expresa que:

El que los ciudadanos comprendan la íntima relación entre dichos procedimientos y las actitudes éticas y el que

aprendan a comportarse de acuerdo con ello tiene que ser el propósito de procesos educativos para la democracia. Desesperar de su eficacia, minusvalorarlos, desconocer su sentido profundamente político y humano es resignar definitivamente ante las dificultades que conllevan los ideales libertarios de la modernidad (p. 1).

Asociado a ello aparece consecuentemente lo relacionado con la solución de conflictos, entendida ésta como la posibilidad que tienen los estudiantes de superar sus diferencias y dificultades, surgidas de las distintas situaciones de la vida cotidiana y que no son ajenas a las relaciones humanas.

Propuesta de lineamientos

Se presentan algunos elementos orientadores para dicha formación, que, a su vez, se convierten en pistas para seguir profundizando en el ámbito investigativo y educativo:

1. Los procesos de formación han de ser pensados de manera integral. De hecho, el estudiante, antes que cualquier cosa es un ser humano y ni él ni la realidad deben ser abordados de manera fragmentada. Esto implica que el proyecto de formación ciudadana no puede ser pensado como un apéndice de la formación del estudiante, ya que formar un estudiante, significa formar a un ciudadano y si en él se potencian solamente los conocimientos considerados científicos y por otra vía va la formación de la persona, el mensaje resulta ser desalentador. De lo que se trata es de un justo equilibrio, ya que las dos cosas son esenciales, es más ni siquiera son dos, se trata de la formación de un ser humano, de un estudiante, de un ciudadano, que habita una realidad que es compleja, sistémica en la que todo está conectado, consecuentemente es menester un tipo de formación que se ajuste a esta verdad, de hecho “la ciencia, si se la practica de manera adecuada, no es enemiga sino más bien amiga de las humanidades” (Nussbaum, 2011, p. 27).

En este sentido, pensar la formación ciudadana no excluye los aprendizajes científicos, ya que el sujeto debe ser ilustrado en todo el sentido de la palabra, de lo contrario no podrá discutir con las suficientes razones y motivos, en la vida profesional, social, política y democrática y se alejará la posibilidad de convertirse en un sujeto fácilmente manipulable.

2. Nadie objeta el hecho de que la formación ciudadana tiene como propósito estimular el ejercicio de la opinión pública, lo que no siempre resulta claro es cómo hacerlo y que ello sea efectivo; si bien no hay una respuesta contundente a esta inquietud metodológica, una cosa que es verdad es que la opinión pública y el derecho a ella se hacen realidad no sólo cuando el ciudadano tiene la posibilidad de ejercerla, sino desde el momento en que es preparado para ello; por tanto, la formación para la opinión pública es un derecho que tiene el estudiante/ciudadano y es responsabilidad de la escuela el potenciarla.

3. Igualmente, formar en ciudadanía implica la potenciación de todas sus dimensiones: legal, social y política. En las instituciones educativas, en el nivel medio es fuerte e insistente el cultivo de la dimensión social a través de la convivencia; no obstante, los problemas en este campo continúen, lo cual despierta todas las alarmas frente a la educación en general, pues se plantean cuestionamientos sobre las fallas que causan esos desbalances sociales, queriendo averiguar de dónde vienen, qué los causa y, finalmente, cuál es la responsabilidad de la escuela en este aspecto. Será esto algo sobre lo cual sea necesario continuar trabajando e investigando, por lo pronto, queda en evidencia la necesidad de la formación integral comprendida como la formación del estudiante/ciudadano como un ser humano complejo y sistémico.

4. La democracia no funciona de manera natural y, por tanto, se aprende, ya que es una creación humana, la herencia de la racionalidad occidental. Sin embargo, hay una cosa que es clara y es que la formación democrática, en el marco de la formación

de ciudadana, si bien implica conocimientos de orden teórico son los escenarios y las prácticas democráticas las que generan las mejores condiciones para su aprendizaje, como lo dejaron entrever docentes y estudiantes. Contradictoriamente, en la escuela sólo se acentúa el cultivo de la participación efectiva a través del proyecto de gobierno escolar, dejando de lado componentes importantes de ella como el uso de los diferentes mecanismos de participación, el establecimiento y funcionamiento de las formas de control político, el fortalecimiento de las emociones políticas, el cultivo del patriotismo, la interculturalidad, entre otros, de modo que el estudiante/ciudadano sienta propia la patria, el vínculo con los otros y comprenda que siendo indiferente no puede lograr nada; que interiorice la idea de que para desenvolverse y desarrollarse individualmente, necesita del contexto y de las condiciones propicias para ello, que sólo son posibles en la medida en que haya unas garantías entre la comunidad política y la institucionalidad.

5. El mejor laboratorio para el aprendizaje de la ciudadanía es el entorno inmediato en el que se encuentra el estudiante/ciudadano. Revisar las problemáticas reales y tomarlas como objeto de estudio hacen pensar, reflexionar, criticar y tomar posición frente a ellas, todas ellas competencias que debe desarrollar un buen ciudadano.

Lo anterior implica que se debe promover el reconocimiento cultural, intercultural, multicultural y transcultural, teniendo en cuenta que cada cultura es completa en sí misma, pero justamente por las transformaciones que se viven actualmente a nivel mundial, que obligan a cada cultura a abrirse a las demás, se debe favorecer desde la sensibilidad de la conciencia moral, el reconocimiento de los otros y de lo otro, sólo así será posible seguir sentando bases al sueño kantiano del favorecimiento de la insociable sociabilidad humana.

Bibliografía

Alvarado, S. & Carreño, M. (2007). *La formación ciudadana: una estrategia para la construcción de justicia*. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 5(1),1-15.

Amezúa, L. C. (2011). *El valor de las virtudes cívicas y el refuerzo de la democracia*. En Belloso, N. & Julios, A. de (Coords.), *El retorno de la sociedad civil: democracia, ciudadanía y pluralismo en el siglo XXI*. España: Editorial Dykinson.

Arendt, H. (1998). *Los orígenes del totalitarismo*. Madrid: Taurus.

_____. (2002). *La vida del espíritu*. Barcelona: Paidós.

_____. (2006). *Diario filosófico (1950-1973)*. Barcelona: Herder.

_____. (2009). *La condición humana*. Buenos Aires: Paidós.

Briones, G. (1998). *Métodos y técnicas de investigación en ciencias sociales*. México: Editorial Trillas.

Cortina, A. (2001). *Ciudadanos del mundo. Hacia una teoría de la ciudadanía*. Madrid: Alianza editorial.

Farrés, O. (2010). *El trasfondo económico de la ciudadanía*. En Camps, Victoria (coord.), *Democracia sin ciudadanos*. Madrid: Trotta.

Flick, U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Morata.

Fraser, N. (1997). *Iustitia Interrupta*. Bogotá: Siglo del hombre.
Glaser, B. & Strauss, A. (1967). *The discovery of grounded theory*. Chicago: Aldine Press.

Habermas, J. (1981) *Historia y crítica de la opinión pública: la transformación estructural de la vida pública*. Barcelona: Gustavo Gili.

_____. (1985). *Conciencia moral y acción comunicativa*. Barcelona: Ediciones Península.

_____. (1997). *Derecho y democracia: Entre facticidad y validez*. Brasil: Tiempo de Brasil.

_____. (2001). *Israel o Atenas*. Madrid: Trotta.

_____. (2010). *Facticidad y validez. Sobre el derecho y el Estado democrático de derecho en términos de teoría del discurso*. Madrid: Trotta.

Habermas, J. & Rawls, J. (1998). *Debate sobre el liberalismo político*. Barcelona: Paidós.

Hobsbawm, E. (1962). *Las revoluciones burguesas*. Madrid: Lope de Rueda 13.

Hoyos, G. (1993). *Ética discursiva derecho y democracia*. *Revista Análisis Político*, (20), 6 –15.

_____. (1996). *Ética para ciudadanos*. En Giraldo, F. y Viviescas, F. (comps.), *Pensar la ciudad*. Bogotá: Tercer Mundo Editores, Cenac. Fedevivienda.

_____. (2001). *Conocimiento científico y formación ética*. En Hoyos, G (comp.), *La Educación En Valores En Iberoamérica*. Madrid: OEI.

_____. (2002). *Participación del Estado, de la Comunidad Académica y de la Sociedad en el Mejoramiento de la Calidad de la Educación Superior*. Cartagena: CNA.

_____. (2012). La ética fenomenológica como responsabilidad para la renovación cultural. En Hoyos, G., *Investigaciones Fenomenológicas*. Bogotá: Siglo del Hombre.

Hoyos, G. & Martínez, M. (2004). *¿Qué significa educar en valores hoy?* Madrid: Octaedro.

Hoyos, G. & Ruiz, A. (2008). *Ciudadanías en formación*. Bogotá: Magisterio.

Kant, I. (1988). *¿Qué es la Ilustración?* Madrid: Tecnos.

López de Cordero, M. (2011). *La educación para la ciudadanía y derechos humanos: una asignatura orientada a favorecer la convivencia*. (Tesis doctoral), Facultad de Pedagogía: Universidad de Barcelona, Barcelona.

Lozano, M. (2009). *La política, la democracia y la ciudadanía en los juicios, discursos y acción política en jóvenes universitarios de Bogotá*. (Tesis doctoral), CINDE: Universidad de Manizales, Manizales.

Luna, E. (2010). *Del centro educativo a la comunidad: un programa de aprendizaje-servicio para el desarrollo de ciudadanía activa*. (Tesis doctoral), Facultad de Pedagogía: Universidad de Barcelona, Barcelona.

Martínez, A. (2004). *De la escuela expansiva a la escuela competitiva. Dos modos de modernización en América Latina*. Bogotá: Antropos.

Meléndez M. (2011). *Formación para la ciudadanía en el alumnado de secundaria en México: diagnóstico desde un modelo democrático e intercultural*. (Tesis doctoral), Facultad de Pedagogía: Universidad de Barcelona, Barcelona.

Miñana, C. & Mahecha, A. (2012). *Construcción de lo público en la escuela: una mirada desde dos experiencias de educación ambiental en Colombia*. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 17(55), 1147-1171.

Peña, J. (2001). *La formación histórica de la idea moderna de ciudadanía*. Ponencia presentada en el Seminario Historia y Naturaleza de la UNED, Madrid, España.

_____. (2008). Nuevas perspectivas de la ciudadanía. En: Quesada, F. (coord.), *Ciudad y ciudadanía Senderos contemporáneos de la filosofía política* (p.p. 231-252), Madrid: Ed. Trotta.

Pinilla, A. & Torres, J. (2006). *De la educación para la democracia a la formación ciudadana: una década de incertidumbre*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.

Rabotnikof, N. (1997). *El espacio público: Caracterizaciones teóricas y expectativas políticas*. En Quesada, F. (ed.), *Filosofía Política I. Ideas políticas y movimientos sociales*. Madrid: Trotta-C.S.I.C.

Rengifo, T. (2012). *Formas de Reconocimiento y Formación Ciudadana*. *Revista Perspectivas Educativas*, 0(5), 285-298.

Stake, R. (1999). *Estudios de casos*. Madrid: Ediciones Morata.

_____. (2012). Estudio de casos cualitativos. En Denzin, N. y Lincoln, I., *Manual de investigación cualitativa*, Tomo III. *Las estrategias de investigación cualitativa*. Barcelona: Ed. Gedisa.

Strauss, A. & Corbin, J. (2012). *Bases de investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar Teoría Fundamentada*. Medellín: Universidad de Antioquia.

Zemelman, H. (2004). En torno de la Potenciación del Sujeto como Constructor de Historia. En Laverde, M.C., Daza, G. Y Zuleta M. (Coords), *Debates sobre el Sujeto. Perspectivas Contemporáneas*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores, Universidad Central- DIUC.

Comprensión teórica de la crisis de la participación política: una mirada desde lo comunitario para la formación ciudadana

Luis Carlos Salinas Traslaviña⁸⁹

Universidad del Tolima

lsalinas@ut.edu.co

Presentación

El presente trabajo es producto de la investigación y construcción teórica que sustenta la tesis doctoral titulada: *Participación política en líderes comunitarios de juntas de acción comunal: aportes a la formación ciudadana en Colombia*, realizada por el autor en la Universidad del Tolima, en el marco del convenio de la Red de Universidades Públicas de Colombia, RUDECOLOMBIA.

En este se expone la construcción de dos elementos teóricos fundamentales para el abordaje empírico, no sólo del objeto de investigación relacionado, *la participación política de líderes comunitarios*, sino útil para investigaciones de otros fenómenos sociológicos y políticos, especialmente los relacionados con el ámbito comunitario. En este sentido, se expone la construcción de la contextualidad histórica y del fetichismo de la participación política, como categorías que permiten entender la trama de la estructura social en que se desarrolla la formación ciudadana y disponer recursos para el cambio desde la acción social de los sujetos.

⁸⁹ Doctor en Ciencias de la Educación. Profesor Catedrático de la Universidad del Tolima, Colombia. Docente de la I.E. Colegio San Simón de Ibagué. Consultor Internacional en derechos humanos. Adscrito al grupo de Investigación "Currículo, Universidad y Sociedad".

El trabajo se suscribe en el paradigma crítico social, como teoría general y aborda campos disciplinares propios de la sociología y la filosofía política práctica.

Introducción

América Latina, en las últimas décadas, ha presenciado la emergencia de la democracia como la forma de organización política por excelencia y ha adoptado en los ámbitos nacionales el constitucionalismo democrático como eje orientador del nuevo orden social. Este orden, más allá de la construcción de imaginarios colectivos de nación, requiere ciudadanos capaces de convivir y resolver conflictos pacíficamente, y con capacidad de participar políticamente en la construcción de la democracia.

La preocupación por la ciudadanía y la democracia ha llevado consigo la preocupación por la participación como su fundamento. Difícilmente hoy se puede hablar de democracia sin participación de los ciudadanos. Bajo esta comprensión, la escuela y todos los esfuerzos institucionales se han orientado a la promoción de la participación y a la formación de una nueva ciudadanía. Hoy se considera que:

La educación para la ciudadanía, junto al desarrollo de conocimientos y la personalidad de los alumnos en otras dimensiones, constituye una de las grandes finalidades de la educación pública[...]. Se trata, junto a los conocimientos y valores que le permitan crecer como persona, de potenciar virtudes cívicas mediante la participación activa en la sociedad democrática (Bolívar, 2007, p. 15).

Sin embargo, las nuevas políticas en materia de formación ciudadana son en parte reacción tardía del orden mundial instaurado tras la Segunda Guerra Mundial y después de la

consolidación de la Organización de las Naciones Unidas, que, dado el contexto de la época, acogió la Declaración Universal de los Derechos Humanos, como la carta de mínimos para la realización de la vida humana y el preámbulo de la acción de la ciudadanía democrática en los países miembros.

Así, la formación ciudadana es hoy un propósito que adquiere cada vez mayor relevancia en las agendas públicas nacionales y en el ámbito global. No obstante, se percibe un avance asimétrico entre la densidad de políticas en materia de formación ciudadana y los resultados esperados en el orden práctico, eso es, en la formación de un ciudadano partícipe de la construcción de la democracia. Se presenta, entonces, una tensión entre el desarrollo de conocimientos centrados en la escuela y la experiencia práctica. En esta perspectiva:

No es conveniente desarrollar competencias cognitivas desligadas de valores ético-sociales que orientan la construcción de sociedades más justas. Una política de este tipo puede llevarnos a destinos ya conocidos en la historia de la humanidad, donde personas con alto desarrollo cognitivo fueron capaces de cometer las peores atrocidades (Amadio, Opertti & Tedesco, 2014, p. 3).

Hay un reclamo al unísono de todos los sectores sociales al incumplimiento de la escuela en una de sus tareas fundamentales, “la formación de ciudadanos activos, responsables, respetuosos de la Ley y críticos, para que se constituyan en sujetos políticos en sus comunidades” (Quiroz Posada & Jaramillo, 2009, p. 134).

Colombia no es ajena a la implementación de políticas educativas en materia de educación ciudadana en el contexto latinoamericano y menos al reclamo de la sociedad. Pero, peor aún, presenta la particularidad histórica de un conflicto interno armado, con una duración de más de medio siglo, el cual ha

socavado las posibilidades para la construcción de la democracia, polarizando sectores de la sociedad, debilitado la institucionalidad y generado un clima de desconfianza entre los ciudadanos.

Por tanto, resulta pertinente repensar la formación ciudadana en el contexto colombiano, debido a que actualmente se implementan los *Acuerdos de Paz*, entre el Gobierno de Colombia y las Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia –Ejército del Pueblo, FARC-EP–, con el fin de dar término a la guerra. Su origen y duración obedece, en parte, a la construcción de un proyecto de nación inconcluso que, debido a las brechas sociales, económicas y políticas, obstaculizó la construcción de un imaginario colectivo de nación, llevó al fracaso de la cohesión social y a la violencia histórica.

El inminente escenario de posconflicto en Colombia presenta otros retos a la formación ciudadana, especialmente en los procesos de construcción de la convivencia democrática y en el trámite de los conflictos sin hacer uso de la violencia. La construcción de la paz exige sujetos políticos capaces de participar en la transformación de su propia realidad y de ejercer valores democráticos como la solidaridad, el respeto y, en general, los derechos humanos como condición de la dignidad humana.

Mayor relevancia toma el interés investigativo en el campo de la formación ciudadana y su relación con el ejercicio de la participación política en Colombia, si se consideran los resultados de la Encuesta de Cultura Política del año 2013, realizada en Colombia por el Departamento Administrativo Nacional de Estadística (DANE). Presenta, entre otros datos, que el 72,3% de los ciudadanos encuestados no forma parte de alguna organización; el 85,2% no participa de acciones que permitan resolver algún problema que afectó su comunidad; el 71,8% no conoce algún mecanismo de participación ciudadana y el 51,5% considera muy importante las elecciones de Juntas de Acción Comunal e incluso por encima de órganos como el Congreso de la República.

Sin embargo, un estudio sobre el estado de la organización y la participación ciudadana en el sur del Departamento del Tolima (Salinas, 2010), realizado en el año 2009, en zonas rurales y urbanas de los municipios de Rovira, Ortega, Ataco, San Antonio, Chaparral, Roncesvalles, Planadas y Rioblanco; presenta que el 87,4% de los ciudadanos encuestados participa de alguna organización, destacándose la participación del 50,5% en Juntas de Acción Comunal y una participación del 92% de los encuestados en la elección de los representantes de esta organización. También, el 91% manifiesta haberse asociado con vecinos para realizar actividades en bien común, entre otros datos que permiten visualizar la relevancia de la participación política en contextos comunitarios.

Llama la atención en este último estudio, el nivel escolar de la población participante en la encuesta; el 74,9% ha realizado estudios de educación básica primaria, siendo importante anotar que en su mayoría son ciudadanos que apenas han logrado realizar dos o tres años de escuela en la niñez y han dedicado buena parte de su vida a las labores del trabajo agrícola e incluso el 7% de la población encuestada no cuenta con ningún nivel educativo.

Estos estudios, en particular, permiten hacer un llamado a la reflexión sobre la participación política de la ciudadanía ejercida en contextos comunitarios, pero, sobre todo, a enfocar esfuerzos para la construcción de inferencias científicas que permitan ampliar el conocimiento en torno al ejercicio ciudadano en lo local y sus posibles aportaciones a los procesos de formación ciudadana. Es hora de pensar otros escenarios de realización ciudadana.

Es claro que la escuela no es el único espacio en el que esa formación debe ocurrir. La familia, el barrio, la vereda, los medios de comunicación y muchos otros espacios de socialización también tienen que cumplir un papel fundamental (Chaux, Lleras, & Velásquez, 2004, p. 10).

Es menester dirigir la mirada y comprender que la realización plena de la formación ciudadana se hace realidad en la vida en comunidad. Es allí, en comunidad, en donde se presentan las tensiones sociales; es el campo de resolución de conflictos, el lugar de encuentro, solidaridad y apuestas en común de los ciudadanos.

El espacio público de realización de la participación política de los ciudadanos es, en esencia, el espacio de la comunidad, el cual va más allá del nominal derecho electoral o de la esporádica participación electoral. Por ello se advierte:

En otras palabras, cuando se desea conocer si se ha dado un desarrollo de la democracia en un determinado país, se debería investigar no si aumentó o no el número de quienes tienen el derecho a participar en las decisiones que les atañen, sino los espacios en los que pueden ejercer ese derecho (Bobbio, 2000, p. 39).

En este sentido, los contextos locales en los que los actores ejercen su ciudadanía, como actores políticos, se constituyen en contextos privilegiados para el conocimiento de la ciudadanía y de la participación política. En Colombia, las organizaciones sociales más representativas en el ámbito local son las Juntas de Acción Comunal, unas formas organizativas comunitarias que reivindican el derecho a vivir dignamente y que dejaron al descubierto la urgencia de crear procedimientos, escenarios y mecanismos para que la ciudadanía se manifestara y tomara parte en las decisiones que afectaban su futuro (Archila, 2001, p. 28).

Pero, esta participación no responde a la mediación de la democracia representativa, que ha sustituido la acción política del ciudadano, sino más bien a la relación intersubjetiva en la que los ciudadanos entretejen los lazos de convivencia y construyen colectivamente su realidad social y política. En este sentido, se invierte la perspectiva causal del binomio formación ciudadanía y participación política, para centrar la mirada en los

contextos cotidianos, en los espacios en que realmente se ejerce la acción política por parte de ciudadanos. Esta vez la mirada es de abajo hacia arriba, desde las condiciones, significados y prácticas que posibilitan ese particular ejercicio de ciudadanía como participación política y desde lo local, por parte de líderes comunitarios. Es la apertura a nuevos espacios de realización y comprensión de la formación ciudadana, desde el proceso en que se configura la participación política.

En esa perspectiva, la tesis que se sustenta afirma que la participación política de líderes comunitarios se realiza mediante un proceso de construcción social (o estructuración social), cuyo conocimiento y comprensión es un aporte importante para la formación ciudadana en Colombia.

El planteamiento del problema que orienta la investigación se presenta como un desafío a la tradicional comprensión y estudio de la formación ciudadana en un contexto que se podría llamar “su no lugar”, la comunidad, pero el proyecto socializador de la modernidad sustentado en el individualismo y la primacía de la razón, sustrajo al ciudadano de su realidad social e histórica. Al hacerlo, se implicó la formación del sujeto político en sociedades democráticas.

Los recientes cambios económicos, políticos y culturales, en general, asociados al proyecto globalizador y a las complejas realidades y necesidades nacionales, dejan en evidencia el fracaso del proyecto de la modernidad. En tanto, persiste un debilitamiento sistemático de las democracias y subsiste un déficit de convivencia ciudadana. La crisis de la modernidad demuestra la ruptura entre el conocimiento y la acción del sujeto en formación, la realidad vivida toma distancia con la aprendida en la escuela (Chaux, Lleras, & Velásquez, 2004). Por ello, ante la fragilidad del Estado y su incapacidad para resolver las necesidades de cohesión social y garantizar los derechos ciudadanos, es posible que la proliferación de organizaciones comunitarias a lo largo y ancho de Colombia,

y especialmente la acción social de líderes comunitarios, sea una respuesta ciudadana a dicha ausencia. Ya Adela Cortina (1995) había planteado esta reflexión en los siguientes términos:

¿Qué pasa en aquellos lugares donde no alcanza el Estado? Porque los Estados débiles llegan a bien poco y, además, donde llegan tampoco queda garantizado que lo hagan con mucha justicia, ya que al fin y al cabo son seres humanos los que lo componen. La única solución es, entonces, que sean los ciudadanos mismos quienes asuman una actitud cívica (1995, p. 44).

En este contexto resulta pertinente la construcción de referentes teóricos comprensivos para investigar la acción comunitaria y descubrir sus aportes a la formación ciudadana en Colombia. Con este sentido se exponen dos categorías para el abordaje del análisis y la comprensión del proceso de formación ciudadana, desde la arista de lo comunitario: la contextualidad histórica y el fetichismo de la participación política.

Contextualidad histórica de la participación política de líderes comunitarios

Este es un esfuerzo por reconocer y dejar en paréntesis la estructura social, a través de la construcción de un marco contextual histórico y sociopolítico de larga duración que supera el establecimiento de premisas teóricas derivadas de la urgencia del cara a cara y del aquí y ahora. Permite más adelante centrar el foco de observación en la acción social de los líderes comunitarios.

Este marco contextual histórico y socio político es denominado contextualidad histórica⁹⁰ y consiste teóricamente en identificar algunos de los procesos estructurales en los cuales la acción social de los líderes comunitarios surge y se desarrolla. Aunque la contextualidad histórica centra su interés en la identificación de los procesos estructurales, consecuentemente permite generar condiciones para clarificar la acción social de los líderes comunitarios en escenarios de permanente conflicto y transformación social.

Estos procesos estructurantes constriñen a todos los individuos de la sociedad en general y, por tanto, no es posible teórica y empíricamente atribuirlos como una característica propia y exclusiva de un individuo, grupo de individuos o sector social.

La disección de la estructura social respecto a la acción social corresponde a una apuesta teórica, pues en la realidad práctica éstas se entretajan en una sola realidad de la vida cotidiana compartida socialmente. La contextualidad histórica se presenta como un todo indeterminado, una matriz hegemónica de poder, en la que las partes o aspectos estructurantes se entrelazan como todo y parte a la vez, lo que dificulta su determinación teórica. En razón de ello, se ha realizado una aproximación, de ahí el sentido limitado y a veces disperso del abordaje con distintos grados de profundidad y duración en los intervalos del tiempo histórico.

La pertinencia de dicha contextualidad histórica también radica en que en la época actual los profundos y acelerados cambios, mediatizados por las tecnologías de la información y la comunicación, parecen crear un velo de desconexión con el pasado, que evapora la explicación de la realidad presente en una suerte de realidad *a-histórica* y en la constitución de un *sujeto* sin historia.

90 Anthony Giddens (2011) conceptúa la contextualidad como el carácter situado de una interacción en un espacio-tiempo, que incluye el escenario de una interacción, unos actores copresentes y una comunicación entre ellos. Mientras, la noción de contextualidad histórica permite recuperar el carácter histórico del sujeto en las interacciones situadas.

Pero, Lechner (2002) recuerda que no sólo es desconexión con el tiempo sino con el espacio. El espacio que permite comprender un sujeto situado en un contexto histórico.

Es oportuno considerar algunos de los procesos estructurantes que condicionan, en el sentido que constriñen, pero no definen en su totalidad la acción social de los líderes comunitarios de Juntas de Acción Comunal y constituyen la contextualidad histórica, que permite avanzar en la comprensión de los procesos de construcción de la participación política de líderes comunitarios. Entre estos procesos la presente investigación advierte los siguientes:

El tránsito de la cultura política de la colonia a la república y las repercusiones en la cultura política de los ciudadanos.

La desigualdad y la pobreza como materialización de la hegemonía del poder y contextualidad histórica de la participación política de los líderes comunitarios.

El fenómeno urbano y la ruralidad en Colombia como escenario de organización popular.

Finalmente, el proceso de constitución y reforma del Estado nación y el surgimiento de la organización popular.

Estos procesos tienen íntima relación con el desarrollo del proyecto de liberalismo político económico de la modernidad iniciado en Europa desde el siglo XVIII y en Latinoamérica en el siglo XIX. En el marco de este proyecto, el mundo asistió a un nuevo proceso inacabado de organización política y territorial, que conllevó a la constitución de los Estados nación.

La participación política, como acción social de los líderes comunitarios está enmarcada en el desarrollo de la cultura política, que desde la Colonia hasta el desarrollo del proyecto político liberal

mantiene constantes propias del régimen hacendatario. Sobre esta base se realizó la constitución y reforma del Estado nación, que definió la estructura política del poder hegemónico y conminó a las organizaciones sociales y sus líderes sociales a una ciudadanía legitimadora del poder vigente. Al respecto, Adolfo Rodríguez & Claudio Véliz, citados por Perales Arretxe, coinciden en señalar:

Las Repúblicas en América Latina nacieron a la vida política marcadas por núcleos urbanos donde se concentraba la administración, la infraestructura y las capas sociales cultas, lo que posteriormente sería consolidado por un Estado de corte patrimonialista al servicio de unas élites (2004, p. 49).

La constitución y reforma del Estado colombiano significó el inicio de la construcción de un nuevo *ethos* ciudadano que mantendrá latente la coexistencia con las abigarradas formas y relaciones de poder de la sociedad preexistente.

En el campo económico, el liberalismo sustentado en la idea de la producción-circulación de mercancías y maximizado en el ideal de la sociedad industrial, implicó el desarrollo del fenómeno urbano como su correlato, que consignó el nuevo imaginario civilizatorio en oposición a las formas de vida campesinas.

En esta contextualidad histórica, la pobreza y la desigualdad son productos estructurantes del devenir de la vida cotidiana de millones de sujetos, especialmente campesinos desplazados violentamente y despojados de todo bien, quienes fueron obligados, la mayoría de las veces, a constituirse en nuevos pobladores urbanos y a luchar por la tierra en la que construyeron sus nuevos asentamientos.

La crisis de legitimación de las élites en el poder y la implementación de las políticas neoliberales, entre cuyos principios reza la eliminación de la función reguladora del Estado y la evanescencia del Estado de Bienestar en favor de la

privatización de los bienes y servicios sociales básicos, de manera contradictoria ha significado un auge del papel protagónico de la ciudadanía y de la participación. Así, mientras la ciudadanía pierde sus derechos de bienestar frente al Estado, al mismo tiempo se proclama su papel protagónico como cuerpo social y se reivindica la participación ciudadana como la acción política legitimadora del Estado nación y del sistema político, que por excelencia soporta el Estado moderno: la democracia.

Se podría advertir sobre otros procesos estructurantes. Sin embargo, estos procesos configuran en buena medida los marcos estructurantes de la contextualidad histórica de la construcción de la participación política de los líderes comunitarios y su clarificación contribuye a despejar el camino para la comprensión de la acción social de los mismos.

Ahora, si la comprensión sobre la construcción de la participación política de los líderes comunitarios está definida por las estructuras sociales, poco o nada habría que hacer en el proceso de constitución de nuevos ciudadanos y la formación ciudadana sería una *assignatura* innecesaria y superada. La contextualidad histórica no agota, ni diluye la capacidad real del sujeto de auto constituirse como ser político.

Por esta razón, la determinación de la contextualidad histórica permite centrar el interés en el sujeto histórico y su acción social, vista como una acción estratégica de su obrar, que para el interés específico de esta investigación significa conocer la manera en que el líder comunitario, como agente social, construye la participación política. Resulta pertinente desentrañar el sentido de la democracia y la participación política como categorías fundamentales en la comprensión de la acción social de los líderes comunitarios.

Democracia y participación política

La democracia, en esencia, es un proyecto inacabado en todos los tiempos, tanto en el mundo griego, como en el ilustrado, y por supuesto en el caótico mundo contemporáneo, en el que los fenómenos inherentes al mundo globalizado traen consigo nuevos retos y conflictos al proceso de construcción de la democracia.

El proceso diferenciado de constitución política de las sociedades en cada lugar del mundo y los desarrollos históricos específicos hacen que la democracia, en cada caso, tenga una evolución y unas características propias. No existe un modelo de democracia posible de fabricar por los ciudadanos como una réplica de la democracia ideal.

No obstante, el ideal de democracia como construcción histórica de la humanidad presenta elementos distintivos, que la diferencian de otras formas de organización política deshumanizantes y totalitarias⁹¹. En principio, existe común acuerdo en los primeros orígenes de la democracia en los griegos, cuyo fundamento fue la participación de los ciudadanos en la toma de decisiones en beneficio de las mayorías o del interés general. Efectivamente, esta participación de los ciudadanos estaba circunscrita al contexto y condiciones socioculturales de la polis ateniense.

La participación directa de los ciudadanos y el consecuente ejercicio deliberativo se constituían en condiciones *sine qua non* para la toma de las decisiones, por esto el derecho a la libertad de opinión y la importancia del ágora como espacio de discusión y deliberación pública. Esta condición reflexiva crítica es el motor de la democracia y el instrumento que permite su actualización, y al mismo tiempo, dice Quesada:

91 El totalitarismo como expresión ideológica y política se fundamenta en la concentración del poder en una persona, grupo social o partido político, el control de las esferas del poder del Estado y, sobre todo, la eliminación o restricción de las libertades y derechos ciudadanos, especialmente de la participación política y el disenso sobre el poder dominante y autoritario.

La crítica, pues, es una actividad esencial, propia de toda actividad política, que busca establecer la legitimidad real del sistema que nos gobierna, ya que la democracia depende, precisamente, de esa reflexión crítica, que trata de establecer instituciones legitimadas y deseables (2008, p. 97).

Con el desvanecimiento y desaparición del espíritu democrático durante la Edad Media y su posterior retorno, a raíz de la caída de los estados absolutistas y el surgimiento de ideales liberales acordes con las nuevas condiciones de la producción social capitalista, la democracia adquiere en el mundo moderno otros matices y formalidades normativas propias del pensamiento político liberal. Manifiesta Bobbio:

El Estado Liberal no solamente es el supuesto histórico sino también jurídico del Estado democrático. El Estado Liberal y el Estado Democrático son interdependientes en dos formas: 1) en la línea que va del liberalismo a la democracia, en el sentido de que son necesarias ciertas libertades para el correcto ejercicio del poder democrático; 2) en la línea opuesta, la que va de la democracia al liberalismo, en el sentido de que es indispensable el poder democrático para garantizar la existencia y la persistencia de las libertades fundamentales (1984, p. 15).

El triunfo del modelo político liberal representativo, luego de las principales revoluciones del Siglo XVIII, especialmente la francesa y la americana, significó al mismo tiempo el triunfo del modelo de representación indirecta de los ciudadanos, auspiciado por la burguesía, como única calificada profesionalmente para ejercer dicha representación. De manera crítica:

La representación indirecta es un producto típicamente ilustrado (todo por el pueblo, pero sin el pueblo). Poco importaba que la participación ciudadana en la política

quedara reducida a la figura clientelas del votante, que se ve obligado a optar entre unas pocas recetas, frecuentemente siguiendo la lógica del mal menor y, en todo caso, la fórmula de –lo tomas o lo dejas–. Por lo demás, hay que reconocer que el modelo representativo indirecto se adaptaba mucho mejor a una época de transición, como una suerte de paso intermedio entre el despotismo y la democracia republicana (Rubio Carracedo, 2007, pp. 57-58).

Aunque esta fue la perspectiva dominante del modelo de democracia como forma de gobierno, en que la participación ciudadana y la soberanía popular quedaron reducidas al procedimiento electoral de legitimación del poder, pronto se puso de manifiesto el déficit de esta perspectiva liberal; al respecto, plantea de Souza Santos & Avritzar que la propuesta liberal presenta una doble patología: “la patología de la participación, sobre todo en vista del aumento del abstencionismo dramático; y la patología de la representación, el hecho de que los ciudadanos se consideran cada vez menos representados por aquellos que eligieron” (2004, pp. 37-38).

En este sentido, la participación política necesaria para el proceso de legitimación gubernamental se adscribió como procedimiento para la realización de la democracia representativa y en cuyas instancias de representación los miembros de las mayorías difícilmente pueden acceder, dada su condición de supervivencia existencial.

De esta forma, la democracia moderna consolidó un aparato, un artificio instrumental tautológico, repetitivo y vicioso que se representa a sí mismo, y en el que presenta aparentemente la composición binaria de dos elementos básicos de la democracia: la representación y la participación, cuya relación dinámica asegura el cumplimiento del objetivo fundamental del Estado: velar por el interés general.

En esta dinámica, el desarrollo de la democracia se encuentra ante un reduccionismo o eliminación de la acción política de los sujetos y ante la instrumentalización de la participación, en favor de la perpetuación de los poderes dominantes. Es necesario recuperar la participación política como fundamento de la democracia deliberativa, en el sentido expuesto por de Souza Santos (2004), ante la crisis es necesario democratizar la democracia. Pero, incluso democratizar la democracia en un nivel de mayor profundidad al propuesto por los propios movimientos sociales, pues, resulta en la mayoría de los casos, fugaz o accidentalmente esporádico, e incluso en sus propias estructuras organizativas para la toma de decisiones y representación, son en muchas ocasiones antidemocráticas.

Este análisis crítico, en ningún modo desconoce la importancia de ellos en la tensión directa con los grupos de poder político y económico del Estado, pues se reconoce su aporte en las reivindicaciones sociales para ampliar los grados de democracia, por la vía reconocimiento social e inclusión normativa de sectores e intereses sociales marginados del desarrollo.

Arguye de Souza Santos la necesidad de establecer una nueva “gramática de la democracia”. Ya Bovero (2003) había utilizado la expresión de manera crítica para evidenciar la necesidad de hacer fácticos en el comportamiento del ciudadano, los conceptos del discurso de la democracia: “Se trata, sí, de observar que la democracia es una forma sociohistórica y que como tal no está determinada por cualquier tipo de leyes naturales” (de Souza Santos & Avritzer, 2004, p. 46) y que la nueva gramática de la democracia se escribe y reescribe como producto histórico en la acción social de los ciudadanos.

Por fortuna, para las mayorías, el germen de la democracia no se agota en la institucionalidad jurídica, ni en el procedimentalismo⁹² legitimador naturalizado, sino que de vez

92 Por procedimentalismo entiéndanse los procesos institucionalizados para legitimar las normas como principios universales.

en cuando retorna a los espacios del mundo de la vida en el que nuevas expresiones sociales reclaman para sí la condición de sujetos históricos como individuos o colectivos, y reclaman los bienes democráticos de igualdad, libertad y participación política. En estos espacios de la vida cotidiana es donde realmente se entablan verdaderas revoluciones. En cuanto que son los espacios en los que los ciudadanos transan y disputan las concepciones ético políticas de las relaciones sociales y las posibilidades de cambio. Se aspira sean realizadas en marcos de respeto recíproco y diálogo.

Aunque la evidencia histórica no presenta precisamente el predominio de esta perspectiva de resolución pacífica de las tensiones sociales, debe continuarse concibiendo y ampliando los marcos de respeto y diálogo, como una aspiración democrática, para no naturalizar como condición la expresión marxista de la “violencia es la partera de la historia”, que en sí no puede ser jamás un fundamento de la democracia y del cambio social, más si se ha demostrado que es un fundamento de la barbarie y el totalitarismo en la historia de la humanidad.

Esta última perspectiva, presenta un nuevo escenario de realización de la democracia al alcance de la experiencia cotidiana de los ciudadanos, desde abajo, desde las estructuras microsociales en las que es posible el diálogo, la igualdad, la libertad y la participación, como procesos contra hegemónicos de la democracia institucionalizada por el poder. Se trata de retornar al sujeto histórico y a su capacidad política para ser artífice de su propia realidad, como posibilidad de transformaciones estructurales de la democracia.

La democracia en la perspectiva liberal de alguna forma minó este nivel de acción de los ciudadanos y centró la acción exclusivamente en la relación del ciudadano individual con el Estado, que, en el caso de Latinoamérica, es más gobierno que Estado. Incluso, la tradición republicana, aunque trata de poner

un “nuevo” énfasis democrático en la participación, no se aleja de la postura liberal, más bien la complementa: “Los republicanos sostienen que el mejor sistema político es el que defiende la igualdad de los ciudadanos ante la ley y no excluye la participación del pueblo en el gobierno” (Camps, 2011, pp. 206-207).

Los ciudadanos comprenden la participación política como soporte de una forma de gobierno que es la democracia, cuyo espíritu emana en lo teórico de la omnipotencia de la Ley y de la soberanía popular, que es legitimada procedimentalmente. Los ciudadanos no se consideran tales en los ámbitos privados, entre otros, como en la familia, en donde se producen y reproducen socialmente las formas autoritarias y de exclusión social que posteriormente justifican las mismas formas en la estructura social.

Por esto, el reto primordial en el proceso de construcción de sociedades democráticas es la formación de nuevos ciudadanos, pero esta vez no como instrumentos de legitimación procedimental, sino como sujetos históricos. El maestro Guillermo Hoyos (2007), filósofo colombiano, refería la necesidad imperativa de volver a “la cosa misma”, es decir a lo humano, como condición para la formación ciudadana, pues concebía la crisis de la democracia como una crisis del humanismo y, a su vez, la crisis del humanismo como una crisis del ciudadano, en tanto sujeto histórico.

En las democracias, la actividad humana vital que hace posible la construcción histórica de esta forma particular de convivencia ciudadana, es la participación política. Esta actividad crea y recrea continuamente el vínculo entre su hacedor, el ciudadano como sujeto histórico y su producto, la democracia. De ahí la importancia de comprender las concepciones y formas que adopta la participación política en nuestro tiempo para descifrar el principio de la crisis de la democracia.

Concepciones de participación política

El abordaje del campo de la participación política ha tomado mayor relevancia en las últimas décadas y se ha realizado desde una diversidad de temáticas que en sí mismas dan cuenta del proceso de institucionalización y avance de la democracia. Son múltiples las referencias de participación en investigaciones relacionadas con la gestión pública y el desarrollo (Hopenhayn, 1994; Velásquez & González, 2003; Ganuza Fernández, 2005 y Paredes, 2011) y en la prestación de servicios sociales, como la educación (Tedesco, 1996 y Hernández, 2010), en la salud (Briceño León, 1998), en el medioambiente (Tábara, 2003), en la juventud (Krauskopf, 2000). Esto sólo por presentar una idea de la variedad y gran masa de referencias bibliográficas sobre la participación.

Aunque es comprensible el esfuerzo de especificar la participación con rótulos secundarios, que en ocasiones cumplen la función de dar forma al sustantivo, incluyendo al sujeto de la acción, como cuando se apela a la participación juvenil y a la participación de la mujer. En otras, al sustantivo se le otorga el lugar; participación barrial o local, entre otras sustantivaciones que dan cuenta de los sujetos, lugares y contextos de aplicabilidad práctica y normativa de la participación. También, las diversas adjetivaciones otorgadas a la participación hacen más confuso el camino de comprensión, participación ciudadana, participación social, participación comunitaria, participación cívica y participación protagónica, entre otras.

A partir de la larga lista de denominaciones que ha adquirido la participación política se podría inferir un alto grado de democratización de las sociedades, de hecho, se genera la percepción de una amplificación y mayor extensión de la participación. Sin embargo, esta situación también puede representar el camino de la banalización y el vaciamiento del sentido político de la participación política. La masificación de la

participación a través de los destellos democráticos que parecen alumbrar todos los rincones de la vida cotidiana y a todos los actores sociales, ciudadanos, por ahora, aún no corresponden con las posibilidades reales de realización de la democracia.

Esto, especialmente, porque en la disputa entre la democracia de los antiguos, la de los griegos, que promovía la participación directa de los ciudadanos y la democracia de los modernos, que promueve la democracia representativa, la participación política fue capturada por el procedimentalismo. De este modo, tenemos constituciones políticas inspiradas en la realización de la democracia participativa y desarrollos legislativos con un sin número de instancias y procedimientos de participación política de los ciudadanos, que en ocasiones el mismo Estado no puede operacionalizar y los propios ciudadanos desconocen. Como bien se puede ilustrar en el caso colombiano de la siguiente forma, a partir de un estudio en la materia:

La buena noticia radica en que las municipalidades colombianas disponen –por lo menos formalmente– de un marco legal generoso que permite la creación de una amplia gama de canales e instrumentos para promover la participación[...]. La mala noticia es que estas posibilidades son generalmente sub-utilizadas, o simplemente desconocidas a nivel local, y que los instrumentos provistos para promover la participación generalmente son insuficientes para cumplir los objetivos o simplemente son inoperantes (Ceballos & Martín, 2001, p. 13).

Cuando más, estos canales o instrumentos formales de participación política de los ciudadanos, son cooptados por los grupos de poder local, regional y nacional, y reproducen en los niveles ciudadanos de la *democracia participativa* los males e intereses de la *democracia representativa*, sólo por mencionar como máxima expresión de la crisis de representación los parlamentos en Latinoamérica, pero, especialmente, el colombiano.

La densidad normativa de la participación política, que parece hacer fáctica la democracia participativa, tiene como objetivo mostrar la participación como la práctica ciudadana por excelencia en la construcción de las democracias modernas. Alexis de Tocqueville (2010) ya lo había expresado: “sin la participación de los ciudadanos en el proceso político, la democracia carece de sentido y legitimidad”. Pero, hay que ver qué se está comprendiendo por participación política.

En adelante, el abordaje de la participación política, adquiere diversas concepciones de origen institucional y hasta académico, en las que subyacen fuertes cargas ideológicas con implicaciones prácticas en la reproducción de la estructura social y en la acción social de los ciudadanos.

Se advierte que todas las vertientes se presentan como una amalgama integrada en la que se relacionan y suponen una unidad de discurso democrático, al que pocos se atreven a refutar o analizar. Es cómodo teóricamente dar la *cosa* de la participación política como dada sin objeciones. Para efectos de una mayor comprensión de la participación política como categoría se propone su desintegración teórica y el análisis crítico del discurso de lo que hasta hoy se comprende por tal.

Entre las concepciones se destacan principalmente cuatro vertientes. La primera hace referencia a la participación política como instrumento para el fortalecimiento institucional. La segunda, a la participación política para ampliar la incidencia de los ciudadanos en la toma de decisiones. La tercera, a la participación política como mecanismo ciudadano para la adquisición de bienes y servicios. Finalmente, la cuarta vertiente es la participación neoliberal.

La *participación política como instrumento para el fortalecimiento institucional* es, tal vez, la de mayor relevancia y aplicabilidad, ante la crisis de legitimidad y representatividad

generalizada en la institucionalidad del Estado. En Colombia, por esta vertiente se trata de saldar nominalmente la vieja discusión de poderes hegemónicos entre centralistas y federalistas, vigente desde el mismo momento de constitución de la nación, por la vía de la descentralización política, administrativa y fiscal. Se dice nominalmente, porque en la práctica la capacidad regional y local de la administración pública del Estado es limitada y sometida a las reglas y decisiones estructurales del centralismo estatal.

Una primera observación epistémica en esta vertiente de la participación política es que el sujeto de la democracia evidentemente no es el ciudadano, sino la institucionalidad *democrática*, o sea, el Estado. Una segunda observación es que el objetivo fundamental es el fortalecimiento de la institucionalidad, también conocido técnicamente como la modernización del Estado, pero no él de la ciudadanía.

La vertiente del fortalecimiento institucional toma como expresión práctica fundamental el ejercicio electoral de los ciudadanos como forma de legitimación de los órganos de representación del poder legislativo y ejecutivo. Bajo esta expresión: “La sociedad se ve dividida en una minoría de ciudadanos políticamente activos, y una mayoría de ciudadanos pasivos que, como mucho, acuden a las urnas a votar periódicamente, para desentenderse luego de toda actividad política” (Camps, 2011, p. 225).

Una segunda expresión de esta vertiente es la construcción de una arquitectura de instancias de participación (comités, consejos, juntas, frentes) en los que se integra la representación de los ciudadanos y representantes del Estado, con el objetivo de justificar y legitimar el carácter democrático de la institucionalidad y las acciones del Estado. Pero la realidad es que la participación es sólo un instrumento, cuya incidencia real en la mayoría de los casos depende de la voluntad política y decisión de los gobernantes y no del poder ciudadano.

La segunda vertiente corresponde a *la participación política para ampliar la incidencia de los ciudadanos en la toma de decisiones*. Guarda una estrecha relación con la primera, pero se diferencia en cuanto que la primera construye la arquitectura nominal que establece la formalidad de los canales de participación y que hacen de las instancias del Estado, instancias democráticas en sí mismas. Ante semejante arquitectura pocos se atreverían a dudar de la fortaleza democrática del Estado. Mientras, la participación política para ampliar la incidencia de los ciudadanos en la toma de decisiones, si bien, en algunos casos puede hacer uso de la arquitectura nominal anterior, centra su acción en los mecanismos que los ciudadanos pueden operacionalizar para incidir en las decisiones del Estado, que se corresponden institucionalmente con el grupo de poder en el gobierno.

En esta vertiente, el Estado es el sujeto de toma de decisiones. El papel funcional del ciudadano es tratar de incidir o influir sobre el proceso de toma de decisiones y, sobre todo, en quienes toman las decisiones. Este sentido de la participación es el promovido por las Naciones Unidas para América Latina y descansa en la premisa liberal del derecho formal como condición de ciudadanía, pero un asunto es tener el derecho y otro es tener el poder de realizarlo. El concepto de las Naciones Unidas es el siguiente:

El concepto de “ciudadanía política” connota la capacidad de participar e influir en los procesos de adopción e implementación de decisiones colectivas (mayoritariamente vinculantes), a partir del empleo de recursos legítimos de diversas clases, y donde la naturaleza vinculante de las decisiones descansa en la coerción y regulaciones estatalmente centralizadas y territorialmente circunscritas (Mann, 1986, pp. 21-22).

Esta situación fue advertida por Sagastizábal, Perlo & Riestra (2008) al reconocer en sus estudios que la participación comprendida como “hacer o tomar parte en la toma de decisiones”

se sustenta en desarrollos teóricos que acentúan su polisemia en innumerables descripciones y denominaciones del concepto que, lejos de explicarla en profundidad, escinden su significado.

Sin embargo, la expresión fundamental de esta vertiente en Colombia está consagrada constitucionalmente y desarrollada normativamente en la Ley de mecanismos de participación ciudadana o Ley 134 de 1994. La norma busca dotar en derecho a los ciudadanos para la realización de la democracia participativa, a través de la participación directa en la toma de decisiones. Sólo por nombrarlos y tener una idea de los mismos, los mecanismos estipulados fueron el plebiscito, la revocatoria del mandato, el referendo, la consulta popular, el cabildo abierto, la iniciativa legislativa y normativa. Todos sujetos a las condiciones de las tradicionales contiendas electorales y/o sometidos a la decisión de los órganos de la democracia representativa.

El estudio realizado por la Misión de Observación Electoral, con el objetivo de conocer el desarrollo de los mecanismos de participación en Colombia, luego de veinte años de su aprobación (2012), da cuenta de la ineficacia de estos mecanismos de participación para la toma de decisiones. En términos generales, entre las razones del fracaso se encuentran el desconocimiento ciudadano, la excesiva tramitología (Velásquez, 2017), la subordinación de las iniciativas a la aprobación de instancias del Estado, la oposición del Estado central a la realización de consultas populares para decidir en temas estratégicos del desarrollo local e incluso hasta asumir una postura desvinculante de la decisión popular. Éstas, entre otras razones que pasan por la incapacidad del ciudadano para asumir los altos costos económicos que implica el desarrollo de los mecanismos o por las amenazas contra la vida y vulneraciones a los derechos de los ciudadanos que lideran las iniciativas de participación.

Ahora, la tercera vertiente, es *la participación política como mecanismo ciudadano para la adquisición de bienes y servicios*. Esta obedece al contexto de la Guerra Fría y a la implementación

de las teorías de la dependencia como forma de incorporar a los países Latinoamericanos en la senda del desarrollo capitalista:

En la década del 60, en América Latina, la participación fue concebida como el mecanismo a través del cual se contribuía al logro de una sociedad más moderna. Los teóricos de la marginalidad calificaron la participación como el instrumento más apropiado para lograr la incorporación de los sectores marginados de las sociedades latinoamericanas a la dinámica del desarrollo (González, 1995, p. 15).

En el mismo sentido, conceptualizaciones de participación como las aportadas por Pearse y Stiefel, citados por Hopenhayn, como los “esfuerzos organizados para incrementar el control sobre los recursos y las instituciones reguladoras en situaciones sociales dadas, por parte de grupos y movimientos de los hasta entonces excluidos de tal control” (1994, p.15), tienen connotaciones en las prácticas “participativas” cotidianas que no permiten empoderar, en el sentido de ganar autonomía y libertad en las decisiones.

El contexto de surgimiento de esta vertiente de participación política es muy importante, pues, en el momento, las potencias mundiales se disputaban por orientar el modelo de desarrollo a seguir en los países “subdesarrollados” y Cuba abría la puerta al socialismo en Latinoamérica.

Según la orientación de los Estados Unidos era necesaria la intervención del Estado sobre los procesos de organización social realizados por las mayorías empobrecidas y cuando no la asimilación violenta haciendo uso de las fuerzas del Estado, a fin de reprimir los aires revolucionarios del comunismo. Desde el punto de vista de los sectores hegemónicos, esta participación se describe en el siguiente contexto y de la siguiente forma:

Las sociedades latinoamericanas son concebidas como una amalgama de estructuras sociales, políticas y culturales, en

las que coexisten dos sectores claramente diferenciados: por un lado, los llamados sectores modernos y, por otro lado, los marginales. Estos grupos constituyen un grupo culturalmente tradicional que no participa de los beneficios de la vida moderna, es decir, que están al margen del sistema, no están integrados a él y que no pueden convertirse en agentes de transformación de la sociedad porque son portadores de un conjunto de valores tradicionales que les impiden acceder al mundo moderno. En esa medida no son receptores de bienes y servicios de la sociedad ni contribuyen a la toma de decisiones para forjar la sociedad global y su desarrollo (González, 1995, p. 15).

La idea de fondo es una participación para los pobres, los cuales, como bien explica la contextualidad histórica, son campesinos desarraigados violentamente de sus tierras y obligados a buscar una nueva vida en las ciudades, en las que se organizaron para luchar por la tierra y autogestionar los bienes y servicios básicos para vivir.

Esta idea de participación está vinculada a las teorías del desarrollo hegemónico y, por tanto, contiene en su sentido ontológico y en su realización práctica las principales premisas de este modelo que le dan forma. Varias observaciones hay que realizar a esta vertiente. La primera es la aplicación de una perspectiva de la participación ligada a la dualidad estructural, en la que se presentan dos opuestos constitutivos de la premisa centro-periferia: por un lado, la participación como sinónimo de moderno y “otras formas” de participación de comunidades, sinónimo de marginalidad y formas tradicionales, que se oponen por su propia existencia al desarrollo lineal de la democracia.

El correlato de esta observación es la diferenciación de la participación urbana y la participación rural o del campo, como cualquiera puede evidenciar, desde la perspectiva de los defensores de esta vertiente, que se puede calificar de perversa, las comunidades

urbanas que se han integrado a lo moderno han logrado mayores niveles de desarrollo. Mientras que quienes insisten en el campo parecen estar condenados a unos estancamientos históricos y aislados de las mieles de la participación moderna. Por supuesto, esto no explica ni se corresponde con las razones estructurales de la pobreza y la desigualdad social en Colombia.

La segunda observación a esta vertiente de la participación política, es que establece una ruta desde la incorporación de los marginados, siempre ubicados en la periferia, hacia el centro de la participación, cuyo eje y máxima expresión de realización es el Estado o por lo menos los poderes hegemónicos que lo gobiernan. Esta segunda observación está supeditada al cumplimiento de una tercera observación, sólo los ciudadanos que logran insertarse a la dinámica del desarrollo y poseer los bienes y servicios necesarios, que los saque de su condición de marginalidad y los ciudadanos que superen sus formas tradicionales, “que tanto daño hacen a la democracia”, pueden aspirar y participar del ideal de la democracia moderna.

Pero, lo más relevante de esta vertiente es la asimilación que de manera oculta se presenta de la participación política, entre desarrollo y democracia. La ecuación social es simple, quienes se integran a la corriente del desarrollo capitalista se integran a la democracia, de hecho, integrarse o incorporarse al modelo es sinónimo de participación. Mientras que quienes se mantienen en la marginalidad y/o en las formas tradicionales, no participan del desarrollo y, por tanto, no aportan a la democracia.

Pensar la participación en relación directa al control y adquisición de recursos como principio teórico, no puede ser más que la condena eterna de sociedades declaradas en condición de pobreza. Es decir, se sienta un precepto de la democracia condicionado a sociedades y sectores sociales en condición de riqueza. En consecuencia, la mayoría de ciudadanos en condición de pobreza tienen negada la posibilidad de la democracia.

La cuarta vertiente responde a *la participación en el neoliberalismo*. Esta reescribe el pacto rousseano entre el ciudadano y el Estado, para dejar como núcleo y actor central de dicha relación a la economía. La aplicabilidad de las estrategias políticas, económicas y sociales neoliberales, aparecen opuestas a las desarrolladas por el modelo keynesiano y el comportamiento económico cumple la función de dispositivo condicional del desarrollo de las obligaciones del Estado para con sus ciudadanos.

En adelante, el cumplimiento y garantía de los derechos ciudadanos supeditados a la disponibilidad de recursos por parte del Estado y la regulación del acceso a bienes y servicios, literalmente dependerán de la capacidad autorreguladora de la economía, que se presenta como una voluntad sin sujeto y como la mejor expresión de la voluntad general. Así, la metáfora de la “mano invisible”, en principio planteada por Adam Smith (1994) para la economía, trasciende el campo de la economía liberal para asumir el lugar del Estado.

Por primera vez, formalmente y de manera incomprensiva la democracia está bajo el dominio del ámbito privado, representado en el libre mercado y en la dinámica del capital internacional, un sujeto político sin Estado, pero con capacidad de decidir por el Estado. Dicha internacionalización contrasta gravemente con la marginación de los países subdesarrollados que no están en condiciones de competir con los más poderosos (Camps, 2011, p. 241).

Esta postura precisa una de las premisas del neoliberalismo, referida al debilitamiento del Estado, la eliminación de su capacidad reguladora del mercado y/o la instrumentalización del Estado por parte del mercado global y, la idea aceptada de que en adelante las respuestas a los reclamos y necesidades nacionales dependen de medidas, que están más allá de las fronteras y de los gobiernos nacionales, que devienen del comportamiento e inercia del capital financiero. Esta postura es debatida al considerar que:

Los globalistas subestiman el alcance y profundidad de la intervención estatal en la economía y sociedad liberales, equiparando un estado débil con la ausencia de estado del bienestar. De hecho, el Estado neo-liberal es tan activo, regulador e intervencionista como el populista o el estado del bienestar, pero su actividad, reglas e intervención se dirigen a servir los intereses de una clase diferente: el capital extranjero y la CCT⁹³ (Petras, 2006, p. 32).

La participación en la vertiente neoliberal mantiene la idea de la participación política como mecanismo ciudadano para la adquisición de bienes y servicios, pero esta vez el Estado no representa el ente prestador de esos bienes y servicios, en adelante la participación se comprende desde el mercado:

Como el medio que permitiría descargar al Estado de sus obligaciones y responsabilidades y cederlas a las organizaciones privadas o paragubernamentales. Desde este punto de vista, la participación se convertía en el instrumento mediante el cual otras instancias u órganos asumirían el papel del Estado y llevarían a la población a intervenir en la satisfacción de las necesidades no suplidas (González, 1995, p. 16).

Por añadidura, la participación asume al ciudadano como un consumidor de bienes y servicios privatizados por el capital financiero internacional directamente, o a través de fachadas nacionales. En esa forma se continúa un camino de sustitución de la política en la participación y se minimiza, al punto de constituir la en una transacción comercial a la que acceden quienes tengan capacidad de adquisición.

Para los demás, se apuesta por una suerte de subsidios, sorteos y ofertas, que implican el desmonte gradual de las reivindicaciones y derechos logrados, generalmente, por acción de

93 La CCT es la sigla con la que James Petras denomina la Clase Capitalista Transnacional surgida en el marco del neoliberalismo.

los movimientos sociales. En todo caso, el fin no es el ciudadano sino el desplazamiento de los recursos públicos al sector privado y al gran capital internacional. Además, se arguye que, más allá del factor económico, el neoliberalismo incide políticamente:

Se trata realmente de un nuevo escenario de relación entre sociedad-Estado. Un escenario que pretende ser despolitizado y desideologizado (porque la nueva ideología es aquella que afirma que las ideologías han muerto), en el cual los actores políticos se desprecian y no se les asigna ningún rol, donde lo que se privilegia es una relación pragmática, centrada en problemas concretos que no trasciendan el ámbito de lo inmediato (Vargas, 2000, pp. 212-213).

Las diferentes vertientes de la participación política expuestas, aunque diferenciadas, suponen elementos comunes: un continuo desplazamiento del sentido político de la ciudadanía; la instrumentalización de la participación política como un medio o mecanismo para alcanzar fines no propiamente democráticos o que contribuyan a la democracia. Aún más importante, la pérdida del ciudadano como sujeto político.

Resulta inevitable pensar que las formas que adquiere la participación política son representaciones sociales ilusorias de la democracia y en su contenido se manifiesta el ocultamiento real del sentido y naturaleza instituyente de la participación política como acción social estratégica para la democracia.

El fetichismo de la participación política

Anteriormente se evidenciaron las vertientes o diferentes formas en que se produce la participación política. En ellas es posible encontrar propiedades que permiten acercarse a la comprensión de la naturaleza de la participación en las sociedades

modernas y que, posiblemente, pueden dar pistas sobre las causas de la desafección ciudadana por la política y, consecuentemente, por la crisis de la democracia.

Los defensores de la propuesta liberal, aún sujetos a los paradigmas de la modernidad afirman que la crisis de la política es fundamentalmente una crisis de representación política. Lo cierto es que se expande cada vez más en los países democráticos del mundo. Mientras otras miradas consideran que es una crisis de la política misma:

La crisis de la política, en cambio, exige remplazar no tanto a los representantes sino al sentido mismo de la política o, lo que es parecido: exige redefinir la especificidad de lo político propiamente tal. Eso hace pensar que la crisis de la política tiene más que ver con el para qué, que con el cómo del hacer político (Mires, 1996, p. 117).

Sin embargo, tal crisis es mucho más profunda y va más allá del método y el fin, del cómo y del para qué, para retar la imaginación sobre el qué, el qué de la política y para nuestro interés, sobre el qué de la participación política. Por ahora, es importante interrogarse por la naturaleza de la participación política. Eso es, por su sentido ontológico en los términos de la realización procedimental, según las vertientes construidas para el análisis.

Vale recordar las vertientes de la participación política como instrumento para el fortalecimiento institucional, para ampliar la incidencia de los ciudadanos en la toma de decisiones, como mecanismo ciudadano para la adquisición de bienes y servicios y, finalmente, la participación neoliberal en la que el ciudadano es un consumidor de derechos sociales según la oferta del mercado.

Al pensar la participación política en el marco de estas vertientes, es posible determinar algunas *propiedades sustantivas* que determinan la esencia de esta participación. Una primera propiedad corresponde al *carácter externo que adopta respecto al ciudadano y en relación con el Estado*. A manera de metáfora, básicamente es un puente que los ciudadanos bien pueden o no pasar, pero que en todo caso la voluntad de su construcción y existencia depende de la voluntad estatal, como también la autorización a los ciudadanos para transitarlo.

En consonancia, al aparecer la participación política como objeto externo se configura como *una participación sin sujeto*, siendo ésta una segunda propiedad. Asunto muy extraño si se considera que hasta en el argot popular, los ciudadanos comprenden que el sujeto de la democracia es el ciudadano y que la democracia la construye el ciudadano con participación.

La tercera, es la propiedad que posee la participación de representar la condición o posibilidad de acceso a productos necesarios para la vida humana: Eso es *adoptando una forma equivalencial* en la que el ciudadano participa y, a cambio, tiene la promesa, que en pocas ocasiones se hace realidad, de satisfacer alguna necesidad o favor “político”.

La cuarta propiedad tiene como sentido *legitimar el poder constituido*, el poder hegemónico representado por el Estado. En tal sentido, la participación política, contradictoriamente, permite que la mayoría de los ciudadanos objeto de las condiciones de desigualdad social y desprovistos de las necesidades básicas para vivir, legitimen en el Estado su propia condición.

Resulta inevitable, dadas las propiedades intrínsecas de la participación política, no identificar el carácter fetichista que adopta y la similitud con algunas características propias del análisis marxista sobre las mercancías. Respecto al análisis de las mercancías exponía:

Lo misterioso de la forma mercantil consiste sencillamente, pues, en que la misma refleja ante los hombres el carácter social de su propio trabajo como caracteres objetivos inherentes a los productos del trabajo, como propiedades sociales naturales de dichas cosas, y, por ende, en que también refleja la relación social que media entre los productores y el trabajo global, como una relación social entre los objetos al margen de los productores (Marx, 1976, p. 123).

El mismo misterio se manifiesta en la participación política, los objetos de las necesidades humanas se reflejan como productos objetivados e inherentes a la participación política. Por tanto, es natural determinar el objeto de la participación política como un producto capaz de ocultar las relaciones sociales propias de su producción, pero, además, capaz de reflejar las condiciones de su producción al margen de sus productores, los ciudadanos.

La participación política hecha cosa, mercancía, factible de ser comprada o vendida, según las reglas de la oferta y la demanda, propias del mercado, desarrolla en el proceso mismo de intercambio, de circulación, su carácter fetichista:

Es solo en su intercambio donde los productos del trabajo adquieren una objetividad de valor, socialmente uniforme, separada de su objetividad de valor de uso, sensorialmente diversa. Tal escisión del producto laboral en cosa útil y cosa de valor solo se efectiva, en la práctica, cuando el intercambio ya ha alcanzado la extensión y relevancia suficientes como para que se produzcan cosas útiles destinadas al intercambio, con lo cual, pues, ya en su producción misma se tiene en cuenta el carácter de valor de las cosas (Marx, 1976, p. 124).

Lo que es una relación entre ciudadanos para consensuar las propias condiciones históricas de existencia en comunidad, que en esencia constituiría el valor de uso de la participación

política. Se transforma en una transacción de mercado sujeta a las relaciones propias de una cultura política oligárquica, cuyas bases y principios siguen siendo los del sistema hacendatario colonial.

La participación política aparece como un valor de cambio, ajeno a los ciudadanos que la producen y, más bien, éstos la reconocen como un instrumento externo; un objeto “social” en sí mismo, del que pueden hacer o no uso para superar las condiciones de miseria existencial, si se constituye acorde al deseo de los poderes hegemónicos (culturales, políticos y económicos) representados en la institucionalidad del Estado. Aunque, esta participación política es una participación sin sujeto, en cuanto adquiere la forma de objeto político, en el sentido más instrumental del término, por cuanto es factible cuantificarla económicamente, ponerle precio en el mercado electoral que ilusoriamente legitima la representación de los poderes.

Para luego, en su producto final, la política como la expresión de los poderes hegemónicos y de la concentración de la propiedad privada, manifiesta para las mayorías como desigualdad social, presentarse ajena a la voluntad de los ciudadanos o como una cosa extraña y misteriosa. De esa manera, el producto elaborado de la participación política termina siendo un producto de dominación del ciudadano y de sus condiciones existenciales. En ese sentido la participación política se presenta en las diferentes vertientes estudiadas como una cosa fetichizada, a manera de una mercancía.

El fetichismo de la participación política consiste, entonces, en la capacidad que adquiere de enmascarar las condiciones objetivas de su producción social, para luego presentarse como una cosa extraña y ajena a los ciudadanos, que elimina la condición humana de emancipación y el carácter histórico de la democracia.

La participación política fetichizada, hecha cosa, personifica en la democracia al sujeto de la democracia, el ciudadano. Pero, en el sentido de la expresión crítica de Camps,

al referirse a la democracia moderna como una “democracia sin ciudadanos” (2010).

Finalmente, ¿de qué se despoja a los ciudadanos? Así, como en el proceso de circulación de mercancías se despoja al producto del trabajo humano y la mercancía adquiere un valor que no corresponde al de su producción, en la participación política se despoja al ciudadano de la política como valor vital de la democracia. Entonces, resulta que la democracia fundamentada en la participación política pierde la esencia política y el resultado en sí, es un contrasentido de la democracia.

En las vertientes expuestas, el verdadero carácter de la participación política hecho obra en las relaciones sociales entre los individuos y con el Estado, se vacía de su contenido social esencial, velando el contenido instituyente del ciudadano, como sujeto social del proceso de construcción democrática.

Ahora, es el ciudadano como individuo, en tanto pierde su conciencia colectiva, el nuevo objeto de la producción de la democracia. Un ejemplo de ello, se encuentra en la definición que realizan (Verba, Nie, & Kim, 1978) y Verba (1987) sobre la participación política, en dónde la refieren a las actividades de los ciudadanos privados que están dirigidas directamente a influir en la selección de personal gubernamental y en las decisiones gubernamentales. Los partidarios de este enfoque:

Dan como algo aceptado que la función general de bienestar social se encuentra finiquitada, que esto significa que el interés público no puede medirse si no es a través del proceso de elección pública [...] Es esta una importante oferta de paz de la economía a su vieja enemiga la política; pero el precio a pagar consiste en que el proceso político ha de considerarse como si se tratara de un mercado (Mackenzie, 1972, p. 140).

Por esta vía, se inicia un camino que sustituye el sentido constituyente de la participación política y se instaura la perversidad de un proceso de enajenación política, que deriva en los grandes males de la política contemporánea: clientelismo y corrupción, y que, en últimas, atentan contra los bienes públicos tangibles e intangibles de las sociedades democráticas.

Esta comprensión de la participación política, propia del liberalismo, que maximiza el individualismo y el interés privado como esencia de la democracia, se caracteriza así:

Parece más fácil comprender los propios intereses que el bien común, los incentivos para participar se hallan más ligados al egoísmo de promocionar el propio interés que al logro del interés general, y la promoción del propio interés asegura el incentivo para los mínimos de participación requeridos en una democracia [...] lo que resulta importante para la autorrealización no tiene conexión con la participación política, sino con el autodesarrollo en la esfera privada o profesional y con el control de los mecanismos de agregación de intereses. Ese control estaría ligado a la existencia de elecciones en las que los individuos, armados con el conocimiento de sus propios intereses e informados suficientemente respecto de las alternativas, eligen entre productos políticos en competición y los sujetan a su control en la elección subsiguiente (del Águila, 1996, p. 40).

Como bien lo entiende el autor, dichas características motivacionales responden a la constitución de un ciudadano, cuyos intereses individuales siempre son superiores al interés general y, por ende, tanto la política, como la participación política, se transforman en escenarios de exclusión social para los ciudadanos y más bien se constituye en una actividad profesionalizada, al beneficio de unos pocos. Así también lo ilustran Sagastizábal, Perlo

& Riestra (2007) cuando exponen que esta concepción supone la presencia de alguien que sabe más y puede decidir dónde, cuándo y cómo participar.

En oposición al fetichismo de la participación política, algunas concepciones del orden epistemológico y axiológico reclaman la comprensión de la participación como acción política. En palabras de Arendt, citada por Camps, “al género humano, desprovisto ya de obra propia, le queda la tarea pendiente de subvertir las condiciones económicas y afrontar una nueva politización de la vida, tal vez tomándose más en serio los derechos humanos como derechos no sólo de una humanidad abstracta y atemporal, sino del ciudadano” (2010, p. 12).

También el reclamo es por la politización de la vida práctica, manifiesta en todas las dimensiones de la vida humana y en la realización del ser humano como un ser histórico, espacio temporalmente situado en condiciones específicas de la producción del mundo social y desde las cuales es posible la subversión del orden imperante, a favor de una democracia con mayor emancipación.

Política, poder político y participación política

Al retornar a la célebre frase de Aristóteles del *zôon politikón*, traducida como “el hombre es un animal político” y formulada para diferenciar al género humano de otras especies de animales, pero sobre todo, para caracterizar la política como parte de la naturaleza humana, nos encontramos ante la política concebida en una perspectiva diferente a la liberal, eso es, no como suma de individuos en disputa por su interés privado, sino como seres sociales que sólo se hacen humanos en cooperación con otros, en comunidad.

Siguiendo a Aristóteles, toda comunidad se forma teniendo como fin un bien, siendo el más importante el bien común o la felicidad, como fundamento de la asociación política. En términos generales, la política se puede conceptuar como una capacidad inherente del ser humano para constituir la organización social en la que se desarrolla la vida. Al igual que el trabajo, la política se desarrolla como un producto histórico de su tiempo. Pero con la misma capacidad de trascender la historia situada, en el espacio y tiempo, para perfeccionar la vida humana y construir cada vez mejores bienes comunes.

Sin embargo, siempre está el riesgo latente de retornar a estadios primarios de sometimiento y barbarie sobre la condición humana. Esto, toda vez, que el ser humano en sociedad y ante determinadas condiciones de producción de la vida social, corre el riesgo de perder la conciencia histórica de su ser político, como sujeto y como suma de emancipaciones que otros seres humanos y otras sociedades han logrado. Pero, también, la consciencia del compromiso que como congénere le compete para con las nuevas generaciones.

En las sociedades democráticas la comprensión de la política se tornará hacia la capacidad de los ciudadanos que componen un grupo social, la sociedad, para decidir libremente por la pervivencia, perfeccionamiento o transformación de la organización democrática como la manera en que quieren convivir. A ésta concepción de la política le subyace una idea de poder, que de manera acertada se expone:

Ahora bien, heredada del pensamiento clásico, de Aristóteles a Cicerón, otra concepción del poder, minoritaria, ha resistido hasta nuestros días en el seno de la teoría política normativa. Así, a partir de la idea de *telos*, de finalidad de la vida humana, el ejercicio del poder se refiere a la capacidad de pasar de la potencia al acto, de actualizar una concepción determinada del bien, de ser capaz de realizar una determinada idea de vida buena (Máiz, 2003, 65).

En las democracias modernas la política como capacidad inherente al ser humano, de los ciudadanos, resulta reducida por la concepción mayoritaria y hasta reemplazada, por una idea de poder, individualista y sujeta a los valores del mercado. Más aún, poder y política aparecen como un todo en el que se diluyen sus límites y resultan difíciles de precisar. En todo caso, la política se percibe desde el común de los ciudadanos como ajena a su acción social o, cuando más, esporádica y coyuntural a los momentos de contiendas electorales.

Precisamente, es necesario dilucidar la concepción de poder político que soporta la enajenación de la política del sujeto y consecuentemente conlleva al fetichismo de la participación política. Las Ciencias Sociales y Humanas parecen ser herederas de un buen arsenal de conceptos derivados de las Ciencias Naturales, especialmente de la física, para explicar en particular los fenómenos políticos.

Resulta desapercibido y natural hablar de movimientos políticos, mecánica electoral, dinámica electoral o política, fuerzas políticas, entre otros conceptos que terminan siendo parte del argot de la política. Por supuesto, que el poder político hace parte de esta herencia con efectos prácticos en el comportamiento social de los ciudadanos.

En un principio, las ciencias sociales tomaron la noción de poder de las dinámicas propias de los cuerpos, bajo la lógica de la ciencia positiva de las causas y efectos que ejercen unos cuerpos sobre otros, como bien lo explica Rusell (1938) citado por Máiz (2003):

Pues bien, desde David Hume a Dennis H. Wrong, pasando por Bertrand Russell, el poder se ha relacionado, cuando no identificado con causalidad, con la <<habilidad o la capacidad de hacer que sucedan cosas>>, de producir fenómenos, de <<generar intencionalmente efectos>> (p. 64).

Es Weber, quien mejor sintetiza esta herencia de la noción de poder ligándola a la política como dominación de unos sobre otros. Para Weber, el “poder significa la probabilidad de imponer la propia voluntad, dentro de una relación social, aun contra toda resistencia y cualquiera sea el fundamento de esa probabilidad” (1964, p. 43). Este poder que tiene como instrumento práctico de su realización, la coacción, y cuya última instancia es la violencia, tiene como su mayor expresión al Estado. Dice Mires (1996):

Durante la época de Weber, lo político era concebido como sinónimo de poder, el poder como sinónimo de violencia, y la violencia como monopolio del Estado. La política era entendida, en primer lugar, como lucha entre contrarios (o de “enemigos” en la expresión de Schmitt), lo que no excluye la violencia para controlar el poder del Estado (p. 126).

El Estado entonces constituye la representación formal del poder institucionalizado en la esfera pública. Mientras que la representación informal del poder, aquella no institucionalizada, se corresponde con la esfera privada. Esta apreciación se puede evidenciar de la siguiente forma;

Denominamos al poder formal, como aquél que está institucionalizado y que está organizado de una manera exterior, visible. El Estado es la forma más importante del poder formal y la máxima expresión de éste en una sociedad. El poder informal se le denomina influencia. El poder informal es en parte más estable, ya que éste no está expuesto a la luz pública y, por lo tanto, no lo afectan tanto los cambios institucionales o políticos (Uña, 2004, p. 1088).

Esta concepción de poder político riñe, tanto con la esencia de la política clásica expresada en sentido aristotélico, como con la participación política en el sentido instituyente de la democracia.

De manera contraria, corresponde a la concepción que soporta el fetichismo de la participación política y a la larga, con la crisis de la democracia. Ruado (2010) expone en el mismo sentido:

El discurso participativo es objeto de un fetichismo general fundado en la idea de apertura del poder y la porosidad de las instituciones públicas ante la sociedad civil. La práctica participativa debería comportar una transformación profunda de los modos de producción de políticas (p. 95).

Desde un análisis de contexto más amplio, también Mires (1996) concuerda con la crisis de sentido de la política y con el vaciamiento de la acción política de los ciudadanos, del siguiente modo:

En la sociedad posindustrial rige todavía la gramática política de la sociedad industrial. En esa situación de desfase, la política, en sus expresiones delegativas, pierde credibilidad. El ciudadano “descontratado”, a su vez, tiene muy pocas posibilidades de acción. O simula la rutina de tiempos pasados, eligiendo a representantes que ya no lo representan; o se despolitiza y cae en un estado de letargo, personal y político; o busca nuevas articulaciones con nuevas ofertas que aparecen en el mercado político, dentro de las que se incluyen los llamados populismos de derecha que, con su prédica fácil en contra de los extranjeros, conquistan la adhesión de muchos desesperados sociales. La demolición de la sociedad industrial ha dejado espacios vacíos. La civilización política de esos espacios es un desafío para casi todas las democracias (p. 123).

Pero también reclama como desafío la politización de espacios, según Mires, generados en el proceso de transformación de la sociedad industrial a la posindustrial. Sin embargo, la civilización política, más que sobre los espacios, es sobre los

sujetos mismos del proceso político, los ciudadanos y sobre su acción política, la participación política. Esa es la base para la constitución de una nueva gramática de la democracia.

La resignificación de la participación política

La nueva gramática de la democracia exige superar el fetichismo de la participación política y su reescritura en los marcos de la formación ética política de los ciudadanos, para que se realice en los espacios más íntimos de la vida cotidiana.

Eso es, la reescritura democrática en la esfera privada, patriarcal, machista y autoritaria. El reconocimiento del estatus político de las organizaciones comunitarias, de los colectivos ciudadanos y los movimientos sociales, porque “los sujetos capaces de pensar y de hablar, solamente se construirán como individuos, en tanto que como miembros de su respectiva comunidad lingüística particular, crezcan y se integren en un mundo de la vida compartido intersubjetivamente” (del Basto Sabogal, 2011, p. 78).

Este sentido instituyente, también es compartido por otras autoras, que desde un orden epistemológico y axiológico permiten ampliar la comprensión de la participación como agencia. Arendt y Heller exponen sus ideas sobre el papel de los actores sociales en la sociedad contemporánea. Arendt (1973) frente al dualismo del poder establecido en la relación sujeto/objeto, recuperó la idea de intersubjetividad como el poder enraizado en la acción humana colectiva.

Arendt (1973) dice: “El poder surge de la capacidad que tienen los individuos no solamente de actuar para hacer cosas, sino también para concertarse con los demás y actuar de acuerdo

con ellos” (p. 143). De tal forma que dialéctica y subjetivamente los individuos generan procesos de creación, pero, sobre todo, de autocreación.

También, Agnes Heller (1997) presenta el poder como producto de la participación cívica y la movilización colectiva, de la siguiente manera: “el poder está en la calle, hombres y mujeres participan activamente en el ejercicio de su libertad” (p. 114). En el mismo sentido, de Souza Santos & Avritzer, ilustrando experiencias de participación en Brasil, señalan: “cómo la motivación por la participación es parte de una herencia común del proceso democratizador que llevó a actores sociales democráticos, especialmente aquellos oriundos del movimiento comunitario, a disputarse el significado del término participación” (2004, p. 59).

En esta perspectiva, el significado de la participación se llena de sentido político. Y la política misma, adquiere sentido y se orienta como práctica y ciencia, al estudio de “la condición natural del hombre, esto es, su carácter de ser comunitario; el ser humano no vive sino en sociedad, su más alta función vital es la vida asociativa” (Acosta, 1995, p. 35).

Otros autores también demandan la necesidad de otras miradas sobre la participación que supere el enfoque liberal. Por ejemplo, Herrera (1998) expone que ésta debe ser replanteada a partir de las demandas de nuevos actores políticos que presionan la construcción de una nueva participación que difiere de la versión normativa. Esta perspectiva es compartida por Velásquez & González (2003), quienes en su trabajo denominado *¿Qué ha pasado con la participación ciudadana en Colombia?* manifiestan que, a pesar de los logros de la participación ciudadana, ésta pierde su virtud, sentido y alcance cuando se somete a un reduccionismo normativo que limita las prácticas de participación efectiva de la cotidianidad.

Igualmente, Ganuza Fernández (2005) visibiliza que el asociacionismo (lo colectivo) capitaliza un conjunto de valores (solidaridad, comunitarismo, educación cívica) que han sido el contrapunto político a la “violenta” práctica individualista derivada de la modernidad.

Este camino históricamente viene siendo allanado por los sectores populares y diversas organizaciones de base, que mantienen latentes en sus experiencias, la búsqueda de fines colectivos y la construcción de otras democracias posibles. Por eso acierta Sánchez, cuando manifiesta que “este equilibrio interrelacional entre comunidad y participación es lo que crea, en términos de Barber, una democracia fuerte” (2009, p. 17).

En consonancia, Fals Borda (1991) concibe la participación de la siguiente manera: “participar significa romper voluntariamente, y a través de la experiencia, la relación asimétrica de sumisión y dependencia integrada en el binomio sujeto-objeto. Esta es la esencia de la participación” (pp. 75-76). Fals introduce el conflicto, producto de las relaciones de poder, como motor de posibilidad de la participación, pero sobre la base del saber.

En el marco de este debate la presente investigación retoma la concepción de Fals Borda y, además, conceptúa la participación política como el proceso intersubjetivo mediante el cual dialécticamente el sujeto construye socialmente una determinada concepción de mundo y genera capacidades (agencia) para transformarlo colectivamente, transformando su propia posición social. Este sujeto situado construye subjetivamente una trayectoria de vida, en la que “reproduce más bien cuando es confrontado a situaciones habituales, y puede llevárselo a innovar cuando se ve frente a situaciones inéditas” (Corcuff, 2013, p. 44), ubicándose en un campo social de conflicto, dominación y disputa de recursos. En esta perspectiva se “considera el participar como condición ineludible de ser social [...] se refiere a circunstancias y posibilidades reales de hacerlo según el contexto en el que se actúe” (Sagastizabal & Pidello, 2010, p. 183).

Pensar la participación política de los líderes comunitarios como una ruptura de la trayectoria de vida implica abordar los elementos constitutivos que la posibilitan y le dan sentido ontológico, como una nueva forma de ser político y hacer en comunidad, esta no es la tendencia histórica del ciudadano del común, aunque se encuentre en el mismo contexto socio cultural, económico y político.

Educación ciudadana o formación ciudadana en debate

El campo y límite conceptual entre la educación ciudadana y la formación ciudadana es complejo, difuso, conflictivo e histórico. Con frecuencia se hace referencia a uno u otro en el mismo sentido, a manera de sinónimos. Unas veces adquieren jerarquías sobre cuál tiene un sentido más general o incluso cuál concepto contiene o es subsidiario del otro. Pero otras veces se marcan diferencias según los contextos de su uso. Así, si las referencias se realizan en el contexto formal escolar, generalmente se usa la educación ciudadana y si el contexto es extraescolar o de educación informal, prevalece la formación ciudadana.

También, es recurrente la determinación de los términos según los campos de aplicabilidad práctica. Cuando el campo está relacionado con estructuración de currículos, estándares y competencias ciudadanas, propias del aparato educativo y su tecnificación, se hace presente la educación ciudadana. Pero si el abordaje se realiza desde la pedagogía, pueden hallarse referencias de formación ciudadana. Cuando se alude a la reflexión moral de los sujetos, con frecuencia se apela a la formación ciudadana y se hacen difusas las fronteras de los contextos de la formación ético-moral de los sujetos.

En este sentido, y ante la crisis reconocida de la escuela para formar ciudadanos, según los cánones dominantes de la sociedad, se flanquean las fronteras de la escuela y resuenan las manifestaciones de los docentes sobre la ampliación de la responsabilidad social de la formación ciudadana a las familias u otros escenarios de la sociedad. A la vez que otros actores reclaman la consideración y reconocimiento de nuevos escenarios de formación ciudadana, especialmente, los partidarios de la educación popular con énfasis en la constitución de sujetos políticos y en el papel protagónico en los procesos de transformación social.

Estas manifestaciones aparentemente superficiales y utilizadas, a veces, con cierta laxitud conceptual, soportan una profunda carga de significados y disputas históricas, que recaen en el sentido político, tanto del concepto de educación, como de ciudadanía, que bien pueden rastrearse desde el mundo griego, hasta nuestros días.

Contexto y auge de la formación ciudadana

En la época contemporánea, es persistente la emergencia de una educación para la ciudadanía. Las razones determinantes de dicha preocupación obedecen a las nuevas situaciones del contexto de los Estados nación y en general, a los factores que configuran el actual orden mundial.

Entre estos se avizoran los retos que presenta el desarrollo de las TIC en el proceso de formación de nuevas ciudadanía y la crisis de las identidades políticas establecidas. En el contexto latinoamericano, el desencanto de las promesas progresistas del estado liberal y el riesgo de las élites nacionales de perder el poder hegemónico, ante proyectos políticos de lo que se ha denominado la centro izquierda o el socialismo del siglo XXI. Más el afianzamiento del modelo de desarrollo neoliberal que

por la vía de la intervención del capital financiero y la industria multinacional, con efectos catastróficos en las culturas, economías locales y en el ambiente, aumentan la situación de pobreza de los ciudadanos y generan condiciones aún más conflictivas en el relacionamiento social. Sin embargo, al mismo tiempo, desembocan en el surgimiento de nuevos movimientos sociales y en la construcción de nuevas subjetividades políticas.

Estos profundos cambios sucedidos en el desarrollo de la globalización política, económica y cultural, también afectan las instituciones sociales, como la escuela y la familia, las cuales se ven sometidas a una situación de incapacidad para cumplir sus funciones tradicionales de transmisión de valores y pautas comportamentales, con fundamento en las estructuras políticas, culturales y económicas hegemónicas. Este “déficit de socialización” (Tedesco, 2006) conlleva no sólo a la crisis de la educación, sino que obliga a replantear la función de la educación en la sociedad y, en especial, la función de formar a los ciudadanos.

En el marco de estos acontecimientos, la Conferencia General de la Unesco⁹⁴ (La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura) encarga constituir la “Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI”. A ésta se le encomienda realizar la reflexión sobre la educación y el aprendizaje en el nuevo siglo. El informe producido fue titulado: *La Educación encierra un tesoro* y fue liderado por Jacques Delors, en calidad de Presidente de la Comisión, conformada por catorce miembros más, de donde coloquialmente, emana la nominación del documento como *Informe Delors*. En general, el informe se constituye en un valioso aporte de balance y desafíos de la educación del presente, que comprometen pensar la educación ciudadana. Dice el informe:

Frente a los numerosos desafíos del porvenir, la educación constituye un instrumento indispensable para que la

⁹⁴ Organismo de la ONU fundado en 1945, con el objetivo de contribuir a la paz y a la seguridad en el mundo mediante la educación, la ciencia, la cultura y las comunicaciones.

humanidad pueda progresar hacia los ideales de paz, libertad y justicia social. Al concluir sus labores, la Comisión desea por tanto afirmar su convicción respecto a la función esencial de la educación en el desarrollo continuo de la persona y las sociedades, no como un remedio milagroso –el “Ábrete Sésamo”, de un mundo que ha llegado a la realización de todos sus ideales– sino como una vía, ciertamente entre otras pero más que otras, al servicio del desarrollo humano más armonioso, más genuino, para hacer retroceder la pobreza, la exclusión, las incomprensiones, las opresiones, las guerras, etc. (Delors, *et al.*, 1996, p. 7).

Reconoce el informe el desencanto generalizado de las promesas del progreso, el aumento de la exclusión social, las desigualdades del desarrollo y las amenazas ambientales. A la vez, recomienda avanzar hacia un sistema educativo que combine las virtudes de la integración, como la cohesión social y el desarrollo personal, en términos del respeto de los derechos individuales. En concordancia expone:

La educación no puede resolver por sí sola los problemas que plantea la ruptura (allí donde se da) del vínculo social. De ella cabe esperar, no obstante, que contribuya a desarrollar la voluntad de vivir juntos, factor básico de la cohesión social y de la identidad nacional (p. 32).

Aunque ratifica la centralidad de la escuela en la formación de una ciudadanía consciente y activa, de fondo reconoce la crisis del modelo de educación de la modernidad, racionalista e individualista, y orienta a la capacidad de vivir juntos, en sociedad, en los contextos y nuevas realidades. Por lo que recomienda pensar la educación de la siguiente forma:

El concepto de educación a lo largo de la vida es la llave para entrar en el siglo XXI. Ese concepto va más allá de la distinción tradicional entre educación primera y educación permanente y coincide con otra noción formulada a

menudo: la de sociedad educativa en la que todo puede ser ocasión para aprender y desarrollar las capacidades del individuo (p. 35).

La idea del aprendizaje a lo largo de la vida aparece en adelante, más que un aspecto, como un paradigma fundamental en los objetivos de la agenda de educación para el año 2030, derivada del desarrollo de los objetivos del milenio planteados por la ONU. Compromete reformas de los sistemas educativos y apertura a los caminos de educación formal, no formal e informal, como contribución a la educación para la vida.

La educación para la vida entendida como paradigma, realmente no es una innovación, en el sentido que diversas culturas en todos los países del mundo han desarrollado históricamente modos de educación para la vida, de los cuales el mundo moderno y sus sistemas escolares tienen bastante que aprender. También la educación para la vida ya había sido delineada en un informe anterior, igualmente encargado por la Unesco, en el año 1972. *El Informe Faure o Learning to Be* (Faure, et al., 1973), que puede considerarse, desde la perspectiva de su contenido relacionado con la educación para la vida, como el antecedente más directo del *Informe Delors*. La comisión del *Informe Faure* hace un acento especial en dos nociones: la educación permanente y la ciudad educativa. Sobre esta última hay que recordar el contexto del momento, en que se da un fenómeno exponencial de crecimiento urbano. La idea expuesta es la siguiente:

Si los estudios ya no pueden constituir un todo definitivo que se imparte y se recibe antes de entrar a la vida adulta, cualquiera que sea el nivel de este stock intelectual y la edad de entrada, es preciso entonces reconsiderar los sistemas de enseñanza en su conjunto y su misma concepción. Si lo que es preciso aprender es a reinventar y a renovar constantemente, entonces la enseñanza deviene la educación y, cada vez más, el aprendizaje. Si aprender es el asunto de toda

una vida, en su duración y en su diversidad, y de toda una sociedad, tanto en lo que concierne a sus recursos educativos como a sus recursos sociales y económicos, entonces es preciso ir más allá de la necesaria revisión de los sistemas educativos y pensar en el plano de la ciudad educativa. Tal es la verdadera dimensión del reto de la educación del mañana (Faure, *et al.*, 1973, p. 40).

La tendencia universal por la educación ciudadana continuó a principios del siglo XXI. En el viejo mundo, el Consejo de Europa⁹⁵ declaró el año 2005 como el año de la Educación para la Ciudadanía Democrática, con la idea de implementar, desde la ética y la axiología de la educación, una nueva conciencia cívica. A pesar de los esfuerzos realizados, se mantiene vigente el conflicto que conlleva la idea de universalización de la ciudadanía y de los derechos humanos en sociedades multiculturales (Kymlicka, 1996).

En las últimas décadas ha aumentado la preocupación y la necesidad de educar al ciudadano democrático (Levinson & Berumen, 2007) como una respuesta a los retos globales de injusticias y desigualdades (Osler & Starkey, 2004), dogmatismos y violencias, que atentan contra la convivencia y dignidad humana.

Recientemente, en enero de 2015, la Unesco realizó en París el *Segundo Foro sobre Educación para la Ciudadanía Mundial*, con el lema: Construir sociedades pacíficas y sostenibles, este evento fue el preámbulo preparatorio del *Foro Mundial de Educación*, que se realizó en mayo de 2015 en Incheon, República de Corea y en el que la educación ciudadana ocupó un lugar central. Así, la agenda internacional tiene como prioridad la educación ciudadana, trascendiendo los ámbitos nacionales o adecuando los sistemas educativos nacionales a los desafíos globales y planteando nuevos retos a la formación de los ciudadanos desde la escuela.

95 El Consejo de Europa es la organización política más antigua (1949) de ese continente.

De hecho, la Declaración de Incheon Educación 2030, resultado del Foro Mundial titula: *Hacia una educación inclusiva y equitativa de calidad y un aprendizaje a lo largo de la vida para todos* (Unesco, 2015). Se centra en el objetivo cuarto de los ODS (Objetivos de desarrollo Sostenible) y de los ODM (Objetivos de desarrollo del Milenio) para la educación y se ajusta a los desafíos de la educación mundial y nacional. Los elementos que constituyen la visión de la educación de esta declaración se exponen a continuación:

La visión se inspira en una concepción humanista de la educación y del desarrollo basada en los derechos humanos y la dignidad, la justicia social, la inclusión, la protección, la diversidad cultural, lingüística y étnica, y la responsabilidad y la rendición de cuentas compartidas. Reafirmamos que la educación es un bien público, un derecho humano fundamental y la base para garantizar la realización de otros derechos. Es esencial para la paz, la tolerancia, la realización humana y el desarrollo sostenible. Reconocemos que la educación es clave para lograr el pleno empleo y la erradicación de la pobreza. Centraremos nuestros esfuerzos en el acceso, la equidad, la inclusión, la calidad y los resultados del aprendizaje, dentro de un enfoque del aprendizaje a lo largo de toda la vida (Unesco, 2015, p. 1).

Estas generalidades del contexto, desafíos y visiones de la educación, tienen connotación en la formación ciudadana en América Latina, que además venir de la mano de las orientaciones de la Unesco, han estado orientadas por organizaciones multilaterales como Organización de los Estados Americanos (OEA) y de organismos subsidiarios de las Naciones Unidas, como el Banco Mundial y el Fondo Monetario Internacional, y de otros entes financieros como el Banco Interamericano de Desarrollo (BID); quienes vienen impulsado en la región la educación ciudadana desde la década de los años ochenta (Levinson & Berumen, 2007, p. 20).

Se deberá reflexionar hasta qué punto las preocupaciones de países industrializados europeos se asimilan a las realidades latinoamericanas y si el contexto histórico, sociopolítico e institucional es el adecuado para asumir estas recomendaciones.

Como se aprecia, tanto en el ámbito global, como en el nacional, la preocupación por la educación ciudadana está a la orden del día y son múltiples las directrices y políticas en la materia en las últimas décadas. Sin embargo, no parecen ser suficientes en momentos que se exagera la intolerancia y la violencia en múltiples formas en el seno de la sociedad y se plantean nuevos retos a la constitución de una ciudadanía mundial.

Las tendencias de la formación ciudadana en Colombia

En Colombia, un trabajo destacado sobre las tendencias formativas e investigativas de la educación ciudadana fue realizado por Echavarría (2008). Expone, según las fuentes consultadas, que la educación ciudadana responde a cuatro orientaciones formativas: 1. Al desarrollo del pensamiento crítico con alusiones a algunos autores como Giroux (1993) y Hoyos, Cortina & Payá (1998); 2. A estándares y competencias cuyo artífice y promotor es el Ministerio de Educación Nacional de Colombia; 3. A la relación cultura política y educación ciudadana, con autores como Alvarado & Ospina (2007) y Percherón, citado por Herrera & Pinilla (2002), estos hacen énfasis en los procesos de socialización política y; 4. A la reflexión ético-moral, en un marco universalista de valores, citando autores como Guyot (2003), Tallote (2006), Echavarría, Quintero M. & Vasco (2007).

Todas estas orientaciones tienen como eje articulador la escuela, la participación y el ejercicio de la ciudadanía. En el mismo sentido de las orientaciones formativas, según Echavarría (2008),

se proyectan coincidencias con las perspectivas investigativas. En éstas, un lugar de reflexión importante responde a la formación de identidades políticas y subjetividades políticas, “expresadas en el desarrollo de valores, actitudes y representaciones de lo político [...] manifiestas en imaginarios, representaciones y campos de significación de la democracia, la participación y relaciones de poder” (p. 48).

Finalmente, Echavarría se plantea: “que la base de la práctica ciudadana es la organización y la movilización con fines políticos”, y siguiendo a Ibarra & Tejerina (1988) plantea: “la necesidad de investigar la naturaleza de los grupos sociales en virtud de reconocer sus referentes ideológicos y sus posturas políticas, las cuales muestran alternativas a las propuestas por los partidos políticos”. En perspectiva de Melucci (1989), sugiere que es necesario hacer aproximaciones de tipo investigativo en las que los grupos sociales sean asumidos como sistemas de acción y de relaciones sociales por descubrir. En el mismo sentido, Torres (2001) indica que la educación es más que la escuela:

La educación no se limita a la educación escolar, ni los aprendizajes necesarios –pueden limitarse a un período determinado de la vida de una persona. El aprendizaje se inicia con el nacimiento y se extiende a lo largo de toda la vida, arranca en el hogar, antecede y excede a la institución escolar, abarcando un amplio conjunto de instituciones, modalidades, relaciones y prácticas (p. 3).

Incluso, la tendencia teórica e investigativa de la educación ciudadana que circunscribe sus preocupaciones en el marco de la globalización, es consciente de los espacios y contextos locales en donde se realiza el ejercicio de la ciudadanía. En este sentido, Arias (2006) realiza un análisis teórico, en que relaciona los planteamientos de la educación social, la globalización y la formación ciudadana, y concluye sobre los retos de la educación social para el siglo XXI lo siguiente:

La Educación Social del siglo XXI debe estar directamente teñida de objeto político y de política, con dimensiones microsociales y macrosociales, tejiendo lo individual, con lo colectivo; los valores con los derechos; la razón, con los sentimientos; lo subjetivo, con lo intersubjetivo; lo local, con lo global; lo privado con lo público; lo pedagógico, con la planeación; y lo organizativo, con el agenciamiento emancipador (p. 128).

En esta perspectiva, la comunidad aparece como un actor fundamental en el proceso de formación ciudadana. Dice Chauv Torres (2004, p. 20), “para que la democracia sea vivida de manera plena, estos procesos deben ocurrir en todos los espacios locales de la vida en sociedad, como el barrio o la vereda”. Además, añade: “Los miembros del barrio o la vereda y los representantes de organizaciones como las juntas de acción comunal pueden prestar un apoyo fundamental en la formación ciudadana” (p. 17).

Lo local como espacio territorial, la comunidad y sus líderes sociales como actores, y la realidad social, política y económica como contexto de la participación y del ejercicio de la ciudadanía, constituyen posiblemente una oportunidad de aprendizaje sobre la incidencia real de la educación ciudadana y un aporte al fortalecimiento de los procesos de formación de nuevos ciudadanos.

Las reflexiones teóricas y tendencias investigativas en Colombia señalan un camino que busca establecer un diálogo entre teorías y prácticas, entre lo global y lo local, entre la ciudadanía ideal y la real, y entre la escuela y la comunidad, como posibilidad de construir una sociedad democrática.

Conclusiones

En los inicios del siglo XXI continúa siendo válida y tal vez adquiere mayor vigencia la crítica a la formación de una ciudadanía desarrollada en un vacío político, cuya práctica se fundamenta en una filosofía pública no crítica de la herencia cultural y no problemática, que deja como resultado una ciudadanía ausente del debate histórico y una formación ciudadana enfocada en el discurso de la unidad nacional y del fundamentalismo moral. Pero, peor aún, más que la pérdida del discurso histórico, es la pérdida del carácter ontológico del sujeto político. Eso es, una filosofía que propende por una formación ciudadana en la que el producto formativo no son sujetos, sino objetos “ahistóricos” adaptados y reproductores de las condiciones históricas hegemónicas.

En esta perspectiva teórica, la comprensión del proceso de construcción de la participación política de los líderes comunitarios, como fenómeno de la realidad, no es en principio un proceso visible al sentido común (Bachelard, 1948) y, para el canon científico, presenta un gran desafío al exigir la construcción de nuevos referentes teóricos que permitan la comprensión e interpretación de la participación política, entendida para el abordaje empírico de esa realidad específica, como una acción social estratégica (Giddens, 2011), que se realiza conflictivamente so pena de las estructuras sociales, que la constriñen y condicionan permanentemente a cumplir una acción funcional a la reproducción de las estructuras sociales.

La comprensión de la participación política como un proceso de construcción, obliga a ir más allá del aquí y del ahora de la acción social de los sujetos, para introducirse en la dialéctica histórica en la que se construye su acción social estratégica. Entre muchas acciones sociales del sujeto, la participación política es, en esencia, una acción social estratégica, en sentido sociológico, porque permite develar tanto los elementos de reproducción

social de la estructura social, como los elementos de producción social, que para nuestro interés, estos últimos contribuyen a la formación de una ciudadanía democrática.

La ausencia de esta perspectiva conlleva a una suerte de posición funcionalista (Weber, 1964), que sustrae el carácter político de la participación, eso es, el sentido instituyente de la acción social y, en su lugar, se adscribe lo comunitario, como un mecanismo de reproducción de las estructuras sociales hegemónicas y, por tanto, funcional a éstas. De esta comprensión deriva la construcción del concepto de la fetichización de la participación política, que explica la instrumentalización de la acción política y devela el ocultamiento del valor instituyente y transformador de la participación política de los líderes comunitarios.

En este sentido, la investigación teórica permitió descubrir que se tiende a atribuir a la acción social de los líderes comunitarios características y funciones propias de las estructuras sociales, que por ser socialmente estructurantes están presentes en toda la sociedad y no particularmente en un sector o segmento de ésta. Así, la construcción de la contextualidad histórica es un esfuerzo teórico inacabado, en el entendido en que pueden existir e interpretarse más elementos que constriñen la participación de los líderes comunitarios, que permite clarificar la acción social de los mismos.

Se determinó como elementos de la contextualidad histórica de los líderes comunitarios, la cultura política, la pobreza y la desigualdad social, lo urbano y la ruralidad, y la formación del Estado nación. En Colombia, la crisis económica creciente de la población campesina, el desplazamiento forzado de la población rural por la violencia política y los fines económicos que esta oculta, son definitivos en la comprensión del proceso de construcción de la participación política y en la constitución de nuevas subjetividades políticas.

La pobreza como condición estructural o contextualidad histórica de los líderes comunitarios, no les priva de desarrollar la participación política y a través de ésta, a su vez, desarrollar capacidades ciudadanas para vivir en comunidad y luchar por el bienestar colectivo (del Águila, 2010). En este sentido, la participación política de los líderes representa una gran riqueza (Sen, 2000) para la democracia y responde a la necesidad de la formación de un sujeto ético-político (Hoyos, 2007).

El proceso de construcción de la participación política es esencialmente un proceso de formación de ciudadanos que permite el desarrollo de valores, capacidades y significados, que pugnan con los establecidos en la estructura social. De esta forma, se reestableció en lo teórico, el *ethos* político del líder comunitario, que sólo es posible desde el reconocimiento como sujeto histórico, y se avanzó en la comprensión de la participación política, como una acción desfetichizada, que presenta valiosos aportes a la formación ciudadana y a la construcción de la democracia.

Bibliografía

Acosta, F. (1995). *Universo de la política*. Santafé de Bogotá D.C.: Impresol Ltda.

Amadio, M., Opertti, R., & Tedesco, J. C. (2014). *Un currículo para el siglo XXI: desafíos, tensiones y cuestiones abiertas*. Paris: Investigación y Prospectiva en Educación Unesco, [Documentos de Trabajo ERF, No. 9].

Archila, M. (2001). Vida, pasión y... de los movimientos sociales en Colombia. En M. Archila, & M. Pardo, *Movimientos sociales, Estado y democracia en Colombia* (págs. 16-46). Bogotá, D.C.: CES Centro de Estudios Sociales Universidad Nacional de Colombia.

Arendt, H. (1973). *Crisis de la República*. Madrid: Taurus.

Arfuch, L. (2010). *El espacio biográfico. DiLeMas d ela subjetividad contemporánea*. México D.F.: Fondo de Cultura Económica.

Arias Campos, R. L. (2006). Educación Social y formación ciudadana. *Revista Tendencia & Retos*, 117-129 .

Bachelard, G. (1948). *La formación del espíritu científico. Contribución a un psicoanálisis del conocimiento objetivo*. México D.F.: Siglo veintiuno editores.

Barber, B. (1998). Democracia fuerte. En R. Del Aguila, *La democracia y sus textos* (págs. 281-296). MADrid: Alianza Editorial.

Bobbio, N. (1984). *El futuro de la democracia*. México, D.F.: Fondo de Cultura Económica, S.A.

Bolívar, A. (2007). *Educación para la ciudadanía: Algo más que una asignatura*. Barcelona: AGRÓ, de IRIF, S.L.

Briceño León, R. (1998). El contexto político de la participación comunitaria en América Latina . *Saúde Pública*, 141-147.

Camps, V. (2010). *Democracia sin ciudadanos. La construcción de la ciudadanía en las democracias liberales*. Madrid: Editorial Trotta.

Camps, V. (2011). *Filosofía política. Conceptos y textos*. Medellín: Universidad de Antioquia.

Ceballos, M., & Martin, G. (2001). *Participación y fortalecimiento institucional a nivel local en Colombia*. Bogotá: Centro Editorial Javeriano.

Chaux Torres, E. (2004). Aproximación integral a la formación ciudadana . En E. Chaux Torres, J. Lleras, & A. M. Velásquez, *Competencias ciudadanas : de los estándares al aula: una propuesta de integración a las áreas académicas* (págs. 13-28). Bogotá: Ediciones Uniandes.

Chaux, E., Lleras, J., & Velásquez, A. M. (2004). *Competencias ciudadanas: de los estándares al aula. Una propuesta de integración a las áreas académicas*. Bogotá: Universidad de los Andes, Facultad de Ciencias Sociales, Departamento de psicología y Centro de Estudios.

Congreso de Colombia. (1994). *Ley 134 de 1994. DO: 41214*. Bogotá D.C.

Corcuff, F. (2013). *Las nuevas sociologías principales corrientes y debates, 1980 - 2010*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.

Cortina, A. (1995). La educación del hombre y del ciudadano. *Revista Iberoamericana de Educación*, 41-64.

Departamento Nacional de Estadística (DANE). República de Colombia. (2013). *Encuesta de Cultura política en Colombia*. Bogotá, D.C. Obtenido de: http://formularios.dane.gov.co/Anda_4_1/index.php/catalog/283

de Sousa Santos, B. (1991). Una cartografía de las representaciones sociales. Prolegomenos a una concepción posmoderna del derecho. *Nueva Sociedad*(116), 18-38.

de Souza Santos, B., & Avritzer, L. (2004). Introducción: para ampliar el canon democrático. En B. De Souza Santos, *Democratizar la democracia. Los caminos de la democracia participativa* (págs. 35-74). México D.F.: Fondo de Cultura Económica.

del Aguila Tejerina, R. (1996). La participación política como generadora de educación cívica y gobernabilidad . *Revista Iberoamericana de Educación*, 31-44.

del Águila, R. (2010). La participación política como generadora de educación cívica y gobernabilidad. *Revista Iberoamericana de Educación No. 12*, 92-122.

del Basto Sabogal, L. M. (2011). *Universidad y sociedad civil. Dimensiones éticas y políticas de la educación*. Ibagué: Universidad del Tolima.

Delors, J., Al Mufti, I., Amagi, I., Carneiro, R., Chung, F., Geremek, B., & Nazhao, Z. (1996). *Informe a la Unesco de la comisión internacional sobre la educación para el siglo XXI: La educación encierra un tesoro*. Madrid: Ediciones Unesco.

Echavarría, C. V. (2008). Perspectivas teóricas e investigativas de la educación ciudadana. *Revista Actualidades Pedagógicas*, 45-55.

Echavarría, C. V., Quintero M. & Vasco, E. (2007). Algunas concepciones de justicia de un grupo de estudiantes universitario de dos ciudades del. En *Justicia, moral y subjetividad política en niños, niñas y jóvenes*. Manizales: Cinde.

Fals Borda, O. (1991). *Acción y conocimiento. Como romper el monopolio con IAP*. Santa fé de Bogotá: Ediciones Cinep.

_____. (1961). *Campesinos de los Andes. Estudio sociológico de Saucío*. Bogotá: Facultad de Sociología - Universidad Nacional.

Faure, E., Herrera, F., Kaddoura, A., Lopes, H., Petrovski, A., et al. (1973). *Aprender a ser. La educación del futuro*. Madrid: Alianza Editorial, S.A. Unesco.

Ganuzá Fernández, E. (2005). *Universidad Complutense de Madrid*. Recuperado el 5 de Noviembre de 2011, de <http://www.ucm.es/BUCEM/tesis/cps/ucm-t28809.pdf>

Giddens, A. (1995). *Modernidad e identidad del yo. El yo y la sociedad en la 'poca contemporánea*. Barcelona: Peninzula.

_____. (2011). *La constitución de la sociedad Bases para la teoría de la estrcuatración*. Buenos Aires: Amorrortu.

Giroux, H. (1993). *La escuela y la lucha por la ciudadanía*. México: Siglo XXI.

González, E. (1995). *Manual sobre participación y organización para la gestión local*. Cali: Ediciones Foro Nacional por Colombia.

Heller, A. (1997). *Una teoría de la modernidad*. Caracas: Centro d eInvestigaciones Post-Doctorales UCV.

Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C. Fernández Collado & Baptista Lucio, P. (2010). *Metodología de la investigación*. (5a. ed.). México D.F.: McGraw-Hill.

Herrera, M. C. (1998). *Esbozos históricos sobre cultura política y formación ciudadana en Colombia: actores, sujetos y escenarios*. Recuperado el 15 de Agosto de 2010, de http://www.fundacionpresencia.com.co/media/ponencia_%20Martha.pdf

Herrera, M. C., & Pinilla, A. (2002). *Acercamientos a la relación entre cultura política y educación en Colombia. Educación y Cultura Política: Una mirada interdisciplinaria*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.

Hopenhayn, M. (1994). *La participación y sus motivos*. Ibagué: Centro de Estudios políticos.

Hoyos, G. (2007). Comunicación, educación y ciudadanía. *Conferencia Inaugural Maestría en Educación* (pág. 61). Cali: Universidad del Valle.

Hoyos, G., Cortina, A. & Payá, M. (1998). *Educación, valores y democracia*. Madrid: OEI.

Krauskopf, D. (2000). Dimensiones críticas en la participación social de las juventudes. La participación social y política de los jóvenes. *Fondo de población de Naciones Unidas*, 119-134.

Kymlicka, W., & Norman, W. (1997). El retorno del ciudadano. Una revisión de la producción reciente en teoría de la ciudadanía. *Agora. Cuadernos de Estudios Políticos*, 43-46. Obtenido de <http://courseware.url.edu.gt/PROFASR/Docentes/Facultad%20de%20Ciencias%20Pol%C3%ADticas%20y%20Sociales/Poder%20y%20Pluriculturalidad%20Social%20en%20Guatemala/Textos%20de%20lectura/Lectura%20No.%2010.pdf>.

Lechner, N. (2002). *Las sombras del mañana. La dimensión subjetiva de la política*. Santiago de Chile: Editorial LOM.

Levinson, B., & Berumen, J. G. (2007). Educación para una ciudadanía democrática en los países de América Latina: *Una mirada crítica*. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en educación*, 16-31.

Mackenzie, W. J. (1972). *Política y ciencia social*. Madrid: Aguilar S.A. Ediciones.

Máiz, R. (2003). Poder, legitimidad y dominación. En m. d. Teoría política: poder, *Arteta, Aurelio; García, Elena; Máiz, Ramón* (págs. 64-93). Madrid: Alianza Editorial.

Marx, K. (1976). El capital *Critica de la economía política*. Madrid: Siglo XXI de España Editores S.A.

Melucci, A. (1999). *Acción colectiva, vida cotidiana y democracia*. México D.C.: El Colegio de México.

Misión de Observación Electoral. (2012). *Mecanismos de Participación Ciudadana en Colombia -20 Años de Ilusiones-*. Bogotá: MOE.

Mires, F. (1996). *La revolución que nadie soñó o la otra posmodernidad*. Caracas: Nueva Sociedad.

Osler, A., & Starkey, H. (2004). *Estudio acerca de los Avances en Educación Cívica en los Sistemas Educativos: prácticas de calidad en países industrializados*. Londres: Unesco.

Paredes, J. P. (2011). Participación y Democracia Deuda y Déficit en los 20 años de "Democracia" en Chile. *Polis*, 473-499.

Perales Arretxe, I. (2004). *Poder local y democracia participativa en América Latina*. Cali: Fundación para la investigación y la cultura.

Petras, J. (2006). *El Estado y América Latina*. Bogotá: Fundación para la investigación y la cultura.

Quesada, F. (2008). Filosofía política: la institución de la democracia. En F. Quesada, *Ciudad y ciudadanía. Senderos contemporáneos de la filosofía política* (págs. 89-118). Madrid: Editorial Trotta.

Quiroz Posada, R. & Jaramillo, O. (2009). Formación ciudadana y educación cívica: ¿cuestión de actualidad o de resignificación? *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*, 123-138.

Rodríguez -Raga, J. & Seligson, M. A. (2012). *Cultura política de la democracia en Colombia y en las Américas, 2012: Hacia la igualdad de oportunidades*. Vanderbilt University; Universidad de los Andes.

Ruado, J. M. (2010). contra la participación: discurso y realidad de las experiencias de participación ciudadana. *Política y Sociedad*, Vol. 47 Núm. 3, 93-108.

Rubio Carracedo, J. (2007). *Teoría crítica de la ciudadanía democrática*. Madrid: Trotta.

Ruiz, A. & Chauv, E. (2005). *La formación de competencias ciudadanas*. Bogotá D.C.: Asociación Colombiana de Facultades e Educación. Ascofade.

Sagastizábal, M. A., Perlo, C., de la Riestra, M. & Pidello, M. (2008). Estudio de los conceptos de participación implícitos en las prácticas sociales. En A. I. Heras & D. Burin, *Trabajo, desarrollo, diversidad: una investigación sobre políticas y metodologías de desarrollo local con acento en la generación de empleo, trabajo e ingresos* (págs. 49-80). Buenos Aires: Fundación Centro de Integración, Comunicación, Cultura y Sociedad (CICCUS).

Sagastizabal, M. d. & Pidello, M. A. (2010). La participación comunitaria e institucional de docentes y alumnos. *Revista Educación y Pedagogía*, 177-189.

Salinas, L. (12 de Noviembre de 2010). Educación ciudadana y participación: construyendo ciudadanía en el sur del Tolima. *IV Seminario Taller Internacional de Vendimia "Construcción de la Nación: La Universidad del Futuro en Iberoamérica"*. Villa de Leyva, Colombia.

Sen, A. (2000). *La Pobreza como privación de capacidades*. Buenos Aires: Editorial Planeta S.A.

Smith, A. (1994). *Riqueza de las naciones*. Madrid: Alianza.

Tábara, J. D. (2003). Participación cualitativa y evaluación integrada del medio ambiente y de la sostenibilidad. Aspectos metodológicos en cuatro estudios de caso. *Documents d'analisi geogràfica*, 183-213.

Tallote, A. (2006). Algunas incidencias contextuales en la educación en Valores. *Revista Alternativas*, 133-139.

Tedesco, J. C. (1996). La educación y los nuevos desafíos de la formación del ciudadano. *Revista Nueva Sociedad*, 74-89.

Toqueville, A. (2010). *Democracy in America*. Indianapolis: Liberty Fund, Inc.

Torres, R. M. (2001). *Participación Ciudadana y educación. Una mirada amplia y 20 experiencias en América Latina*. Punta del Este, Uruguay: Instituto Fronesis.

Uña, A. (2004). *Diccionario de sociología*. Madrid: ESIC Editorial.

Vargas, A. (2000). *Participación social*. Santafé de Bogotá: Almodena Editores.

Velásquez, F. E. (15 de Abril de 2017). *Dos décadas de participación ciudadana: la Ley 134 de 1994 al banquillo: Razon Pública*. Obtenido de <http://razonpublica.com/index.php/politica-y-gobierno-temas-27/7386-dos-d%C3%A9cadas-de-participaci%C3%B3n-ciudadana-la-ley-134-de-1994-al-banquillo.html>

Velasquez, F. & Gonzalez, E. (2003). *¿Qué ha pasado con la participación ciudadana en Colombia?* Bogotá: Fundación Corona.

Verba, S. (1987). *La participación en América: La democracia política y la igualdad social*. Chicago: University of Chicago Press.

Verba, S., Nie, N., & Kim, J. (1978). *Participation and political equality. A seven nation comparison*. Cambridge: Cambridge University Press.

Weber, M. (1964). *Economía y sociedad*. México: Fondo de Cultura Económica.

Educación como comunicación: una propuesta desde la teoría de la acción comunicativa

Omar Montoya Suárez⁹⁶

Universidad Tecnológica de Pereira

omarm@utp.edu.co

Introducción

El presente *paper* aborda el problema de la diferenciación (desacoplamiento) de la racionalidad humana en racionalidad instrumental y racionalidad comunicativa, el papel que este desacoplamiento juega en la crisis actual de la educación y las posibles formas de hacerle frente a esta crisis, a partir de la creación de propuestas que permitan el acoplamiento de estas dos formas de racionalidad.

Lo que defiende en este ensayo es que el desacoplamiento entre racionalidad instrumental y racionalidad comunicativa, y la consiguiente hegemonía del primer tipo de racionalidad sobre el segundo, producto fundamentalmente de la modernización, ha generado la actual crisis de la educación, una crisis, como lo reconoce Martha Nussbaum, “de proporciones gigantescas y de enorme gravedad a nivel mundial” (2010, p. 19).

⁹⁶ Doctor en Ciencias de la Educación, Área Pensamiento Educativo y Comunicación, Universidad Tecnológica de Pereira. Profesor de la Universidad Tecnológica de Pereira, Colombia. Magíster en Investigación de Operaciones y Estadística y Especialista en Gerencia de Tecnología de la UTP. Economista Industrial.

Esta investigación se centra específicamente en el trabajo de Habermas, Apel y Honneth⁹⁷, quienes inauguran lo que podríamos llamar el enfoque crítico-pragmático de la sociedad, el cual tiene como eje central la *acción comunicativa* (y con ella la *racionalidad comunicativa* que le sirve de base), que hace posible la producción y reproducción del mundo de la vida⁹⁸, y a través de ella llegamos a descubrir *el carácter dialógico de la razón humana*, de esa razón *que es en diálogo*, no en monólogo.

En términos generales, el enfoque crítico-pragmático de Habermas, Apel, y Honneth suministra un conjunto de importantes y valiosas revelaciones para el estudio de la relación entre teoría, sociedad, lenguaje y acción humana. Al hacer esto, desarrolla un marco de referencia potente con el que se puede abordar y entender el complejo mundo de la educación. Es, precisamente, a partir de este marco de referencia que se construye y desarrolla la presente investigación. Pretendo desarrollar un discurso teórico-práctico que comprometa seriamente el reto implícito en el marco de referencia construido por estos autores.

Mi contribución, en el sentido de tratar de invocar un nuevo discurso para los educadores y apuntar hacia nuevas relaciones y formas de análisis para comprender y cambiar las prácticas educacionales, se centra en los siguientes aspectos:

- a) Enfatizar el papel *transformador* del sujeto en la educación, ponerlo en el *centro* del debate en lo que tiene que ver con la crisis de la educación moderna: insistimos aquí en que para entender la crisis actual de la educación es necesario partir del *sujeto* y no de la normatividad existente, ni del presupuesto sobre educación, ni de las

⁹⁷ A pesar de que esta investigación se apoya en una amplia bibliografía de autores que han pensado y escrito sobre el tema, el núcleo central de autores, sobre el cual se desarrolla el hilo de la investigación y se construye la propuesta, lo constituyen Habermas, Apel y Honneth.

⁹⁸ El concepto de mundo de la vida fue creado por Husserl, aunque en este autor este concepto aún estaba atado a la conciencia trascendental. Habermas realiza una resignificación de este concepto. Aunque esta investigación se centra en Habermas, Apel y Honneth, creadores del enfoque crítico-pragmático, para el desarrollo de algunos capítulos hago referencia a Husserl como creador del concepto mundo de la vida, concepto que es clave en esta investigación.

estructuras sociales, etc., por más importantes que estas sean. Desde luego, el hecho de que en esta investigación se parta del sujeto no significa que olvide la relación de mutua interdependencia de éste con la normatividad, las instituciones, las estructuras sociales, etc. Lo que sucede es que pienso que *no se puede perder de vista al sujeto*⁹⁹, *no lo podemos disolver en las estructuras sociales o en las instituciones o en los sistemas*. Este sujeto, como ser social e histórico, como sujeto social e histórico, es *el protagonista de la historia* y, por lo tanto, de la *educación*.

b) En este sentido, considero que la *libertad* del sujeto es el elemento *primero* del proceso educativo. Por lo tanto, es necesario y urgente develar *de qué está hecho* el Sujeto de la certeza, el Sujeto de la ciencia positivista (*base* de la educación instrumental positivista moderna); develar su génesis histórica de construcción, mostrar cómo afecta la dominación de las estructuras del mercado (racionalidad instrumental) a la estructura de la personalidad de este Sujeto, para luego, después de conocer sus entrañas, abogar por su reconstrucción como *sujeto plural, mundano, corporal y vivencial* (base de la educación entendida como *comunicación*).

La formación e institucionalización en la sociedad moderna del Sujeto de la certeza (del Sujeto de la ciencia positivista) y del *sinsentido*, hábitat de este Sujeto, constituyen los pilares de la educación moderna. A través de este Sujeto y del *sinsentido*, se produce la reproducción y difusión paulatina de la acción y de la razón instrumentales a muchas áreas de la vida social, incluyendo la educacional.

c) Las tareas anteriormente propuestas son las que se abordan en este *paper* y a las cuales trato de darles una respuesta. Por esta razón, presento una propuesta de lo que pienso que debería ser el sujeto plural, mundano y corporal;

⁹⁹ El sujeto como ser social, como ser que se construye en relación con otros.

sujeto con capacidad de acción y de lenguaje capaz de darle un nuevo sentido a la educación. Este sujeto lo presento como una alternativa al Sujeto de la certeza que es el sujeto de la ciencia moderna positivista y, también, el Sujeto de la educación moderna.

Para develar la génesis del Sujeto de la certeza y proponer el giro de este al sujeto plural, mundano y corporal, utilizo el arsenal categorial propuesto por la perspectiva crítico-pragmática de Habermas, Apel y Honneth; específicamente, las categorías de *mundo de la vida*, *acción comunicativa*, *ética discursiva*, *reconocimiento del otro*. Al mismo tiempo, busco adaptar estas categorías a un modo de análisis que comprenda al sujeto y a su capacidad de acción y de lenguaje y que revele cómo la acción transformadora de este sujeto, media las formas específicas que estas categorías toman en el acto educativo, en circunstancias históricas concretas.

Pienso que esta nueva manera de proceder, tomando como hilo conductor los aportes más significativos de Habermas, Apel y Honneth, proporciona maneras distintas de leer la información, hechos, situaciones y experiencias existentes, llevando a interpretaciones y prácticas novedosas en el campo de la educación.

d) Otra propuesta que hago, complementaria a la propuesta del sujeto plural, mundano y corporal, es lo que he llamado en este ensayo el *plexo relacional de sentido*. Su función es la de *servir de trasfondo a la educación* y permitir el giro de la educación moderna positivista a la educación entendida como comunicación.

Este *plexo relacional de sentido* estaría integrado por el mundo de la vida, la acción comunicativa¹⁰⁰, la ética

¹⁰⁰Toda acción comunicativa, para serlo, debe ser ética. La ética discursiva de Apel potencializa el concepto de acción comunicativa de Habermas, por lo tanto, este concepto está implícito en el concepto de acción comunicativa.

discursiva y el reconocimiento del otro, pero no como una simple sumatoria de categorías autónomas, sino que en su entrelazamiento conforman una única categoría llamada *plexo relacional de sentido*, capaz no solo de servir de guía y de piso para la reconstrucción del sujeto plural, mundano y corporal y del sentido humano, sino también capaz de *servir de trasfondo* a la educación.

e) Por último, la propuesta del *acto educativo comunicativo*, organizado como *comunidad crítica de comunicación*, la construyo desde la mirada del *plexo relacional de sentido* y del sujeto plural, mundano y corporal, lo que me permite alejarme un poco de algunas propuestas semejantes sobre este tema.

1. Los pilares de la educación *moderna*: causas y consecuencias

Los pilares de la educación *moderna* son dos: el *Sujeto de la certeza* (Sujeto de la ciencia positivista) y el *insentido* que es el hábitat de este Sujeto. Las principales características del Sujeto de la certeza se muestran en la figura 1.

Figura 1. Características el Sujeto de la certeza



Fuente: Elaboración propia.

No se trata de un hombre con cierto conjunto de características que le han venido desde afuera, como una propiedad, como un añadido, sino como un *constitutivo*. Se trata de un Sujeto *diseñado* de acuerdo a estas características; un Sujeto que ve, piensa, actúa, siente y vive de acuerdo a estas características; un Sujeto delimitado por estas características y, por lo tanto, imposibilitado para ver, pensar, actuar, sentir y vivir otras cosas distintas a las que le impone este conjunto de características. Pero estas características de las que estamos hablando son, al mismo tiempo, las fuerzas inmanentes que obligan al Sujeto de la certeza a despojarse de su cuerpo, de sus emociones, de su afectividad, de la sociedad y del mundo de la vida para refugiarse en la soledad de su sí mismo, en su propio ego, en la razón, de donde pretende reorganizar todo lo que está en frente de sí.

Se trata de un Sujeto arrogante, intolerante, del Sujeto de la ciencia que se cree capaz de construir la verdad universal, a partir de un único instrumento: la *razón*. La Razón, bien guiada metódicamente, deviene, de esta forma, en morada segura de la ciencia.

El sinsentido se puede interpretar como el *olvido del ser humano, el olvido de su proyecto vital*. Si la vida no tiene sentido, no se puede ir sino a la deriva. El hombre contemporáneo ha perdido el sentido verdaderamente humano, porque se ha dejado deslumbrar por la racionalidad instrumental-estratégica y por la ciencia instrumental que lo ha cosificado, que lo ha convertido en un apéndice de los mecanismos del mercado.

A medida que el hombre fue adquiriendo más dominio de la ciencia y de la tecnología, a medida que se fue sumergiendo en conocimientos científicos y tecnológicos cada vez más especializados y sofisticados, *se fue vaciando existencialmente, se fue ocultando su interioridad*. Heidegger (1996, p. 177) lo referencia de la siguiente manera:

En ninguna época se ha sabido tanto y tan diverso con respecto al hombre como en la nuestra. En ninguna época se expuso el conocimiento acerca del hombre en forma más penetrante ni más fascinante que en ésta. Ninguna época, hasta la fecha, ha sido capaz de hacer accesible este saber con la rapidez y facilidad que la nuestra. Y, sin embargo, en ningún tiempo se ha sabido menos acerca de lo que el hombre es. En ninguna época ha sido el hombre tan problemático como en la actual.

Tanto el Sujeto de la certeza como su hábitat el sinsentido, tienen su origen en *la diferenciación (desacoplamiento) de la racionalidad humana en racionalidad instrumental y racionalidad comunicativa*¹⁰¹. La racionalidad instrumental, al volverse hegemónica y penetrar por todos los poros de la sociedad y del mundo de la vida, dio vida al Sujeto de la certeza y al sinsentido, mientras que la racionalidad comunicativa, en un proceso simultáneo, fue reducida a su mínima expresión, al ser relegada y desvalorizada.

En estos dos pilares se asienta la educación moderna. Al estar asentada en estos pilares, la educación renuncia a ser *comunicación* y adopta el estatus de educación *científica* (ciencia moderna positivista); es decir, una educación anclada a los *elementos sistémicos de integración social* (plexos funcionales). De aquí proviene la actual crisis mundial de la educación moderna.

El proceso de *desacoplamiento* de la *racionalidad* humana en racionalidad instrumental y racionalidad comunicativa es, al mismo tiempo, *desacoplamiento* de la *acción* humana en acción instrumental y acción comunicativa. O lo que es lo mismo,

¹⁰¹Los padres de este proceso son Pitágoras, pero, sobre todo, Galileo Galilei y Descartes. En Pitágoras la ciencia y la religión no eran aún segmentos separados sino más bien dos factores de un único estilo de vida. Algunos de sus biógrafos sugieren la existencia, en el pensamiento de Pitágoras, de una estrecha conexión entre la matemática, la educación y la ética. No obstante, con Pitágoras nació la matemática teórica, abstracta (aunque envuelta aún en el mito), que luego, en manos de Galileo Galilei y Descartes, alcanzaría un desarrollo importante contribuyendo enormemente al surgimiento de la ciencia moderna.

desacoplamiento entre el mundo de los plexos *sistémicos* (del que hace parte la ciencia instrumental positivista, la racionalidad técnica burocratizada de las instituciones, los sistemas económicos –el dinero, el fetichismo de la mercancía y la eficiencia– y el sistema político-administrativo –poder y razón burocrática, el Estado–) (Habermas, 1999b) y el mundo práxico, vivencial, sensible, intersubjetivo (*mundo de la vida*). Ambos procesos coinciden igualmente con el surgimiento de la sociedad de mercado.

Pero no solo se produce la diferenciación entre estos dos aspectos dentro de la sociedad, también *dentro de cada aspecto, como proceso endógeno*, se generan procesos de diferenciación importantes: dentro del sistema se produce un *aumento de su complejidad* y dentro del mundo de la vida se produce un *acrecentamiento de su racionalización (racionalidad comunicativa)*, de tal manera que al acrecentamiento de la complejidad en el sistema correspondería una creciente racionalización en el mundo de la vida. Lo que significa que ambos procesos no son independientes el uno del otro, por el contrario, están estrechamente ligados entre sí, pues ambos suponen el despliegue de la racionalidad solo que desde dimensiones diferentes: racionalidad instrumental-estratégica el uno y racionalidad comunicativa el otro.

El sistema, que se aborda desde la *perspectiva externa o del observador*, evoluciona (se complejiza) como producto del desarrollo de la ciencia, la técnica y la burocracia estatal, a través de la coordinación de acciones instrumentales y estratégicas desde donde se busca el éxito individual con una racionalidad instrumental-estratégica que tiene una legitimidad sistémica. Por su parte, el mundo de la vida que se aborda desde la *perspectiva interna o de los participantes*, se reproduce a través de la coordinación de acciones comunicativas (racionalización del mundo de la vida) en actitud realizativa de participantes en la interacción que coordinan sus planes de acción entendiéndose entre sí sobre algo en el mundo.

El proceso de desacoplamiento de mundo de la vida y sistema implica no solamente la *autonomía relativa* de cada uno, sino también y, sobre todo, la *hegemonía* (preponderancia) del sistema frente al mundo de la vida que, por lo mismo, penetra en las entrañas de este último instrumentalizándolo, sometiéndolo a la lógica de los mecanismos y valores de control sistémicos (el mercado, la eficiencia, la productividad, la competitividad y el dinero)¹⁰². En este proceso, los *mecanismos de comunicación se reducen enormemente*, al tiempo que los mecanismos de control sistémico (tales como el dinero, el poder y el mercado, junto con los valores de la competitividad y la eficacia) desligados de las normas morales y de los valores ético-expresivos, ganan presencia en todas las sociedades, generando una *mentalidad científico tecnológica* (que deja de lado la precomprensión y los valores éticos y morales) con la cual se ha pretendido construir “la verdad” única. Por otro lado, y esto es de suma importancia, se produce un desplazamiento de los mecanismos de coordinación y cohesión social *desde el mundo de la vida hacia el sistema*.

Estos plexos funcionales, desligados de contextos normativos [y éticos expresivos], y que se independizan formando subsistemas, constituyen un desafío para la capacidad de asimilación del mundo de la vida. Se coagulan en una segunda naturaleza, en una sociedad vacía de contenido normativo [normas morales y ético-expresivas], que nos sale al paso como algo en el mundo objetivo, como un fragmento de vida social objetivizado. El desacoplamiento de sistema y mundo de la vida se refleja en el seno de los mundos de la vida modernos, por de pronto, como objetivización [...]: el sistema social rompe definitivamente el horizonte del mundo de la vida, se sustrae a la precomprensión de la práctica comunicativa

102No se puede explicar la sociedad actual sin reconocer que lo específico de la evolución social en las sociedades capitalistas modernas, marca una progresiva diferenciación entre sistema y mundo de la vida, que conduce, por una parte, a la *desintegración social* y, por otra, a una ulterior *intrusión de los mecanismos del sistema en el mundo de la vida*.

cotidiana y sólo resulta ya accesible al saber contraintuitivo de las ciencias sociales que empiezan a emerger desde el siglo XIX (Habermas, 1999b, p. 244).

Las sociedades modernas alcanzan un nivel de *diferenciación sistémica* de tal complejidad que:

a. La conexión entre organizaciones que se han vuelto autónomas queda establecida a través de medios de comunicación deslingüistizados¹⁰³ que sustituyen al entendimiento lingüístico por la competencia, por la eficiencia y la competitividad.

b. Estos mecanismos sistémicos controlan un comercio social ampliamente desligado de normas y valores, es decir, controlan a aquellos subsistemas de acción económica y administrativa racionales con arreglo a fines que se han independizado de sus fundamentos práctico-morales. En la medida en que las acciones humanas se coordinan a través de un medio deslingüistizado como es el dinero, el marco normativo y ético-expresivo de las interacciones se derrumba y éstas se transforman en *transacciones* entre sujetos jurídicos privados, efectuadas con vistas al éxito.

c. Con los subsistemas diferenciados, los mecanismos sistémicos se crean *sus propias estructuras sociales exentas de contenido normativo*, que se yerguen *por encima* del mundo de la vida. En las economías de mercado, como las nuestras, los mecanismos sistémicos se imponen con pretensiones de racionalidad única, dominándolo todo, sometiéndolo todo a su intencionalidad. Bajo esta situación, *el actor desaparece transformado en procesos* (sistema-racional-burocrático).

La racionalidad instrumental, irrumpe con varias exigencias de carácter imperativo:

103 Es decir, que no están sujetos a procesos de entendimiento de tipo discursivo o dialógico.

- La necesidad de una nueva interpretación del mundo, de una nueva forma de pensar el mundo: *el privilegio de la razón lógico-matemática*.
- La necesidad de una nueva forma de sentir, de ser, de amar y de vivir: *la expulsión del mundo sensible*.
- La necesidad de una nueva forma de acción humana: *acción humana instrumental y estratégica*.
- La necesidad de una nueva forma de “habitar” (Heidegger) el mundo: *como Sujeto de la certeza*.
- La necesidad de la expulsión del mundo subjetivo, de la expulsión del mundo ético-expresivo.
- El olvido de las humanidades.
- El rediseño del hombre a imagen y semejanza de esta nueva lógica, de este nuevo sentido (sin sentido) de la existencia humana, es decir, la construcción del Sujeto de la certeza, del Sujeto de la ciencia.

Se impone, pues, un diseño racional-instrumental de la existencia humana, *del cual hace parte la educación*, ajustado a la dinámica de la nueva sociedad capitalista.

2. La crisis de la educación moderna

La crisis actual de la educación, como lo hemos venido demostrando, es una crisis de *racionalidad*. El desacoplamiento de sistema (sistema económico y administrativo-burocrático) y mundo de la vida (Habermas, 1999b, p. 215)¹⁰⁴, en donde los mecanismos sistémicos se desenganchan del mundo de la vida y se vuelven hegemónicos sometiendo, “colonizando”, el mundo de la vida, inaugura una etapa de crisis profunda y generalizada de toda la existencia humana. La educación no es ajena a esta crisis: esta

104 Sobre esta base (Habermas, 1999b) realiza una reconceptualización de la reificación (cosificación) como una “colonización del mundo de la vida” por flujos que emanan de los sistemas económicos —el dinero, el fetichismo de la mercancía— y del sistema político-administrativo —poder y razón burocrática—, es decir, explica las sociopatologías de la vida moderna por la creciente subordinación del mundo de la vida a los imperativos de la reproducción material.

se ha desenganchado del mundo de la vida, de la comunicación, y se ha anclado a los mecanismos de integración sistémica, es decir, a la acción instrumental-estratégica, al mundo instrumentalizado. En este orden de ideas, el acto educativo fue vaciado de sentido vital, de sentido humano, y ocupado por el Sujeto de la certeza y el sinsentido: el acto educativo fue instrumentalizado. Acto educativo instrumentalizado forma hombres instrumentalizados, por tanto, construye sociedad instrumentalizada.

La educación moderna está arraigada en el *cogito* de Descartes: en el 'yo pienso' que garantiza que 'yo soy', que proporciona una unidad paradigmática de saber (pensar) y verdad (existir), una unidad en la base sobre la cual la educación moderna puede asegurarse a sí misma de su estatus preeminente como formadora de hombres instrumentales desenganchados de los valores ético-expresivos y afectivos. En el *fondo* de la educación moderna se encuentra el Sujeto de la certeza que es monolítico, solitario, sólido, dominado por la Razón lógico-matemática y experimental que domestica sus sentidos y su experiencia para poder acceder al conocimiento científico. El Sujeto de la certeza (el Sujeto de la ciencia) y su hábitat el sinsentido, instauran la unidad del saber y la verdad de la que la educación moderna depende; sin este Sujeto de la certeza y sin su hábitat, el sinsentido no habría educación moderna.

El Sujeto de la certeza y el sinsentido actúan como dos fuerzas complementarias en la crisis actual de la educación moderna: el Sujeto de la certeza, protagonista actual del acto educativo, orienta la educación hacia la formación de individuos eficientes capaces de generar cada vez mayores niveles de productividad y competitividad en la sociedad. Por su parte, el sinsentido, actúa debilitando la educación, pues si lo que "enseñamos" no tiene sentido para el estudiante habremos convertido la educación en un conjunto de datos que, lejos de formar, deforma.

Como el Sujeto de la certeza y su hábitat el sinsentido son las dos caras de una misma moneda, podemos afirmar que el aumento del nivel de instrumentalización de la educación (es decir, la reafirmación cada vez más fuerte de la presencia del Sujeto de la certeza) solo es posible debilitándola constantemente, es decir, expulsando el sentido verdaderamente humano del acto educativo, vaciando el acto educativo de sentido humano. El acto educativo instrumentalizado y, por lo tanto, vaciado de sentido, se convierte en instrumento del mercado, formador de personas instrumentales a los que se les ofrece unos mínimos disciplinarios para que pueda insertarse en el mercado laboral.

[Hoy prevalece la idea de] estándares, entendidos como los mínimos disciplinarios en el conocimiento para vivir e insertarse en la sociedad globalizada, y se avanza hacia la construcción de competencias individuales que buscan fundamentalmente entregar a las personas herramientas para salir a luchar en el mercado del desempleo por los pocos empleos disponibles, construyendo una nueva subjetividad profesional, donde su creatividad es puesta a prueba diariamente por la competitividad, fragmentando los grupos de trabajo y colocando en la responsabilidad individual la consecución de las destrezas para poder competir (Mejía, 2006, p. 43).

El objetivo básico de la educación es construir seres humanos humanizados que puedan convivir en sociedad, que reconozcan al otro y que sean constructores de una sociedad cada vez más humana, justa e incluyente. En los actuales momentos la educación no cumple este papel. La causa fundamental se encuentra en que la educación, como lo plantea el Dr. Guillermo Hoyos (2009), fue sacada de su elemento (el mundo de la vida y la acción comunicativa) y ubicada en el sistema, que es una estructura técnico-burocrática, ubicada en las instancias del poder y transversalizada por las relaciones e imaginarios del mercado y de la razón estratégico-instrumental. Una vez ubicada en el

sistema, la educación se olvidó del mundo de la vida, se olvidó del “ser vertido al mundo” (Merleau-Ponty, 1975) y *adoptó el sentido del mercado, el sentido del ánimo de lucro* (Nussbaum, 2010), es decir, el *sinsentido*.

Si la educación moderna es producto y expresión de la modernidad, si fue su fiel intérprete y terminó sostenida por una época histórica caracterizada por la seguridad, la racionalidad, la omnipotencia, la verdad universal y absoluta, el progreso, la confianza en el futuro y la “fortaleza” de la humanidad, *la educación moderna no puede subsistir sin la presencia y los caracteres de la modernidad; y la modernidad se sintetiza en el Sujeto de la certeza y en el sinsentido*.

La racionalidad instrumental-estratégica, al imponerse sobre la sociedad como el paradigma dominante, ha *desenganchado* la educación de los procesos de *entendimiento* anclándola a valores instrumentales como la competitividad, el dinero y el mercado, los cuales se convierten en sus elementos coordinadores. Estos medios de control sustituyen el lenguaje como mecanismo de *coordinación* de la educación anclándola en un sinsentido que la ha arrastrado a una enorme crisis.

En síntesis, podemos decir que el actual sistema económico-social dio vida a un sistema educacional rígido, fuertemente disciplinado, autoritario y rudo. Un sistema educacional que educa no para el entendimiento, no para el reconocimiento del otro, sino para el cumplimiento de fines estratégicos del mercado. Por lo tanto, se trata de un sistema educacional que restringe enormemente la libertad de pensamiento y de acción; restringe la originalidad, la espontaneidad y el interés intelectual; destruye la emocionalidad, el mundo pasional, los sueños del ser humano. Destruye, también, la racionalidad reflexiva y crítica. Destruye, en fin, al sujeto plural verdaderamente humano.

Este modelo de educación actual presenta, en términos generales, las siguientes características que constituyen los síntomas contundentes de su crisis de legitimización:

Figura 2. Crisis de la educación.



Fuente: Elaboración propia.

a. *La educación es “bancaria”* (Freire, 1971). Es rígida, memorista y fuertemente disciplinada, y disciplinante. La relación verticalista profesor-alumno es el aspecto de mayor relevancia. El profesor (Sujeto activo) ejerce poder sobre el alumno (objeto pasivo y paciente) porque es el que tiene el conocimiento. De aquí se desprende la estrategia de la clase magistral impositiva como estrategia dominante en donde el profesor habla y el estudiante escucha (cuando no se distrae). La explicación (relación de poder) se convierte en elemento pedagógico prioritario y necesario. La relación es, pues, fundamentalmente narradora, disertadora, transmisora de contenidos de algunos textos guía previamente seleccionados. Se trata, pues, de contenidos inertes, sin vida, petrificados, producto de investigaciones realizadas por otros, algunas veces en contextos extraños a los propios. La realidad de la que se habla se presenta aquí como algo quieto, estática, compartimentada y bien organizada. O lo que es lo mismo, “la

palabra se despoja de la dimensión concreta que debería tener, o se transforma en palabra ociosa, en verbosidad alienada y alienante. De ahí que sea más sonido que significación...” (Freire, 1971).

Es la misma idea manejada por Luis Porter (2003), en su libro *La universidad de papel*. Para este autor, la universidad actual se presenta como una universidad estructurada sobre una *realidad inventada*, pues sustituye a la universidad que opera (o que debería operar) *desde los sujetos plurales e históricos y sus relaciones*, por una universidad hablada, narrada, escrita, provocando una escisión entre una realidad fantástica que se proyecta como existente y una realidad existente que es sistemáticamente negada. Aquí el conocimiento como *construcción* no puede ser posible. Como lo dijera Heidegger, bajo esta situación el conocimiento se encuentra en lo seco, el pensar está en lo seco (Heidegger, 2006, p. 4).

Esta visión bancaria de la educación anula el poder creador de los alumnos o lo minimiza, estimulando su ingenuidad y no su criticidad (Freire, 1971). Esta situación minimiza (niega) las posibilidades de diálogo, de discusión, de construcción compartida de conocimiento. Como dice Freire (1971):

En la visión ‘bancaria’ de la educación, el ‘saber’ es una donación de los que se juzgan sabios, a los que juzgan que no saben nada [...] Más aún, la narración los transforma en ‘vasijas’, en recipientes que deben ser ‘llenados’ por el educador. Cuanto más va ‘llenando’ los recipientes con sus ‘depósitos’, tanto mejor educador será. Cuanto más se dejen dócilmente ‘llenar’, tanto mejores educandos serán.

b. *La universidad presenta una estructura arbórea del conocimiento* (el conocimiento desgarrado en disciplinas) y una estructura departamentalizada de sus programas (fragmentación de la gestión organizacional) (Castro-Gómez & Grosfoguel, 2007), que refleja fielmente el modelo epistémico mecanicista legado por la actual sociedad capitalista (en cabeza de pensadores como Galileo Galilei y Descartes), sociedad que se nos presenta

(a los ojos del Sujeto de la certeza) como una enorme máquina, compuesta por un complejo conjunto de partes o engranajes (capital, tierra, trabajo, conocimiento, etc.) que requieren de cierta sincronización (interrelación) para poder que se garantice su funcionamiento ininterrumpido para la generación de capital. La universidad reproduce y vive en su interior las condiciones de existencia del sistema capitalista como prueba de ser una instancia “colonizada” por éste. La universidad (y las instituciones de educación superior en general) se subordinan a los poderes globales del gran capital. Esta es la manifestación más grave de su crisis de legitimación.

[La estructura arbórea (disciplinar) del conocimiento contiene] la idea de que los conocimientos tienen unas jerarquías, unas especialidades, unos límites que marcan la diferencia entre unos campos del saber y otros, unas fronteras epistémicas que no pueden ser transgredidas, unos cánones que definen sus procedimientos y sus funciones particulares (Castro-Gómez & Grosfoguel, 2007).

Las disciplinas materializan la idea de que la realidad se puede dividir en partes que se pueden estudiar por separado y que entre más se profundice en el conocimiento de dichos fragmentos de la realidad más nos acercamos al conocimiento del funcionamiento del mismo. La disciplina, en tanto se corresponde con un fragmento de la realidad, se basta a sí misma, se presenta como autosuficiente. Se pierde definitivamente la conexión con el todo. Las disciplinas se convierten en refugio definitivo del docente, del investigador. Esta fragmentación disciplinar es ya instrumentalización y deshumanización del conocimiento.

La fragmentación disciplinar es administrada y controlada a través de un modelo organizacional igualmente fragmentado, que se convierte, a su vez, en la condición necesaria y suficiente de la reproducción continua, en el tiempo, de dicha fragmentación del conocimiento. Como lo dice Castro-Gómez & Grosfoguel (2007):

La mayoría de las universidades funcionan por “facultades”, que a su vez tienen “departamentos”, que a su vez tienen “programas”. Las facultades funcionan como una especie de hogares de refugio para las epistemes. Así, por ejemplo, a una facultad de ciencias sociales le ha sido encomendada la administración y el control de todos los conocimientos que epistemológica y metodológicamente puedan ser legitimados como pertenecientes a una de las disciplinas de las “ciencias sociales”. Surgen así los distintos departamentos, a los cuales pertenecen especialistas en cada una de las disciplinas vinculadas a la facultad en cuestión. Rara vez los profesores pueden moverse entre un departamento y otro, mucho menos entre una facultad y otra, porque son como prisioneros de una estructura universitaria, esencialmente fracturada. Ya Pierre Bourdieu mostraba cómo esta división de la estructura universitaria esconde una lucha feroz entre diferentes actores por la obtención de un determinado tipo de capital, lo cual explica también la competencia entre las diversas unidades académicas por los recursos financieros.

c. Fuerte tendencia a la corporativización de la Universidad
lo que no solamente la deslegitima aún más como Universidad, sino que deslegitima también el conocimiento que genera.

La universidad convertida en empresa ya no sirve al progreso material y moral de la sociedad, sino que sirve a la globalización del capital, del mercado y a la productividad. La fuerte tendencia a la corporativización de la Universidad que se viene imponiendo en Colombia (y en el mundo) ha venido provocando cambios importantes en el contenido y orientación de la Investigación en las Universidades y, por lo tanto, en el contenido y orientación del conocimiento que ésta genera. Entre los principales cambios observados, tenemos (Montoya, 2006, 2007):

- *Cambios en los fines de la investigación.* Ha venido ganando cada vez más en importancia el carácter funcionalista (instrumentalista) de la investigación por estar siendo orientada cada vez con mayor fuerza y decisión hacia el mercado. La estructura de intereses económicos y de poder del sector empresarial (grandes empresas), globalizada ya, ha venido direccionando, cada vez con mayor fuerza, el contenido, el sentido y el flujo del conocimiento generado por las universidades: la fuerza impulsora de estos cambios es el mercado que ahora se impone como el objetivo prioritario.

Este fenómeno se manifiesta de la siguiente manera:

- ♦ Priorización de las líneas de investigación aplicada y el abandono, casi absoluto, de las líneas de investigación básica consideradas no útiles. La correlación entre investigación básica e investigación aplicada ha venido sufriendo cierto reacomodamiento en detrimento de la primera.
- ♦ La agenda de investigación de los investigadores, los criterios de selección de los temas y la evaluación de los investigadores, ha sufrido cierta variación como consecuencia del hecho de que los proyectos de impacto a corto plazo y de interés exclusivamente empresarial han venido ganando en prioridad frente a los proyectos de mediano y largo plazo de interés social. La agenda de investigación está siendo impuesta por el mercado.

- *Cambios en el trabajo académico.* Dadas las tendencias antes descritas, se están presentando los siguientes cambios en el trabajo académico:

- ♦ Disminución del tiempo dedicado a realizar investigación básica dentro de la Universidad, a raíz de la atención que se debe dedicar a los contratos de investigación aplicada firmados entre la Universidad y la empresa.

- ◆ Instrumentalización de la vida académica, es decir, predominancia de una actitud que impulsa a las universidades a “rediseñar sus productos, presentarlos y venderlos”, de acuerdo con las prioridades cambiantes de los consumidores (entre ellos el estudiante convertido en “cliente”). Se desestima así el planteamiento básico de que “las universidades existen para crear y mantener con vida ideas que pueden no estar de moda y que tal vez nunca lleguen a ser populares, logrando, mediante la educación, que otras personas comprendan cómo y por qué se trata de visiones importantes” (Gray, 1983).
- *Cambios en la organización interna de la universidad.* La universidad ha comenzado a crear algunas estructuras para viabilizar su proceso de corporativización, así:
 - ◆ Creación de Oficinas de transferencia de resultados de la investigación, oficinas de prácticas empresariales, oficinas de emprendimiento empresarial, incubadoras de empresas, etc.
 - ◆ Introducción de algunos cambios en los *planes* de la formación universitaria (modificación en los *finés* académicos). Los fines académicos ya no responden sólo a la contribución del avance en el conocimiento, sino que se establecen en función de objetivos definidos por las necesidades de las empresas (del mercado) (Naidorf & Sturniolo, 2003).
 - ◆ Se ha venido adoptando, de igual manera, una cultura a la calidad, la excelencia, la personalización, la relevancia para la vida laboral, la globalización y, sobre todo, la eficiencia, valores éstos que son más propios de la empresa privada que de la Universidad.
- *Cambios en la llamada “estructura o marco institucional” de la universidad.* El marco institucional es el conjunto de reglas

formales e informales a través de las cuales construye sus visiones y representaciones, sobre el quehacer educacional, los investigadores, docentes, administrativos y directivos.

Las reglas informales están compuestas por las costumbres, tradiciones, códigos de conducta, hábitos, convenciones, normas de comportamiento, etc., que casi siempre son tácitas. Las reglas o normas formales son las creadas por el hombre (por los diferentes gobiernos y directivos de la universidad) y están compuestas por la norma jurídica de toda índole (Estatutos, circulares, contratos, etc.). Este conjunto de reglas (formales e informales) *articula y organiza* el trabajo de la comunidad académica en las actividades de docencia, investigación y extensión. Tanto la *forma* como el *carácter* de este trabajo están determinados (mediatizados) por el conjunto de instituciones formales e informales. No existe actividad de la comunidad académica por fuera del marco institucional. Este marco institucional genera cierta estabilidad u orden social que permite a los individuos obtener sus fines.

En las últimas décadas se viene produciendo un cambio importante en este marco institucional motivado por las políticas privatizadoras del Estado hacia la educación pública y por la fuerza imponente del mercado y de las poderosas fuerzas sociales (estructuras de intereses económicos y de poder) que están actuando sobre el sistema educacional vigente arrastrándolo hacia una situación bastante preocupante de mercantilización del conocimiento. Estos cambios en el marco institucional de la comunidad académica de la universidad se están generando a favor de la consolidación de una nueva misión de universidad: la universidad direccionada hacia la generación de conocimiento para atender demandas del sector empresarial; dicho de otra forma, la universidad como instrumento de reproducción del capital.

d. *Un currículo instrumentalizado*, permeado enormemente por la lógica del mercado, la productividad y la competitividad, que reduce cada vez con mayor decisión las humanidades por

considerarlas incompatibles con dicha lógica. Para este currículo, las humanidades “estorban”, las humanidades son inservibles. Se trata de un currículo capaz de formar “muy buenos profesionales” de mentalidad estratégica, “serios”, “estrictos”, muy “eficientes”, pero muy pocos seres humanos sensibles, capaces de reconocerse en el otro y, por lo mismo, incapaces de construir una sociedad cada vez más humana y humanizante.

Para la racionalidad técnica o instrumental (Sujeto de la certeza), en donde la ciencia y la técnica se convierten en los puntos de partida para la práctica teórica y para la construcción de conocimiento, la educación opera a favor de proposiciones empíricamente comprobables y contribuye al dominio y control del ambiente natural y social. El conocimiento científico y tecnológico, y por supuesto la investigación científica, es considerado libre de juicios de valor (neutral), se asume objetivo, omnipotente, exacto, absoluto y universal. Desde esta perspectiva, los educadores se asumen Sujetos neutros, libres de juicios de valor, objetivos, poseedores de la verdad, técnicos acríticos, provocando injusticias educativas y sociales.

La educación, anclada a la ciencia, a la técnica y a la innovación, producto de la instrumentalización de la sociedad y del hombre, *coloca el pensar en lo seco* (Heidegger, 2006, p. 14), esto es, *el pensar no puede manifestarse en su totalidad, no puede emerger, pues es reducido ante la presencia omnipotente del sujeto de la certeza y del sinsentido*. “Para que aprendamos a experimentar puramente la citada esencia del pensar, lo que equivale a llevarla a cabo, nos tenemos que liberar de la interpretación técnica del pensar” (Heidegger, 2006, p. 13).

Tanto Hannah Arendt como Heidegger entendían el pensamiento no como un ejercicio meramente cognoscitivo –en el sentido psicológico o de la lógica clásica– sino como una actividad fundamental del sujeto frente al mundo. El pensar se corresponde con la búsqueda de la esencia de la problemática humana y de su

estar en el mundo. Como la ciencia ha olvidado estos aspectos claves, por eso Heidegger ha afirmado que “la ciencia no piensa” (Heidegger, 1994, p. 117). En definitiva, “se trata de un tipo de pensamiento diferente de los procesos mentales de deducción, de la inducción y de la obtención de conclusiones” (Arendt, 1996, p. 20).

La educación mediada por el Sujeto de la certeza y su hábitat el sinsentido, ignora los fundamentos culturales de la *paideia* (griega) y, por lo tanto, *ubica la educación en lo seco*, la mide por resultados, por indicadores de pertinencia y por competitividad en el ámbito de las destrezas (Hoyos, 2009, pp. 425-433); anula la capacidad de reflexión (Habermas, 1990, p. 9) y de crítica (Habermas, 1993, p. 149); las famosas libertades académicas de la Universidad moderna esconden un total extrañamiento e incomunicación entre profesores y estudiantes (Nietzsche, 1980, p. 69); la cultura que se reproduce en la universidad se convierte en un hecho burocrático, formal e instrumental (Nietzsche, 1980, p.69); la formalización de la educación actualiza la lógica que excluye la diferencia (Rocha & Hora, 2005, p.2). La educación moderna *diluye al sujeto plural e histórico* y, por lo tanto, no da cabida a las emociones, pasiones y sentimientos. No permite la emergencia de la alteridad, no permite la emergencia del otro, no permite ver el mundo desde la perspectiva del otro.

No es posible el retorno del pensar, de la emoción, de la capacidad reflexiva, de la imaginación narrativa y empática a la educación, mientras exista la mentalidad tecnológica y científica instrumental, es decir, mientras el acto educativo esté mediado por el Sujeto de la certeza y el sinsentido. La educación moderna coloca como su trasfondo, como su contexto, el sistema¹⁰⁵ (al cual se encuentra anclada), en vez de colocar como su trasfondo, como su contexto, el mundo de la vida y la comunicación. Al no requerir

¹⁰⁵Procesos sistémicos o procedimentales, imperativos tecno-funcionales impersonales y cuasiautomáticos. En estos procesos funcionales las conexiones sistémicas se concretan a través de procedimientos jurídico-legales con lo cual el derecho deviene en el instrumento de consolidación de los subsistemas económico y político-administrativo.

mediaciones intersubjetivas, la educación moderna desecha tanto el lenguaje como la búsqueda de acuerdos como medios de coordinación social (Serrano, 1994. pp. 181-214).

Por lo tanto, la solución de la crisis de la educación exige necesariamente la *liberación del sujeto* (deconstrucción del Sujeto de la certeza) (Habermas, 1999c, p. 20), es decir, la *emergencia del otro*, la posibilidad de la alteridad, la necesidad de ver el mundo desde la perspectiva del otro. *No puede haber solución a la crisis de la educación sin liberación del sujeto, sin la posibilidad de surgimiento de la alteridad, sin la posibilidad de surgimiento del otro, sin darle presencia a la pluralidad.* Y no puede haber liberación del sujeto, no puede existir alteridad, no puede existir el otro, mientras la relación entre mundo de la vida (racionalidad comunicativa) y sistema (racionalidad instrumental-estratégica) se mantenga desacoplados y bajo el dominio de esta última.

Se trata, pues, de una crisis *estructural* de la educación que abarca no un aspecto específico de la misma, sino a todo el fenómeno-educación, a su forma, a su contenido, a sus presupuestos y a sus raíces más profundas. Es pues, una crisis de *identidad*¹⁰⁶ de la educación, una crisis, si se quiere, también de *legitimidad*¹⁰⁷. En este sentido, el problema de la educación, como aquí lo vemos, no es simplemente un problema técnico, que pueda reducirse al simple cambio de las didácticas dentro del salón de clase o a unas cuantas capacitaciones de los docentes y directivos. Aunque esto es importante y hay que hacerlo, el problema educativo es fundamentalmente un problema de *identidad y de legitimidad*.

Por lo tanto, su solución demanda, primero que todo, un cambio de paradigma, un cambio de concepción, un cambio de perspectiva sobre la educación. Se requiere, pues, de nuevas

106 La identidad no es entendida aquí como esencia innata dada, sino como proceso social de construcción. La identidad se construye en la acción comunicativa, por lo tanto, la identidad es moral.

107 Legitimidad significa el hecho del merecimiento de reconocimiento de algo o de alguien por ser correcto y justo. Este reconocimiento no está desprovisto de argumentación.

estrategias conceptuales (nuevas apuestas) que nos permitan abordar la educación de manera distinta a la forma como la estamos asumiendo y valorando actualmente. Se requiere una nueva concepción de educación que deconstruya las categorías positivistas a partir de las cuales pensamos, sentimos y vivimos la educación actual y que nos ofrezcan nuevas categorías que nos permitan pensar, sentir y vivir la educación no como instrumento del mercado, sino como una ética de la alteridad, como una ética desde la cual podemos entender al otro a partir del otro mismo.

Se requiere, pues, de un giro de trasfondo en la educación para devolverle su identidad y legitimidad.

3. La Educación como comunicación. Una necesidad inaplazable a partir del acoplamiento de la racionalidad instrumental y la racionalidad comunicativa

Entiendo la educación como *comunicación*, es decir, no parto de una concepción individualista (solipsista) del proceso educativo, sino del reconocimiento de que en el centro de la teoría y la práctica educativa debe estar *la relación con los demás*, es decir, la *comunicación*. *La comunicación es un mecanismo de construcción de subjetividad y de intersubjetividad*. Por tal razón, la reconstrucción de la educación en términos de *comunicación*, requiere de la *convergencia* de tres aspectos claves posibilitadores y lugares de la subjetividad y de la intersubjetividad: en primer lugar, el *plexo relacional de sentido*; en segundo lugar, *el sujeto plural, mundano y corporal* y, en tercer lugar, una *nueva estructural del acto educativo*, integrada por los dos aspectos anteriores. Además, se requiere la *humanización de las ciencias modernas*. Esta última surge como *consecuencia necesaria* de la inclusión del *plexo relacional de sentido* como piso, como trasfondo de la educación.

La convergencia de estos aspectos en la construcción de la educación como comunicación, es, al mismo tiempo, el *acoplamiento* de la racionalidad instrumental y la racionalidad comunicativa. Sin este acoplamiento es imposible la educación como comunicación y, por consiguiente, es imposible también la humanización del hombre y de la sociedad.

3.1 El Plexo relacional de sentido como trasfondo de la educación

Figura 3. Plexo relacional de sentido. Mundo de la vida-Acción comunicativa-Ética discursiva-Reconocimiento del otro (Componentes generales).



Fuente: elaboración propia.

El *plexo relacional de sentido* que propongo como *trasfondo* de la educación, y que busca *sustituir* el mundo de la ciencia *positivista* (y el pensar y el *actuar* positivista) que hasta el momento le ha servido de piso, lo reconstruyo a partir de los aportes de Husserl, Habermas, Apel y Honneth. Su reconstrucción involucra, constituyéndose en sus aspectos constitutivos, cuatro dimensiones

claves que es necesario *no perder de vista* en el proceso de *pensar y de actuar* la sociedad y la educación. Estas dimensiones están estrechamente interrelacionadas, se funden unas con otras y, por lo tanto, no son comprensibles por separado, sólo se comprenden en su interrelación formando un plexo, una urdimbre, relacional de sentido. Estas dimensiones son: *el mundo de la vida* (Husserl, 1962, 1996, 2008; Habermas 1999 a,b,c), *la acción comunicativa* (Habermas, 1999 a,b,c), *la ética discursiva* (Apel, 1985 t. 2, 1992, 2003) y *el reconocimiento del otro* (Honneth, 1997, 2006).

El *plexo relacional de sentido* pone el foco en la *interacción entre sujetos*, en la necesidad de ver a los sujetos como *interactuantes* y como *sujetos de un reconocimiento recíproco* que excede la interacción estratégica. Constituye, por tanto, el *contexto* del mundo sensible, del mundo del sentido de las cosas y de la existencia vivencial. El *acervo de saber* del plexo relacional de sentido está referido a la situación *experiencial* del sujeto. Por tal razón no solamente constituye el *contexto inmediato* de nuestras acciones y de nuestras argumentaciones, sino que también, debe convertirse *en el contexto de referencia permanente del proceso educativo*, pues es desde este plexo relacional desde donde se hace posible la *emergencia y presencia del sujeto plural, mundano y corporal y del sentido humano* en el acto educativo.

El plexo relacional de sentido, reconstruido en términos de *comunicación*, constituye una *perspectiva posible para la humanización de la educación*, ya que le permite dar el *giro* de una educación monológica a una educación *dialógica*. En este *plexo relacional de sentido*, *el mundo de la vida* (mundo de la experiencia sensible y del acervo de saber cultural) se fusiona con la *acción comunicativa* (capacidad de acción y de lenguaje) convirtiéndose en un plexo no del monólogo sino del *diálogo igualitario* entre los actores participantes. Este *diálogo*, por ser igualitario, debe incorporar no solo el *reconocimiento del otro como interlocutor válido*, sino también, la *ética discursiva como horizonte normativo* de nuestras acciones y de nuestras argumentaciones. El plexo

relacional de sentido obliga a la formación de una *conciencia relacional*. Esto es posible porque los actores comunicativos se mueven siempre en este plexo del cual *no pueden salirse*. Las estructuras del mundo de la vida (cultura, sociedad y personalidad), así como la acción comunicativa, fijan las *formas* de la *intersubjetividad del entendimiento* posible.

El *plexo relacional de sentido*, trasfondo de la educación, maneja un lenguaje ilocucionario (vivencial) y no un lenguaje técnico-científico, instrumental. Su espacio-temporalidad es una dimensión *vital, existencial*. El tiempo es siempre un tiempo *vivido*. El plexo relacional de sentido es el lugar *social* de los procesos significativos e interpretativos. *Es el lugar social del sentido*. La función de ser *contexto de sentido* implica tener en cuenta la *historia* como *horizonte temporal* del mundo de la vida e incorporar el mundo de las emociones, las pasiones y los afectos, es decir, implica liberarnos de la Razón trascendental para *habitar en el cuerpo*, que significa la *totalidad orgánico-social del ser humano*. Por esta razón, para evitar la formación de una conciencia trascendental y, por lo tanto, el retorno del Sujeto de la certeza y del sinsentido al acto educativo, se requiere la presencia *permanente del plexo relacional de sentido como trasfondo* de la educación.

En este *plexo relacional de sentido*, en esta *perspectiva de mundo humanizado*, cada una de sus componentes tiene un papel importante que cumplir.

3.2 Del Sujeto de la certeza al sujeto plural, mundano y corporal

El Sujeto de la certeza, que habita en la educación moderna y en la ciencia moderna, está montado sobre el paradigma de la *conciencia*, mientras que el *sujeto plural, mundano y corporal*, que

propongo, está montado sobre el paradigma de la *comunicación*; es un sujeto reconstruido en términos de *acción comunicativa*. Este es el sujeto que debe *habitar* el acto educativo comunicativo.

Partiendo de la teoría de la acción comunicativa, propongo una reconstrucción del sujeto levantándolo sobre los siguientes principios: unidad cuerpo-alma, racionalidad comunicativa (intersubjetiva), depositario del lenguaje ilocucionario (vivencial), imaginación narrativa y empática; anclado siempre *plexo relacional de sentido*. Al sujeto, así reconstruido, lo he denominado *sujeto plural, mundano y corporal*.

Figura 4. Sujeto plural, mundano y corporal.



Fuente: Elaboración propia.

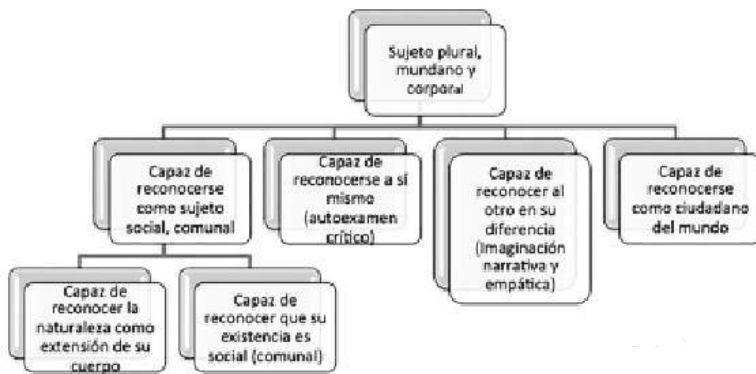
El concepto de sujeto plural, mundano y corporal va dirigido a considerar al ser humano como una *totalidad integrada de aspectos biológicos, sociales y personales (subjetivos)*. Es un concepto que va más allá del concepto occidental de mero Sujeto cognitivo. Este último es un concepto reduccionista de sujeto. Con el concepto de sujeto plural, mundano y corporal, ya no es posible dividir al ser humano en el dualismo cuerpo-alma (razón-emoción), ahora es necesario considerarlo en su *integridad*.

El sujeto plural, mundano y corporal, es el resultado de la *interacción dialógica humana*, es decir, de la *acción comunicativa*. Su emergencia y presencia activa *es posible únicamente en el plexo relacional de sentido*. Por fuera de este plexo relacional de sentido no puede existir sujeto plural, mundano y corporal y, por lo tanto, *es imposible* la educación como *comunicación*.

El sujeto plural, mundano y corporal con todos los atributos anteriormente mencionados (figura 4), es capaz de desarrollar las siguientes acciones:

- Capaz de reconocerse como sujeto social (Comunal).
- Capaz de reconocerse a sí mismo (Autoconsciente).
- Capaz de reconocer al otro en su diferencia (Imaginación narrativa y empática).
- Capaz de reconocerse como ciudadano del mundo.

Figura 5. Competencias del sujeto plural, mundano y corporal.



Fuente: Elaboración propia.

En lo que tiene que ver con la *capacidad de reconocerse como sujeto social, comunal*, el rompimiento de cualquiera de los dos aspectos que componen esta capacidad (capaz de reconocer la naturaleza como extensión de su cuerpo y capaz de reconocer que su existencia es social, comunal), significa que el ser humano ha renunciado a su carácter de ser social, comunal y, por lo

tanto, la educación no podrá entenderse como comunicación. La educación continuará siendo instrumental, anclada al mercado, a la eficiencia, a la competitividad y al ánimo de lucro.

El *diálogo permanente consigo mismo (autoexamen crítico de uno mismo)*, hasta el momento reprimido por la educación moderna, es un aspecto importante que debe hacer presencia permanente en el acto educativo, pues la *capacidad de reconocerse a sí mismo* desarrolla en la persona las siguientes capacidades:

- Capacidad de sentir: desarrollo de las emociones y sentimientos.
- Desarrollo de la capacidad de acción y de lenguaje (comunicación y argumentación).
- Desarrollo de la capacidad crítica y autocrítica para hacerle frente permanentemente a los procesos de alienación y coerción.
- Libertad de pensamiento. Se libera la mente de los hábitos y las costumbres, formando personas que pueden actuar con sensibilidad y agudeza mental como ciudadanos del mundo. Una persona que no acepta la autoridad de ninguna creencia por el solo hecho de que haya sido transmitida por la tradición o se haya hecho familiar a través de la costumbre; es decir, con el “examen permanente de sí mismo” se forma una persona que puede pensar por sí misma y que, por lo tanto, no acepta órdenes.
- No sumisión a la “normalidad”.

La racionalidad instrumental-estratégica se provee de un *aparato de bloqueo* que reduce la imaginación narrativa y empática. De aquí la necesidad de que el acto educativo integre en su estructura la *reflexión permanente sobre el reconocimiento del otro*. Sin embargo, se debe ser consciente que se nos hace imposible apresar el otro por medio de teorizaciones. *Al otro únicamente se tiene acceso a través de las experiencias vivenciales conjuntas*

(como seres comunales que somos) en el mundo de la vida, trasfondo de la acción comunicativa. Sólo la intersubjetividad de nuestras acciones comunicativas puede acercarnos al otro afectiva y efectivamente.

En la actualidad existe un amplio consenso en admitir que la imaginación narrativa y empática debe ser considerada como un factor clave en la explicación del desarrollo social y de las interacciones sociales (Garaigordobil & García, 2006, p. 180).

La imaginación narrativa y empática es la manera de comprender correctamente los pensamientos, deseos, sentimientos, emociones, necesidades y preocupaciones de los demás, aunque no se expresen verbalmente o se expresen parcialmente. Supone “ponerse en los zapatos” de la otra persona para comprenderla mejor y responder de forma adecuada. Es la solidaridad de uno con la situación de todos los otros. La imaginación narrativa constituye una preparación esencial para la interacción moral y afectiva, cultiva una resonancia compasiva hacia las necesidades del otro, entiende el modo en que las circunstancias las condicionan, respetando el carácter individual y la intimidad del otro.

Para Martha Nussbaum (2010, p. 132), la imaginación narrativa y empática es [...] “la capacidad de pensar cómo sería estar en el lugar de otra persona, de interpretar con inteligencia el relato de esa persona y de entender los sentimientos, los deseos y las expectativas que podría tener esa persona”.

La capacidad de ponerse en el lugar del otro no quiere decir que compartamos sus opiniones, ni que estemos de acuerdo con su manera de interpretar la realidad; quiere decir que respetamos sus opiniones y que estamos dispuestos a escucharlo como interlocutor válido, es decir, que estamos dispuestos a acercarnos afectivamente a él. La empatía facilita comprender mejor las

reacciones, emociones y opiniones ajenas, e ir más allá de las diferencias, lo que nos hace más tolerantes en las interacciones sociales. Una de las acciones básicas para entender al otro es la de saber escuchar. Aprender a escuchar supone enfocar, de forma sincera, toda nuestra atención hacia el otro, dejar de pensar en lo que queremos decir o en lo que nosotros haríamos.

La imaginación narrativa y empática se logra no con grandes tratados teóricos de densos libros sino con el arte y la literatura. El arte y la literatura se centran en lo posible, invitando a sus lectores a preguntarse acerca de sí mismos y de los otros.

A diferencia de la mayoría de las obras históricas, las obras literarias invitan a los lectores a ponerse en el lugar de personas muy diversas y a adquirir sus experiencias. En su misma forma de interpelar al lector hipotético, transmiten la sensación de ser eslabones de posibilidad, al menos en un nivel muy general, entre los personajes y el lector. En consecuencia, activan las emociones y la imaginación del lector [...] (Nussbaum, 1997, p. 30).

Las artes, la literatura y las humanidades, desempeñan un papel vital, cultivan poderes de la imaginación esenciales para la construcción de la ciudadanía (ciudadanos del mundo). Cultivan las capacidades de juicio y sensibilidad que pueden y deben expresarse en las opciones de los ciudadanos.

Según Martha Nussbaum (1995, p. 132), para desarrollar la capacidad narrativa y empática es necesario que la educación adjudique un rol protagónico al arte, la literatura y las humanidades en el programa curricular.

La imaginación narrativa y empática genera las siguientes capacidades:

Figura 6. Competencias de la Imaginación narrativa y empática.



Fuente: Elaboración propia.

La capacidad de reconocerse como ciudadano del mundo implica que:

Nuestra tarea como ciudadanos del mundo, y como educadores que preparan a las personas para que sean ciudadanos del mundo, será 'llevar lo círculos de alguna forma hacia el centro'¹⁰⁸ haciendo a todos los seres humanos semejantes a nuestros conciudadanos. En otras palabras, no tenemos que renunciar a nuestras particulares inclinaciones e identificaciones, ya sean nacionales, étnicas o religiosas;

108 Los círculos concéntricos a los que hace referencia Martha Nussbaum (2005, p. 88), y de los cuales estamos rodeados, son los siguientes: "El primero se forma alrededor de la identidad propia; el siguiente abarca a la familia inmediata; luego sigue el resto de la familia; después, en ese orden, los vecinos o el grupo local, los conciudadanos, los compatriotas. Fácilmente podríamos agregar a esta lista los grupos formados sobre la base de las identidades Zétnicas, religiosas, lingüísticas, históricas, profesionales y de género".

más bien, deberíamos trabajar para hacer que todos los seres humanos formen parte de nuestra comunidad de diálogo y de preocupaciones, mostrando respeto por lo humano dondequiera que se dé, y permitiendo que ese respeto marque los límites de nuestras políticas nacionales o locales (Nussbaum, 2005, p. 88).

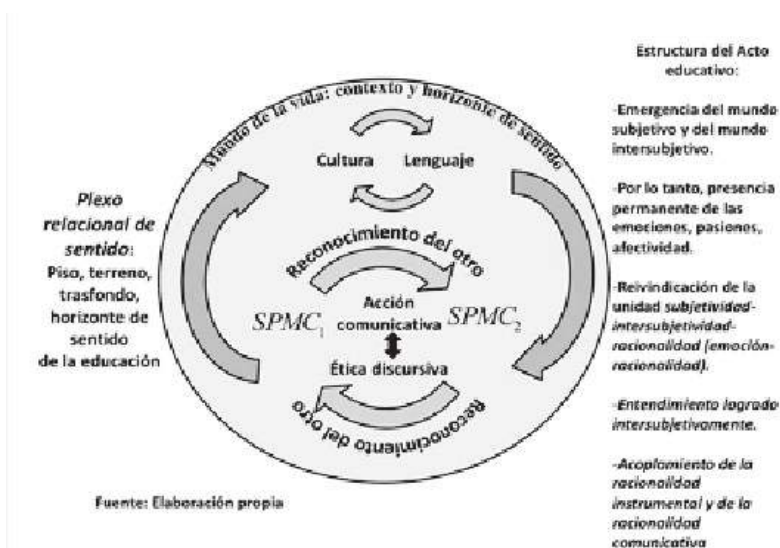
La capacidad narrativa y empática es una capacidad que debe desarrollar el sujeto plural, mundano y corporal para poder desarrollar, a su vez, la capacidad de reconocerse como ciudadano del mundo, sensible no solo a los problemas de su comunidad o localidad en la cual habita sino también a los problemas de los ciudadanos del mundo, sin importar en qué parte del mundo se encuentran.

El carácter de sujeto plural, mundano y corporal, anclado por este hecho al plexo relacional de sentido, nos obliga a que asumamos el mundo no como un objeto separado, lejano y disponible, sino como un mundo que se encuentra cruzado por nuestros pensamientos, valoraciones y experiencias. *Nuestro ser es en el mundo.*

3.3 Una nueva estructura del acto educativo como referencial teórico y práctico para el giro de la educación positivista a la educación como comunicación

La figura 7 muestra la propuesta del acto educativo reconstruido en términos de acción comunicativa.

Figura 7. Estructura del acto educativo (comunicativo).



Fuente: Elaboración propia.

La figura ilustra cómo el *plexo relacional de sentido*, le es constitutivo al *sujeto plural, mundano y corporal (SPMC)* y al *sentido humano* y, por tanto, también al entendimiento como tal. El olvido de este plexo relacional de sentido implica la imposibilidad del entendimiento entre los diferentes actores comprometidos en el acto educativo y, por tanto, la imposibilidad de reconstruirnos como sujetos plurales mundanos y corporales. La consecuencia inmediata es la imposibilidad de una educación que pueda devenir en comunicación.

Anclada al *plexo relacional de sentido*, la educación como comunicación facilita el entendimiento intersubjetivo, descartando cualquier tipo de imposición de saberes (educación bancaria). Permite dar el giro del paradigma educativo basado en el conocimiento de objetos, de hechos manipulables (paradigma de la conciencia y de la acción positivista), al paradigma educativo del entendimiento intersubjetivo entre sujetos capaces de lenguaje y de acción, es decir, entre sujetos capaces de rescatar y utilizar

la palabra y de participar activamente en la transformación del mundo. De un paradigma del conocimiento trascendental, construido de formalismos, de estructuras, de sistemas y que tiene lugar a espaldas de los sujetos, se pasa a un *paradigma de educación comunicativamente estructurado*, que se reproduce a través de la acción orientada al entendimiento.

El entendimiento intersubjetivo presupone la construcción de acuerdos entre los diferentes participantes en la interacción comunicativa. La intersubjetividad es un espacio compartido, colaborativo, en donde los diferentes roles se resignifican y en su lugar se configura una relación dialogal, comunicativa. El acto educativo se nos presenta, pues, como *un proceso dialogal, comunicativo*, que no se reduce, ni puede reducirse, a la mera conversación. Esto implica el mutuo reconocimiento de las personas, el trato en condiciones de igualdad.

El entendimiento intersubjetivo expulsa la relación verticalista profesor-alumno instaurando nuevas formas de llevar a cabo el acto educativo en el aula de clase, aula que *no es un espacio físico sino un espacio de acción intersubjetiva del entendimiento y la comprensión*.

En este modelo del *acto educativo comunicativo* el mundo de la vida (componente fundamental del plexo relacional de sentido), al que *pertenecen* los sujetos plurales, mundanos y corporales (SPMC) y con el que *están familiarizados intuitivamente*, dado que se mueven *siempre* dentro de este horizonte (*de él no pueden salirse*), aparece como *trasfondo* de la acción comunicativa, *siempre presente* en el acto educativo, como un acervo de patrones de interpretación, como “un depósito de autoevidencias o de convicciones incuestionadas de las que los participantes en la comunicación hacen uso en los procesos cooperativos de interpretación” (Habermas, 1999b, p. 176). Se trata de un mundo que los participantes no sienten como extraño sino como propio, se sienten a sí mismos co-dependientemente

con él. Este mundo les posibilita desplegar sus vidas porque es un mundo sensible, un mundo lleno de experiencias vivenciales, un mundo de preinterpretaciones, de convicciones; un mundo lleno de vida, que *precede* a toda categoría científica y filosófica. Es un mundo que se construye intersubjetivamente; un mundo del cual los participantes en la comunicación *no pueden prescindir*.

Esto significa que el mundo de la vida está construido *a partir de un acervo cultural de saber que nos es familiar*, de donde se deduce que el mundo de la vida es *un acervo de patrones de interpretación, colectivamente construidos*, los cuales son *transmitidos culturalmente y organizados lingüísticamente* (Habermas, 1999b, p. 176). Estos configuran los significados que usamos en la vida cotidiana y forman la base de nuestro contexto experiencial, razón por la cual constituyen, no solamente un punto de partida sino un punto de referencia permanente en toda práctica educativa.

Dicho de otra forma, el mundo de la vida es un saber de fondo, intuitivo, precientífico, compartido con otros, construido intersubjetivamente, que le proporciona a los participantes las interpretaciones de las situaciones de acción sobre las cuales proyectan sus acciones e interpretan el mundo (*mundo formal*)¹⁰⁹. Lo cual quiere decir que:

El lenguaje y la cultura son elementos constitutivos del mundo de la vida” (Habermas, 1999b, p. 177)... “La tradición cultural compartida por una comunidad es constitutiva del mundo de la vida que los miembros individuales encuentran ya interpretado en lo que atañe a su contenido. Este mundo de la vida intersubjetivamente compartido constituye el trasfondo de la acción comunicativa (Habermas, 1999a, p. 119).

¹⁰⁹El mundo formal es diferente al mundo de la vida. El mundo formal está constituido por el mundo objetivo (mundo de hechos y objetos), el mundo social (conjunto de interacciones humanas, normas de comportamiento) y el mundo subjetivo (mundo vivencial), que son los mundos que los participantes de la acción comunicativa buscan interpretar desde el mundo de la vida.

Al *comunicarse*, los sujetos plurales, mundanos y corporales (SPMC) se están moviendo siempre dentro de su *lenguaje* el cual trasmite los patrones de interpretación cultural ya que *la cultura se encuentra encarnada en el lenguaje* (Habermas, 1999b, p. 177, 178). Los sujetos de la comunicación no pueden asumir una posición extramundana frente al lenguaje y frente a la cultura, pues estas son la base de su existencia como seres comunales. “Al hacer uso de una tradición cultural, también la están prosiguiendo” (Habermas, 1999b, 178).

La educación *debe reconstruirse sobre el mundo de la vida*, no debe perder nunca de vista este mundo; sin este trasfondo, la educación no sería comunicación sino incomunicación, como lo viene siendo hasta el momento.

Otra razón para que la educación se vea obligada a reconstruirse sobre el trasfondo del mundo de la vida es que *la comprensión del mundo (mundo formal) sólo puede darse en el contexto del mundo de la vida*, porque es en el mundo de la vida en donde las cosas toman sentido, porque incluye el mundo subjetivo e intersubjetivo del ser humano: sus emociones, afectos, intencionalidades, etc., y también su racionalidad comunicativa. En el mundo de la vida, las cosas se nos presentan como cosas vivenciales, experienciales, intencionales, y no como conjunto de hechos muertos, disecados, sin sentido, a los cuales se les ha depurado la subjetividad y la cultura que llevan encarnada.

La comprensión del mundo, lejos de ser una depuración de la subjetividad hasta alcanzar un objeto disponible para su manipulación, es un comprender que en el horizonte del mundo de la vida los objetos forman “sentido” a partir de intencionalidades, sentido en tanto referencia a sujetos que intencionan y realizan nuevas valideces y valideces que, aunque relativas, no son menos reales dentro de su alcance. Por ello, la tarea de los educadores es una tarea inacabada (Jaramillo & Aguirre, 2008, p. 65).

El mundo de la vida como trasfondo de la educación garantiza el retorno de la comunicación, del lenguaje, de la cultura, olvidados en el actual modelo de educación, el cual ha privilegiado la ciencia instrumental positivista y el pensamiento y la acción positivista. Garantiza, también, que la educación tenga en cuenta, que valore, los saberes acumulados por la historia, el sentido común, la intuición, la sabiduría popular, relegados por la educación instrumental moderna.

Así pues, la escuela debe recuperar los ecos del conocimiento ordinario, primer fantasma al que la escuela intenta exorcizar por todos los medios pero que, afortunadamente, todavía ronda (no es sino observar un grupo de muchachos a la hora del recreo) (Jaramillo & Aguirre, 2008, p. 66).

El que la educación entendida como comunicación considere *siempre* el mundo de la vida como su trasfondo, como su contexto, no quiere decir que prescinda del mundo de la ciencia. Contrario a lo que piensa la ciencia instrumental positivista, *la ciencia y el mundo de la vida no son incompatibles*, no tienen por qué serlo. Lo que se busca es que la ciencia reconozca, al igual que la educación, el mundo de la vida como *su trasfondo, como su contexto*. El mundo de la vida como contexto de la educación implica una resignificación de la ciencia, implica un obligar a la ciencia a que se ancle en el mundo de la vida y se resignifique para que rescate su sentido verdaderamente humano. Este proceso de acercamiento (acoplamiento) de la ciencia con el mundo de la vida se ha venido produciendo desde comienzos del siglo XX.

El que la educación como comunicación se ancle al mundo de la vida y *no se separe de él*, implica que los actores comprometidos en el acto educativo *deben resignificar, volver vivenciales* los contenidos o las diferentes situaciones de acción comunicativa que van a compartir. Esto implica *partir y mantenerse siempre* en el mundo experiencial, en el mundo vivencial, de los diferentes actores, mientras se somete dicho contenido o

situación a la acción comunicativa. Sin excepción, *cualquier tipo de contenido o situación de acción comunicativa*, debe partir y mantenerse constantemente en el mundo vivencial de los sujetos comprometidos. Esto, necesariamente, implica la capacidad de desobjetivizar, desinstrumentalizar, los diferentes contenidos o situaciones de acción comunicativa, es decir, convertirlos en contenidos o *situaciones sensible-vividos*, devolverles el punto de vista histórico, moral, ético y expresivo que habían perdido al ser convertidos en instrumentos manipulables.

De otro lado, es necesario no perder de vista la relación existente entre *el mundo de la vida y el mundo formal* que, en la acción orientada al entendimiento, los sujetos ponen a la base de las definiciones comunes que realizan de la situación de acción. Para comprender esta relación es necesario echar mano del lenguaje en su función pragmática, como un componente del mundo de la vida, al igual que la cultura. En su función pragmática, el lenguaje se presenta como *organizador* del acervo de patrones de interpretación propios del mundo de la vida (la tradición cultural afluye hacia la comunicación lingüística).

Al reconocer al lenguaje, junto con la cultura, *como parte integrante del mundo de la vida* en tanto organizador de patrones de interpretación, *se recupera* las dimensiones o funciones *ilocucionarias y expresivas* de los actos de habla que históricamente habían sido olvidadas por el sesgo cognitivista de la teoría lingüística tradicional, que sólo resaltaba la dimensión o función perlocucionaria de los actos de habla. En este sentido, los actos de habla de los diferentes participantes de la acción comunicativa

... extraen del mundo de la vida, no sólo patrones de interpretación cuya común aceptación se da por descontada (el saber de fondo de que se nutren los contenidos proposicionales) [Cultura], sino también patrones de interacción normativamente fiables (las solidaridades tácitamente presupuestas en que se apoyan los actos ilocucionarios) [Sociedad]; y las competencias

adquiridas en el proceso de socialización (el trasfondo de las intenciones del hablante) [Personalidad] (Habermas, 1993, p. 372).

Cada acto de habla moviliza, por tanto, un conjunto *simultáneo* de patrones de *interpretación*, de *interacción* y de individuación tácitamente presupuestos, dando cuenta de la estructura del mundo de la vida: cultura, sociedad y personalidad. Su condición de *horizonte* y de *fundamento* de la acción humana hace que el mundo de la vida se configure por medio de estos tres componentes estructurales. Esta diferenciación estructural del mundo de la vida se produce en el ámbito de una actitud básica (realizativa de participante) frente a mundos y no en el ámbito de una distinción categorial (actitud reflexiva) entre ámbitos objetivos de mundo (Habermas, 1999a, pp. 77-78).

Al nivel básico de la diferenciación estructural del mundo de la vida, los actos de habla, y sus manifestaciones, solo están dados “en el modo de una *autoevidencia del mundo de la vida* con la que el afectado está familiarizado intuitivamente sin contar con la posibilidad de una problematización” (Habermas, 1999b, p. 176). El saber aquí *no requiere ser fundamentado y puesto en cuestión*. La acción comunicativa se mueve en el nivel hermenéutico, es decir, en el nivel de mero intercambio de impresiones, de mero intercambio de interpretaciones, de sentidos. El actor está en actitud realizativa (interpretativa) de *participante* en la interacción y no en actitud reflexiva. Esta actitud realizativa tiene que ver directamente con la comprensión de sentido, lo cual requiere el establecimiento de una relación interpersonal con los demás sujetos participantes de la acción comunicativa, los cuales también se encuentran en actitud realizativa. La actitud realizativa está, pues, fuertemente ligada a la construcción intersubjetiva de los saberes. Los sujetos aquí se mueven dentro del lenguaje por lo que no pueden adoptar una posición extramundana (Habermas, 1999b, p. 177). Solo partiendo de esta base hermenéutica de la acción comunicativa podremos alcanzar una mejor y mayor comprensión de la situación producida.

El *lenguaje*, como organizador de patrones de interpretación, y la actitud participativa (interpretativa), son los elementos que permiten a los sujetos convertirse en miembros activos de la acción comunicativa y lograr consensos críticos previos (a la argumentación) a nivel de la comprensión. La educación, entendida como comunicación, debe practicar en su accionar cotidiano este previo consenso crítico a nivel de la comprensión entre los diferentes sujetos comprometidos en el acto educativo. Este nivel hermenéutico de la comunicación no puede ser olvidado por la educación.

La cultura, la sociedad y la personalidad se constituyen en “mundos”, es decir, en “ámbitos objetuales” (en que el mundo de la vida se hace visible, perfila su horizonte), cuando los sujetos cambian su actitud al pasar de una actitud básica, realizativa frente al mundo, a una actitud *reflexiva*. La cultura, la sociedad y la personalidad se objetivizan, ubicándose frente a los sujetos para ser analizados, como mundo objetivo, mundo social y mundo subjetivo respectivamente. La comunicación se mueve del nivel hermenéutico (interpretación-sentido) al nivel argumentativo (reflexivo-crítico). La argumentación debe estar montada sobre la *ética discursiva*. Sin ética discursiva no puede concebirse la argumentación como *prolongación de la acción comunicativa*. Las pretensiones de validez, verdad, rectitud y veracidad, que pueden ser criticadas o defendidas, hacen presencia determinante. Aquí la capacidad de acción y de lenguaje de los participantes se vuelve fundamental.

El mundo de la vida está compuesto estructuralmente por la cultura, la sociedad y la personalidad, mientras que el mundo formal está integrado por el mundo objetivo, el mundo social y el mundo subjetivo. Aunque son diferentes, están estrechamente relacionados, constituyendo una unidad indisoluble.

El mundo de la vida es mundo ya interpretado, ya conocido, familiar, pues es una construcción intersubjetiva, siempre presente, por lo que constituye un saber de fondo; por

el contrario, el mundo formal necesita ser interpretado, pues es el mundo que tocamos, vemos y escuchamos. *Para interpretar el mundo formal se parte del mundo de la vida como saber de fondo.* Con su saber de fondo, saber previo, el sujeto participante del acto educativo puede hacer una primera lectura de los aspectos del mundo formal puestos en discusión, puede atribuirle un primer nivel de sentido e iniciar el proceso de construcción colectiva del conocimiento mediante el acto comunicativo, dialógico, *en su nivel argumentativo.*

Las argumentaciones hacen posible un comportamiento que puede considerarse racional en un sentido especial, a saber: el aprender de los errores una vez que se los ha identificado. Mientras que la susceptibilidad de crítica y de fundamentación de las manifestaciones se limita a remitir a la posibilidad de la argumentación, los procesos de aprendizaje por los que adquirimos conocimientos teóricos y visión moral, ampliamos y renovamos nuestro lenguaje evaluativo y superamos autoengaños y dificultades de comprensión, precisan de la argumentación (Habermas, 1999a, p. 43).

El *saber previo* no solo permite interpretar los diferentes aspectos del mundo formal, sino que, además, son *los fundamentos* del diálogo, de la comunicación, dentro del aula de clase. Sin este saber de fondo no puede haber diálogo: la construcción cultural y lingüística del ser humano es el trasfondo del diálogo, de la comunicación.

Mientras el acto educativo permanezca en el horizonte espacio-temporal de sentido (que es el saber cultural de fondo, el entendimiento y el nuevo saber construidos intersubjetivamente), será un acto educativo comunicativo orientado al entendimiento, a la comprensión, y no al mercado.

Lo que hace el mundo de la ciencia positivista y, por lo tanto, la educación instrumental moderna orientada al mercado, es *prescindir* del mundo de la vida, del acervo de patrones de interpretación y convicciones, es decir, del saber de fondo, por considerarlo impreciso; al hacer esto, está desechando el valor de las preinterpretaciones y convicciones, está negando la naturaleza cultural de ser humano y, por lo tanto, lo está alejando de las posibilidades del diálogo, de la comunicación, de la construcción intersubjetiva del entendimiento y del saber. Con este precedente, la ciencia positivista y la educación moderna se centran en un único aspecto del mundo formal que es el mundo objetivo, relegando el mundo social y el mundo subjetivo. Se deduce que la ciencia positivista y la educación modernas, *recortan el mundo* con el objetivo de instrumentalizarlo y manipularlo para que sirva a los intereses de la eficiencia, la productividad y el mercado.

Queda claro pues, que la acción comunicativa *solo es posible en el horizonte del mundo de la vida*, que por fuera del mundo de la vida no puede haber comunicación. Esto es así, porque el mundo de la vida es fuente inagotable de preinterpretaciones y del saber de fondo de que se valen los sujetos para poder comunicarse. El mundo de la vida intersubjetivamente compartido constituye el trasfondo de la acción comunicativa. A la acción comunicativa le es inherente el mundo de la vida.

Todo acto educativo es un acto *comunicativo*. Para que sea comunicativo, el acto educativo debe tener como elemento coordinador a la acción comunicativa la cual sólo puede darse en el trasfondo del mundo de la vida y del *reconocimiento del otro*. El otro no debe ser un extraño en el acto educativo, no debe ser rechazado, no debe ser excluido, no debe ser subordinado, no puede considerarse inferior, porque, entonces, no podría existir la acción comunicativa y, por lo tanto, el acto educativo no sería comunicativo. La educación moderna no es comunicativa sino incomunicativa, pues el acto educativo es un acto de poder, de subordinación, de imposición violenta, donde prima el discurso monológico y no el proceso dialógico.

En este sentido, la acción comunicativa debe contener y realizar la exigencia necesaria de reconocer a los otros y de ser reconocido por estos. Esto implica que las interacciones humanas deben ser interacciones de afecto. Es decir, para que exista entendimiento intersubjetivo y se desarrolle el potencial emancipatorio de las personas, no solamente debe existir la acción comunicativa, sino que, además, las relaciones intersubjetivas deben ser afectivas, lo que implica que la acción comunicativa tenga implícita, como componente estructural, el reconocimiento mutuo entre las personas. Esto significa que los actores (sujetos plurales, mundanos y corporales) deben desarrollar una imaginación narrativa y empática.

Mundo de la vida, acción comunicativa, ética discursiva y reconocimiento del otro (plexo relacional de sentido), conforman el piso, el terreno, el horizonte de sentido sobre el cual debe estructurarse el acto educativo. Construido sobre este piso, el acto educativo se convierte en un acto dialógico, donde la construcción de sentidos se basa en la interacción comunicativa que resulta de un diálogo igualitario entre los actores comprometidos: profesores, estudiantes, padres de familia y otros actores interesados. El diálogo intersubjetivo se desarrolla democráticamente entre iguales y los nuevos conocimientos son construidos a partir de consensos resultantes de la interacción dialógica.

De lo anterior se deduce que se hace prioritario, así lo exige el *plexo relacional de sentido*, el desarrollo de las capacidades comunicativas y argumentativas por parte de los actores comprometidos en el acto educativo, pues estas son las que sirven de base para superar los procesos de exclusión y de alienación presentes en la educación moderna. La reconstrucción de la educación sobre el *plexo relacional de sentido*, facilita e impulsa el proceso de desarrollo de las capacidades comunicativas y argumentativas que, en síntesis, tienen que ver con la capacidad de acción y de lenguaje.

Las capacidades comunicativas y argumentativas, desarrolladas sobre el plexo relacional de sentido, no pueden darse en el Sujeto de la ciencia positivista, en el Sujeto de la certeza, porque este es impositivo, instrumental, monológico, verticalista, movido por la creencia de que es el único poseedor de la verdad clara y exacta. Las competencias comunicativas y argumentativas sólo pueden darse en el sujeto plural, mundano y corporal, que es un sujeto dialógico, capaz de reconocer al otro como interlocutor válido. Bajo estas condiciones, el acto educativo no solamente es comunicativo, sino que es un acto con sentido verdaderamente humano.

En la acción comunicativa, cuyo trasfondo es el mundo de la vida y el reconocimiento del otro, las manifestaciones de los diferentes actores no son consideradas verdades acabadas, absolutas, sino que relativizan sus manifestaciones contando con la posibilidad de que su validez quede puesta en tela de juicio por otro actor. El objetivo es no imponer verdades sino elaborarlas conjuntamente, es decir, elaborarlas a partir de consensos no impuestos sino logrados argumentativamente.

La educación actual, fundamentada en la ciencia moderna, no tiene en cuenta ni el marco de referencia de los tres mundos del mundo formal (mundo objetivo, mundo social y mundo subjetivo), ni el saber de fondo (mundo de la vida), sino que, dada su instrumentalización, ha montado todo su proyecto educacional en un solo mundo (desgarramiento del mundo): el mundo objetivo, el cual hace referencia al estado de cosas y hechos, olvidando la referencia a los otros dos mundos: el mundo social (mundo de las interacciones humanas, mundo normativo) y el mundo subjetivo (mundo de las experiencias vivenciales de las personas).

Sin embargo, los participantes en una comunicación, por ejemplo, los participantes del acto educativo entendido como comunicación, que se entienden entre sí sobre algo, no solamente

entablan una relación con el mundo objetivo, como sugiere la educación instrumental moderna, sino también con el mundo social y con el mundo subjetivo.

En modo alguno se refieren tan sólo a algo que tenga lugar o que pueda presentarse o ser producido en el mundo objetivo, sino también a algo en el mundo social o en el mundo subjetivo. Hablantes y oyentes manejan un sistema de mundos co-originarios. Pues con el habla proposicionalmente diferenciada no sólo dominan [...] un nivel en que pueden exponer estados de cosas, sino que todas las funciones del lenguaje, la de exposición, la de apelación y la de expresión, están a un mismo nivel evolutivo (Habermas, 1999a, p. 122).

Si la educación es comunicación y está orientada no al mercado sino al entendimiento, debe incluir el mundo social y el mundo subjetivo dentro de su proyecto educativo, como marco de referencia junto con el mundo objetivo. Esto significa que la educación como comunicación debe preocuparse no sólo por el mundo objetivo sino también y, sobre todo, por el mundo social y el mundo subjetivo. La dimensión social (aprender a vivir juntos) y la dimensión subjetiva (afecto, emoción, pasiones, experiencias vivenciales, autobiografía, etc.), y no solo la dimensión intelectual (mundo de cosas y de hechos), deben hacer parte integrante de la estructura del acto educativo.

Por último, el anclamiento de la educación al plexo relacional de sentido rescata el sentido verdaderamente humano de la educación en cuanto este emerge y se despliega en el mundo de la vida, en la experiencia vivencial del ser humano, en el encuentro con el otro. Dicho de otra forma, el sentido verdaderamente humano solo es posible en la comunicación, porque es en esta en donde se da el vivir humano.

El giro de la educación del mundo idealizado de la ciencia instrumental moderna al mundo de la vida, al mundo del plexo relacional de sentido, es al mismo tiempo el giro del sinsentido al sentido verdaderamente humano, en cuanto se rescata el mundo subjetivo e intersubjetivo del ser humano y con estos, sus propias experiencias vivenciales, sus emociones y su afectividad.

En la acción comunicativa, que solo se da en el mundo de la vida y en el reconocimiento del otro, construimos nuestra realidad con el otro, que es realidad con sentido. El sentido verdaderamente humano habita en las *relaciones intersubjetivas con el otro*, habita en el reconocimiento del otro, en la construcción de la imaginación narrativa y empática.

4. Conclusiones

La propuesta que presento se centra en que el elemento llamado a provocar el giro del Sujeto de la certeza al sujeto plural, mundano y corporal y, por lo tanto, el giro de la educación como incomunicación a la educación entendida como comunicación es lo que he llamado el *plexo relacional de sentido*, el cual debe convertirse en el piso, en el terreno, en el trasfondo del *acto educativo comunicativo*. No es el mundo idealizado y alienado de la ciencia instrumental moderna¹¹⁰ la que debe ser el sustento de la educación. La educación, entendida como comunicación y organizada como comunidad crítica de comunicación, debe descansar en el plexo relacional de sentido. En el giro que queremos provocar no se pretende expulsar la racionalidad instrumental estratégica, sino que lo que se desea es su *acoplamiento* a la racionalidad comunicativa, con esta última como *coordinadora* del proceso educativo.

110 Aunque se han producido algunos cambios importantes en la ciencia en los últimos treinta años, el paradigma dominante sigue siendo la ciencia instrumental positivista, ciencia que sigue oprimida por supuestos que se han consolidado como dogmas o verdades absolutas.

Con el plexo relacional de sentido como trasfondo de la educación, la conciencia trascendental cede su lugar a la conciencia relacional e histórica; el Sujeto de la certeza y el sinsentido ceden su lugar al sujeto plural, mundano y corporal y al sentido verdaderamente humano; y el conocimiento, atribuido a una razón “pura”, trascendental, solitaria, cede su lugar al conocimiento construido comunalmente, colaborativamente, construido a través del dialogo intersubjetivo igualitario, entre *sujetos capaces de lenguaje y acción*.

El sujeto plural, mundano y corporal y el sentido verdaderamente humano (que brotan de la interacción dialógica intersubjetiva de los seres humanos) son producto del plexo relacional de sentido, y únicamente pueden habitar el acto educativo y convertirse en sus coordinadores, cuando este *es comunicativo, dialógico*. Y, a su vez, el acto educativo solo puede ser comunicativo, dialógico, cuando su estructura central está *hecha de este plexo relacional de sentido*, cuando el acto educativo tiene como piso, como trasfondo, este plexo relacional de sentido.

El hecho de que el acto educativo comunicativo se ancle en el plexo relacional de sentido, provoca, en primer lugar, la emergencia de las acciones humanas comunicativas antes reprimidas y, en segundo lugar, que estas acciones comunicativas se ubiquen por encima de las acciones humanas instrumentales, creando la necesidad de la resignificación de estas últimas. A su vez, implica la emergencia de los saberes histórico-hermenéuticos, críticos sociales, del arte, la literatura, el cine, el teatro, etc.; es decir, la emergencia de las *humanidades como saberes necesarios y prioritarios, para la construcción del sujeto plural, mundano y corporal, capaz de acción y de lenguaje*.

Bibliografía

Apel, Karl-Otto (1985). *La transformación de la filosofía. El a priori de la comunidad de comunicación*, t. 2. España: Taurus ediciones.

_____. (1992). La ética del discurso como ética de la responsabilidad: una transformación postmetafísica de la ética de Kant. En: *Fundamentación de la ética y filosofía de la liberación*. Karl-Otto Apel, Enrique Dussel, Raúl Fornet B. Primera edición en español, Siglo XXI editores, México.

_____. (2003). Globalización y necesidad de una ética universal. El problema a la luz de una concepción pragmático-trascendental y procedimental de la ética discursiva. En: A. Cortina/D. García Marzá (eds.), *Razón pública y ética aplicada. Los límites de la razón práctica en una sociedad pluralista*. Madrid: Tecnos.

Arendt, H. (1996). *La crisis en la educación. En Entre el pasado y el futuro. Ocho ejercicios sobre reflexión política*. Barcelona, España: Península.

Castro-Gómez, S. & Grosfoguel, R. (2007). *El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores.

Freire, P. (1971). *Conciencia crítica y liberación. Pedagogía del oprimido*. Bogotá: Ediciones Camilo

Garaigordobil, M. & García de Galdeano, P. (2006). Empatía de niños de 10 a 12 años. *Psicothema*, 18 (2), pp. 180-186. <http://www.psicothema.com/pdf/3195.pdf>

Gray, H. (1983). *The Higher Learning and the New Consumerism*. Washington: American Enterprise Institute for Public Policy Research

Habermas, J. (1990). *Conocimiento e interés*. Madrid. Ed. Taurus.

_____. (1993). *El discurso filosófico de la modernidad*. Taurus Ediciones [Reimpresiones: mayo 1989, junio 1991 y septiembre 1993].

_____. (1999a). *Teoría de la acción comunicativa*. Volumen 1: Racionalidad de la acción y racionalización social. Taurus, Madrid.

_____. (1999b). *Teoría de la acción comunicativa*. Volumen 2: Crítica de la razón funcionalista. Taurus, Madrid.

_____. (1999c). *Problemas de legitimación del capitalismo tardío*. España, Ediciones Madrid: Cátedra.

Heidegger, M. (1994). ¿Qué quiere decir pensar? En: Conferencias y artículos. Primera edición española, Barcelona: Ediciones del Serbal.

_____. (1996). *Kant y el problema de la metafísica*. Segunda reimpresión, México: Fondo de Cultura Económica.

_____. (2006). *Carta sobre el humanismo*. Cuarta reimpresión, España: Alianza Editorial.

Honneth, Axel. (1997). La lucha por el reconocimiento. Por una gramática moral de los conflictos sociales. CRÍTICA, Grijalbo Mondadori, Barcelona.

Honneth, A. (2006). Redistribución como reconocimiento. Respuesta a Nancy Fraser. En: Freasee, Nancy & Honneth, Axel (2006). *¿Redistribución o reconocimiento? Un debate político-filosófico*. Director de la colección: Jurjo Torres Santomé. Madrid: Ediciones Morata.

Hoyos Vásquez, G. (2009). *Fenomenología y humanismo. Acta fenomenológica latinoamericana. Volumen III* (Actas del IV Coloquio Latinoamericano de Fenomenología). Círculo Latinoamericano de Fenomenología, Lima, Pontificia Universidad Católica del Perú; Morelia (México), Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, - pp. 405-422.

Husserl, Edmund. (1962). Ideas relativas a una fenomenología pura y una filosofía fenomenológica. Segunda edición en español, t. 1, México.

_____. (1996). *Meditaciones cartesianas*. México: Fondo de Cultura Económica,

_____. (2008). *La crisis de las ciencias europeas y la fenomenología trascendental*. 1a ed. Buenos Aires: Prometeo Libros.

Jaramillo Echeverri, L.G. & Aguirre García, J.C. (2008): Educación y mundo de la vida. En: *Revista U.D.C.A Actualidad & Divulgación Científica* 11 (2): 61-70.

Merleau-Ponty, Maurice (1975). Fenomenología de la percepción. Ed. Península, Barcelona.

Mejía, M. R. (2006). *Globalización(es) y educación(es). Entre el pensamiento único y la nueva crítica*. Bogotá: Desde Abajo.

Montoya Suárez, Omar. (2006). Relación Universidad-Medio: una relación problemática. *Revista Scientia et Technica Año XII, No 30*, mayo de 2006 UTP, pp. 243-247.

_____. (2007). *Estudio prospectivo sobre el estado de la relación Universidad Tecnológica de Pereira-Medio: Estudio desde la oferta y desde la demanda*. Primera edición, Universidad Tecnológica de Pereira.

Naidorf, J. & Sturniolo, S. (2003). *Problemas de interacción entre la Universidad y la empresa ¿Privatización del conocimiento público?* Ponencia presentada en el Congreso Latinoamericano de Educación Superior en el Siglo XXI, septiembre, San Luis, Argentina.

Nietzsche, F. (1980). *Sobre el porvenir de nuestras escuelas*. Barcelona: Tusquets Editores.

Nussbaum, M. (1995). *Justicia poética. La imaginación literaria y la vida pública*. Barcelona: Andrés Bello.

_____. (1997). *Justicia poética. La imaginación literaria y la vida pública*. Editorial Andrés Bello, Santiago de Chile.

_____. (2005). *El cultivo de la humanidad. Una defensa clásica de la reforma en la educación liberal*. Ediciones Paidós Ibérica, S. A., Barcelona.

_____. (2010). *Sin fines de lucro. Por qué la democracia necesita de las humanidades*. Madrid: Katz Editores

Porter, L. (2003). *La Universidad de Papel*. Primera edición, Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades de la Universidad Nacional Autónoma de México Ciudad Universitaria, 04510, México, D.F.

Rocha, M. & Besa, V. (2005). *Revista Mexicana de Orientación Educativa*. 2º Época, Vol. III, Número 7, noviembre 2005-febrero 2006, pp. 1-44.

Serrano, E. (1994). "Racionalización social y legitimación". En: *Legitimación y racionalización*. Barcelona/México: Anthropos/UAM, pp. 181-214.

5

CAPÍTULO
CINCO

RESULTADOS O REFLEXIONES FINALES

Los resultados de la investigación *Hacia una didáctica de la ironía desde la comprensión de columnas de opinión irónicas*, presentados por Miguel Ángel Caro, Zahyra Camargo y Graciela Uribe, determinan una concepción de la ironía como dispositivo retórico, socio-discursivo, carnavalizante y pedagógico, lo que propicia las bases para proyectar, desde allí, una posible didáctica de la ironía provocadora, crítica, interactiva, rizomática y poliacroática. En este orden de ideas, avanzar en pos de una didáctica de la ironía es dar un paso hacia el reconocimiento de la diferencia y uno más hacia los procesos de inclusión, en los que se comprometen no solo las políticas educativas, sino también los más caros anhelos por una sociedad tolerante y abierta a la pluralidad.

La investigación *¿Qué evolución ha tenido la enseñanza de la gramática en Colombia entre los siglos XX y XXI?*, de María Gladys Agudelo Gil, permitió establecer que en Colombia la enseñanza de la gramática ha fluctuado entre la tradición gramatical y algunas corrientes lingüísticas. Los intereses al enseñar gramática en el país pueden sintetizarse en tres palabras: uso, forma y uso, dado que, en los periodos primero (1927-1983) y tercero (1994-2007), se nota un claro interés por el uso de la lengua: en el primero, en tanto esta enseñanza representa el cultivo de la expresión, en las artes del hablar y del escribir; y en el tercero, en tanto representa el desarrollo de las competencias asociadas al lenguaje. De allí que las bases gramaticales que se adoptaron en primera instancia (primer periodo), fueron las de gramáticas de la tradición; y en segunda instancia (tercer periodo), las de una pragmática de la lengua, con participación significativa de bases de la tradición. En el segundo periodo predominó el interés por la estructura de la lengua; por eso, lo que fundamentó este periodo, fueron las bases de una lingüística estructural. En síntesis, la enseñanza

de la gramática en Colombia es un asunto pluricontextual, no exclusivo de la escuela, aunque en ella sí confluyeron todos los asuntos normativos, teóricos, sociales, pedagógicos y didácticos, que permitieron la construcción de una gramática escolar.

Ante constitución de sujetos por mercados y finanzas transformar hacia una pedagogía de “la inquietud de sí mismo” desde el lenguaje, de Luz Elena Batanelo García, formula una propuesta didáctica para fortalecer el desarrollo del lenguaje en la educación básica primaria, secundaria, media y superior, la cual responda a ¿Cómo formar progresiva y secuencialmente en la acción y comunicación de los discursos, a partir de estudiar los encuentros de voces, desde una semántica, una función pragmática y un orden social-ideológico? Se entiende aquí el discurso como encuentro de voces de sujetos, enmarcados en una cultura y participantes de una sociedad.

En *El chat y las redes sociales: transformaciones de la cultura escrita en el ciberespacio y desafíos para la educación*, de Giovanna Carvajal Barrios, se aborda un objeto de investigación tan complejo, pero a la vez tan fascinante, como las transformaciones de la cultura escrita en el ciberespacio, de las que los estudiantes son protagonistas. Este trabajo invita a la formulación de nuevos interrogantes que permitan abrir puertas distintas y caminos innovadores para la discusión en torno a las relaciones entre cultura escrita y ciberespacio y a sus implicaciones teóricas y metodológicas. Formula, también, algunos retos para la educación en sus distintos niveles, afines con el fortalecimiento de la relación de los estudiantes con la cultura escrita alfabética, pues esta, además de ser un recurso comunicativo indispensable para el ejercicio de la ciudadanía y para el desarrollo de las distintas profesiones, constituye una mediación cognitiva para aprovechar las potencialidades del ciberespacio.

La investigación *Estudiando en la nube: el caso de los universitarios de Medellín*, de Guillermo León Zapata Montoya, permitió identificar la existencia de una forma diferente de estudiar,

la cual se ha denominado estudio autónomo cibermultimedial, que comprende actividades académicas independientes, cooperativas, colaborativas, sincrónicas, asincrónicas, simultáneas, espontáneas, ubicuas e itinerantes realizadas autónomamente en un computador conectado a internet. Lo anterior condujo a develar la existencia de un sinnúmero de herramientas de la red utilizadas en este proceso de estudio-aprendizaje autónomos. De igual forma, se halló como importante novedad, la aparición de un ambiente educativo autónomo cibermultimedial, en donde los estudiantes realizan su proceso con algunas herramientas y actividades diferentes a las de la educación presencial e incluso distintas a las denominadas AVAS (Ambientes virtuales de aprendizaje).

Lo público en los procesos de formación ciudadana. Una lectura comprensiva en las instituciones educativas de la ciudad de Ibagué, de José Julián Nández Rodríguez y Liliana Margarita del Basto Sabogal, concluyen que el mejor laboratorio para el aprendizaje de la ciudadanía es el entorno inmediato en el que se encuentra el estudiante/ciudadano. Revisar las problemáticas reales y tomarlas como objeto de estudio hacen pensar, reflexionar, criticar y tomar posición frente a ellas, todas ellas competencias que debe desarrollar un buen ciudadano. Lo anterior implica que se debe promover el reconocimiento cultural, intercultural, multicultural y transcultural, teniendo en cuenta que cada cultura es completa en sí misma, pero justamente, las transformaciones que se viven actualmente en el mundo, obligan a cada cultura a abrirse a las demás, por ello, se favorece desde la sensibilidad de la conciencia moral, el reconocimiento de los otros y de lo otro.

En *Comprensión teórica de la crisis de la participación política: una mirada desde lo comunitario para la formación ciudadana*, Luis Carlos Salinas Traslaviña argumenta que en los inicios del siglo XXI continúa siendo válida y, tal vez, adquiere mayor vigencia, la crítica a la formación de una ciudadanía desarrollada en un vacío político, cuya práctica se fundamenta en una filosofía pública no crítica de la herencia cultural y no

problemática, que deja como resultado una ciudadanía ausente del debate histórico y una formación ciudadana enfocada en el discurso de la unidad nacional y del fundamentalismo moral. No obstante, peor que la pérdida del discurso histórico, es la pérdida del carácter ontológico del sujeto político. Eso es, una filosofía que propende por una formación ciudadana en la que el producto formativo no son sujetos, sino objetos “ahistóricos” adaptados y reproductores de las condiciones históricas hegemónicas.

En *Educación como comunicación, una propuesta desde la teoría de la acción comunicativa*, Omar Montoya Suárez plantea que el objetivo básico de la educación es construir seres humanos humanizados que puedan convivir en sociedad, que reconozcan al otro y que sean constructores de una sociedad cada vez más humana, justa e incluyente. En los actuales momentos, la educación no cumple este papel, debido fundamentalmente a que, como lo plantea el Dr. Guillermo Hoyos (2009), fue sacada de su elemento (el mundo de la vida y de la acción comunicativa) y ubicada en el sistema, que es una estructura técnico-burocrática, ubicada en las instancias del poder y transversalizada por las relaciones e imaginarios del mercado y de la razón estratégico-instrumental. Una vez ubicada en el sistema, la educación se olvidó del mundo de la vida, se olvidó del “ser vertido al mundo” (Marleau-Ponty, 1975) y adoptó el sentido del mercado, el sentido del ánimo de lucro (Nussbaum, 2010), es decir, el sinsentido. Por lo tanto, su solución demanda, primero que todo, un cambio de paradigma, un cambio de concepción, un cambio de perspectiva sobre la educación.

Cerramos el recorrido por estas ocho primeras investigaciones, que se ubican en el paradigma de las Ciencias de la Educación, con las palabras del investigador Montoya Suárez: “Se requiere de nuevas estrategias conceptuales (nuevas apuestas) que nos permitan abordar la educación de manera distinta a la forma como la estamos asumiendo y valorando actualmente. Se requiere de una nueva concepción de educación que deconstruya

las categorías positivistas, a partir de la cuales pensamos, sentimos y vivimos la educación actual y que nos ofrezca nuevas categorías que nos permitan pensar, sentir y vivir la educación, no como instrumento del mercado, sino como una ética de la alteridad, como una ética desde la cual podamos entender al otro a partir del otro mismo”.

La serie La investigación en el Doctorado en Ciencias de la Educación - RUDECOLOMBIA (Red de Universidades Estatales de Colombia) constituye un esfuerzo de esta Red y del Doctorado en Ciencias de la Educación por ofrecer a la comunidad académica nacional e internacional, información sobre el impacto que han tenido las tesis doctorales de los graduados durante los últimos 20 años.

Este libro presenta la trayectoria investigativa del Doctorado en Ciencias de la Educación en las universidades del Quindío, Tecnológica de Pereira y Tolima, a través de territorios textuales, culturales, lingüísticos, historiográficos y políticos. Significa, también, un llamado a la reflexión sobre la educación y sobre la función interpretativa que deben cumplir los intelectuales, en cuanto a cúmulo de representaciones que configuran el discurso educativo. Así, estos textos se convierten en una postura teórica y crítica, que invita al lector a dejarse conducir por los variados artículos investigativos que dan cuenta de imaginarios diversos. En síntesis, este libro está pensado para un lector activo, crítico, capaz de descubrir los múltiples registros que pueden darse en el diálogo de las Ciencias de la Educación y, asimismo, sugiere otras formas de enfrentar la problemática de un campo tan amplio y heterogéneo como el educativo.

