



CAPÍTULO V

Comunicación y comprensión intersubjetiva: una propuesta para la educación como formación¹

¹ Este capítulo corresponde al producto final de la investigación *Comunicación y comprensión intersubjetiva: Una propuesta para la educación como formación*, desarrollada en el marco de la Maestría en Pedagogía y Desarrollo Humano de la Universidad Católica de Pereira.

**Jorge Luis Muñoz Montaña,² Juliana Villegas Restrepo,³
Daniela Andrea Ramírez Vargas,⁴ Beatriz García Rojas⁵**

Para citar este capítulo:

Muñoz Montaña, J. L., Villegas Restrepo, J., Ramírez Vargas, D. A. y García Rojas, B. (2021). Comunicación y comprensión intersubjetiva: Una propuesta para la educación como formación. En W. de J. Acevedo Gómez y J. W. Toro Zapata (eds.), *Pedagogía y desarrollo humano: Maneras de comprensión del otro y de lo otro* (pp. 108–132). Universidad Católica de Pereira.

DOI: <https://doi.org/10.31908/eucp.66.c649>

- 2 Licenciado en Filosofía y Magíster en Comunicación Educativa de la Universidad Tecnológica de Pereira. Doctor en Humanidades Universidad EAFIT. Profesor Investigador Universidad Católica de Pereira. Contacto: jorge.munoz@ucp.edu.co ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1735-7474>
- 3 Licenciada en Pedagogía infantil, Universidad del Tolima. Especialista en Edumática y Magíster en Pedagogía y Desarrollo Humano, Universidad Católica de Pereira. Docente Institución Educativa Agrícola La Florida, Santa Rosa de Cabal - Risaralda. Contacto: juliana.villegas@ucp.edu.co
- 4 Trabajadora Social, Universidad del Valle. Especialista en Edumática y Magíster en Pedagogía y Desarrollo Humano, Universidad Católica de Pereira. Docente Institución Educativa Santa Inés, Ansermanuevo – Valle del Cauca. Email: daniela2.ramirez@ucp.edu.co
- 5 Licenciada en Pedagogía Infantil, Universidad del Quindío. Especialista en Edumática y Magíster en Pedagogía y Desarrollo Humano, Universidad Católica de Pereira. Docente Institución Educativa Nuestra Señora de la Consolación, Toro – Valle del Cauca. Email: beatriz.garcia@ucp.edu.co

... al concentrarse en la institución educativa el vínculo entre pedagogía y didáctica, es ineluctable la configuración de una educación centrada en la formación

Resumen

El capítulo recoge la experiencia investigativa llevada a cabo con estudiantes de quinto grado de la Institución Educativa Agrícola La Florida, ubicada en zona rural del municipio de Santa Rosa de Cabal (Risaralda - Colombia). El estudio ha buscado interpretar y entender distintas transformaciones que tienen lugar en los procesos educativos y de interacción de los estudiantes con motivo de la implementación de una propuesta comunicativa y de comprensión intersubjetiva, la cual posibilita desde la relación de la comunicación y la educación, una consideración humanista de la educación como formación. Para lo anterior la investigación ha desplegado un acercamiento fenomenológico, hermenéutico y comunicativo partiendo de una interpretación particular a la propuesta de Comunicación, educación y ciudadanía de Guillermo Hoyos Vásquez (s.f.a.) y, más exactamente, a sus planteamientos de “comunicación y comprensión intersubjetiva”. A manera de conclusión principal, el estudio evidencia la importancia de generar y dinamizar continuamente espacios para la interacción y la comunicación intersubjetiva que permitan a los estudiantes reconocerse a sí mismos y a los otros niños y niñas como interlocutores válidos para propiciar una educación como formación que contribuya de manera más integrada a la ciudadanía futura.

Palabras clave: comunicación intersubjetiva, educación como formación, reconocimiento, comprensión, argumentación, procesos de comprensión, horizontes de sentido.

Abstract

This chapter gathers the research experience carried out with fifth grade students of the Institución Educativa Agrícola La Florida, located in a rural area of the municipality of Santa Rosa de Cabal (Risaralda - Colombia). The study has sought to interpret and understand different transformations that take place in the educational processes and interaction of students due to the implementation of a communicative proposal and intersubjective understanding, which makes possible from the relationship between communication and education, a humanistic consideration of education as training. For the above, the research has deployed a phenomenological, hermeneutic and communicative approach based on a particular interpretation of the proposal of Communication, education and citizenship of Guillermo Hoyos **Vásquez** (s.f.a.) and, more precisely, to his approaches of “communication and intersubjective understanding”. As a main conclusion, the study

evidences the importance of continuously generating and dynamizing spaces for interaction and intersubjective communication that allow students to recognize themselves and other children as valid interlocutors in order to promote education as a training that contributes in a more integrated way to future citizenship.

Keywords: intersubjective communication, education as formation, recognition, understanding, argumentation, comprehension processes, horizons of meaning.

A modo de introducción

A partir de 1991, momento en el cual se consagra la nueva Constitución Política de Colombia, la educación toma un giro trascendental en el país al enfatizarse la relevancia de generar en el sector estrategias necesarias para formar ciudadanos respetuosos de lo público, incluyentes, competentes a nivel local y mundial y en consonancia con las exigencias de la progresiva globalización que demanda, desde ese momento, personas con habilidades y capacidades que les permitan adecuarse y movilizarse fácilmente en la vertiginosa realidad social.

En la Carta Magna también se evidencia que Colombia se compromete a direccionar sus procesos formativos hacia la educación de sujetos sociales y políticos comprometidos con su desarrollo personal, familiar, social y laboral, quienes además deben contribuir a la construcción de condiciones de bienestar para sí mismos y para la sociedad en general. Sin duda, siendo esos propósitos loables, documentos como el *Balance y cierre del Plan Decenal de Educación 2006-2016*, los lineamientos establecidos en *Colombia, la mejor educada 2025* y planteamientos como los de Muñoz (2014, 2018), evidencian que las acciones educativas privilegian la cobertura, la modernización tecnológica o de infraestructura y el escalar en la obtención de puntajes referidos a pruebas nacionales e internacionales; todo esto, en aras de cumplir con los parámetros exigidos por diferentes organismos multilaterales como la OCDE y el Banco Mundial, encaminando los procesos educativos primordialmente a la obtención de resultados parametrizados en pruebas internacionales.

Acondicionar el análisis y mejoramiento de los procesos educativos en términos de cantidad se ha convertido en un aspecto ineludible hoy, sin embargo, es imperativo implementar y rediseñar continuamente estrategias que desde lo local y lo regional promuevan el fortalecimiento de elementos propios de la educación de calidad como, por ejemplo, la idoneidad pedagógica y no solo disciplinar de los docentes, la formación en competencias, habilidades e interacciones sociales, la generación de espacios para la comunicación, la auto reflexión, la comprensión crítica y analítica de la realidad socio-histórica, entre otros.

Es en este sentido que se plantea la importancia de disponer e implementar en las escuelas y territorios mejores espacios para la interacción y la comunicación intersubjetiva, considerando que esta puede potenciar no solo dinámicas educativas más pertinentes y de pertenencia social, sino como en el caso estudiado en esta investigación, una formación de los estudiantes que supera los procesos de enseñabilidad —relacionados en estricto con la didáctica— en los cuales se ha venido sobrevalorando el lugar de la competencia entendida como competitividad, los logros y los resultados. Por el contrario, con la comunicación intersubjetiva, se apunta a la generación de espacios para reflexionar-se en y con el otro, donde las experiencias comunicativas tengan un valor fundamental y cada quien pueda abrirse en el marco de sus interpretaciones, posibilidades, capacidades y talentos inherentes, para reencontrarnos en espacios en los que se construye progresivamente en cuanto concurrencias y actos auténticos de comprensión y cooperación.

Este es el origen de la iniciativa de la Comunicación intersubjetiva en cuanto propuesta para la educación como formación que, en el marco de la Maestría en Pedagogía y desarrollo humano, propone y analiza la incidencia que tiene el desarrollo de procesos comunicativos intersubjetivos en la formación de los estudiantes. Este estudio, como se ha planteado líneas arriba, se ha llevado a cabo con estudiantes de quinto grado de la Institución Educativa Agrícola La Florida de Santa Rosa de Cabal, pero bien podría ser replicado en otros contextos educativos y escolares.

La propuesta fue abordada desde la consecución de tres objetivos específicos:

- inicialmente, registrar las experiencias comunicativas que con respecto al reconocimiento del otro tienen los estudiantes;
- en segundo lugar, generar espacios de cooperatividad que amplíen los actos de comprensión entre los estudiantes y posibiliten el surgimiento de comprensiones de sentido y;
- finalmente, analizar la ampliación de horizontes generada a partir de las comprensiones de sentido de los estudiantes.

Caracterizando el fenómeno y el lugar de la discusión: personas, contexto, situación y antecedentes

En el caso de los estudiantes de quinto grado de la Institución Educativa Agrícola La Florida, es necesario destacar algunas características socio culturales, económicas y familiares demarcadas en el espacio rural, habitando viviendas de estratos 1, 2 y 3, donde sus familias se desempeñan en trabajos principalmente relacionados con la agricultura, la ganadería y las labores domésticas son exclusivas de las mujeres. Los adultos, fundamentalmente los hombres, han tenido control sobre la forma como se administra la vida familiar, religiosa,

económica, social, e incluso política de la comunidad y los niños deben limitarse a cumplir a cabalidad las órdenes de los mayores, trasladando estas experiencias al ámbito de lo educativo, y evidenciando hechos como la resistencia de los varones a la realización de labores tradicionalmente asociadas a las mujeres.

Podría decirse que estas manifestaciones de la cultura han incidido en las formas de ser, pensar y sentir de los estudiantes, quienes en muchos casos asumen sus experiencias cotidianas como realidades incuestionables que son creadas y orientadas por aquellos que tienen mayor poder, ya sea por su posición social, económica o por su edad. En el caso de los docentes la situación no varía, pues los niños los consideran personas de autoridad superior en términos de su rol educador y, en otras ocasiones, de su reconocimiento social, por lo que no suelen preguntar, contradecir sus enseñanzas o desobedecer sus órdenes y en todo momento se encuentran a espera de sus indicaciones.⁶

Ahora bien, la escuela es reconocida como un lugar relevante en el contexto social y para algunos educadores un espacio propicio para que los chicos lleven a cabo experiencias comunicativas y de interacción en el marco de su desenvolvimiento en el aula o en otras actividades institucionales. Lo anterior porque como se mostrará en apartes siguientes, los procesos educativos que se llevan a cabo en la Institución Agrícola la Florida se basan principalmente en actos de enseñabilidad, donde cobran relevancia los resultados obtenidos por los estudiantes en cada prueba limitándose la generación de espacios en los cuales se reflexione y cuestione aquello que culturalmente ha sido naturalizado, sumado a ello, el programa Todos a Aprender (PTA) direcciona las temáticas y conduce el actuar docente.

Como se va infiriendo, este contexto motivó la generación de una propuesta dirigida al fortalecimiento de la formación basada en la comunicación, en el reconocimiento y la comprensión del otro y de lo otro como posibilidad para la ampliación de horizontes, pues como lo propone Hoyos (s.f.a.), la formación implica fundamentalmente procesos de comprensión de sentido los cuales requieren una comunicación abierta que se preocupe, no por la búsqueda de razones, sino de pluralidades, contemplando el reconocimiento del otro y conllevando a la congruencia de consensos y disensos esenciales para generar procesos formativos (p. 47).

La investigación además se proyectó como una posibilidad de explorar nuevas formas de llevar a cabo las prácticas pedagógicas en la Institución Educativa Agrícola la Florida, en la cual la duplicación de saberes cognitivos, prácticos y demostrables no sean los únicos mecanismos de aprendizaje, sino también, el diálogo, la interacción, la cooperatividad y

6 Esta interpretación se construye a partir de las experiencias de vida relatadas por una de las investigadoras del presente proyecto quien hace parte del grupo docente de la Institución Educativa Agrícola la Florida de Santa Rosa de Cabal, Risaralda.

la comprensión en y con el otro. Como lo indica Debray (2001), los procesos educativos deben superar la comunicabilidad direccionada, en la cual el conocimiento es transmitido y adquirido sin mayores cuestionamientos y, por ende, sin apropiarse para un posterior uso; lo ideal es apuntarle a una comunicabilidad abierta que supere la transmisión de saberes, pues ello implica comprender e internalizar el sentido de lo aprendido, de manera que pueden construirse nuevas formas de leer el mundo a partir de allí, en otras palabras, nuevos horizontes de sentido (p. 13).

Ahora bien, por cuestiones de extensión en este escrito se refieren dos estudios que aportan elementos de análisis esenciales para hacer lectura de la situación planteada⁷. En primer lugar, Peña, Pérez, Salas y Santos (2014), en su investigación “La construcción de la intersubjetividad en el contexto del choque generacional”, expresan que la escuela es un espacio propicio para caracterizar los tipos de intersubjetividad que emergen en el contexto del choque generacional entre estudiantes y docentes y, cómo estos influyen en la construcción de la cotidianidad escolar; además, plantean que dicha cotidianidad se moviliza en el marco de elementos como: el reconocimiento de la subjetividad, la interacción maestro-estudiante, el discurso como escenario de intersubjetividad y los modelos mentales como aspectos clave en la existencia de choque generacional en la escuela (p. 11).

Se destaca así, la trascendencia y el papel tensionante de la escuela como un espacio privilegiado para el encuentro de seres humanos, lo cual tiene un sentido antropológico y humanístico desde el cual se reconoce que el hombre no está solo, sino que está con otros, y el ámbito escolar se constituye en un espacio para la sociabilidad y la interacción cultural, siendo esta última un aspecto imprescindible en los procesos comunicativos y de comprensión, ya que el lenguaje mismo está cargado de elementos culturales que reflejan características de la identidad individual y colectiva.

En el estudio, además, los investigadores manifiestan que la cotidianidad no suele ser pensada ni examinada con el objetivo de entender lo que genera y, al tiempo produce, en las subjetividades que confluyen en la escuela. Ante ello, expresan que efectivamente estos procesos de interacción y comunicación se ven fuertemente influenciados por las formas de lenguaje que allí se entretajan y que regularmente están guiados por la norma como elemento que limita y reglamenta el actuar de las subjetividades en la institución educativa, dejando de lado la posibilidad de explorar la construcción de conocimientos desde las capacidades y talentos inherentes a cada persona.

7 Los demás estudios que han servido como antecedentes pueden consultarse en el informe final de investigación.

Estos planteamientos contribuyen al estudio toda vez que subrayan la importancia de generar experiencias comunicativas en las cuales los actores se abran al descubrimiento y comprensión de sí mismos y de los demás, de modo que sean constituyentes de intersubjetividades y esencialmente, creadores de diversas realidades escolares, pues, en definitiva, se plantea que es posible pensar la educación desde lo cotidiano y desde las experiencias comunicativas de los estudiantes.

Por su parte, Diana Ramírez (2009) en su investigación “Construcción de subjetividad en niñas y niños de 5 y 6 años desde las interacciones sociales cotidianas: Estudio de Prácticas Comunicativas”, propone que la construcción de la subjetividad de las niñas y niños está mediada por la relación con objetos sociales tales como sus padres, maestros, instituciones y los medios de comunicación y, con objetos físicos, entre los cuales se destacan los juguetes y mascotas. Los espacios de interacción cultural con cada uno de estos objetos son diferentes ya que las intencionalidades de la acción y de la comunicación las niñas y los niños las tramitan de manera diferente de acuerdo con los contextos.

Para la investigadora, además, la primera relación destacada es la que se construye entre los mismos niños y niñas (p. 110), en esta la cooperatividad es una base esencial para desarrollar no solo habilidades cognitivas, sino también habilidades sociales, que son en sentido estricto el fundamento de los procesos de formación.

En estas relaciones de cooperación, las experiencias comunicativas de los niños y las niñas se desarrollan con respecto a la exploración de objetos sociales del contexto donde se intercambian ideas frente a ellos, estableciéndose una posición de lo que piensa cada uno al respecto; es decir, los niños crecen con una clara intención comunicativa frente a las maneras de hacer y actuar en su contexto, diferenciando también la acción frente al adulto con el que se encuentran; en otras palabras, construyen sus horizontes de sentido.

Los elementos planteados en estos antecedentes permiten advertir que las experiencias comunicativas posibilitan a los seres humanos presentar su subjetividad en relación con los otros y, de igual manera, ampliar el círculo comprensivo en cuanto una formación mediada por la interacción cultural que apoyada en las relaciones interpersonales y en los procesos comunicativos y de comprensión demuestra la incidencia que estas interacciones del lenguaje logran para la formación del ser.

Un acercamiento al horizonte teórico

El presente apartado explora y presenta de manera compendiada algunos elementos teóricos sobre los cuales descansa la propuesta de investigación. Inicialmente se plantean como categorías centrales la comunicación intersubjetiva, que tuvo como fundamento

los planteamientos del pensador Guillermo Hoyos y, que comprende las experiencias comunicativas, los procesos de comprensión de sentido y los horizontes de sentido. Por su parte, la formación, entendida desde los postulados de Gadamer (1993, 2012), que se basa en la relevancia del lenguaje para la interacción cultural que propicia el entendimiento y en la generación de espacios para la cooperatividad.

Cada uno de estos elementos fue explorado a la luz del paradigma humanista, que según Gerardo Hernández (citado por García, s.f.a.), se refiere al estudio y promoción de los procesos de formación integral, teniendo en cuenta que las personas se encuentran en continuo cambio y desarrollo pues se encuentra inmersas en un contexto socio cultural, económico y político que le constituye y que, a su vez, es constituido por él y que, en definitiva, construye en el marco de su interacción con los otros (p. 6).

Dichas interacciones están sujetas a la posibilidad de dialogar, de interpretar, de llegar a consensos o disensos y, por ende, de tomar decisiones; por tanto, esta perspectiva contribuye a realizar lecturas desde la relación que existe entre el desarrollo de experiencias comunicativas y los procesos formativos.

En el sentido planteado y, en aras de comprender aquellos elementos que subyacen a la categoría de comunicación intersubjetiva, es indispensable retomar los planteamientos de diferentes autores que aportan a la interpretación y construcción de la misma; entre ellos, Martha Nussbaum (citada por Hoyos, s.f.a.), quien argumenta que la educación debe partir de procesos intersubjetivos en los cuales se construya con los “otros”, procesos educativos donde se “cultive la humanidad”, teniendo en cuenta la importancia de abrir espacios para reconocerse a sí mismo y a los demás (p. 24).

Por su parte Cortina, en el texto capitular conjunto denominado *Ética comunicativa y democracia* escrito con Apel, De Zan y Micheli (1991) aborda la comunicación desde la ética discursiva, en la cual, la vida moral se encuentra sustentada en el desarrollo de la autonomía, el diálogo, la tolerancia, el respeto y la responsabilidad de todos aquellos que se encuentran involucrados en el acto discursivo (p.137). Es decir, una moral dirigida a ayudar a los ciudadanos y forjar a los niños y niñas como tales, en este caso a los estudiantes de quinto grado de la Institución. Conlleva lo anterior, a desarrollarse como personas cada vez más críticas, capaces de asumir juicios propios, desde los cuales se ponga en cuestión un orden social vigente y se propongan nuevas formas de entender y experimentar la realidad, haciendo uso de la autonomía como fundamento para transformar su realidad.

Vale la pena destacar que las propuestas de Cortina (1991) y Nussbaum (2005) se enmarcan en la posibilidad de asumir una actitud reflexiva sobre sí y sobre el otro, meditando continuamente sobre lo que implica el construir una identidad propia y un compromiso

como ciudadano. Ello parte inexorablemente de las mediaciones comunicativas que permiten construir, reconstruir y cuestionar el mundo social y, que tal como lo menciona Hoyos (s.f.a.), se encuentran íntimamente relacionadas con los procesos formativos (p.11), ya que estos deben apuntar a lo que Immanuel Kant (citado por Hoyos) señalaba como la construcción de autonomía, un suceso mediante el cual, no solo se introduce una serie de conocimientos, además, se hace posible el pensar-se individual y colectivamente; es decir, los procesos formativos que se fundamentan en experiencias comunicativas que dan cabida al despliegue de la intersubjetividad contribuyendo a la reflexión de cada actuación, a la construcción de identidades individuales y colectivas y, de manera primordial a la fabricación de horizontes de sentido (p. 31).

En los planteamientos de Hoyos (s.f.a.) se interpreta, además, que la comunicación intersubjetiva se refiere a un proceso que supera el hecho de comunicar algo implicando comprender el sentido de lo expresado, además, abrirse a nuevas posibilidades, a nuevas comprensiones que tienen en cuenta las perspectivas u horizontes de sentido del otro; en otras palabras, la comunicación intersubjetiva permite construir a partir de la interacción y el reconocimiento de cada persona como interlocutor válido posibilidades comprensivas inimaginables.

Según el mismo autor, este tipo de comunicación contempla el desarrollo de tres elementos centrales. Uno de ellos es la experiencia comunicativa, conceptualizada por Habermas (1987), como un hecho vivido con relación a la comunicación que es leído por el receptor u observador como datos que le permiten construir e interpretar el sentido de lo expresado. En otras palabras, dicha experiencia comprende el uso intuitivo de saberes que le permiten al otro expresarse, no solo desde su acción individual, sino por la vía de un acto de entendimiento hablado, sobre la base de un lenguaje, unos símbolos y unos significados fabricados socio culturalmente que les permiten a las personas comunicarse.

Observar dichas experiencias comunicativas, permite registrar la forma cómo las personas, en este caso los estudiantes, se reconocen a sí mismos y a los demás; es decir, la lectura que hacen de sí y del otro, con base en los elementos contextuales y culturales que han enmarcado su proceso de formación y, cómo ello influye en las expresiones, la comunicación y las relaciones con el otro y su otredad.

Un segundo elemento señalado por Guillermo Hoyos es la “comprensión de sentido, la cual requiere de una experiencia de comunicación abierta que se preocupe, no por la búsqueda de razones, sino de pluralidades” (s.f.a.). Este planteamiento también contempla la complejidad de dicho proceso, pues implica un reconocimiento del otro como interlocutor válido, bien llamado así por Cortina (1991), pues conlleva a la congruencia de consensos y

disensos esenciales para generar procesos formativos que partan de la apertura, la deliberación, el respeto y fundamentalmente, la toma de decisiones (p. 7).

Lo anterior implica la generación de espacios para la interacción y la cooperatividad, en los cuales converjan las perspectivas de los actores de la experiencia comunicativa, de manera que cada uno pueda expresarse abiertamente, comprendiendo a su vez, los sentidos que subyacen a las perspectivas del otro.

Es necesario señalar que la comunicación debe propiciar la manifestación de dichas perspectivas u horizontes de sentido, siendo estas el tercer elemento, que según Gadamer (1993), son la manera previa de comprender algo, la conciencia actuante que la persona ha construido y que le permite entenderse y darse a entender. Estos son en últimas, la forma de realización de la conversación, ya que la comunicación se entretiene en la medida que cada persona contribuye al diálogo desde su marco visual (p. 465).

Se destaca entonces que dichos horizontes no son estáticos y que estos pueden modificarse durante el proceso de interacción y comprensión de sentidos, ya que se conjugan aquellos pre saberes que tienen las personas con los que se fabrican en el desarrollo de la experiencia comunicativa; y es precisamente aquí, donde cobra relevancia interpretar los argumentos que las personas construyen alrededor del reconocimiento y comprensión de sí y del otro, teniendo en cuenta que cada uno es un interlocutor válido y, que de una u otra manera, todos los componentes contribuyen a la fabricación de realidades o ampliación de los horizontes y perspectivas previas.

Ahora bien, en este marco de ideas, es relevante remarcar que el apostarle al desarrollo de procesos de comunicación intersubjetiva supera los ideales de una educación basada en el aprendizaje de contenidos y adquisición de competencias, pues no solo se trata de reconocer elementos propios de las ciencias, sino también, comprenderlos, interpretarlos y reflexionarlos a la luz de espacios comunicativos donde el otro y su otredad es un componente vital para la formación.

Así pues, al hablar de formación es necesario destacar que esta lleva a una educación que genere espacios para reflexionar-se en y con el otro, donde la comunicación tenga un valor fundamental y cada quien pueda abrirse en el marco de sus horizontes de sentido, construyendo progresivamente una experiencia auténtica de cooperación, que como bien lo plantea Ramírez (2009, p.110), es la base para desarrollar diferentes habilidades cognitivas y sociales en relación con el otro, pues es en el encuentro de las habilidades y posibilidades de cada persona, que se pueden construir nuevas estrategias y maneras de ser, estar y pensarse; es decir, la cooperatividad es en sentido estricto, un fundamento de los procesos de formación.

Al respecto Hoyos (s.f.a), manifiesta que la formación es un suceso que contribuye a educar ciudadanos responsables que actúen en la sociedad civil de manera comprometida y con un sentido de democracia participativa que permita generar nuevos caminos de cooperación (p.2). Esta idea está íntimamente relacionada y da comprensión a la enunciada por Gadamer (1993), para quien la formación no es un objetivo fijo, ya que este se fortalece constantemente en las interacciones con el entorno cultural que brinda experiencias comunicativas y conocimientos cada vez más fuertes e incontables (p. 8).

Y es precisamente en este amplio horizonte donde cobra relevancia la interacción cultural, pues a través de ella se generan los procesos de comprensión y socialización que hacen posible la construcción de horizontes de sentido, de representaciones sociales y de significados compartidos; en otras palabras, la interacción permite a las personas comprender su realidad social, cuestionarla, reflexionarla y transformarla con otros. En este sentido Geertz (2003) manifiesta: “nuestro sistema nervioso central se desarrolló en gran parte en interacción con la cultura, por lo que es incapaz de dirigir nuestra conducta u organizar nuestra experiencia sin la guía suministrada por sistemas de símbolos significativos” (p. 55).

De este modo, se puede decir que en la cultura se construyen y establecen determinados símbolos que median los diferentes actos comunicativos y que, por tanto, se transportan de persona a persona, siendo en algunos casos reconstruidos, modificados o depurados según las características contextuales. Estos constituyen el acervo principal de la labor formativa, sin los cuales esta pierde sentido.

Puntualizando, y en recaudo de los planteamientos de Gadamer, se puede decir que la formación implica no solo la comprensión y adaptación de contenidos, sino, en especial, el desarrollo de capacidades y talentos de amplio espectro, esto es, capacidades del ser humano mismo para edificarse en su humanidad, pues tal como lo manifiesta el autor: “la esencia general de la formación humana es convertirse en un ser espiritual” [... así] “La formación teórica lleva más allá de lo que el hombre sabe y experimenta directamente” (1993, p. 41).

Sobre el método

Para el logro de los objetivos de esta investigación se construyó una propuesta investigativa de enfoque cualitativo, teniendo en cuenta los planteamientos de Strauss y Corbin (2002), en cuanto esta refiere a cualquier tipo de investigación que produce hallazgos a los que no se llega por medio de procedimientos estadísticos u otros medios de cuantificación, sino que se construyen a partir de la interpretación y, primordialmente se basan en el estudio de diferentes fenómenos sociales, en los cuales cobran gran importancia las experiencias y vivencias de las personas, sus comportamientos, emociones e interacciones (p. 19).

Desde el interés puntual de esta investigación, fue esencial interpretar y entender la forma como se relacionan los procesos de comunicación intersubjetivos en la formación de los estudiantes, para lo cual, se propiciaron experiencias comunicativas donde los chicos pudieran abrirse al otro, interactuar con él, comprenderse mutuamente, ser cooperativos y, especialmente, ampliar sus horizontes de sentido.

Es importante señalar que esta propuesta tuvo un alcance exploratorio contextual, teniendo en cuenta que, si bien la literatura evidenció estudios enfocados en la comprensión de la incidencia de los procesos comunicativos en la formación de los estudiantes, al revisar la literatura disponible, ninguno de ellos concentrado en las características contextuales de la ciudad de Santa Rosa de Cabal (Risaralda) y más específicamente en su área rural.

Se realizó un acercamiento desde la fenomenología experiencial no reduccionista y la hermenéutica como método, pues según Hoyos (s.f.a.) —y en una relación de cercanía con Gadamer—, este hace lectura de los fenómenos teniendo en cuenta aspectos esenciales como la envergadura del lenguaje y la comunicación como mediadores y constructores en las relaciones humanas, la comprensión e interpretación de los sentidos subyacentes en los planteamientos de los actores y, el reconocimiento del otro en su diferencia (p. 50).

Así, la perspectiva hermenéutica aportó elementos fundamentales para comprender la relación entre las experiencias de comunicación intersubjetiva y la promoción de dinámicas formativas, pues retomó la importancia de generar experiencias donde los estudiantes pudieran expresarse libre y autónomamente, facilitando el surgimiento de procesos de comprensión que destacan el valor de la diferencia, de los acuerdos y desacuerdos y, que contribuyeron a la construcción de nuevos horizontes de sentido.

Así, y en términos del diseño metodológico se plantearon tres (3) momentos para analizar el fenómeno estudiado, contemplándolo desde la visibilidad, el entendimiento y la proposición; de este modo, se retomaron los postulados de Hoyos (s.f.a.), quien define dichos momentos como: Momento del reconocimiento, en el cual se hizo un registro de las experiencias comunicativas de los estudiantes con respecto al reconocimiento del otro y de su otredad. Para dar cuenta de este propósito, se realizó un juego de roles donde niños y niñas interactuaron alrededor de un asunto puntual; este implicaba el intercambio de labores y asumir roles con los que tradicionalmente los niños no están familiarizados. El juego de rol tiene como objetivo que las personas que intervienen en él puedan vivenciar el papel que representan, es decir, que se pongan en el lugar de actuación y enunciación del otro, que vivan lo que otros pueden sentir, y así ayudar a la comprensión de diferentes postulados y posicionamientos.

Siguiendo a Fannie y George Shaftel (1967) el juego de roles contribuye a los alumnos a estudiar los propios valores sociales y a reflexionar acerca de los mismos, el intercambio de roles también sirve para que los estudiantes recopilen y organicen información sobre cuestiones sociales, desarrollen su empatía con los otros y traten de mejorar sus habilidades sociales.

Durante el desarrollo de este momento fue esencial la observación de sus expresiones y de la forma como construyen sus experiencias comunicativas, tomando registro de cada detalle por medio de un diario de registro. La observación en la investigación y fundamentalmente los registros escritos de lo observado (diario de campo), se constituyen en técnicas e instrumentos básicos para producir descripciones de calidad. Dichos registros se producen sobre una realidad, desde la cual se define un objeto de estudio. En palabras de Bonilla y Rodríguez (1997) observar, con sentido de indagación científica, implica focalizar la atención de manera intencional sobre algunos segmentos de la realidad que se estudia, tratando de capturar sus elementos constitutivos y la manera cómo interactúan entre sí, con el fin de reconstruir inductivamente la dinámica de la situación (p.118).

En la investigación el diario se convirtió en un instrumento que permitió sistematizar la investigación, mejorarla, enriquecerla e interpretarla, toda vez que el libro de campo enriquece la relación teoría-práctica. Según Bonilla y Rodríguez (1997) “el diario de campo debe permitirle al investigador un monitoreo permanente del proceso de observación. Puede ser especialmente útil [...] al investigador en él se toma nota de aspectos que considere importantes para organizar, analizar e interpretar la información que está recogiendo” (p.129).

En segundo lugar, emerge el Momento de la comprensión, se generaron espacios de cooperatividad donde surgieron diversos acuerdos y disensos que facilitaron un acercamiento al otro y al reconocimiento y entendimiento de sus puntos de vista. Aquí, el cuento “El burrito albino” se estableció como estrategia para abrir espacios de discusión, participación y cooperatividad que facilitaron la emergencia de horizontes de sentido. Es importante señalar que dicho cuento fue abordado de diferentes formas y en distintos momentos a través de una secuencia didáctica, con la cual, los estudiantes lograron acercarse a la comprensión de sus horizontes y los de sus compañeros. La secuencia didáctica se entiende desde la propuesta de Pérez (2005) quien la entiende como: “una estructura de acciones e interacciones relacionadas entre sí, intencionales que se organizan para alcanzar un aprendizaje” (p. 52).

Por último, en el momento de la argumentación se reinterpretaron las razones que subyacen a las diversas comprensiones expresadas por los chicos y se propiciaron espacios de discusión que facilitaron la ampliación de sus horizontes de sentido como posibilidad para construir nuevas perspectivas. En este punto, un partido de fútbol entre niñas y

niños fue el medio para analizar si los procesos de comprensión y reconocimiento del otro, propiciados a través de los momentos precedentes contribuyeron a la ampliación de sus horizontes. Los espacios de discusión generados permitieron argumentar el sentido devenido de sus experiencias y expresiones y, reinterpretarlas para propiciar la ampliación de las comprensiones.

En concordancia con la pregunta de investigación, los objetivos y el marco de referencia teórico-conceptual, se seleccionó una unidad social objeto de estudio bajo la estrategia de caso homogéneo que según Sandoval (1996), “busca describir algún subgrupo en profundidad con algún tipo de experiencias o características comunes en relación con el núcleo temático al que apunta la investigación” (p.13). En este sentido, el grupo de estudiantes cumplía con unas características fundamentales: 20 estudiantes de la Institución Educativa Agrícola de Santa Rosa de Cabal, niños y niñas que cursaban quinto grado y que tenían experiencias comunicativas basadas en el posicionamiento de la figura del hombre como autoridad.

Es preciso anotar, que para efectos de confidencialidad los nombres de los estudiantes que intervinieron en la realización de esta investigación fueron codificados, con el fin de guardar su identidad. El procesamiento de la información y los respectivos análisis se llevaron a cabo inicialmente a través de matrices cruzadas de homogeneidad y dispersión, permitiendo posteriormente, su categorización, organización y análisis.

Los hallazgos y las discusiones: fusionando saberes

Momento 1: Experiencias comunicativas: un reflejo del reconocimiento del otro

El desarrollo de un juego de roles puso en evidencia los sentidos que subyacen a las diferentes expresiones de los estudiantes con respecto al otro. Esta experiencia permitió el reconocimiento y los procesos de comprensión y de sentido de cada chico con relación a lo que representan sus compañeros y, fundamentalmente, puso en relieve el surgimiento de manifestaciones de género notables, donde el hombre ocupa un lugar superior con respecto a la mujer.

Los hombres, por ejemplo, solicitaron el cambio de la persona a interpretar ya que era una niña e implicaba asumir posturas de debilidad, con lo cual abandonarían el lugar de su representación cultural en cuanto fuerza y virilidad. Otros, manifestaron que se retirarían de la actividad pues consideraban que las niñas son infantiles y que los hombres están lejos de serlo; además, expresaron que no les gustaría ser llorones y tener que asumir labores del hogar como lo deben hacer las mujeres.

“Yo no quiero hacer esta actividad porque no quiero ser infantil como una niña, soy un hombre” (estudiante 6)

“Nooooo profe, yo que voy a actuar como esa peladita, yo soy un hombre y no voy a hablar o a caminar como una niñita” (estudiante 5)

“Vamos a portarnos como las ridículas niñas” (estudiante 8)

Por su parte, las niñas se sintieron más cómodas al llevar a cabo el ejercicio y argumentaron que se sentía bien ser hombre por unos instantes.

Es bueno ser hombre por un rato para poder mandar y gritar sin que nadie diga nada, aunque lo maluco es que los hombres también tienen que hacer cosas difíciles como coger café” (estudiante 7)

Al analizar estos asuntos a la luz de los planteamientos de Hoyos (s.f.a.), cobran importancia elementos del discurso y de las expresiones de los estudiantes que arrojan algunas pistas sobre sus experiencias comunicativas y los significados subyacentes a sus planteamientos (pp. 50-51). Peña, Pérez, Salas y Santos (2014), también manifiestan que dichas expresiones y discursos reflejan las formas cómo las personas se reconocen y reconocen al otro, pues son en últimas, la forma objetivada de su interacción (p. 20). En este caso, el sentido de los enunciados se encuentra enmarcado en las características contextuales que les rodean, pues como bien se señaló desde los elementos iniciales de este texto, existe una arraigada cultura de autoridad masculina, donde el hombre debe ocuparse del sostenimiento económico del hogar y la mujer de labores domésticas como el cuidado de los hijos, la preparación de alimentos y la manutención de trabajadores.

Dichas lógicas y sentidos son puestos en escena al momento de representar un compañero, lo cual también es reflejo de las formas como los chicos se reconocen a sí mismos y al otro. A diferencia de lo que plantean autores como Nussbaum (2005) para quién el reconocimiento del otro se fundamenta en la comprensión de la diferencia como posibilidad para el pluralismo y para establecer vínculos de mutua preocupación (p. 418); sus procesos de reconocimiento están cimentados en las lógicas construidas a partir de las experiencias comunicativas que han sostenido en sus hogares y en su escuela, pues como se manifestó líneas arriba, los procesos educativos que allí se desarrollan se encuentran estructurados de acuerdo con las exigencias de los estándares de competencia y, sumado a ello, el Programa Todos a Aprender (PTA) limita aún más la labor docente, arrojando líneas de acción que sobrevaloran el lugar de los resultados ante la construcción colectiva de conocimientos a través de la comunicación y la interacción.

En el encuentro con el otro, es decir, en la interacción, los chicos han construido identidades individuales y colectivas, como lo proponen Peña, Pérez, Salas y Santos (2014, p. 20), en las cuales subyacen ideas de género sexistas que se reflejan en sus modos de pensar, sentir, hablar y actuar en el espacio de lo escolar, lo familiar y lo social.

Momento 2: Generando espacios de cooperación para el surgimiento de procesos de comprensión de sentido

El desarrollo de una planeación en la cual se llevan a cabo diferentes actividades en un orden específico y a la cual se denomina secuencia didáctica facilitó el acercamiento a un proceso de cooperatividad que posibilitó el surgimiento de procesos de comprensión de sentido. Si bien el momento del reconocimiento evidenció que las experiencias comunicativas de los chicos están marcadas por elementos contextuales y que estos paralelamente permean sus formas de reconocerse a sí mismos y al otro, el momento de la comprensión permitió que los chicos contemplaran al otro en su diferencia y, primordialmente, en su validez como interlocutor, pues como lo plantea Cortina (1991), la comprensión del otro conlleva a la congruencia de consensos y disensos esenciales para generar procesos formativos que partan de la apertura, la deliberación y el respeto (p.137).

Durante este momento surgieron procesos de comprensión de sentido donde los estudiantes reflexionaban acerca de su tendencia por interactuar con quienes comparten determinadas características o gustos y, por su parte, rechazar a aquellos que consideran diferentes. Expresaron que no suelen aceptar al otro tal cual es, sino que esperan que actúe como ellos desean, así, este espacio, les permitió reconocer las posibilidades que tiene el otro y que en ocasiones no son percibidas porque se rechaza lo diferente; incluso, al construir su cuento, mencionaron que es esencial aceptar al otro, pues cada uno tiene aspectos valiosos para aportar.

“A veces creemos que solo lo de uno es lo bueno, pero todos tenemos cosas buenas y bonitas” (Estudiantes 13)

“Yo vi que es importante querer al otro como es él, todos tenemos algo bueno y uno no debe creer que es lo mejor y que siempre hace todo bien... los demás también dicen cosas importantes, además uno no se las sabe todas... siempre necesitamos de los demás” (Estudiante 6)

Algunos niños en particular mencionaron que suelen menospreciar a sus compañeras por considerarlas débiles y algunas de ellas dijeron que en lugar de aceptarse a sí mismas, les es mejor adaptarse a lo que los otros esperan para evitar problemas.

Pregunta de la Actividad: ¿Encuentran alguna relación del juego con su vida diaria?

“A mí me parece que así es la vida porque uno siempre quiere hacerse con las personas que son iguales a uno, pero hay personas que son iguales a muchos y no pueden tener tantos amigos” (Estudiante 11)

“Se parece mucho porque siempre en los grupos van a estar personas diferentes y otras personas a los que los dejan solas por ser distintas a las demás y se sienten mal” (Estudiante 12)

Como se planteó líneas atrás, estos planteamientos tienen un sentido y anclaje contextual, pero precisamente el abrir dichos espacios de reflexión, facilita un nivel de comprensión que como bien sugiere Hoyos (s.f.a.) abre a otras comprensiones de lo mismo desde perspectivas diferentes: a otras personas, culturas y épocas históricas.

En un primer momento las experiencias de comunicación intersubjetiva deben posibilitar un reconocimiento de sí mismo basado en lo que Kant (1986) señala como la construcción de autonomía, un suceso mediante el cual, los procesos formativos y, con ellos, los comunicativos, no solo le apuntan al aprendizaje de una serie de conocimientos, sino que, además, hacen posible el pensar-se individual y colectivamente (p.32); sin embargo, teniendo en cuenta lo expresado por algunas niñas, el reconocimiento de sí mismas se encuentra sujeto a lo que otros decidan, y si bien, a lo largo de la secuencia didáctica estas expresiones fueron discutidas y cuestionadas, se propone profundizar o generar momentos futuros en la investigación donde se resalte la importancia de reconocerse, comprenderse y repensarse a sí mismo como base para la comunicación intersubjetiva y para la formación en la autonomía.

Vale la pena destacar que este momento permitió a los chicos acercarse a una comprensión del otro desde nuevas producciones de sentido, llegando incluso a manifestar que:

“fue muy bacano ponerse en los zapatos del compañerito y ver que él tiene muchas cosas buenas” (Estudiante 1)

Por otra parte, algunos niños y niñas señalaron la necesidad de aceptarse tal cual son y aceptar a los otros, teniendo en cuenta que pueden construir nuevos conocimientos y formas de leer su realidad, reconociendo al otro como un interlocutor válido.

Justamente en este nivel de comprensión se desarrolla no solo el sentido de autonomía y de tolerancia, también, el de pluralismo; asunto esencial para la ampliación de horizontes de

sentido y para la formación de las personas en y con el otro. En palabras de Ramírez (2009), los espacios de cooperatividad son privilegiados a la hora de descubrir, en la diferencia y la diversidad, posibilidades para el aprendizaje, no solo cognitivo, sino también social (p.108). Es precisamente esa exploración de la experiencia de sí y del otro la que permite comprender los sentidos que subyacen a los planteamientos y actos de cada persona y, es en esto, donde se pueden establecer posiciones para proponer modos alternativos de leer y moverse en el mundo... Un importante tránsito de lo fenomenológico a lo interpretativo, muy a razón de los planteamientos del padre de la hermenéutica moderna.

Momento 3: Ampliación de horizontes de sentido: un análisis desde la comprensión del otro

Durante el desarrollo del momento de comprensión, los estudiantes pudieron acercarse a nuevas formas de reconocerse a sí mismos y al otro, destacaron asuntos como la importancia de aceptarse tal cual son, reconociendo sus habilidades y debilidades y, contemplando la posibilidad de aprender de los demás para ampliar sus conocimientos y compartir los propios.

“Es que nosotros, como no sabemos todo, podemos aprender de los demás. Ellos nos pueden enseñar cosas que nosotros no sabemos y lo mismo podemos hacer con ellos... enseñarles lo que nosotros ya conocemos” (Estudiante 10)

Reconocer el valor de sí mismo y del otro no solo en el marco de la validez que otorga el acto comunicativo, sino como oportunidad para ampliar los horizontes de comprensión de sentido, es el espacio privilegiado para contribuir a la formación de personas, o como bien lo plantea Aristizábal (2010) seres que poseen voz por sí mismos y que tienen la fuerza en la esencia de lo planteado (p. 8); es decir, la formación posibilita que cada estudiante sea interpretado desde sus horizontes de sentido como un interlocutor válido y, es precisamente, en la fusión de horizontes, como lo expresa Hoyos (s.f.a.) —recogiendo la propuesta Gadameriana—, que se pueden realizar otras construcciones, otras formas de leer el mundo, otras realidades (p. 51). En palabras de Aristizábal (2010) es una posibilidad para la trascendencia del ser individual y social (p. 4).

“Yo me sentí muy bien, me gusta mucho jugar y este partido estuvo bacano porque todos jugamos” (Estudiante 14)

“A mí siempre me había dado miedo jugar porque el fútbol es muy brusco y me daba miedo un golpe, pero hoy me di cuenta que sí lo puedo hacer, aunque tengo que aprender como quitar el balón a los demás” (Estudiante 9)

En este marco de interacción y de sentido construido el momento de la comprensión fue esencial para dar forma al momento de argumentación, pues los estudiantes iniciaron un proceso de cuestionamiento de su conciencia, rechazando ideas y expresiones de discriminación o con sentidos de primacía de género a través de las experiencias comunicativas con sus compañeros; las cuales, les permitieron involucrar características y perspectivas desde su individualidad para, posteriormente, trascender a construcciones sociales en el marco de la comunicación intersubjetiva; es decir, la superación del mero acto comunicativo del mensaje, el cual, a su vez, brinda comprensión de los sentidos que subyacen a la experiencia comunicativa, lo que posibilitó el reconocimiento y la ampliación de los horizontes de cada uno.

Como lo expresa Hoyos (s.f.a.) y, en horizonte de comprensión llevado a los niños, el sentido crítico del cambio de paradigma consiste por tanto en cuestionar las posibilidades para desarrollar el conocimiento, de las que dispone una filosofía de la conciencia, de la reflexión, del diálogo del alma consigo misma.

En el momento de la comprensión se evidenció la importancia de generar espacios y estrategias para reflexionar-se y repensar-se desde la individualidad, ya que algunos estudiantes manifestaron que en ocasiones callan o asumen actitudes con el fin de satisfacer las exigencias de los demás, especialmente las mujeres; por lo cual, el momento de la argumentación se orientó hacia el análisis e interpretación de la forma cómo las comprensiones de sentido facilitan la ampliación de horizontes y por tanto, el reconocimiento del otro como válido e indispensable en el proceso de formación.

En este caso, el partido de fútbol fue la excusa para evidenciar lo discutido y construido en el momento anterior, ya que se abrieron a la posibilidad de relacionarse con aquellos con quienes no suelen hacerlo descubriendo en ellos potencialidades y características que, unidas a las propias, contribuían al desarrollo del juego. Algunos chicos manifestaron que:

“Los niños se dieron cuenta que yo como mujer si puedo ayudar a que el juego sea mejor, además, cada vez que me caía o me pasaba algo, unos se iban a ayudarme” (Estudiante 2)

“Yo pensé que no iba a ser capaz de jugar con ellos por ellos son muy bruscos, pero la verdad, nos trataron bien y... yo me di cuenta de que si puedo jugar y que soy capaz de hacerlo bien” (Estudiante 4)

Tal como se ha planteado a lo largo del capítulo, los procesos de formación fundamentados en la comunicación intersubjetiva y en la apertura o ampliación de horizontes, implican el reconocimiento, la comprensión y la autonomía de cada ser humano interviniente, de

manera que esa ampliación de horizontes y apropiación de sentidos pueda ser compartida con otros en el marco del respeto por la individualidad, la diversidad y la otredad, teniendo en cuenta que cada persona y criterio tienen validez mínima de reconocimiento que puede ser respetada (persona) y debatida (criterios), y que es en la puesta en diálogo de estos que se llega a acuerdos o disensos, siendo precisamente esta la base de los procesos formativos, la oportunidad de construir desde la diferencia y el respeto, comprendiendo el sentido de lo planteado y construyendo nuevas posibilidades o ampliando las existentes a partir de ello.

Por último, es necesario mencionar que el desarrollo del partido de fútbol conllevó, de una manera u otra, a la competencia por demostrar quiénes conformaban el equipo más poderoso, incluso definieron el animal que representaría cada grupo atribuyéndole características como:

“Nosotros elegimos el perro porque ellos son rápidos, fieles y no traicionan a su equipo y trabajan en grupo para saber qué es lo que deben hacer y cómo ganar” (Estudiantes 3)

“Nosotros escogimos el tigre porque ellos son rápidos, feroces para que no les ganen los otros y muy fuertes para superar todo” (Estudiante 17)

En este aspecto es importante señalar que se plantearon algunas recomendaciones previas al juego, en el sentido de desarrollar un enfrentamiento limpio, divertido y respetuoso en aras de entenderlo como un ejercicio ameno, pero decoroso. No obstante, estas indicaciones, algunos estudiantes no logran separarse de lo que ha sido su tradición inmediata y en algunos casos se sienten incómodos por el quite de un balón de una niña a un niño, o un gol realizado por una niña, lo que permite entrever, interpretando a Muñoz (2018) que la educación en sus múltiples formas es un acto constante por llegar a ser mejores seres humanos, no obstante, no toda educación es formativa.

A partir de lo planteado, es apenas natural del proceso de reconocimiento y transformación que algunos estudiantes asumieran el partido como un espacio para competir y demostrar sus habilidades. Si bien por la naturaleza del juego cada integrante se apoya en otro para alcanzar sus propósitos, fue evidente el espíritu de competencia entre los equipos y al interior de estos por parte de algunos estudiantes. Probablemente esto se encuentre relacionado con el hecho de que el fútbol históricamente y culturalmente se ha concebido como un juego de competencia; sin embargo, posterior al desarrollo del mismo, se abrió un espacio para la reflexión y cuestionamiento de estas dinámicas y, los estudiantes manifestaron que a pesar que deseaban ganar, disfrutaron el hecho de compartir un espacio juntos reconociendo que las diferencias pueden contemplarse como una posibilidad para potenciar las habilidades de todos y contribuir a una causa.

A modo de conclusión y como nueva apertura del círculo de la comprensión

El desarrollo de un proceso comunicativo intersubjetivo a través de tres momentos sugeridos por el filósofo Guillermo Hoyos (reconocimiento, comprensión y argumentación), dinamizado con el apoyo de diferentes estrategias como el juego de roles, la secuencia didáctica y un partido de fútbol, permitió interpretar el lugar de las experiencias comunicativas en la formación de los estudiantes de quinto grado de la Institución Educativa Agrícola la Florida. En este sentido, propició el acercamiento a la comprensión y reconocimiento de sí mismo y del otro como una persona con iguales derechos y un interlocutor válido en las actuaciones escolares cotidianas. Además, contribuyó a la ampliación de horizontes de sentido sobre la base de que cada persona, desde su diferencia, puede no solo ser reconocida en un marco de diversidad, sino aportar diferentes elementos para ampliar los saberes individuales y colectivos, o para construir nuevas formas de comprender determinadas realidades.

Los estudiantes pudieron aproximarse a sus compañeros desde la comprensión de los sentidos que subyacen a sus formas de pensar, sentir y actuar, reflexionando sobre aquellos discursos y actuaciones que consideran naturales y que culturalmente, por ejemplo, han subvalorado el lugar de la mujer con relación al hombre. Niñas y niños se dieron la oportunidad de experimentar nuevas maneras de relacionarse, poniéndose en el lugar del otro e interpretando su valor como personas interlocutoras en los procesos comunicativos.

Freire (2010), señala que la educación es en esencia una obra de arte continua, pues implica el repensarse, reconstruirse y rehacerse incesantemente, teniendo en cuenta que la realidad es dinámica, compleja y, particularmente pluridimensional, por lo cual, los procesos formativos deben generar espacios para ampliar horizontes y reflexionar sobre las formas como se relacionan los sucesos macrosociales con los contextos más cercanos. Esto es, en definitiva, problematizar la realidad, cuestionarla, pensarla para decidir, para ser autónomo y para proponer otras lógicas de relacionamiento consigo mismo y con el otro; a fin de cuentas, la educación es una práctica de libertad que sugiere la responsabilidad ético-política de reflexionarse para impactar los modos de estar en, y ser con, el mundo.

Los procesos educativos podrían contribuir a la formación de personas con repercusión individual y colectiva, no solo personas con diversos saberes académicos, también, con competencias y habilidades para relacionarse en el mundo de lo social, para sentirse útiles desde el fomento de sus capacidades y, fundamentalmente, para ser felices. Esto permite cuestionar y sugerir algunas revisiones que deben hacerse al Programa Todos a Aprender (PTA) en cuanto sus lineamientos y directrices deben ser ajustadas por los profesores y en acuerdo con los tutores para favorecer los contextos, de lo contrario y como lo ha planteado Muñoz (2014, 2018), la apuesta por una formación integral no pasará más de estar escrita

en el papel, en razón a que la prioridad de la política educativa termina en los desempeños manifiestos en las pruebas de carácter censal.

Fomentar la comunicación intersubjetiva, es decir, aquella que se cuestiona por los sentidos de lo planteado y permite la construcción de nuevas posibilidades o la ampliación de perspectivas, en lugar de promover la competencia como rivalidad, facilita el desarrollo de las capacidades de cada estudiante y promueve la generación de estrategias que, eventualmente, rompan el esquema del sistema educativo convencional impulsando procesos formativos donde cada estudiante tramita con los demás sus metas y retos, exaltando sus habilidades y el valor de compartirlas con otros para ampliarlas. Todo ello, puede contribuir al fortalecimiento de cada estudiante como ser social, una persona que logre desenvolverse con facilidad y plenitud en la sociedad, pero que, además, se piense con los otros en nuevas formas de construir la realidad, de vivir la ciudadanía y de experimentar la paz. En palabras de Hoyos (s.f.a.):

Se pone en cuestión la clásica teoría crítica del conocimiento. En este sentido la teoría de la acción comunicativa está de acuerdo con la crítica de los posmodernos a la modernidad, cuando se pretende que la fuerza de la filosofía está en la autorreflexión, el autoconocimiento, la autodeterminación, la auto-constitución.

En interpretación profunda es también una invitación pedagógica (Muñoz, 2018) para que los docentes se contemplen a sí mismos como personas en proceso de formación y no solo aquellos que transmiten conocimientos disciplinares. En cada acto educativo el pedagogo aprende tanto como los estudiantes, los saberes de los chicos propician espacios para ser interpretarlos por el educador, en eso radica la fuerza de la pedagogía y de la educación como formación (Muñoz, 2018), en colocar en diálogo todos esos saberes y escenarios, y ampliarlos, superarlos o transformarlos como posibilidad de nuevas formas de leer la realidad.

Referencias

- Aristizábal Uribe, A. C. (2010). *La persona: El reto de los medios de comunicación social*. Universidad Pontificia Bolivariana.
- Bonilla, E. y Rodríguez, P. (1997). *Más allá de los métodos: La investigación en ciencias sociales*. Norma.
- Constitución Política de 1991. (1991). *Gaceta Constitucional n.º 116*.
- Cortina, A., Apel, K. O., de Zan, J. y Michelini, D. J. (1991). *Ética comunicativa y democracia*. Crítica.
- Debray, R. (2001). *Introducción a la mediología*. Paidós.
- Freire, P. (2010). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI.
- Gadamer, H.-G. (1993). *Verdad y método* (2 vols.). Sígueme.
- Gadamer, H.-G. (2012). *Arte y verdad de la palabra*. Paidós.
- García Fabela, J. L. (s. f.). *¿Qué es el paradigma humanista en la educación?* http://www.riial.org/espacios/educom/educom_tall1ph.pdf
- Geertz, C. (2003). *La interpretación de las culturas*. Gedisa.
- Habermas, J. (1987). *Teoría de la acción comunicativa*. Taurus.
- Hoyos Vásquez, G. (s. f.). *Comunicación, educación y ciudadanía* [ponencia]. Maestría en Educación Énfasis Educación Matemática, Enseñanza de las Ciencias, Cali, Colombia.
- Kant, I. (1994). Respuesta a la pregunta: ¿qué es la ilustración? *Revista Colombiana de Psicología*, 3, 7-10. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4895205.pdf>
- Ministerio de Educación Nacional. (2015). *Colombia, la mejor educada en el 2025: Líneas estratégicas de la política educativa del Ministerio de Educación Nacional*. https://www.mineducacion.gov.co/1780/w3-article-356137.html?_noredirect=1

- Ministerio de Educación Nacional. (2017). *Informe de balance y cierre del Plan Nacional Decenal de Educación 2006-2016*. [http://www.plandecenal.edu.co/cms/media/herramientas/Documento %20Cierre %20Plan %20Decenal.pdf](http://www.plandecenal.edu.co/cms/media/herramientas/Documento%20Cierre%20Plan%20Decenal.pdf)
- Muñoz, J. L. (2014). Calidad de la educación básica y media en Colombia: ¿Es posible contribuir hoy a su discusión desde una lectura de las intencionalidades presentes en los discursos? *Entre Ciencia e Ingeniería*, 8(15), 38-49. <https://revistas.ucp.edu.co/index.php/entrecienciaeingenieria/article/view/618>
- Muñoz, J. L. (2018). Instantáneas en torno a la pedagogía y al desarrollo humano. En J. A. Páez Valdéz (coord.), *Comunicación educación y cultura: Movilidades y perspectivas*. Universidad Católica de Pereira. https://www.researchgate.net/publication/330452771_Instantaneas_en_torno_a_la_pedagogia_y_el_desarrollo_humano
- Nussbaum, M. (2005). *El cultivo de la humanidad: Una defensa clásica de la reforma en la educación liberal*. Paidós.
- Pérez Abril, M. (2005). Un marco para pensar las configuraciones didácticas en el campo del lenguaje en la educación básica: La didáctica de la lengua materna. Estado de la discusión en Colombia. En *La didáctica de la lengua materna: Estado de la discusión en Colombia*. Universidad del Valle.
- Peña Pinzón, O. C., Pérez Camargo, A. Y., Salas Restrepo, L. J. y Santos Buitrago, A. L. (2014). *La construcción de la intersubjetividad en el contexto del choque generacional* [tesis de maestría]. Universidad San Buenaventura. <http://bibliotecavirtualoducal.uc.cl:8081/handle/10819/2688>
- Ramírez, D. C. (2011). Construcción de subjetividad en niñas niños de 5 y 6 años desde las interacciones sociales cotidianas. *Itinerario Educativo*, 25(57), 239-273. <https://doi.org/10.21500/01212753.1441>
- Sandoval, C. (1996). *La formulación y el diseño de los procesos de investigación social cualitativa*. Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación.
- Shaftel, F. R. y Shaftel, G. A. (1967). *Role-playing for social values: Decision-making in the social studies*. Prentice Hall.
- Strauss, A. y Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cuantitativa: Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Universidad de Antioquia.