

ALEYDA GUTIÉRREZ*, WILFREDO VEGA**

EN EL RECORRIDO DE LA CONSTRUCCIÓN COTIDIANA-SOCIAL DE LAS SIGNIFICACIONES CULTURALES

Resumen

El siguiente texto da cuenta de una perspectiva ontológica del lenguaje, desde la cual se asume como un fenómeno discursivo –esencialmente narrativo– de construcción de los saberes culturales. Se presenta un replanteamiento –en concordancia con algunas posturas posmodernas– a la mirada objetivista de la ciencia positivista y su calco en el ámbito educativo; se postulan posibles caminos que, desde la comprensión del papel de las historias en la construcción de sentido de lo humano, fortalezcan los procesos de aprehensión, representación y creación de las participaciones de los seres en la cultura.

Palabras clave: *Ontología, lenguaje, narrativa, sentido, cultura.*

Abstract

The following work makes an emphasis on an ontological view of the language since the discursive phenomena –essentially narrative– assumed as cultural construction of knowledge. It takes a different frame –in accordance with some of the postmodernist tendencies– of the positive science thinkable and its instrumental application on the educative frame. It looks at possible roads from which ones tales acquires a real comprehension of its roll in the construction of the human sense; as soon as possible it promotes the apprehension, representation and creation of the human being actions.

Key words: *Ontology, language, narrative, sense, culture.*

* Profesora de la Universidad Central, Bogotá. E-mail: aleydag34@yahoo.com.mx.

** Profesor de la Universidad de Cartagena. E-mail: bedoyaesteban@yahoo.com.ar

Texto recibido el día 27 de octubre de 2004 y aprobado el día 3 de diciembre de 2004.

A la hora de abordar las cuestiones teóricas en torno al lenguaje, nos enfrentamos a las múltiples conceptualizaciones que de éste se han hecho desde distintos paradigmas. En esta ocasión, se pretende precisar una concepción que durante nuestro ejercicio nos ha permitido un acercamiento más pleno con los educandos. Partimos de considerar al lenguaje no sólo en su función comunicativa sino, desde una perspectiva ontológica, en la medida en que el lenguaje es el espacio donde se ponen en escena, al concretarse, los nombramientos y modelizaciones simbólicas de la realidad.

disposición para producir relatos constructores de sentido de la realidad.

En esta medida, la realidad es una construcción-acción del lenguaje. Conjuntamente, es en el lenguaje mismo donde se configura la acción humana. En el encuentro dialógico se da origen a las transformaciones de la percepción y la participación del mundo. Simultáneamente, esta intervención y apreciación dan origen a un nuevo diálogo que suscitará un nuevo relato, es decir, genera un nuevo ahondamiento o transformación del sentido posible de lo

idad de generar sentido a través de nuestros relatos; al modificar el relato de quienes somos, modificamos nuestra identidad¹.

Dentro de los estudios culturales, la psicología de la cultura liderada por Jerome Bruner (Bruner, 1991), ha establecido que la narrativa es la forma más extendida y cotidiana con la que cuenta el hombre para interpretar sus acciones y sus formas de interacción en el mundo. Este autor plantea que los seres viven inmersos en historias que nombran de manera continua los deseos, intenciones, creencias y conflictos que configuran el escenario dramático que es el mundo. En otras palabras, las interpretaciones y los saberes que dan cuenta de las diversas culturas están constituidos ante todo por una red de tejido narrativo.

La nueva visión de las ciencias –que los teóricos se han permitido llamar posmoderna–, ha rescatado del olvido a la lógica-otra inmersa en el accionar humano. La imaginación y la razón entraron a jugar con igual valor en la producción de conocimiento; ya no funcionan como opuestos sino como complementarios. Erróneamente, se pensaba que el pensamiento narrativo era un estadio previo al pensamiento argumentativo en el camino de la explicación del mundo, lo que revelaba el que una sociedad estuviera en mayor o menor grado “civilizada”. Los estudios actuales conciben ambas formas de explicación como relatos sobre el mundo. El mismo Lyotard (Lyotard, 1990) habla del fin de los *macrorrelatos* y el surgimiento de los *microrrelatos*; Hayden White (White, 1992), dice que la Historia es el producto de múltiples relatos ideológicos o de historias particulares.

Lo anterior revela el desplazamiento que se está gestando de la mira-



En más de una oportunidad, lingüistas, literatos, filósofos, sociólogos, entre otros, han reiterado la superación de la instrumentalización del lenguaje como simple “medio” o “herramienta” para comunicar, puesto que va más allá; al entrar en acción, no sólo describe el mundo: lo recrea. Asimismo, desde esta perspectiva ontológica se concibe la interacción social del hombre como una acción eminentemente lingüística, en la cual ponemos en juego nuestra esencia “parlante”, o, como lo diría Bruner, nuestro ser discursivo narrativo, entendido como nuestra

humano; se concibe al lenguaje como producto y productor de sentido.

Para Rafael Echeverría, el devenir del hombre se configura en el lenguaje, en historias que registran apuestas de sentido sobre la realidad:

La forma en que damos un sentido a nuestras vidas es obviamente lingüística. Basta preguntarle a alguien “¿quién eres?”, para reconocer que lo que obtenemos de vuelta es un relato, una historia en la que “relatamos” quienes somos. Nuestra identidad está directamente asociada a nuestra capa-

¹ Echeverría, Rafael. *Ontología del lenguaje*. Santiago de Chile: Dolmen, 1997, p. 56.



da objetivista con la que se ha asumido el conocimiento en el ámbito escolar. Lo que se busca es romper el corto circuito que ha provocado la educación en los procesos de construcción de conocimiento, no sólo del individuo sino de las sociedades, ser coherentes con la manera como el individuo entra en la significación cultural. El ser humano desde sus primeros años interpreta y valora sus acciones y las del otro por medio de historias; son éstas las que le permiten apropiarse de lo inusual, de lo nuevo, de aquellos aspectos que entran a configurar su Historia.

El niño crea historias para significar los sucesos de su cotidiano acontecer, sucesos en que hacen presencia sus deseos, miedos, necesidades y posibilidades. Asimismo, el hombre explica lo que es, lo que entiende, lo que desea ser y lo que espera del otro a través de relatos. Por ello, cuando la creencia en un relato pierde validez, viene un período de silencio, vacío, crisis, que debe conducir al surgimiento de uno nuevo para que se genere una nueva forma de creencia, percepción y participación –saber– en el mundo ¿Dónde están los relatos escolares que ayudan a construir un sentido

posible a la ciudad en la que conviven nuestros niños y jóvenes? ¿De qué manera contribuye la escuela en la transformación de los arquetipos de odio, violencia, intolerancia que gobierna la percepción actual de la ciudad de Bogotá?

Desde esta perspectiva se apuesta, siendo fieles al presupuesto de la “educabilidad” de los seres humanos, a que los docentes entiendan que si el niño, el joven, el hombre, comprende de manera narrativa, entonces la escuela tiene que entrar a conectar este tipo de saberes, de imaginarios, de sensibilidades, de habilidades, de estructuras e incluso –en palabras de Bruner (Bruner, 2000)–, de universales narrativos. Condición narrativa que ha sido, primordialmente, asumida por la tradición popular, por la literatura y por los medios de comunicación, es decir, por los escenarios donde se presenta la vida auténtica de las palabras. La escuela ha perdido su lugar como forjadora de sistemas modelizadores del mundo; sólo en la medida en que se apropie de las formas de interpretación de la cultura, podrá desarrollar en los estudiantes una “competencia humana” (Bruner, 1991).

De este modo, en el acompañamiento pedagógico, se apuesta por una concepción holística de la “enseñabilidad” de los saberes. Consecuentemente, se entiende que el discurso narrativo entra a ser el mediador que regula y al mismo tiempo posibilita de manera afectiva el encuentro con los múltiples conocimientos que orientan los procesos educativos.

Ahora bien, si partimos de considerar la escuela como el espacio de interacción pedagógica (negociación de saberes) de estudiantes y docentes, entonces la acción educativa debería estar mediada fundamentalmente por el encuentro de historias. Es necesario que los diferentes agentes “se apropien del mundo por el apalabramiento, por el placer de escuchar y hablar, de oír y decir, su mundo, mi mundo, el mundo, fabular es hablar y por eso el lenguaje tiene la grata responsabilidad de forjar un ser parlante, imaginativo, gozoso, expresivo y comunitario”².

Por tanto, a través de la actualización del docente se busca que él recontextualice las significaciones culturales en las cuales participa cotidianamente, que redescubra el discurso habitual desde el cual construye su conocimiento, sus representaciones e interacciones que le permiten hallar un lugar en el mundo. De cierta forma, es hacer una objetivación consciente de su ser como sujeto -profesor-padre-amigo-amante que sueña, que juega a construir una realidad que dé cuenta de una condición humana afectiva, imaginaria, racional. Tal búsqueda está encaminada a comprender los diversos órdenes que constituyen el saber cultural (lo real-cotidiano, lo simbólico-científico, lo imaginario-artístico). Así, el docente actualizará su marco de referencia para lograr dar explicación al funcionamiento de la representación de



² Goyes, Julio César. *Los tres órdenes de indagación*. (Inédito).



la realidad. Al respecto, Julio César Goyes propone:

(...) La realidad no existe como objetividad previa, no existe independiente del sujeto que la crea, asimila y transforma. La realidad es un constructo del hombre. Una negociación (tejido) de significados. Por consiguiente, la realidad se crea a cada instante; a cada momento está el sujeto cuestionándola y transformándola. Es relativa, porque depende de los contextos de situación, de etnia, de concepción y cosmovisión humana³.

Lo anterior permitirá reconocer las condiciones y dimensiones de enseñabilidad de la cultura. Además, solamente a la luz de los estudios realizados y de las teorías construidas sobre el lenguaje —espacio de construcción social de sentido— se

³ Goyes, Julio César. *Pedagogía de la imaginación poética, afectos y efectos en la oralidad, la imagen, la lectura y la escritura*. Bogotá: IDEP, 2000, pp. 50-51.

podrán generar propuestas teóricas y prácticas innovadoras en la educación. Es gracias a la puesta en marcha de una conciencia-acción narrativa que se podrá alcanzar este propósito. Para ello, es indispensable que se piense en tres momentos simultáneos: la exploración narrativa en las historias personales que nos consolidan en el diario acontecer (autobiografía del yo: maestro, padre, estudiante, amigo, amante); los juegos narrativos que dan cuenta de los saberes culturales desde lo cotidiano, lo científico y lo imaginario (imaginarios clásicos, populares, elitistas, masificados, etc.); la investigación narrativa que posibilita la reflexión crítica de las percepciones sobre las cuales se ha construido el devenir de la educación (macrorrelatos).

Es posible que estas reflexiones generen dudas y, con suerte, agrios debates entorno a lo que significa la consolidación de una nueva conciencia de la enseñanza a partir de la narración (tampoco es que sea una propuesta original, en la medida en que hace ya varias décadas que algunos teóricos del mundo vienen insistiendo en este hecho). Si esto sucede, sería significativo en el develamiento y la ampliación del marco de percepción para lo educativo; estaríamos hablando de una real interacción desde un pensamiento divergente, en tanto que imagina la educación desde otra perspectiva, desde la lógica otra del saber, desde la negociación de significados.

El envite educativo se centra, así, en el debate crítico, con y entre los maestros, para que la escuela, ámbito de la cotidianidad social, pueda asumirse como un espacio negociador y mediador de las significaciones culturales, orientado a fortalecer los procesos de aprehensión, representación y creación de las participaciones del niño en la cultura. ¿Cómo ayudarles a los niños a descubrir las herramientas básicas de la cultura sin maltratar el río de la infancia?

Bibliografía

BRUNER, Jerome. *Actos de significado: Más allá de la revolución cognitiva*. Madrid: Alianza, 1991.

———. *La educación, puerta de la cultura*. Madrid: Visor, 2000.

ECHEVERRÍA, Rafael. *Ontología del lenguaje*. Santiago de Chile: Dolmen, 1997.

EGAN, Kieran. *Fantasia e imaginación: poder en la enseñanza*. Madrid: Morata, 1994.

GOYES, Julio César. *Los tres órdenes de indagación*. (Inédito).

———. *Pedagogía de la imaginación poética, afectos y efectos en la oralidad, la imagen, la lectura y la escritura*. Bogotá: IDEP, 2000.

JANER G., Manila. *Pedagogía de la imaginación poética*. Barcelona: Aliorna, 1989.

JEAN, George. *Los senderos de la imaginación infantil*. México: F.C.E., 1990.

LYOTARD, Jean François. *La condición postmoderna*. México: REI, 1990.

MATO, Daniel. *Cómo contar cuentos*. Caracas: Monte Ávila, 1991.

MAY, Rollo. *La necesidad del mito*. Barcelona, Paidós, 1995.

WHITE, Hayden. *El contenido de la forma*. Barcelona: Paidós, 1992.

Caracas Ximena y la familia Beltrán. Bogotá, N. de R. 1910.

CUERPO Y SILENCIO EN LA ESCUELA DE COMIENZOS DEL SIGLO XX EN COLOMBIA

Investigaciones

El presente artículo de la Nueva Educación para los siglos XXI y XX, se centra en el cuerpo y el silencio como elementos de la cultura y la educación en Colombia durante los siglos XIX y XX. El cuerpo y el silencio son vistos como elementos de una cultura y una educación que se han ido formando y transformando a lo largo del tiempo.

En el presente artículo se explorará el cuerpo y el silencio como elementos de la cultura y la educación en Colombia durante los siglos XIX y XX. El cuerpo y el silencio son vistos como elementos de una cultura y una educación que se han ido formando y transformando a lo largo del tiempo.

El presente artículo de la Nueva Educación para los siglos XXI y XX, se centra en el cuerpo y el silencio como elementos de la cultura y la educación en Colombia durante los siglos XIX y XX. El cuerpo y el silencio son vistos como elementos de una cultura y una educación que se han ido formando y transformando a lo largo del tiempo.

Palabras clave: Educación, cultura, cuerpo, silencio.

Abstract

The movement of the body and the silence in the school of beginnings of the 20th century in Colombia.

This article explores the body and silence as elements of culture and education in Colombia during the 19th and 20th centuries. The body and silence are seen as elements of a culture and education that have been forming and transforming over time.

Key words: Education, culture, body, silence.



The movement of the body and the silence in the school of beginnings of the 20th century in Colombia.