

Discurso y democracia en el programa de competencias ciudadanas del Ministerio de Educación Nacional

Alfonso Vargas Franco
Escuela de Ciencias del Lenguaje
Universidad del Valle

Resumen

En este artículo se propone una lectura crítica del documento de divulgación a la comunidad educativa colombiana del Programa Competencias Ciudadanas del Ministerio de Educación Nacional (Estándares Básicos de Competencias Ciudadanas). Las competencias ciudadanas deben ser consideradas como competencias discursivas, aspecto que no se desarrolla en el texto del M.E.N. sino de manera tangencial. Es necesario introducir el concepto de competencia discursiva desde la perspectiva de las ciencias del lenguaje, concretamente, desde la pragmática lingüística y la Teoría de la Acción Comunicativa de Habermas. Se evalúan tanto la fundamentación discursiva como la pertinencia del papel asignado a las competencias comunicativas. Al final del artículo se abre la discusión sobre el papel de los medios y la constitución de imaginarios colectivos en el contexto de los esfuerzos por construir una cultura de la argumentación en el seno de la vida escolar, así como de los diferentes espacios de la acción ciudadana.

Palabras clave: educación, ciudadanía, discurso, competencias ciudadanas, competencias discursivas, competencias comunicativas, argumentación.

Abstract

This article deals with a critical assessment of the document Minimum Standards of Citizenship Competencies presented by the Colombian National Ministry of Education to the educational community. Citizenship competencies should be thought of as discourse competencies, a view which is treated only tangentially by the Ministry of Education. Therefore, it is necessary to advance the concept of competence from the perspective of the language sciences, specifically from linguistic pragmatics and Habermas' Theory of Communicative Action. This assessment focuses on both the discourse foundation and the relevance given to communicative competencies. Then, a discussion is presented which looks at the role of mass media

and the build up of collective thinking leading to the creation of an argumentation culture, both in the school and other social contexts.

Keywords: *education, citizenship, discourse, citizenship competencies, discourse competencies, communicative competencies, argumentation.*

Résumé

Cet article propose une lecture critique du document : Le Programme de Compétences Citoyennes du Ministère de l'Éducation Nationale (Standards de Base des Compétences Citoyennes). Les compétences citoyennes doivent être considérées comme des compétences discursives, aspect qui n'est pas évident dans le texte du ministère, mais qui transparaît de manière tangentielle. Il est nécessaire d'introduire le concept de compétence discursive dans la perspective des Sciences du Langage, particulièrement celle de la pragmatique linguistique et de la théorie de l'action communicative d'Habermas. On évalue autant le fondement discursif que la pertinence du rôle assigné à la compétence communicative. À la fin de l'article on discute du rôle des médias et la construction d'un imaginaire collectif dans le contexte des efforts fournis pour construire une culture de l'argumentation au sein de la vie scolaire et des différents espaces de l'action citoyenne.

Mots-clés : *éducation, citoyenneté, discours, compétences discursives, compétences communicatives, argumentation*

Introducción

El propósito de este artículo es indagar sobre el concepto de competencias ciudadanas en tanto que competencias discursivas, así como sopesar sus alcances en la formación de ciudadanos para la construcción de la democracia. El texto objeto de análisis es *Competencias Ciudadanas* del Ministerio de Educación Nacional, concretamente la guía “Estándares Básicos de Competencias Ciudadanas”. Se evalúa el discurso que subyace a esta propuesta educativa para explicitar sus fortalezas y debilidades, haciendo énfasis en sus implicaciones para la formación posible de una cultura de la convivencia fundamentada discursivamente. Así mismo, se sostiene que es necesario el desarrollo de competencias que permitan leer lo que se esconde tras los discursos que construyen opinión pública, develar sus significados ocultos porque como afirma Cassany (2006), “la implantación y el

desarrollo de la democracia reclaman una ciudadanía que pueda adivinar la ideología que se esconde en cada texto" (p. 11).

Remontándonos a los comienzos de la civilización occidental se puede establecer que las relaciones entre educación y ciudadanía datan de la antigüedad griega. Más concretamente en los poemas homéricos encontramos una recreación de los ideales educativos del pueblo griego, entre los cuales la *areté* constituyó la síntesis de los elevados valores o virtudes de la espiritualidad humana. Éste es el tema fundamental de la historia de la educación griega (Jaeger, 1992). Se trataba de formar un tipo ideal de hombre.

El heroísmo guerrero representó la más alta virtud a la que un hombre podía aspirar; sin embargo, la elocuencia no era menos valorada, sobre todo en las intervenciones de los ciudadanos en el ágora, lugar donde se debatía el destino de la ciudad y de sus héroes.

Es por eso que el mismo Jaeger (1992) sostiene que en la más vieja formulación del ideal griego de educación "El dominio de la palabra significa la soberanía del espíritu" (p. 24).

Asimismo, plantea que el destino de la ciudad y la formación de ciudadanos es un tema recurrente en la educación homérica (recordándonos que Homero fue el primer educador de Grecia). Destaca, además, que la característica esencial del noble es el sentido del deber. El honor, reconocido por muestras de respeto y honra constituía la base de todo el orden social, así que el elogio y la censura eran considerados en la cultura griega de esta época como la razón fundamental de la vida social. Anota también que el héroe de la Odisea, por ejemplo, nunca carece del consejo inteligente ni en cada ocasión de la palabra inteligente.

Señala, además, que la cultura griega alcanza por primera vez su forma clásica en la estructura social de la vida de la *polis*, cuya dirección espiritual pertenece en esencia a la vida ciudadana, y que representa la forma más elaborada y sólida de la vida social. La voluntad de justicia y el concepto de igualdad inspiraron una nueva fuerza educadora, semejante a la desplegada en la *areté* heroica-guerrera de los primeros momentos de la cultura aristocrática, como concluye el autor.

El ideal de educar para la ciudadanía no es nuevo en el país; Bolívar, Caldas y Félix de Restrepo ya lo habían sugerido; asimismo las demandas de la sociedad en este sentido también han estado presentes desde hace muchos años en Colombia. Sin embargo, el hecho de que el tema vuelva a ser retomado en el discurso educativo nacional llama la atención. ¿Cuál es la razón para que se produzca el resurgimiento de este interés por parte del M.E.N. en torno a la educación para la ciudadanía y la formación de competencias ciudadanas?

Nuestra hipótesis es que si bien se quiere aportar en este importante componente de la educación, porque es preciso contribuir desde ésta en la formación de la ciudadanía democrática, es preciso producir hondas transformaciones curriculares y pedagógicas para implementar este programa. Surge entonces la pregunta: ¿Se trata de otra propuesta curricular efímera y cargada de buenas intenciones?

Es necesario, entonces, contribuir a la discusión sobre los verdaderos alcances de esta política curricular analizando las tendencias en las dinámicas históricas y políticas que condicionan la creación de un tipo “ideal” de ciudadano en un país, como el nuestro, desgarrado por la violencia y diferentes formas de injusticia social.

Consideramos que es pertinente mostrar que la elocuencia, instaurada como constructo sociocultural desde los griegos y entendida como la capacidad de hacerse comprender desde el discurso y comprender el discurso de otros, constituye una competencia comunicativa indispensable para el ejercicio de la ciudadanía en la sociedad democrática.

1. Las competencias ciudadanas en el discurso oficial del M.E.N.

Es necesario describir el contexto en el cual se comienza a hablar de manera sistemática sobre competencias en la educación colombiana, para situar la noción de competencias ciudadanas. Desde comienzos de la década de 1990 se viene reflexionando sobre competencias en el contexto educativo nacional. Este

análisis se inscribe en el marco del debate pedagógico y propende por una transformación de las prácticas educativas con el objetivo de alcanzar un mejoramiento significativo de la calidad de la educación en Colombia, asunto que ha preocupado a los educadores, investigadores y expertos en políticas educativas de los últimos gobiernos.

Lo que sucede es que no son las mismas lecturas sobre la visión de competencias y que, en algunos casos, el fenómeno no se lee de la misma manera. Por ejemplo, los propósitos de los expertos del M.E.N. distan de lo que plantean y viven los docentes en ejercicio, mientras que los investigadores construyen variables controladas en muchos casos desde abstracciones descontextualizadas de la realidad educativa.

¿Qué significa educar para el desarrollo de competencias? ¿Qué son las competencias desde el punto de vista psicopedagógico? ¿Representan una nueva moda impuesta desde el discurso oficial del M.E.N? En el marco de estas preguntas se inscribe la reflexión sobre los documentos de Lineamientos y Estándares de las diferentes áreas del currículo escolar y, en este caso particular, de lo que podríamos llamar un componente que debería atravesar todo el currículo escolar como es la educación en competencias ciudadanas. Entonces, ¿no debería toda educación formar para la ciudadanía? ¿Por qué proponer un Programa de competencias ciudadanas en particular?

Los estándares básicos de competencias ciudadanas: sus presupuestos

Si retomamos la perspectiva de la serie los Estándares Básicos de Competencias Ciudadanas “Formar para la ciudadanía ¡sí es posible! Lo que necesitamos saber y saber hacer” del Ministerio de Educación Nacional (2003), las competencias ciudadanas son “el conjunto de conocimientos y de habilidades **cognitivas, emocionales y comunicativas** que, articuladas entre sí, hacen posible que el ciudadano actúe de manera constructiva en la sociedad democrática” (p. 8). No es claro, entre otras cosas, el significado que se concede a estas nociones. El documento tampoco aclara qué significa actuar de manera construc-

tiva en la sociedad. Este es un tópico o lugar común. Y sabemos que a partir de tópicos o lugares comunes se evade lo esencial de las discusiones.

Según el texto que estamos analizando, los **conocimientos** se refieren a la información que los estudiantes deben tener y comprender sobre el ejercicio de la ciudadanía. Consideramos que la información sola no basta para el ejercicio pleno de la ciudadanía, por lo cual son necesarias las competencias arriba mencionadas.

El documento define las **competencias cognitivas** como la capacidad para realizar diferentes procesos mentales, de gran importancia en el ejercicio de la ciudadanía. Por ejemplo, la capacidad de ver una situación o problema desde la perspectiva de las personas implicadas, esto es, ponerse en lugar del otro, además de tener la habilidad de prever las consecuencias de una decisión. Asimismo, estas competencias hacen referencia a las capacidades de reflexión y análisis crítico.

El documento de los Estándares afirma que las **competencias emocionales** son las capacidades necesarias para la identificación y respuesta constructiva ante las emociones propias y las de los demás. Aquí se incluyen actitudes como la empatía, esto es, sentir solidaridad ante el dolor del otro, y la capacidad de reconocer y valorar los sentimientos propios.

En relación con las **competencias comunicativas** plantea que son aquellas capacidades que permiten lograr un diálogo constructivo con las demás personas. Por ejemplo, la capacidad de escuchar atentamente los argumentos ajenos para comprenderlos, a pesar de no estar de acuerdo con ellos. También el documento destaca que es la capacidad de expresar de manera clara, firme y sin descalificar al otro, los propios puntos de vista.

Las **competencias integradoras** sintetizan en la práctica todas las demás competencias. Por ejemplo, la capacidad de manejar conflictos de manera pacífica y constructiva, lo cual requiere conocer sobre la naturaleza del conflicto, así como de capacidades para producir ideas y salidas creativas ante un problema, de competencias emocionales, más concretamente metacognitivas como la autorregulación de las tendencias agre-

sivas o destructivas y de las capacidades comunicativas que apuntan a presentar de manera asertiva los propios intereses.

Como se ve, la mirada expresada en el documento es aún muy limitada si nos fijamos en la complejidad de los procesos sociales y culturales en los cuales se inscriben los sujetos. Habría que tener en cuenta, por ejemplo, que los diferentes discursos escritos, la televisión, la Internet, el correo electrónico, la publicidad contienen una serie de representaciones colectivas muchas veces sutiles que esconden formas de discriminación y legitimación de poder/es a través de estereotipos y representaciones excluyentes de las minorías étnicas y sexuales, y que frente a este fenómeno, construir una ciudadanía democrática –realmente participativa y no sólo representativa- requiere leer lo que hay “tras las líneas” de los diferentes tipos de textos que conforman el entramado simbólico de la cultura, como afirma Cassany (2006).

Tampoco se menciona en el documento el problema de los grupos minoritarios en Colombia ni la cuestión de las identidades que debería ser un asunto de interés dentro de una propuesta de formación para la ciudadanía. Igualmente no se esclarece cuál es el concepto de democracia que sustenta el proyecto. Es claro que el texto no aborda este tipo de cuestiones, lo cual constituye una seria debilidad conceptual y curricular.

De este modo, una primera evaluación de las competencias ciudadanas nos lleva a indagar por la relación e interdependencia entre las mismas. Las competencias ciudadanas podrían encontrar una mejor definición si se conciben como competencias comunicativas cuya fundamentación puede encontrarse en los trabajos de Jürguen Habermas sobre la Teoría de la Acción comunicativa. Sin embargo, y a propósito de un posible soporte conceptual del documento, llama la atención que en éste no se presentan unas bases epistemológicas éticas, filosóficas y pedagógicas mínimas que deben subyacer a un programa que se considera central dentro de la educación colombiana.

Es de lamentar que en un Programa de Competencias Ciudadanas no se profundice en la relación entre escuela y democracia; sobre todo falta una mirada más profunda sobre la cultura escolar y la manera como ésta contribuye a reproducir las

relaciones de dominación y de desigualdad –negación de la cultura democrática-. Un aspecto central de esta problemática está determinado por los usos escolares del lenguaje en los cuales se transmiten determinadas visiones del mundo que entran en oposición con los usos sociales del lenguaje de los niños y niñas.

Recordemos que en términos de Bourdieu y Passeron (2001), la lengua escolar encuentra su significación más completa en la situación en que se realiza la relación de comunicación pedagógica, y que son su espacio social, su rito, sus ritmos temporales, en pocas palabras, todo el sistema de coacciones visibles e invisibles los que constituyen la acción pedagógica como acción de inculcación e imposición de una cultura legítima

Dicho de otro modo, no se puede pensar en un Programa de Competencias Ciudadanas cuyo espacio privilegiado no sea la escuela en tanto que esfera pública donde se debaten los problemas de la sociedad por medio del discurso y la cultura de la argumentación. Es el ideal al cual debería aspirarse si pensamos en la construcción de la democracia. Es por esto que consideramos importante insistir en la fundamentación pedagógica y discursiva de un Programa de Competencias Ciudadanas, cuyo laboratorio debe ser la escuela, el aula como espacio de discusión y debate de los grandes problemas que agobian a la nación, y espacio discursivo por excelencia.

Esclarecer, por ejemplo, las intencionalidades u orientaciones de las prácticas discursivas es ya un primer objetivo de la escuela y del trabajo del aula que debe irradiarse a todas las áreas de conocimiento. De manera específica las áreas de Lenguaje y Ciencias Sociales ocupan un lugar preponderante por cuanto desde ellas se pueden trazar orientaciones conceptuales y metodológicas para el conjunto del currículo escolar en lo concerniente a la construcción de una cultura de la argumentación y del discurso. Sin embargo, esta labor debe emprenderse también desde áreas que tradicionalmente han estado alejadas de los problemas sociales, políticos y culturales como Matemáticas, Biología, Educación Física, entre otras, que es lo que proponemos debe fundamentar el documento de las Competencias Ciudadanas.

Si bien el documento está orientado al conjunto de la comunidad educativa (padres de familia, profesores, estudiantes y comunidad en general), no por ello deja de ser necesario apuntar en la dirección que estamos proponiendo, precisamente para construir una opción que es importante para la democracia, pero que requiere unos principios epistemológicos, pedagógicos y discursivos que el texto no aborda de manera explícita.

2. Una primera revisión de la noción de competencias

Para ahondar un poco más en el desarrollo del concepto de competencia retomaremos en su artículo “Educar para el desarrollo de las competencias” a Torrado (2000), quien presenta una síntesis de la discusión sobre el tema de las competencias en la última década en Colombia. La autora sostiene que el debate sobre la noción de competencias en el debate educativo y pedagógico nacional fortalece la propuesta de propugnar por un mejoramiento de la calidad, como uno de los temas centrales de la política educativa colombiana en los últimos años.

A pesar de las diferentes opiniones sobre el concepto de competencias, Torrado señala que el origen del concepto –esto es claro para quienes nos movemos en el terreno de la pedagogía del lenguaje– se encuentra en la teoría lingüística de Noam Chomsky, de mediados de los años 60, para dar cuenta del conocimiento innato de los hablantes de las reglas abstractas del sistema lingüístico. Ésta es la noción de competencia lingüística que tuvo mucha incidencia en los estudios sobre el lenguaje y la teoría de la mente.

El concepto luego se extendió, según Torrado, a la psicología de carácter cognitivo, para hablar de competencias cognitivas, expandiendo el concepto chomskyano a otras áreas distintas del lenguaje. Sin embargo, destaca la autora el célebre artículo de Dell Hymes, *Acerca de la competencia comunicativa* (1972), en el que se discute la noción de competencia y de comunidad lingüística homogénea de Chomsky y se propone la noción de competencia comunicativa, entendida como la capacidad del hablante de usar el lenguaje en actos de comunicación particulares, con-

cretos y social e históricamente situados (cfr. Ministerio de Educación Nacional, 1998).

Finalmente, Torrado propone una reconceptualización de esta definición, teniendo en cuenta los aportes de la psicología histórico-cultural, cuyo máximo exponente es Vygotsky, y con los cuales se identifica la autora. Los procesos de resignificación del concepto de competencia derivan, pues, de dos tradiciones: la primera de corte cognitivo y la segunda de orientación más cultural, en las cuales lo cognitivo y lo contextual se complementan y hasta se determinan mutuamente. Esta versión redefinida es la que se introduce en el marco educativo y pedagógico colombiano para hablar de competencias escolares, y de competencias profesionales en el caso de la educación universitaria y en el área de los estudios laborales.

Precisamente el debate sobre si en realidad el discurso de las competencias se orienta hacia el desarrollo cognitivo de los sujetos o fundamentalmente a la reproducción de una ideología de la productividad en el marco del capitalismo global, esto es, entre el desarrollo de competencias cognitivas y competencias laborales constituye uno de los puntos cruciales de la escuela del siglo XXI. La formación de la ciudadanía no escapa a este dilema, sobre todo si se tiene en cuenta que las posibilidades de empleo son cada vez más reducidas dentro del modelo económico de la globalización. ¿Es legítimo entonces que tras el discurso de las competencias escolares y profesionales se esconda un modelo de exclusiones sociales y económicas? ¿El fin de las competencias es, en últimas, la formación para el mercado laboral? ¿Puede hablarse de competencias ciudadanas al margen de este debate? ¿Qué ocurre con los valores e ideologías que reproducen los medios masivos de comunicación en relación con la ciudadanía democrática? Estas preguntas son de obligatoria referencia para pensar las relaciones educación y ciudadanía en la escuela del siglo XXI, porque no se puede pensar una formación para la ciudadanía en términos ideales o abstractos.

3. La teoría de la acción comunicativa como posible eje conceptual del Programa

Queremos proponer en este apartado unas reflexiones sobre la teoría de la acción comunicativa de Habermas y, sobre todo, hacer énfasis en su pertinencia para la construcción de un Programa de Competencias Ciudadanas en la educación colombiana. Plantear un programa de Competencias Ciudadanas en términos de acción comunicativa puede realmente producir un movimiento transformador de las fosilizadas estructuras de la escuela colombiana.

La teoría de la acción comunicativa de Habermas tiene sus raíces en la sociología y en la pragmática filosófica y lingüística, de manera concreta en los trabajos de Austin y Searle. El objetivo de los estudios previos a la construcción de la Teoría de la Acción Comunicativa por parte de Habermas es definir qué puede ser una teoría de la sociedad planteada en términos de teoría de la comunicación (Habermas, 1984). En este sentido interesó al Habermas de los estudios previos a la teoría de la acción comunicativa esclarecer si esta teoría de la acción comunicativa admite o rechaza el “sentido” (*meaning*) como concepto fundamental. Por “sentido” entiende paradigmáticamente el significado de una palabra o una oración.

El sentido, además, tiene o encuentra siempre una expresión simbólica; es por esto que las intenciones de lograr claridad siempre tienen que encontrar una forma simbólica para poder ser expresadas o manifestadas. Es interesante anotar que para Habermas la expresión puede ser también extraverbal, esto es, materializarse a través de una acción o una expresión ligada al cuerpo (ademanos, gestos), de una representación artística o una representación musical (Habermas, 1984). Este planteamiento acerca la perspectiva de Habermas a una visión discursiva como la que expondremos a continuación.

Más adelante distingue entre el comportamiento que se puede entender como acción intencional y el comportamiento que no se puede incluir bajo tal categoría. A nuestro juicio, esta conceptualización es decisiva para fundamentar un programa de

formación en competencias ciudadanas como el que estamos analizando. En relación con el comportamiento intencional, Habermas afirma que es aquel que viene dirigido por normas o se orienta por reglas. Las normas o reglas no son algo que acaezca, sino que rigen en virtud de un significado intersubjetivamente reconocido. Agrega que las normas tienen un contenido semántico, precisamente un sentido que siempre que un sujeto capaz de entenderlo las sigue. Asimismo, al sentido de la regla responde la intención de un agente que pueda orientar su comportamiento por ella.

Habermas plantea que un comportamiento observable cumple una norma vigente si y sólo si ese comportamiento puede entenderse como producto de un sujeto agente que ha entendido el sentido de la norma y la ha seguido intencionalmente. Consideramos importantes estos estudios previos a la teoría de la acción comunicativa de Habermas, particularmente los aspectos relacionados con el significado, la intencionalidad y las normas o reglas para orientar la acción de los sujetos en el seno de la vida social. La construcción de la sociedad democrática se basa en el reconocimiento y seguimiento de reglas y normas, así como en la posibilidad de alcanzar consensos mediados intersubjetivamente. Sobre este último aspecto debería centrarse el Programa de Competencias Ciudadanas del M.E.N., pero vemos que no lo plantea de manera explícita.

En relación con el concepto de acción comunicativa, Habermas lo define como una interacción simbólicamente mediada, la cual se orienta por normas obligatorias que definen expectativas recíprocas de comportamiento y que tienen que ser entendidas y reconocidas al menos por dos sujetos agentes. Su contenido semántico se manifiesta en expresiones simbólicas y sólo es accesible a la comunicación en el lenguaje ordinario. Es clara, pues, la deuda que tiene Habermas con Austin y Searle, quienes hacen énfasis en el uso del lenguaje a través de la teoría de los actos de habla.

Es interesante destacar que la teoría de la acción comunicativa de Habermas –una teoría de la sociedad planteada en términos de teoría de la comunicación– asume el proceso de la vida social

como un proceso de generación de significado mediado por actos de habla e introduce la noción de pretensiones de validez implicadas en productos simbólicos tales como oraciones, acciones, gestos, tradiciones, instituciones, imágenes del mundo, etc. Estas pretensiones de validez son: inteligibilidad, verdad, rectitud y veracidad, las cuales convergen en una única: la de la racionalidad, dentro del contexto de la pragmática universal.

Concluimos este apartado sobre Habermas aclarando que las pretensiones de validez ligada a los actos de habla, concretamente la verdad que pretendemos para los enunciados tiene que basarse en la experiencia, es decir, que no tiene que chocar con experiencias disonantes y debe desempeñarse discursivamente. Esto significa que el enunciado tiene que resistir posibles contraargumentos y poder encontrar el asentimiento de todos los participantes potenciales en el discurso. Ésta es precisamente, la tarea de la *teoría consensual de la verdad* (Habermas, 1984). Este es un aspecto que debería considerarse seriamente en el Programa de Competencias Ciudadanas.

Reiteramos que una teoría de la acción comunicativa de corte habermasiano requeriría una apertura no sólo intelectual sino ética por cuanto se trata de generar verdaderos procesos comunicativos donde primen el reconocimiento y el respeto por el otro. Llevar esta orientación a las diferentes áreas del currículo escolar no es una tarea sencilla porque se le oponen muchas resistencias por parte del mismo M.E.N. y de los propios maestros. En primer lugar, no se conoce la teoría de la acción comunicativa; en segundo lugar no existe aún una verdadera cultura del diálogo en la institución escolar, y aquí nos estamos refiriendo a todos sus actores.

La propuesta de un Programa de Competencias Ciudadanas es válida en el contexto educativo nacional en tanto que tenga en cuenta las transformaciones sociales y políticas necesarias para construir la democracia, objetivo aplazado por las reformas y políticas neoliberales de los últimos gobiernos en Colombia.

4. El marco de la formación ciudadana y sus principios dentro del documento

En el “Marco de la formación ciudadana” del documento analizado (Ministerio de Educación Nacional, 2004) (p. 6) se afirma por parte de los autores que las competencias ciudadanas se inscriben en la perspectiva de derechos y aportan herramientas básicas para que cada persona pueda respetar, defender y promover los derechos fundamentales en el contexto de las situaciones de la vida cotidiana en las que éstos puedan ser vulnerados, tanto por las acciones propias, como por las acciones de otros.

El texto insiste en que si se construyen estas herramientas desde la infancia, los niños y las niñas podrán ir incorporando en su estructura cognitiva los principios que fundamentan los derechos humanos, y los tendrán como horizonte de reflexión y acción; sin embargo, no se explicita cómo se logrará este propósito. Al entender su razón de ser e incorporarlos en las situaciones de la vida cotidiana se supone que aprenderán, en la práctica y no sólo desde la teoría, a promover su aplicación, a hacerlos respetar y a buscar apoyo cuando éstos se encuentren en riesgo. Realmente este enunciado es mucho más complejo de lo que parece y el documento da por sentado que los individuos lo pueden lograr solos sin mencionar siquiera que el Estado colombiano ha mostrado ser muy débil en la promoción y defensa de los derechos humanos.

Asimismo, el texto no menciona en quiénes pueden buscar apoyo los niños y las niñas cuando sientan vulnerados sus derechos ni cómo lograr consensos para repararlos. Hasta este momento el documento no hace referencia a instancias u organismos reguladores capaces de resolver problemas de esta índole; esto hace presuponer a los lectores que la escuela y el trabajo sobre competencias ciudadanas deben, por sí mismas, brindar las herramientas y crear los mecanismos para participar democráticamente.

El asunto es más complejo de lo que parece y así lo demuestran las cifras sobre la violencia en Colombia en el presente siglo, cuyo correlato es, precisamente, la violación sistemática de los

derechos fundamentales por parte de la delincuencia común, organizada, de los actores del conflicto armado e incluso de las mismas fuerzas estatales.

5. Sobre desarrollo moral y formación ciudadana: atisbos

Ahora bien, vale la pena resaltar en el documento la declaración de propósitos en torno a la articulación entre desarrollo moral y formación ciudadana, así como la relación autonomía-dialogismo la cual se resuelve a favor de la construcción dialógica y una comunicación permanente con el otro, que posibilite hacer compatibles los intereses y las posturas a través de “balances justos”. En este aspecto podríamos decir que se reconoce uno de los postulados de la acción comunicativa habermasiana.

No obstante, en la vida diaria nos encontramos con el conflicto, la intolerancia, el dogmatismo y otros obstáculos que impiden llegar a acuerdos donde prime la aceptación o reconocimiento del punto de vista del otro.

Así, para nosotros la relación deseable que debe existir entre autonomía moral y competencias ciudadanas cobra mucha fuerza si se tienen presentes la mediación de las competencias comunicativas, entre las que sobresalen o destacan la capacidad de escuchar de manera respetuosa el discurso del otro, como plantea Zuleta, además de la capacidad de argumentar, de demostrar, lo cual implica admitir que el otro pueda objetar y disentir (Zuleta, 1998).

Lo anterior se enmarca en el proceso de construcción de la autonomía moral como el horizonte de lo deseable en la vida de los sujetos. Ahora bien, ¿forma la escuela para la autonomía? ¿brinda herramientas para la formación de ciudadanía?, ¿aporta elementos y experiencias para la construcción de la democracia?

En relación con la primera pregunta y la segunda también acuden a nuestra memoria las palabras del jurista Carlos Gaviria Díaz en la “Entrevista” del Diario El País de Cali (11 de mayo de 1997): “Nos han educado para obedecer y el resultado es que ni obedecemos ni somos libres”.

6. El contexto jurídico-político

Para responder las otras inquietudes tendríamos que remontarnos a la aparición de la Ley General de Educación de 1994 y hablar de un antes y un después de su promulgación, sin olvidar el antecedente de la Constitución Política de 1991 que sirvió como soporte jurídico de la Ley. Artículos como el 67, 68 y 70 resumen una nueva orientación de la educación como derecho público fundamental.

En estos artículos se reconoce la educación como un derecho público fundamental que tiene una función social, al tiempo que se la define como vía de acceso al conocimiento, a la ciencia, a la técnica y los demás bienes y valores de la cultura. Asimismo, el espíritu de estos artículos hace énfasis en que la educación formará al ciudadano en el respeto de los derechos humanos, en la consecución de la paz y la democracia, en la práctica del trabajo y la búsqueda del mejoramiento cultural, científico y tecnológico, así como en la protección del medio ambiente.

Se insiste también en la responsabilidad del Estado de brindar igualdad de oportunidades para promover y fomentar el acceso de todos los colombianos a la cultura por medio de la formación permanente y la enseñanza científica, técnica, artística y profesional en todos los niveles de la enseñanza.

Antes de la Ley General de Educación, el debate se centró en las formas de legitimación del poder a través del discurso oficial –disposiciones, decretos, leyes- y del currículo como instrumento de regulación del pensamiento de profesores y estudiantes. Esta fue una de las preocupaciones centrales de la reflexión del Movimiento Pedagógico en Colombia.

En este sentido la evaluación era vista como instrumento al servicio de la hegemonía del docente, quien a su vez terminaba reproduciendo sin objetar –en la gran mayoría de los casos, salvo las excepciones de los pronunciamientos de la FECODE- los presupuestos psicopedagógicos de la evaluación como forma de control. Asimismo, el estudiante era sometido de alguna manera al saber como forma de poder.

Sin embargo, a pesar de los avances psicopedagógicos en materia de evaluación, aún subsisten prácticas hegemónicas. Cambió la forma, pero en el fondo se continúa en muchos casos con un tipo de evaluación orientada a detectar fallas y no a potenciar procesos, como lo señalan las nuevas orientaciones curriculares en Colombia.

Con la promulgación de la Ley 115 (1994) se modifica el paradigma de la evaluación que venía rigiendo en la educación colombiana como lo confirma el Artículo 1.-OBJETO DE LA LEY donde se define que “La educación es un proceso permanente, personal, cultural y social que se fundamenta en una concepción integral de la persona humana, de su dignidad, de sus derechos y de sus deberes” (Ley 115, 1994:3). Pero no sólo es en este nivel donde se produce la transformación discursiva y de contenido, la Ley produce un replanteamiento en el sistema educativo colombiano y, de manera específica en la organización escolar propiamente dicha con la formulación de dos herramientas básicas: el gobierno escolar y el Proyecto Educativo Institucional, que apuntan hacia la construcción de la democracia en y desde la escuela. (Álvarez y otros, 2002).

No obstante, estos aires de renovación se quedan en lo formal, en lo superficial, y el espíritu de la escuela, como muchas de las instituciones del Estado, sigue siendo profundamente antidemocrática.

De conformidad con el artículo 67 de la Constitución Política, el artículo 5 de la Ley 115, literal 2 propone como fines de la educación: “La formación en el respeto a la vida y a los demás derechos humanos, a la paz, a los principios democráticos de convivencia, pluralismo, justicia, solidaridad y equidad, así como en el ejercicio de la tolerancia y de la libertad” (Ley 115, 1994:4). Es claro, pues, el papel que se le concede a la educación en la formación de ciudadanos respetuosos de los derechos humanos, tolerantes, justos y solidarios, capaces de convivir con los demás en el mundo y en nuestro país, especialmente, donde impera la violencia y la permanente violación de los derechos fundamentales de los ciudadanos.

Ésta es una tarea compleja para la educación, que parece, en la gran mayoría de los casos, impotente para hacer frente a estos retos o simplemente porque sigue reproduciendo ideologías hegemónicas de quienes detentan el poder; sin embargo lo paradójico es que se trata de una muy poderosa actividad cultural capaz de enfrentar, en el mediano y largo plazo, las más complejas situaciones de la convivencia humana a través de la construcción de formas de diálogo e intercambio con hombres y mujeres de las más diversas características.

El artículo 142 de la Ley 115 define:

Cada establecimiento educativo del Estado tendrá un Gobierno Escolar conformado por el rector, el Consejo Directivo y el Consejo Académico. Las instituciones educativas establecerán en su reglamento un gobierno escolar para la participación de la comunidad a que hace referencia el artículo 68 de la Constitución Política. En el gobierno escolar serán consideradas las iniciativas de los estudiantes, de los educadores, de los administradores y de los padres de familia en aspectos tales como la adopción y verificación del reglamento escolar, la organización de las actividades sociales, deportivas, culturales, artísticas y comunitarias, la conformación de organizaciones juveniles y demás acciones que redunden en la práctica de la participación democrática en la vida escolar (Ley 115, 1994:35).

Este artículo merece resaltarse por el papel que le concede a la participación de los diversos estamentos de la comunidad educativa en el gobierno escolar, pero sobre todo al conjunto de acciones que contribuyan en la práctica de la democracia en la escuela. En síntesis, éste y los artículos arriba descritos confirman una nueva orientación de los discursos educativos en Colombia y señalan, como Álvarez y otros (2002), que la puesta en marcha de la Ley General, del Decreto 1860 de 1994 y la Resolución 1600 de 1994 de ese año, se han traducido en un proceso de cambio y transformación relativa, particularmente en sus formas de gobierno, en la participación en los diferentes estamentos y en la capacidad para atender los problemas propios de la institución escolar.

Sin embargo, la vivencia concreta de la democracia en el ámbito educativo tiene aún un predominante sentido formal, como señalan Álvarez y otros (2002), en la medida que identifica solamente con procesos electorales, con la designación de representantes en los órganos del gobierno escolar y en menor medida con dinámicas plenas de participación y de empoderamiento, particularmente de estudiantes, padres y madres, y aunque se han dado transformaciones en los discursos, las prácticas no han cambiado significativamente.

7. La perspectiva discursiva

Para vivir la democracia en y desde la escuela se requiere ir más allá del plano formal para construir, desde el discurso, una sociedad más respetuosa y tolerante y realmente participativa. Aquí el discurso se asume como acción. No pueden cambiar las estructuras de la sociedad si no cambian los discursos. Estamos aún muy lejos de lograrlo. El discurso sigue siendo objeto de un control muy fuerte por parte del Estado y sus funcionarios. Asimismo, los medios de comunicación reproducen y legitiman el modelo mental preferido de quienes tienen un acceso privilegiado al discurso público y poseen intereses en los grandes grupos económicos del país.

En este sentido son valiosos los aportes de Bajtín (2003), Voloshinov (2002) y Martínez (1999) sobre la dimensión dialógica del discurso y la significación. Estos autores coinciden en afirmar que el discurso es una construcción social e histórica y que la palabra es un contrato bilateral entre sujetos dotados de una identidad étnica, cultural y profesional.

Bajtín (2003) observaba, por ejemplo, que si bien se propusieron y continúan proponiéndose enfoques del estudio del lenguaje, éstos subestiman la función comunicativa de la lengua que se analiza desde la perspectiva del hablante “como si hablase SOLO sin una forzosa relación con OTROS participantes de la comunicación discursiva” (p. 256).

Voloshinov (1992) afirma, por su parte, que para analizar el fenómeno del lenguaje es necesario situar al sujeto emisor y al sujeto oyente de la cadena de sonidos, así como al sonido mismo en una atmósfera social. Sintetizando, para Voloshinov, la interacción discursiva es, entonces, la realidad principal del lenguaje.

Es importante subrayar en esta visión del lenguaje lo propuesto por Voloshinov en relación con la orientación de la palabra hacia el interlocutor. En este sentido “la palabra representa un acto bilateral (...) producto de las interacciones del hablante y el oyente” (2002:121). Al respecto Martínez (1999) plantea que es clave que empecemos a reconocer que los seres humanos somos eminentemente sujetos discursivos que manejamos discursos sociales en una acción comunicativa significativa. De lo que se trata, en la perspectiva de esta autora, es de desarrollar estrategias para aprender a pensar, para tener criterios analíticos y críticos que ayuden a procesar, comprender y comunicar la información.

Nosotros anotamos que no sólo se trata de procesar de manera eficiente, analítica y crítica la información que circula en los textos escritos y también orales en contextos escolares y académicos, sino también la que recorre los medios de comunicación y los diversos sistemas significantes de la cultura (cine, publicidad, música, Internet, correo electrónico, *chat*, entre otros).

7.1 El concepto de competencia discursiva

Retomemos entonces el concepto de competencia discursiva. Con Serrano (2003), consideramos que la competencia discursiva es la capacidad con que un sujeto cuenta para comprender una diversidad de discursos verbales y no verbales (música, pintura, escultura, caricatura), así como la combinación entre estos sistemas significantes. Cabe anotar que argumentar es, así mismo, un proceso de elaboración discursiva.

En este sentido nos plantea Serrano (2003) que para la semiótica discursiva el concepto de competencia no es exclusivamente lingüístico, es decir, no sólo corresponde o incluye a la lengua, sino también a la totalidad de los sistemas significantes

no lingüísticos que hay en una cultura y, por ende, en el campo de la acción humana, verbal y no verbal.

El mismo Serrano precisa que esta ampliación del concepto de competencia a la totalidad de los sistemas significantes implica una reorientación del concepto de discurso, que no alude ya, de manera excluyente al proceso lingüístico, oral o escrito, sino que incluye todo proceso semiótico (verbal y no verbal) construido por los seres humanos.

De esta manera, Serrano incluye como sistemas significantes válidos en tanto objetos de análisis semiótico, el cine mudo y sonoro, el teatro, el mimo, la ópera, la pintura, las historietas, los rituales sociales, a los que nosotros agregaríamos la publicidad, el video, la moda, la música clásica y popular, los medios de comunicación y los productos de la industria del entretenimiento.

Sobre los fenómenos de la cultura de masas mencionados al final de esta enumeración de sistemas significantes, es preciso constatar su extraordinaria capacidad persuasiva y legitimadora de valores, creencias e ideologías propias del mundo globalizado. Algunas expresiones de la ideología del consumo entre los que sobresalen la manía de comprar, las modas efímeras, la música producida electrónicamente, los tatuajes, los piercing, el gimnasio, las dietas y valores como el culto a la belleza con sus tipos de discurso que deben analizarse críticamente en el contexto de la escuela. En síntesis, manifestaciones de una cultura del espectáculo que incorpora necesidades y deseos inconscientes y que modelan comportamientos, especialmente de los niños y los jóvenes.

7.2 La cultura mediática como objeto de indagación en la cultura de la argumentación

Es por esto que más allá de la argumentación, cuyo fundamento reside en la cultura tanto en el discurso oral como en el discurso escrito, cobra mucho significado el estudio de los medios y sistemas significantes propios de la cultura de masas, los cuales originan y multiplican sutiles mecanismos de persuasión, pero también (si es necesario), despliegan agresivas campañas propagandísticas a favor de un determinado orden social y político.

Pensar la democracia significa, entre otras cosas, dar cuenta de la manera como la cultura mediática y la sociedad del espectáculo construyen imaginarios a favor de un modelo de vida en el cual los estereotipos, la banalidad, el culto del éxito y el individualismo exacerbado entran en tensión con la búsqueda de racionalidad en la interacción con otros, la legitimación de consensos y la solidaridad para enfrentar las diferentes formas de injusticia social.

De ahí que el desarrollo de las competencias ciudadanas implique necesariamente un análisis del discurso de los medios, pero sobre todo una interpretación crítica de sus discursos para sopesar las razones que exponen en torno a un determinado orden social y político. Así, podríamos preguntarnos si los sistemas significantes mediáticos favorecen o no la construcción de la democracia, teniendo en cuenta la democracia como un tipo ideal de orden social, político y jurídico.

En otras palabras, la persuasión de los discursos mediáticos deviene en objeto de indagación pública en la sociedad democrática; sin embargo la institución escolar se muestra renuente o refractaria a incluir dentro de sus preocupaciones más urgentes la reflexión sistemática y coherente sobre “las armas ocultas” de la publicidad y de la cultura del espectáculo, así como sobre la orientación del discurso de las noticias y otros géneros periodísticos.

Con todo, el debate sobre los medios y la cultura del espectáculo debe ocupar un espacio significativo en la construcción de una cultura de la argumentación en el seno de la vida escolar. Es por esto que nos ocuparemos, en el siguiente apartado, de decantar elementos teóricos y metodológicos que nos permitan definir qué entendemos por una cultura de la argumentación.

Conclusiones

Sólo es posible fundamentar un programa de Competencias Ciudadanas si se lo piensa como parte de un programa más amplio de formación de la ciudadanía democrática, tarea suma-

mente compleja si tenemos en cuenta las limitaciones del ejercicio democrático en Colombia, más representativo que participativo, así como la existencia de tendencias muy radicales en materia de globalización de la economía con sus respectivos ajustes en materia de gasto social, educación, salud e implementación de políticas fiscales que terminan vulnerando derechos fundamentales de las personas, especialmente de las grandes mayorías, pero también de los grupos minoritarios.

Frente al discurso autoritario que está cobrando tanta fuerza en las decisiones del ejecutivo, así como del legislativo, y otros organismos gubernamentales, de los mismos empresarios de nuestro país, se requiere construir una cultura de la argumentación, centrada en la reciprocidad y el respeto. Esto es desarrollar la ciudadanía democrática.

Es por esto que la formación ciudadana, que es el encomiable objetivo que se propone el Ministerio de Educación Nacional, sólo se puede empezar a construir desde una perspectiva discursiva, por medio del debate argumentado y del análisis profundo de los discursos que circulan en los medios, como parte de las actividades fundamentales de la vida escolar.

La perspectiva discursiva y la acción comunicativa que presentamos en este artículo ofrecen modelos de racionalidad comunicativa, del discurso respetuoso en el cual el otro es considerado como un igual al cual se le demuestra y con quien se trata de construir consensos o de debatir las diferencias con una alta consideración de la persona humana. El diálogo debe ser entonces un proceso de racionalización discursiva; esto significa convertirse en argumentación donde hay que estar dispuestos a sustentar por medio de los argumentos las propias opiniones y estar dispuestos a valorar los argumentos del otro. Para que exista diálogo, afirma Zuleta (1998), tenemos que partir de la hipótesis, como un principio de un diálogo efectivo, que no tenemos toda la verdad. El discurso dialogístico, que aunque no necesariamente se trate de un diálogo, en la forma discursiva se tiene siempre en cuenta el pensamiento y todas las posibilidades de diferenciación que podrían tener aquellos a los que se dirige, en lugar de descartarlos o anularlos.

El discurso dialogístico de Zuleta, la acción comunicativa habermasiana y las teorías discursivas deben ser, entonces, referentes básicos de la construcción de la democracia desde la educación.

Sintetizando, pensar la ciudadanía y la educación desde este paradigma implica replantear no sólo los procesos de adquisición de conocimiento, al tiempo que desarrollar una reconceptualización de las prácticas pedagógicas, de los discursos sobre fines y medios de la educación, pero la más importante, apuntar hacia lo que Estanislao Zuleta llama una cultura de la reciprocidad y el respeto por oposición a una cultura autoritaria y de la imposición; oponer, asimismo, a una cultura de la violencia, una cultura de los derechos humanos.

Particularmente los aportes de Zuleta en materia de reflexión sobre el proceso de construcción de la democracia en y desde la educación son invaluable y no han sido suficientemente reconocidos, al menos por quienes estamos comprometidos como educadores con la tarea de formar ciudadanos, por los mismos académicos y por los propios miembros de los organismos gubernamentales. Algunos textos fundamentales en este campo son *Educación y democracia* (1995), *Colombia: violencia, democracia y derechos humanos* (1998) y *Elogio de la dificultad* (1994).

Referencias bibliográficas

- ÁLVAREZ, A. y otros (2000). *Gobierno y justicia en la escuela: democracia a medio camino*. Cali: Colciencias. Universidad del Valle.
- BAJTÍN, M. M. (2003). *Estética de la creación verbal*. México: Siglo XXI.
- CASSANY, D. (2006). *Tras las líneas (Sobre la lectura contemporánea)*. Barcelona: Anagrama.
- EL PAIS, Cali (11 de mayo de 1997) "Entrevista".
- JAEGER, W. (1992). *Paideia*. México. Fondo de cultura económica.
- HABERMAS, J. (1984). *Teoría de la acción comunicativa: complementos y estudios previos*. Madrid: Cátedra.
- LEY 115 (1994). *Compendio de normas*. En Reforma educativa. Bogotá: Solidario Editores.

- MARTÍNEZ, M. C. (1999). "Hacia un modelo de lectura y escritura: una perspectiva discursiva e interactiva de la significación", *Revista SIGNOS*, XXXII (45-46). pp. 129-147.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL (1998). *Lineamientos curriculares de Lengua Castellana*. Bogotá. Cooperativa Editorial Magisterio.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL (2003). *Formar para la ciudadanía... ¡sí es posible! Lo que necesitamos saber y saber hacer*. Estándares básicos de competencias ciudadanas. Bogotá.
- SERRANO, E. (2003). "El concepto de competencia discursiva". Colección *Cuadernos del Seminario en Educación*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- ZULETA, E. (1998). *Colombia: violencia, democracia y derechos humanos*. Cali: Fundación Estandislo Zuleta.
- ____ (1995). *Educación y democracia*. Cali: Ediciones Milenio.
- TORRADO, M.C. (2000). "Educar para el desarrollo de competencias: una propuesta para reflexionar". En: *Competencias y proyecto pedagógico*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia. pp. 31-54.
- VOLOSHINOV, V.N. (1992). *El marxismo y la filosofía del lenguaje*. Madrid: Alianza.

Sobre el autor:

Alfonso Vargas Franco

Licenciado en Literatura de la Universidad del Valle. Magíster en Lingüística y Español de la Universidad del Valle. Profesor de Español del Departamento de Lingüística y Filología de la Escuela de Ciencias del Lenguaje, Universidad del Valle. Actualmente, se desempeña como asesor pedagógico en los campos de la educación, el lenguaje y la literatura. Su labor en docencia e investigación en la Universidad del Valle se centra en el campo de la composición escrita, los estudios literarios y los procesos de formación de docentes en lengua materna.

Correo electrónico: alfonsovargas77@latinmail.com

Fecha de recepción: 22-05-2006

Fecha de aceptación: 23-08-2006