



Semiopraxis pedagógica: experiencias, competencias y coapetencias¹

Dr. Luis Arley Cerón Palacios²

Resumen

La ponencia Semiopraxis pedagógica: experiencias, competencias y coapetencias, es un texto de reflexión teórica y hace parte de un apartado propositivo de una investigación doctoral que se denomina Ecopedagogía de la Comprensión Orgánica, cuyo tema es la pedagogía de la lectoescritura en la universidad colombiana, en el siglo XXI. Esta soportada por teorías de las Ciencias de la educación, del Lenguaje y de la lectoescritura, abordada con una metodología discursiva y semiopraxmática que busca reconfigurar su episteme. Tiene relevancia por cuanto es asumida como experiencia psico-sociocultural y admite una pluralidad y convergencia epistémica, además en devenir y en deconstrucción como principios de incertidumbre y creatividad, más allá de un modelo rígido y predeterminado de la pedagogía tradicional o de la idea de eficacia de la pedagogía contemporánea. En este sentido, esta experiencia al pensarse como semiopraxis, en el ámbito educativo superior, es sociopraxis o experiencia sociocultural y se potencia en la correlación de experiencias, competencias y coapetencias.

Palabras claves: semiopraxis, lectoescritura, experiencia, competencias y coapetencias.

1 El autor certifica que tiene los derechos patrimoniales sobre esta obra, que en el texto se respeta el Derecho de Autor y autorizan su divulgación y publicación con una licencia Creative Commons Atribución, tal y como se encuentra descrito en: <https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.es>

2 Doctor en Ciencias de la Educación, Magister en Lingüística, Especialista en Docencia del Español, Especialista en Pedagogía de la Lectura y la Escritura, Licenciado en Literatura y Lengua Española. Docente del programa Español y Literatura de la Universidad del Cauca; Integrante de los grupos de investigación: Lectura y Escritura, y Educación, cultura y literatura. Colombia. arleyoc@hotmail.com



Una mirada complementaria al enfoque de las competencias

El desafío epistémico que encarna la lectoescritura como experiencia permite pensarla desde los acontecimientos cognitivo, social y discursivo, significativos, para superar el activismo y el reduccionismo de sus prácticas, cuando se las dejada al libre albedrío. Además, permite conjugar desempeños y empeños. De igual manera, desprenderse de las acciones de control exacerbada que generan estos enfoques cognitivos, en el trabajo con los campos textuales, pues conduce al encuentro con la incertidumbre y la creatividad. Más allá de la obstinación pragmática del hacer y la eficacia, se pone a prueba una voluntad de conocer, actuar y ser que empodera a los sujetos y los lleva a ser propositivos. La experiencia involucra una competencia y una apetencia. Por su parte la competencia se trata de un saber ser particular, plural y complejo que no puede planificarse desde modos prescriptivos, instrumentales, sistémicos, menos cuando se trata del devenir de la subjetividad ante los textos. La idea es provocar un encuentro voluntario, apasionado y sensible, para que la apetencia surja y perdure, encarne, al tiempo, como experiencia reparadora y reconfortante de la condición humana, escindida y desapasionada por los dispositivos de la educación tradicional, que opera desde modelos predeterminados y formalistas, con artefactos y/o estrategias de reducción y exclusión.

Larrosa (1998) pasa por el desafío de traslucir cómo la lectoescritura puede ser experiencia y no experimento: 1. Es el acontecimiento de la pluralidad, la multiplicidad, la dispersión e incertidumbre. 2. Más allá de enseñar a descifrar un código de un texto, es suspender y transgredir su seguridad. 3. Genera un saber que tiene que ver con el aprendizaje en y por el padecer; con lo que a uno le pasa y conforma lo que uno es. 4. Es un saber, finito y relativo, ligado a la maduración de una personalidad, una sensibilidad, un sentido de vida, una ética y una estética. 5. Es un saber particular, subjetivo, relativo, personal.

El acontecimiento de una semiopraxis pedagógica lectoescritora involucra una esfera de existencia social, multifactorial y multidimensional, que articula experiencias, competencias y apetencias. Las competencias asumen saberes cognitivos y afectivos, pero estos últimos no son considerados ni reconfigurados de acuerdo al contexto de práctica sociocultural, educativa. De tal manera, es necesario pensar estas entidades desde una categorización que las haga visibles y las conecte al universo cooperativo o coagentivo de la comprensión discursiva, como coapetencias. Para Tobón (2006^a: 125-144 y 2006^b: 2-96), la formación basada en competencias no pretende ser una representación ideal de todo el proceso educativo sino de aspectos específicos (integración de conocimientos, resolución de problemas, procesos cognoscitivos, afectivos y motivacionales), desde desempeños idóneos (ejercicio



ético) ante necesidades disciplinares y socioculturales del contexto. Que esto requiere sujetos históricos, protagonistas de su vida, con una visión compleja, multidisciplinar y humana.

Sin embargo, crítica el desarrollo de competencias en la Educación Superior en Colombia (desde la política de calidad), por su reduccionismo a presupuestos universales, sin el marco educativo, pragmático o sociocultural de la comunicación. Quiero precisar que para este intelectual, resolver un problema implica la apuesta en acción de todo un conjunto de habilidades cognitivas, afectivas y motrices; es decir, el énfasis en el enfoque del desempeño integral (que implica conocimientos conceptuales, afectivos y factuales).

Es posible evidenciar en varios programas curriculares (microrrelatos) de las universidades muestreadas (Nacional, del Valle y de Antioquia) esta apuesta en términos de desempeño integral, desde la preocupación por el saber, el hacer, el ser. Así mismo, esto permite pensar en las competencias desde un enfoque socio-formativo complejo. Por ser prácticas sociales resultan ideológicas, por cuanto obedecen a actos de producción, selección y contextualización. Es decir, demandan una comprensión, más allá de una interpretación. Se necesita una incorporación consciente del saber pedagógico, en cuanto a una pedagogía social –formativa, dialógica, compleja y comprensiva- que posibilite la transacción o negociación de sentidos, que la competencia interaccional descuida. La lectoescritura es un complejo sistémico de comprensión, asociado a la lengua como semiótica general, sociocultural, o proyecto de vida discursiva que debe potenciarse desde una Ecopedagogía en la cultura académica, situada, ética, crítica, creativa, o ecológica. La dimensión ética, según Tóbón (2006^a: 97-99), está asociada a la competencia argumentativa que implica la interpretación, la argumentación y la proposición, enmarcada en el diálogo, la razón y la participación democrática, con la otredad, tendientes a la convivencia, sin reducirse a una simple capacidad para argumentar coherentemente.

Dada la importancia de la teoría crítica y de la pedagogía crítica comunicativa, tal situación implica que los sujetos pedagógicos superen la superficial o empírica opinión por una competencia argumentativa, como perspectiva ideal que no siempre se logra y que bien se necesita por el contexto ideológico en que se mueven los textos y los sujetos, como productos de prácticas sociales. Se trata de empoderar a los sujetos para que puedan lectoescibir, que puedan plantear tesis, respaldar posiciones, negociar sentidos y considerar impactos de sus decisiones no sólo a través de múltiples recursos y principios. Para Gimeno (1995), la acción comunicativa constituye un referente para el ejercicio de la racionalidad y para formas de vida más humanas; expresa que si la Pedagogía crítica comunicativa tiene como finalidad contribuir al cambio social, deberá centrarse en el desarrollo de las competencias comunicativas, en los jóvenes, que les permitan procesos comunicativos posibilitadores de unas formas



políticas y sociales racionales, concertadas, con condiciones de vivencia intencional y actitudinales, o excedente de sentido social, donde la afectividad queda ampliada al recurrir al lenguaje y pasar del nivel subjetivo al de intersubjetividad. En este sentido, valga decir, para Granés (2002: 63-73) el buen lenguaje en un contexto cultural y universitario debe hacer explícitos sus principios como la argumentación racional, su potencial creador, emotivo, intuitivo, inefable.

Conviene ilustrar cómo el pensamiento sociocrítico no siempre se manifiesta desde un enfoque argumentativo lógico, visible a través de secuencias argumentativas, y entre estas las aquellas que obviamos o no ponderemos por ser de carácter menos lógico y multimodal, tales como los argumentos por valores, limitantes (lugares comunes, epítetos, proverbios, máximas) y la vía explicativa (definir, comparar, describir, narrar, analogía), de igual manera métodos como la abducción y la desconstrucción. Nos lleva a pensar que, más allá de los estudios argumentativos desde destacados intelectuales³, existen muchas vías para el desarrollo de una competencia argumentativa, sea el caso todos los modelos iconográficos y audiovisuales, que se movilizan por procesos de demostración, persuasión, hechos, actitudes, conjeturas, silogismos, apelaciones, analogías, falacias, valoraciones, desde la informalidad, y la espontaneidad, aún en eventos formales exigentes (ensayos, editoriales, sentencias, providencias, apelaciones, ponencias, etc.). En este sentido su complejidad se asemeja a otras teorías, como la teoría de la narratividad y que se complejiza desde cada uno de sus géneros⁴.

Es necesario enfatizar, entonces, el carácter complejo de las competencias, cuya construcción es un proceso sistémico y consciente, que amerita la proyección de experticias ante la situación comunicativa. De hecho, la cultura académica universitaria, se moviliza por estos modos

³A nivel internacional son conocidos los estudios de la retórica clásica y en la modernidad Chaïm Perelman, Stephen Toulmin, Oswald Ducrot, Teun Van Dijk, Ronald Barthes, Jürgen Habermas, Christian Plantin, Anthony Weston, Álvaro Díaz, Germán Vargas y Luz Cárdenas, Ma. Cristina Martínez, entre otros. A nivel pedagógico, los trabajos de Germán Vargas y Luz Cárdenas con “Retórica, poética y formación” (Universidad Pedagógica y Universidad de Antioquia); María Cristina Martínez con “Aprendizaje de la argumentación razonada”, (Universidad del Valle), Álvaro Mina con “Humanismo y argumentación” (Universidad del Cauca), entre otros.

⁴ Para Díaz (2002: 1-136), el hombre vive inmerso en un contexto argumentativo, hace parte del mundo cotidiano y no hay conversación, discusión, declaración, opinión, en la que no subyazca un esfuerzo por convencer; existe la necesidad de evaluar racional y críticamente ideas y se requiere buscar los procedimientos más adecuados para presentar puntos de vista de modo que sean aceptados o compartidos por las personas razonables. Para Díaz, quien argumente expresa juicios de valor con el propósito de defender sus convicciones, desde diversos estilos (conciliador, polémico, irónico, persuasivo, manipulatorio, entre otros) que intentan cambiar los comportamientos del interlocutor o sobreponerse sobre el otro, por lo que más que estrategias para ejercer poder discursivo, dominio, eficacia, triunfo, ha de contar la base ética del discurso.



argumentativos, en unas facultades y carreras más que otras, donde se asumen prácticas pedagógicas dialécticas, racionales y emotivas y se busca que los sujetos interactúen de manera autónoma y reflexiva, negociando puntos de vista, mediante formas retóricas específicas. En este sentido, conviene ilustrar, no es gratuito que el autor Plantin (1998: 3-50) considere en uno de sus ensayos “Les raisons des émotions” la articulación de las razones y las emociones en la argumentación, con ilustración de sentimientos y emociones argumentativos. Existe ese ideal académico lectoescritural frente a la construcción del texto argumentativo (como se aprecia en la mayoría de los microrrelatos), que proviene de un sistema educativo nacional que demanda su ejercicio, para construir y reconstruir el conocimiento y que conjuga diversos niveles de experiencia: personalidad, saberes previos, intereses, juicios de autoridad, aportes, prejuicios, pasiones, vivencias, teorías, lenguajes y de relación comprensiva con el entorno sociocultural, donde se pone en juego, más que una tarea compromisos y asuntos más complejos de las existencia humana, que deconstruye la *perspectiva naturalista* (espontanea) de la lectoescritura, entre estos la razón, la emoción y la acción⁵. Para Zemelman (2005, 2007) un modelo retórico es un recurso de construcción de apertura de lo determinado, que quiere ser referencia sociocultural, pero la capacidad del lenguaje corresponde a una esfera comunicativa amplia y no se agota en la argumentación lógica. Existen sentidos suplementarios, puesto que el lenguaje es de manera simultánea exteriorización y ocultación, descubrimiento y encubrimiento; tampoco el lenguaje se restringe al uso sígnico, que tiende a hacer de la lengua un simple medio de intercambio comunicativo, para este maestro es indicio de decadencia lingüística, en vez de impronta y visión del espíritu; pues, el recurso retórico de una situación permite hablar desde lo utópico y desde la incorporación del sujeto en el discurso, y no solo hablar de objetos sino de sucesos, de la propia actividad de los sujetos.

De esta manera, las competencias comunicativas siguen su lógica y analógica para plantear y resolver problemáticas, en diversos marcos situacionales y poner en cuestión toda pretensión de verdad y poder, como ética y política de la experiencia formativa y visión de la Pedagogía crítica comunicativa, como actitudes y prácticas pedagógicas emancipatorias, ante la manipulación y subordinación del pensamiento, que generan injusticia humana, puesto que en el curso de la historia las relaciones entre lectoescritura, verdad y poder no ha cambiado mucho. El discurso pedagógico y sistema discursivo inorgánico tradicionalmente ha construido sujetos transcritores y descifradores y no sujetos comprensivos críticos. Ferreiro (2004:31-37), nos habla de “Acerca de las no previstas pero

5 Perelman (2000), en su “Tratado de la Argumentación” sostiene que la argumentación no sólo busca la adhesión intelectual, sino también incitar a la acción; se dirige a las facultades tales como la razón, las emociones, la voluntad.



lamentables consecuencias de pensar sólo en la lectura y olvidar la escritura cuando se pretende formar al lector”, demanda que atendamos la dicotomía aparentemente neutra lectura y escritura, que se acepta como verdad indiscutible, por lo que la problematiza, con la tesis: *“cuando pensamos en las actividades que efectivamente se hacen con los textos veremos que esas actividades constituyen, en la mayoría de los casos, interfases entre leer y escribir”*.

Para la intelectual, es necesario pensar en términos de cultura escrita, en la cual en todas sus actividades hay interfaces entre el leer y el escribir, entre el leer y el hablar sobre lo leído y lo escrito; incluso, reflexionar, comentar, resumir, recomendar, contar, explicar, revisar, corregir, comparar, evaluar, dictar, graficar, en la articulación de estas tecnologías, circulando por la lengua escrita, casi que de manera natural y como práctica cotidiana. Y, que esto produce conciencia lingüística, incluso con observar algunas diferencias, pero no exclusiones. Además, de estos asuntos epistémicos, hoy, aún con las buenas intenciones de muchos, es necesario una política pertinente y significativa, puesto que las oportunidades de educabilidad funciona de manera desigual en nuestro país y en el mundo, a pesar de los esfuerzos de algunas políticas estatales⁶.

En definitiva, re-presentar de otro modo las competencias, es una dialéctica que atiende el uso retórico del lenguaje, la capacidad poética, la narratividad, la iconosfera verbal, sentimientos e imaginación; es decir, articula experiencias y apetencias que no sólo potencian a los sujetos sino que permite que se desplieguen los sujetos a través de pensamientos racional, emocional y volitivo. Aquí el lenguaje es parte del saber, obrar y ser, que no decae en el uso del lenguaje, como un vasto imperio de signos, sino recuperar su riqueza para garantizar sus posibilidades ecológicas. Así, una ecopedagogía construye comprensión orgánica en la socioformación, desde la mediación idónea; pues, las competencias están

⁶ Para Ferreiro (2002: 7-90) en el pasado las funciones de leer y escribir estaban separadas, expresa que la escritura estaba ligada al ejercicio mismo del poder, quienes controlaban el discurso escrito no eran quienes escribían y tampoco practicaban la lectura. Quienes escribían no eran lectores autorizados y los lectores autorizados no eran escribas. Con el tiempo existió un cambio de la lectoescritura como profesión y sabiduría, que luego se trastocó como obligación y marca de ciudadanía. Para esta autora, el analfabetismo no se distribuye equitativamente entre los países, sino que se concentra en entidades geográficas, jurídicas y sociales. Según el Banco Mundial el 80% de la población mundial vive en zonas de pobreza, por lo que conjuga todos los indicadores de dificultad para la alfabetización: pobreza endógena y hereditaria, baja esperanza de vida y altas tasas de mortalidad infantil, malnutrición, multilingüismo. A pesar de cientos de prometedoras declaraciones de compromiso la humanidad ingresa al siglo XXI con unos mil millones de analfabetos en el mundo; los ricos han descubierto el “iletrismo”: la escolaridad básica universal no asegura ni la práctica cotidiana de la lectura, ni el gusto por leer, ni mucho menos el placer por la lectura. Ahora enfrentamos el desafío de ver entrar internet a las aulas, y no por decisión pedagógica, sino porque el banco Interamericano de Desarrollo y Starmedia Network firmaron una alianza para introducir Internet en todas las escuelas públicas de América latina y el Caribe.



insertas en un sistema-mundo y más que conocimientos para un saber hacer, necesitamos de sabiduría, para el saber ser y actuar.

La experiencia y la coapetencia en la socioformación compleja.

En forma complementaria, desde todo el marco explicativo sobre las competencias es evidente que las experiencias y las competencias no pueden pensarse sin apetencias o coapetencias, como posibilidad de una dinámica cooperativa y apasionada que ensancha el sentido de las competencias, en el contexto de una ecopedagogía orgánica. Las coapetencias son la posibilidad de una empatía, del apetito o pasión, del deseo y la voluntad, de la necesidad y la inclinación, de la aspiración y la esperanza de sujetos erguidos, en el querer saber, hacer, y ser, que configuran no sólo desempeños sino empeños y condiciones para resolver problemas y para que las utopías sucedan. Son mediadoras desarraigadas, cienientas desfavorecidas, que permean la inercia, el desgano, la apatía y la renuncia al esfuerzo, que el modelo de competencias no ha podido contrarrestar. Para Vigotsky (1998: 1-95) detrás de cada pensamiento hay una tendencia afectivo-volitiva; y una comprensión verdadera y completa del otro es posible sólo cuando comprendemos su base afectiva-volitiva. Tal unidad implica plurivocidad. Ricoeur (1995) nos recuerda el carácter ostensible de ciertos textos que se expresa entre una fuerza centrípeta (poético) y otra centrífuga (didáctico), por lo que estas dimensiones están enganchadas a la estructura educativa y social.

Tiene que ver con un proyecto ético de vida, una voluntad (llamado, escucha, un estado de ánimo) una actitud (apertura, disposición, postura), una aptitud (saber, anticipación, valoración), una retroacción (proceder, bien obrar) que configuran una vocación, un carácter, un estilo, en pro de la con-vivencia, y que articula: óptica, ética, estética. Generan formas empáticas, que llamo empeños: de afectividad, sentimiento, amor, erotismo, solvencia, virtud, tesón, constancia, firmeza, anhelo, coraje, ganas, aidez, tentativa, capricho, terquedad, ambición, iluminación, revelación, misterio; incluso pensar formas paradójicas como asumir la crisis, lo oscuro, el silencio, el aislamiento, la pasividad, la autocrítica, la duda, el error, la repitencia, el abandono, la tardanza, aplazamiento, etc., y que implican arriesgarse, aventurarse, exponerse, embarcarse, trabarse, empecinarse, acompañarse, inhibirse, tranzarse.

Estas formas de la experiencia humana necesitan mediación pedagógica, no sólo desde una pedagogía de los *entretiempos* (que no se subordina al determinismo del tiempo cronológico habitual y oficial) y que considera la intervención sensible e imaginativa, con dinámicas de intervención estética, social y empática: narrativa, poética, musical, corpórea, sensorial, impulsiva, concienciación, atención, mayéutica, ampliación, personalización, recuperación, cooperación, transferencia, actuación, diálogo,



aclaración, regresión y bienestar (que remplaza a eficacia). Sin duda, es una configuración de formas de saber, hacer y ser que se integran desde una mirada compleja⁷. Esta trama no es simple, a esta dimensión estética se llega a través de otras dimensiones: semiótica, cognitiva, sociocultural. Se trata de una compenetración con el contexto cognitivo y afectivo, un saber de algo y un saber afectivo o un querer, que constituye una educabilidad significativa, con diversas dinámicas: discursos, cogniciones, emociones, actitudes. Para Tobón (2006), en especial, entra en juego el saber ser, como construcción cooperativa de identidad personal, desde instrumentos cognitivos y afectivos (juicios, actualización, actitudes, valores, disposición, interés, apertura, conductas, normas, pensamiento positivo, automotivación, retroalimentación externa, autoconfianza, contrastación de temores, relajación, apoyo social, comunicación asertiva), que guían y cooperan el comportamiento situacional, propio y de los demás. Para este intelectual, a través de la estética circula no sólo la representación simbólica, también contemplación, creación y transformación para comunicar un sentido, o estética de la cultura que comparte dimensiones lúdica, simbólica y festiva. Lo lúdico sobrepasa el orden de la necesidad, del trabajo y de la economía, se enlaza con libertad, imaginación y creatividad. Lo simbólico trasciende la comunicación codificada, con su potencia semántica. Y, lo festivo va más allá del orden temporal del trabajo, educación y presiones sociales. Son mediaciones sociales insustituibles.

Por eso, Larrosa (1998) destaca el papel de la dimensión imaginativa, ligada a la capacidad reproductiva y productiva del lenguaje y a un papel socio-cognoscitivo. Para este intelectual, en el pensamiento Aristotélico medieval no había comprensión posible sin imaginación, como facultad intelectual integradora y mediadora entre lo sensible y lo inteligible, entre lo objetivo y lo subjetivo, entre lo exterior y lo interior, real e irreal. Asevera que para que la lectoescritura tenga un papel formativo hay que suprimir esas fronteras, recuperar el estatuto de la imaginación. No resulta extraño que, para este autor, describir o explicar no implica comprender, comprender es algo más, es algo distinto; el describir y el explicar se vinculan al conocimiento que es materia de la ciencia, mientras que el comprender, en cambio, es forma de iluminación respecto de la ciencia y del sentido de las cosas y por lo tanto, más que contribuir al incremento de conocimiento, es generador de sabiduría. Argumenta, que la pedagogía en la búsqueda de un modelo aplica uno ideal, impersonal y tecno-científico, con orientación formativa hacia la conformidad, que no afecta ni modifica, ya que vuelve la vida menesterosa, excluyente, competitiva. Para contrarrestarlo, recupera la idea humanista de formación desde la categoría subjetiva de experiencia, saber activo que ilumina, guía y actúa; en efecto la

⁷ Para Zambrano (2002) la categoría saber, como deseo de saber innata a los hombres entra por fuentes complementarias como el deseo, el placer, la admiración, la reflexión, la utilidad y por una condición contextual.



lectoescritura como formación es actividad que constituye desde la de-formación o poner en cuestión, para formar-se y trans-formar-se la vida. A esta experiencia, de la vida humana, se liga la narración como historia que se despliega en la oralidad, la lectoescritura, la escucha y que contribuye a encontrarnos. Por esto, el texto debe asumirse como una voz que hay que saber escuchar y poner en cuestión. Nos remite a formas narrativas y fragmentarias del pasado, autobiografías, confesiones, meditaciones, cartas, ensayos, etc., para él, humildes en su pretensión cognoscitiva, pero vitales respecto a sus destinatarios, que no pretenden decir una verdad, sino vehicular un sentido; sin embargo, abandonadas por las formas sistemáticas triunfantes.

En estas miradas complejas, integrales, heurísticas y sensibles se entrecruzan el saber de coapetencia. Nuestro modo narrativo de vivir exige la escucha, pasiva-activa, como asunción ética y estética, con virtud de traducción, complementación, reinención, nueva argumentación, transferencia, metáfora⁸. Es decir, quien sabe escuchar abre nuevos sentidos y saberes en y para la escrituralidad. Si asumimos el hecho que sólo el que escribe realmente lee, podemos decir que sólo el que escucha (no de oír) realmente relata o narra. Por esto, una relación de escucha con el texto no es apropiación, no es univocidad. Nos comprendemos narrativamente, desde un carácter, una trama, la intersubjetividad, como unidades de sentido. Nuestra identidad andina es narración por excelencia, simbiosis o basamento retórico de relato, lírica, cuerpo y simbología, que nos ha conferido memoria, convivencia y resistencia, durante siglos de enajenación, y nos ha empoderado con sus lógicas y analógicas de argumentación singular. Valga argumentar nuevamente, con Ricoeur (2000:189-207) en el acto de narrar se pone a prueba principios de amplitud, diversidad e irreductibilidad de los usos del lenguaje, que superan la dicotomía de los relatos ficticios y científicos, articulados por la experiencia temporal en la trama. Así, la capacidad para seguir la historia constituye una forma muy elaborada de comprensión que salva la oposición de lo real histórico y lo irreal de la ficción, o noción ingenua de la narración histórica, pues se ignora la distancia y relación que establece el relato entre él y la experiencia viva, por lo que para él, *“comprender es comprender-se ante el texto y recibir de él las condiciones de un sí*

8 Borges desarrolla una metáfora excepcional, en su ensayo “La Biblioteca de Babel”, donde la escrituralidad, tienen una relación con el universo. Relato mítico construido desde un lenguaje, que le es propio, de signos, símbolos, alegorías, metáforas, analogías e ironías, con revelación simétrica, donde las 25 letras del alfabeto se corresponden con los símbolos de la naturaleza, y otras correspondencias simbólicas lógicas y analógicas y en la que tienen su curso la vida y la muerte, lo racional y lo mítico, la finitud e infinitud. Cosmovisión orientada desde una simbología del centro, un tiempo esférico, un espacio hexagonal y una historia de hechos irónicos, donde circulan todo tipo de actores, desde los idealistas, místicos, descifradores, buscadores, inquisidores, purificadores, copistas, imitadores, supersticiosos, autoridades, sabihondos, bibliotecarios, lectores, escritores, entre otros.



mismo distinto o trans-formado, dar lugar a un mundo, o la capacidad de continuar en uno mismo la labor de estructuración del texto”.

De esta suerte, la comprensión resulta eje unificador de la función referencial de los textos de ahí que genera en la dinámica de la experiencia pedagógica lectoescritural una dimensión de coapetencias como asunto de metanoia o trascendencia, irreductible a una definición, a un método, a una técnica. Es incluso deconstrucción del enfoque de competencias, otra cara, de muchas, silenciada, dispersa, de la comprensión. Otra traza energética de la conciencia emotiva (hipocampo), que se manifiesta como empeños, con potencialidad no reductora de regeneración de formas empáticas de la experiencia humana, sin los cuales cualquier proyecto de vida no es posible. Se mueven desde una dinámica dialéctica contextual exterior e interior y de personalidad pasiva-activa, recíprocas, no reducibles a fines de eficacia, éxito o aceleración, sino de bienestar. Aquí, caben empeños plurales que van del regocijo al entusiasmo, de lo sagrado a lo mundano, de lo misterioso a lo sistémico y cuya traza es la del espiral, que vuelve a uno mismo. El texto es un macro-signo o archilectoescritura, umbral superior para la comprensión en la que también deviene una in-actividad para re-pensarse. Aquí, la inactividad o espera es un estado o empeño privilegiado para la madurez y la creación⁹. Las coapetencias constituyen formas significativas para el conocimiento, frente a algunos estados de la conciencia investigativa, que pone en juego identidades como sexto sentido, intuición, sospecha, sentido común, astucia, sagacidad, clarividencia, adivinación, delirio, ensoñación, fabulación, participación, sensibilización, abducción, transducción, espíritu imaginativo y espíritu hermenéutico, que más que interpretar, busca comprender el sentido de la experiencia humana, etc. Villa (1995:353) denomina a estos eventos “el grado cero de la investigación lingüística”, que funciona como un sustrato científico; es un proceso creativo de asechanzas paradójicas y como nada comienza de cero, es un tránsito, siempre hay un antes y un después, donde están las experiencias de nuestra identidad mestiza: malicia y astucia indígena, imaginación africana, temeridad hispánica, corazonada y palpito femenino, curiosidad y asombro infantil, temeridad juvenil, picardía de los pueblos. Sin duda, el espíritu imaginativo tiene un lugar privilegiado y participativo en la educación, como entidad articuladora y creativa en contraposición con acciones orientadas hacia la obediencia y el reduccionismo.

⁹ Recordemos a Rousseau (1993), con su Ensayo “El origen de las lenguas”, para quien la educación debía ser postergada desde una espera potencial, impetuosa, con disposiciones humanas para el sentido y estimulada desde una educación autodidacta, la investigación, el lenguaje y la interacción con la naturaleza; asume formas pedagógicas que se fundan en la paradoja, el método de la razón sensible y el método de la metátesis o anticipación en forma negativa y otros eventos analógicos.



Entonces, las coapetencias, potenciadas de este espíritu imaginativo y del pensamiento emocional, constituyen empeños o voluntad de saber, ser y actuar, con una enorme capacidad de asombro, sentido crítico, confianza heurística, poniendo énfasis en la actitud que se construye respecto a la comprensión. Se trata de una pedagogía de corte orgánico y utópico; empatía que cruza con las inteligencias múltiples (lógica, analógica, lingüística, interpersonal, intrapersonal y naturalista) propuestas por Gardner. En este sentido, González (2006) demanda una pedagogía de corte utópico fundamentado en la relación entre la ciencia y la estética, entre lo objetivo y lo subjetivo, entre lenguajes cotidiano, científico y estético, para formar sujetos con conciencia de su propia sensualidad, para la comprensión de sí mismos y de lo cotidiano, y esto implica un trabajo semiológico. Es decir, las coapetencias como las inteligencias no se reducen a un proceso unitario, sino socioculturales. Son categorías o entidades heurísticas, modificables, flexibles, dinámicas, supra-disciplinares, que consideran otras formas del pensamiento verbal, donde cuenta lo im-pertinente, lo in-significante, la re-configuración, el sin-sentido, puesto que la lectoescrituralidad no se reduce al desciframiento, al fomento del análisis lógico y tipificado; es necesario activar la dimensión sensible, para desbarajustar. No todo texto se regula o sistematiza, muchos textos no buscan dejar contenidos ni moralejas, ni referencias, sino atmósferas, sugerencias, silencios y otras formas de participación.

Es decir, las coapetencias permiten sobreponerse a la soberanía del lenguaje, desde una transformación de la subjetividad, que ocurre en la dialéctica entre el yo constitutivo y su transformación, según como lo conformen los modos de expresión, como el uso retórico del lenguaje, la capacidad poética, la narratividad, ya enunciados, que potencian al sujeto y permite su despliegue y adopción de una postura ético-histórica al problematizar la objetividad y la determinación. Aquí el lenguaje es parte del obrar y vivir y permite unir subjetividad, objetividad e intersubjetividad. Ante esta toma de conciencia de este contexto que permite una disposición a la retroacción, el mal llamado analfabetismo funcional no puede quedar restringido a una eficacia cognitiva, administrativa, ciudadana, técnica y tecnológica, con cualquier tipo de tecnología. Contrariamente a lo que se cree las tecnologías no simplifican la vida, están deben servir para complejizarla. En este sentido, la educabilidad más que un derecho es un deber ser de todos aquellos que construyen y se comprometen con un proyecto personal, institucional o nacional. Por esto, el comportamiento lectoescritor está comprometido con la nueva revolución tecnológica, desde la cual se introduce un desalojo del control pedagógico normativo, que se abre desde la autonomía, la dispersión, el nomadismo y la complicidad del trabajo en red. Si la revolución de la lectura silenciosa trajo consecuencias no previstas como el aislamiento, la paciencia, la retroacción, la herejía, el placer, rebeldía, el erotismo, entre otros, podríamos nombrar hoy tantas otras posibilidades con los nuevos modos lectoescritores; al recordar que detrás de la estructura formal del lenguaje y de



sus variaciones se encuentran variados actos constitutivos del pensar y del sentir siempre en devenir; y actos espirituales renovados de la imaginación y la creación.

En este sentido, la educación terciaria puede formar desde, en, y para la vida, desde una escrituralidad polivalente, donde la lógica, la ética y la estética tengan lugar como metanoia, desde empeños que promueven la cultura académica. No se trata de integrar a los estudiantes a una comunidad científica, se trata de integrarlos a la comprensión del mundo de la vida en un país en crisis. Caso contrario estamos destinados a la ceguera de la incomprensión humana. Poco o nada se escucha que se busque desde la lectoescrituralidad integrar a los sujetos educativos a una comunidad de paz, de salvamento, ambientalista, creativa, artística, civil, etc. Es un falso supuesto pensar que sin contenidos disciplinares no habrá comprensión y producción textual. El asunto no es sólo de disciplinas, estas llegaron con el tiempo y pueden incluso desaparecer; se trata de descubrir una lectoescritura desde la comprensión y para la comprensión, puesto que los contenidos de la educación son la vida misma, o la ciencia de la vida, eje de toda filosofía y/o pedagogía. Son muchas las circunstancias locales, nacionales y globales, que ameritan estas disposiciones cognitivas y afectivas, y en relación con nuestra condición andina, que no se atiene a un monólogo racionalista, puesto que el ser tiene existencia a partir del discurso. La comprensibilidad discursiva está, entonces, afectada por este pensamiento verbal, de manera pasiva-activa. Esta toma de conciencia cognitiva y afectiva, compleja, permite pensar en nuestra incompletud, garantiza la destrucción de dogmatismos. La pedagogía de la lectoescritura merece una apertura del sujeto, trabajar con lo periférico, con lo desechado, con lo excluido, con lo obvio, con lo indeterminado, con lo popular, lo sometido, lo modesto, lo disfuncional.

Para cerrar esta ponencia, y a manera de conclusión, constato como las coapetencias permiten escapar de la obsesión logocéntrica por la lógica y la inmediatez de los procesos, que pone en tensión la apetencia por la lectoescritura y la producción de sentido, comprender, como totalidad de abarcar las diversas opciones del pensamiento verbal, desde mecanismos de complementación e incompletud, en un uso social más elevado. Hay que restituir una comprensión más plena, no restringida ni restrictiva, como exigencia eco-pedagógica de carácter variable e incuantificable. Se podría decir que en el siglo XXI existe ya un despertar de la conciencia comprensiva frente al fenómeno y problema de lectoescritura, de desde gestiones curriculares de carácter ampliatorio, de teleología no reducible, desde una architextualidad, como sistema discursivo complejo, de experiencias, competencias y coapetencias, de base sociocultural, en la socioformación profesional.



Bibliografía

- Díaz, M. (1990). *Pedagogía, Discurso y Poder. En Pedagogía, Discurso y Poder*. Bogotá: Corporación para la producción y divulgación de la Ciencia y la Cultura- CORPRODIC.
- Ferreiro, E. (2004). *Acerca de las no previstas pero lamentables consecuencias de pensar sólo en la lectura y olvidar la escritura cuando se pretende formar al lector*. Bogotá: Lecturas sobre lecturas.
- (2002). *Pasado y presente de los verbos leer y escribir*. México: F.C.E.
- Gimeno, P. (1995). *Teoría Crítica de la Educación*. Madrid. Aula Abierta – UNED.
- González, E. (2006). *Modelos Pedagógicos: aspectos conceptuales básicos*. En: Tobón, Sergio et al. (2006a) *Diseño curricular por competencias*. Medellín: Edit. Uniciencia – B. J. Diké.
- Granés, J. (2002). *La formación universitaria como apropiación cultural*. Popayán: RUDECOLOMBIA, Itinerantes, Cultura, Educación y Formación, No 1. 63-73.
- Larrosa, J. (1990). *El trabajo epistemológico en Pedagogía*. Barcelona: PPU. Promociones y Publicaciones Universitarias, S.A.
- (1998). *La experiencia de la lectura*. Barcelona: Editorial Laertes.
- Ortega, J. O. (2002). *El discurso de las competencias en los ámbitos del lenguaje y la educación*. Popayán: Universidad del Cauca, documento de estudio, pp. 1-8.
- Plantin, Ch.(1998) “*Les raisons des emotions*” *Forms of argumentative discourse / Per un'analisi linguistica dell'argomentare*. Bologne: in M. Bondi (ed.). CLUEB. P.
- Ricoeur, P. (1995). *Teoría de la interpretación. Discurso y excedente de sentido*. México: Edit.Siglo XXI.
- (2000). *Narratividad, fenomenología y hermenéutica*. Madrid: In Horizontes del relato. Lecturas y conversaciones con Ricoeur. Universidad Autónoma de Madrid, Cuaderno Gris, Trad. de G. Aranzueque. Análisi. Quaderns de comunicació i cultura, 25, p. 189-207.



- Serrano, E. (2005). *Consideraciones semióticas sobre el concepto de competencia*. Las tecnologías lectoescriturales y la cultura académica. Recuperado de <http://www.geocities.com/semiotico/competencia.html?20056>.
- Tobón, S. (2006a). *Competencias en la Educación Superior*. Bogotá: Edit. Ecoe.
- (2006b). *Formación basada en Competencias*. Bogotá: Edit. Ecoe.
- Tobón, S. & Otros. (2006). *Diseño curricular por competencias*. Medellín. Uniciencia.
- Varios autores (2000). Pensamiento complejo. Memorias 1er Congreso Internacional de Pensamiento complejo. Tomo I. Noviembre 8-10 de 2000. Bogotá. MEN, ICFES, COLCIENCIAS, UNESCO, Santillana.
- Vigotsky, L.S. (1999). Pensamiento y lenguaje. La Habana: Pueblo y Educación.
- Villa, V. (2007). *La cultura académica y las tecnologías de la lectura y la escritura*. Medellín: Fundación Universitaria Luis Amigó. Ponencia presentada en la IX Semana del Lenguaje.
- (1998). *El grado cero de la investigación lingüística*. Editorial. Medellín: Universidad de Antioquia.
- Wolcott, H. (2003). *Mejorar la escritura de la investigación cualitativa*. Medellín: Editorial Universidad de Antioquia.
- Zambrano, A. (2002). *Los hilos de la palabra: Pedagogía y Didáctica*. Cali: Nueva biblioteca pedagógica.
- Zemelman, H. (1992). *Los horizontes de la razón*. México: Edit. Anthropos.
- (1997). *Subjetividad: Umbrales del pensamiento social*. México: Edit. Anthropos.
- (2005). *Voluntad de Conocer*. México: Anthropos.
- (2007). *El ángel de la historia: determinación y autonomía de la condición humana*. Barcelona: Editorial Anthropos.