

LA ESCRITURA COMO DISPOSITIVO PARA EL EJERCICIO DE LA CIUDADANÍA

BLANCA YANETH GONZALEZ PINZÓN
NINI JOHANA SÁNCHEZ RODRÍGUEZ

ALFONSO SÁNCHEZ PILONIETA
Asesor

Trabajo de investigación presentado como requisito
para obtener el título de magíster en
Desarrollo Educativo y Social

CENTRO INTERNACIONAL DE EDUCACIÓN Y DESARROLLO HUMANO
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
BOGOTÁ, 2008

AGRADECIMIENTOS

Al Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano por su permanente respaldo a los profesionales que participan en este programa de formación posgradual.

Al profesor Alfonso Sánchez Pilonieta por sus oportunas y acertadas orientaciones en el transcurso de esta investigación.

A *Paideia* y a cada una de sus mujeres integrantes, porque nos brindaron oportunidades valiosas de aprendizaje desde la diversidad de sus creencias, visiones y criterios.

A los amigos y colegas por sus comentarios y recomendaciones.

Dedico este trabajo a David, con la esperanza de que lo que vio,
durante todas estas horas de trabajo,
le sirva de derrotero para su largo devenir,
y a Luis quien con su ojo agudo robusteció
las ideas aquí contenidas,
Blanca Yaneth

Mis más sinceros agradecimientos, a la Universidad Pedagógica Nacional y a la Escuela Maternal por ser, durante este tiempo, el escenario donde he construido reflexiones y sueños en torno a lo que significa educar.

A Ruby, Mary y Gilberto quienes, día a día, me han brindado su invaluable afecto y comprensión.

A Dolly Canasteros y Javier Vargas porque en todo momento recibí su amor fraterno.

A Blanca González, por estar dispuesta en todo tiempo a compartir sus conocimientos y experiencia.

A Luis, por asumir el reto de acompañarnos como fiel escudero en esta propuesta de investigación.

Dedico este trabajo a Dios quien me ha permitido conocer su amor,
que excede a todo conocimiento, y llena mi vida de plenitud,
y a mi madre quien, segundo a segundo de mi vida, ha estado dispuesta
a extender sus brazos y acompañarme en la conquista de mis sueños e ideales.
Nini Johana.

CONTENIDO

INTRODUCCIÓN	10
1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	14
2. OBJETIVOS	23
2.1 OBJETIVO GENERAL	23
2.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS	23
3. JUSTIFICACIÓN	24
4. CONCEPCIONES DE CIUDADANÍA	28
4.1 LA CIUDADANÍA DESDE UNA PERSPECTIVA LIBERAL	30
4.2 LA CIUDADANÍA DESDE UNA PERSPECTIVA COMUNITARIA	32
4.3 LA CIUDADANÍA DESDE UNA PERSPECTIVA REPUBLICANA	33
4.4. NUEVAS CONCEPCIONES DE CIUDADANÍA	35
5. CUATRO PERSPECTIVAS QUE AHONDAN EN LA RELACIÓN ESCRITURA Y CIUDADANÍA	40
5.1 HENRY GIROUX: UNA MIRADA DESDE LA PEDAGOGÍA CRÍTICA	40
5.2 PAULO FREIRE: EDUCACIÓN POPULAR Y CIUDADANÍA	43
5.3 EMILIA FERREIRO: ESCRIBIR PARA UN MUNDO CAMBIANTE	46
5.4 ADELA CORTINA: PARTICIPACIÓN, RAZÓN Y LENGUAJE	48
6. ESCUELA ESCRITURA Y CIUDADANÍA EN LA CONFIGURACIÓN DE UN SUJETO POLÍTICO Y SOCIAL	51
7. ¿QUÉ LUGAR OCUPA LA ESCRITURA PARA EL EJERCICIO CIUDADANO, DESDE DOCUMENTOS OFICIALES COMO LOS <i>ESTÁNDARES BÁSICOS EN COMPETENCIAS CIUDADANAS</i> Y <i>ESTÁNDARES BÁSICOS DE COMPETENCIAS DEL LENGUAJE</i> ?	63
7.1 ESTÁNDARES BÁSICOS EN COMPETENCIAS CIUDADANAS	63

7.2 ESTÁNDARES BÁSICOS DE COMPETENCIAS DEL LENGUAJE	74
8. ENFOQUE DE INVESTIGACIÓN Y DISEÑO METODOLÓGICO	83
8.1 TIPO DE INVESTIGACIÓN	83
8.2 PARTICIPANTES	84
8.3 TÉCNICAS	85
8.4 FASES	86
8.4.1 PRIMERA FASE	86
8.4.2 SEGUNDA FASE	86
8.4.3 TERCERA FASE	87
8.4.4 CUARTA FASE	87
8.4.5 QUINTA FASE	89
8.4.6 SEXTA FASE	89
9. NOCIONES, SENTIDOS Y RELACIONES QUE ESTABLECEN LOS DOCENTES EN FORMACIÓN ENTRE ESCRITURA Y CIUDADANÍA	90
10. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES	125
BIBLIOGRAFÍA	135
ANEXOS	138
ANEXO 1 Matrices descriptivas del proceso de análisis	138
ANEXO 2 Planes de estudios de las licenciaturas estudiadas	169
ANEXO 3 Instrumento para la entrevista a profundidad	175
ANEXO 4 Transcripciones grupos de discusión	177
ANEXO 5 Transcripciones de entrevistas a profundidad	249

RAE

TIPO DE DOCUMENTO: TESIS DE GRADO

TÍTULO: LA ESCRITURA COMO DISPOSITIVO PARA EL EJERCICIO DE LA CIUDADANÍA

AUTORAS: BLANCA YANETH GONZÁLEZ PINZÓN

NINI JOHANA SÁNCHEZ RODRÍGUEZ

PUBLICACIÓN: BOGOTÁ, 2008. 277 PÁGINAS

PALABRAS CLAVE: Escritura, Lectura, Ciudadanía, Formación docente, Competencias Comunicativas, Competencias Ciudadanas.

PROBLEMA: ¿Cuál el sentido que los Docentes en Formación le otorgan a la escritura como dispositivo para el ejercicio de la ciudadanía?

OBJETIVO GENERAL: Configurar el sentido que los Docentes en Formación le otorgan a la escritura como dispositivo para el ejercicio de la ciudadanía.

MARCO TEÓRICO: El trabajo parte de revisar las nuevas y tradicionales concepciones de ciudadanía; analiza el lugar que ocupa la escritura para el ejercicio ciudadano, desde documentos oficiales como los Estándares Básicos en Competencias Ciudadanas y Estándares Básicos de Competencias del Lenguaje; fundamenta la relación entre escritura y ciudadanía en cuatro autores que hacen expresa vinculación entre ellas: Henry Giroux, Paulo Freire, Emilia Ferreiro y Adela Cortina y recoge las nociones y sentidos que los estudiantes de tres licenciaturas en lengua tienen de las competencias comunicativas en relación con el ejercicio ciudadano.

HIPÓTESIS DE TRABAJO: A pesar de que desde la normatividad, con los Estándares Básicos de Competencias del Lenguaje y los Estándares Básicos de Competencia Ciudadanas, se hace manifiesto que existe relación directa entre las competencias comunicativas y el ejercicio de la ciudadanía, los maestros en ejercicio y los maestros en formación no hacen dicha asociación, debido a que esta no ha sido una constante en su formación escolar y universitaria, ni en su desarrollo como sujetos políticos.

DESCRIPCIÓN: El proyecto de investigación se realizó en Bogotá, con Docentes en Formación de Licenciaturas en Lenguas de tres universidades (dos públicas y una privadas). Con él se quiere indagar si los futuros licenciados cuentan con las herramientas conceptuales y metodológicas para llevar a cabo un ejercicio de enseñanza aprendizaje de la lectura y la escritura y, si a esta segunda, la asocian con el ejercicio de la ciudadanía. Se analiza, además, el papel que juegan en sus planes de estudio asignaturas como *Metodología de la enseñanza de la lengua* y el lugar que las facultades le asignan a las que tienen que ver con la lengua materna. De otra parte, se analiza si en documentos oficiales, que sirven de derrotero para las prácticas docentes, como Los Estándares Básicos de Competencias del Lenguaje y los Estándares Básicos de Competencia Ciudadanas esta relación se hace explícita y se deja una reflexión sobre el poco impacto que estos ejercen en los futuros licenciados.

FUENTES: Consulta bibliográfica sobre concepciones de ciudadanía, revisión bibliográfica de planteamientos de teóricos que establecen relación entre estos dos conceptos, grupos de discusión con Docentes en Formación y entrevistas a profundidad.

CONTENIDO: Concepciones de ciudadanía desde la perspectiva liberal, comunitaria y la republicana y nuevas concepciones de ciudadanía; una mirada a la pedagogía Crítica desde los planteamientos de Henry Giroux; revisión de planteamientos de Paulo Freire en educación popular; la escritura para un mundo cambiante en Emilia Ferreiro y la participación, la razón y el lenguaje en Adela Cortina.

Se dedica un capítulo a discutir el papel de la escuela en la configuración de un sujeto político y social.

Se hace análisis del lugar que se le otorga a la escritura para el ejercicio ciudadano, en documentos oficiales como los Estándares Básicos en Competencias Ciudadanas y Estándares Básicos de Competencias del Lenguaje.

se recoge, después del análisis de los grupos de discusión y de las entrevistas a profundidad las nociones, sentidos y relaciones que establecen los docentes en formación entre escritura y ciudadanía. Finalmente, se presentan las conclusiones y recomendaciones para nuevas investigaciones. Como soporte de los análisis, se presentan las transcripciones, tanto de los grupos de discusión como de las entrevistas a profundidad.

TIPO DE ESTUDIO: Esta investigación se fundamenta en un enfoque cualitativo, pues pretende indagar por el sentido que los sujetos de nuestro estudio le otorgan a la escritura como dispositivo para el ejercicio de la ciudadanía.

TÉCNICAS E INSTRUMENTOS: Se trabajó a partir del análisis de la información aportada por estudiantes que participaron en once grupos de discusión y de entrevistas a profundidad.

PROCEDIMIENTO PARA RECOLECCIÓN DE INFORMACIÓN: Se realizó la transcripción de los grupos de discusión y de las entrevistas a profundidad. Se establecieron las categorías de análisis y a partir de ellas identificamos las categorías inductivas y la categoría emergente. Se elaboraron cinco matrices de análisis para desagregar las categorías deductivas: Preferencia por la enseñanza del español; Preferencia por la enseñanza de la lengua extranjera; Aplicaciones de la Lectura y la Escritura en el contexto extraescolar; Apropiación de la de Didáctica para el desarrollo de la Lectura y la Escritura; Proyección de los D.F. con su profesión; Conocimiento de Estándares Básicos de Competencias en Lengua; Conocimiento de Estándares básicos de Competencias Ciudadanas. Finalmente, se hizo análisis a partir de los predicados provenientes de la información aportada por los estudiantes.

CONCLUSIONES: Entre otras reflexiones, de este trabajo se deriva: Desde documentos que circulan en el medio educativo como orientadores de las prácticas docentes, se hace relación expresa entre la conexión de las competencias comunicativas y el ejercicio de la ciudadanía, pero esta conciencia no está presente en los futuros licenciados. En ello juega un papel trascendental la escuela formadora y los espacios que allí se le ofrecen al estudiante para tal reflexión. Los estudiantes que adelantan licenciaturas en lenguas presentan una alta preferencia por la enseñanza de una lengua extranjera y muy poca por la lengua materna, sumado a esto está el desconocimiento de enfoques y métodos para llevar a cabo un proceso de enseñanza aprendizaje en español (se cree que enseñar español es enseñar estructuras formales d lengua) y concretamente en la lectura y la escritura. Ante todo, porque sienten que las Facultades los han formado con deficiencias en estos procesos.

INTRODUCCIÓN

A pesar de que desde la normatividad, con los *Estándares Básicos de Competencias del Lenguaje* y los *Estándares Básicos de Competencia Ciudadanas*, se hace manifiesto que existe relación directa entre las competencias comunicativas y el ejercicio de la ciudadanía, los maestros en ejercicio y los maestros en formación no hacen dicha asociación, debido a que esta no ha sido una constante en su formación escolar y universitaria, ni en su desarrollo como sujetos políticos.

Vale la pena empezar una reflexión profunda de esta problemática desde las facultades de educación y observar de qué manera, el docente que se está formando, adquiere conciencia de su papel como mediador para el desarrollo de habilidades de comprensión y argumentación propias de un sujeto que participa activamente en la transformación de sus comunidades.

Con esta investigación haremos una lectura comprensiva de los sentidos que los Docentes en Formación (D.F.) le otorgan al uso de la escritura como medio para el ejercicio de la ciudadanía. Para el desarrollo de la misma, seleccionamos siete grupos de D.F. de licenciaturas en lenguas, dado que tradicionalmente el desarrollo de habilidades

comunicativas se le ha dejado a los docentes de lengua –situación suficientemente discutida, sin transformaciones radicales hasta ahora-. Las licenciaturas seleccionadas, en sus planes de estudios desarrollan asignaturas, tanto para el afianzamiento en la lengua materna como para lenguas extranjeras; es decir, los D.F que en ellas se forman ejercerán como docentes de L1 y / o L2 (Lengua materna y lengua extranjera).

A través de grupos de discusión y entrevistas en profundidad, de una parte, indagamos por las nociones, sentidos y relaciones que los D.F. establecen entre la escritura y el ejercicio de la ciudadanía. De otra, identificamos en qué dimensión ubican el concepto de ciudadanía, de acuerdo con las formas en que hayan desarrollado su socialización política: asociada a lo jurídico, a lo axiológico, a lo comunitario, a los aspectos territoriales y sociales o a lo político, o a todas en su conjunto.

Al tratarse de tres temas complejos: formación docente, escritura y ciudadanía, fue indispensable plantear reflexiones desde visiones que las armonizaran de alguna manera. Cabe anotar que claramente el tema escritura – ciudadanía no ha tenido los espacios de discusión que merece, y es muy poca la literatura que se encuentra donde se haga expresa relación entre ellas. Por tal razón, en nuestro marco teórico acudimos a Giroux y a Freire, para hacer análisis y propuestas desde la pedagogía crítica, a Ferreiro para hablar del desarrollo de la escritura y su incidencia en el ejercicio ciudadano, a Cortina para mirar

desde la filosofía el papel del discurso y de la ética en la condición ciudadana y a todos ellos para sustentar el papel de la escuela en la configuración de un sujeto político.

La investigación, además de las conclusiones arrojadas a partir de los objetivos propuestos, deja varios interrogantes por resolver que se fueron revelando a lo largo del proceso de discusión y de interpretación de resultados. En este sentido, el trabajo fue fructífero y valioso pues superó las expectativas de las investigadoras. Como ejemplo de ello, mencionamos el caso de D.F. que aún matriculados en una licenciatura no tienen como objetivo profesional ser docentes. Valdría la pena ampliar este estudio y encontrar las raíces del fenómeno, de por sí contradictorio.

Consideramos que con este estudio nos hemos aproximado también a las preocupaciones que desde diferentes instancias se han manifestado sobre el maestro en formación, preocupaciones derivadas desde el análisis de las prácticas del docente en ejercicio.

Esperamos que la comunidad académica se nutra con estos resultados y que los interrogantes planteados se conviertan en materia para investigaciones futuras. Como maestras en ejercicio, deseamos contribuir significativamente al mejoramiento de la calidad de la educación para que se dé en condiciones de equidad, para que sea cada vez más

incluyente y se concentre en las soluciones de problemáticas propias de los sujetos que la constituyen.

1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

La escuela, además de cumplir con las múltiples funciones y objetivos que históricamente la han legitimado, esto es: desarrollar el pensamiento del individuo, afianzarlo en los valores, disciplinarlo para la responsabilidad y la vida autónoma, etc., es motor de la socialización política del sujeto. Asimismo, legitima la concepción evolucionista de lo escolar en la medida en que lanza al individuo hacia el progreso y el desarrollo, con las diversas interpretaciones que se les den a estos dos conceptos.

Hasta hace una década, en la escuela colombiana, aparte de algunas cátedras sobre cívica y urbanidad y algunos planes de estudio en ciencias sociales, centrados en la geografía y la historia -sin mucha reflexión sobre la situación y los deberes y derechos del hombre como ciudadano-, no se contaba con proyectos pedagógicos orientados a la ubicación del individuo dentro de una democracia y su participación activa como ciudadano. Sin embargo, estaba claro que el estudiante debía adquirir conciencia de ciertos fundamentos y principios, tales como: identidad nacional, sentido de patria, democracia, justicia, deber, libertad, soberanía, etc.

A partir de la promulgación de la Ley General de Educación (1994), muchas instituciones promovieron, a través de los proyectos pedagógicos, el desarrollo de actividades

planificadas, orientadas a dar solución a muchas problemáticas que los currícula no abordaban o no desarrollaban de manera profunda (educación sexual, democracia, ecología, tecnología, prevención, etc.).

Con dicha ley se dieron –como ley general que es- muchas pautas para que las instituciones adelantaran estos proyectos. Según esta:

El Proyecto Pedagógico es una actividad dentro del plan de estudio que de manera planificada ejercita al educando en la solución de problemas cotidianos, seleccionados por tener relación directa con el entorno social, cultural, científico y tecnológico del alumno. Cumple la función de correlacionar, integrar y hacer activos los conocimientos, habilidades, destrezas, actitudes y valores logrados en el desarrollo de diversas áreas, así como de la experiencia acumulada. La enseñanza prevista en el artículo 14 de la Ley 115 de 1994, se cumplirá bajo la modalidad de proyectos pedagógicos. Los proyectos pedagógicos también podrán estar orientados al diseño y elaboración de un producto, al aprovechamiento de un material, equipo, a la adquisición de dominio sobre una técnica o tecnología, a la solución de un caso de la vida académica, social, política o económica y en general, al desarrollo de intereses de los educandos que promuevan su espíritu investigativo y cualquier otro propósito que cumpla los fines y objetivos en el proyecto educativo institucional.

De otra parte en varios de sus artículos, se mencionan como objetivos aquellos que promueven la valoración e inclusión del sujeto como ciudadano:

- En el artículo 13o. *Objetivos comunes de todos los niveles*, se declara que: “Es objetivo primordial de todos y cada uno de los niveles educativos el desarrollo integral de los educandos mediante acciones estructuradas encaminadas a: (...) d. Formar la personalidad y la capacidad de asumir con responsabilidad y autonomía sus derechos y deberes; Proporcionar una sólida formación ética y moral, y fomentar la práctica del respeto a los

derechos humanos; Fomentar en la institución educativa, prácticas democráticas para el aprendizaje de los principios y valores de la participación y organización ciudadana y estimular la autonomía y la responsabilidad” .

- En el artículo 14o. *Enseñanza obligatoria*, en el numeral d, entre cinco numerales más, se establece como obligatoria: “La educación para la justicia, la paz, la democracia, la solidaridad, la confraternidad, el cooperativismo y, en general, la formación de los valores humanos”.

- En el artículo 20o. *Objetivos generales de la educación básica*, se expresa que: “Son objetivos generales de la educación básica: (...) d. Propiciar el conocimiento y comprensión de la realidad nacional para consolidar los valores propios de la nacionalidad colombiana tales como la solidaridad, la tolerancia, la democracia, la justicia, la convivencia social, la cooperación y la ayuda mutua” y

- En el artículo 92°. *Formación del educando*, se señala que: “La educación debe favorecer el pleno desarrollo de la personalidad del educando, dar acceso a la cultura, al logro del conocimiento científico y técnico y a la formación de valores éticos, estéticos, morales, ciudadanos y religiosos, que le faciliten la realización de una actividad útil para el desarrollo socioeconómico del país”.

En el cumplimiento de estas disposiciones, la cátedra o el proyecto de Democracia, comenzó a tomar importancia. Muchas fueron las vías optadas por las instituciones para que esta, como otras cátedras, se incorporara a la vida académica y cotidiana del estudiante. Esto, mirado al detalle, aunque merece otros espacios de discusión, a nuestro entender ha vuelto curriculizable todas las dimensiones del ser humano.

De otra parte, dentro de la promulgación de directrices que propendieran, encausaran y articularan, desde el ámbito escolar, el ejercicio pleno de la ciudadanía, se dieron a conocer los *Estándares básicos de competencias ciudadanas* en noviembre de 2003. En lo substancial, estos indican que la escuela tiene una responsabilidad seria frente al tema de la formación de ciudadanos. Con muy buen criterio, en este documento se dan pistas de cómo llevar a cabo esta labor involucrando otros tipos de competencias (integradoras, emocionales, cognitivas, comunicativas) en el ejercicio.

De la socialización política que haya tenido el maestro, depende también el tipo de motivación y de orientación que una cátedra tenga. Por tradición, es a los maestros de sociales a quienes les ha correspondido, sea cual fuere la orientación, adelantar dichos contenidos, cursos o proyectos.

Ahora bien, habilidades comunicativas como la lectura y la escritura, generalmente han estado desligadas de dicho proceso de socialización política –en esta investigación veremos como la oralidad ha estado más presente en él-, cosa que resulta contradictoria, pues sabemos que muchas de los dispositivos para instalar al individuo como ciudadano circulan por el código escrito, como veremos enseguida.

Tres son las dimensiones constitutivas del desarrollo humano: la social, la cultural y la personal. Delgado (2001) afirma que:

La dimensión social hace referencia a la institucionalidad, entendida como definición de normas y reglas formales sobre las cuales se establece la estructura básica de la sociedad, desde donde se administran y ejercen los derechos fundamentales de las y los ciudadanos (constituciones políticas, proyectos educativos institucionales, reglamentos, marcos normativos, manuales de convivencia, instancias de participación y organización democrática, códigos, decálogos, etc.).

Esto nos ayuda a comprender la complejidad de los códigos y símbolos en los que está inmerso el ser humano. En la dimensión cultural y, por su puesto, en la personal, el hombre tiene incidencia y puede ser artífice de su desarrollo, mientras que la dimensión social lo supera, pues es la que le impone las normas con las que se debe regir. En esta dimensión predomina el código escrito y ello obliga a los ciudadanos a contar con las destrezas necesarias, tanto para comprender e interpretar, como para hacer uso de este cuando requiera de ello para ponerse al nivel de las normas que lo cobijan.

Para A. Sen (1999) “las oportunidades sociales se constituyen en una de las libertades básicas dentro del enfoque del desarrollo como libertad. Se refieren a las oportunidades y capacidades para acceder a servicios de educación y sanidad que ofrece una sociedad y que influyen en la libertad fundamental del individuo para vivir mejor”. Estos servicios son importantes, según Sen, para la vida privada, llevar una vida sana y evitar la morbilidad y muerte prematura, también para participar más eficazmente en las actividades económicas y políticas. En este mismo sentido, se menciona el analfabetismo como “un importante obstáculo para participar en las actividades económicas (...). Así mismo, la imposibilidad de leer la prensa o de comunicarse por escrito con otros agentes que participan en actividades políticas, puede impedir la participación política”.

Tocamos aquí un punto esencial del problema que nos convoca: el papel de la educación para formar ciudadanos y el uso de la escritura como dispositivo para un ejercicio pleno de la ciudadanía. Con Emilia Ferreiro consideramos que “No es posible ser ciudadano pleno, ni participar de manera crítica y reflexiva en la transformación de las sociedades si se es excluido de la cultura escrita”. Carecer de habilidades para interpretar el entorno y manifestar los desacuerdos e injusticias a través del lenguaje escrito es otra forma de exclusión a la que están sometidos miles de ciudadanos. Esto no sucede solo con quienes están por fuera del sistema escolar, vemos cómo aún quienes tuvieron once grados de escolarización carecen de la destreza y las herramientas para hacer uso de su participación con la escritura. Se cree que con la alfabetización básica, es decir, contar con la posibilidad

de hacer una decodificación primaria del código escrito, es suficiente para interpretar la complejidad del mundo. Está claro que estar alfabetizado para seguir en el circuito escolar (Ferreiro, 2002) no garantiza el estar alfabetizado para la vida ciudadana; en la escuela, en los desarrollos de los procesos de escritura, raras veces, se involucran situaciones de este tipo de realidad. Consideramos que el hombre debe ser dotado desde allí de los niveles de interpretación, de claridad y de argumentación suficientes para hacer una participación conciente en la sociedad.

Aquí vale la pena preguntarse cuál es la ganancia para una sociedad cuyos ciudadanos hacen un uso eficaz de la lectura y particularmente de la escritura como parte de su socialización y desarrollo humano. Las ventajas son muchas, sin lugar a dudas. De una parte, con un desarrollo adecuado de la lectura, el individuo estará dotado para comprender fenómenos complejos del mundo político, estará en mejores condiciones para decidir quiénes lo gobiernan, analizará las situaciones para definir de qué manera se involucra en las problemáticas sociales y comprenderá las leyes que guían su destino político. De otra, con un desarrollo eficaz de la escritura, podrá exigir el cumplimiento y respeto por sus derechos, dará a conocer argumentadamente sus opiniones y lo que es más importante participará activamente con sus capacidades intelectuales en proyectos de mejoramiento de su calidad de vida. En síntesis, autogestionará su desarrollo humano, lo que significa que cada vez dependerá menos de decisiones externas.

El ciudadano reflexivo, capaz de pensar por sí mismo, de manifestar sus desacuerdos, de argumentar sus puntos de vista frente a los fenómenos sociales de los cuales naturalmente hace parte, de solicitar el respeto de sus derechos y de participar, desde la proposición en el desarrollo de proyectos para su comunidad, está cada vez más imposibilitado para serlo.

Generalmente, se espera que otros hagan el ejercicio. Por ejemplo, hay quienes acuden a un especialista en leyes para hacer algo tan simple como un derecho de petición o un reclamo cualquiera ante una institución. Un derecho de tutela, que es un documento que podría redactar una persona cualquiera con algunos grados de claridad y precisión, no es un texto que generalmente elaboren los afectados. Hasta una carta, un saludo, una renuncia, etc. presentan mucha dificultad, incluso, como lo decíamos antes, para quienes tienen once grados de escolaridad.

De esta forma, no se ha posicionado la importancia de hacer uso de la escritura como un dispositivo para el ejercicio de la ciudadanía, lo que como hemos reiterado, pone a muchos sujetos en condiciones de desigualdad frente a su realidad. Los D.F. tampoco lo han incorporado, a pesar de que desde diferentes documentos que hacen parte del contexto normativo de la educación se explicita, de alguna manera, que existe relación directa entre las competencias comunicativas y el ejercicio de la ciudadanía.

Consideramos que esta es una situación que debe ser atendida y suficientemente estudiada. Con esta investigación daremos algunas luces para enfrentar el problema, por ello, se trabajará desde la identificación de la relación que los docentes establecen entre ellas.

2. OBJETIVOS

2.1 OBJETIVO GENERAL

Configurar el sentido que los Docentes en Formación le otorgan a la escritura como dispositivo para el ejercicio de la ciudadanía.

2.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

2.2.1 Generar en los docentes en formación una reflexión crítica en torno a la relevancia de la escritura como dispositivo para el ejercicio de la ciudadanía.

2.2.2 Reconocer el grado de apropiación de los D.F. con respecto a los *Estándares Básicos de Competencias en Lenguaje* y los *Estándares Básicos de Competencias Ciudadanas* e identificar el papel que les asignan para su práctica docente.

2.2.3 Reconocer el valor que los D.F. le otorgan tanto a la Lengua Materna como a la Lengua Extranjera para su futura labor docente.

2.3.4 Identificar las concepciones que los D.F. tienen sobre el papel de la didáctica para desarrollar destrezas de lectura y escritura.

3. JUSTIFICACIÓN

Asumimos que ciudadano es el individuo que goza de los derechos civiles y políticos de un Estado (Freire, 1997) y que ciudadanía tiene que ver con la condición de ciudadano, es decir, con el uso de los derechos y el derecho a tener deberes de ciudadano. Partimos también de que la escritura no es meramente un objeto de enseñanza (Ferreiro, 1999), sino que es además un objeto de conocimiento y de representación, lo que significa un instrumento necesario para la supervivencia y la actuación en un mundo inscrito cada vez más en la cultura escrita y dominado por la información. Entendemos a la escuela, a su vez, como uno de los más importantes escenarios de socialización política del individuo, fundada sobre enunciados democratizadores de cobertura, equidad e inclusión, y que como tal supera sus propias fronteras para lanzar al individuo a un mundo externo en el que debe actuar de manera autónoma, con sentido crítico y visión progresista.

Este estudio se fundamenta en estas tres concepciones y cuenta con el docente en formación como un elemento central para configurar el sentido que este le asigna a la escritura como un dispositivo para el ejercicio ciudadano.

Muchas son las maneras que asumen las personas para ejercer su ciudadanía (debates, protestas, participación social, uso del derecho a elegir a sus gobernantes, utilización del

espacio público, exigencias en torno a su derechos, etc.). De acuerdo con las formas en que los sujetos hayan desarrollado su socialización política, ubicarán a la ciudadanía en diversas dimensiones: asociada a lo jurídico, a lo axiológico, a lo comunitario, a los aspectos territoriales y sociales, o a lo político, etc. Cualquiera que sea la noción o nociones que tengan de ella, dicha noción es la que les exige comportarse de determinada manera y usarla cuando lo requieran. En este escenario de apropiaciones, pocas veces se le da importancia a las competencias comunicativas como dispositivo esencial para su ejercicio. Tal vez una de las habilidades que más hace presencia en él es la oralidad por la necesaria presencia en lo cotidiano y en lo cultural, sin que necesariamente la escuela actúe para desarrollar esta habilidad orientada a dicho ejercicio.

El complejo mundo social requiere sujetos alfabetizados, críticos, argumentativos y reflexivos, que se pregunten por los sucesos de su realidad, del mundo de la vida y sean capaces de agenciar plenamente sus derechos sociales, civiles, personales, públicos, culturales y económicos. Esto indica hacer contribuciones también y no ser agente pasivo. ¿Cómo puede el ciudadano plantear proyectos que mejoren la calidad de vida de una comunidad, renovar viejas creencias o demandar mejores servicios, etc., si no es a través del uso eficaz de sus habilidades comunicativas? En ello, indudablemente la escuela y, a través de ella las competencias comunicativas y las competencias ciudadanas, juegan un papel fundamental. El docente, quien sería en este caso el encargado de mediar en los procesos de socialización política, bien podría ser un posibilitador eficaz, o bien ser

indiferente frente a esta problemática. De aquí surge la necesidad de que los mecanismos y estrategias que se deben utilizar para potenciar una adecuada socialización política, se expliciten en los objetivos de enseñanza y de aprendizaje de todas las asignaturas de los diferentes niveles escolares. “Una reforma de la educación ciudadana, incluye una reforma de los educadores también; ésta es una tarea política cuyo propósito es hacer de los educadores ciudadanos mejor informados y agentes más efectivos para la transformación de la sociedad global” (Giroux, *a*, 1992, p. 247).

Como hemos insistido e insistiremos, esta labor no es exclusiva del docente de sociales o de lengua. A este respecto Bruner (1991, p.113) hace un aporte fundamental al imponerle a cada materia del currículo su rol como fundamento para una adecuada socialización del sujeto y un pleno desarrollo cultural: “... las asignaturas escolares que son técnicas, y las matemáticas, no tienen por qué carecer necesariamente de una estructura intelectual adecuada ni de sentido cultural”.

El ejercicio de la ciudadanía y el uso de la escritura en aras de búsquedas constantes de comprensiones y sentidos de la realidad social, permitirá ubicar al sujeto en una mejor posición dentro de este entramado. Carecer de habilidades para interpretar el entorno y manifestar los desacuerdos e injusticias a través del lenguaje escrito, se convierte en otra forma de exclusión y miles de ciudadanos están sometidos a ella. En ese sentido, la investigación contribuye a que esta forma de exclusión se haga visible.

Por esto, nuestro foco de estudio se concentra en los D.F., para motivar reflexiones frente a su futura labor como agentes de dicha socialización.

Con esta investigación pretendemos, de una parte, identificar el sentido que los D.F. de las licenciaturas en lenguas le otorgan al uso de la escritura como medio efectivo para el ejercicio de la ciudadanía y, a partir de dicha identificación, aportar elementos teóricos para la reflexión consciente sobre esta necesidad, lo que a su vez afectaría de manera positiva las prácticas de aula, que estarían orientadas a desarrollar sistemáticamente las destrezas para afianzarse como sujeto crítico y participativo. A la par, buscamos aportar un marco teórico de sustento que fundamente la relación entre escritura y ciudadanía, partiendo de los planteamientos de cuatro intelectuales que vinculan claramente estas dos categorías.

Con el análisis de los documentos *Estándares básicos de Competencias en Lenguaje* y los *Estándares básicos de Competencias Ciudadanas*, pondremos de manifiesto que aunque desde la normatividad sí se contempla dicha relación, esta no alcanza a hacerse visible ni a afectar significativamente los contextos escolares. Lograr una reflexión y una práctica conscientes en este sentido, contribuiría a vincular de manera más eficaz a la escuela con el mundo social, demanda que permanentemente se la hace a la educación.

4. CONCEPCIONES DE CIUDADANÍA

En este capítulo recogemos una base conceptual que rastrea las connotaciones de este vocablo. Este marco amplía el referente desde donde es justificable la relación entre la escritura y el ejercicio de la ciudadanía.

Antes que un barrido exhaustivo del concepto, lo que esperamos con estas perspectivas es recalcar sobre la necesidad de entender las múltiples relaciones que se establecen en el ejercicio ciudadano y cómo su misma complejidad exige de un sujeto crítico al que se le deben brindar todas las condiciones para hacer una lectura comprensiva de la urdimbre social. Sin comprensión no puede haber participación efectiva. Sin intervención no puede haber desarrollo pleno como hombre.

A partir de estas concepciones veremos las múltiples relaciones de interdependencia entre el individuo y la sociedad, el individuo y el Estado, la sociedad y las leyes, el sujeto y la colectividad, el sujeto y la vida pública, etc. donde necesariamente está implicado el hombre y su manera de concebir la vida en sociedad y su actuar dentro de ella.

La vida en sociedad es ante todo acción y esa acción necesariamente llevará implícitas situaciones de comunicación en las que el sujeto exterioriza sus acumulados y su mundo de representaciones. Básicamente desde la oralidad se ha fijado esa condición de interacción

comunicativa entre los sujetos, pero la posibilidad de trascendencia desde ella no es tan visible como cuando se ejerce desde la permanencia del discurso. Dicha posibilidad de duración y subsistencia del discurso se logra con la escritura. Con el ejercicio escrito, entonces, se da una triple condición: de una parte, la situación íntima de despliegue de las destrezas mentales para organizar de manera coherente las ideas, de otra, la exteriorización del pensamiento y, finalmente, la fijación del discurso para otros. Fernando Bárcena (1997, p. 171) ubica la dimensión comunicativa de la ciudadanía así:

...el ejercicio de la ciudadanía es pura exterioridad, más que interioridad. Y en cuanto tal es una forma de comunicación, un modo de lenguaje. En la ciudadanía se comunica algo, y nos comunicamos. El ámbito de lo común - la esfera pública-, ese ámbito de las 'apariencias', y de lo externo es lo que prioritariamente define la ciudadanía. Y en él hay comunicación en la misma medida que hay acción y discurso.

El concepto de ciudadanía hace parte de un constructo "canónico" que moviliza diferentes tensiones y posiciones, siendo la más notable aquella, que se refiere al ciudadano como poseedor de derechos civiles, políticos y sociales, cuyo garante principal es el Estado. Este postulado remite a posicionar la ciudadanía como expresión del ámbito político, en donde subyacen resistencias a nivel económico, moral y jurídico.

Algunas corrientes normativas como el liberalismo, el comunitarismo y el republicanismo, que son las más frecuentes en el acercamiento teórico al concepto, establecen desde sus preceptos las principales dicotomías en el centro del tema: Inclusión – exclusión, derechos - deberes, publico- privado.

Otras nociones del concepto tienen su asidero en el ámbito naturalmente cambiante de las relaciones entre lo público y lo privado y en las múltiples formas en que se desarrollan las dinámicas sociales, gracias a que fundamentalmente lo económico ha comenzado a primar en el desarrollo de las sociedades. Por eso, ahora es común oír hablar de ciudadanía cosmopolita (Cortina, 1996), Ciudadanía global (Bank, 1997), Ciudadanía multicultural (Kymlicka, 1995, Carneiro, 1996), Ciudadanía ambiental (Carneiro, 1996) y Ciudadanía económica (Cortina, 1999), entre otras, dando a entender la implicación de las transformaciones propias del proceso de globalización en sus nuevas concepciones.

Comencemos este recorrido.

4.1 LA CIUDADANÍA DESDE UNA PERSPECTIVA LIBERAL

El liberalismo alude a una tradición de pensamiento liderado por John Rawls que asume la “estructura básica” de la sociedad en términos de los postulados de una teoría de la justicia, cuyos presupuestos están anclados en la consideración de que los seres humanos, preceden cualquier comunidad, por tanto, son autónomos, dignos y poseen derechos cívicos, políticos e individuales inviolables, posibles de instalarse en la lógica de una sociedad donde el orden ético y moral propicia un estatus de *vida buena*.

En resumen, el liberalismo es la postura que trata de encontrar unos mínimos morales comunes desde los cuales se pueda facilitar la convivencia pacífica en un contexto de diversidad y de delimitar el poder del Estado, para la injerencia de éste en la vida privada de los ciudadanos. (Bárcena, 1997, p.111)

En este sentido, el Liberalismo defiende una concepción de *bienestar igualitario y universalista* que insiste en la relevancia de posicionar como plataforma social, unos principios de justicia que orienten la vivencia de valores como la libertad y la igualdad en una sociedad donde el conjunto de instituciones contribuyan a favorecer el estatus de los ciudadanos. Este planteamiento, supone que los seres humanos ante todo son sujetos de derechos y necesitan que el Estado benefactor actúe como garante. Esta visión revela cómo esta corriente de pensamiento conjuga tanto, una visión de orden moral - ético como una postura política. Pero que a la vez limita el accionar de unos y otro (ciudadanos y Estado).

...El liberalismo deja de lado sus compromisos igualitarios cuando, en nombre de la autonomía individual, obstruye el autogobierno colectivo. Este resultado es entre otras razones, producto de la decisión liberal de “maniatar el Estado”; de su extrema preocupación por limitar el accionar de los cuerpos políticos mayoritarios; de su rechazo a toda forma de intervencionismo público. Actuando de este modo, el liberalismo torna imposible que la vida pública sea un reflejo de acuerdos públicos entre los afectados: en las comunidades liberales, en efecto, los ciudadanos encuentran obstáculos - en lugar de incentivos- para organizar sus vida a partir de acuerdos colectivos (Gargarella, 2002).

Los teóricos demócratas liberales han elaborado un concepto de ciudadanía que, al abogar por un significado de ciudadanía que implica el acceso a los derechos políticos, tiene como objetivo alcanzar la igualdad de derechos de los ciudadanos frente al Estado. Esta tradición tiene sus raíces en la antigua filosofía griega que separaba lo público de lo privado y ha sido reproducida en los tiempos modernos por los teóricos del contrato social. En este marco, el valor político de la ciudadanía está conceptualmente ligado a la esfera pública y, por ende, limitado espacialmente. Alcanzar la ciudadanía significa ganar acceso al sistema

político a través de procedimientos como el voto. Así la ciudadanía puede entenderse en un contexto de deberes, autonomía, tolerancia y dignidad humana.

4.2 LA CIUDADANÍA DESDE UNA PERSPECTIVA COMUNITARIA

Esta perspectiva se da en contraposición con los postulados del liberalismo, por tanto, su defensa por la concepción del hombre radica en que este es un ciudadano, que pertenece a una comunidad concreta, es decir, su vida se desarrolla en torno a la identidad social y política que ha construido desde su entorno histórico. “Según los comunitaristas, la ciudadanía no es meramente la adquisición de un título o estatus, sino una práctica de compromiso orientada a la participación en el ámbito público, la formación de virtudes públicas y la articulación moral del bien público” (Bárcena, 1997, p.122).

La perspectiva de comunitarismo orienta la tensión hacia los procesos de endoculturación en donde cada cultura, en la preservación de su autonomía, se puede cerrar al intercambio y la interacción y, por esta falta de contrato con otras, tiene que evolucionar por sí misma.

En este sentido, el comunitarismo responde en contraposición a los planteamientos del liberalismo, si desde la corriente liberal el ciudadano es concebido como un ser en primacía de naturaleza individual. Los comunitaristas plantean que la esencia del ciudadano es la esfera social, ya que la pertenencia a un contexto histórico- cultural determina la formación

de yo. Por tanto, la adquisición de nociones cívicas de las personas es determinante para enriquecer la identidad social que puede ser enunciada en diversas representaciones de vida colectiva.

Esta perspectiva destaca la importancia de las obligaciones y deberes de los sujetos para con los demás y se destaca la preocupación por los compromisos que asume cada uno con respecto a los otros. Es importante resaltar que la comunidad se constituye teniendo como base los valores culturales que se comparten, de ahí que sea necesario reconocer la existencia de ciudadanías diferentes, a partir de las culturas en las cuales se inscriben las personas. (Castillo, 2006, p.55)

El principal riesgo, plantea el comunitarismo, de asumir el “totalitarismo liberal” es que se caiga en el monismo moral y no en el pluralismo, en el monoculturalismo y que no se le dé lugar al multiculturalismo. El comunitarismo propone rescatar las ideas de bien y virtud en el contexto de las comunidades, porque es en ellas donde aprendemos tradiciones de sentido y de bien (Cortina b, 1997 p. 30).

4.3 LA CIUDADANÍA DESDE UNA PERSPECTIVA REPUBLICANA

Esta tradición sugiere el respeto por dos principios básicos: el primero plantea la preponderancia del bien común sobre el bien privado y, el segundo, se constituye en un llamamiento al gobierno para que sus decisiones sean pensadas en el plano del beneficio de la comunidad de ciudadanos. Desde esta perspectiva, el ejercicio de la ciudadanía requiere de acciones intencionadas, establecidas básicamente en un acuerdo del respeto por las virtudes cívicas y el juicio político, en una relación asertiva entre los individuos, el Estado y la sociedad.

En el republicanismo los ciudadanos, a través de su proyecto de vida, entablan formas de articulación con el Estado; sin embargo, este no necesariamente los incluye a través de su discurso, pues es genérico. En este marco estructural del Estado, son los ciudadanos quienes se abren su propio espacio para participar.

El republicanismo termina sacrificando la autonomía individual por privilegiar los intereses públicos y posibilita que el poder coercitivo estatal pueda adelantar o desalentar virtudes cívicas o modelos de ciudadanía particulares.

De esta manera, la concepción republicana tiene una sensibilidad hacia el pluralismo cultural, donde el ciudadano debe tener continuamente la posibilidad de participar en la determinación de los destinos de su comunidad, de ser creativo y no solo un beneficiario de auxilios y derechos. De este modo, la estrategia republicana parte del convencimiento de que para satisfacer la autonomía es necesario que desde las instancias del poder político se aseguren las bases sociales que lo hagan posible. En otros términos, el sistema de deberes del ciudadano debe respetar los significados culturales de los recursos que median en sus relaciones.

Finalmente, el *status* de ciudadano se adquiere a través de complejos procesos de socialización que inculcan en las personas el sentido de pertenencia a la sociedad. En las

sociedades modernas la ciudadanía subyace a las demás identidades y permite manejar los conflictos que pueden surgir entre quienes profesan distintas ideologías porque ayuda a cultivar la virtud política de conciliación responsable de los intereses en conflicto. En consecuencia, para formar hombres es necesario formar también ciudadanos, sin que ello signifique que se pueda dar por bueno cualquier modelo de ciudadanía.

Si el concepto de ciudadanía remite al de identidad, es posible considerar que la construcción de ciudadanía debe darse en tres planos: en el nivel político (expresado por la práctica política), en el de las condiciones económicas (hoy marcadas por los procesos de globalización) y en el de la sociedad como Estado organizado.

Vemos como el papel de un ejercicio a través de la escritura, en últimas, puede ser transversal a cualquiera de estas nociones, pues ya sea desde lo individual o desde lo colectivo, desde lo posibilitado desde el exterior o lo buscado por el propio sujeto, a este se le exige acción y proposición. Aunque lo individual difícilmente termina como tal, pues las acciones individuales afectan lo colectivo de cualquier forma.

4.4 NUEVAS CONCEPCIONES SOBRE CIUDADANÍA

A su vez resulta clave entender que la trayectoria de este vocablo ha tenido importantes variaciones sujetas a periodos históricos y a los diversos contextos sociales, donde el

cambio de paradigmas ha marcado giros importantes en la forma de ser y sentirse ciudadano en la actualidad. De esta manera, diversas tradiciones de orden teórico y filosófico, siguen ahondando esfuerzos que contribuyan a la búsqueda de acuerdos que disipen la complejidad de la discusión sobre los nuevos retos que afrontan las sociedades multiculturales para configurarse como escenarios donde la responsabilidad cívica, el sentido de pertenencia, la autonomía y la criticidad sean las piedras modulares de un planteamiento ético- político de la ciudadanía.

Por tanto, en la sociedad contemporánea los discursos se enmarcan en la lucha por concebir a los sujetos desde una perspectiva de derechos que les permite ser activos en la esfera de la vida pública, participar en procesos sociales y sentirse ciudadanos, sin embargo, ese sentirse ciudadano aún en su trasfondo contempla ambivalencias y rezagos de enfoques pasados. Estamos presenciando una época de crisis en los escenarios de participación, en la responsabilidad social, pluralidad conceptual y en la urgencia de movilización social en torno a posicionar el ejercicio de la ciudadanía como parte decisiva en el desarrollo íntegro de cualquier ser humano.

En otras palabras:

El concepto de ciudadanía puede ser pensado como un espacio de memorias y luchas donde las identidades colectivas juegan un papel principal. Se trata de un espacio en el que los ciudadanos decodifican determinados lenguajes y prácticas, un espacio de memoria dotado de determinados símbolos (como la constitución), signos (tradiciones de derechos), ritos (celebraciones nacionales), mitos (unidad nacional), e instancias de rememoración (celebraciones). Vista así la ciudadanía es una empresa hermenéutica, la práctica de una

realidad textual y narrativa, una forma de discurso y tradición, y por ello de memoria y rememoración crítica. (Bárcena, 1997, p. 150).

En concordancia con este panorama Flor A. Cabrera Rodríguez (2002) en el texto *Hacia una nueva concepción de la ciudadanía en una sociedad multicultural*, expone como eje central:

Los autores reconocen que es tarea compleja proporcionar una definición cerrada de ciudadanía considerando el actual proceso de cambio que está sufriendo el concepto y la ambigüedad de sus límites. No obstante, desde diversas disciplinas se ofrecen nuevos conceptos de ciudadanía que la califican de alguna manera a fin de acentuar aquella dimensión que mejor la caracteriza. Se destacan algunas definiciones que señalan componentes o dimensiones que constituyen centros de interés asociados a la ciudadanía.

En el siguiente cuadro proporcionado por la autora se expresan de manera sintética diferentes definiciones y posturas frente la movilización del concepto en la contemporaneidad.

Concepto de ciudadanía	Autores representativos	Dimensión que se destaca
Ciudadanía cosmopolita	Cortina, 1996	Superar las fronteras de la comunidad política nacional y transnacional
Ciudadanía global	Bank, 1997 Steve Olu, 1997 Oxfam	Ciudadanos del mundo Respeto y valoración de la diversidad Equidad Sostenibilidad Responsabilidad
Ciudadanía responsable	Concejo de Europa, 1988, 2000 Bell, 1991 Spencer y Klug, 1998	Sentido de pertenencia a una comunidad Compromiso social Responsabilidad social

Ciudadanía activa	Concejo de Europa,1988, 2000 Osler,1998,2000 Bárcena,1997	Conciencia de pertenencia a una comunidad Identidad comunitaria Implicación y compromiso por mejorar la comunidad.
Ciudadanía crítica	Giroux,1993 Mayordomo,1998 Inglehart,1996	Compromiso por construir una sociedad más justa Reconstrucción social Conjugar estrategias de oposición con otras de construcción de un orden social
Ciudadanía multicultural	Kymlicka,1995 Carneiro,1996	Derechos colectivos Solidaridad Respeto
Ciudadanía intercultural	Cortina,1999	Dialogo entre culturas No recrearse en las diferencias Respeto a las diferencias, pero reconocimiento de las que no son respetables Comprender otras culturas es indispensable para comprender la propia
Ciudadanía diferenciada	Joung,1990	Respeto a la diversidad Derechos colectivos
Ciudadanía democrática	Carneiro, 1999	Justicia social: derechos y deberes sociales para todos
Ciudadanía social	Cortina, 1999	Lucha contra los fenómenos de exclusión Igualdad de oportunidades y equidad
Ciudadanía ambiental	Carneiro, 1996	Desarrollo sostenible
Ciudadanía paritaria	Caneiro, 1996	Superación de los prejuicios de grupo “feminizar” el espacio público

Ciudadanía económica	Cortina, 1999	Ciudadanía en la empresa Clima laboral y cultural de confianza entre sus miembros Responsabilidad por el entorno social y ecológico
----------------------	---------------	---

Cuadro 1. Nuevas conceptualizaciones de ciudadanía y componentes claves asociados.

En el capítulo cinco, dejaremos en claro, con los planteamientos de Giroux, cómo para nuestra propuesta son esenciales los postulados de la Ciudadanía Crítica y de la Ciudadanía Activa, de ahí la importancia de que el sujeto esté dotado de las herramientas conceptuales y comunicativas para participar y analizar su rol dentro de la sociedad.

Para finalizar, y después de haber comprendido la complejidad del vocablo, es importante hacer una aclaración, puesto que a todas estas concepciones las subyace el *sujeto político*, noción importante para nuestro fin.

Debemos estar atentos a no confundir la identidad de un individuo con su ciudadanía, su ser (privado) con su acción (pública), la fuente de su ser con el despliegue de sus razones, su pertenencia comunitaria con su actividad política, su cultura con el civismo, ni el ser-en-común de las comunidades culturales con el actuar-juntos de una comunidad política, el sentimiento nacional con la responsabilidad política, en síntesis, el principio de filiación que funda una identidad común en la partición de valores culturales con el principio de acción que despliega una ciudadanía compartida en la identidad de un combate político llevado en nombre de principios (Tassin, E. 2001, p. 15).

5. CUATRO PERSPECTIVAS QUE AHONDAN EN LA RELACIÓN ESCRITURA Y CIUDADANÍA

Como lo mencionamos en la introducción, son pocos los trabajos que hacen expresa relación entre escritura y ciudadanía. Pero hemos encontrado en los teóricos de la pedagogía crítica importantes puntos de conexión para lanzarnos a mostrar que son más sus convergencias y relaciones que sus disociaciones. La filosofía y la ética del discurso también nos han aportado elementos para armonizarlas y para sustentar el papel de la escuela en la configuración de un sujeto político.

5.1 HENRY GIROUX: UNA MIRADA DESDE LA PEDAGOGÍA CRÍTICA

Es bien conocido el compromiso político de Henry Giroux y los planteamientos contundentes frente a las responsabilidades que les corresponden a la educación y a los educadores. No siempre ha resultado cómodo el discurso de la pedagogía crítica, en la que él se inscribe, pues cuestiona el papel político de la escuela y propende por una inmersión crítica en la historia. Actitudes que exigen cuestionamientos permanentes del ejercicio docente, sobre todo si se tiende al acomodamiento en prácticas tradicionales.

Otros especialistas en educación, lectores de su obra definen el carácter comprometido de su pensamiento. En palabras de Freire: “Nada en Giroux lo acerca a una comprensión sectaria del mundo, así como tampoco hay lugar en su pensamiento para que ‘broten’ falsas

dicotomías” (1992, pp. 12-13). Con esto se define el carácter comprometido de su pensamiento. Aronowitz y Roslyn en la introducción a *Teoría y resistencia en educación* (1992, pp 14-15) afirman: “El trabajo de Henry Giroux sobre educación, provee al lector en general y al especialista en educación, de un amplio examen sobre las ideas principales de la nueva sociología de la educación así como de la crítica a las principales corrientes que existen dentro del tema”.

Uno de los más importantes aportes en Giroux, por encima de los cuestionamientos a las sociedades actuales, está en la perspectiva de cambio para la escuela, al impulsarla a repensar el “valor vocacional del currículo”. Es decir, cuestiona el hecho de que la escuela se haya dedicado, olvidando principios fundamentales que explican su existencia, a formar individuos para el sistema productivo, volcando muchos de sus propósitos hacia el desarrollo de destrezas para el mundo laboral, justificándose sobre el mejoramiento de la calidad de vida de los ciudadanos a partir de insertarlo en el mundo de la producción.

En las competencias comunicativas, con fines de formación ciudadana, Giroux hace aportes muy valiosos al sostener que los estudiantes deben ser entrenados para pensar críticamente y puedan moverse más allá de interpretaciones literales y de modos fragmentados de razonamiento. Los alumnos deben apropiarse de sus propias historias, es decir indagar en sus propias biografías y sistemas de significados.

Para la pedagogía crítica es fundamental el ser humano que participa y está activo, que tiene los argumentos para exigir lo que le corresponde en la sociedad; un sujeto que reconoce el papel que juega en la cultura, que sabe de la historia y piensa en cómo transformarla; ese es un ciudadano que hace pleno ejercicio de su ciudadanía, no un sujeto pasivo. Dadas estas necesidades, se requieren por supuesto sujetos mediadores con unas características especiales.

Los maestros – dice Giroux- más que los estudiantes deberán representar el punto de partida para cualquier teoría de la educación ciudadana. No se debe esperar que sea el mismo estudiante o su entorno, si corre con suerte, los que dirijan su formación para la vida en ciudadanía. Un maestro que piense críticamente sobre la naturaleza de sus creencias y la forma cómo estas influyen en sus relaciones con los estudiantes, no surge de la nada. Si su socialización política no le garantiza dichos estados de reflexión, la escuela formadora debe entrar a propiciar espacios para ello. Nada menos ni nada más que una adecuada socialización política de sus estudiantes está en juego. No se puede correr el riesgo de que la escuela caiga en un “vacío político y social”.

En este sentido, Giroux coincide con Bruner, quien considera que una teoría de la instrucción es necesariamente una teoría política, pues en toda sociedad hay distribución del poder y el maestro debe saber a quién educa y para cumplir qué roles dentro de esa sociedad. En consonancia con Giroux, Bruner afirma: “El psicólogo o el educador que formule una teoría pedagógica sin tener en cuenta el entorno político, económico y social

del proceso educativo se arriesga a caer en la trivialidad, y merece ser ignorado, tanto en la comunidad como en la clase”. (1991, p. 113).

Las competencias comunicativas son fundamentales en la construcción de un pensamiento crítico. Finalmente todo lo que desarrolla pensamiento entra por el lenguaje. El tipo de texto, de películas, de gráficos, de discusiones que se usen en el aula, deben ser decodificados en todas sus dimensiones por parte del maestro, para ayudar a sus estudiantes a identificar “dobles sentidos” y las diferentes movilizaciones ideológicas que se dan en ellos. Esto exige un plan de estudios elaborado por el maestro y no por el libro de texto, que es como frecuentemente ocurre.

También cabe aquí una reflexión sobre la escuela misma y las creencias y comportamientos que se instalan desde el currículo oculto, entendido este como “aquellas normas, valores y actitudes subyacentes, que con frecuencia son transmitidos tácitamente a través de las relaciones sociales de la escuela y del salón de clase” (Giroux, 1992 p. 250).

5.2 PAULO FREIRE: EDUCACIÓN POPULAR Y CIUDADANÍA

También Freire recalca la importancia de que los lectores asuman una actitud crítica al leer un texto y por supuesto que esta actitud los acompañe cuando lo produzcan. Pero además se cuida de dejar estos planteamientos en el abstracto (mucho se habla de la lectura crítica y del pensamiento crítico, pero poco se profundiza en las condiciones en que estos se

desarrollan, como si fueran producto del azar, o de unas cuantas recetas metodológicas). Para Freire el papel del maestro es crucial en el desarrollo de la lectura y de la escritura, si se contempla al hombre en su historicidad. Con respecto a esto es bien conocida la exigencia que hace Freire a los tipos de texto y de relato que se utilizan en las aulas. En esto coincide también con Giroux. Son requeridos textos que hablen de la realidad de los sujetos y que les permitan recrear desde su propio contexto dichos relatos, es decir, que les den la posibilidad de transformar la realidad.

Un sujeto que en la escuela, y particularmente a través de la escritura, no es puesto en situación real con lo que pasa en su entorno, es un sujeto lanzado al silencio, porque no sabrá cómo identificar las situaciones que le son provechosas o adversas y, de la misma manera, no podrá decidir si intervenir o no para transformarlas. “En la medida en que el lenguaje es imposible sin pensamiento, y ambos son imposibles sin la realidad a la que se refieren, la palabra humana es más que simple vocabulario: es palabra y acción” (Freire 1990, p. 70).

En *La introducción a la naturaleza política de la educación* (1990) de Freire, Giroux dice: “(...) la educación representa [para Freire] una forma de acción que emerge de la unión de los lenguajes de la crítica y de la posibilidad”. Con lo que expresa que para este autor también la transformación política desde la educación es y debe ser posible. Freire tiene una perspectiva política de la alfabetización – que va mucho más allá de adquirir el código para escribir el nombre – (coincidente con Ferreiro). Perspectiva con la que nos

identificamos, ya que si la escuela ejerce una fuerte influencia, desde el currículo explícito y el currículo oculto sobre los educandos, lo mínimo que se le debe exigir es que defina una posición frente al tipo de socialización política hacia la que cree que debe enrutarse a sus alumnos.

Es muy potente en Freire el papel de lenguaje en el desarrollo del pensamiento y de la autonomía. “El proceso de orientación de los seres humanos en el mundo no incluye la asociación de imágenes sensoriales, como sucede con los animales. Implica, por encima de todo, pensamiento – lenguaje, es decir, la posibilidad de conocer a través de la praxis, por medio de la cual el hombre transforma la realidad” (1990, p. 63). En esto consiste el sentido histórico que le da al hombre: la posibilidad de cambiar, de transformar a conciencia su entorno.

En Freire hemos encontrado la razón para defender que un ejercicio de la ciudadanía en el que no esté presente la escritura, es un ejercicio incompleto. Un ejercicio de enseñanza de la lectura y la escritura que no pase por la lectura y análisis de la realidad es absurdo, pues el resultado es un sujeto silente y pasivo incapaz de crear su propia voz para manifestarse; un sujeto que reproduce los contenidos y las imágenes que cómodamente copia de otros que se los imponen, crédulo por facilismo.

Una idea potente en los planteamientos de Freire es el cuestionamiento a una educación “nutricionista” que concibe al maestro como el sujeto que escoge cuál es el contenido que le va a transmitir al estudiante y a este como el ser vacío que requiere que lo nutran.

Enseñar a leer y escribir no es una cuestión intrascendente. De ahí que cada maestro sea maestro de lengua. De ahí que la formación del maestro de lengua deba pasar por una exigencia audaz de reflexión sobre estos procesos.

5.3 EMILIA FERREIRO: ESCRIBIR PARA UN MUNDO CAMBIANTE

Hemos seleccionado este título para hablar de los aportes de Emilia Ferreiro, pues hace referencia a uno de los escritos de la autora más atinentes al tema que nos convoca: Escritura y ciudadanía. En el libro *Pasado y presente de los verbos leer y escribir*, Emilia Ferreiro, dedica un artículo especial a hablar de las implicaciones que tienen la lectura y la escritura para el ejercicio de la ciudadanía: *Leer y escribir en un mundo cambiante*, que es además una conferencia plenaria presentada en el XXVI congreso de la Unión Internacional de Editores, en Buenos Aires, en el año 2000.

Emilia Ferreiro es una referencia obligada cuando de hablar de escritura se trata. Esta es una de las latinoamericanas más comprometidas con la investigación de los procesos de lectura y escritura. Su valor radica en el hecho de que se ha concentrado con mayúsculo

interés en la comprensión de los procesos mediante los cuales los niños adquieren el código escrito, asumiendo, de manera importante, que la escritura es un sistema de representación. Ello de por sí ubica a la escritura por encima de la simple discusión por la didáctica.

Uno de los grandes aportes provenientes de las investigaciones de Ferreiro es la ubicación del momento de adquisición de la lengua por parte del niño, mucho antes de ingresar al sistema escolar. Esto anticipa además que la lectura y la escritura no se circunscriben al contexto de la escuela y que el ser humano, fuera de ella, también está naturalmente inmerso en complejos y múltiples sistemas de representación. “La escritura es importante en la escuela porque es importante fuera de ella y no al revés” es una de las afirmaciones que le dan a la escritura una posición importante en el proceso de socialización del ser humano, pues desde siempre se le consideró como un objeto escolar. Sorprende como estos planteamientos que datan del año 79 son aún desconocidos por muchos contextos pedagógicos.

En el mismo texto, Emilia Ferreiro nos acerca a las diferentes concepciones con las que se han asumido la lectura y la escritura como construcciones sociales: oficios, marcas de sabiduría, marcas de ciudadanía, objetos de aprendizaje, objetos de enseñanza, etc. Precisamente al situarse como objetos de enseñanza y de aprendizaje, recibieron toda la tradición de la escuela, es decir, se trataron de enseñar como una técnica. El resultado: lectores y escritores descifradores, no lectores y escritores plenos.

La comprensión de que la lectura y la escritura son mucho más que una técnica nos lleva ahora a hablar, dice Ferreiro, de alfabetizar para la calle, alfabetizar para el periódico, alfabetizar para la literatura, alfabetizar para el trabajo, alfabetizar para la ciudadanía, alfabetizar para la Internet, etc., es decir, para superar la incompreensión de los fenómenos que nos rodean; El término *literacy* equivalente a alfabetización, “es un continuo que va de la infancia a la edad adulta y, dentro de la edad adulta, un continuo de desafíos cada vez que nos enfrentamos con un tipo de texto con el cual no hemos tenido experiencia previa”. Conclusión: la alfabetización no se limita al espacio escolar, no tiene inicio ni fin y se da a lo largo de la vida. En lo que a la ciudadanía compete, se requieren sujetos alfabetizados para la democracia y para que ello se dé efectivamente se tiene que hacer explícito en los objetivos de enseñanza de las instituciones. La escuela debe tener claro para qué alfabetiza. “La democracia plena es imposible sin niveles de alfabetización por encima del mínimo del deletreo y de la firma”, reafirma Ferreiro.

5.4 ADELA CORTINA: PARTICIPACIÓN, RAZÓN Y LENGUAJE

Acudimos a Adela Cortina porque nos parecen potentes sus planteamientos desde la ética y el discurso. En sus propias palabras: “Mientras el sentido último de nuestros discursos y nuestras acciones descansa en una razón comunicativa, y no solo calculadora, es necesario hablar de un modo de ser más humano que otros: el *ethos* responsable y solidario” (1985, p. 12). De hecho, cuando planteamos la relación entre escritura y ciudadanía, estamos también pensando en el sujeto que aprende y que desde la escuela configura lo que va a ser su actuar en el mundo social.

Los planteamientos centrales de Cortina gravitan sobre la ética y los valores y ellos, a su vez, inscritos en la educación y en el ejercicio ciudadano; en consonancia con ello, vale la pena rescatar, para reiterar sobre el tema que nos convoca, esa otra dimensión del ser ciudadano que se corresponde con lo ético y que se ve en la presencia que hace con el lenguaje y el discurso.

Como filósofa, para Cortina la razón es fundamental a la hora de dar cuenta de las creencias y las acciones. Considera que la argumentación los respalda para que no se conviertan en dogmas, procedan estos de la autoridad, de la costumbre o de las solas emociones.

El desarrollo del discurso y de la argumentación en la escuela deben ser transversales en el currículo para garantizar un ser humano solidario, responsable y autodeterminado. Si bien es cierto que en la escuela circulan infinidad de discursos, también es cierto que la mayoría de ellos se apropian sin el debido juicio y análisis. Queremos insistir desde esta posición, en la urgencia de posicionar las habilidades de lectura y escritura como centrales para el desarrollo del pensamiento crítico, esencial para desenvolverse como ciudadano en un mundo complejo. Un mundo que le exige pensar en la guerra, en la destrucción ecológica, en la economía, en los mercados, en las transculturaciones, en la miseria, en la tiranía de la estética y la belleza, etc., para lo cual se requiere el suficiente criterio para determinar la actuación. Por eso la pertinencia de Cortina en este sentido, pues va mucho más allá del desarrollo del lenguaje como instrumento y linda con el desarrollo de un discurso ético.

Cortina (1995) considera la argumentación como el centro de la racionalidad. El ciudadano se verá permanentemente interpelado por el entramado de situaciones que lo rodean en su mundo social. Ya sea para decidir sobre su actuar o para demandar sus derechos, necesitará de los argumentos para estar en igualdad de condiciones:

La irrefragabilidad de la argumentación consiste, pues, en principio en su identificación con la conducta racional a la hora de resolver conflictos. Una resolución racional de conflictos es la que se produce por medio de argumentos, y quien no desee proceder argumentativamente, si quiere seguir haciendo gala de un comportamiento racional, debe tener argumentos para no participar en la argumentación efectiva. (p. 93).

La trascendencia del elemental ejercicio de aula de adquirir lenguaje, a partir del acumulado de normas gramaticales, que es parte de lo que cuestionamos con esta investigación, encuentra piso en estos planteamientos que refuerzan el por qué de la transformación del ejercicio docente en lengua.

La competencia comunicativa no se reduce a una mera ampliación semántica de la competencia lingüística, sino que posee funciones propias, tales como producir actos de habla, posibilitar la traducción entre lenguajes, permitir el entendimiento intelectual, ofrecer una base para romper y cambiar convenciones lingüísticas y darle cauce a la reflexión sobre el lenguaje desde el lenguaje (...) (p.119).

Adela Cortina nos ayuda a sustentar la trascendencia de los actos comunicativos, más allá de la instrumentalización de los mismos como suele suceder. De ahí que nos permita también plantear que en el proceso de desarrollo del lenguaje no solo debe intervenir un licenciado que ha aprendido sobre el lenguaje desde la lingüística, sino que es esencial que reconozca reflexiones filosóficas sobre el mismo y los desarrollos desde las ciencias cognitivas y la psicopedagogía.

6. ESCUELA, ESCRITURA Y CIUDADANÍA EN LA CONFIGURACIÓN DE UN SUJETO POLÍTICO Y SOCIAL

En palabras de Francisco Cajiao:

Aprender a escribir es el acto más humano, más igualitario y más importante en la vida de una persona y, por tanto, enseñar a escribir es el acto más generoso, siempre y cuando haya conciencia clara de que la escritura convierte al esclavo en libre, al obediente en rebelde, al dependiente en autónomo. Enseñar a escribir es caminar en la sublevación del espíritu, que se logra cuando se piensa por cuenta propia y los pensamientos pueden ser guardados como memoria concreta. (2005, p.35).

Históricamente, la dinámica de la escuela ha descansado sobre una estructura formal de rutinas, horarios, currículos, organización de grados y contenidos, donde predomina, como pieza modular de su planteamiento, la práctica de la enseñanza que, a su vez, vincula al maestro como poseedor activo del saber que allí se reproduce. Este formato escolar canónico ha perpetuado prácticas que establecen una barrera entre la escolaridad y la vida, son dos cosas contradictorias poco equiparables, sin nexos notables o expresos para los sujetos que allí interactúan.

De esta manera, la escuela ha permanecido arraigada a su paradigma inicial que se resiste imperiosamente al cambio, donde los saberes predominantes y hegemónicos continúan siendo motivación para que la fragmentación social se conserve y se profundice, ya que, vocablos como equidad, democracia, justicia y ciudadanía, no han hecho eco en su organización, a pesar, de que los múltiples referentes conceptuales y pedagógicos que han

inspirado las líneas de pensamiento de Makarenko, Dewey, Freinet, Decroly, Piaget, Vigotsky y Bruner, entre otros, ha planteado movilizaciones críticas en pro de reinventar la escuela. Estos aportes han contribuido a que desde la academia se construya un discurso desde el deber ser, que no ha influenciado los contextos de la práctica educativa ya que, en pleno siglo XXI apenas se visibilizan algunos cambios que ocurren en una transición de eventos dosificados en constante construcción.

Por el contrario, el discurso del *saber hacer* desde el cual se movilizaron las innovaciones y transformaciones de la educación en nuestro contexto, reproduce el antiguo paradigma situado en la racionalidad instrumental que jerarquiza el saber, los contenidos y los medios con la pretensión de alcanzar una finalidad, olvidando la esencia pedagógica de la escuela en su reflexión sistemática de los procesos de construcción de sentidos que se posibilitan gracias a las interacciones libres de los sujetos

En otras palabras:

Queda claro, entonces que el gran logro del aparato educativo es producir un ciudadano estándar: debe saber más o menos las mismas cosas que saben todos, aprenderlas en el mismo momento (o grado escolar), más o menos de la misma manera (método pedagógico y textos) y sus logros deben ser validados mediante evaluaciones comparativas que pretenden nivelar personas, instituciones y culturas que se certifican con títulos que equivalen a un sello de calidad homogenizada: bachiller, técnico, licenciado, doctor. (Cajiao, 2005, p. 101)

En esta lógica, la escuela está en deuda con los sujetos, por no permitirles elegir entre diversas opciones, formas de reconfigurar la vida pública y el ejercicio de los derechos. No

les ha posibilitado la libertad de formarse criterios éticos y políticos apremiantes en su desarrollo como seres autónomos y críticos de su realidad sociocultural.

En este sentido es importante pensar en currículos integrales alejados del afán por la inserción de un sujeto en el plano productivo, pues como lo dice Arendt, (citada por Barcena, 1997, p. 49)

la educación pasa a tener asignada la misión de reproducir un consenso en materia de valores y normas. Se convierte en el proceso esencial que nos permite identificarnos 'emocionalmente' con un conjunto de valores, actitudes, patrones de conducta y normas, y a partir de la cual accedemos al conocimiento de lo que es 'humanamente' valioso y digno.

John Dewey (1997, p. 107), por su parte, a este respecto afirma: “Un criterio democrático requiere de nosotros desarrollar las capacidades para escoger y seguir nuestra propia carrera. Se viola este principio cuando se intenta adaptar de antemano a los individuos a determinadas profesiones industriales seleccionadas...”. Argumento decisivo para cuestionar el carácter impositivo de las reformas, fundadas sobre el eficientismo, con el que se peca doblemente si se siguen y no se comprenden.

Sin duda, uno de los papeles que debe cumplir la escuela es el de agente de socialización en el mundo contemporáneo, pero poco ha contribuido al diseño de medios posibles para vivir una educación para la ciudadanía que se fundamente más allá de instrucciones en contenidos cívicos o en ingenuos juicios de valor, sobre lo “bueno” y lo “malo” desde una doble moral. Razón apremiante para que los sujetos inmersos en el contexto escolar

revolucionen sus prácticas a acciones basadas en procesos comunicativos donde los consensos, los disensos y las interacciones asertivas, razonadas y críticas se formen en la cotidianidad de la escuela. Las prácticas deben ser semilleros de ciudadanos con capacidades deliberativas de juicio político, ética social y uso activo de los múltiples lenguajes, como medio liberador y legítimo para sentirse y ser ciudadano proactivo de la sociedad actual. Ya lo había dicho Dewey (1997, p.109): “Lo que se llama, a veces, un interés benévolo por lo demás, puede no ser sino una máscara inconsciente para dictarles cuál ha de ser su buena voluntad, en vez de constituir un esfuerzo para liberarles de modo que puedan buscar y encontrar el bien por su propia elección”. Dicha capacidad deliberativa debe poderse promover en la escuela.

La escuela es el crisol donde se funden diversas formas de representación de los seres humanos. Es por naturaleza también el más importante lugar de socialización de los individuos. Por el tiempo de permanencia en ella y por la circulación de creencias, saberes, comportamientos y cosmovisiones, es una fuente de formación de capital humano. La escuela está lejos de ser un “vacío político y social”.

La Escuela le devuelve a la sociedad un sujeto transformado. En ella, el sujeto aprende a autodeterminarse, a escoger entre lo que guiará su vida y lo que no quiere para sí, es decir, aprende a tomar decisiones y a deliberar. Por estar en permanente colectividad en la escuela, el hombre se alimenta para la convivencia social, pero ese no es un proceso espontáneo que se logra *per se*, sino que requiere de mediaciones que hagan explícitos esos

saberes y necesidades. En dichas mediaciones se deben involucrar acciones, didácticas y metodologías claras y explícitas que desarrollen la racionalidad, el pensamiento crítico, el respeto a la diferencia, la inclinación por el diálogo para solucionar conflictos, el respeto por los derechos humanos; todas estas acciones propias mediadas por la ética y el respeto por el otro; pero también, y no menos importante que lo anterior, se debe posibilitar las formas de comunicación de un sujeto que participa y está activo, que es tomado en cuenta y que tiene los argumentos para exigir lo que le corresponde en la vida social; un sujeto que reconoce el papel que juega en la cultura, que reconoce la historia y piensa en cómo transformarla. Nada más nocivo para una sociedad que sujetos indiferentes, incapaces de acción, resignados a las decisiones de otros, acrílicos y apolíticos.

Las prácticas educativas en este sentido son productos históricos y sociales, por lo tanto, en los currículos, en los contenidos, en las relaciones en el salón de clase se deben ver reflejados. Sin embargo, vemos cómo muchas veces el sujeto adquiere esa conciencia fuera de la escuela, gracias a las formas en que interactúa con otros en su entorno, y es dentro de la escuela donde se le acalla para que no interfiera en la armonía de los espacios que han sido neutralizados para, en apariencia, “garantizar la armonía y la convivencia”.

En palabras de Bruner: “Por el mero hecho de ponerlo en la escuela, se lleva al aprendizaje fuera del contexto de la acción inmediata. Esta misma extirpación convierte al aprendizaje en un acto en sí mismo, liberado de los fines inmediatos de la acción, y prepara al alumno para el razonamiento en cadena, alejado de una recompensa que necesita para formular

ideas complejas”. (1991, p.114). Con esto se advierte el peligro del solipsismo en que puede caer la escuela si limita los procesos de enseñanza aprendizaje a la autofagia y se olvida de que el sujeto será devuelto después a un mundo social que lo requiere en condiciones para comprender el complejo entramado de relaciones que, a su vez, desde lo político, lo social y lo cultural, le exigirán acción acordes con dicha complejidad.

La antigua educación ciudadana griega fue ante todo política, con ella se esperaba que el ciudadano participara inteligentemente en la vida cívica – inteligencia y ética estaban emparentadas-. Pero el papel que han jugado históricamente las escuelas, con su mecanismos de control y de entrenamiento para los oficios se han alejado de estos ideales (Giroux, 1992).

Se puede decir que el carácter reflexivo de la educación se cambió por el carácter técnico y desde entonces ha sido más importante que el sujeto aprenda nociones como cumplimiento y obediencia que autodeterminación o libertad; el mejoramiento personal se asoció con el ascenso en la escala social, a través del trabajo, y no con la formación integral.

Para volver a pensar en una educación volcada sobre lo ciudadano, se hacen todo tipo de propuestas, pero generalmente ellas descansan ingenuamente en lo deseable más que en las realidades. “Se debería contemplar un serio intento por reformular la educación ciudadana situándola dentro de un análisis que explore a las tan frecuentemente ignoradas relaciones complejas entre conocimiento, poder, ideología, clase y economía” (Cherryholmes, 1980,

citado por Giroux, 1992). De aquí se desprende, además, una demanda que poco eco ha tenido en las reformas educativas: que todos los docentes sean docentes comprometidos con la lectura y la escritura, es decir, que se desarrollen estos procesos como saberes interdisciplinarios, lo cual implica la vinculación de todas las asignaturas en ello.

Tres son, según Giroux, los modos de racionalidad que se han dado en la educación ciudadana, entendiendo *racionalidad* como “un conjunto específico de supuestos y prácticas sociales que median las relaciones entre un individuo o grupos con la sociedad amplia” (1992, p. 217). En primer lugar, está la *racionalidad técnica*, que se puede sintetizar como el tipo de verdad absoluta transmitida de quien domina un saber a otro que carece de él. Este tipo de racionalidad apoya la conducta que es adaptable, maleable y condicionada, en lugar de la activa y crítica. En segundo lugar, está la *racionalidad hermenéutica*, que se instala desde lo simbólico. En ese sentido, es contraria a la *técnica*, pues se contrapone a lo estático y preestablecido para dar lugar a lo que está en permanente construcción, gracias a la cambiante producción de significados que se dan entre las relaciones sociales; sin embargo, vertientes de esta racionalidad como la *investigación reflexiva* pecan por defender los ambientes de igualdad y pluralismo, pero sin revisar los móviles que hacen que la sociedad se desenvuelva en medio de desigualdades, lo cual los inclina a un ideología vacía. En tercer lugar, está la *racionalidad emancipatoria* que se basa en los principios de acción, crítica y autorreflexión. Muy emparentada esta con la noción de acción en Arendt.

La propuesta es el regreso a la convergencia entre educación, política y ciudadanía; se espera que en la escuela se le dé paso a la crítica histórica y a la reflexión crítica, es decir al análisis de la situación presente, pero sin desconocer de dónde provienen los fenómenos, y a la acción social, es decir, a contextualizar al hombre con su entorno y hacerlo partícipe de las decisiones y las transformaciones. Pero todo esto se queda en utopías, si no se planean los espacios donde se potencie, y si desde los mismos mediadores (maestros) no existe una socialización política para ello. Por esa razón, la insistencia en la importancia de analizar la formación de docentes. “Los maestros más que los estudiantes deberán representar el punto de partida para cualquier teoría de la educación ciudadana” (Giroux, 1992, p. 255).

Pero si para los maestros hay demandas y se asignan responsabilidades, la escuela no escapa a las exigencias para una mejor concepción de su papel en la situación histórica, social y cultural de sus educandos. Bustamante (2002) da un ejemplo claro de lo que -sin denominarlo como tal – se hace desde el currículo oculto, en detrimento de la formación: De una parte, la escuela, cuyos principios proclaman el desarrollo de la individualidad, y promulga una educación más personalizada, contradictoriamente masifica el aula, elevando el número de estudiantes; por otra parte, la escuela que representa la cultura académica y la cultura letrada, pocos espacios ofrece y planea para la racionalidad, la reflexión crítica, la argumentación y la escritura. Estos son procesos que se dan esporádicamente, dependiendo de lo que el docente escoja para adelantar una clase. Un tercer ejemplo se da cuando se pregona la educación para la autonomía y la autodeterminación y mientras tanto, cada vez más se acude a mecanismos rígidos de extremo control en ella. Estas incoherencias se

instalan en la personalidad y se fijan en el comportamiento. Es labor del maestro hacerlas visibles y explicitarlas para de la misma manera ayudar a exorcizarlas.

En el capítulo V *Acción* de *La condición humana*, Hannah Arendt (1993, pp.199-276) establece la relación entre la acción y el discurso y los presenta como condiciones para hablar de igualdad y distinción entre los seres humanos.

El discurso y la acción revelan esta única cualidad de ser distinto. Mediante ellos, los hombres se diferencian en vez de ser meramente distintos; son los modos en que los seres humanos se presentan unos a otros, no como objetos físicos, sino *qua* hombres. (p.200).

En ninguna otra situación el hombre revela tanta interioridad como en la escritura, tenga ella la dimensión que tenga. La necesidad de representar, no solamente de comunicar y de imaginar, llevó a la invención de los códigos escritos. El hombre en su relación con los otros vio la potencia de la escritura para sostenerse y perdurar.

“Ninguna otra realización humana requiere del discurso en la misma medida que la acción” (Arendt, 1993. p. 204), en el actuar sin discurso, el hombre sencillamente se invisibiliza, tal vez imita o “representa”, pero no demuestra experiencia real. El ejercicio de escritura para sí mismo es aislamiento y estar aislado es lo mismo que carecer de capacidad de actuar.

La ciudad no es la situación física, si así fuera, la ciudadanía sería simplemente una manera de desenvolverse en la ciudad, pero como ella es más el conjunto de relaciones y entramados de se dan entre la gente para agenciar derechos y responsabilidades, se

requieren voluntades formadas para que dicho ejercicio le garantice al ser humano una actuación en igualdad de condiciones con otros.

“(…) el lenguaje no puede considerarse como una institución contingente más, empíricamente descriptible y basada en convenciones, sino que en él encontramos la metainstitución de las demás instituciones humanas” (Cortina, 1985, p.120). No hay acción, pensamiento, deseo o necesidad que no circule por la relación lenguaje-pensamiento. En su dimensión social, el hombre está rodeado de situaciones en las que insoslayablemente predominarán los códigos significativos. Sin importar cuáles sean las destrezas y habilidades que haya desarrollado en este campo, ellos están ahí para orientar su actuación. Dependerá de él el uso que haga también de los mismos códigos para estar a la altura de las normas que lo cobijan. Esta es una razón para que esté dotado de las destrezas de análisis, argumentación, interpretación y composición para participar en igualdad de condiciones frente a los eventos de la esfera social y política. En este punto Cortina (1985, p.120) enfatiza en la diferencia entre poseer y conocer el código lingüístico y hacer un uso trascendental de él. “La pretensión de poseer un criterio marca la distancia entre la pragmática trascendental y la pragmática lingüística”.

¿Qué papel ha venido cumpliendo la escuela para que las competencias comunicativas de los sujetos que lanza a sus extramuros lo auxilien cuando tienen que hacer uso de ellas en la esfera de los deberes y derechos como ciudadano?

Por la manera como se conciben la lectura y la escritura, como prácticas complementarias, desarrolladas desde una sola área y no centrales y transversales, podríamos decir que su papel está reducido a dotar a los estudiantes de códigos lingüísticos mínimos para desenvolverse en situaciones básicas de comunicación. Ya hemos analizado, desde diferentes perspectivas, cuál es la exigencia de los niveles de comunicación para un sujeto que debe desenvolverse en ese mundo complejo que supera las situaciones a las que se enfrenta en la escuela. Vimos con Ferreiro que el mundo cambiante le exige al hombre alfabetizarse para la calle, para la democracia, para el periódico, para el trabajo, para el mundo de las nuevas tecnologías y la información, para la ciudadanía, etc. Por eso, como lo plantea Freire (1990, p.70): “las dimensiones cognitivas del proceso de alfabetización deben incluir las relaciones del hombre con su realidad. Estas relaciones son la fuente de la dialéctica entre los productos que los hombres logran al transformar la realidad y el condicionador que dichos productos ejercen a su vez sobre los hombres”.

Esto dicta una responsabilidad muy fuerte sobre la escuela y sobre los docentes. Nuevamente Freire acude en nuestra ayuda: “El rol del educador consiste en proponer problemas en torno a situaciones existenciales codificadas para ayudar a los educandos a alcanzar una visión cada vez más crítica de su realidad” (p. 75)

Según Apel, citado por Cortina (1995):

El niño adquiere la comprensión del yo y la orientación a fines mediante el aprendizaje del lenguaje y la socialización. Lo cual significa que sólo se adueña de sí mismo y de sus posibles fines identificándose con un rol que se le adjudica en la comunidad de interacción y comunicación lingüística.

“Aprender a leer y escribir debería constituir una oportunidad para que los hombres sepan lo que realmente significa *decir palabras*: una actividad humana que implica reflexión y acción. Como tal no es el privilegio de unos pocos, sino un derecho humano primordial”
(Freire 1990, p.70)

7. ¿QUÉ LUGAR OCUPA LA ESCRITURA PARA EL EJERCICIO CIUDADANO, DESDE DOCUMENTOS OFICIALES COMO LOS ESTÁNDARES BÁSICOS EN COMPETENCIAS CIUDADANAS Y ESTÁNDARES BÁSICOS DE COMPETENCIAS DEL LENGUAJE?

7.1 ESTÁNDARES BÁSICOS EN COMPETENCIAS CIUDADANAS

Los documentos *Estándares básicos de Competencias del Lenguaje y Estándares básicos en Competencias Ciudadanas* hacen parte de los documentos de apoyo que desde el Ministerio de Educación Nacional se emiten como principios orientadores para efectuar planes de mejoramiento en las instituciones educativas. De alguna manera, estas disposiciones se convierten en un marco de referencia para las prácticas educativas en la escuela. Se espera que los docentes en ejercicio las conozcan y analicen la pertinencia de vincularlas en su labor educativa o no, pues tal como están planteados son de libre ejecución, pero hacen parte del basamento de las evaluaciones que se les aplican a los estudiantes (Saber, Pruebas de Estado).

Nos interesa analizar en ambos documentos si en ellos se hace expresa la relación entre las Competencias comunicativas (particularmente la escritura) y el ejercicio de la ciudadanía, dado que desde las disposiciones oficiales constituyen marcos de referencia para los docentes en ejercicio y se espera que sean parte del material de estudio y de la reflexión que se hace desde las licenciaturas con los docentes en formación.

Por su parte, los *Estándares básicos en Competencias Ciudadanas* parten de lo establecido en la Constitución Política Colombiana, en lo que a deberes y derechos humanos respecta, y de los objetivos de la educación contemplados en la Ley General de educación, Ley 115 del 94.

El documento, de una parte, deja clara la concepción de ciudadanía desde la cual se desarrollará la propuesta; de otra, se justifica, para el contexto colombiano, la necesidad de formar desde la escuela para la ciudadanía; en tercer lugar, plantea los grupos de competencias en que se organizaría el trabajo (competencia y paz, participación y responsabilidad democrática, pluralidad, identidad y valoración de las diferencias), y los tipos de competencias que se involucran en la formación ciudadana (cognitivas, emocionales, comunicativas e integradoras); finalmente, se presenta la propuesta gradual y progresiva que se desarrollaría por grados de escolaridad, de primero a undécimo.

Tanto en la presentación como en el desarrollo teórico se deja clara la concepción de ciudadanía y los postulados afines:

1. “Queremos concentrar nuestros esfuerzos en aumentar la cobertura, pero también en lograr que nuestros niños mejoren sus aprendizajes y estén en plena capacidad de transformar ellos mismos la realidad y trabajar en conjunto por el bienestar de todos” (presentación p.3).

2. “Trabajar en el desarrollo de competencias ciudadanas es tomar la decisión de hacer la democracia en el país, de formar unos ciudadanos comprometidos, respetuosos de la diferencia y defensores del bien común. Unos ciudadanos que desde sus casas, escuelas, colegios y universidades extiendan lazos de solidaridad, abran espacios de participación y generen normas de sana convivencia. Unos ciudadanos seguros de sí mismos y confiados en los otros. Unos ciudadanos capaces de analizar y aportar en procesos colectivos. Unos ciudadanos que prefieran el acuerdo y el pacto, antes que las armas, para resolver conflictos” (presentación p.3).

3. “Formar para la ciudadanía es un trabajo de equipo y no hay que delegarlo solamente a la escuela y la familia. Se aprende también por la calle, en los medios de comunicación, en las relaciones entre el Estado y la sociedad civil y en cualquier situación comunitaria. Todos esos son los textos vivos que leen nuestros jóvenes. Pero lo importante es traer estos mensajes al aula y al hogar y reflexionar sobre ellos. (p. 5)

4. “En esas situaciones, las competencias ciudadanas representan las habilidades y los conocimientos necesarios para construir convivencia, participar democráticamente y valorar el pluralismo” (p. 6).

5. “Las competencias ciudadanas son el conjunto de conocimientos y de habilidades cognitivas, emocionales y comunicativas que, articulados entre sí, hacen posible que el ciudadano actúe de manera constructiva en la sociedad democrática” (p. 8).

6. “Retomando el concepto de competencia como saber hacer, se trata de ofrecer a los niños y niñas las herramientas necesarias para relacionarse con otros de una manera cada vez más comprensiva y justa y para que sean capaces de resolver problemas cotidianos. Las competencias ciudadanas permiten que cada persona contribuya a la convivencia pacífica, participe responsable y constructivamente en los procesos democráticos y respete y valore la pluralidad y las diferencias, tanto en su entorno cercano, como en su comunidad, en su país o en otros países” (p. 8).

7. “El **desarrollo moral** se entiende como el **avance cognitivo** y **emocional** que permite a cada persona **tomar decisiones** cada vez más **autónomas** y **realizar acciones** que reflejen una mayor preocupación por los demás y por el bien común” (p. 8).

8. “Las competencias relacionadas con el desarrollo moral no sólo son imprescindibles, sino también susceptibles de ser trabajadas en un proyecto de formación ciudadana. Por ejemplo, la **empatía**, es decir, la capacidad para involucrarse emocionalmente con la situación de otros (sentir su dolor, por ejemplo), o la capacidad de **juicio moral** para poder

analizar, argumentar y dialogar sobre **dilemas** de la vida cotidiana, se encuentran a lo largo de toda la propuesta, pues todo el tiempo necesitamos estas habilidades para relacionarnos con las demás personas” (p. 8).

9. “La acción ciudadana se da siempre en un contexto. Los individuos actuamos dentro de estructuras y contextos sociales, y esas estructuras y contextos pueden obstaculizar o favorecer el ejercicio de las competencias” (p. 10).

10. “Por ello es fundamental que todos los adultos involucrados en la educación nos propongamos promover y construir ambientes democráticos reales, tanto en el hogar como en la vida escolar, para favorecer el ejercicio de las competencias ciudadanas. Si queremos contextos para la participación democrática, debemos tomar decisiones explícitas y conscientes para ofrecerlos en la vida cotidiana: espacios que permitan la participación y la toma de decisiones sobre asuntos reales, todos los días, desde el comienzo de la escolaridad” (p. 10).

11. “La formación para la ciudadanía no es una asignatura aislada, sino una responsabilidad compartida que atraviesa todas las áreas e instancias de la institución escolar y toda la comunidad educativa, conformada por las directivas, los docentes, los estudiantes, las familias, el personal administrativo y las demás personas que interactúan en ella” (p.10).

12. “En nuestro trabajo, hemos organizado las competencias ciudadanas en tres grandes grupos: Convivencia y paz Participación y responsabilidad democrática Pluralidad, identidad y valoración de las diferencias” (p. 12).

Vemos que los conceptos clave que se movilizan alrededor de el de ciudadanía son: Perspectiva de derechos, Democracia, Compromiso, Respeto por las diferencias, Solidaridad, Participación democrática, Convivencia, Acuerdos, Pluralismo, Actuación, Autonomía, Juicio moral, Identidad, lo que corresponde a una formación ciudadana en pro de un sujeto activo.

De otra parte, el documento hace referencia a las competencias comunicativas como indispensables en la formación ciudadana. En su conjunto están mencionadas así (los subrayados son nuestros):

Las competencias relacionadas con el desarrollo moral no sólo son imprescindibles, sino también susceptibles de ser trabajadas en un proyecto de formación ciudadana. Por ejemplo, la empatía, es decir, la capacidad para involucrarse emocionalmente con la situación de otros (sentir su dolor, por ejemplo), o la capacidad de juicio moral para poder analizar, argumentar y dialogar sobre dilemas de la vida cotidiana, se encuentran a lo largo de toda la propuesta, pues todo el tiempo necesitamos estas habilidades para relacionarnos con las demás personas (p. 8).

Así como para la formación ciudadana requerimos de ciertos conocimientos específicos, también necesitamos ejercitar competencias cognitivas, emocionales, comunicativas e integradoras (12).

Las competencias comunicativas son aquellas habilidades necesarias para establecer un diálogo constructivo con las otras personas. Por ejemplo, la capacidad para escuchar atentamente los argumentos ajenos y para comprenderlos, a pesar de no compartirlos. O la capacidad para poder expresar asertivamente, es decir, con claridad, firmeza y sin agresión, los propios puntos de vista (p. 13).

Las competencias integradoras articulan, en la acción misma, todas las demás. Por ejemplo la capacidad para manejar conflictos pacífica y constructivamente, que es una competencia integradora, requiere de ciertos conocimientos sobre las dinámicas de los conflictos, de algunas capacidades cognitivas como la habilidad para generar ideas y opciones creativas ante una situación de conflicto, de competencias emocionales como la autorregulación de la rabia, y de ciertas competencias comunicativas como la capacidad para transmitir asertivamente los propios intereses (p.13).

Para analizar mejor en qué términos están ubicadas las Competencias Comunicativa en la formación ciudadana, en el siguiente cuadro extrajimos las que aparecen en los diferentes grados. También resaltamos el tipo de habilidad presente en ellas.

Grados	Competencia comunicativa en las competencias ciudadanas	Competencias Ciudadanas	Tipo de habilidad comunicativa
Grados primero a tercero	Expreso mis sentimientos y emociones mediante distintas formas y lenguajes (gestos, palabras, pintura, teatro, juegos, etc.)	Convivencia y paz	Escritura no explícita
	Conozco y respeto las reglas básicas del diálogo, como el uso de la palabra y el respeto por la palabra de la otra persona. (Clave: practico lo que he aprendido en otras áreas, sobre la comunicación, los mensajes y la escucha activa.)		Oralidad y escucha
	Expreso mis ideas, sentimientos e intereses en el salón y escucho respetuosamente los de los demás miembros del grupo.	Participación y responsabilidad democrática	Oralidad y escucha
	Manifiesto mi punto de vista cuando se toman decisiones colectivas en la casa y en la vida escolar.		Oralidad.
	Manifiesto desagrado cuando a mí o a alguien del salón no nos escuchan o no nos toman en cuenta y lo expreso... sin agredir.		Oralidad
	Valoro las semejanzas y diferencias de gente cercana. (¿Qué tal si me	Pluralidad identidad y	Escucha

	detengo a escuchar sus historias de vida?)	valoración de las diferencias	
	Manifiesto desagrado cuando me excluyen o excluyen a alguien por su género, etnia, condición social y características físicas, y lo digo respetuosamente.		Oralidad
Grados cuarto y quinto	Expongo mis posiciones y escucho las posiciones ajenas, en situaciones de conflicto.	Convivencia y paz	Escucha, oralidad, escritura no explícita
	Identifico y expreso, con mis propias palabras, las ideas y los deseos de quienes participamos en la toma de decisiones, en el salón y en el medio escolar.	Participación y responsabilidad democrática	Escritura no explícita
	Expreso, en forma asertiva, mis puntos de vista e intereses en las discusiones grupales.		Oralidad
	Propongo distintas opciones cuando tomamos decisiones en el salón y en la vida escolar.		Escritura no explícita
Grados sexto y séptimo	Reflexiono sobre el uso del poder y la autoridad en mi entorno y expreso pacíficamente mi desacuerdo cuando considero que hay injusticias.	Convivencia y paz	Escritura no explícita, oralidad
	Escucho y expreso, con mis palabras, las razones de mis compañeros/as durante discusiones grupales, incluso cuando no estoy de acuerdo.	Participación y responsabilidad democrática	Oralidad y escucha
	Uso mi libertad de expresión y respeto las opiniones ajenas.		Escritura no explícita
	Comprendo que el disenso y la discusión constructiva contribuyen al progreso del grupo.		Oralidad y escucha
	Comprendo que existen diversas formas de expresar las identidades (por ejemplo, la apariencia física, la expresión artística y verbal, y tantas otras...) y las respeto.	Pluralidad identidad y valoración de las diferencias	Escritura no explícita, oralidad
Grados octavo y	Comprendo que los conflictos ocurren en las relaciones, incluyendo	Convivencia y paz	Escucha

novenos	las de pareja, y que se pueden manejar de manera constructiva si nos escuchamos y comprendemos los puntos de vista del otro.		
	Argumento y debate sobre dilemas de la vida cotidiana en los que distintos derechos o distintos valores entran en conflicto; reconozco los mejores argumentos, así no coincidan con los míos.		Escritura no explícita y oralidad
	Argumento y debate dilemas relacionados con exclusión y reconozco los mejores argumentos, así no coincidan con los míos.	Pluralidad identidad y valoración de las diferencias	Escritura no explícita y oralidad
Grados décimo y undécimo	Utilizo distintas formas de expresión para promover y defender los derechos humanos en mi contexto escolar y comunitario.	Convivencia y paz	Oralidad escucha y escritura no explícita
	Argumento y debate sobre dilemas de la vida en los que entran en conflicto el bien general y el bien particular, reconociendo los mejores argumentos, así sean distintos a los míos.		Oralidad escucha y escritura no explícita
	Analizo críticamente y debate con argumentos y evidencias sobre hechos ocurridos a nivel local, nacional y mundial, y comprendo las consecuencias que éstos pueden tener sobre mi propia vida.	Participación y responsabilidad democrática	Oralidad escucha y escritura no explícita
	Identifico y analizo dilemas de la vida en los que los valores de distintas culturas o grupos sociales entran en conflicto y exploro distintas opciones de solución, considerando sus aspectos positivos y negativos.	Pluralidad identidad y valoración de las diferencias	Escritura no explícita
	Argumento y debate dilemas de la vida en los que los valores de distintas culturas o grupos sociales entran en conflicto; reconozco los mejores argumentos, así no coincidan con los míos.		Oralidad escucha y escritura no explícita

La disposición tal como se presenta, permite observar que el énfasis en las Competencias Comunicativas está puesto en la oralidad y en la escucha y no se hace mención explícita a la lectura y a la escritura como competencias implicadas en la formación ciudadana, es decir, no se contemplan como dispositivos para un ejercicio ciudadano, aún cuando se reitera el papel de un sujeto activo, que actúa y participa en la transformación de su realidad.

Reiteramos aquí la urgencia de posicionar con igual relevancia a la lectura y a la escritura como prácticas sociales que les permiten al conjunto de los ciudadanos – como ya lo mencionamos y sustentamos desde el marco teórico (Giroux, Ferreiro, Freire, Cortina, Cajiao, Apel) - comprender fenómenos complejos del mundo político, decidir quiénes lo gobiernan, analizar las situaciones para definir de qué manera se involucra en las problemáticas sociales y comprender las leyes que guían su destino político, exigir el cumplimiento y respeto por sus derechos, dar a conocer argumentadamente sus opiniones y, lo que es más importante, participar activamente con sus capacidades intelectuales en proyectos de mejoramiento de su calidad de vida. En síntesis, autogestionar su desarrollo humano, lo que significa que cada vez dependerá menos de decisiones externas. De esta manera, los sujetos que la sociedad demanda serán sujetos reflexivos, capaces de pensar por sí mismos, de manifestar sus desacuerdos, de argumentar sus puntos de vista frente a los fenómenos sociales de los cuales naturalmente hacen parte, de solicitar el respeto de sus derechos y de participar, desde la proposición, en el desarrollo de proyectos para su

comunidad. La lectura y la escritura son vitales, como lo propuso Dewey (1997), para hacer más comunicables las experiencias para romper las barreras de la estratificación social que hace a los individuos impenetrables a los demás.

Ya que el documento de Competencias Ciudadanas es una guía para las prácticas docentes, y se deja claro que “argumentar y debatir sobre dilemas de la vida cotidiana en los que distintos derechos o distintos valores entran en conflicto; reconocer los mejores argumentos, así no coincidan con los propios” son destrezas que necesitan ser formadas y no son innatas, también contribuiría de manera significativa, si explicitaran la lectura y la escritura como posibilidades reales de ser y desarrollarse como sujeto político.

Si las dimensiones de ciudadanía están asociadas a los aspectos jurídicos (conocimiento y respeto por las leyes, derechos y deberes), a lo axiológico (el respeto por los valores, por las diferencias y por el otro), a lo comunitario (hacer acuerdos, consensos, procurar el bienestar social), a los aspectos territoriales y sociales (sentidos de identidad y pertenencia, noción de país, territorio, identidad nacional, sentido de patria), a lo político (capacidad de elección, sentido democrático, noción de justicia, libertad, soberanía), es claro que varios de estos aspectos no se estarían contemplando en la totalidad del documento y que, por lo menos en lo que a Competencias Comunicativas se refiere, estarían primando los aspectos axiológicos.

7.2 ESTÁNDARES BÁSICOS DE COMPETENCIAS DEL LENGUAJE

En la presentación del documento se ve claramente una perspectiva del desarrollo del lenguaje desde lo subjetivo y lo social.

En cuanto a su valor social, el lenguaje se torna, a través de sus diversas manifestaciones, en eje y sustento de las relaciones sociales. Gracias a la lengua y la escritura, por ejemplo, los individuos interactúan y entran en relación unos con otros con el fin de intercambiar significados, establecer acuerdos, sustentar puntos de vista, dirimir diferencias, relatar acontecimientos, describir objetos. En fin, estas dos manifestaciones del lenguaje se constituyen en instrumentos por medio de los cuales los individuos acceden a todos los ámbitos de la vida social y cultural. (p.19).

El sentido de la propia existencia. Al poseer el lenguaje un doble valor (subjetivo y social), se constituye en una herramienta que repercute en la formación de individuos autónomos, capaces de pensar, construir, interpretar y transformar su entorno, haciendo valer su condición de seres humanos únicos y diferenciados, aunque iguales a los demás en derechos, responsabilidades y potencialidades. (p.23).

Se hace énfasis en los diferentes sistemas de significación en los que están inmersos los sujetos. La conciencia de un sujeto social que participa y es capaz de producir concepciones de la realidad, de reelaborarla y de transformarla también está presente.

Se hace énfasis, además, en que lo gramatical no es lo más esencial, sino solo uno de los componentes del estudio de la lengua. Se amplía la concepción del lenguaje a dimensiones del sujeto como la estética, emocional, cultural, ideológica, cognitiva y pragmática. Esto, como ya lo hemos reiterado, ahonda en la necesidad de que el desarrollo de lengua no se enmarque solamente desde la lingüística, sino que trascienda además a lo psicopedagógico

y a los estudios cognitivos. De otra parte, a la escritura y la lectura, como procesos fundamentales en el desarrollo del lenguaje, se les otorga un papel central.

Estos dos procesos – comprensión y producción – suponen la presencia de actividades cognitivas básicas como la abstracción, el análisis, la síntesis, la inferencia, la inducción, la deducción, la comparación, la asociación. Así entonces, una formación en lenguaje que presume el desarrollo de estos procesos mentales en interacción con el contexto socio-cultural, no sólo posibilita a las personas la inserción en cualquier contexto social, sino que interviene de manera crucial en los procesos de categorización del mundo, de organización de los pensamientos y acciones, y de construcción de la identidad individual y social. (p. 21).

Para poder desarrollar cabalmente las competencias que permiten a los estudiantes comunicarse, conocer e interactuar con la sociedad, desde este campo se considera que la actividad escolar debe contemplar no solamente las características formales de la lengua castellana (como tradicionalmente ha sido abordada) sino, y ante todo, sus particularidades como sistema simbólico. (p.24).

Lo anterior requiere tomar en consideración sus implicaciones en los órdenes cognitivo, pragmático, emocional, cultural e ideológico. Así, la pedagogía de la lengua castellana centra su foco de atención e interés en el desarrollo de la competencia comunicativa de los estudiantes, en el sentido de que estén en condiciones de identificar el contexto de comunicación en el que se encuentran y, en consecuencia, saber cuándo hablar, sobre qué, de qué manera hacerlo, cómo reconocer las intenciones que subyacen a todo discurso, cómo hacer evidentes los aspectos conflictivos de la comunicación, en fin, cómo actuar sobre el mundo e interactuar con los demás a partir de la lengua y, desde luego, del lenguaje. De lo que se trata, entonces, es de enriquecer el desempeño social de los y las estudiantes mediante el empleo de la lengua castellana en los diferentes contextos en que ellos lo requieran. (p. 25).

Según lo dicho, se propende por un trabajo en lengua castellana que mantenga el propósito de superar los enfoques reduccionistas de corte estructural, normativo y formalista que restringen el desarrollo de competencias de los estudiantes, e impulsar así un enfoque que siga propiciando la potenciación de múltiples formas de comprensión y de producción discursivas desde una perspectiva holística.

Ello no significa dejar de lado el trabajo en el campo gramatical, que tanto peso ha tenido en la enseñanza de la lengua en nuestro país; significa estudiar la lengua desde una perspectiva discursiva y llevar a cabo un acercamiento a los fenómenos gramaticales en que se hacen evidentes: a) las necesidades cognitivas del estudiante; b) el estudio de la gramática desde las exigencias que plantea la construcción de discurso y, c) los aportes que la gramática ofrece para la concreción de los procesos de significación y de comunicación. (p. 25)

La formación en su conjunto se plantea desde el enriquecimiento de seis dimensiones, a saber: Comunicación, transmisión de información, representación de la realidad, expresión de sentimientos y potencialidades estéticas, el ejercicio de una ciudadanía responsable y sentido de la propia existencia.

Vemos como la dimensión de la ciudadanía responsable aparece de manera explícita:

Este ejercicio es viable a través del lenguaje, porque con él los seres humanos expresan la visión que han construido del mundo, del entorno, de su forma de relacionarse con éste y con sus congéneres, lo cual supone usos del lenguaje en los que una 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. (p.23).

Es también concordante con lo planteado, desde nuestro marco teórico con Adela Cortina, el papel ético del discurso que en ellos se concibe:

Es apremiante que los estudiantes, desde una perspectiva ética de la comunicación, desarrollen su capacidad de emplear el lenguaje para construir nuevos acuerdos, a partir de dar a todos los involucrados en la actividad comunicativa la posibilidad de expresar sus opiniones, sus posturas, sus argumentos. (p. 23).

Una concepción como la que vemos que subyace a estos estándares claramente exige de un maestro formado conscientemente como agente social, que trascienda el ejercicio de una asignatura para involucrarse en una práctica que requiere de nociones amplias de las esferas de lo público, lo político y lo ideológico. Pero sabemos, que en la mayoría de los casos esto no es del dominio de un maestro de lengua, lo que ha dado lugar a que las asignaturas cada vez más se especialicen sin que haya transversalidad como lo sugiere este documento:

Por otra parte, cabe anotar que los Estándares Básicos de Competencias del Lenguaje hacen énfasis en la ética de la comunicación como un factor transversal, de lo cual se infiere una propuesta didáctica orientada a la formación de sujetos participativos, críticos y constructores de cualquier tipo de conocimiento, si –en consonancia con los Lineamientos

Curriculares de Lengua Castellana– se apunta a la consolidación de una “cultura de la argumentación en el aula” y en la escuela, de tal forma que éstas se conviertan en el espacio en el que los interlocutores con acciones pedagógicas mancomunadas transforman las visiones, concepciones y haceres que se tienen frente al poder, al saber y al ser en todas sus dimensiones. (p.29)

Si analizamos las necesidades de formación docente que arrojan las exigencias de los estándares, vemos una disociación entre lo que requiere una escuela para formar en tales objetivos y la manera como los docentes que se están formando asumen y expresan dicha responsabilidad.

En cuanto al papel del maestro, de la didáctica y de la creación de espacios para lograr este desarrollo integral en lengua, el documento reza:

Ha de ser meta de la formación en lenguaje crear las condiciones que le permitan a los individuos desarrollar su capacidad de organizar y estructurar, de forma conceptual, su experiencia y, en consecuencia, elaborar complejas representaciones de la realidad para utilizarlas y transformarlas cuando así lo requieran. (p. 22).

Según las metas que aquí se han esbozado, formar en lenguaje plantea el reto de propiciar el desarrollo de las competencias que requieren las y los estudiantes para participar con éxito en las situaciones comunicativas que le ofrecen a diario la institución educativa, la región, el país y el mundo, teniendo presente que ser competente en lenguaje supone tanto el manejo de unos saberes referidos al sistema lingüístico, la producción y la comprensión textual, los contextos y la intencionalidad de los interlocutores, los universos emocionales de quienes se comunican, la cultura propia y las construidas por otros seres humanos, y los recursos ideológicos de que hace uso toda elaboración de discurso, como la adopción de una postura ética frente al discurso, los contextos y los individuos. (p. 23).

Si se asumen estos elementos en las prácticas docentes, se podrá afirmar que se está formando hombres y mujeres capaces de conceptualizar la realidad, de comprenderla e interpretarla, de comunicarse e interactuar con sus congéneres y de participar de la construcción de un país solidario, tolerante y diverso en el que quepan todos, sin distingos ni exclusiones. (p. 23).

Es claro el rol social que debe cumplir un maestro, superando los meros conocimientos en su asignatura.

Las Competencias en su desarrollo teórico demuestran el conocimiento de aportes conceptuales diversos que reconocen la necesidad de socialización de un sujeto y lo ubican en el terreno de la acción social, pero cuando analizamos la propuesta del diseño gradual por niveles, se recae en los procesos tradicionales:

La investigación educativa y la práctica misma de muchos docentes han permitido establecer que en los primeros grados es importante enfatizar en el uso del lenguaje, a través de sus manifestaciones orales y escritas, acompañado del enriquecimiento del vocabulario, de unos primeros acercamientos a la literatura a través del proceso lector, así como de la aproximación creativa a diferentes códigos no verbales, con miras a la comprensión y recreación de estos en diversas circunstancias.

Grados más adelante conviene incursionar en procesos que conducen al conocimiento y manejo de algunas categorías gramaticales, tanto en la producción como en la comprensión de textos, afianzando la utilización –en diferentes contextos– del vocabulario que ha ido adquiriendo el estudiante. En lo que respecta a la literatura, el énfasis podrá hacerse en el acercamiento a las diferentes formas de producción literaria, reconociendo en ellas algunos de sus rasgos característicos. En cuanto a los lenguajes no verbales, se puede incrementar el acercamiento analítico a sistemas simbólicos diferentes a la lengua y la literatura, con miras a entender su funcionamiento comunicativo.

Posteriormente, se sugiere ahondar en la consideración de herramientas cognitivolingüísticas que procuran el inicio de procesos discursivos de carácter argumentativo, lo que implica un acercamiento mayor a las características de la lengua, así como a los aspectos relevantes de la comunicación en el marco de la diversidad cultural. En el campo de la literatura, es el momento de impulsar procesos en los que se conjuguen el placer de leer con los rasgos más relevantes de la producción literaria. En cuanto a los códigos no verbales, se puede hacer mayor énfasis en la comprensión de aspectos culturales y sociales que los fundamentan.

Después, resulta pertinente reconocer con mayor precisión la importancia que tiene el lenguaje como capacidad humana, profundizar más en la consideración del estudio de la lengua en sus niveles básicos como una herramienta que posibilita mayor riqueza en su uso y avanzar en la producción del discurso argumentado, así como en la comprensión de textos de mayor complejidad. En lo que respecta a la literatura, se puede trabajar en un reconocimiento mayor del valor cultural y estético de las obras literarias a partir de una lectura creativa, crítica y analítica de las mismas. En relación con el lenguaje no verbal, se amplía el trabajo en la dirección de encontrar opciones interpretativas que enriquezcan la capacidad crítica de los y las estudiantes.

En la Educación Media se recomienda profundizar en la consolidación de una actitud crítica del estudiante a través de la producción discursiva (oral y escrita) y un mayor

conocimiento de la lengua castellana, de manera que le permita adecuarla a las necesidades que demandan el interlocutor y el contexto comunicativo. Esta actitud crítica se puede fortalecer, también, en el abordaje de la obra literaria. En lo referido al lenguaje no verbal se puede procurar el fortalecimiento de la expresión crítica y argumentada de interpretaciones que aborden los aspectos culturales, éticos, afectivos e ideológicos de la información que circula a través de diferentes medios. (p. 27 y 28)

En todos los niveles se recalca la importancia de los códigos verbales y no verbales y de la literatura. En esta escala se percibe que los procesos de argumentación, por ejemplo, no se inician desde los primeros momentos del desarrollo y que el énfasis en la escritura se ubica en la educación media.

Posteriormente en el diseño de los estándares como tal, se proponen cinco factores:

- Producción textual
- Comprensión e interpretación textual
- Literatura
- Medios de comunicación y otros sistemas simbólicos
- Ética de la comunicación.

En el siguiente cuadro ubicamos los aspectos que explícitamente están referidos a la producción textual y a la ética comunicativa:

Grados	Enunciado identificador (Factor – producción textual)
De 1 a 3	Produzco textos escritos que responden a diversas necesidades comunicativas.
De 4 a 5	Produzco textos escritos que responden a diversas necesidades

	comunicativas y que siguen un procedimiento estratégico para su elaboración.
De 6 a 7	Produzco textos escritos que responden a necesidades específicas de comunicación, a procedimientos sistemáticos de elaboración y establezco nexos intertextuales y extratextuales.
De 8 a 9	Produzco textos escritos que evidencian el conocimiento que he alcanzado acerca del funcionamiento de la lengua en situaciones de comunicación y el uso de las estrategias de producción textual.
De 10 a 11	Produzco textos argumentativos que evidencian mi conocimiento de la lengua y el control sobre el uso que hago de ella en contextos comunicativos orales y escritos.

Grados	Enunciado identificador (Factor – Ética de la comunicación)
De 1 a 3	Identifico los principales elementos y roles de la comunicación para enriquecer procesos Comunicativos auténticos.
De 4 a 5	Conozco y analizo los elementos, roles, relaciones y reglas básicas de la comunicación, para inferir las intenciones y expectativas de mis interlocutores y hacer más eficaces mis procesos comunicativos.
De 6 a 7	Reconozco, en situaciones comunicativas auténticas, la diversidad y el encuentro de culturas, con el fin de afianzar mis actitudes de respeto y tolerancia.
De 8 a 9	Reflexiono en forma crítica acerca de los actos comunicativos y explico los componentes del proceso de comunicación, con énfasis en los agentes, los discursos, los contextos y el funcionamiento de la lengua, en tanto sistema de signos, símbolos y reglas de uso.
De 10 a 11	Expreso respeto por la diversidad cultural y social del mundo contemporáneo, en las situaciones comunicativas en las que intervengo.

En el documento cada uno de estos factores tiene sus respectivos subprocesos, que dan pistas y presentan la secuencia de cómo llegar al dominio del proceso, pero son bastantes generales (eso es propio de la naturaleza del documento, pues son referentes y principios orientadores para los docentes y las instituciones), pero reiteramos que para lograr que con ellos se garantice un ejercicio de producción crítico y argumentativo, que redunde en la formación de un sujeto inscrito en una esfera social y pública, tendrían que estar

acompañados de las reflexiones, textos, didácticas y cuestionamientos pedagógicos que garanticen su apropiación intencional.

También es claro, como lo mencionamos anteriormente, que la argumentación que es una de las destrezas que más contribuiría a crear pensamiento crítico, necesario para desenvolverse en el mundo social, sólo tiene un fuerte énfasis en los grados finales.

El documento en sus planteamientos teóricos es bastante propositivo y coherente con lo que se espera de un sujeto activo, crítico y participativo, ya al desagregar estos planteamientos y volverlos procesos, se quedan escasos. Entendemos que el hecho de que estén en un documento oficial no garantiza *per se* que las instituciones y los docentes los retomen como principio orientador y si así sucediera, habría que preguntarse si los docentes que se forman en las facultades de educación están preparados para el reto de formar sujetos en esas condiciones tan exigentes. Tal es la razón de esta investigación. Como veremos en el capítulo 9, en el análisis de información suministrada por los grupos de discusión con docentes en formación, no se da tal apropiación.

Para dar respuesta al interrogante que se plantea en este capítulo: *¿Qué lugar ocupa la escritura para el ejercicio ciudadano, desde documentos oficiales como los Estándares básicos en competencias ciudadanas y Estándares básicos de competencias del lenguaje?*, concluimos que tanto en el marco teórico de los Estándares básicos de Competencias Ciudadanas, como en el de las Competencias en lenguaje se deja claro que hay una

preocupación por la formación de un sujeto que pueda hacer pleno uso de su ciudadanía y que pueda avanzar en el desarrollo de su socialización política. Al presentar el cómo se haría, que es lo que corresponde a los subprocesos o competencias como tal, ubicadas en cada grado, se presentan de manera generalizada y sin explicitar las acciones pedagógicas atinentes. Las competencias comunicativas se ven implicadas de diferentes maneras, pero la escritura concretamente no juega un papel predominante. Sí lo hace la oralidad, sobre todo en el documento de competencias ciudadanas.

8. ENFOQUE DE INVESTIGACIÓN Y DISEÑO METODOLÓGICO

8.1 TIPO DE INVESTIGACIÓN

Esta investigación se fundamenta en un enfoque cualitativo, pues pretende indagar por el *sentido*¹ que los sujetos de nuestro estudio le otorgan a la escritura como dispositivo para el ejercicio de la ciudadanía. Una expresión clara del punto de vista de una perspectiva cualitativa se puede explicar a través de la concepción de relaciones sociales. Según Max Weber (1969) la acción es social en la medida en que, en virtud del significado subjetivo que le atribuye el individuo actuante (o los individuos), tiene en cuenta el comportamiento de otros y orienta su dirección en consecuencia.

El comportamiento de los seres humanos, sin embargo, está principalmente constituido por sus acciones, y es rasgo característico de las acciones tener un sentido para quienes las realizan y convertirse en inteligibles para otros solo por referencia al sentido que les atribuye ese actor individual.

Los D.F. con quienes adelantamos este estudio, a partir de su formación y de la interacción en el entramado social, han incorporado sentidos y múltiples formas de simbología que serán puestos en escena al realizar su ejercicio docente.

¹ Entendemos por *sentido* el entramado de representaciones que orientan las acciones y las creencias del sujeto y en virtud de las cuales, se relaciona con los otros.

8.2. PARTICIPANTES

La investigación se adelantó con 115 D.F. de sexto a octavo semestres de licenciaturas en lenguas de tres universidades de Bogotá: la Universidad Libre, de carácter privado, la Universidad Pedagógica Nacional y la Universidad Nacional, de carácter público.

Se seleccionaron estas licenciaturas, dado que en ellas se adelantan los dos componentes: Lengua Materna y Lengua Extranjera, es decir los D.F. formados a partir de estos programas, se pueden desempeñar como docentes en las dos áreas o en una de ellas.

En el siguiente cuadro se codifican los grupos con los cuales se realizaron las sesiones, la cantidad de encuentros, las fechas y el número de D.F. participantes.

Grupos de docentes en formación (D.F.) - Licenciatura en Educación Básica con Énfasis en Humanidades: Español y Lenguas Extranjeras (Universidad Pedagógica) UP - Licenciatura en Educación Básica con Énfasis en Humanidades e Idiomas (Universidad Libre) UL - Filología e Idiomas (Universidad Nacional) UN	Código	# Encuentros	Fechas	Número de estudiantes
Grupo de Didáctica del Inglés de la Universidad Libre.	DIUL 1	1	27-09-07	9 (6 mujeres y 3 hombres)
Grupo de Francés Avanzado II de la Universidad Libre.	FAUL 1	2	27 - 09 - 07	5 (2 mujeres y 3 hombres)
Grupo de Francés Avanzado II de la Universidad Libre.	FAUL 2		8 - 10 - 07	5 (2 mujeres y 3 hombres)
Grupo de Inglés Avanzado I de la Universidad Libre.	IAUL 1	2	27- 09 - 07	15 (9 mujeres y 6 hombres)
Grupo de Inglés Avanzado I de la Universidad Libre.	IAUL 2		8 - 10 - 07	15 (9 mujeres y 6 hombres)
Grupo de Competencias en Lengua Inglesa II de la Universidad Pedagógica.	CLIUP 1	2	11 - 10 - 07	23 (15 mujeres y 8 hombres)

				hombres)
Grupo de Competencias en Lengua Inglesa II de la Universidad Pedagógica.	CLIUP 2		8 - 11 - 07	23 (15 mujeres y 8 hombres)
Grupo de Metodología de la Investigación de la Universidad Libre.	MIUL 1	1	9 - 10 - 07	33 (27 mujeres y 6 hombres)
Semillero de investigación en Lengua "LEAL" de la Universidad Libre.	LEAL 1	2	9 - 10 - 07	24 (19 mujeres y 5 hombres)
Semillero de investigación en Lengua "LEAL" de la Universidad Libre.	LEAL 2		26 - 03 - 08	7 (4 mujeres y 3 hombres)
Grupo de Lingüística de la Universidad Nacional.	LUN	1	15- 3-2008	23 (12 mujeres y 11 hombres)
7 grupos		11		115

8.3 TÉCNICAS

Trabajamos mediante técnicas cualitativas como el grupo de discusión y la entrevista en profundidad. El grupo de discusión nos pareció una técnica adecuada pues, a través del habla, se encuentran los puntos de convergencia entre el orden social y la subjetividad de los individuos (Orozco, 2003). En la situación que el grupo de discusión crea, las hablas individuales tratan de acoplarse entre sí. A pesar de que se está en colectividad, cada quien participa en calidad de particular. Con ella, no se pretende sostener diferentes perspectivas, sino interconectar puntos de vista, sin que por ello deje de haber diferencias. La reunión y organización de esas particularidades fue lo que nos permitió acercarnos a las concepciones que dichos D.F. tienen de la ciudadanía y de la forma como la escritura opera para su ejercicio. Con la entrevista en profundidad se permitió mantener un hilo conductor que focalizara la temática de discusión y debate para construir colectivamente visiones y sentidos y constatar también lo que en los grupos de discusión se fue dilucidando. La

entrevista a profundidad permite que aquellos que más conozcan una situación particular y más la vivan, sean quienes proporcionen la información sobre los patrones de conocimiento cultural. “La entrevista particular se centra en el conocimiento o la opinión personal sólo en la medida en que dicha opinión puede ser representativa de un conocimiento cultural más amplio” (Bonilla & Rodríguez, 2005).

8.4 FASES

La ruta metodológica se desarrollo en las siguientes fases:

8.4.1 PRIMERA FASE

A la par que se fueron llevando a cabo las diferentes fases metodológicas del trabajo con los grupos, se fue desarrollando la documentación teórica que hace parte de este corpus.

Se hizo la selección de los participantes para los grupos de discusión, mencionados anteriormente y se estableció contacto con directores de carrera y docentes a cargo de los grupos.

8.4.2 SEGUNDA FASE

Se plantearon las categorías deductivas de base para orientar los grupos de discusión y capturar la información. Dichas categorías responden a los intereses de los que parte la investigación (Bonilla & Rodríguez, 2005). Las categorías que se trabajaron en los diversos grupos fueron:

Categoría deductiva	Código	Grupos de discusión en los que se trabajó la categoría deductiva
1. Preferencia por la Enseñanza de la Lengua Materna.	(PELM)	DIUL 1 – FAUL 1 – IAUL 1 – CLIUP 1 – IAUL 2 – LEAL 2 – LUN – MIUL 1
2. Preferencia por la Enseñanza de la Lengua Extranjera.	(PELE)	
3. Proyección de los D.F. con su Profesión.	(PDFP)	IAUL 1 - CLIUP 1 - IAUL 2 - MIUL 1 - LEAL 2
4. Aplicaciones de la Lectura y Escritura en el Contexto Extraescolar.	(ALECE)	FAUL 2 – CLIUP 2 – IAUL 2 – LUN 1 – LEAL 1
5. Apropiación de la de Didáctica para el desarrollo de la Lectura y la Escritura.	(ADLE)	FAUL 2 – LEAL 1 – CLIUP 2 - IAUL 2
6. Conocimiento de Estándares Básico de Competencias de Lengua.	(CEBCL)	LEAL 2
7. Conocimiento de Estándares Básicos de Competencias Ciudadanas.	(CEBCC)	LUN – LEAL 2

8.4.3 TERCERA FASE

Se desarrollaron los once encuentros con los siete grupos de discusión durante siete meses. Sistemáticamente se fue transcribiendo la información aportada por los D.F., articulada desde las siguientes categorías: (PELM), (PELE); (PDFP); (ALECE), (ADLE) y finalmente (CEBCL), (CEBCC).

8.4.4 CUARTA FASE

Se llevó a cabo la primera clasificación de las discusiones, tomando como base la información aportada por los D.F. en cuanto a las categorías deductivas PELM y PELE, es decir, Preferencia por la Enseñanza de la Lengua Materna y Preferencia por la Lengua Enseñanza de la Lengua Extranjera. a partir de pistas proporcionadas por palabras como “español”, “lengua”, “castellano”, “lengua materna”, “lengua castellana”, “lengua

española”, “idioma”, “inglés”, “francés”, “lengua extranjera”. Se elaboró así la primera matriz descriptiva (ver anexo 1). Sobre la matriz se señalaron dichas palabras clave mediante **negrilla**.

En la matrices se ubicó solamente la información relevante para cada una de las categorías, y se señalaron los diferentes predicados que surgieron de los enunciados y de las intenciones comunicativas. Los predicados se señalan en las matrices con mayúscula y negrilla entre corchetes cuadrados. Estos equivalen a las categorías inductivas. Una vez elaborada cada matriz, se hizo la agrupación por predicados para observar la reiteración de algunos de ellos.

Luego, se llevó a cabo la segunda clasificación de las discusiones, a partir de la información aportada en cuanto a las categorías deductivas (ALECE y ADLE), es decir, Aplicaciones de la Lectura y Escritura en el Contexto Extraescolar y Apropiación de la de Didáctica para el desarrollo de la Lectura y la Escritura. Las palabras clave que nos dieron pistas se señalaron con *cursiva*: “*Lectura*”, “*Escritura*”, “*Escuela*”, “*Didáctica*”, “*Ejercicio*”, “*Temas*”, “*Enseñanza*”, “*Trabajos*”, “*Estrategias*”, “*Material*”.

Enseguida, se llevó a cabo la tercera clasificación de las discusiones, a partir de la información aportada por la categoría deductiva referente a (PDFP), es decir, Proyección de los D.F. con su Profesión. Las palabras clave se señalaron con subrayado: “maestro”, “profesor”, “ejercer”, “docente”, “vocación”, “enseñar”, “profesión”, “pedagogía”,

“carrera”, “salón”, “clases”, “aula”, “trabajo”, “contexto laboral”, “mundo laboral”, “especialización”, “investigación”, “posgrado”.

Finalmente, se clasificaron las discusiones de la cuarta categoría (CEBCL y CEBCC), es decir, Conocimiento de Estándares Básicos de Lengua y Conocimiento de Estándares Básicos de Competencias Ciudadanas. Las palabras clave se señalaron con **sombreado**: “**Competencias**”, “**Estándares**”, “**Normatividad**”, “**Norma**”, “**Lineamientos**”, “**Estándares de Lengua**”, “**Competencias Ciudadanas**”, “**Ciudadano**”, “**Competente**”.

Se realizaron, de igual forma, cada una de las matrices de categorías deductivas e inductivas para dar lugar a las categorías de análisis finales.

8.4.5 QUINTA FASE

Se realizaron seis entrevistas a profundidad, mediante un cuestionario elaborado para tal fin, con la intención de corroborar la información obtenida mediante los grupos de discusión (ver anexo 3).

8.4.6 SEXTA FASE

Se desarrolló el análisis a partir de las cuatro categorías finales y la categoría emergente.

9. NOCIONES, SENTIDOS Y RELACIONES QUE ESTABLECEN LOS DOCENTES EN FORMACIÓN ENTRE ESCRITURA Y CIUDADANÍA

La interpretación de los datos se hizo desde una perspectiva hermenéutica. Para el análisis de la información, se trabajó a partir de las grabaciones de cada uno de los grupos y de las entrevistas; posteriormente, se transcribieron dichos textos y a partir de ellos, se realizó el análisis con ayuda de siete categorías que siempre estuvieron presentes en las propuestas de discusión que se les plantearon.

En el siguiente cuadro se relacionan, tanto las categorías deductivas, mediante las cuales organizamos los temas para los diferentes grupos de discusión, como las categorías inductivas, de acuerdo con la intención comunicativa de lo enunciado por los participantes y las categorías de análisis resultantes para el proceso de interpretación. De la misma manera, se ubica la categoría emergente.

Categorías deductivas	Categorías inductivas	Categorías de análisis
1. Preferencia por la enseñanza del español (PELM)	Conocimientos insuficientes del español Conocimientos suficientes del español Conocimientos de la lengua asociados a lo formal Inclinação por la enseñanza del español Desconocimiento de contenidos de enseñanza del español Inclinação por la enseñanza del español para extranjeros Dificultad de la lengua española	El docente en formación y su relación con la lengua materna y la lengua extranjera.
2. Preferencia por la enseñanza de la lengua extranjera (PELE)	Conocimientos insuficientes del inglés Conocimientos suficientes del inglés Inclinação por la enseñanza del inglés Medianos conocimientos en inglés Ventaja laboral del inglés Preferencia por el inglés Inclinação por la enseñanza de las dos lenguas - español – inglés	

	<p>Conocimientos insuficientes del francés</p> <p>Inclinación por la enseñanza del francés</p> <p>Inclinación por la enseñanza de las dos lenguas - español – francés</p> <p>Inclinación por la enseñanza de las dos lenguas - inglés – francés</p>	
<p>3. Aplicaciones de la Lectura y la Escritura en el contexto extraescolar (ALECE)</p>	<p>Situación de lectura asociada a necesidades cotidianas</p> <p>Situación de lectura</p> <p>Situación de lectura para informarse</p> <p>Situación de lectura asociado a situaciones de la salud</p> <p>Situación lectura para adaptarse al contexto cultural</p> <p>Situación de lectura – asociada a actividades sociales</p> <p>Situación de lectura de convenciones para ubicar un dirección</p> <p>Situación de lectura de convenciones en el transporte urbano</p> <p>Situación de lectura de signos</p> <p>Situación de lectura de estudio contexto escolar</p> <p>Situación de lectura asociada al contexto laboral</p> <p>Situación de lectura para decodificar recibos públicos</p> <p>Situación de lectura para pagar recibos públicos</p> <p>Situación de lectura de vallas</p> <p>Situación de lectura de contratos</p> <p>Carencia de la lectura que genera exclusión</p> <p>Deficiencia de la lectura en el contexto académico</p> <p>Situación de lectura para decodificar anuncios publicitarios</p> <p>Situación de lectura para decodificar información en medios audiovisuales</p> <p>Situación de escritura como registro biográfico</p> <p>Situación de escritura epistolar de relación interpersonal</p> <p>Situación de escritura para registrar los hechos</p> <p>Situación de escritura en el contexto laboral</p> <p>Situación de escritura para transacciones bancarias</p> <p>Situación de escritura para manifestar las opiniones</p> <p>Situación de escritura para firmar documentos</p> <p>Situación de escritura epistolar para hacer un reclamo o solicitar un servicio</p> <p>Situación de escritura para llenar formularios y formatos</p> <p>Situación de escritura de textos académicos</p> <p>Situación de escritura para elaborar encuestas</p> <p>Situación de lectura y escritura asociadas a necesidades cotidianas de supervivencia</p> <p>Situación de lectura y escritura para la comunicación</p> <p>Situación de lectura y escritura en el contexto laboral</p> <p>Situación de lectura y escritura relacionada con comunicaciones a través de nuevas tecnologías</p> <p>Situación de lectura y escritura para conocer las leyes</p> <p>Situación de lectura y escritura para mejorar la posición social y económica</p> <p>Situación de lectura y escritura para perpetuar la lengua</p>	<p>La escritura como práctica social para el ejercicio ciudadano.</p>
<p>4. Apropriación de la de Didáctica para el desarrollo de la Lectura y la Escritura (ADLE)</p>	<p>Énfasis didáctico en el desarrollo de la habilidad oral (inglés)</p> <p>Énfasis didáctica en el desarrollo de la habilidad de la escucha (inglés)</p> <p>Situación didáctica de diagnóstico de conocimientos en lengua materna para enseñar inglés (inglés)</p> <p>Situación didáctica de contraste de conocimiento de lengua materna para aprender lengua extranjera (inglés)</p> <p>Situación didáctica de desarrollo de la habilidad oral a través de expresiones cotidianas (inglés)</p>	

	<p>Situación didáctica de componentes pragmáticos de la lengua (inglés)</p> <p>Situación didáctica para fortalecer la gramática (inglés)</p> <p>Situación didáctica para fortalecer vocabulario (inglés)</p> <p>Situación didáctica de escritura (inglés)</p> <p>Situación didáctica de lectura para fortalecer la comprensión (inglés)</p> <p>Situación didáctica de escritura en el aula proyectada a la vida extraescolar del estudiante</p> <p>Situación didáctica de escritura para contestar una entrevista - desligada de la naturaleza de su función</p> <p>Situación didáctica de escritura epistolar de relación familiar</p> <p>Situación didáctica de escritura epistolar en la escuela</p> <p>Situación didáctica de escritura literaria</p> <p>Situación didáctica de escucha (español)</p> <p>Situación didáctica de escritura (español)</p> <p>Situación didáctica de lectura (español)</p> <p>Situación didáctica de construcción del discurso</p> <p>Situación didáctica para fortalecer la gramática (español)</p> <p>Situación didáctica de componentes pragmáticos de la lengua (español)</p>	
5. Proyección de los D.F. con su profesión (PDFP)	<p>Descarta el ejercicio docente</p> <p>Confirmación de vocación docente</p> <p>Miedo a enfrentar la labor pedagógica</p> <p>Interrogantes frente a la labor pedagógica</p> <p>Incertidumbre frente a la labor docente</p> <p>Ejercicio temporal de docencia en la escuela</p> <p>Ejercicio docente como actividad paralela a otra</p> <p>Continuación con estudios posgraduales</p> <p>Inclinación por la investigación</p> <p>Preferencia por el ejercicio docente universitario</p> <p>Culminación de la carrera para viajar</p> <p>Inclinación por la labor docente asociado a un modelo positivo de docencia</p> <p>Inclinación por la labor docente asociado a un modelo familiar</p>	El D.F. de la licenciatura en lenguas y su apropiación del rol profesional docente.
6. Conocimiento de Estándares Básicos de Competencias en Lengua (CEBCL)	<p>Se hace análisis de toda la normatividad en contexto</p> <p>Afirman tener conocimiento sobre lineamientos y estándares</p> <p>Hay espacios académicos para la discusión de los estándares y lineamientos</p> <p>Se conocen solo algunos de los ejes que contienen los estándares de lengua</p> <p>Se discuten estándares en clase y se reflexiona sobre la aplicación en el contexto escolar</p> <p>Se profundiza en análisis de estándares de lengua castellana y lengua extranjera, a medida que van saliendo</p>	Relaciones que establecen los D.F. entre las competencias comunicativas y las competencias ciudadanas.
7. Conocimiento de Estándares básicos de Competencias Ciudadanas (CEBCC)	<p>Competencias ciudadanas asociadas a lo comunitario</p> <p>Competencias ciudadanas asociadas a lo axiológico</p> <p>Competencias ciudadanas asociadas a lo político</p> <p>Competencias ciudadanas asociadas a lo comunitario</p>	
Categoría de análisis emergente		El rol de la facultad frente a la preparación de los D.F. de lenguas

De la primera y segunda categorías deductivas, se desprendieron las siguientes categorías inductivas que son “el marco de referencia cultural del grupo estudiado” (Bonilla & Rodríguez, p.254).

Tal como se explicó en lo referente al enfoque de investigación y diseño metodológico, partimos de ubicar palabras y conceptos clave en torno a dichas categorías y posteriormente agrupamos las reiteraciones de acuerdo con los predicados asignados en torno a la intención comunicativa de cada enunciado.

Las categorías deductivas iniciales fueron: *Preferencia por la Enseñanza de la Lengua Materna* y *Preferencia por la Enseñanza de la Lengua Extranjera*.

En el siguiente cuadro mostramos los predicados asignados de acuerdo con sus enunciados y las reiteraciones halladas para cada uno de los casos. Lo enunciado con respecto a la lengua materna se separó de lo enunciado con respecto a la lengua extranjera para visualizar los contrastes.

Este es el listado de predicados asignados y la reiteración expresada a través de números. Para hacer el análisis, el peso de las frecuencias no fue el elemento determinante, sino la caracterización de las subjetividades expresadas por cada uno de los sujetos, las que subyacen a sus enunciaciones, dado que es claro que no todos los sujetos tienen las mismas percepciones sobre los fenómenos, y nuestro interés es dar cuenta de todas ellas, no solo de las que se reiteran.

PELM – PELE

Conocimientos insuficientes del español	17	Conocimientos insuficientes del inglés	9
Conocimientos suficientes del español	1	Conocimientos suficientes del inglés	4
Conocimientos de la lengua asociados a lo formal	12		
Inclinación por la enseñanza del español	11	Inclinación por la enseñanza del inglés	30
Desconocimiento de contenidos de enseñanza del español	1	Medianos conocimientos en inglés	2
Inclinación por la enseñanza del español para extranjeros	1		
Dificultad de la lengua española	1		
		Ventaja laboral del inglés	3
		Preferencia por el inglés	3
Inclinación por la enseñanza de las dos lenguas - español – inglés			8
Conocimientos insuficientes del francés			1
Inclinación por la enseñanza del francés			3
Inclinación por la enseñanza de las dos lenguas - español – francés			2
Inclinación por la enseñanza de las dos lenguas - inglés – francés			1

Una vez revisado este listado, establecimos, a partir de coincidencias y divergencias en torno a la lengua materna y la lengua extranjera, la primera categoría de nuestro análisis que consideramos condensa en ella la información desagregada.

El docente en formación y su relación con la lengua materna y con la lengua extranjera

Esta categoría es esencial, dado que los programas escogidos fueron la *Licenciatura en educación básica con énfasis en humanidades: español – lenguas extranjeras* de la Universidad Pedagógica, la *Licenciatura en educación básica con énfasis en humanidades*

e idiomas de la Universidad Libre y la Carrera de *Filología e idiomas* de la Universidad Nacional, en las que se contemplan los dos componentes, L1 y L2.

Un primer aspecto que nos permitió observar esta categoría fue el desequilibrio en cuanto a formación para la lengua materna, con respecto a la formación para la lengua extranjera. En los diferentes grupos de discusión y entrevistas, los estudiantes manifestaron sentirse más fortalecidos en conocimientos para ser docentes de inglés o francés que para ser docentes de lengua materna: “Es que por ejemplo, nosotros en otras palabras cuando salgamos, o al menos yo, me siento más preparada para enseñar inglés que para enseñar castellano...”

(D.F. 1 – IAUL 1). Este otro D.F. dice:

(...) yo escogería inglés, así digamos en general no fuera muy buena, pero sí tendría más herramientas por lo que he visto durante estos ocho semestres en inglés. Bueno, aunque estoy viendo inglés de sexto pero igual creo que no son las herramientas que se dan, bueno, pues comparando con las materias de filología en español en La Nacional, por ejemplo, los que estudian filología clásica o filología en español, hay muchas cosas que uno no sabe...
(D.F 11 –CLIUP 1)

Fue notable que las preocupaciones de los estudiantes por el tipo de saber que deben tener para dictar una clase de español, se concentró en los aspectos formales de lengua y sobre temas de la literatura. La inquietud por el desarrollo de la lectura y la escritura estuvo presente en muy pocos de los casos.

A eso era a lo que yo me quería referir. Yo estoy en octavo semestre y uno ve en octavo y en séptimo aplicado a la literatura y lingüística aplicada uno, muchos de nosotros, o lo digo por el compañero, por los compañeros y los de mi grupo es que uno llega y es difícil realmente aplicar una teoría en español a algo que tú ya vas a hacer. Yo creo que muchos de los que estamos acá, si la profesora hace el experimento escríbame el verbo de la forma pluscuamperfecto del verbo tal, en español, yo creo que seríamos muy poquitos los que nos paramos y escribimos el verbo correcto. Acá en la Pedagógica, desde mi punto de vista, la

enseñanza del español es muy poquito. Sí, dice Carlos que le dan a uno que semiótica, pero simplemente es un semestre, es un semestre”. (D.F. 11 – CLIP 1);

Porque exactamente nosotros lo hablamos, pero no sabemos por qué lo hablamos, ni como lo hablamos. Eso es lo que estamos viendo por lo menos en castellano últimamente. Uno pues utiliza muchas estructuras verbales, un antecopretérito de no se qué cosa y uno dice, pero yo digo las cosas así porque me salen, porque ya es un contexto. Yo no puedo llegar a explicarles un copretérito...” (D.F. 10 – IAUL 2).

Es claro que en los D.F. existe el convencimiento de que las clases de español están diseñadas para desarrollar primordialmente aspectos, morfológicos, semánticos, ortográficos, sintácticos de la lengua y que se complementan con los estudios de preceptiva literaria. Esto se verá reflejado además en el análisis de la segunda categoría, en la que analizamos el papel de la lectura y la escritura en el contexto extraescolar y el papel de la didáctica para la lectura y la escritura. Si bien unos pocos D.F. hacen referencia a los espacios que merecen la lectura y la escritura en las clases de lengua materna, no se percibe que conozcan las herramientas y estrategias metodológicas para llevar a cabo estos procesos. Se sabe que están presentes, pero de manera complementaria, no como ejes fundamentales de esta asignatura.

¿En español? Yo siento que nuestra... digamos que la carrera dice que somos profesores en español e inglés pero en realidad nosotros no aprendemos una, lo que tú dices, pedagogía para poder enseñar español y no sabemos digamos cuáles son las falencias en español que tienen los niños de ahora y que tienen los adultos y lo que tú dices, las habilidades o las competencias a nivel escritural que tienen los estudiantes entonces, sinceramente yo me siento muy débil en eso, yo no creo que esté recibiendo una formación para hacerme fuerte en esto, sino más bien cada uno tiene que mirar qué le gusta y si está interesado en ese tema mirar cómo desarrollar esa habilidades que le permitan enseñar eso. (D.F. 5 – CLUIP 1)

Pudimos constatar, a través de los planes de estudio de las licenciaturas seleccionadas (ver anexo 2), que en ellas se otorgan más créditos a las materias de lenguas extranjeras que a

las materias referentes al español. Lo que de entrada envía un mensaje negativo con respecto a la importancia del estudio de la lengua materna. Se deja por sentado que al ser hablantes nativos del español ya tienen los elementos y el dominio necesarios para ser docentes de lengua. Incluso en algunos de ellos está fijada la creencia de que cualquier profesional puede enseñar español.

A mi me gusta mucho el español, pero se que aquí tiene más salida el inglés. (...) porque los profesores de español siempre tienen... puede decir un colegio bueno, un profesor de sociales divinamente puede dictar una clase de español en un colegio porque es de lecto-escritura, entonces que les enseña a leer y a escribir, mientras que un profesor de inglés no se puede... entonces, a mi me gusta mucho el español y cuando salga quiero especializarme pero se que el inglés tiene más salida... (D.F. 2 – FAUL 1).

En las diferentes sesiones, los participantes manifestaron que desempeñarse como maestro de lengua materna no representa un interés, debido a sus limitaciones y debilidades frente al dominio de dicho saber (quienes manifestaron estar en capacidad de hacerlo, lo harían en primaria y no en secundaria) y porque se sienten más cómodos como maestros de lengua extranjera, en este caso del inglés.

(...) ¿Por qué me gusta más el inglés? porque he tenido más acercamiento hacia el inglés desde muy pequeña y he tenido la oportunidad de salir del país, entonces mi inglés ha mejorado bastante, entonces me siento en la capacidad de dictar inglés, de enseñar inglés. Siento más propiedad con el inglés que con la misma lengua materna, por eso es que me gusta más, pero he encontrado, que cuando he aprendido el inglés y el francés, conozco mucho o sea de la lengua en castellano precisamente por esos acercamientos entre esas dos lenguas romances. Pero me sentiría más cómoda en inglés. Además que me gusta mucho el inglés” (D.F. 3 –DIUL 1);

Pues, yo ahorita voy en un nivel de inglés muy bajo. Entonces no sé, pero me gustaría enseñar el inglés. Si me dieran a escoger entre los tres idiomas, yo, el inglés. (D.F. 4 – DIUL1).

Esta preferencia por el inglés fue también justificada con razones acerca de la demanda laboral en esta área, no solo a nivel de la docencia, sino para ejercer la traducción, por ejemplo.

Si, y obviamente, de hecho yo, en el semestre pasado me dijeron: ¿tú que quieres dictar inglés o español? Tenemos vacantes en esas dos. Yo dije pues... iba a decir español y me dijeron no, no, no mejor quédate en inglés porque es muy difícil conseguir alguien en inglés y en cambio ya tenemos dos opciones para español. (D.F. 6 – DIUL1)

Lo que pasa es que nosotros no tenemos mucha formación en gramática que era realmente lo que estaban hablando porque la lingüística aquí todos saben que tiene más componentes tiene muchos más (...) lo otro es que este programa tengo entendido que estamos estudiando antes era solo español y literatura, pero resulta que si uno estudia solo español y literatura cuando uno salía no había mucho trabajo y siempre el profesor de español y literatura es más o menos estigmatizado entonces siempre eso como, anda arrancado... (D.F. 12 – CLIUP 1)

Ante tal apreciación fue necesario hacer una claridad con respecto al auge del español como lengua extranjera, tema que era casi desconocido. También fue evidente que los acontecimientos contextuales de su profesión les eran ajenos, por ejemplo, no sabían qué tipo de formación posgradual debían hacer si querían ser especialistas en lengua.

Dado que se manifestó mayor inclinación por el inglés, fue parte de nuestras indagaciones conocer el tipo de propuesta pedagógica que desarrollarían en dicha asignatura. Esto se profundiza en el análisis de la categoría dos. Allí pudimos reconocer que no hay conocimiento unánime de los enfoques (del comunicativo, por ejemplo), ya que fue frecuente la inclinación por el trabajo con la gramática y el vocabulario.

Para mí sería más importante un vocabulario, porque a veces nos falta... un vocabulario y de pronto mentalizarlos a una estructura de inglés porque es lo que más falta en esos aspectos, se

encasilla en enseñarle conjugación de verbos sin mirar qué es lo que más se usa en escenarios, contexto... (D.F. 10 –IAUL 2)

Otra evidencia que resulta del ejercicio de análisis es cómo emergen en una relación causal, de un lado la dificultad con la lengua española y de otro la poca inclinación por la enseñanza de la misma. Los D.F. manifestaban que el temor por la enseñanza de la lengua materna se debe al poco dominio de los conocimientos.

Pues yo pienso que sería más fácil enseñar inglés porque en cierta forma es como una lengua desconocida, digamos, si yo la enseño en bachillerato y yo llego a enseñar castellano, tendría que saberme todos los tiempos gramaticales, reglas, digamos saber de literatura es... profundizar en el castellano se me hace complejo, por lo que es una lengua que manejan, entonces requerirías de más trabajo. (D.F. 5 – FAUL 1)

MODERADORA: En ese sentido se sienten con un nivel de inglés muy bueno...D.F. 6: Más o menos. MODERADORA: Bueno y siendo así ¿por qué van a ser profesores preferentemente de inglés y no de español? D.F. 3: Yo dije español MODERADORA: Sí ella dijo español. D.F. 6: Por que el español es más difícil. (IAUL 2)

Varios de los D.F. manifestaron tener una inclinación por la enseñanza de las dos lenguas y /o las tres lenguas (español, inglés, francés), es decir, no aparece el español como exclusiva, sino ligada a las otras. Les es indistinto enseñar cualquiera de las lenguas, pero dicha enseñanza sigue estando ligada a los aspectos formales de la misma. Incluso algunos dicen que las herramientas y conocimientos que han logrado en una, les pueden servir en el ejercicio de la enseñanza de otra; como si no existiera ninguna diferencia conceptual y metodológica propia para cada una y específicamente para lengua materna.

(...) yo creo que igual es un complemento, lo que podamos aprender en lengua materna lo podemos perfectamente aplicar a la enseñanza de una segunda lengua y algún día o sé que algunos de nosotros ya están trabajando con personas que hablan otra lengua y quieren aprender español por diferentes motivos, entonces creo que es un complemento. Igual si

retomamos, nosotros tenemos bases de lingüística, de semiótica, tenemos bases de investigación yo creo que la universidad lo que nos está ofreciendo es eso, tenemos las bases y tenemos un panorama amplio para trabajar lo que nosotros tenemos, bueno, en que me voy a especializar yo, pero igual esa especialización no puede, o sea, puede incluir las otras, o sea una investigación en lengua materna puede también mirar hombre, el español es mi lengua materna como también puedo llegar a enseñar a otra persona que no sepa español, yo creo que es un complemento y pues las bases teóricas que tenemos lo que nosotros estamos haciendo es mirar hacia qué camino podemos coger y en esa medida, no sé... hacer un trabajo como íntegro, no solo dejar... o sea como yo solo se inglés entonces yo voy a enseñar inglés y me importa lo que no se... no, igual yo creo que vamos a enfrentarnos a esa realidad. Muy posiblemente el primer trabajo que tengamos no va a ser como docentes de inglés sino docentes de español, entonces por eso digo que es un complemento. (D.F. 1 – CLIUP 1)

Una vez más reconocemos que los espacios destinados a las destrezas que tienen que ver con la lectura y la escritura están ausentes de ese ejercicio. Esto los constataremos con las categorías deductivas que analizaremos posteriormente.

Vale la pena mencionar el rol del francés en este análisis. A pesar de que los D.F. adelantan estudios de francés, son muy pocos quienes manifiestan su preferencia por la enseñanza de esta lengua, lo que refuerza la preponderancia del inglés. Cabe aquí anotar que los estudios filológicos como tal no están contemplados por la mayoría de los D.F. es decir, al estudiar lenguas y estar inscritos en una licenciatura, estos estudios se reducen a su proyección laboral y docente. Solamente un estudiante presentó un interés expreso por adelantar estudios lingüísticos y estudios filológicos a profundidad:

Actualmente, trabajo como docente en inglés y de español y también pues he dado clases en francés... a mi sí me gusta más que todo el francés y el español, me gusta mucho. El inglés no mucho, además porque pienso hacer un postgrado, una maestría en lingüística aplicada, entonces más por el lado de las lenguas romances, por el lado del español, el francés, entonces el inglés como que ahí, ya como que pues, entonces pues sí, la docencia me encanta, me gusta y yo lo que hago lo hago como por vocación, porque amo hacer esto, porque saco jóvenes como...diferentes está uno dinamizándose con el grupo, está

moviéndose, pero pues no sé, más adelante me gustaría hacer algo más como en lingüística en investigación y dejar un poquito a un lado la docencia.

MODERADORA

¿Y ya has averiguado en qué universidades se estudia un postgrado en lingüística o algo así?

Estuvimos...un compañero pero era para el exterior y nos mandaban...pero allá quedaba la tercera escuela de lingüística o algo así, entonces teníamos que aprender ruso ajaaaa! y queda bien lejos, ajaaa! Hemos averiguado acá en Colombia y entonces me dicen, que sí hay, pero que tienen muy buenos, que sí nos recomiendan, que entonces estudiar lingüística sería...Estaba también la opción de irnos para el Japón que había una buena escuela de lingüística, entonces yo digo, Rusia no hablan español, yo quiero estudiar lingüística pero por el lado del español y en Japón también hay lingüística pero otra lengua también diferente, pues sí hemos estado haciendo investigación sobre eso para poder, pero pues...(D.F. 13 – LEAL 2)

En un segundo momento agrupamos, de una parte, la categoría *Aplicación de la Lectura y la Escritura en el Contexto Extraescolar*, mediante la cual queríamos identificar el tipo de situaciones en las que los D.F. consideran están presentes la lectura y la escritura en la vida cotidiana de una persona cualquiera, no necesariamente dentro del contexto escolar, dado que nuestro interés es reconocer cómo asocian la escritura con el ejercicio de la ciudadanía; y de otra parte, *Apropiación de la Didáctica para el Desarrollo de la Lectura y la Escritura*, con el fin de reconocer qué prácticas didácticas y pedagógicas han incorporado como necesarias para desarrollar exitosamente destrezas en sus estudiantes con respecto a la lectura y escritura con este mismo fin.

En el siguiente cuadro mostramos los predicados asignados de acuerdo con sus enunciados y las reiteraciones halladas para cada uno de los casos. Lo enunciado con respecto a la

lectura y la escritura en el contexto extraescolar se separó de lo enunciado con respecto a la didáctica de la lectura y la escritura en dos cuadros distintos.

Lo referente a lectura y escritura en el contexto extraescolar se diferenció, ubicando lo que corresponde a situaciones de lectura a la izquierda y lo que corresponde a situaciones de escritura a la derecha, igualmente para visualizar el contraste.

Este es el listado de predicados que hacen referencia a la categoría Aplicación de la Lectura y Escritura en el Contexto Extraescolar y la reiteración expresada a través de números.

ALECE

Situación de lectura asociada a necesidades cotidianas	8	Situación de escritura como registro biográfico	1
Situación de lectura	1	Situación de escritura epistolar de relación interpersonal	9
Situación de lectura para informarse	10	Situación de escritura para registrar los hechos	1
Situación de lectura asociado a situaciones de la salud	5	Situación de escritura en el contexto laboral	11
Situación lectura para adaptarse al contexto cultural	2	Situación de escritura para transacciones bancarias	4
Situación de lectura – asociada a actividades sociales	7	Situación de escritura para manifestar las opiniones	5
Situación de lectura de convenciones para ubicar un dirección	6	Situación de escritura para firmar documentos	4
Situación de lectura de convenciones en el transporte urbano	22	Situación de escritura epistolar para hacer un reclamo o solicitar un servicio	3
Situación de lectura de signos	2	Situación de escritura para llenar formularios y formatos	3
Situación de lectura de estudio contexto escolar	1	Situación de escritura de textos académicos	1
Situación de lectura asociada al contexto	2	Situación de escritura para	1

laboral		elaborar encuestas	
Situación de lectura para decodificar recibos públicos	4		
Situación de lectura para pagar recibos públicos	1		
Situación de lectura de vallas	1		
Situación de lectura de contratos	5		
Carencia de la lectura que genera exclusión	1		
Deficiencia de la lectura en el contexto académico	1		
Situación de lectura para decodificar anuncios publicitarios	9		
Situación de lectura para decodificar información en medios audiovisuales	2		
Situación de lectura y escritura asociadas a necesidades cotidianas de supervivencia			2
Situación de lectura y escritura para la comunicación			6
Situación de lectura y escritura en el contexto laboral			9
Situación de lectura y escritura relacionada con comunicaciones a través de nuevas tecnologías			12
Situación de lectura y escritura para conocer las leyes			2
Situación de lectura y escritura para mejorar la posición social y económica			1
Situación de lectura y escritura para perpetuar la lengua			1

Lo referente a la didáctica del inglés se separó de lo referente a la didáctica del español.

Este es el listado de predicados que hacen referencia a la categoría Apropriación de la Didáctica para el Desarrollo de la Lectura y la Escritura.

ADLE

EN INGLÉS		EN ESPAÑOL	
Énfasis didáctico en el desarrollo de la habilidad oral (inglés)	5	Situación didáctica de escritura en el aula proyectada a la vida extraescolar del estudiante	1
Énfasis didáctica en el desarrollo de la habilidad de la escucha (inglés)	9	Situación didáctica de escritura para contestar una entrevista - desligada de la naturaleza de su función	1
Situación didáctica de diagnóstico de	2	Situación didáctica de escritura	2

conocimientos en lengua materna para enseñar inglés (inglés)		epistolar de relación familiar	
Situación didáctica de contraste de conocimiento de lengua materna para aprender lengua extranjera (inglés)	2	Situación didáctica de escritura epistolar en la escuela	3
Situación didáctica de desarrollo de la habilidad oral a través de expresiones cotidianas (inglés)	3	Situación didáctica de escritura literaria	1
Situación didáctica de componentes pragmáticos de la lengua (inglés)	8	Situación didáctica de escucha (español)	1
Situación didáctica para fortalecer la gramática (inglés)	13	Situación didáctica de escritura (español)	4
Situación didáctica para fortalecer vocabulario (inglés)	9	Situación didáctica de lectura (español)	2
Situación didáctica de escritura (inglés)	4	Situación didáctica de construcción del discurso	1
Situación didáctica de lectura para fortalecer la comprensión (inglés)	3	Situación didáctica para fortalecer la gramática (español)	1
		Situación didáctica de componentes pragmáticos de la lengua (español)	2

Con los predicados asignados, condensamos los elementos de análisis para la segunda categoría:

La escritura como práctica social para el ejercicio ciudadano

Con esta categoría quisimos develar la posición que los D.F. le otorgan a la escritura, y de alguna manera a la lectura, en un ejercicio de ciudadanía.

Fue claro en los grupos de discusión que para los D.F. la lectura y la escritura están asociadas a necesidades cotidianas. “En la cocina, cuando va a preparar una crema especial, un plato especial, tiene que leer todas las instrucciones” (D.F. FAUL 2). Llama también la

atención que la mayoría menciona y privilegia más situaciones en las que está presente la lectura que aquellas en que está la escritura. Por ejemplo, la lectura para informarse, es decir, la lectura que nos ofrecen las revistas y la prensa; la lectura para decodificar anuncios publicitarios; situaciones de lectura para diferentes actividades sociales; situaciones de lectura para ubicar una dirección, etc.

“MODERADORA: ¿Más la lectura que la escritura?, D.F.: En mi concepto se utilizaría más ... Claro, además tú vas a un centro comercial, la señalización y ese tipo de cosas implica es más lectura que escritura ¿cierto? Por ejemplo, vez otra utilización a parte de la que decía...”

También es visible que solo unos pocos establecen la necesaria relación que se da entre la lectura y la escritura como destrezas indivisibles.

Puede decirse que en las condiciones anteriores, el sujeto es más bien un sujeto pasivo, que decodifica, pero cuando tiene que enfrentarse a la acción, que estaría representado en la escritura, se ve limitado en su rol.

Las situaciones de escritura están visiblemente relacionadas con la escritura que se exige en el contexto laboral, para llenar una hoja de vida o para presentar informes. Prima también el género epistolar, es decir, las situaciones de escritura para escribir una carta, normalmente con fines de relaciones interpersonales, muy poco para otro tipo de ejercicio como hacer un reclamo, solicitar un servicio, manifestar opiniones, por ejemplo.

Yo escogería a los estudiantes de once, o sea, no menos de quince, dieciséis años. Les pediría que realizaran una carta para el coordinador del colegio o para el director del

colegio, una carta en la cual pidan un permiso para realizar una salida pedagógica y ya, ese sería como el ejercicio, hagan una carta...(D.F. FAUL 2)

Varias de las situaciones que presentaron los D.F. difícilmente fueron desligadas del contexto escolar, es decir, se dieron ejemplos de escritura pero aún en el contexto escolar, a pesar de que la insistencia en las discusiones se hacía sobre lo extraescolar.

Yo pienso en otra, no sé, por ejemplo, son dos: una cuando niños como que no le ven mucha importancia en la *escuela*, de hecho cuando son pequeños, primero de bachillerato, mucha importancia, ay, no qué manera *escribir* que yo no *escribo* y me siento y hago lo que quiera. En el momento que tengan una obligación, de pronto ir a hacer un mandado cualquiera y puede ser, por pequeño que sea, pero es una obligación que ellos deben cumplir, no lo pueden hacer bien, porque no pueden leer la información, no la pueden comprender, entonces el mensaje que ellos van a llevar a otro lugar a otra parte... Puede ser una razón súper importante para la abuela misma, pero si no leen, me hace un favor lee eso la dice a su abuela, la mamá le deja escrito ¿no? Que es lo que tengo que decirle, no entendí que era lo que mi mamá me decía, así lo tengan escrito, entonces se vuelve una dificultad de comprensión de *lectura* mínima que eso después genera pues grandes vacíos conceptuales con referente a la *lectura*; por otro lado, cuando ya, no sé de, pronto ir a una biblioteca a coger un libro sentarse a *leer*, cuando no he tenido de pronto la costumbre, pero quiero hacerlo porque hay algo que me llama la atención, voy y me siento y *leo* y hasta ahí llegué, o sea de eso tan bonito que quería hacer con esa *lectura* no lo puedo hacer porque definitivamente no tengo las herramientas para poderlo hacer, no lo quise hacer porque me dio jartera, manera, abrí la primera hoja y ah. (D.F. 3 – LEAL 1)

La variedad de situaciones incorporadas y apropiadas frente a la lectura deja entrever el escaso reconocimiento de las situaciones en que el sujeto actúa con la escritura. Es notable que dichas situaciones se presentan desde lo personal, es decir, desde aquellas actividades que los mismos D.F. suelen llevar a cabo. Bastante limitadas para una persona que está formada académicamente.

Un D.F. manifestó que sus procesos de escritura han ido en declive y cada vez escribe menos (...)

Los de sexto, procesos de lectura y escritura, muy buenos. Grupos de once con buen nivel de escritura. Cuando entré a la universidad, ya poesía, ni más poesía, ni nada, y ahorita trabajando con los chicos estoy sorprendida porque no escribo. (D.F 10 – LEAL2)

Muy pocos D.F. asociaron la lectura y la escritura a situaciones propias del ejercicio ciudadano. Las que aparecen en la matriz son: leer y firmar un contrato, leer y conocer las leyes, hacer un reclamo, solicitar un servicio, manifestar las opiniones. Las respuestas se enmarcaron en lo doméstico y cotidiano. Se puede decir que el nivel de escolarización que los D.F. consideran que se requiere para desenvolverse en el contexto extraescolar, perfectamente podría darse con la educación primaria, es decir con un tipo de alfabetización mínima. “Sí, uno podría decir que la mayoría de los ciudadanos con haber hecho quinto de primaria tendrían la lectura y la escritura de sobrevivir en el mundo, ya de ahí para adelante...” (D.F. – FAUL 2).

La situación más visible de lectura y escritura que rodearía el contexto de un ciudadano estaría asociada a la lectura de convenciones en el transporte urbano. Vemos como se reitera esta categoría.

“Nosotras colocamos, por ejemplo, en el transporte urbano, muy importante para localizarse, para saber para dónde vamos. En el Transmilenio los mapas. (D.F. 4 – IAUL2).

Yo pienso que un ejemplo también es el Transmilenio, recuerdo cuando lo de los número y todo el mundo perdido, ¿qué bus cojo...? pero hay mucha gente que cuando cambiaron eso el 30, el 20, el 10 y lo pasaron al D, al F todo el mundo quedó totalmente perdido, entonces yo creo que eso fue un ejercicio que a pesar de que estaban los de Bogotá no sé qué y ...” (D.F. 2 – LEAL 1).

El foco de nuestra investigación fue la escritura como ejercicio ciudadano. Dado el panorama anterior, no nos queda difícil manifestar, pero sí con mucha preocupación, que dicha asociación o relación no está interiorizada en los docentes que se están formando. Si la escritura, en un ejercicio ciudadano, está presente para participar, para ejercer los derechos, para actuar críticamente ante diferentes situaciones, podríamos decir que para los D.F. tampoco existe esta conciencia.

Existe relación directa entre, de una parte, la asociación del ejercicio docente en lengua concentrado en aspectos meramente formales y, de otra, lo incorporado con las habilidades de lectura y escritura, donde estas últimas se contemplan muy poco en el momento de pensar el ejercicio didáctico.

Vemos que, dado que su mayor inclinación es por la enseñanza de la lengua extranjera, las herramientas didácticas son más diversas que aquellas que se presentan para situaciones concretas con la lengua materna. Se cuenta con cierta claridad conceptual y metodológica en el caso de tener que desarrollar un programa en inglés, por ejemplo, lo pragmático de la lengua está presente allí, el desarrollo de habilidades como la escucha y la oralidad, el énfasis en la gramática y el fortalecimiento del vocabulario.

Yo pienso que el que yo más enfatizaría en el hablar, porque qué saco con escribir perfecto, pero necesito coger un taxi y no me acuerdo como lo digo, cómo se pronuncia [programa en inglés]. (D.F. 5 LUN 1)

Yo diría que el de escucha, primero porque saber escuchar, segundo cuando uno, por ejemplo, cuando uno está aprendiendo una lengua extranjera, uno lee más fácil el vocabulario y la producción de las frases escuchando algo. (D.F. 6 LUN 1)

Para mí sería más importante un vocabulario, por que a veces nos falta... un vocabulario y de pronto mentalizarlos a una estructura de inglés porque es lo que más falta en esos aspectos, se encasilla en enseñarle conjugación de verbos sin mirar qué es lo que más se usa en escenarios, contexto... (D.F. 10 –IAUL 2)

Yo lo dividiría en dos partes, o sea, lo primero, depende de la intensidad con que se vaya a dar la clase, primero lo que es gramática, la gramática del inglés, la oración, todos los verbos, En el otro, en el otro módulo, o sea en el otro pedazo ya conversación y en esa misma conversación en ese módulo, se vería algo sobre las costumbres, o sea la cultura que tiene... (D.F. 3 IAUL 1)

Llama la atención que cuando se trata de mencionar las estrategias didácticas que el D.F. llevaría a cabo en el contexto escolar, en términos de escritura, el género que más aparece es el epistolar, es decir, la escritura de una carta. Tipologías más complejas como escribir un ensayo, un artículo, una reseña, un comentario, una noticia, etc., no se mencionan en ninguno de los casos. Incluso la escritura literaria o escritura creativa está casi ausente.

Así como la situación de lectura más reiterativa en los diferentes grupos de discusión se concentró en el impacto que ha logrado Transmilenio, las situaciones de lectura y escritura asociadas al manejo de las comunicaciones a través de las nuevas tecnologías ocupa un lugar importante. El envío y lectura de correos electrónicos es una de las situaciones más asociadas a estas destrezas.

Un análisis de otro orden que permiten estos resultados, es el ejercicio de la lectura vinculado a la decodificación de signos lingüísticos. Solo en dos de las situaciones mencionadas en los grupos de discusión se hace mención de la lectura de signos.

“MODERADORA: Y hay una cosa muy importante y es que supera el código escrito para pasar a la imagen, también...la combinación de esas dos cosas. D.F. 3: Por que hay la otra forma de lectura que son lo signos... (D.F. 3 IAUL 2)

Es notable que otros tipos de lectura, por ejemplo, leer las noticias con carácter crítico, leer los mensajes que se reciben a través de los medios, o leer un discurso político o una columna de opinión no se mencionan, ni en las situaciones de lectura en el contexto extraescolar, ni en los ejercicios didácticos que los D.F. propondrían desde su práctica pedagógica. Se esperaría que personas que están en un nivel de sexto, séptimo y octavo semestres y que concretamente tienen como objeto de estudio la lengua y la cultura demuestren una apropiación más profunda de este tipo de competencias.

En un tercer momento, agrupamos los predicados de la categoría inductiva referente a *La Proyección de los D.F. con su Profesión*, mediante la cual queríamos identificar la identidad que han generado los D.F. con la profesión docente.

En el siguiente cuadro mostramos los predicados asignados de acuerdo con sus enunciados y las reiteraciones halladas para cada uno de los casos.

PDFP

Descarta el ejercicio docente	2
Confirmación de vocación docente	20
Miedo a enfrentar la labor pedagógica	1
Interrogantes frente a la labor pedagógica	1
Incertidumbre frente a la labor docente	5
Ejercicio temporal de docencia en la escuela	4
Ejercicio docente como actividad paralela a otra	3
Continuación con estudios posgraduales	17
Inclinación por la investigación	5
Preferencia por el ejercicio docente universitario	8

Culminación de la carrera para viajar	7
Inclinación por la labor docente asociado a un modelo positivo de docencia	3
Inclinación por la labor docente asociado a un modelo familiar	1

Con los predicados asignados, condensamos los elementos de análisis para la tercera categoría:

El D.F. de la licenciatura en lenguas y su apropiación del rol profesional docente

Esta categorización permite reconocer la proyección los D.F. con su profesión e identificar el grado de convicción para ejercerla. Ya hemos reiterado que la inclinación por la profesión docente se asocia a la enseñanza del inglés prioritariamente, sin embargo, de los cinco grupos en los cuales se discutió sobre este aspecto, solo una parte de ellos confirmó su deseo de continuar en el ejercicio docente.

Yo estudio idiomas porque siempre me ha interesado, sé que es para enseñar, que esta carrera es para enseñar, siempre lo he sabido, porque estudié en un colegio pedagógico, entonces quería seguir la secuencia y me inclinaba mucho más por los idiomas, por eso estoy...” (D.F. 1 – MIUL 1).

Pues ahí, llevo tres meses y digamos, pero pues me gusta mucho la docencia y pues entrar a ejercerla. Y pues entusiasmado. Pues mi inclinación al principio fue por el francés, pero obviamente por lo que ya me está exigiendo y pues tuve la oportunidad del intercambio con gente de otros países y subí bastante fue el nivel del inglés. Y ahora tengo cierta inclinación por la lengua materna. (D.F. 4 MIUL 1)

Es importante considerar, en este caso, también a los grupos que manifiestan otros intereses que se alejan del ejercicio docente. Varios factores, como se ve en la matriz, aparecen como alternativas frente a esta labor. En primer lugar, varios D.F. manifiestan su deseo de continuar con los estudios posgraduales, algunas veces porque es un requisito para ser

docente universitario y en otras porque hay otros intereses académicos, además del estudio de los idiomas.

Bueno, yo estoy ejerciendo actualmente como profesora de inglés, pues a mí en el colegio me gustaba mucho el inglés pero pues...me gustaría bueno, graduarme y tener oportunidad de viajar de todas maneras yo digo, o sea siempre he dicho se aprende más fácil y por ejemplo...uno todos los días es porque ya manejaría el idioma y es más fácil y aprende una nuevas cosas eh, pues...es con mis estudiantes es porque pues uno como maestro es el conocimiento del alumno y pues es grato...los conocimientos...pero bueno es que a veces no es necesario hacer una...los niños de ahorita llegan con más ideas, más activas, más...y pues también me gustaría hacer una maestría en inglés. (D.F. 19 – LEAL 2)

En tercer lugar, dado que sus estudios se dan en el contexto de los idiomas, hay un sector que manifiesta el deseo de viajar, ya sea a trabajar o a estudiar fuera del país.

De otro lado, aparece un grupo que presenta el ejercicio docente como una práctica paralela a otra, sin especificar cuál. También se da el caso de quienes manifiestan que ejercerían la labor docente solo de manera temporal en un contexto escolar.

Actualmente yo soy docente de inglés, he trabajado en las tres áreas, en español, en inglés y en francés, tengo una ventaja que puedo decir en la parte administrativa tengo carreras administrativas, o sea, también como administradora y todo el cuento de contaduría... y llegar al campo de la docencia es totalmente distinto, uno como administrador es un sedentario completo, es un mecánico completo. Los dos primeros meses sabe qué tiene que hacer y todo es novedoso, pero después de los dos meses se olvidó, en esto se está constantemente aprendiendo, todos los días tiene que cambiar, se enfrenta a cosas que con los estudiantes usted está bien con un estudiante y al otro día ese estudiante llegó de mal genio por alguna cosa y cambió totalmente la clase de ese estudiante. Sí decidí por estudiar esto, no tanto por el dinero, porque pues ahorita ser docente no es lucrativo, pero lo hice más por vocación, me gusta y porque enseñar es chévere, porque estar con gente es rico, el sentirse uno que está enseñando y que está aportando algo a la sociedad, lo hace más placentero aún, si es por dinero si pues... (D.F. 12 –LEAL 2)

La incertidumbre frente a la labor docente también aparece aquí para algunos de los casos, generada por diferentes factores, bien sea porque al enfrentarse a cierto nivel de enseñanza,

experimentaron algún nivel de frustración, bien porque lo percibieron muy difícil o bien porque hay otro tipo de trabajos que también les llamarían la atención. “Soy profesora, pero a veces me canso de se tipo de... a veces es muy difícil, igual nada es fácil en la vida, no, ahí seguimos” (D.F. 3 – LEAL 2).

Me parecieron bastante interesantes pues... todas las temáticas que se puedan tratar porque pues igual si tengo resto de interrogantes porque mi principal miedo en sí es el maní pedagógico, más que los contenidos que vaya a tratar con los estudiantes entonces de por sí que yo siempre he sido bien tímida y por eso escogí la carrera para soltarme más, pero pues no es suficiente uno llegar a un salón y decir cómo me enfrento, además que hay grupos muy distintos. (D.F 2 – IAUL 1)

Todas estas situaciones dejan claro que hay diversos factores que desvían en los D.F. el propósito de la licenciatura que es hacerlos docentes y, sobre todo, en Educación Básica. Con todos estos distractores en torno de la profesión, nos surge una pregunta, que bien valdría la pena profundizar en otros estudios ¿si un docente no logra realizar los planes que tiene proyectados y tiene que, de todas formas, desempeñarse en la educación básica, ejercerá su papel con plena convicción?

Tampoco nos queda claro que la educación básica, nivel fundamental para desarrollar en los estudiantes las competencias básicas de comunicación para desempeñarse como trabajador, ciudadano y / o estudiante en otros niveles, cuente con los docentes cualificados para este ejercicio y, sobre todo, que tengan inclinación por la enseñanza de la lengua castellana, que es la asignatura directamente encargada de desarrollar estas destrezas.

En un cuarto momento, agrupamos los predicados de las categorías inductivas referentes a *Conocimiento de Estándares Básicos en Competencias del Lenguaje y Conocimiento de*

Estándares Básicos en Competencias Ciudadanas, mediante las cuales quisimos conocer el nivel de apropiación por parte de los D.F. de estos marcos normativos, propios del ejercicio docente.

En el siguiente cuadro mostramos los predicados asignados de acuerdo con sus enunciados y las reiteraciones halladas para cada uno de los casos, referentes al conocimiento de Estándares Básicos en Competencias del Lenguaje.

CEBCL

Se hace análisis de toda la normatividad en contexto	1
Afirman tener conocimiento sobre lineamientos y estándares	1
Hay espacios académicos para la discusión de los estándares y lineamientos	1
Se conocen solo algunos de los ejes que contienen los estándares de lengua	1
Se discuten estándares en clase y se reflexiona sobre la aplicación en el contexto escolar	1
Se profundiza en análisis de estándares de lengua castellana y lengua extranjera, a medida que van saliendo	1

En el siguiente cuadro mostramos los predicados asignados de acuerdo con sus enunciados y las reiteraciones halladas para cada uno de los casos, referentes al conocimiento de Estándares Básicos en Competencias Ciudadanas.

CEBCC

Competencias ciudadanas asociadas a lo comunitario	4
Competencias ciudadanas asociadas a lo axiológico	4
Competencias ciudadanas asociadas a lo político	1
Competencias ciudadanas asociadas a lo comunitario	1

Con los predicados asignados, condensamos los elementos de análisis para la cuarta categoría:

Relaciones que establecen los D.F. entre competencias comunicativas y competencias ciudadanas

los posibles planos en los que los D.F. ubican a la ciudadanía y las concepciones de competencia ciudadana y, además, identificar si en alguna de las intervenciones se mencionaba un ejercicio ciudadano a través de la escritura o de la lectura.

Al indagar por las concepciones de ciudadanía (asociada a lo jurídico, a lo axiológico, a lo comunitario, a los aspectos territoriales y sociales, al respeto por los otros, a lo político, entre otros), la constante fue la asociación con el plano axiológico y comunitario. Los D.F. se concentraron en aspectos como: la convivencia, el respeto por las normas, la tolerancia, el respeto hacia los otros, la solución asertiva de conflictos, los valores, el diálogo y la autonomía.

Una competencia ciudadana es como capacidad de poder convivir, unas normas, ciertas normas básicas para poder convivir e interactuar dentro de una sociedad, yo diría principalmente que es la convivencia, la tolerancia y el respeto por sí mismo y por los demás, teniendo en cuenta lo que se llama el pluriculturalismo. (D.F. 3 – LEAL 2)

Había escrito algo parecido a lo que dice Javier. Había escrito que competencia era vincular todas las áreas del saber en una situación clara, viendo pues lo que se trabaja en el colegio, pues diferentes áreas y además basado en la convivencia, pues pienso que las competencias ciudadanas parten de ahí, poder convivir y poder solucionar problemas en una situación individual y también de grupo para llamarse algo ciudadano social y estar en una situación real. (D.F. 4 – LEAL 2)

Pues en la práctica de los valores y básicamente en la capacidad de diálogo que pueden tener en especial los chicos para la solución de posibles conflictos dentro del aula. (D.F. 5- LEAL 2)

También pensé que podía hablar de algo que se está dando últimamente que es la inteligencia interpersonal, que es la capacidad de reaccionar en diferentes situaciones de la manera más adecuada, por ejemplo, frente a un problema frente a cualquier discusión. (D.F. 6 – LEAL 2)

A eso también le daría como democracia de autonomía, pues de hecho también se hacen trabajos buenos, se está trabajando en qué es ser autónomo y cómo se puede crear la autonomía dentro del aula, pues que es donde nos interesa básicamente trabajar, dentro del aula de clase con los estudiantes, entonces cómo se puede llegar a concebir que una persona es autónoma o no, no solamente a ese personaje sino a muchos dentro de una situación de clase. (D.F. 4 –LEAL 2)

Tal como sucedió en otros de los temas tratados en los grupos de discusión, a pesar de la clara contextualización en escenarios extraescolares, varios de los D.F. difícilmente separaron estas situaciones del contexto de la escuela.

No hay menciones en las que un sujeto, para ejercer su ciudadanía, se enfrente a situaciones en las que deba hacer uso de la lectura o la escritura.

Llama la atención que solamente un D.F. ubicara a la ciudadanía en un plano político y en ejercicio activo. Él, como sujeto, se asume como un agente social, lo que le permite pensar que incidiría desde su práctica en la configuración de sujetos políticos activos.

Si, profe, o sea, frente a los parámetros que vamos a encontrar frente a la ética, la escala de valores, pienso en un ciudadano siendo competente a partir de la participación que tenga social y política, yo creo que dentro del aula nosotros como profesores... pensamiento crítico a una sensibilidad...de la posibilidad de un mundo mejor, entonces sería la sensibilidad de llevar a los individuos a una participación política. (D.F. 7 –LEAL 2)

Los Estándares Básicos en Competencias Ciudadanas y los Estándares Básicos de Competencias del Lenguaje son documentos emitidos desde el Ministerio de educación y, como tal, se espera que en algunas asignaturas que adelantan los D.F. tengan espacios de reflexión crítica y discusión; sin embargo, aunque los D.F. que participaron en los grupos manifestaron que han tenido acercamiento a estos documentos y que los han estudiado, no

reflejan en su discurso claridad frente a lo que reglamentan o proponen como horizontes para dirigir las prácticas docentes. Si bien no consideramos que sean paradigmas para orientar las prácticas, si se espera que los D.F. les hagan el suficiente cuestionamiento crítico, pues como documentos reglamentarios y orientadores merecen un análisis de pertinencia.

Se hace un análisis y se hace una discusión en síntesis con todas las dimensiones y después hay que ponerlo en tal colegio a ver si realmente se está cumpliendo o no y si se está cumpliendo con toda la normatividad que se lleva. (D.F. 1 – LEA L 2)

Frente a una pregunta directa sobre los ejes que contemplan los estándares básicos de lenguaje que se les planteó en unos de los grupos de discusión donde participaron más de quince D.F., solamente uno se acercó a la respuesta, lo que reflejó el desconocimiento por parte de los D.F. del contenido del documento o de la profundidad del análisis con que se acercaron a ellos, a pesar de los espacios educativos en los que analizan su ejecución.

MODERADORA: Esta es una pregunta no para corcharlos, no les voy a calificar ¿Cuáles son los ejes en los que están fundados los estándares de lengua de castellano? (D.F. 2 LEAL 2) Lectura, lectura de símbolos y... ¿cuáles eran los otros dos?

Tenemos los estándares para poder discutir si son realmente...porque los estándares del ministerio de educación se plantean a través de una política.... entonces los estándares como tal aplicarlos a una institución educativa. (D.F. 2 –LEAL 2)

No, solo se mencionaban como los estándares que iban saliendo en ese momento del ministerio de educación, pero se le daba paso a profundizar un poco en lo que era la lengua castellana y la lengua extranjera inglés. (D.F. 3 – LEAL 2)

No se podría juzgar a la licenciatura y al diseño de sus asignaturas por este desconocimiento, puesto que afirman tener el espacio para discutirlos. Lo que es cuestionable es el análisis acrítico que los D.F. han hecho de documentos que constituyen

marcos de referencia para los docentes en ejercicio y que se espera sean parte del material de estudio y de la reflexión que se hace desde las licenciaturas.

Se percibe, por otra parte, una escasa comunicación entre la academia y los lineamientos oficiales. En el documento de estándares básicos de competencias del lenguaje, como lo manifestamos en el capítulo siete, se hace énfasis en que lo gramatical no es lo más esencial, sino solo uno de los componentes del estudio de la lengua. Sin embargo, como se ha reiterado, los D.F. siguen considerando que este es uno de los componentes esenciales en el momento de planear un programa de desarrollo en lengua materna.

Las dimensiones estética, emocional, cultural, ideológica, cognitiva y pragmática que se expresan en el documento, no son tenidas en cuenta ni se mencionan cuando se habla de los procesos de adquisición de lengua.

En este documento se les otorga un papel central a la lectura y a la escritura. Por lo menos desde la teoría se hace énfasis en la relevancia de estos procesos. Aquí vale la pena hacer una pregunta: ¿a quién le corresponde y cuál es la vía más adecuada para que tales planteamientos permeen los estudios y las reflexiones de quienes se están formando para un ejercicio futuro de docencia en lengua?

En los estándares subyace una concepción de maestro que trasciende los límites de la asignatura para proyectarse como agente social, pero dados los hallazgos de este análisis, donde aún en el dominio de la asignatura hay carencias y en las concepciones del sujeto

como ciudadano ciertas limitaciones, difícilmente creeríamos que se puede avanzar a los deseables de formación de un ser humano que se involucre en las esferas de lo público, lo político y lo ideológico.

Para finalizar, aunque no estuvo dentro de nuestros intereses de investigación indagar por el rol que juegan la escuela formadora o las facultades donde se adelantan las licenciaturas, a través de los grupos de discusión surgió un elemento importante que quisimos sistematizar dada la relevancia para comprender los sentidos que los D.F. le asignan a la escritura en un ejercicio ciudadano.

Esto nos dio lugar a incluir una quinta categoría, como emergente:

Rol de la Facultad frente a la preparación de los D.F. en lengua materna

Fue frecuente encontrar en los diferentes grupos de discusión a D.F. que manifestaron su inconformidad en cuanto a lo que les ofrecen en la Facultad en términos de preparación para la lengua materna.

Los D.F. no desconocen que hay un número mayor de horas destinadas a la preparación para las lenguas extranjeras que para su propia lengua e incluso que en esta última los contenidos que se desarrollan son superficiales.

Nada, es que aquí, yo por lo menos me siento muy robada con eso porque nos preparan más en francés que en castellano, tu ves el castellano hasta aquí y la verdad es que yo no he

visto muchos temas porque hay muchas cosas que yo no vi pero y la única didáctica que te dan es la de séptimo que es didáctica del castellano y tú no vuelves a saber nada de tu idioma. Ya que lo supiste y aprendiste hasta ese momento. (D.F. 4 – IAUL 1)

Si, en francés le enseñan a uno gramática y por qué va esta letra aquí y porque va aquí esta palabra mientras en español no, el español si es un pequeño repaso. Le enseñan a uno raíces latinas, griegas pero no se estudian a profundidad. (D.F. 2 – FAUL 1)

Esta carrera tiene muchas cosas entonces uno no puede profundizar en otras como por ejemplo si uno estudia filología es del castellano, entonces uno se profundiza y va a estudiar solo eso, pero es que aquí vemos tres idiomas. Las materias de inglés de francés, y vemos la parte pedagógica y el tiempo realmente es corto para ver todo lo que uno... (D.F. 6 – FAUL 1)

Acá en la Pedagógica desde mi punto de vista la enseñanza del español es muy poquito. Sí dice Carlos que le dan a uno que semiótica pero simplemente es un semestre, es un semestre ¿En que semestre ve uno semiótica? En segundo y de ahí...hum (D.F.11 – CLIUP1)

Hay metodología de la lengua en séptimo de la enseñanza del castellano y de literatura, porque acá paralelo también ven literatura, el español que uno ve a veces es el de la literatura, pero, como tal, la lingüística del español no se ve, como si lo vemos en inglés, en inglés que está (...) está competencias y después en octavo se ve la metodología, entonces ya la pedagogía en inglés entonces no es lo mismo, entonces si a mi me pusieran a dictar una clase yo escogería inglés, así digamos en general no fuera muy buena pero si tendría más herramientas por lo que he visto durante estos ocho semestres en inglés bueno, aunque estoy viendo inglés de sexto pero igual creo que no son las herramientas que se dan bueno, pues comparando con las materias de filología en español en La Nacional, por ejemplo, los que estudian filología clásica o filología en español, hay muchas cosas que uno no sabe... (D.F. 11 – CLIUP 1)

Así mismo, algunos D.F. manifestaron no solo sus falencias en cuanto a contenidos de la lengua materna, sino que además pusieron en entredicho toda la teoría que han aprendido y la escasa formación pedagógica que han logrado, lo que les dificultaría enfrentarse por primera vez a su ejercicio docente.

(...) yo veo un problema acá en la universidad y es que uno aprende, es como el bachillerato, es decir uno aprende muchas cosas, muchas teorías, muchos conceptos y realmente en el momento en que uno se para en un salón de clases con un niño a enseñarle inglés o con un adulto realmente de todo eso ¿Qué le va a enseñar? ¿Si? Entonces, a veces yo siento que la universidad es muy teórica, no le dicen a uno realmente con qué realidad se va a enfrentar, no le dicen bueno, usted va a estar en un salón de clases al medio día, esta

haciendo sol, los niños no te van a poner cuidado, son cuarenta niños ¿tú como los manejas? (...) (D.F. 4 –CLIUP 1)

Con respecto a la creencia que tienen los D.F. de que un programa de lengua se fundamentaría en aspectos formales y gramaticales, nos atrevemos a decir que en parte esto ha sido alimentado por las materias que desarrollan en la Facultad. Varios manifiestan que las asignaturas que están destinadas a castellano, se orientan a lo disciplinar de cada una: lingüística, semiótica, literatura, sintaxis. Los D.F. consideran que su ejercicio docente se hará para transmitir estos mismos conocimientos a sus futuros estudiantes.

A eso era a lo que yo me quería referir. Yo estoy en octavo semestre y uno ve en octavo y en séptimo aplicado a la literatura y lingüística aplicada uno, muchos de nosotros o lo digo por el compañero por los compañeros y los de mi grupo es que uno llega y es difícil realmente aplicar una teoría en **español** a algo que tú ya vas a hacer. Yo creo que muchos de los que estamos acá, si la profesora hace el experimento escríbame el verbo de la forma pluscuamperfecto del verbo tal en español yo creo que seríamos muy poquitos los que nos paramos y escribimos el verbo correcto. Acá en la Pedagógica desde mi punto de vista la enseñanza del español es muy poquito. Sí dice Carlos que le dan a uno que semiótica pero simplemente es un semestre, es un semestre ¿En que semestre ve uno semiótica? En segundo y de ahí...hum (D.F. 11 – CLIUP1)

En algunos estudiantes existe la conciencia de que, ante las deficiencias en su formación, deben ser ellos mismos quienes emprendan caminos alternos para profundizar en los distintos temas. La Universidad les ofrece una gama amplia de posibilidades (español, inglés, literatura, francés, etc.) y cada quién debe decidir en cuál se cualifica. Esa conciencia favorece una labor posterior muy honesta.

Yo pienso algo, yo pienso que eso también se debe a mucho movimientos económicos ahorita como la economía se ha transculturalizado tanto entonces hay que aprender **inglés** entonces estos programas quieren responder a esa necesidad de ese mercado laboral y mucha gente interioriza que tiene que salir a ser profesor de **inglés** es la forma de hacer una fusión social, yo pienso eso entonces yo creo que uno, por lo menos aquí en la universidad

incluí clases por eso porque yo creo que este programa me ha dado la oportunidad, no sé, yo por mi lado he hecho mi propio proceso por mi propio interés por otras herramientas que he visto, no se herramientas epistemológicas, otro tipo de conocimientos, de saberes que me ayudaron a entender muchas otras cosas, entonces me gustó orientarme por ese lado, no sé, yo sé que eso puede tener una gran fuerza social pero en el fondo es mas bien como de pensar en mi ¿si? No quiero responder al estereotipo social de salir a hacer, porque yo sé que el **inglés** da plata y llena la barriga, no sé qué tanto llena el corazón o la cabeza o sea yo no sé eso pero entonces yo creo que si uno, o sea yo creo que si algo hace bueno este programa es abrir una gama de posibilidades, mucha gente que le gusta ser maestro de **inglés**, se especializan y son buenos en eso, hay otros que les gusta estudiar el **inglés** por búsqueda de otras cosas, o sea, este programa se abre a muchas cosas y otros que les gusta estudiar literatura se dedican a eso y de pronto no son muy buenos en gramática escriben bien que es lo que importa en el fondo, entonces también eso, eso juega también con hartos, o sea me parece también que estamos metidos realmente es en el territorio... hay que ser, hay que salir del territorio conceptual hay que salir a ser profes de **inglés** porque la gente necesita aprender **inglés** porque es que Bogotá va a ser bilingüe... Estados Unidos quiere que seamos unos obreritos mas capacitados si, o sea yo creo que todo eso es un ideológico... (D.F. 12 CLIUP1)

Bueno yo también ya soy docente en lengua castellana, también como Carolina trabajé desde pre jardín y ahorita con chicos de décimo y once. Me parece una experiencia, me gusta, me gusta muchísimo trabajar la literatura y, lo que la profe dice, es muy cierto, cuando uno llega y se encuentra con el grupo tiene que dar un tema que no se lo enseñaron en la universidad, pues ahí es cuando empieza el proceso de consulta e investigación entonces estoy aprendido más en mi práctica que como docente en la carrera, porque uno en la carrera aprende la pedagogía, cómo hacer las cosas pero a nivel de conceptos es básica...y si me encanta, me gusta mucho lo que hago y me gusta trabajar en español bastante. También me interesa abordar el inglés y pues sí también estoy trabajando actualmente en algo de inglés y francés porque me gusta mucho. (D.F. 10 – LEAL 2)

Y en esa parte, perdón que te interrumpa, yo si considero que la universidad me ha dado las herramientas para ubicarme en ese contexto y pensar de X manera de acuerdo al contexto en el que yo me encuentre. Para qué, pero pues la universidad puede tener falencias pero creo que en esa parte pedagógica la universidad se preocupa mucho por sacarlo a uno bien preparado. (D.F.- CLIUP 1)

En las licenciaturas estudiadas, existen asignaturas como *Metodología de la enseñanza de la lengua o Didáctica de la lengua o del castellano*. Indagamos con los D.F. qué tipo de estrategias o de actividades se desarrollan en dichas materias, y en distintos grupos de discusión coincidieron en que el semestre gira alrededor de la preparación de una clase para dictarla frente a los compañeros, la temática es libre, y como retroalimentación reciben

sugerencias sobre el manejo corporal, el manejo del tiempo, el control de la clase, el trabajo colaborativo, el manejo de la voz y de los recursos, incluido el manejo del tablero; es decir, sobre el contenido mismo de la clase no se hacen retroalimentaciones. Observamos que en estos espacios que es donde se profundiza en la didáctica y en la metodología de la enseñanza, precisamente de la lengua materna, no hay lugar, por ejemplo, para ofrecer instrumentos de apoyo a un proceso de enseñanza y aprendizaje de la lectura y la escritura, Se concentran en aspectos del ambiente del aula, y no propiamente de los procesos o los contenidos.

Ahorita pues hay tres didácticas ¿no? La de español, francés e inglés. (D.F. – FAUL 2)

[vemos] Cosas de Gramática, como por ejemplo, un tema que me acuerdo bastante, pero no sé cómo se llama, un factor algo connotativo y denotativo, historia de vida, la oración, sus partes... (D.F. 1 – IAL 2)

Hemos hablado de (N.C. 03:15) como dictar una clase, como se debe tratar a los estudiantes, si son niños, si son adolescentes, si son adultos y los trabajos que se podían colocar en clase que pues si uno va a trabajar en un grupo grande seria muy recomendable trabajar con grupos, hacer grupos no mayores de cuatro o cinco personas, hemos trabajado temas, digamos darle clase a nuestros compañeros y ahí pues hemos tenido obviamente muchas falencias que hemos ido corrigiendo. (D.F. FAUL 2)

Nosotros no trabajamos tanto tema como tal, sino dominio de grupo. Una cosa interesante que se hizo porque por parejas había muchos de mis compañeros que ya estaban ejerciendo la parte docente, entonces era uno que sí estaba ejerciendo y el otro que no estaba ejerciendo, y entonces a su vez pues apoyaban y tenían que pasar en frente pues del grupo y dar la clase y una clase en diez minutos, entonces ahí se evaluaba tanto en dominio de grupo, si sí explicó bien el tema, si lo dominó, la presentación personal, el tono de la voz, si manejó bien el tablero; fue más que todo ese dominio de grupo, todo ese comportamiento en el aula, cómo manejó el espacio, si organizó con los estudiantes en grupos, cómo manejó cuando un estudiante llegó tarde... (D.F – FAUL 2)

Pues, de pronto sí en algunas ocasiones nos enfrentaban al mismo grupo, ya el profesor por ejemplo “bueno, te toca, tienes diez minutos y tu tema es tal” Entonces uno hacía, inclusive, me correspondió explicar el cuento a estudiantes de quinto, entonces mis compañeros tenían que asumir el papel de estudiantes de quinto y yo hacer la clase de cuento para quinto, entonces pues ya tenía experiencia como docente, entonces pues más fácil montar el

tema, pero a partir de eso, no más, es igual, ya en la práctica pues uno va aprendiendo cositas que se diferencian en el grupo y el contexto que uno está (D.F. 11 – LEAL 2)

El objetivo general de esta investigación se orienta a configurar el sentido que los D.F. le otorgan a la escritura como dispositivo para el ejercicio de la ciudadanía. A través de los anteriores análisis proporcionados por las cuatro categorías, pudimos configurar esos sentidos que han construido los D.F. alrededor de esta relación.

10. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

Por las características del tema de investigación, donde se vinculan competencias comunicativas, de una parte, y competencias ciudadanas, de otra, quisimos basarnos en los planteamientos de teóricos de la pedagogía crítica, pues encontramos allí suficientes argumentos para defender una postura de total relación entre estos dos tipos de saberes humanos. Para la pedagogía crítica es fundamental el ser humano que participa y está activo, que tiene los argumentos para exigir lo que le corresponde en la sociedad; un sujeto que reconoce el papel que juega en la cultura, que sabe de la historia y piensa en cómo transformarla: ese es un ciudadano que hace pleno ejercicio de su ciudadanía, no un sujeto pasivo. Dadas estas necesidades, se requieren por supuesto sujetos mediadores con unas características especiales. Por esta razón, y retomando los planteamientos de Giroux (1992), a manera de sugerencia, nos atrevemos a definir cuáles serían las exigencias de formación de un docente que logre potenciar estas competencias.

Los maestros – dice Giroux-, más que los estudiantes, deben representar el punto de partida para cualquier teoría de la educación ciudadana. No se debe, por tanto, esperar a que sea el mismo estudiante o su entorno, si corre con suerte, el que dirija su formación para la vida en ciudadanía. Un maestro que piense críticamente sobre la naturaleza de sus creencias y la forma como estas influyen en sus relaciones con los estudiantes, no surge de la nada. Si su socialización política no le garantiza dichos estados de reflexión, la escuela formadora debe

entrar a propiciar espacios para ello. Nada menos ni nada más que una adecuada socialización política de sus estudiantes está en juego. No se puede correr el riesgo de que la escuela caiga en un “vacío político y social”.

Pero si bien esto es así, también es necesario considerar que tampoco es posible generar pensamiento crítico y reflexivo desde la espontaneidad y el azar; el currículo y las prácticas se deben situar de manera conciente y planeada para involucrar los textos, las reflexiones, las discusiones, los ejercicios reorientados a prácticas escolares más comprometidas. Freire sostiene en este sentido que:

el educador debe luchar por alcanzar una lucidez siempre mayor acerca de lo que, a veces sin que lo sepa conscientemente, ilumina sus acciones. Solo de esta forma será verdaderamente capaz de asumir el rol de uno de los sujetos implícitos en la actividad y seguir siendo coherente con el proceso. (1999, p.69).

También Dewey (1997) lo planteó en varios de sus escritos, “la educación es un hecho ante todo consciente”. No podemos esperar fines por el solo hecho de superponer acciones unas tras de otras.

Si de formación integral hablamos, y este es uno de los planteamientos más vitoreados en los documentos sobre pedagogía, habrá que encadenar a la ciudadanía con la cultura, con la política y con la pedagogía. Sólo cuando se tenga conciencia de esa interconexión, las aulas se convertirán en espacios para la reflexión sobre el papel del hombre dentro de la sociedad y la cultura, no únicamente la reflexión sobre el saber hacer que es sobre lo que descansan ahora muchos de los preceptos de la educación.

Las competencias comunicativas son fundamentales en la construcción de un pensamiento crítico. En últimas, en el proceso de desarrollo de uno (el lenguaje), tiene total incidencia el otro (el pensamiento) y viceversa. El tipo de texto, de películas, de gráficos, de discusiones que se usen en el aula, deben ser decodificados en todas sus dimensiones por parte del maestro, para ayudar a sus estudiantes a identificar “dobles sentidos” y las diferentes movilizaciones ideológicas que se dan en ellos. Esto exige un plan de estudios elaborado por el maestro y no por el libro de texto, que es como frecuentemente ocurre. En este sentido, vale la pena repasar la historia del desarrollo de la lectura y la escritura. Ya al lector y lectora decimonónicos, dice Viñao (2002), se le controlaba desde el tipo de texto que circulaba en la cultura escolar.

Precisamente por ello, para sujetar a este nuevo lector no circunscrito ya a un corto repertorio de lecturas controladas, es por lo que la escolaridad se extiende y por lo que aparecen las bibliotecas escolares y populares, así como los libros de lectura avanzada, de índole moralizadora, antes citados. Cuando en 1893 Castro Legua publicaba *Medios de instruir* distinguía hasta ocho clases de libros escolares de lectura: los silabarios o cartillas -comentando lo que defendía el aprendizaje simultáneo, en unos mismos ejercicios, de la lectura y la escritura, ya por entonces usual en Centro Europa-; los cuentos -por lo general de índole moral y recreativa-; los libros de cosas -adecuados para las "lecciones de cosas" introducidas a principios del XIX en Inglaterra por Charles Mayo-; las biografías, las misceláneas - entre los que incluía el Juanito de Parravicini y olvidaba las selecciones de clásicos o textos escogidos-; los libros en verso -fábulas y composiciones poéticas para la "lectura expresiva"-; los manuscritos -con textos utilitarios, de la vida cotidiana, y diferentes tipos de letras- y los tratados relativos a una o más materias escolares -los actuales libros de texto-.

En lo que a los planes de lengua materna respecta, habrá que abrirle un campo importante a la escritura, pensada como proceso, no como herramienta útil en la evaluación. Se debe hacer conciencia de que alguien tiene que guiar este proceso y que sus altos desarrollos no

se logran de un día para otro o de tanto repetir la realización de un ejercicio. El maestro que enseña a escribir es un maestro que está enseñando a pensar y a trascender.

La lectura ha sido históricamente privilegiada (Viñao, 2002) y pareciera que aún se impone su carácter imprescindible, tal vez porque todas las áreas requieren de altas dosis de ella para el aprendizaje. Imposible aprender sin lectura, es una verdad muy clara, pero no opera igual si decimos “imposible aprender sin escritura”; este suceso no afecta de la misma manera. Tal como se vio en varios de los grupos de discusión, en los D.F, esa preponderancia de la lectura fue notable, pues los ejemplos de los usos sociales de la una y de la otra se concentraron más en ella. Lo que permite pensar que esa creencia perdurará por un considerable tiempo.

Bruner (1991, p. 114) afirma: “En la escuela uno tiene que ‘seguir la clase’, lo que significa que debe aprender a seguir la abstracción del lenguaje escrito, o la abstracción del lenguaje oral, pero alejado del contexto de una acción continuada. Ambos casos constituyen un uso sumamente abstracto del lenguaje. No es de extrañar, entonces, que varios estudios recientes den cuenta de las grandes diferencias existentes entre los niños ‘primitivos’ escolarizados y sus iguales no escolarizados: diferencias entre la percepción, la abstracción, la perspectiva temporal, etc.”. Este es precisamente el peligro sobre el que advertimos. Un sujeto entronizado en la escuela y para la escuela, sin opción de relación con su afuera, tanto presente como futuro, lo debilita para la vida en sociedad y debilita a la sociedad

misma si no cuenta con sujetos capaces de entenderla, repensarla y transformarla. “Eficacia social y cultura personal son sinónimos y no antagónicos”, dice Dewey.

Al estudiante desde muy pequeño se le debe poner en situaciones reales de escritura para que, llegado el momento de actuar fuera de la escuela, lo haga con propiedad y en las condiciones que las intenciones comunicativas exigen. En este punto vale la pena destacar el privilegio que en el aula se le da al texto narrativo, desconociendo la importancia de que el estudiante se familiarice con tipologías textuales diversas, pues en su vida personal, social y laboral requerirá de formas concretas que tienen su impronta. Incluso el texto narrativo debe permitir hacer análisis culturales a profundidad. En la narrativa se movilizan condensaciones de formas de ver el mundo muy particulares, y no siempre ciertas estéticas están al alcance de los muchachos. Utilizar el texto narrativo ingenuamente como esparcimiento o diversión es todo un desperdicio.

Tal vez una de las grandes conclusiones a las que nos lleva la complejidad de este tema, es la necesidad de plantear una licenciatura para formar maestros exclusivamente para la lectura y la escritura, pues aunque no lo hemos mencionado, ni se ha profundizado en este trabajo, en estos desarrollos están involucrados aspectos cognitivos y psicológicos que superan el mero dominio de los temas gramaticales y sintácticos de la lengua. La razón por la cual nuestros maestros ven tan complejo el reto de la enseñanza de la lengua materna es porque los estudios sobre lengua se hacen desde la lingüística, olvidando la mirada desde la psicopedagogía y las ciencias cognitivas.

Hemos ya planteado la necesidad de la formación de maestros y de la revisión de las prácticas pedagógicas de quienes ya están en ejercicio, pero también cabe aquí una reflexión sobre la escuela misma y las creencias y comportamientos que se instalan desde el currículo oculto, entendido este como “aquellas normas, valores y actitudes subyacentes, que con frecuencia son transmitidos tácitamente a través de las relaciones sociales de la escuela y del salón de clase” (Giroux, 1992, p. 250).

La formación de un ciudadano reflexivo, autodeterminado y equilibrado, también se funda desde la formación coherente que le dé la escuela. Sin embargo, serias contradicciones quedan reveladas. La fuerza del currículo oculto que menciona Giroux en nuestras escuelas se puede ejemplificar con las contradicciones que nos presenta Bustamante (2002): se habla del respeto por la individualidad y la vigilancia porque el estudiante sea reconocido en su singularidad, pero nuestra educación está masificada (60 o más estudiantes en un aula); se habla de la autonomía, de la libertad y de las búsquedas porque el ser humano se autogobierne, pero las escuelas se exceden en mecanismos de control; y se habla de una cultura letrada representada por los fines académicos mismos de la escuela, pero la racionalidad, la argumentación y la tradición escrita son precarias en ella en muchos casos. Entre estas y otras incoherencias y contradicciones de la escuela, que a veces ni el mismo maestro percibe, se desarrollan para su socialización cientos de futuros ciudadanos.

Muchos estudios se han adelantado sobre las prácticas pedagógicas de los docentes en ejercicio. Para cada carencia encontrada se han planteado, igualmente, cursos desde los

Planes de Formación de Docentes, encaminados, como es de esperarse, a que la formación continua les permita actualizarse en términos de legislación, contenidos, didáctica y metodologías, entre otros aspectos. Si bien consideramos que el trabajo de formación con los docentes en ejercicio es importante, también estamos convencidas de que es necesario empezar a mirar al docente en formación y a las facultades de educación donde estos se preparan para la futura labor de maestros. Vale la pena preguntarse, para el caso de la lengua materna, en particular, ¿qué tipo de reflexión permea su formación en términos de las necesidades comunicacionales de los ciudadanos que se formarán bajo su tutela?

Nos atrevemos a pensar que incluso el hecho de que las facultades de educación estén aisladas como centros autónomos dentro de las universidades, las imposibilita para un diálogo productivo entre todos los saberes. "...a nivel práctico, toda la comunidad universitaria debe desempeñar un papel en la educación, y la idea de una facultad de educación por separado es un error que probablemente requiera una nueva planificación en el futuro". Bruner (1991, p. 117). Esto refuerza la idea de que hay algo que debe ser repensado en las escuelas que forman maestros, máxime si en las manos de los futuros licenciados está la responsabilidad de educar sujetos acordes con la realidad presente.

Como vimos en los análisis, un gran número de D.F. manifiesta sentirse temeroso de llevar a cabo una labor desde la lengua materna, fundamentalmente porque reconoce las carencias epistemológicas con las que es formado en la universidad. Pero a su vez, dicho acumulado epistemológico está asociado exclusivamente al dominio de aspectos formales de lengua.

De ahí se derivan dos cosas: una, que el ejercicio de una práctica exitosa está relacionado con el dominio de un saber disciplinar y que su carencia afecta de muchas maneras dicha práctica, pero de otra parte, el desconocimiento de que procesos como la lectura y la escritura, también harían parte de ese saber. Con esto no manifestamos que la enseñanza de la lectura y la escritura sean exclusivas del maestro de lengua, sino que, si bien es parte de su ejercicio, no está siendo formado para potenciarlas. El discurso de las competencias, muy arraigado ya en el contexto educativo, comienza a imperar sobre el conocimiento. La universidad prepara para el mundo laboral y los estudiantes reflejan conocer muy bien dicho discurso. Basta revisar la inclinación que manifiestan varios de ellos por el inglés, pues les garantiza un mejor enganche laboral.

Vimos que en las licenciaturas estudiadas se da por sentado que el estudiante hablante de español ya sabe lo suficiente sobre su propia lengua para orientar un proceso de enseñanza - aprendizaje de la misma. Si las Facultades hicieran más énfasis sobre el componente de lengua, los estudiantes asumirían una actitud distinta frente a ella, dado que sus temores y escasa inclinación por su enseñanza, están relacionados con la carencia de conocimientos y los pocos espacios brindados para su estudio a profundidad.

De otra parte, y atendiendo al elemento complementario de este estudio, según el análisis de los enunciados emitidos por los D.F., en los grupos de discusión, es posible ubicar el plano desde el cual perciben el ejercicio ciudadano. Este está claramente vinculado con el ejercicio de los deberes, es decir, el ciudadano que tiene obligaciones con el Estado y debe

pagar impuestos, debe cumplir la ley, debe respetar a los otros y debe comportarse en comunidad. Muy escasas veces relacionan el ejercicio ciudadano con la reivindicación de los derechos. A esto lo subyace una concepción pasiva por parte del sujeto, quien podría considerar que es ciudadano por el solo hecho de pertenecer a una colectividad, pues esto no garantiza su actuar político, para lo cual debe haber formado una conciencia clara.

La escuela se ha preocupado porque el sujeto interiorice nociones, fundamentos y principios asociados a su identificación con la pertenencia a un territorio (identidad nacional, sentido de patria, soberanía), pero a partir de un ejercicio de reflejo y no de un ejercicio crítico. Esto lleva al punto de considerar apátrida a aquel que cuestione la forma como conducen su vida política y de considerar, de manera liviana, patriota a aquel que manifiesta dicho sentido a través de objetos simbólicos.

Valdría la pena ampliar este análisis a licenciaturas en donde solamente está el componente lengua materna para contrastar estos resultados. Nos queda la inquietud por saber si en ellas, donde se concentra más el saber en los conocimientos de español, se ha incorporado una conciencia clara del papel de la lectura y la escritura en el contexto extraescolar y si se destinan espacios para adquirir herramientas pedagógicas, didácticas y metodológicas para acompañar procesos de aprendizaje de estas habilidades.

Para concluir:

Las prácticas y usos escolares de lo escrito difieren sustancialmente de las prácticas y usos sociales no escolares, ya sean llevadas a cabo en el ámbito familiar o en otros contextos. Dado que las condiciones sociales y culturales de adquisición y uso de lo escrito determinan los significados y representaciones que de la escritura se hacen quienes con ella se relacionan, una incursión fuera del ámbito escolar ayudaría a clarificar los usos de lo escrito y las relaciones articuladas en torno a dichas prácticas y usos escolares.

Condensamos uno de nuestros sentires en esta afirmación de Viñao que nos permite, una vez más, explicar el desencuentro entre la escritura y el ejercicio pleno de la ciudadanía.

BIBLIOGRAFÍA

- Apel, K.O. (1995). *¿Límites de la ética discursiva?* En: Razón comunicativa y Responsabilidad Solidaria. Epílogo al libro de Adela Cortina.
- Arendt, H. (1993). *La acción*. La condición humana. (pp. 199-276) Barcelona: Paidós.
- Ángel, M. (2006). *La producción de ciudadanía como desafío escolaren las XVII jornadas estatales, Democracia, Ciudadanía y ética de las organizaciones*. Octubre, Valencia.
- Bárcena O, F. (1997). *El oficio de la ciudadanía. Introducción a la educación política*. Barcelona: Paidós.
- _____, Gil & Jover. (1999). *La escuela de la ciudadanía. Educación ética y política*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Bernal, J. & (2005). *Democracias y ciudadanías*. Medellín: Viva la ciudadanía.
- Bonilla, E. & Rodríguez P. (2005). *Más allá del dilema de los métodos*. Bogotá: Norma.
- Bruner, J.(1991). *La importancia de la educación*. Barcelona. Editorial Paidós.
- _____ (2000). *Acción, pensamiento y lenguaje*. (compilación de José Luis Linaza). Madrid: Alianza Editorial.
- Bustamante, G. (2002). Estándares curriculares: ¿inofensivos? *Revista Educación y Cultura* N° 63. Fecode: p.7 - 12.
- Cabrera F. (2002). Hacia una nueva concepción de la ciudadanía en una sociedad multicultural. En: *Identidad y ciudadanía. Un reto a la educación intercultural*. (comp) Margarita Bartolomé Pina. Madrid: Nancea S.A. (pp. 1-195)
- Cajiao, F. (2005). *Instrumentos para escribir el mundo. Escritura, lectura y política en el universo escolar*. Bogotá: Cooperativa editorial Magisterio.
- Casado, E. (2201). La Teoría de las Representaciones Sociales. En: *Conocimiento social y sentido común*. U. Central de Venezuela.
- Castillo, J. (2006). *Configuración de ciudadanías juveniles en la vida cotidiana*

- de estudiantes universitarios de Manizales*. Trabajo de doctorado no publicado, CINDE, Manizales, Colombia
- Cortina, A. (1995). *Razón Comunicativa y Responsabilidad Solidaria*. Salamanca: Ediciones sígueme.
- ____ (1997). *Ciudadanos del mundo: hacia una teoría de la ciudadanía*. Madrid: Alianza.
- ____ (1999). *Los ciudadanos como protagonistas*. Barcelona: Círculo de lectores.
- ____ & Jesús Conill (dirs.). (2001). *Educación en la ciudadanía*. Valencia: Institución Alfons el Magnànim.1.
- Dewey, J. (1997). *Democracia y educación: una introducción a la filosofía de la educación*. Madrid: Ediciones Morata.
- Delgado, R. (2001). *El desarrollo humano; un panorama en permanente transformación*, Ponencia presentada en el taller “Educación y Desarrollo humano”, IX simposio de educación: ser, conocer, hacer y convivir, Guadalajara, México.
- Etchegoyen, M. (2003). *Educación y Ciudadanía, la búsqueda del buen sentido en el sentido común*. Buenos Aires: Editorial Stella.
- ESTÁNDARES BÁSICOS DE COMPETENCIAS CIUDADANAS. Bogotá, Ministerio de Educación Nacional.
- ESTÁNDARES BÁSICOS DE COMPETENCIAS EN LENGUAJE. Bogotá, Ministerio de Educación Nacional
- Ferreiro, E. (2002). *Pasado y presente de los verbos "leer" y "escribir"*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- ____ (1999). *Cultura escrita y educación: conversaciones de Emilia Ferreiro con José Antonio Castorina, Daniel Goldin y Rosa María Torres*. México: Fondo de Cultura Económica.
- ____ (Comp.). (2002). *Relaciones de (in)dependencia entre oralidad y escritura*. Barcelona: Gedisa.
- Freire, P. (1990). *La naturaleza política de la educación. Cultura, poder y liberación*. Barcelona: Paidós.

- _____. (1997). *Política y educación*. México. Siglo XXI editores.
- _____ et al. (1998). *Alfabetización. Lectura de la palabra y lectura de la realidad*. Barcelona: Paidós.
- Giroux, H. (1992). *Teoría y Resistencia en educación. Una pedagogía para la oposición*. Madrid: Siglo XXI editores.
- _____. (2003). *La escuela y la lucha por la ciudadanía*. Buenos Aires: Siglo XXI editores.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. (1994). *Ley general de educación. Ley 115 de 1994*.
- Orozco, J.C. (2003). *Incorporación de nuevas tecnologías al currículo de matemáticas de la educación media de Colombia, sistematización de experiencias educativas*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.
- Rosales, J. (1998). *Política cívica. La experiencia de la ciudadanía en la democracia liberal*. Madrid: Centro de estudios políticos y constitucionales.
- Rosanvallon, P. *La historia de la palabra "Democracia" en la época moderna*. Fotocopias 34 páginas.
- Sen, A. (1999). *El desarrollo como libertad*. Bogotá: Planeta.
- Shlemenson, S. (comp.) (1999). *Leer y escribir en contextos sociales complejos. Aproximaciones clínicas*. Buenos Aires: Paidós.
- Tassin, E. (2001). *Identidad, ciudadanía, y comunidad política: ¿qué es un sujeto político? Filosofías de la educación*. Rosario. Homosapiens ediciones.
- Thiebaut, C. (1998). *Vindicación del ciudadano. Un sujeto reflexivo en una sociedad compleja*. Barcelona: Paidós.
- Vilera, A. (2001). *Educación y ciudadanía. Algunas disertaciones. Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales. Nº 6*.
- Viñao, A. (2002). *La enseñanza de la lectura y la escritura: análisis socio-histórico*. Ponencia presentada en el I Congreso Nacional de Lengua Escrita, organizado por el Centro de Profesores y Recursos Murcia II, del 3 al 6 de junio de 1999.