

ARTÍCULO DE INVESTIGACIÓN
RESEARCH REPORT

Alfabetizar para la democracia

Literacy for democracy

ILENE ROJAS-GARCÍA

Universidad Tecnológica de Pereira, Pereira, Colombia. Doctora en Educación, Universidad del Norte. Magíster en Lingüística. Licenciada en Español y Literatura, Universidad Tecnológica de Pereira. Investigadora del grupo Estudios del Lenguaje y la Educación (Colciencias, Categoría A), Universidad Tecnológica de Pereira. Investigadora-ponente en temas especializados de pedagogía, lenguaje y literatura en diferentes eventos académicos a nivel nacional. Docente de lenguaje, comunicación e investigación en educación media y superior. Asesora de proyectos de grado e investigación.

Correo electrónico: dirojas@utp.edu.co
Código ORCID: 0000-0001-5203-3988



RESUMEN

El artículo reflexiona en torno a los mecanismos de comprensión y solución de los problemas sociales, enmarcados en los procesos de enseñanza y aprendizaje del lenguaje escrito. Interesa revisar, en primera instancia, el concepto de alfabetización como punto de partida que trasciende la correspondencia fonográfica; posteriormente, reflexionar sobre la idea de democracia como uno de los puntos en la agenda educativa, cuyo significado traspasa la idea general de elección popular. Finalmente, determinar el salto que debe emprender la alfabetización para trascender las prácticas escolares, hacia la posibilidad de formar una conciencia crítica y participativa que logre acciones certeras para la transformación social.

Palabras clave: acción comunicativa, alfabetización, democracia, didáctica de la lectura y la escritura, participación.

ABSTRACT

The article is part of the philosophical discussion about the mechanisms of understanding and solving social problems, framed in the processes of teaching and learning written language. It is interesting to review, in the first instance, the concept of literacy, as a starting point that transcends phonographic correspondence; later it reflects on the idea of democracy, as one of the points in the educational agenda, whose meaning goes beyond the general idea of popular election; finally, the article determines the leap that literacy must undertake in order to really reach the goal of transcending school practices, towards the possibility of forming a critical and participatory consciousness that achieves accurate actions for social transformation.

Key words: communicative action, literacy, democracy, reading and writing didactic, participation.

Como citar este artículo:

Rojas-García, I. (2020). Alfabetizar para la democracia. *Zona Proxima*, 32, 126-144.

Recibido: 31 de marzo de 2019

Aprobado: 18 de septiembre de 2019

Literacy, after all, ought to be a leap.

Greene

Quise iniciar esta disertación con una cita de Greene (2013, p. 469): “La alfabetización, después de todo, debe ser un salto”. Esta afirmación constituye una síntesis bastante clara frente a la pregunta “¿Alfabetizar para qué?”, a partir de la cual se pone en evidencia la realidad de lo que ha sido la enseñanza del lenguaje en la educación básica y sus insuficiencias para la formación integral del ser humano. La cita de Greene sintetiza bastante bien la reflexión que busco a fin de aproximarme a una de las respuestas que pueden proponerse: alfabetizar para la democracia.

Lo que intento es presentar otra vuelta de tuerca, desde el lenguaje, a la amplia discusión filosófica en torno a los mecanismos de comprensión y solución de los problemas sociales. El presente documento se propone trascender el tema de la educación, enfatizando en los procesos de enseñanza y aprendizaje del lenguaje escrito como un mecanismo para asumir la acción comunicativa en el desarrollo de una “cultura política emancipatoria” (De Sousa Santos, 2008).

Para Hoyos (2012, p. 33), nos encontramos frente a un cambio de paradigma, “de una filosofía de la conciencia, de la razón centrada subjetivamente, a una teoría de la acción comunicativa, en la que se articula necesariamente una razón pluralista y diferenciada”. En este postulado se evidencia el papel preponderante del lenguaje en la construcción social, no solo para definir la red de relaciones que configuran la comunidad, sino, sobre todo, en tanto mecanismo para la construcción de una conciencia crítica frente a la realidad, capaz de “crear una cultura del pluralismo y de los derechos humanos, de la aceptación de las diferencias y de la formación para la democracia” (p. 64).

Sin embargo, este papel del lenguaje implica un salto en el concepto de alfabetización que aún permanece en el imaginario social, especialmente de los gobiernos y las instituciones escolares. En efecto, a pesar de los avances que la teoría lingüística y la didáctica de la lengua materna han logrado en la reflexión sobre la enseñanza y el aprendizaje del lenguaje escrito en relación con el desarrollo del pensamiento, las políticas gubernamentales aún conciben la alfabetización como un aprendizaje mecánico de correspondencia fonográfica. De allí ambigüedades como aquella según la cual, en Colombia, el índice de analfabetismo no supera el 6% (DANE, 2018), uno de los porcentajes más bajos en América Latina, mientras que los conocidos resultados de las pruebas PISA aún sitúan a los jóvenes colombianos por debajo de la media (OCDE, 2016). Si bien estas son cifras discutibles que requieren análisis más contextualizados, son útiles para ejemplificar la falta de correspondencia entre las directrices gubernamentales, las prácticas reales, los avances

de las investigaciones y los conocimientos de los estudiantes, cada uno de los cuales parece seguir una dirección diferente.

Interesa entonces revisar, en primera instancia, el concepto de alfabetización como punto de partida; posteriormente, reflexionar sobre la idea de democracia, en la medida en que es uno de los puntos en la agenda educativa; finalmente, determinar el salto que debe emprender la alfabetización para alcanzar realmente el objetivo de “vigorizar el mundo de la vida” —en términos del profesor Hoyos—, y trascender las prácticas escolares, centradas actualmente en la “reproducción de los fines prácticos del organismo social: la preparación profesional y la formación difusa del ciudadano” (Rodríguez y Seco, 2005, p. 10).

LA ALFABETIZACIÓN, MÁS ALLÁ DE LA CORRESPONDENCIA FONOGRÁFICA

Como se mencionó, el problema de base para la comprensión de la alfabetización (*literacy*, según la tradición anglofona) es que se trata de un concepto que evoluciona según las prácticas sociales; en efecto, hasta hace algunos años, era suficiente dominar la correspondencia fonográfica para concebirse como alfabetizado. Sin embargo, frente al acelerado avance de la ciencia y la tecnología que dominó el mundo después de la Revolución industrial, y con el advenimiento de la era de la información, las habilidades de lectura y escritura trascienden las prácticas memorísticas, de modo que ponen a todos los ciudadanos del mundo en la obligación de dominar un lenguaje más allá de la norma gramatical. Por tanto, es indispensable comprender el lenguaje desde tres aspectos básicos que intervienen directamente en lo que debe ser la didáctica de la lengua materna.

EL LENGUAJE DETERMINA LA COMUNICACIÓN

Desde la teoría de la acción comunicativa, Habermas (1987) establece la comunicación como una práctica formal por medio de la cual los hablantes buscan el entendimiento con el fin de llevar a cabo sus planes de acción. Esta capacidad de coordinación ha sido determinante, incluso, a fin de garantizar la supervivencia de la especie durante el proceso evolutivo, debido a que construye las relaciones sociales. El análisis de Habermas (y de otras corrientes interesadas en el hecho lingüístico), permite comprender la estructura racional que subyace al acto comunicativo a nivel de las intenciones y el uso del lenguaje en respuesta a esta intención.

Por su parte, Bai (2013, p. 59) analiza la comunicación en el sentido de un diálogo y presenta el análisis etimológico del término, al ser *día* “a través” y *logos* “palabra”, es decir, la capacidad humana de aprehender el mundo a través de la palabra. Como se ve, la definición de Bai trasciende

el intercambio de información para pasar al aprendizaje. Según esta postura, los seres humanos tienen la posibilidad de crear mundos mediante la palabra y transmitirlo a otros con el fin de ampliar su red conceptual. Así, pues, en la medida en que se transmite la información, esta se convierte en aprendizaje sobre el mundo.

La validez de estos postulados para el tema de la alfabetización es su posibilidad de comprender los actos de la lengua más allá de la norma gramatical, de manera que trasciendan hacia los usos reales y, en esa medida, revisar las implicaciones teórico-prácticas insertas en la formación como sujetos lingüísticamente competentes. Esto último se traduce en habilidades como, por ejemplo, la pertinencia en las elecciones de la lengua en tanto acción estratégica para lograr la intención comunicativa.

EL LENGUAJE CONSTRUYE LA VIDA EN SOCIEDAD

Alfabetizar para comunicar está íntimamente ligado con las posibilidades del lenguaje que permite vivir en sociedad, pero se describe de manera separada porque interesa resaltar el componente social. Así, para el MEN (2006, p. 25), el ejercicio de una ciudadanía responsable es posible a través del lenguaje, puesto que la ética de la comunicación propicia “la diversidad, el encuentro y el diálogo de culturas, a la vez que se constituye en cimiento de la convivencia y del respeto, pilares de la formación ciudadana”. Esta es la razón por la cual, desde las directrices gubernamentales, se subraya la urgencia de desarrollar el empleo del lenguaje para construir nuevos acuerdos, y otorgar así “a todos los involucrados en la actividad comunicativa la posibilidad de expresar sus opiniones, sus posturas, sus argumentos”.

El ejercicio pleno de la ciudadanía inicia entonces en el hogar y en la escuela, al momento de adquirir la capacidad de intervenir en las decisiones. Tal capacidad tiene también su correlato en las directrices nacionales cuando se propone el nivel “crítico intertextual” en el nivel máximo de comprensión lectora; este se concibe como la fuerza de la conjectura, determinada por la lectura desde la enciclopedia, es decir, “la puesta en red de saberes de múltiples procedencias” (MEN, 1998, p. 17).

Desde los mismos términos que componen el concepto se evidencia la dualidad en el proceso de lectura y escritura a este nivel, es decir, no solo se trata de la actitud racional, sino también de la necesidad de establecer relaciones entre el conocimiento que permitan profundizar y justificar dichos razonamientos. Así, pues, a mayor grado de conocimiento, seguramente mayores serán las posibilidades de acción racional. Al respecto, la alfabetización permite, de una parte, valorar el papel del lenguaje, de otra acceder al conocimiento y, también, ser testigo de la dialogicidad del discurso.

EL LENGUAJE RELACIONA AL SUJETO CON EL MUNDO

En palabras de Wittgenstein (1961), no percibimos la realidad de forma directa, sino mediada por el lenguaje, esto quiere decir que los esquemas semánticos construidos a lo largo de la existencia determinan la forma como se percibe el mundo. En el mismo sentido, autores como Sapir y Whorf postulan que el lenguaje determina la forma como se percibe la realidad. Por tanto, el papel de la escuela es la de ampliar el campo de acción del individuo, de modo que, si aceptamos con Wittgenstein (1961, p.115) que “los límites de mi lenguaje son los límites de mi mundo”, estamos comprometiéndonos con una formación encaminada a diversificar las perspectivas del sujeto cognosciente, desarrollando en él la capacidad para ver el mundo desde una perspectiva multicultural. Además, no solo se trata de entender el dominio del lenguaje como un proceso de adquisición del conocimiento; para Freire (1991), por ejemplo, la alfabetización implica la conciencia de la realidad y una toma de postura crítica frente a las dinámicas sociales.

De allí se deriva que la noción de alfabetización se convierta en una “noción de proceso, de inquietud, de búsqueda” (Greene, 2013, p. 465). Sin embargo, esto solo es posible en la medida en que la escuela promueva una concepción significativa del lenguaje, más allá de las grafías en abstracto; un poco a ejemplo de la experiencia que relata Maria Kodama (citada por Borges, 1999):

Recuerdo el instante en que se me reveló qué era un libro. Mi madre me leía cuentos por las noches. Yo cerraba los ojos porque “veía” en una sucesión de imágenes lo que escuchaba, hasta que un día quebré ese rito y miré el libro que descansaba en el borde de mi cama. Con sorpresa no exenta de inquietud, comprobé que ahí no había imágenes. Nunca me había detenido a pensar que la fuerza de las palabras, del relato, estimulaba mi imaginación más allá de lo que estuviera o no dibujando en el libro. Cuando mi madre me explicó ese proceso y me dijo que, a su vez, el autor también había imaginado escenas y situaciones, pregunté dónde estaban esas imágenes y situaciones imaginadas. La respuesta fue: “En las palabras”. Pregunté con ansiedad si yo también podría entrar en esas historias. Mi madre me calmó diciéndome que, cuando creciera, aprendería a leer; y entonces podría ver todas las historias que encerraban los libros de la biblioteca. Esto sucedió cerca de una navidad. Todavía recuerdo la alegría que sentí al imaginar que al tener esa llave mágica podría entrar para siempre en el país de las maravillas, como Alicia. Entonces, cerrando los ojos, deseché los juguetes que pensaba pedir y dije: “Quiero, como regalo de Navidad, aprender a leer”. Tenía cuatro años.

La alfabetización se entiende entonces como la llave de acceso a esa otra realidad, no solo de la literatura, sino también del conocimiento. Frente a un mundo donde la información está al alcance de todos, el saber leer y escribir trasciende también hacia la capacidad de detectar la in-

formación relevante y la forma como puede utilizarse en la transformación de la propia vida. De allí la importancia de comprender el lenguaje como herramienta transversal para la adquisición de cualquier tipo de saber. En este sentido, cabe resaltar el denominado “efecto Mateo” para la alfabetización, por el cual los niños que han tenido experiencias positivas con la lectura poseen mayores capacidades para comprender los textos que enfrentan a lo largo de su vida. Esto los llevará a leer más y, por tanto, a incrementar sus habilidades. Por el contrario, aquellos a quienes se les ha restringido el acceso al libro no tendrán las herramientas suficientes para comprenderlos y, en consecuencia, corren el riesgo de alejarse de la palabra escrita.

Hemos recorrido, entonces, de manera muy somera, el concepto de *alfabetización*, y se ha intentado dejar claro cómo esta trasciende del reconocimiento de las letras al papel comunicativo, asociativo y crítico del lenguaje humano. Pasaremos entonces a revisar el concepto de *democracia*, con miras a determinar al panorama hacia el cual ha de trascender una educación con este objetivo.

LA DEMOCRACIA, MÁS ALLÁ DE LA ELECCIÓN POPULAR

A nivel histórico, el concepto de democracia (al igual que el de alfabetización) se entiende como una construcción, una idea que se ha venido elaborando a lo largo de los siglos, cuyo contenido ideológico se transforma en relación directa con los esquemas culturales de los pueblos. Así, los griegos revolucionan el pensamiento de la época con la idea de una sociedad que puede funcionar por consenso, a partir de esquemas de organización civil capaces de abstraerse de los designios divinos. Sin embargo, la posibilidad de participación ciudadana se encontraba limitada a condiciones de tipo civil que excluían a una gran parte de la población (solo eran considerados ciudadanos los varones hijos de padres atenienses). Las ideas de la democracia griega no fueron mundialmente aceptadas sino hasta la época de la Revolución francesa, con el fin de garantizar la libertad y la equidad de los seres humanos. Desde allí, distintos movimientos sociales han luchado por establecer un concepto de democracia más universal que garantice (en muchos sentidos) los derechos de las negritudes, de las mujeres y de los pobres, todos ellos invisibles en la antigüedad clásica. Entre tanto, muchos otros grupos, visibilizados desde la transformación de los esquemas culturales, continúan trabajando por su derecho al reconocimiento.

En una época en la que las constituciones de los países declaran la soberanía del pueblo y existen los derechos humanos, ¿cuál es el concepto de democracia que puede establecerse? Un acercamiento informal al término remite al derecho de los ciudadanos a participar en la elección de sus gobernantes; sin embargo, el caso del abstencionismo electoral parece ser una constante en muchos de los países que se proclaman democráticos (para el caso de Colombia fluctúa en el 43%)

(Registraduía, 2014). Rodríguez y Seco (2005, p. 3) ofrecen una explicación a este fenómeno que vale la pena revisar antes de continuar.

Para los autores, la sociedad actual valora la seguridad antes que cualquier otro bien; esta idea se encuentra orientada a “naturalizar el imaginario mercantil como único escenario posible de relaciones económicas y políticas, que descarta la posibilidad de otras alternativas a su visión hegemónica del mundo”. Como consecuencia, los errores en el marco social responden a la gestión inadecuada de los gobiernos, pues la política económica y el sistema de mercado se proclaman como la única forma posible de acción. Así, los ciudadanos se abstienen de acudir a las urnas pues consideran que no pueden transformar “el sistema mercantil que prefigura todas nuestras relaciones”; su participación democrática se limita entonces a adherirse a los partidos políticos, pero no “anticipan posibilidades ni ofrecen soluciones”. Rodríguez y Seco (2005, p. 8) consideran entonces la educación un mecanismo para “situar a los ciudadanos en la senda de la democracia”.

Por tanto, es necesario revisar el concepto de democracia que ha de tenerse en cuenta para determinar programas educativos con base en los procesos de lectura y escritura.

LA DEMOCRACIA SE ENCUENTRA DETERMINADA POR LA COMUNICACIÓN

A fin de avanzar en la reflexión, es necesario insertar el concepto que desarrolla Habermas (1999b, p.8) en torno a la política. El tema del voto popular es tan solo la punta del iceberg; en el fondo, se encuentra la voluntad común y la formación institucionalizada de la opinión. Con “voluntad común”, Habermas se refiere a los acuerdos establecidos por el pueblo en torno a los intereses sociales, y el concepto de “formación institucionalizada” tiene relación con las esferas del poder público en las que se debaten las decisiones gubernamentales. Esto significa que los procesos de entendimiento entre los ciudadanos se producen en las instituciones creadas para representar al pueblo. Sin embargo, no es este el único momento para la toma de decisiones; existe también otro espacio, más informal, en el cual todos los ciudadanos pueden participar: se trata de la opinión pública. En ambos tiene lugar la discusión frente a los temas relevantes para el conjunto de la sociedad y sobre asuntos que necesitan regularse. Es, precisamente, en la existencia de estos espacios (institucional y público) que se materializa el concepto de democracia.

Al hablar de democracia, Habermas (1999a, p.13) se refiere a un derecho político de participación que implica el derecho a iguales libertades subjetivas. Esto quiere decir que los miembros de una colectividad establecen “discusiones sobre una concepción común del bien y de la forma de vida deseada y reconocida como auténtica”, desde allí, los ciudadanos acuerdan la forma como quieren

pensarse en tanto habitantes de una misma región, herederos de una determinada cultura y la forma como desean entender sus relaciones con ellos mismos y con la naturaleza.

Ahora bien, si tanto en el marco institucional como en la esfera social los acuerdos se presentan al interior de un debate, queda claro el papel de la interacción entre individuos en tanto mecanismo esencial para manifestar la opinión. Esto desemboca en un interés por la conciencia lingüística desde la cual la comunicación entre sujetos sociales es generadora de poder. Por tanto, Habermas (1999b, p.6) propone un modelo de democracia que se apoya en las condiciones comunicativas “bajo las cuales el proceso político tiene para sí la presunción de producir resultados racionales porque se lleva a cabo en toda su extensión de un modo deliberativo”; lo anterior se explica en tanto que, para el autor, la norma correcta está dada por la posibilidad de que los actores sociales estén de acuerdo con ella, es decir, sea producto del consenso. La democracia equivale entonces a la capacidad de la sociedad para organizarse a sí misma a partir de la discusión pública de los asuntos y la generación de acuerdos entre los individuos.

Si llevamos el tema a la educación formal de las escuelas, estamos mediando el accionar democrático entre los dos espacios de participación: el formal, a nivel de las instituciones educativas, y el popular, a nivel de las posibilidades de participación en el entorno escolar. En este sentido, la elección de la lengua oficial o la decisión sobre el currículum de las escuelas públicas afecta la forma como la sociedad se concibe a sí misma en su modelo democrático (Habermas, 1999a, p.13). Frente al tema del currículo, cabe resaltar la posición de Nussbaum (2010, p. 12) con respecto a la relevancia de las artes y las humanidades en cuanto áreas indispensables en la formación para la democracia. Su justificación recae en que ellas permiten el desarrollo del pensamiento crítico y la imaginación; el primero constituye la “base para el accionar independiente y el desarrollo de una inteligencia resistente ante el poder de la autoridad y las tradiciones ciegas”; la segunda permite formar la capacidad de imaginar la situación de otros seres humanos, base fundamental para construir el respeto y el interés por el otro como virtudes cívicas indispensables para el funcionamiento de la democracia.

La democracia va entonces más allá del voto popular y se constituye en un sistema de comunicación entre miembros de una sociedad capaces de establecer consenso frente a los intereses comunes y los fenómenos que requieren ser regulados.

Sin embargo, existen otros matices del concepto de democracia que vale la pena tener en cuenta en busca de una base epistemológica para los procesos de enseñanza en la escuela y que pueden cotejarse con el concepto de alfabetización descrito.

LA DEMOCRACIA CONSTRUYE LA SOCIEDAD

El lenguaje, en cuanto sistema de comunicación, es la base para la construcción social; por su parte, la democracia se construye sobre esta base comunicativa y afianza los lazos entre los hombres que trabajan por el bienestar común. En este sentido, es posible señalar con Rodríguez y Seco (2005, p. 14) que la democracia se define como el autogobierno de los ciudadanos, en vez del gobierno representativo en nombre de los ciudadanos, a través de instituciones diseñadas con el fin de propiciar una participación cívica continua desde la fijación de los asuntos a tratar en la agenda de gobierno, hasta su deliberación, su adopción legislativa y su ejecución.

LA DEMOCRACIA LE OTORGА AL SUJETO PODER SOBRE EL MUNDO

Si, desde el lenguaje, el sujeto se relaciona con el mundo, desde la democracia se le hace posible controlarlo. Según Rodríguez y Seco (2005, p.7), frente a las luchas sociales por el reconocimiento, la democracia puede entenderse como “proyecto histórico de distribución del poder entre y para la gente”. Esto significa que cada individuo, como miembro de una colectividad, participa de forma activa en la construcción social, en busca de su desarrollo personal, pero también del bienestar de la comunidad. En este sentido, si el sistema capitalista antepone el bienestar de la sociedad por sobre el bien subjetivo, la participación activa del ciudadano como individuo vuelve a ponerlo en la esfera de lo público, lo que permite contemplar los matices que pueden afectar a cada persona frente a las decisiones estatales. Lo anterior implica no solo la libertad para actuar, ya proclamada por el ideal histórico de democracia, sino, sobre todo, por la toma de conciencia frente a la responsabilidad que cada persona tiene consigo mismo, con el entorno a nivel local y universal.

Se evidencia, entonces, la relación intrínseca que existe entre el lenguaje y la democracia como prácticas de construcción y cohesión social. Sin embargo, para que la alfabetización se constituya en una herramienta que permita trascender hacia la democracia, interesa determinar el salto que debe dar la enseñanza de la lectura y la escritura en la escuela, a fin de conseguir la formación de sujetos críticos y participativos.

DE LA REPETICIÓN A LA REFLEXIÓN

El primer y quizá más importante salto que deben dar los procesos de alfabetización en todos los niveles educativos, a fin de contribuir a la democracia, es el de pasar de una enseñanza de conceptos que deben ser memorizados y repetidos a procesos inferenciales en los que sea posible

desarrollar la capacidad de análisis. Sin embargo, a pesar de los múltiples esfuerzos científicos por cambiar el paradigma tradicional en la mente de docentes y padres de familia, existe aún bastante resistencia hacia métodos de enseñanza alternativos, pues, de hecho, es más fácil y se está más acostumbrado a enseñar contenidos que a generar procesos de pensamiento (Lerner, 2001). Las metodologías para tareas de este tipo ya se encuentran estipuladas, y las formas de evaluación se limitan a evidenciar la correspondencia entre el contenido enseñado y las respuestas de los estudiantes en una situación de examen. En la misma línea, las facultades de licenciatura en español carecen de propuestas metodológicas concretas que faciliten a los futuros docentes proponer estrategias de enseñanza orientadas a la reflexión (Cisneros, Rojas y Olave, 2016).

Para Hoyos (2012, p.45), “el proceso educativo no es una afirmación sin más de la tradición, no es una mera transmisión de cultura, ciencia y técnica. Requiere siempre de lo nuevo, de nuevas preguntas, de nuevos problemas, de nuevas perspectivas, etc”. Así, pues, tanto si se trata de la formación inicial como de un curso en la universidad, la didáctica del lenguaje necesita trascender la correspondencia fonográfica y la identificación de estructuras textuales. Se trata más bien de promover el aprendizaje a través de la lectura con la misma validez con que se enseña a leer en otros sentidos: a fin de hacer cosas (la lectura técnica), disfrutar cosas (la lectura estética), descubrir cosas (la lectura investigativa), y un largo etcétera de cosas que se pueden hacer cuando se está frente al texto escrito.

Se requiere entonces un leer y escribir para pensar como una elección pedagógica consciente, de una lectura académica que se define a sí misma por ese fin de desarrollar el pensamiento. Ahora bien, el concepto de pensamiento no es una operación contenida, estructurante de la lectura, sino una operación que le da finalidades a esa lectura, una teleología de la lectura. Esta idea se opone al hacer automático que se deriva a veces del saber hacer en contexto, del discurso de la lectura como competencia. El saber hacer no puede prescindir del saber pensar porque, cuando eso sucede, el hacerse se convierte en activismo, se promueve la acción por la acción, la lectura por la lectura misma; es decir, como el Uróboros, la mítica serpiente que se devora inútil y eternamente su propia cola.

Se retoma entonces el concepto de leer y escribir por competencias pero con una centralidad explícita y permanente en el pensar, en la reflexión que oriente la práctica, porque el saber pensar no es una negación de la acción, sino, por el contrario, pensar es un hacer complejo que antecede al hacer instrumental y, además, permite responder la pregunta del porqué hacer. El saber pensar es un hacer antes, durante y después de la acción que la enriquece y la llena de sentido. Pero no se limita al sentido estricto de las competencias como un saber hacer, sino que se enfatiza el saber

pensar, pues es el avance en estos procesos cognitivos lo que resaltará la formación de los profesionales críticos, creativos y propositivos.

Greene (2013, p. 461) resalta también la forma como el lenguaje determina el pensamiento y subraya “lo difícil que es pensar si se carece de palabras apropiadas”. En este sentido, en el tema de la enseñanza de la lectura, la experiencia permite evidenciar dos tipos de dificultades de los estudiantes: la primera es la falta de conocimientos del mundo, la segunda, la falta de conocimientos de la lengua. Frente a la segunda, la propuesta en esta disertación es orientar los contenidos y las metodologías en respuesta a las necesidades de los estudiantes. Esta tarea puede asumirla el profesor de lengua, sin embargo, con respecto a la segunda dificultad, el reto es aún más complejo, pues se trata de promover en los estudiantes el conocimiento del entorno y la reflexión sobre él, de modo que puedan establecer relaciones intertextuales (entendiendo como texto la realidad simbólica) y tomar una postura crítica frente al mundo, lo cual se traduzca en acción democrática. La tarea de la alfabetización es, entonces, llenar el mundo de palabras, material simbólico interpretable que le permita al estudiante visibilizar su realidad, comprenderla y transformarla. Lo anterior obliga, claro está, a que el docente sea él mismo un sujeto apalabrado, conocedor de la realidad, o al menos, visiblemente inquieto por aprehendarla.

Asimismo, cuando no se tienen palabras no queda más que el cuerpo para hablar, y es entonces cuando aparecen cadenas de violencia con círculos eternos de venganza que pueden invisibilizar los orígenes auténticos de las confrontaciones. La palabra democrática, capaz de pensar en el otro, aquella que permite afirmar con Jaime Garzón «nadie pondrá por encima de su corazón a nadie ni hará mal en su persona, aunque piense y diga diferente»¹, es el punto de partida para pensar una sociedad más justa y equitativa.

La tradición escolar ha enseñado el lenguaje como normas prescriptivas inmodificables, y se espera que los estudiantes, por sí mismos, trasciendan hacia el uso real del lenguaje. Sin embargo, la experiencia ha demostrado que muy pocos estudiantes son los que logran hacer la transferencia. Se hacen necesarios procesos de acompañamiento assertivos que reflexionen de forma permanente, en compañía de los estudiantes, tanto sobre la metodología como sobre los contenidos de enseñanza, de modo que sea posible responder a las necesidades de los estudiantes en su contexto específico.

Así, pues, la lectura y la escritura no han de ser un fin, sino un medio que le permita a los estudiantes empezar por imaginar una nueva realidad y trabajar para construirla.

¹ Frase usada para referirse a la forma como los indígenas traducían el artículo 12 de la Constitución.

Figura 1.



DE LA DEPENDENCIA A LA AUTONOMÍA

Para Rodríguez y Seco (2005), la economía de mercado abre paso a “la retórica elitista de gobierno que da por sentado, por un lado, que los ciudadanos son incapaces de afrontar o decidir acerca de los problemas sociales, incluso de aquéllos que más les conciernen y, por otro, que no son responsables”. Sin embargo, la certeza de esta incapacidad, lógicamente, no se encuentra determinada por el nivel de inteligencia de los ciudadanos, sino que depende del desconocimiento de su realidad: de la historia política, de los mecanismos de participación, de las alternativas para resolver los problemas, así como de las dificultades para establecer una posición crítica. Estos desconocimientos los llevan también a la falta de sentido de pertenencia con el país y con el mundo, lo que a su vez desemboca en un mínimo sentido de la responsabilidad. Es claro que las clases dirigentes se interesan por mantener ocultas estas realidades y dejar a la sociedad civil en el letargo mercantil al que se encuentra sometida, haciéndola dependiente de las decisiones gubernamentales. En el mismo sentido, Bai (2013, p. 54) reflexiona acerca de cómo los malestares e inercias ideológicas y estructurales hacen a los seres humanos cada vez más impotentes para actuar, y los reduce solo a comportarse. A renglón seguido Bai subraya el papel de la educación moderna, orientándola al cultivo de la autonomía.

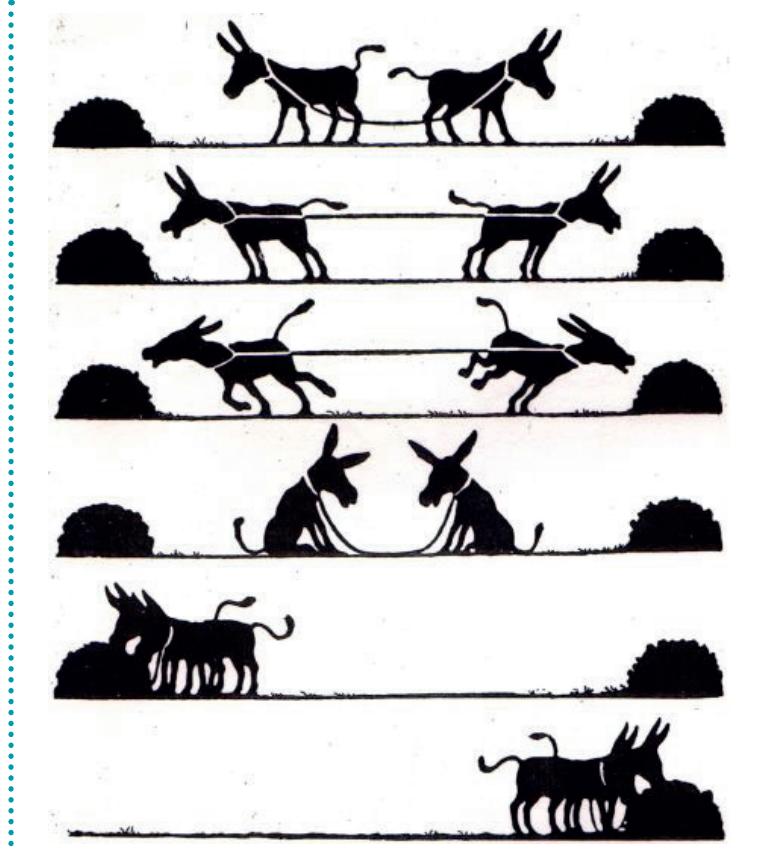
El concepto se refiere a la “facultad de la persona o entidad que puede obrar según su criterio, con independencia de la opinión o el deseo de otros” (RAE, 2011). Sin embargo, la educación tradicional ha mantenido al margen la participación de los estudiantes en la planeación de los contenidos y métodos de enseñanza, por lo cual, es indispensable dar un salto de la cátedra magistral al aprendizaje por proyectos, lo que facilite a los estudiantes lograr, en palabras de Kant, “la mayoría de

edad". Así, las mejores experiencias en proyectos de lengua muestran que una planificación negociada con los estudiantes genera mejores resultados que la imposición de objetivos de aprendizaje.

Figura 2.



Figura 3.



DE LA COMPETENCIA A LA COOPERACIÓN

Aceptamos que los verdaderos problemas de la sociedad no los resuelven las ciencias naturales, sino que hace falta una reflexión sociojurídica que permita avanzar en la forma como se pueden alcanzar realmente las promesas de la modernidad (paz, justicia, libertad y protección del medio ambiente) (De Sousa, 2008, p.18). El problema es que la escuela actual se encuentra orientada a educar para el mundo competitivo de la economía de mercado, de manera que se necesita mostrar destrezas para salir adelante. Sin embargo, no se educa para la vida social, para un actuar capaz de mediar entre los distintos intereses, se educa la lucha por la supervivencia² en relación con el

² Supervivencia en el sentido de alcanzar el éxito.

bienestar común. Así lo afirma Noddings (2013, p. 238): preparar para el mundo cooperativo y no competitivo significa preparar no solo para el desarrollo económico sino para el desarrollo humano, se trata de un ejercicio de equidad frente a un conflicto de intereses: “Usted parte la torta y yo elijo mi parte”. Para Rodríguez y Seco (2005, p.13), es la formación cívica de personas capaces de interactuar entre sí lo que dará plenitud al concepto de democracia.

DE LA CONVERGENCIA A LA DIVERGENCIA

Según Noddings (2013, p. 237), la educación obligatoria después de la Revolución industrial se pensó para la masa de la población trabajadora. Esto llevó a que se diseñaran planes de estudio homogéneos en los que se enseña a todos los estudiantes los mismos contenidos en un afán por “estandarizar” la educación. Sin embargo, esto va en contra de las diferencias individuales. En una verdadera democracia, la elección es fundamental y el sistema educativo debe proveer herramientas para una elección inteligente. Lo que es obligatorio, entonces, es el acceso al conocimiento, pero al tener en cuenta la diversidad de intereses y necesidades.

Figura 4.



Ahora bien, Noddings (2013, p. 238) cita a Bestor para afirmar que el propósito de la educación es promover el desarrollo intelectual, y resalta que el estrato socioeconómico no se encuentra relacionado con esta capacidad. En la misma línea, Bernstein (1975) desarrolla su teoría del lenguaje en torno al papel de la alfabetización para equilibrar las oportunidades de acceso al saber. Postula

que las divergencias cognitivas entre niños de distintos estratos sociales no se deben a la capacidad intelectual sino a la falta de oportunidades a nivel lingüístico.

Así, entonces, si el objetivo común de la educación es el desarrollo de la capacidad intelectual, es necesario, desde un enfoque gardneriano, preguntarse por el concepto de desarrollo intelectual, pues no son las mismas estructuras mentales usadas para un trabajo mecánico, una obra de arte o una operación matemática, por ejemplo.

Un problema aún mayor es que en materia de lectura y escritura, precisamente esa cuestión es la que no se tiene en cuenta. En los cursos de competencias comunicativas de la universidad (en los que el estudiante ha elegido el campo de acción que le interesa), no se proponen temáticas relacionadas con los intereses puntuales de los estudiantes ni con las habilidades cognitivas que requieren para su profesión, que no son las mismas en todas las carreras. También los discursos son distintos, y no solo desde el tipo de lenguaje, sino también desde el simbolismo que cada uno implica. Ahora bien, se puede decir que lo que sí necesitan saber todos los ciudadanos es actuar en comunidad, lo cual requiere del conocimiento de la realidad y la toma de posiciones críticas a partir de una combinación de experiencias y lecturas sobre el medio.

La tarea de la alfabetización, entonces, es trazar un esquema panóptico desde el cual se estudien diversas perspectivas tanto en función de la educación para la democracia como en función de las herramientas cognitivas para las distintas áreas del saber, lo que incluya los programas técnicos y las orientaciones didácticas del saber científico en el aula de la educación básica.

ALFABETIZAR PARA LA DEMOCRACIA

El modelo de las ciencias naturales busca explicar el mundo, y las ciencias sociales trabajan por comprenderlo. No obstante, en ambos casos, el interés principal es resolver los problemas de las comunidades humanas. Esto puede lograrse desde la política y la educación, pero, de manera más concreta, desde la alfabetización como punto de partida. Formar ciudadanos responsables y democráticos no depende solo de una clase de cívica en la escuela, sino de una formación integral en la que la atención no se centre en los contenidos sino en los procesos, y sea posible así transversalizar las ciencias con las artes y las humanidades.

De esta forma, Nussbaum (2010, p. 49) propone una serie de actitudes que deben inculcarse a los ciudadanos con el fin de educarlos para la democracia:

- Reflexionar sobre cuestiones políticas que afectan a la nación. Para lograrlo, la alfabetización debe dar el salto del aprendizaje memorístico a la reflexión.
- Reconocer al otro. Esto quiere decir, educar para la cooperación.
- Emitir un juicio crítico sobre los dirigentes. Solo posible en la medida en que se consiga un pensamiento autónomo capaz de poner en tela de juicio la lógica del mercado.
- Concebir la nación dentro de un orden mundial. Entender las diferencias entre humanos y las posibilidades que se abren con ellas.

Por su parte, Iafrancesco (2014) propone la formación integral en un currículo holístico que abarque el desarrollo de competencias reflexivas en varios frentes, los cuales se presentan en la Tabla 1.

Tabla 1.

Ser	Sentir	Vocación (perfil humano)	Competencias antropológicas <i>Afectivas, axiológicas, espirituales</i>	Aprender a vivir
Saber	Pensar	Profesión (perfil académico)	Competencias académicas <i>Científicas, cognitivas, investigativas, tecnológicas, de liderazgo y emprendimiento</i>	Aprender a aprender y a emprender
Saber hacer	Actuar	Ocupación (perfil laboral)	Competencias laborales <i>Ocupacionales, éticas, morales y ciudadanas</i>	Aprender a convivir

Se espera, entonces, que los estudiantes conozcan la realidad que los circunda, desde una perspectiva crítica y se sensibilicen ante ella, de manera que asuman otros puntos de vista, se sitúen en la oposición del otro y, desde allí, analicen las situaciones sociales; todo lo anterior, a partir de la reflexión desde el lenguaje mecanismo de acción comunicativa.

REFERENCIAS

- Bai, H. (2013). Philosophy for education: Towards human agency. *Paideusis*, 15(1), 7-19.
- Bernstein, B. (1975). *Towards a theory of educational transmission*. Londres: Routledge.
- Borges, J. L. (1999). *Atlas*. Buenos Aires: Lumen.
- Cisneros, M., Rojas, I. & Olave, G. (2016). *Didáctica de la lengua materna en Colombia. Currículos y visiones docentes*. Pereira: Universidad Tecnológica de Pereira.

- De Sousa Santos, B. (2008). *Conocer desde el sur, para una cultura política emancipatoria*. Lima: Universidad Nacional de San Marcos.
- DANE (Departamento Administrativo Nacional de Estadística). (2018). *Censo nacional 2018*. Recuperado de <https://www.dane.gov.co/index.php/estadisticas-por-tema/demografia-y-poblacion>
- Freire, P. (1991). *La importancia de leer y el proceso de liberación*. México: Siglo XXI Editores.
- Greene, M. (2013). Literacy for what? En W. Hare & J. Portelli. (eds.), *Philosophy of education: introductory readings*. Canada: Brush Education.
- Habermas, J. (1987). *Teoría de la acción comunicativa*. Madrid: Taurus.
- Habermas, J. (1999a). La lucha por el reconocimiento en el Estado democrático de derecho. En *La inclusión del otro. Estudios de teoría política* (pp. 189-227). Barcelona: Paidós.
- Habermas, J. (1999b). Tres modelos normativos de democracia. En *La inclusión del otro. Estudios de teoría política* (pp. 231-246). Barcelona: Paidós.
- Hoyos, G. (2012). *Ensayos para una teoría discursiva de la educación*. Bogotá: Magisterio.
- Iafrancesco, G. (2014). *Aprendizaje y competencias para el siglo XXI. Implicaciones curriculares*. Conferencia pronunciada en la Universidad del Norte, Barranquilla.
- Lerner, D. (2001). *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario*. México: Fondo de Cultura Económica.
- MEN (Ministerio de Educación Nacional). (1998). *Lineamientos curriculares de lengua castellana*. Bogotá.
- MEN (Ministerio de Educación Nacional). (2006). *Estándares curriculares de lengua castellana*. Bogotá.
- Noddings, N. (2013). Schooling for democracy. *Democracy and Education*, 19(1), 1-5.
- Nussbaum, M. (2010). *Sin fines de lucro*. Uruguay: Pressur Corporation.
- OCDE (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos). (2016). *PISA 2015, resultados clave*. Recuperado de <http://www.oecd.org/pisa/pisa-2015-results-in-focus-ESP.pdf>
- RAE (Real Academia Española). (2011). *Diccionario de la Real Academia de la Lengua*. Madrid.
- Registraduría Nacional del Estado Civil. (2014). *Así participan los colombianos en las elecciones presidenciales*. Recuperado de <https://www.registraduria.gov.co/Asi-participan-los-colombianos-en.html>
- Rodríguez, R. y Seco, J. (2005). ¿Ciudadanos o demócratas? El papel de la educación en la democracia. *Derecho y conocimiento*, 3.
- Wittgenstein, L. (1961). *Tractatuslogico-philosophicus* (D.F. Pears & B.F. Guinness, trand.). Londres, UK: Routledge & Kegan Paul.