

La educación cotidiana y su relación con la educación escolar y la educación mediática.

La educomunicación entre la pragmática, la gramática y la técnica.

TESIS DOCTORAL.

CAMILO DÍAZ.
Doctorando DIE.

ANCÍZAR NARVÁEZ MONTOYA.
Profesor director de tesis.

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL.
DOCTORADO INTERINSTITUCIONAL EN EDUCACIÓN.
ÉNFASIS EN EDUCACIÓN, CULTURA Y SOCIEDAD.
2023-I

Contenido

PRIMERA PARTE: PLANTEAMIENTO, REVISIÓN Y TEORIZACIÓN.	5
1. CAPÍTULO I: PROBLEMATIZACIÓN Y PLANTEAMIENTO.	5
1.1. El problema teórico de la educación cotidiana.	5
1.1. Tesis, preguntas y objetivos.	12
2. CAPÍTULO II: REVISIÓN Y VALIDACIÓN DE LA CATEGORÍA LA EDUCACIÓN COTIDIANA.	13
2.1. Introducción.	13
<i>La educación en la vida cotidiana de Mèlich (1994).</i>	13
2.2. Primer estudio, perspectiva mundial: Literatura en lengua hispana.	15
2.2.1. El corpus documental.	15
2.2.2. Los aportes.	16
Conclusiones.	21
2.3. Segundo estudio, perspectiva mundial: Literatura en lengua inglesa.	22
2.3.1. El corpus documental.	22
2.3.2. Los aportes.	23
2.4. Tercer estudio, perspectiva regional: el cono sur.	26
2.4.1. El corpus documental.	27
2.4.2. Aportes tomados del corpus.	28
2.5. Conclusiones.	32
3. CAPÍTULO III: TEORIZACIÓN.	34
3.1. Introducción.	34
3.2. Perspectivas disciplinares de la educación.	35
3.2.1. Perspectiva Sociológica de la educación.	36
3.2.2. Perspectiva edu-comunicativa-culturalista.	38
3.2.3. Otras perspectivas disciplinares.	39
3.3. El problema del caso de la educación Manus	44
3.4. Correlatos de la educación Manus.	47
3.5. Hacia la pragmática educativa.	48
3.6. Conclusión: El lugar de la educación cotidiana en la Edu-comunicación.	51
SEGUNDA PARTE: CARACTERIZACIÓN DE LA EDUCACIÓN COTIDIANA.	53
4. CAPÍTULO IV: LA ADQUISICIÓN DE LA LENGUA COMO REALIZACIÓN DE LA EDUCACIÓN COTIDIANA.	53
4.1. Introducción: ¿Qué son las educaciones textualizadas?	53

4.2.	Del discurso onomástico como fenómeno edu-comunicativo: Estudio exploratorio.....	55
4.2.1.	Introducción: ¿Por qué un estudio del discurso onomástico para una investigación en educación?	55
4.2.2.	El discurso en la onomástica: un fenómeno de la edu-comunicación.....	57
4.2.3.	Adquisición de la lengua y adquisición de la cultura.....	61
4.2.4.	El dialecto.	61
4.3.	Estudio Exploratorio.	63
4.3.1.	Fundamentos teórico-metodológicos: Metodología pragmático-lingüística para el estudio de la educación.	63
4.3.2.	Resultados de la encuesta de selección léxica.	72
4.3.3.	Conclusiones a este estudio exploratorio.	79
4.4.	Del discurso onomástico como fenómeno edu-comunicativo: Estudio principal.....	82
4.4.1.	Introducción a este estudio.....	82
4.4.2.	Metodología: ¿Qué y cómo se hizo?.....	83
4.4.3.	Resultados.....	86
4.4.4.	Conclusión del estudio.....	105
5.	CAPÍTULO V: LA ADQUISICIÓN DEL DISCURSO COMO REALIZACIÓN DE LA EDU-COMUNICACIÓN COTIDIANA.....	109
5.1.	La crianza como educocomunicación cotidiana.	109
5.1.1.	La comunicación cotidiana en el contexto del hogar y la crianza.....	109
5.1.2.	¿Cómo ocurre la adquisición lingüística y cultural desde la infancia?	111
5.1.3.	Análisis del discurso a experiencias educocomunicativas cotidianas de la crianza.	115
5.1.4.	Conclusiones.	123
	PARTE III: RELACIÓN ENTRE LA EDUCOMUNICACIÓN COTIDIANA Y LAS EDUCACIONES ESCOLAR Y MEDIÁTICAS.	127
6.	CAPÍTULO VI. CARACTERIZACIÓN DE LAS EDUCACIONES ESCOLAR Y MEDIÁTICA COMO EDUCOMUNICACIÓN COTIDIANA GRAMATICALIZADAS Y TEXTUALIZADAS. .	127
6.1.	El problema de la ruptura-continuidad, continuidad-ruptura entre las educocomunicaciones escolar, mediática y cotidiana.	127
6.1.1.	Argumentación formal y cotidiana.	137
6.2.	Análisis al discurso de la educación mediática y sus relaciones con la educación cotidiana.	140
6.2.1.	El Caso de El Desafío.	142
6.2.2.	Conclusiones de este estudio.	150
6.3.	Análisis al discurso de la educación escolar y sus relaciones con la educación cotidiana.	150
6.3.1.	Una historia de la vida cotidiana sobre la crianza, la niñez y la juventud en Bogotá.	152

6.4.	Conclusiones a este estudio.	167
7.	CAPÍTULO IV: ALGUNAS CONCLUSIONES	170
7.1.	¿Cuáles son las características de la educomunicación cotidiana y cuál es su relación estructural con la educación escolar y con la educación mediática?	170
7.1.1.	¿Qué es la edu-comunicación cotidiana?	170
7.1.2.	La educación cotidiana como fenómeno transmisivo adquisitivo de la cultura.....	173
7.1.3.	La educación cotidiana como fenómeno ostensivo inferencial	174
7.1.4.	La educación cotidiana como fenómeno textual.....	175
7.1.5.	Las educaciones escolar y mediática, procesos gramaticalizados de transmisión ostensiva y adquisición inferencial de sociolectos y discursos especializados.....	176
7.1.6.	La relación entre la educación cotidiana, la educación escolar y la educación mediática: ruptura y continuidad	177
8.	REFERENCIAS	182
9.	ANEXOS	189
9.1.	Anexo 1. Una historia socio-económica sobre la escolarización en el país.	189
9.2.	Anexo 2. Una historia sobre la hegemonía acerca de la educación y las personas.	196

PRIMERA PARTE: PLANTEAMIENTO, REVISIÓN Y TEORIZACIÓN.

1. CAPÍTULO I: PROBLEMATIZACIÓN Y PLANTEAMIENTO.

1.1. El problema teórico de la educación cotidiana.

La construcción de este problema de investigación se realizó antes de la pandemia. Consistía en una narrativa según la cual la escolarización vivía una crisis cultural mundial y la educación mediática se fortalecía cada vez más. Y que a su vez era necesario comprender cómo la cultura se reproduce, cómo la sociedad se reproduce en sus prácticas y simbologías, aún cuando el mundo actual es escolarizado y mediatizado (con todo y crisis). Las evidencias de lo narrado se basaban en un relato de experiencias personales como docente. Entonces llegó la pandemia. En el año 2020 comenzaron a ocurrir situaciones anteriormente inimaginables en términos de escuelas y medios. Por primera vez en mucho tiempo y a nivel mundial, los niños fueron extraídos de las escuelas. Y en su ausencia la mediatización, a la que estuvimos expuestos todos en las cuarentenas, fortaleció su influencia en el público. Si alguna vez tuviésemos la pregunta de cómo sería el mundo si quitáramos las escuelas, el 2020 fue el año para responderla.

Adelantándome a lo escrito más adelante, digamos que fue suprimida una de tres educaciones en el mundo: la escolar. Y lo escribo bajo la convicción de que la virtualización de la escuela fue un proceso totalmente diferente a la escuela tradicional. La educación de los seres humanos tocados por el encierro epidémico se redujo a los procesos de influencia de los medios de comunicación a través de la radio, internet y televisión, y a la vida cotidiana. Aquel año fue un momento perfecto para saber que teníamos una vida cotidiana educativa fuera de la escuela. Y que, haciendo el experimento mental, si los medios desaparecieran, pues nuestra educación sería la educación de la familia. Por primera vez nos encontramos ante un escenario en el cual nuestra vivencia, convivencia y supervivencia estuvieron marcadas por la imposibilidad de salir. Entonces pudimos observar que la educación del hogar se complementa, más no reemplaza ni sustituye, con la escuela, con los medios, con la calle. Comprendimos que muchos fenómenos de nuestra vida cotidiana, como nuestra formación, son de allí, de la casa, del trabajo, del espacio público, etc. Entonces no había tres educaciones y perdimos la escuela: también perdíamos otros lugares, espacios y personas con quienes educar y ser educado.

Todas aquellas situaciones por las que pasaron las familias en el encierro, muchas de las cuales fueron negativas, como violencias y otras, eran dignas de investigación. Para muchas familias ese encierro significó una oportunidad de recogimiento y reflexión sobre la educación de los hijos sin

escuelas, y seguramente eso transformó nuestra visión de la crianza, por ejemplo. También cambió nuestra relación con la televisión, al tiempo en que fortaleció nuestras interacciones por internet. Entonces aquella vida cotidiana, aquella educación en la cotidianidad, comenzó a hacerse visible como una parte irrupida de nuestra historia, por las instituciones a las que accedemos a diario: la empresa, la oficina, el trabajo, la escuela, la universidad, el estudio, etc. La vida institucional pareciera romper con el continuum de nuestras vidas, pero no: se trata de otro camino. No así con nuestra relación con los medios, la cual continuó, pero con mayor intensidad (ejemplo, el tiempo que pasamos en internet), y nuestra cultura también. Entonces, ¿cuál es el lugar que ocupa la educación escolar en nuestra cotidianidad? ¿es una interrupción de la vida diaria? ¿Es indispensable para la vida cotidiana? ¿es diferente de otras, como la mediatización, o toda educación es igual a la escolarización? (obvio, guardando proporciones y circunstancias). Las mismas preguntas caben para la educación mediática: ¿Cuál es su lugar en la vida cotidiana, es indispensable, es una interrupción o una continuación de la vida cotidiana?, pero también, ¿qué tienen que ver escolarización, medios y cotidianidad en términos educativos?, ¿por qué, por ejemplo, durante pandemia, la escolarización se debilitó mientras que mediatización se fortaleció?, ¿sin medios y sin escuelas, ¿qué queda educativamente en la cotidianidad?

Todas las preguntas anteriores se valida desde una óptica de opinión, pero, reflexionándolo, tienen un trasfondo teórico. Lo que ocurre en la vida cotidiana revelado en la pandemia y otras situaciones antes de ella, parece sufrir del problema de la obviedad y la sobre evidencia: siempre ha sido más importante para nosotros la escuela que nuestra vida diaria fuera de ella, y por ello asumimos que todo en la escolarización es normal y tiende a ser parte sine qua non de nuestra vida. Y sin embargo situaciones como la pandemia de Covid nos demostraron que no es así, y la ciencia también¹. Lo que ocurre más bien, es que nuestro mundo educativo se ha normalizado tal cual es, y nuestro desconocimiento de otras formas de educación es enorme. Incluso con una manera de educar que podría ser humana por definición: la educación cotidiana.

El conocimiento actual sobre la educación no nos alcanza para comprender ciertos fenómenos educativos que escapan de la tradición teórica. La razón es que también hay situaciones educativas en contextos insospechados, por ejemplo, o a veces ocurre en situaciones cuyos participantes no tienen una intención educativa. Este ejemplo es contrario a lo normalmente ocurrido entre parientes e hijos o entre docentes y estudiantes. Hay muchas situaciones educativas no consideradas de tal manera. Las hay cuando sólo basta una interacción mínima entre dos sujetos para ocurrir la educación, o con solamente la manifestación del medio ante el sujeto, etc. Esta idea abarca todos aquellos eventos educativos en los cuales ocurre la reproducción cultural históricamente entre las generaciones. Como se dijo en la sección anterior, habría educación más allá de las relaciones entre los estudiantes y sus docentes o de la propia de los públicos y los medios. Hay educación inclusive allende a la relaciones parentales y a las relaciones exclusivamente entre personas. Entre la infinidad de fenómenos educativos, aún no contemplados

¹ Conclusiones del estado del arte, según lo cual, la ciencia no se ha interesado mucho en problemas educativos más allá de medios y escuelas (Educomunicación y medios y pedagogía).

como educación, hay de común lo que comparten todos los seres humanos: la cultura, la comunicación lingüística y el uso del lenguaje. La educación podría ser una fenomenología disímil y azarosa tal y como ocurren todas las comunicaciones en la cotidianidad de las sociedades. Por allí también se reproduce la cultura allende a las instituciones escolares, a los medios de comunicación y hasta a las familias.

Hablaríamos de la adquisición de la lengua y de la discursividad. Este tipo de transmisión lingüística no ha sido tratado como educación, aunque evidentemente sea objeto de herencia social, aprendizaje colectivo y hasta escolar (ejemplo, enseñar a leer y a escribir). Además, son fenómenos de suma importancia porque a través suyo se “transmitiría” la cultura preferentemente. La herencia de la cultura en sus múltiples formas de ocurrencia puede ser objeto de estudio educativo, pero no lo ha sido suficientemente por la tradición de las ciencias sociales. Actualmente la educación se estudia sobre todo en clave de *acción social*, como en la sociología, o en clave de *interacción*, como en la Edu-comunicación². Debe haber un tercer camino que las conjugue (acción e interacción) y brinde otras perspectivas de fenómenos educativos extraescolares y extramediáticos. Ésta puede ser una perspectiva pragmatista.

La pedagogía y las ciencias de la educación han abarcado tradicionalmente la aplicabilidad del conocimiento, en el desarrollo de la *enseñanza* y del *estudio* como formas de aprendizaje y de su estimulación. Por otro lado, los estudios en comunicación educativa se han centrado mayoritariamente en la educación mediática. Han comprendido la relación educativa medios-públicos, desde la *emisión* de contenidos y la *recepción* de los mismos, como formas de aprendizaje y de su estimulación. Hace falta observar cómo ocurre la aparente “transmisión” simbólica en, por ejemplo, el proceso de aprendizaje de la lengua y del discurso. Puede haber una infinidad de situaciones educativas humanas sin estudiar, formalmente como educación, ocurridas todas en el cotidiano. Las perspectivas tradicionales resultan insuficientes para explicar cómo, en el caso de la familia por ejemplo, son compartidos ciertos saberes propios y privados como los gustos. Y lo hacen sin la necesidad de interactuar con otras personas externas a la comunidad ni con el mundo mediático y tampoco con la escolarización (el caso de las comunidades mormonas del Estado de Utah, USA).

Esto quiere decir que nos hace falta describir y definir el concepto de una educación del día a día de los sujetos. También se requiere establecer su relación con los conceptos de educación escolarizada y mediática. En general, en la cotidianidad se realizarían otros recursos

² El Estado del Arte realizado para la investigación de la Educación cotidiana permite hacer esta inferencia, dado que allí fue hallado: 1. Apenas se ha acuñado en la tradición investigativa el concepto Educación Cotidiana. Tampoco fue hallada una conceptualización relacionada, ni al concepto ni a su inter-definición con los otros dos fenómenos educativos. 2. Sin embargo, fueron halladas varias investigaciones ejemplificantes y aportantes para la construcción de la definición y el relacionamiento conceptual. Existe suficiente ilustración sobre fenómenos edu-comunicativos que permiten hallar, en las ciencias del lenguaje, del ser humano y de la sociedad, la base de la teorización para la investigación aquí a proponer. 3. Sobre todo, existe la inmensa necesidad de enfocar la investigación sobre la educación en el contexto de la cotidianidad, desde la comunicología, en relación interdisciplinaria con la lingüística y la antropología.

comunicativos-contextuales de una educación diferente a la de la escuela y a la de los medios. En los términos descritos anteriormente, hablamos de educaciones diferentes en términos lingüísticos y prácticos, esto es, discursivos y del uso de la lengua. Por lo tanto, serían educaciones diferentes por diferencias del tipo cultural, social y lingüístico. Todas las cuales pueden reducirse a diferencias de códigos y discursos.

Entonces, los problemas culturales y el malestar de la educación en las sociedades latinoamericanas tienen un correlato en la visión teórica de la educación. A pesar de que nuestras vidas y educaciones transcurren en un continuum activo-interactivo cotidiano: no hemos podido resolver ni llevar a la práctica pedagógica y mediática, las tensiones entre las diferentes versiones teóricas de la educación. No hemos logrado resolver las rupturas de la escuela, así como las continuidades de la educación mediática respecto de la vida cotidiana. En este trabajo se presume es importante el análisis de estas rupturas y continuidades, las cuales requerirán ser definidas en términos lingüísticos, culturales y sociales en la educación. La escuela es una ruptura de la vida cotidiana de las personas porque en ella se operará para enseñar y aprender cosas difíciles fuera de la institución escolar, pero no imposibles. Sin embargo, no solo sería ruptura: la escuela sería la responsable de introducir otro código en convivencia con el de la vida cotidiana, a saber, el código alfabético argumentativo.

La educación mediática, en cambio, se supone sería una continuidad de la cultura. La mediatización ha representado los valores de la sociedad mediante el desarrollo técnico de la transmisión del icono y del símbolo. La comedia es fiel ejemplo de la representación de la cultura en los medios. Hay continuidad allí porque las instituciones mediáticas requieren reforzar esos valores populares para el afianzamiento de sus discursos y sus públicos. Sin embargo, la educación mediática sería una ruptura cultural por la historia de su irrupción tecnológica y de su desarrollo histórico-social y comercial. Sería una ruptura de la cultura por ser la educación de los medios para la fidelización comercial del consumo de sus públicos. Es la educación con la que se influye en sus concepciones y acciones, por ejemplo, para modificar sus hábitos comerciales. Entonces tendría un rasgo de gramaticalidad pues habría un proceso técnico previo a la producción del discurso. Ese proceso requeriría de conocimiento técnico para poder ejecutarse la mediatización del contenido. Así es aunque al final el público no necesitare de conocimiento alguno para disfrutar el contenido mediático.

Las rupturas y continuidades han sido tratadas aquí como aquellas distancias entre lo que decimos, lo que hacemos y lo que ocurre en educación. Bien sea también la distancia entre lo que hacemos y lo que interactuamos, lo cual es indivisible en el campo propio del lenguaje, la cultura y la sociedad. En términos teóricos, el tema expuesto puede entenderse como un problema lingüístico y metalingüístico, así como discursivo y meta-discursivo. Hablamos de la lengua como sistema ideal (gramática) y se materializa (lingualiza, textualiza) en la comunicación humana. De igual manera pasa con los discursos: no solo aprendemos los contenidos a través de la vida (textos), sino también nos hacemos discursos, científicos o no, para explicarnos la vida cotidiana (gramáticas). La diferencia entre gramáticas y textos pasa por la diferencia entre lo espontáneo del texto y lo

reflexivo de la gramática. Para la interpretación y la comprensión de los textos de la cotidianidad sólo es necesario la decodificación, habilidad incorporada en los hablantes. Mientras tanto, las gramáticas requieren de un cierto nivel de preparación o de inmersión en el habitus. La diferencia entre textos y gramáticas se basa en nuestras acciones de saber o de conocimiento. Por ejemplo, el conocimiento precede a la acción en la gramática. Mientras tanto, el discurso en la vida cotidiana es la acción en sí misma, es decir, la textualidad de la interacción.

Esta consideración es importante por dos aspectos: por una parte, la lengua y los discursos son objeto y medio de aprendizaje humano y social. Por otra parte, éste puede ser un correlato de las distancias entre nuestras acciones en el mundo escolar o mediático (instituciones), y las interacciones de la vida cotidiana. La anterior es más o menos la distancia entre la adquisición de los dialectos, los sociolectos y/o los ideolectos, y el estudio de las gramáticas o la recepción mediática. La escuela fue hecha para discursos especializados y para acciones de enseñanza-aprendizaje (pedagogía, gramática). Los medios y su relación con el público están pensados como la acción estratégica de representar los contenidos de la vida cotidiana (discursos-continuidad) pero tecnificados gracias a metadiscursos sobre emisión masiva (técnica-ruptura). Más allá de esos mundos educativos emergería la educación textual de la vida cotidiana en el dialecto y la interacción discursiva.

Tales tensiones, representadas en la dicotomía acción-interacción, provienen de la sociología y de la edu-comunicación. La primera se aferra a un pasado glorioso de curricularización y la segunda observa el devenir de la comunicación educativa y su relación con la cultura. ¿Hay una tercera vía entre gramática y texto para el estudio de la educación? ¿Puede ser una tercera vía la concepción pragmática de la vida cotidiana? El problema de la relación teórica entre la cotidianidad de las personas, la escolaridad y la masificación mediática se asume aquí desde una perspectiva lingüística en y de la cultura. Éste es un proyecto de pragmática de la educación.

No hemos logrado resolver, es decir, asumir y transformar en la práctica educativa la aparente continuidad de la escuela con la vida cotidiana de las personas. Tampoco hemos resuelto otras apremiantes y aparentes rupturas de la educación mediática con la cotidianidad. La causa podría ser que hemos basado nuestras reflexiones recientes en una separación conceptual de la educación como hecho sociológico, diferenciándola de la educación como fenómeno comunicativo-cultural, o de masas, y estos, de la educación que ocurre en la vida diaria, más allá de la escuela y de los medios. A esto debemos parte de la crisis epistémica de la educación, pues la comprensión de otras fenomenologías ha sido escasa³. La educación ha sido descrita como acción racionalizada (en sociología, atribuido al acto institucional educativo), y como interacción (atribuido a toda situación comunicativa en la edu-comunicación).

¿Puede una tercera vía para comprender la educación en y de la cultura, incluir las diversas perspectivas educativas en la idea de *acción lingüísticamente mediada*? Estos tres fenómenos, el de la acción social, el de la interacción y el de la cotidianidad (este último conjugaría los otros dos)

³ Ver nota al pie no. 1.

merecen una articulación teórica para explicar la educación que ocurre en el cotidiano. Para esto se explorarán los discursos de la pragmática, originados en Habermas (1981), y los de pragmática lingüística de Escandell (1994). Desde tales enfoques es posible superar una dicotomía disyuntiva de la educación (Acción/interacción) y así explorar la pragmática educativa.

Aparentemente el concepto de educación no debería depender exclusivamente de lo que hacemos los humanos para aprender sino también de lo que comunicamos. Con ello se podría admitir que la educación tiene carácter realizativo porque depende de factores comunicativos y sociales (institucionales), *in situ*. Así pues, educar y ser educado no sería simplemente un hecho social ni un fenómeno interactivo (ni solamente mental o histórico). La realización de la educación como una situación comunicativa sería la sumatoria de eventos sociales (históricos-institucionales), adecuados a un contexto propio y a unas expresiones necesarias cultural y comunicativamente determinadas (lenguaje, mente y cultura).

Los primeros y más importantes antecedentes para la construcción de este problema de investigación son: Durkheim y todo aquello que hacemos generacionalmente para influir o aprender los saberes de la cultura propia (1975, pág. 60), y Narváez quien teoriza la relación entre lo que comunicamos y lo que educamos (aquello en lo que somos educados) (2013, pág. 78). Es decir, la visión sociológica habla de la realización de una educación de acciones institucionalizadas asumible aquí como una ruptura de lo cotidiano por la pedagogía y la escolarización. Lo que también significa, una educación presuntamente gramaticalizada, porque en ella el discurso pedagógico precede la acción. La perspectiva Edu-comunicativa estudia la interacción con énfasis en el proceso de transferencia de los códigos en la cultura. La cultura se representa en sus códigos y tradiciones discursivas por lo que cada interacción puede tener un carácter educativo. Esto ocurre porque la educación y la comunicación se interdefinen y gracias a ellas la reproducción de la cultura.

Las anteriores teorías y toda la tradición de la que proceden han servido para explicar los fenómenos de la educación escolar y la educación mediática. Sin embargo, ¿Es el enfoque mediático el único alcance de la edu-comunicación? ¿qué hay de aquellos fenómenos educativos que no dependen de las acciones mentadas? O, ¿qué hay de aquellos fenómenos educativos que no dependen de interacciones entre dos hablantes, o *in situ*, al mismo tiempo, en el mismo modo o a través de los objetos? ¿Qué hay de aquellos fenómenos no escolares ni pedagógicos?

La educación como acción social tiene otra fuente en el examen de la teoría sociológica de Weber (1922, pág. 122). Por una parte, es posible leer una relación histórico-educativa dentro de las generaciones, lo sincrónico, y otra entre los jóvenes y los adultos, lo diacrónico. La reproducción de la cultura depende entonces de lo que hacemos, por ejemplo, en el proceso de pasar de la niñez a la adultez. Aunque abarcante, una teoría educativa basada en la acción social pone límites a la comprensión de los fenómenos educativos, fijándose solamente en aquellos basados en la acción deliberada de los sujetos. Los límites de la teoría sociológica se encuentran en lo institucional y activo de la educación. Desde allí no le es posible explicar fenómenos como el aprendizaje de la lengua, necesaria para la institucionalización. Por ejemplo, los niños del preescolar están en etapa

de adquisición de una buena parte de la lengua, razón por la cual su escolarización es lenta y poco académica. Esto porque, según se pretende comprobar, tales niños deben alfabetizarse primero para hacer parte del mundo escolar. El enfoque sociológico es más adecuado para el análisis de la educación desde elementos institucionales de los medios de comunicación, de la iglesia, el Estado, entre otras. La lectura de los anteriores autores permite explicar los límites de la visión sociológica pero también sus posibilidades en el estudio de la cotidianidad educativa.

Para Narváez (2013, pág. 42), la cultura y la comunicación son procesos indivisibles, porque nada de lo que hace el ser humano escapa a sus interacciones ni al carácter simbólico de sus representaciones. Comunicar es entonces un proceso educativo, así como educar es un proceso interactivo. Para el autor (2013, pág. 78), en la intersección entre educación-comunicación y cultura, se encuentra el sujeto y, a su vez, el sujeto social. Lo que le es propio al sujeto es lo que le corresponde a su adquisición lingüística, y lo que le es propio a la sociedad es lo que en ella se comparte. Esto quiere decir que el estudio de la educación es necesariamente relativo al estudio de la cultura, la interacción y, como se propone, al estudio del lenguaje en la práctica. Introducir la pragmática se hace necesario, no solo desde sus conceptos en la filosofía y la epistemología. También desde la posibilidad de ver los problemas educativos desde la pragmática lingüística.

La pragmática se enfoca en los diferentes sentidos de la praxis, es decir, lo práctico y la práctica. Autores y autoras como Habermas (1981) y la teoría de la acción comunicativa, o Escandell (1994) y la teoría de la pragmática del lenguaje en uso, se consideran aquí elementos teóricos útiles para aterrizar la teoría pragmática a los problemas educativos. De ahí que se consideren extensivos sus conceptos propios de disciplinas tan disímiles como la lingüística, la comunicología y la antropología, al estudio de la educación-InterAcción. En el caso de este estudio se propone consolidar un conjunto de vertientes teóricas relativas a la edu-comunicación, la cultura, el lenguaje y la vida cotidiana.

Para finalizar, las siguientes son las cuestiones problemáticas que quedan de las anteriores consideraciones: ¿Cuáles son las características de la educación cotidiana y cuál es su relación con la educación escolar y con la educación mediática? Por lo tanto, las siguientes preguntas se hacen específicamente necesarias con sus consecuentes objetivos:

- A. ¿Cuáles son las características de la educomunicación cotidiana?
- B. ¿Cuál es la relación entre la educación escolar y la educomunicación cotidiana?
- C. ¿Cuál es la relación entre la educación mediática y la educomunicación cotidiana?
 - a. Identificar, caracterizar y categorizar las características de la educación cotidiana en un corpus compuesto de muestras de habla reales en contexto.
 - b. Identificar y caracterizar las relaciones estructurales entre la educación cotidiana y la educación escolarizada en tanto la oposición textualización-gramaticalización en un corpus discursivo

- c. Identificar y caracterizar las relaciones estructurales entre la educación cotidiana y la educación escolarizada en tanto la oposición textualización-gramaticalización.
- d. Identificar y caracterizar las relaciones estructurales entre la educación cotidiana y la educación mediática en tanto la oposición textualización-gramaticalización.

1.2. Tesis, preguntas y objetivos.

Se pretende demostrar que la educación cotidiana es la base de las educaciones mediática y escolarizada. Esto implica también comprobar:

- 1).** Que la educación cotidiana agrupa las prácticas de la transmisión-adquisición lingüística durante la crianza-infancia, y de la lengua y la discursividad por el resto de la vida de un sujeto.
- 2).** Que la educación mediática se constituye como continuidad-ruptura de la educación cotidiana por compartir ambas la oralidad y la narratividad.
- 3).** Que la educación escolar se constituye como ruptura-continuidad de la educación cotidiana por su código alfabético-argumentativo, y como una continuidad por un tipo de oralidad secundaria.

2. CAPÍTULO II: REVISIÓN Y VALIDACIÓN DE LA CATEGORÍA LA EDUCACIÓN COTIDIANA.

2.1. Introducción.

El concepto de educación cotidiana no ha sido suficientemente acuñado y aceptado por la comunidad científica aún. Existen eso sí múltiples trabajos con avances e información valiosos para la construcción teórica de la categoría la educación cotidiana. Las fuentes recopiladas son en su mayoría estudios y teorías humanísticas y multidisciplinarios y con ellas será posible un marco descriptivo para una fenomenología educativa más allá de la escuela y la mediatización. De igual forma será posible explicar cómo y por qué implementar una pragmática del lenguaje como método para el estudio de la educación. Es deber de este trabajo de investigación aportar al acuñamiento del concepto.

Este estudio buscaba corroborar la existencia de una conceptualización sobre la educación-comunicación cotidiana, y así indagar su naturaleza o cómo investigar el tema. Lo primero fue realizar una compilación de estudios en lengua castellana e inglesa desde una perspectiva mundial de la investigación educativa. Posteriormente, se realizó una compilación de documentos del Cono Sur, con el fin de sondear más profundamente en una muestra regional, a su vez, hacer control o contrastación de los resultados de la primera parte. Luego fueron compuestas las categorías para la agrupación y análisis de los documentos referentes/antecedentes de investigación. Fueron resaltados los trabajos y autores dedicados a una fenomenología asociada a prácticas cotidianas de la educación, representadas en interrogantes, problemas, explicaciones y metodologías. Finalmente, se analizó la relación entre los componentes categoriales para corroborar la existencia del concepto, el campo de estudio y el estatus de la investigación.

La educación en la vida cotidiana de Mèlich (1994).

Joan Carles Mèlich es un filósofo español quien ha reflexionado profundamente en el significado pragmático de la existencia. Sus trabajos lo han llevado a la acuñación del concepto de vida cotidiana para denominar un universo experiencial del ser humano, desde el punto de vista de la ética, para llegar al tema de la educación en la vida cotidiana. Este es el único referente directo que nos acerca al concepto de educación cotidiana. Si bien el autor catalán ha hecho la introducción del término, su educación se refiere al mundo de la vida, en específico dentro del universo de las acciones e interacciones mediante las cuales vivimos, educamos y somos educados. El autor parte de las reflexiones de Husserl sobre las posibilidades ilimitadas del aprendizaje por la experiencia. Agrega a esto su suposición más relevante: toda educación se basaría en el aprendizaje experiencial, ético, a partir de los estímulos interactivos de la experiencia. Para el autor, la experiencia del saber y el aprendizaje de lo ético simplemente *ocurren*, gracias a la realización de

interacciones que así lo permiten. Mèlich (1994) establece un marco ontológico sobre la vida y la educación, en un intento por ubicar la última en relación con el fenómeno cotidiano de la primera. La vida por sí misma es un fenómeno que ocurre en el mundo de la experiencia, porque la realidad es la percepción de sí misma, o la experiencia de nuestra existencia. Basado en los estudios de Husserl, Mèlich, desde una posición pragmatista, determina que la vida ocurre en un contexto, por lo cual la educación habría de suceder en espacios y tiempos específicos. La interacción es la plataforma en la cual ocurren contextualizados los estímulos al aprendizaje del sujeto en cada interacción: “En el lebenswelt nos limitamos a vivir, no a pensar que vivimos (...) es el substrato previo a toda experiencia” (Mèlich, 1994, pág. 71). Esa experiencia cotidiana es el proceso de la educación que sucede allende a las intenciones o a la reflexividad sobre los sucesos.

La educación de los sujetos resulta de las interacciones posibles, en tanto toda la sociedad es la suma de las experiencias compartidas. La anterior es la sumatoria de subjetividades propuesta por Mèlich como fenómeno cultural, porque los saberes éticos se transan preferentemente de esta manera. El autor explica:

“En función de esta interacción surge la epifanía del rostro. Así mismo la educación en la vida cotidiana trasciende el planteamiento teleológico, como también los contenidos axiológicos de la cultura (...)”. (Mèlich, 1994, p. 136).

La epifanía del rostro es el producto revelador del yo en el otro, aprendizaje solo posible por la experiencia en el contacto sensorial. La ética comienza a ser parte de la vida del ser humano, justamente porque desde esa epifanía se aprenden o desarrollan las conductas, los afectos, las emociones por el otro, “*una acción, una interacción, un modo de ser con los otros*” (Mèlich, 1994, p. 136). Igualmente, no es necesario que haya una reflexión para que ocurra el fenómeno ético.

El fenómeno de la educación inicia en la epifanía del ser del otro como del propio, para así producir el saber de la alteridad. Las relaciones sociales producen las relaciones educativas en el contacto estético generador de la epifanía ética. Genera la idealización propia del cuerpo ajeno, o la alteridad basada en la incorporación del otro: “*Ser corpóreo significa ser sí-mismo, pero también ser-tú, ser-con y ser-en el mundo*” (Mèlich, 1994, p. 79). La alteridad sería entonces la adquisición de la identidad por medio de la comprensión de la identidad ajena. Éste es el aprendizaje experiencial de los modos de vida y se da en la interacción. Es también el reconocimiento del cuerpo como sustancia, dado que es la manifestación de la vida como fenómeno concreto, como sucede con el rostro revelador del otro.

La educación de Mèlich es una perspectiva ontológica, por lo que su propuesta se dirige a la esencia experiencial del Ser. La cotidianidad, dónde y cuándo la humanidad desarrolla su vida, puede traducirse como el cúmulo inconmensurable de estímulos reveladores del saber de la alteridad. Desde el punto de vista ético y ontológico, para Mèlich la educación es también un fenómeno realizativo, pragmático, comunicativo, coherente con sus propias reflexiones acerca de los orígenes ontológicos del saber. La educación cotidiana, propuesta de esta tesis, estaría asociada y debería definirse desde lo realizativo del acontecimiento (el conglomerado de la experiencia), desde la enunciación (el habla es realizativa), desde la mediación (los elementos comunicativos),

y desde los códigos (la cultura). La teoría de Mèlich propone la educación en relación con la matriz cultural desde la orilla ética. Pero como matriz cultural, la educación cotidiana tendría que ver además con la política, la estética y la técnica, desde un planteamiento acción-interacción, como lo propone el autor. La educación cotidiana de esta propuesta se definirá en la base de la teoría de educomunicación como mundo comunicativo y realizativo simbólico. Así pues, la educación escolar y la educación mediática se basarían en la educación cotidiana, basándonos en Mèlich y su explicación de la base experiencial de la educación. Tenemos aquí un primer sustento filosófico para establecer una escisión gramatical vs discursiva de la diferencia entre educaciones.

2.2. Primer estudio, perspectiva mundial: Literatura en lengua hispana.

2.2.1. El corpus documental.

Se inició una búsqueda sistemática de documentos con la selección de un motor de búsqueda académico, usando primero la categoría “educación”. Posteriormente se realizó la introducción de términos para el proceso sistemático de recuperación documental, proponiendo específicamente la “Educación-comunicación” como la entrada principal. Como el objetivo es corroborar si existe o no la *educación cotidiana* como categoría, se realizaron asociaciones entre conceptos para profundizar la búsqueda: “Educación” AND “Comunicación”, “Educación cotidiana”, “Educación” AND “Cotidiana”, y sus equivalentes en inglés: “Education and Communication”, “Education” AND “Communication”, “Quotidian education” y “Quotidian” AND “Education”.

Gracias a la entrada de cada uno de estos conceptos se obtuvieron entre 50 y 100 resultados. De allí se clasificaron temática y categorialmente, en total, 107 artículos y diferentes publicaciones. Los temas fueron tratados de modo que pudieran agruparse en grandes tópicos. La idea era poder cruzar la información obtenida y clasificada en temas con las categorías propuestas para este estudio: problemas, explicaciones y metodologías relativas a la propuesta conceptual de educación cotidiana. Las categorías de agrupación de los trabajos recuperados fueron establecidas: Educación y Cognición; Educación y Comunicación; Educación y Pedagogía (escuela y pedagogía); y Estudios socio-culturales en educación (EySC). La idea de cruzar temas y categorías del estado del arte era sintetizar los temas identificados en aportes a la teoría de la educación cotidiana.

Cuadro 2.

Composición del corpus documental

Tópico disciplinar	Abreviatura.	Cantidad de estudios o artículos
Educación y Cognición.	EyC	8
Educación y comunicación	EyCo	23
Educación y Pedagogía	EyP	39
Educación y estudios culturales	EyESC	37

2.2.2. Los aportes.

2.2.2.1. Problematizaciones.

2.2.2.1.1. Problematizaciones sobre educación desde la investigación sobre escolarización.

Los primeros trabajos para resaltar tratan fenomenologías de interés educativo-pedagógico o educativo-escolar. Algunos confirman la necesidad de incorporar temas y análisis sobre la cotidianidad en la escuela y otros cuestionan los enfoques tradicionales. Por ejemplo, Franklin y Johnson (2007) estudian la relación entre la propuesta de educación disciplinar occidental, y la propuesta no-occidental de educación basada en las necesidades. Plantean contextos para aplicar una educación contextualizada en el territorio como la educación ambiental. Un planteamiento similar es el de Vizute (2014) quien propone la diferencia curricular entre la cultura física y la educación física, desde dos miradas socio-políticas de la escuela. Una es la occidental realizada gracias a la individualización del logro. La otra es la socialista, según la cual la enseñanza de la cultura física debe redundar directamente en la salud pública.

Siguiendo con la línea de educación y pedagogía, Di Franco, Di Franco y Siderac (...) postulan que la escuela no está respondiendo a una de sus finalidades fundamentales: la apropiación del conocimiento para el uso en la vida cotidiana. Armella y Grinberg (2012) proponen una discusión similar en el análisis del acceso, producción y distribución de la cultura. La construcción colectiva de subjetividades es fuertemente influenciada por la proliferación de las TIC, ya que indujeron nuevas dinámicas de interacción en la escuela. Algunos estudios proponen cuestiones extraescolares, de cuyo análisis e incorporación dependería un mejor modelo de escuela. Rothuizen y Harbo (2014) proponen pedagogías, o relaciones pedagógicas subyacentes al trato que se da en ámbitos no escolares, por ejemplo, entre profesionales del área de la salud y sus pacientes. Estos desarrollan herramientas metodológicas para facilitar su trabajo en la interacción “educativa”. Maya (2009) trata el problema del racismo en la institucionalidad. Baptista y Reyes (2014), hablan sobre los problemas asociados a la inseguridad vial y la formación de los jóvenes conductores, como parte de una propuesta de educación ética. Para Mayordomo y Fernández (2013), es posible indicar una vía pedagógica para transformar la cultura política, la concepción de lo público y la democratización de la sociedad. Por último, López y Aguaded (2015) proponen el concepto de alfabetización mediática, para estudiar los manuales de competencias en la educación superior. Realizan un análisis de valores ideológicos y éticos los cuales se resaltan por encima de los estéticos.

2.2.2.1.2. Problematizaciones desde la investigación sobre educación mediática.

Se observa en esta lista de trabajos conclusiones asociadas a situaciones educativas cotidianas y “problemáticas” culturales. Por ejemplo, el abordaje educativo a situaciones como la discriminación desde la mediación de masas (Juárez, 2008). Chaparro y Guzmán (2013) explican

que los procesos de subjetivación, entendidos como construcción de identidad, se estructuran teniendo un gran determinante en los medios de comunicación. Quiroz (2011) estudia la relación entre los jóvenes y las fuentes de información como la televisión, con las que dan apertura a su visión del mundo.

Otros estudios socio-culturales sobre medios y relaciones educativas fueron: Fuenzalida (2011) quien considera los medios de comunicación como determinantes de la opinión del consumidor. Una televisión vista sin elementos de juicio suficientes es educativa, con mayor penetración en ciertos niveles educativos de la sociedad. Calderón (2013) demuestra que el mejor camino para las escuelas evangelizadoras fue el de las escuelas radiofónicas de la Iglesia Católica. Para el autor, históricamente, la evangelización de los años 50 fue un éxito por el trabajo gestor de la Iglesia y por la calidad de la producción de contenidos.

Novelli y Pincolini (2007) plantean que la televisión y la educación pueden relacionarse de modo estratégico, con el fin de producir contenidos de calidad, desde y para las escuelas. Se esperaría una retroalimentación esencial: una sociedad participativa generaría una mejor calidad televisiva. Reigosa & Rodríguez (2007) analizan la posibilidad de que el nivel o las condiciones educativas de un sujeto determinen su forma de ver la vida, como consecuencia, también su consumo televisivo. Y finalmente, Sánchez y Aranda (2010) trabajan la relación entre fuentes de información y adquisición de conocimiento. Determinan que internet se convirtió en la fuente más importante en contextos ciudadanos. Los contenidos de internet sirven mayoritariamente como espacios comunes para establecer nexos de socialización.

2.2.2.1.3. Problematizaciones sobre la educación desde la perspectiva de lo cotidiano.

En la categoría de estudios culturales algunos autores problematizan fenómenos generacionales y del saber. Larrosa (2001) reflexiona sobre la relación inherente entre lenguaje y la educación. Habla de la responsabilidad educativa cotidiana en el uso del lenguaje, mediante el cual transferimos la lengua y la cultura, alimentando representaciones durante la crianza. Una discusión similar es la de León (2007) quien examina la complejidad de la educación como parte del ser humano, o el conjunto de acciones de transferencia de la moral y los valores. Trata por este medio el derecho de los jóvenes a heredar la cultura. Por su parte, la Comisión Nacional de los Derechos Humanos (2012) discute el tema socio-cultural de los valores en la vida cotidiana, factor relevante en la mejora de la convivencia y el respeto por los derechos humanos.

Santillán (2009 a) considera la crianza como el conjunto de prácticas y decisiones sobre la educación parental, o aquella proporcionada padres o cuidadores. Se reafirma su idea en su segundo artículo (2009 b) discutiendo sobre la formación de los padres como fenómeno cotidiano socio-político. Para Escobar, González y Manco (2016), la crianza, como producto de prácticas heredadas sobre las concepciones de la infancia, se constituye en un proceso de enculturación desarrollado generacionalmente por la familia. Abate (2010) habla sobre el proceso de construcción de la desigualdad en la vida cotidiana de las escuelas. Muñoz, Peña, Quilaqueo y

Quintriqueo (2015) describen los procesos de construcción discursiva del conocimiento en la comunidad argentina Mapuche. Demuestran la existencia sistemas de contenidos como conocimiento educativo familiar. Y Pérez (2004) plantea que la vivencia cotidiana se realiza en la transmisión de saberes sobre lo instituido, como formas de concepción de la gente sobre la ciudad, o “ciudad educadora”.

2.2.2.2. Explicaciones a fenómenos educativos desde lo cotidiano.

2.2.2.2.1. Desde un enfoque sobre el individuo.

Algunos autores aportan conocimiento teórico referente a fenómenos educativos cotidianos. Sobre todo, acerca de la adquisición lingüística, cultural y al aprendizaje en contexto. Macarena (2003) según las características estudiadas del desarrollo lingüístico de niños hasta los 14 meses, explica el paso desde los primeros sonidos articulados hasta el descubrimiento de todo un código. Así pues, la representación mental se confirma como el objeto del aprendizaje. Campos, Gómez & Pérez (2005) realizaron un estudio sobre la relación de los estímulos oral-icónicos y el aprendizaje de la escritura mediante retención de datos oral-icónicos. El aprendizaje producido es la adquisición de información lingüística y, en este caso, su objeto a memorizar es el conjunto de imágenes sonoras e icónicas de la lengua.

2.2.2.2.2. Desde el enfoque institucional.

Se resaltan los siguientes autores, quienes explican fenómenos escolares de interés para la construcción del concepto de educación cotidiana. Abhudavali (2008) introduce el concepto de *Alfabetización* como estrategia y objeto de la enseñanza. Propone la *alfabetización informacional* mediante la pedagogía del aprender a aprender. Se discute este concepto como la apropiación de habilidades para la búsqueda, recuperación y tratamiento de la información en la escuela. Segura (2005) estudia las competencias en los profesores y sus procesos profesionales educativos. Explica que, en la interacción con el estudiante, el desarrollo de habilidades del maestro dependerá de aprender a aprender y a adquirir saber sobre el trato interpersonal.

2.2.2.2.3. Desde el enfoque sobre el sujeto.

Los siguientes estudios observan la variable cultural y lingüística para mejorar procesos pedagógicos. Duarte (2011) estudia el bilingüismo y demuestra la importancia de las escuelas bilingües. Las escuelas en Alemania lograron reducir la brecha entre estudiantes germano-parlantes y otros mediante estrategias de bilingüismo Álvarez, Fleuri, Freitas, y Vega (2009) proponen la variable intercultural para la educación ambiental. Se propone un enfoque variable y adaptativo para la formación de diferentes personas en diferentes contextos.

Se resaltan a continuación autores y explicaciones a fenómenos de la educación desde los estudios socio-culturales. Sus trabajos tratan relaciones entre el saber de lo ético, lo político, lo estético y lo lógico, y los medios o modos de aprendizaje. En varias de sus conclusiones, se explica la existencia de fenómenos educativos de la cultura en fenómenos como la crianza, la adquisición de la identidad, el aprendizaje en contexto, el aprendizaje de la lengua y la adquisición de discursos.

Sobre el saber de la ética y la educación, como determinantes del aprendizaje: Bárcena, Larrosa y Mèlich (2006) plantean la urgencia realizar una educación teórica y práctica, que posibilite acercarnos a la comprensión del cuerpo como acontecimiento de la existencia. Bárcenas (2000) logra determinar los modos de aprendizaje en el acontecimiento de lo ético. Lo ejemplifica con el caso del tiempo, o sea, la narrativa construida por los humanos para su paso, como un objeto de transferencia cultural. Stein (...) indica que toda pedagogía, como toda práctica humana, está atravesada por un “Logos” y un “Mithos” lo cual determina conocimientos adquiridos en la formación escolar y saberes culturales sobre la educación. Finalmente, Duranti (2003) observa que la habilidad lingüística de la humanidad se realiza en el proceso de adquisición de códigos y, por ese medio, de la cultura. La relación entre la lengua y la cultura es pues objeto del aprendizaje humano, de modo que el código adquirido será el vehículo y el objeto de todas las concepciones. Sobre la transmisión de saberes extraescolares vistos desde las instituciones escolares: Alterman y Coria (2010) estudian la escolarización en la provincia de Córdoba, Argentina, en función de analizar los problemas asociados a la transmisión de saberes en contextos de pobreza.

2.2.2.3. Metodologías.

2.2.2.3.1. Metodologías para estudio del lenguaje y el uso cotidianos.

Se identificaron trabajos cuyas metodologías aportan ideas metódicas, y cómo validarlas, para el estudio de fenómenos educativos y del lenguaje, la cultura y la comunicación cotidianas. Paradis (2005) estudia las diferencias bilingües en la adquisición de una L1 y una L2. Éste es un problema de adquisición y de transferencia que, para la autora, se refieren, uno, a problemas de evaluación del aprendizaje escolar de una lengua; dos, de una educación fundamentada en procesos lingüísticos, y tres, de evaluación basada en la evidencia del desarrollo para aplicación escolar. La metodología podría replicarse para obtener datos sobre la adquisición lingüística en contextos escolares y no escolares. Pérez y Soto (2015) analizan el problema de adaptar la traducción de contenidos pertenecientes a una cultura y una lengua distintas en la enseñanza de la literatura. Se trata de cómo entender la adaptación del texto al uso metódico de la enseñanza, para comprender la literatura y la cultura por ella vehiculadas.

2.2.2.3.2. Metodologías etnográficas en la escuela.

Otras metodologías de estudio asociadas a la adquisición son: Jordán (2009) estudia la relación metodológica entre la pedagogía y la convivencia, según las predisposiciones culturales a conductas agresivas de los sujetos. Fernández et al. (2010) investigan acerca de la corresponsabilidad en la formación de los estudiantes. Formulan un programa educativo-pedagógico para padres de niños escolarizados, y encuentran la urgente necesidad de intervenir en el ámbito cotidiano de las familias. Trujillo (2012) propone un método didáctico cuyo foco está en los procesos interpretativos para la enseñanza de la lengua, tales como la argumentación, la dramatización y la etnografía en el aula. Y finalmente, Alonso, Arandia & Martínez (2010) aportan los resultados de una etnografía para el análisis de estrategias dialógicas en el aula. Concluyen que el diálogo metodológico permite la generación de un currículo oculto en la escuela.

2.2.2.3.3. Metodologías etnográficas sobre lo cotidiano.

Las metodologías resaltadas aquí son aptas para la obtención y análisis de datos etnográficos en problemas educativos. Por ejemplo, Dias, Dias y Miglio (2015) aplican una etnografía de relatos autobiográficos, para registrar entrevistas a 17 profesores jubilados, y reconstruir la historia de la escuela primaria donde trabajaron. Beirute et al. (2006) practicaron una etnografía de los contenidos para la observación de las diferencias de género. Concluyen que el tratamiento de la información refuerza positivamente tales diferencias hasta naturalizarlas. Martínez y Quiroz (2007) pusieron en práctica una etnografía con la que observaron procesos de construcción de identidad en la escuela. Chica (2006) utiliza también el registro de relato autobiográfico para la etnología del cocinar. El autor describe el oficio de la fritanguera en Cartagena, otorgando sentido cultural a su conocimiento e historia, y a la transmisión que realizan sus poseedoras. Por último, Ateca (2009) utiliza un proceso etnográfico para determinar el “nivel” de capital cultural de los sujetos analizados.

Los estudios en lengua hispana revelan importantes aportes útiles para la formulación de un concepto de educación cotidiana. No se evidenció una construcción del término acuñado científicamente, pero fueron recolectadas evidencias suficientes para hacerlo. Fueron hallados problemas asociados a la cotidianidad y a la educación, comprendidos en diferentes contextos intra y extraescolares y mediáticos. De igual forma, fueron halladas suficientes explicaciones a fenómenos asociables a la educación cotidiana, en el intento de darles unidad teórica. Por último, es posible y se requiere una investigación inspirada en metodologías diferentes e innovadoras, y replicables, para buscar caracterizar como realizativos los elementos de la educación cotidiana.

Conclusiones.

Se aplicaron tres diferentes categorías de análisis en este apartado, con el fin de clasificar y comprender los diferentes aportes de los documentos estudiados. Las categorías fueron problematizaciones, explicaciones y metodologías. Por parte de las problematizaciones, los aportes teóricos a tomar para la construcción de la categoría educación cotidiana, muestran la preocupación de la comunidad científica internacional para acercarse a los fenómenos de lo cotidiano y lo educativo. Puede decirse que éste es un giro pragmático, mediante el cual las ciencias buscan comprender aquello que ocurre frente a lo que se racionaliza (plantea, planea, considera) sobre la educación. Estos aportes estudiados reafirman la idea de que hay educación más allá de nuestras instituciones y de los procesos técnico-mediáticos. Las investigaciones entienden las educaciones escolar y mediática como grandes fenómenos educativos, pero hay en su trasfondo un interés por estudiar fenómenos educativos de la práctica cotidiana de las personas. Hay por cierto una distinción tácita entre educaciones, porque no se ha pasado de la problematización hasta el acuñamiento y aceptación de la educación cotidiana. Es decir, mientras la comunidad no comprenda en esencia la educación de lo cotidiano, no puede definirse la relación entre lo educativo institucional y mediático, con aquello que es educativo pero ni escolar ni mediático.

Por parte de las explicaciones, es válido afirmar que los científicos están ahondando en la comprensión de fenómenos asociados a la institucionalidad educativa pero que no corresponden ni a la pedagogía ni a la curricularización. Casi todas las explicaciones dadas a fenómenos educativos tienen que ver con una importante teorización sobre lo cotidiano. Aunque no es definido qué es lo cotidianamente educativo, es claro que existe la distinción entre lo cotidiano, lo institucional y lo técnico mediático. Es tarea de esta tesis ahondar en esa relación. En este caso, las explicaciones a fenómenos tienden a trasgredir los métodos y tradiciones científicas para 1, explorar la interdisciplinariedad y, 2, para introducirse en el campo de la lingüística y la psicología en el estudio de lo que ocurre en educación. El lenguaje se convierte en el principal objeto de estudio sobre fenómenos educativos extraescolares y extramediáticos, porque se busca explicar la educación como una habilidad universal comunicativa, cultural y lingüística humana. Entonces, se reafirma la idea de que el futuro del estudio de la educación tiene que ver necesariamente con la pragmática como fundamento de lo que somos y hacemos, y de la pragmática lingüística como fundamento de lo que hacemos e interactuamos con el lenguaje usado.

Finalmente, por parte de las metodologías, podemos afirmar que hay una fuerte influencia de la antropología, la psicología y la lingüística para el abordaje de fenómenos culturales educativos cotidianos. Como se dijo, la interdisciplinariedad se mezcla con el interés por los objetos de estudio en lo cotidiano. De esta mezcla sale la aplicaciones de múltiples estrategias de análisis, como el análisis del discurso y otros como el análisis psicológico, aplicados mediante modelos etnográficos y de lingüística pragmática. Se reafirma la idea de que la cultura y el lenguaje fungen ambas como medio y objeto educativo. La cultura existe como modelo de lo que somos y la lengua como

materialización de esa cultura. Por supuesto, lo que habrá de aprenderse es esa misma cultura, expresada en la lengua particular, en cada etnia.

2.3. Segundo estudio, perspectiva mundial: Literatura en lengua inglesa.

2.3.1. El corpus documental.

Se repitió el proceso de recuperación anterior ahora con los términos de búsqueda traducidos al inglés. Se supuso que *quotidian education* podría no ser la mejor traducción del término, por lo que fueron propuestos algunos equivalentes. La recuperación se inicia con el término “*lifelong learning*” como posible equivalente a “educación cotidiana”. De todas formas, *lifelong learning* podría derivar en otros términos de referencia semejantes, dado que su traducción literal es *aprendizaje de/para toda la vida*. Para Raikou y Karalis (2012):

“Nowadays, lifelong learning is one of the most predominant theoretical approaches to the analysis of learning and education (Edwards o.c.; Knowles 1980). According to Jarvis (1995), providing lifelong education is necessary because of the nature of modern society and human nature. The rapidly changing conditions of modern society on the one hand and man’s tendency to learn on the other, have led university education to turn, in recent years, to theoretical approaches of lifelong learning, seeking within this cognitive field solutions to the challenges with which it is faced (Osborne and Thomas 2003).” (pág. 104)

Lifelong learning es la expresión académica para la educación continuada o educación para toda la vida a través de currícula escolares. Este concepto pertenece a la *paideia* o la pedagogía y a la escolarización, entendido como estrategia institucional de enseñanza y actualización, superior o técnica, y como aprovechamiento de la capacidad de aprender del adulto. Comprender esta idea determinó la búsqueda en otro sentido: el concepto *lifelong learning* está asociado a la tricotomía de la formalidad, informalidad y no formalidad de la educación. El aprendizaje para toda la vida se supone transversal a la tricotomía de la formalidad porque, como se verá adelante, es una estrategia pedagógica (formalidad) la cual curriculariza un conjunto de aprendizajes escolares útiles para toda la vida, desestructuradamente adquiribles (informalidad), aplicando estrategias desestructuradas pedagógicamente para la enseñanza, bien de las ciencias, bien de saberes cotidianos (No-formalidad).

Los trabajos recuperados en inglés responden a unas categorías construidas para su agrupación por temas. La información de la literatura consultada fue cruzada entre sus categorías temáticas y los interrogantes y problemas, explicaciones, teorías y metodologías contenidas. En este estudio fue necesario alternar los términos en: a. *lifelong learning*, b. *formal education*, c. *informal education* y d. *non formal education*. La inserción de términos se amplió a e. *everyday education*, f. *education AND quotidian* y g. *education AND eveday life*. En total fueron recuperados y clasificados 76 documentos. Fueron descartados 17 por no ser pertinentes para este estudio. Los trabajos con

temáticas sobre la educación continuada, la educación para adultos y la educación universitaria, fueron clasificados con la etiqueta TTE (tipos tradicionales de educación). La categoría EC (Estudios sobre la cotidianidad) contiene trabajos del tema de la cotidianidad, la cultura y la educación. Y por último, la categoría ESC (Educación y saberes cotidianos) compila importantes evidencias sobre saberes y contextos del aprendizaje de la vida diaria.

Se evidenció una distribución internacional: los documentos recuperados provenían de regiones disímiles y distantes como Brasil y Portugal, México y Centroamérica, Estados Unidos y Reino Unido, Europa oriental y Rusia. Lo anterior demuestra que el uso del inglés es útil no solo para adentrarse en los tesauros anglosajones sino también para comprender dinámicas de publicación regional/internacional. Esto no quiere decir que los temas aquí tratados sean de interés actual a pesar de ser del orden internacional. Los documentos recuperados cubren un lapso entre 1996 y 2018. Además, el total de documentos dividido en las 4 categorías, y teniendo en cuenta la cantidad de años, pueden considerarse escasos. Hay una cierta tendencia temática por nación o región: los mexicanos y centro americanos están aparentemente interesados en los estudios de lo cotidiano de la educación escolar. Los brasileros y portugueses parecen estarlo sobre lo cotidiano. Los angloparlantes investigan la cotidianidad como elemento enriquecedor de los saberes escolares, pues hacen de la vida cotidiana un proceso más sencillo. Los rusos e investigadores de Europa oriental están mayormente interesados en la educación informal y las posibilidades para formalizar muchos de los saberes así adquiridos durante la vida.

2.3.2. Los aportes.

2.3.2.1. Problematizaciones.

2.3.2.1.1. Problematizaciones educativas y culturales.

En el tema de la crianza, Bushweller (1996) plantea la problemática de las responsabilidades de los padres entregadas a la escuela, asimilándola con la familia. Torres (2010) estudia la formación religiosa como producto de la cotidianidad de la práctica de la fe. Y finalmente, sobre una discusión metodológica, Danelón (2008) estudia la cotidianidad de una escuela desde el concepto del *Lebenswelt* de Husserl.

2.3.2.1.2. Problematizaciones educativos desde enfoque escolar-cultural.

Por su parte, Nogueira (2018) investiga el papel que juega el docente en la formación cotidiana de los valores del profesional. En el tema de la relación entre la cultura y la educación escolar, se encontraron importantes discusiones, como en Scalabrin (2002) quien estudia la producción cultural, ilustraciones o escritos de los niños para comprender la construcción escolar del sujeto. También en Gatti y Caldas (2010), quienes analizan los cambios históricos de una escuela con el fin de caracterizar las prácticas escolares y la vida cotidiana. El análisis cruza datos sobre los

cambios en la arquitectura, el espacio y factores del contexto, con otros como las prácticas escolares.

Algunos trabajos fueron resaltados por discutir las influencias y aprendizajes cotidianos en relación con la cultura en la escuela. Farías y Tonatto (2016) estudian cómo los factores contextuales inciden en el logro escolar. Berino (2016) estudia las producciones artísticas de los estudiantes observando las imágenes de sus obras en la escuela y propone cuáles son sus saberes estéticos escolarizados. Ferraco (2007) analiza cómo los cambios en prácticas y currículo generan cambios en saberes no formales sobre la educación. Bell, Falk y Sacco (2014) presentan experiencias exitosas en el ejercicio de una enseñanza que aprovecha los saberes y contextos no escolares sobre la ciencia.

Encontramos allí: Bahía y Paiva (2009) quienes estudian las representaciones compartidas entre los estudiantes de una escuela, representaciones en las cuales se observa un alto contenido racial. Valladares (2015) aplica una técnica participativa del juego a niños para revelar sus representaciones sobre el espacio y el lugar geográficos. Bereta (2012) presenta el estudio de representaciones de los estudiantes sobre hechos pasados, en las cuales se revelan los aprendizajes de la disciplina de la historia. Bereta (2013) estudia históricamente las publicaciones de una institución educativa, con el fin de observar las prácticas de nacionalización en la cotidianidad de una escuela. Duncum (1999) considera que la experiencia estética es más relevante para el sujeto en la cotidianidad que el conocimiento de grandes obras artísticas y arte del cotidiano, el ejemplo dado el poster publicitario. Aranha (2010) concluye que el juego es una vía privilegiada de adquisición de la cultura estudiando los modos y los aprendizajes informales. Torres, Kovaleski y Boing (2005) entrevistaron estudiantes de odontología respecto de adquisición de unos discursos éticos, en el planteamiento de algunos dilemas morales. Burks et al. (2018) presentan un diseño curricular que combina saberes mediáticos y mediatizados como el arte pop, para inducir a los estudiantes en el estudio de las ciencias. Carrillo, Moreno y Zintsmaster (2010) estudian la resistencia cultural de mujeres chicanas mediante el análisis de su producción simbólica. Allen y Lavender (2015) explican cómo se puede realizar la adquisición de saberes sobre sexualidad en el contexto informal de la familia. Y por último, Carletti (2006) estudia las representaciones de los rectores de escuelas acerca de las prácticas escolares y las razones y los motivos que tienen en el día a día.

2.3.2.1.3. Problemas educativos mediáticos.

Vitelli (2009) trata el objeto de la identidad en el contacto cotidiano de los sujetos con contenidos mediatizados y la influencia de este proceso en los valores culturales.

2.3.2.2. Explicaciones a fenómenos educativos desde lo cotidiano.

2.3.2.2.1. Desde el enfoque escolar.

Los trabajos resaltados a continuación explican la diferencia entre los tipos de educación, vistos desde la perspectiva de la pedagogía. Hacen parte algunas investigaciones acerca de la educación para toda la vida, la educación formal, no formal e informal. Suelen también distinguir en mayor medida la educación formal de las demás, pero vacilan en la diferencia entre educación no formal e informal, entre educación informal y lifelong learning. Se comprende el término educación informal como el equivalente más cercano a educación cotidiana a partir de ahora. Trabajos como los de Ion (2015), tratan el problema educativo de las tic en los programas de lifelong learning. Pstros et al. (2017) afirman que los saberes de la educación para toda la vida deben relacionarse con los propósitos de las comunidades a las que atiende. Macinkiewickz y Jurczyk (2018) relacionan el concepto de educación continuada con el lifelong learning. Pozgaj (...) propone la continuidad del concepto de educación informal en el de lifelong learning como formalización de la habilidad humana de aprender. Lebrún (2015) pone a prueba los conceptos de educación formal, informal y no formal en los programas educativos de los museos.

En general se hallan aquí modelos metodológicos dedicados a descubrir las fenomenologías extraescolares y mediáticas del saber, en relación con el discurso, con el fenómeno de la adquisición y el del conocimiento en diferentes contextos. La importancia de esta categoría es la distinción entre saberes cotidianos, escolares, escolarizados, gramaticalizados, mediáticos y mediatizados, y entre otros las representaciones mentales, por ejemplo.

Otros estudios resaltados explican aspectos fundamentales de fenómenos mediáticos, tecnológicos, comunicativos y del saber en las escuelas e instituciones. Raikou y Karalis (2010) realizan una evaluación de programas de educación formales e “informales” desde la perspectiva de los estudiantes, para determinar su impacto en ellos. Norqvist y Leffler (2017) estudian los modos y conceptos de aprendizaje en ambientes no formales. Nadya (2016) estudia la educación no formal de los jóvenes en contextos con legado colonial. Siguiendo el mismo grupo desde el enfoque escolar, Kim y Dopico (2014) trastocan los conceptos de educación informal y no formal para estudiar formas eficientes de escolaridad. Younus y Akbar (2017) analizan comparativamente los resultados de la evaluación de la práctica docente en contextos no formales. Ivanova (2017) propone la educación no formal como inversión en capital humano. Katzman et al. (2012) estudian de la educación informal en el desarrollo de un maestro de ciencias. Crone et al. (2011) presentan los resultados de un curso en cuya planeación se manipuló el currículo y la didáctica para aprovechar las posibilidades del aprendizaje informal. Ivaniushina y Aleksandrov (2015), en el análisis de las actividades extracurriculares de los estudiantes, encuentran que las opciones escolarizadas de actividad informal favorecen la formación de los niños. Lee et al. (2017) estudian las implicaciones de la filosofía de Nietzsche en tanto éste ya había manifestado cuáles son las posibilidades de la educación para toda la vida. Y finalmente, Lane y Stoltzman (2017) formalizan

las habilidades de los guías de tours educativos para optimizar el aprendizaje no formal de los turistas.

2.3.2.2.2. Desde el enfoque mediático.

Pegurer y Martínez (2016) estudian la “alfabetización mediática” en Brasil desde la perspectiva de educación no formal. Costa et al. (2014) analizan las posibilidades informacionales del internet con el fin de optimizar procesos informales y no formales de aprendizaje.

2.3.2.3. Como conclusión al estudio en lengua inglesa.

Se determina la inexistencia de un concepto asociado o relativo al de educación cotidiana. Se revela una fuerte tendencia al estudio de la escolarización desde el enfoque cultural, en la búsqueda de elementos de la cotidianidad y del contexto educativos. También se evidencia el alto interés de poner esos elementos cotidianos en función de mejorar la educación desde enfoques escolarizados. Por último, se encuentra muy interesante y útil que las ciencias humanas están enfocándose ampliamente en el uso de metodologías creativas y diferenciales para el análisis de fenómenos educativos escolares.

2.4. Tercer estudio, perspectiva regional: el cono sur.

El primer y segundo estudios fueron bastante abarcales y representativos a juzgar por la cantidad de documentos recuperados, su proveniencia y la utilidad de los aportes teóricos encontrados. Sin embargo, se realizó un tercer estudio enfocado en lo subregional para recuperar más documentos en países como Argentina, Chile o Brasil. Aunque los primeros permitieron llegar a investigaciones de todo el orbe, este tercer estudio permitió acceder a tradiciones académicas nacionales. Es posible hallar aquí una documentación complementaria para confirmar, luego de contrastar, lo dicho en los primeros estudios. Esto será posible aplicando la misma metodología limitada a una ubicación geográfica específica, contrario a los dos procedimientos anteriores divididos por zonas lingüísticas. Se dará así control metodológico para revisar las actividades ya realizadas para acceder y analizar la información. También se da control temático: se espera buscar información en lengua castellana que no ha sido alcanzada mediante motores de búsqueda a nivel mundial y que, por ello, no puede descartarse para este estado del arte.

En el primer estudio se consideró una división fundamentada en las diferentes pero mayoritarias lenguas de producción científica en el mundo. El inglés es actualmente *lingua franca*, pues es la lengua del mundo anglosajón política, económica y científicamente a la vanguardia mundial. Otros temas geo-políticos y socio-económicos del mundo posicionan las lenguas en mayores o menores rangos de jerarquía, por eso la necesidad de publicar en inglés. Sin embargo, es posible observar circuitos de países o regiones lingüísticas donde se produce y publica ciencia, autores más

relacionados por la cercanía geográfica, personal y social que por la amplitud de sus publicaciones. Ejemplos, el circuito anglo de los países relativos a la Mancomunidad británica o a los Estados Unidos de A., o circuitos como el hispano de América latina y España, el chino, etc. Así, un comparativo entre la producción recuperada entre los circuitos hispánico y mundial (como en los anteriores estudios) y el estudio local del Cono Sur (Argentina, Chile, Paraguay Uruguay y Brasil) podría evidenciar las diferencias entre los intereses y las particularidades de la investigación educativa y de ahí extraer la información para el estado del arte.

Hay un universo de conocimiento concentrado en la región local que no se encuentra fácilmente desde otros países. Sobre todo si se piensa en el material bibliográfico publicado antes de internet. Son los autores *motu proprio* quienes deben atravesar algunas barreras como la idiomática para llegar a públicos más amplios. Se evidenció por ejemplo que, en el caso de la Argentina, es estratégico hacer un *abstract* en portugués además de solamente uno en inglés por la cercanía geográfica y geopolítica con el Brasil. De igual forma, se evidenció documentos escritos en portugués y provenientes del Brasil o Portugal, los cuales poseen un abstract en español además de uno en inglés. Estos elementos muestran la posibilidad de un tesoro propio de esta región no consultable en la web a nivel mundial. Se escogieron las publicaciones relacionadas en la tabla 1.

2.4.1. El corpus documental.

La consulta a las publicaciones relacionadas en el anexo, evidenció una trayectoria promedio de 30 años por revista, por lo que la búsqueda se limitó a la década comprendida entre el 2009 y el 2019. De forma manual fueron consultados, número a número, los 63 volúmenes de las revistas en versión digital. Fueron consultados los títulos de los trabajos y sus resúmenes, con el fin de acortar la selección de los papers. Este proceso arrojó 192 artículos con temáticas asociadas a la educación en las escuelas, los medios, diferentes contextos, métodos, casos, o vida cotidiana. Los documentos recuperados en esta oportunidad fueron clasificados en 11 categorías, las cuales representan la síntesis temática de las investigaciones consultadas:

Tabla 1. Relación de temáticas sintetizadas en la muestra.

Contexto Cultural, escuela y educación	Escuela y otras educaciones
Contexto histórico, escuela y educación.	Escuela, comunicación, educación y medios
Contexto socio económico, pobreza, educación y escuela	Estudios de género y escuela.
Escolarización, evaluación, currículo, didáctica y vida cotidiana	Ética, escuela y educación
Etnografía	Política pública educativa

2.4.2. Aportes tomados del corpus.

2.4.2.1. *Contexto cultural, escuela y educación:* es amplio el interés de los investigadores consultados en los temas referentes a factores extra-escolares por los cuales ocurre la educación. Esta categoría reúne temas sobre la realización de la cultura y su reproducción en las prácticas de las personas, y cómo ésta se reproduce también en el qué hacer escolar. Los factores culturales se representan en temáticas relativas a las comunidades y en metodologías como la etnografía, respecto de cómo los saberes ancestrales pueden ser involucrados, o se involucran en la escolarización. La idea de contexto cultural tiene que ver con investigaciones sobre el entorno como eje simbólico-físico de la experiencia, o contexto lingüístico, lo cual favorece el estudio de los elementos lingüísticos y discursos educativos.

Se resalta el artículo de Troffe (2018) y el concepto de escuelas reversibles. Para la autora, la curricularización o escolarización sufren de rigidez en sus prácticas, basándose en sus propias tradiciones sobre lo instituido y lo normalizado. Este problema involucra saberes extra-curriculares que no dependen de la acción pedagógica sino de los saberes de toda la cultura, en especial los del trato y el poder de unos sobre otros. Por otra parte, Ávila (2018) explora el entramado de acciones llevadas a cabo por los sujetos escolares, en sus diferentes roles, en el proceso de institucionalización de nuevos sujetos educativos. Estos procesos tienen que ver directamente con los modos de pensar y hacer de instituyentes e instituidos, sobre cuáles son los procesos activos cotidianos que fundamentan la introducción de un sujeto en una institución. Por último, Forlini (2010) explora los procesos de construcción de la identidad de los sectores populares en la Argentina, respecto de la globalización y la estandarización de la escolarización occidental. Parte de la idea de que la relación escuela-pueblo tiende a tener otros sentidos necesariamente adquiridos por la influencia globalizante de otras identidades nacionales, regionales si se quiere. Para la autora, existe la necesidad de estudiar el discurso de posicionamiento de la identidad propia en sujetos de tales sectores.

2.4.3. *Contexto histórico y educación.* La importancia de este grupo de estudios está en el interés sobre la educación escolar y la adquisición del capital cultural de una comunidad. La historia de tales procesos se puede observar como una transformación de los códigos y los discursos de la sociedad, entendido aquí como fenómeno edu-comunicativo. Así, los escenarios escolares y los fenómenos que allí se producen se proyectan como “transformación socio-cultural”, dado el poder estratégico desarrollado históricamente por la pedagogía. A través del tiempo, la escuela se ha sofisticado en su capacidad de influir en las comunidades.

Los trabajos estudiados dan cuenta de avances y retos de la educación escolar argentina, en la concreción de los cambios sociales en procesos de memoria histórica, y de memoria, reparación y

garantía de no repetición. Tales estudios entienden la escuela como institución desde la cual pueden generarse tejidos sociales. La historia y la memoria histórica se observan como procesos educativos extraescolares a través de lo cual se conforma el currículo oculto de las escuelas. Los estudios de-coloniales pretenden por este medio cambiar las realidades sociales que se suponen tienen origen en los hechos del pasado. Según ello la educación en lo popular es el medio de reproducción de los órdenes sociales de la colonia, basados en la mitificación sobre la nobleza y el dominio.

Se resalta aquí el trabajo de Abate (2010) quien explora cambios sociales mientras están ocurriendo. Recurre al método de la etnografía enfocado en el discurso de las historias de vida. Parte de la premisa: en la identificación histórica de sucesos continuos y de sus rupturas, pueden observarse cambios en las conductas, concepciones, haceres y pensares generacionales en las comunidades. En este caso, las historias de vida compiladas y estudiadas corresponden a Maestras con una larga trayectoria en la Patagonia. Las maestras fueron escogidas porque su profesión les permite conocer los cambios culturales en las diferentes generaciones de la comunidad. Se resalta el trabajo de Ramallo (2013): por un lado, plantea de forma teórica y ensayística la manera cómo la educación escolarizada en general, y la pedagogía tradicionalista en particular, son educaciones colonialistas. Por otro lado, el autor plantea la posibilidad de cambiar la conceptualización de conocimiento por el concepto de saber. Se propone también acercar las lógicas universalistas de la historia del mundo frente a las particularidades de los seres humanos. Por último, Álvarez (2010) realiza un proceso de investigación para observar y construir el relato normativo-práctico y el correlato histórico del *régimen de disciplina* castrense, policial y punitivo escolar. Este estudio se centra en la Argentina, donde fue observado un régimen de disciplina diferente entre los primeros dos tercios y el último tercio del S XX e inicios del Siglo XXI. El cambio obedece a la introducción de la normativa que crea los comités de convivencia, y centra en ella el planteamiento educativo y con proyección social de las instituciones.

2.4.2.2. *Contexto socio económico, pobreza, educación y escuela:* La pobreza y los fenómenos sociales micro y macro-económicos de la sociedad latinoamericana son estudiados ampliamente como factor contextual de la educación y la escuela. Parten del supuesto de que la pobreza es un factor influyente en la educación. En ella se conjugan la desigualdad, las características de las políticas estatales y la reproducción de la colonialidad. Otro supuesto es que la escolarización universalista de la sociedad responde a modelos desiguales porque quienes poseen la riqueza pueden acceder a escuelas de calidad. Mientras tanto, quienes no poseen la riqueza tienen en las escuelas públicas su refugio social y posibilidad de ascenso. El contexto se considera aquí desde las condiciones económicas de acceso a la educación escolar, hasta las transformaciones históricas del saber, determinadas por el despojo económico. Alterman & Coria (2010) realizan un estudio en la provincia argentina de Córdoba, a través de la observación de prácticas educativas y un estudio documental para varios casos de estudio. Los casos son ubicados en las escuelas públicas y privadas, en diferentes contextos socio económicos. Las categorías analizadas fueron las condiciones de escolarización, procesos de transmisión de saberes o

estructuras simbólicas y organizacionales que permiten las dos categorías anteriores. Las diferencias estructurales entre procesos de aprendizaje, vivencia de la escuela y las estructuras discursivas y organizacionales de los sujetos, son adversas a los sujetos por su propia calidad de vida.

2.4.2.3. *Escolarización, evaluación, currículo, didáctica y vida cotidiana.* Este conjunto de estudios revela las transformaciones del pensamiento sobre la escolarización, la curricularización del saber y la pedagogía desde el punto de vista de la vida cotidiana. En ello se revelan las maneras cómo el conocimiento de las inter-subjetividades permite desarrollar estrategias discursivas en la escuela. A su vez las acciones transformadoras del currículo permiten adaptar la escuela a las realidades de la vida cotidiana dentro y fuera de ella. Estos estudios aceptan que la vida escolar es diferente, por el tipo de acciones y discursos, de otros contextos educativos o ambientes como la familia y otras instituciones. Los trabajos aceptan ciertas hipótesis que favorecen los saberes y habilidades de la vida cotidiana como elementos aprovechables para la educación escolar. Por ejemplo, el juego es estudiado como un elemento antropológico, un universal humano para el aprendizaje.

Se resalta a Kirac, Ortigueira, & Villarreal (2012). Ellos plantean el interrogante *¿Qué enseñamos cuando enseñamos?*, en la reflexión sobre la actualidad en la enseñanza de una segunda lengua. El problema planteado en esta investigación tiene que ver con que la enseñanza de una segunda lengua posee dos propósitos: que el estudiante logre comunicarse en otro código lingüístico y que conozca la gramática. Lo primero es un saber que debe adquirirse en la práctica de diferentes factores, como la pragmática del uso y del léxico. La segunda, la gramática, es un saber puramente académico, no es indispensable para lo anterior y sí requiere de metodologías didácticas. Se resalta también a Lasgoity, García & Díaz (2012) quienes realizan una aproximación al Jugar como proceso complejo de aprendizaje de la ética y del autoconocimiento. Valoran el juego a partir del conocimiento de las prácticas educativas al nivel primario de la escuela como proceso educativo humano en la infancia. Los niños logran obtener el saber indispensable de la ética por la interacción del juego que de igual manera ocurre con el saber de sí mismos.

2.4.2.4. *Escuela, comunicación y medios.* Los problemas de las sociedades latinoamericanas en su relación con las instituciones y la producción mediática son abordados aquí desde diferentes metodologías y perspectivas. La educación-comunicación es mayoritariamente entendida como la relación educativa entre públicos y medios de comunicación, o sea educación mediática. Los alcances de tal concepto son escasos, salvo por trabajos que proponen análisis bajo categorías netamente comunicativas aplicadas al análisis educativo. El uso de las tecnologías TIC en la educación escolar es uno de los temas más amplios, abordado como categoría de la comunicación.

Estos trabajos pueden sintetizarse en temáticas y modelos de investigación similares. Sin embargo, los trabajos de San Martín & Andrés (2018), Ribba, Sardoy & Scodelari (2011), Saiz & Maldonado (2010), Sáez & Silva (2017), Maltaneres (2014), Graviz (2010) y Borioli, Arias & Santillán (2014)

constituyen avances en la investigación educativa, para distinguir la educación en sus diferentes versiones. El aporte son herramientas epistemológicas para entender una fenomenología cuyo abordaje debe ser interdisciplinar. Así también, como se verá, estos trabajos presentan alternativas metodológicas y teóricas para abordar temas y formular soluciones sobre la interrelación entre las educaciones mediática y escolar.

2.4.2.5. Relación entre los estudios de género y la educación. Especialmente en Argentina, la investigación educativa en el Cono Sur está viviendo el auge académico del feminismo, la mujer, el género y otros temas. Los estudios de género abordan distintas comprensiones de la sexualidad y los demás temas. Sobre todo, se estudian bajo el enfoque del establecimiento cultural de definiciones y patrones tradicionalmente hétero patriarcales. Por esta razón los estudios coloniales, del capitalismo, del patriarcalismo y otros (machismo, violencia de género, emancipación), entran en conjunción con el estudio de fenómenos educativos escolares y no escolares. Por eso se espera de la escuela y de la pedagogía logren adaptarse en su discurso cotidiano a temas como la reivindicación de la mujer. Se plantean así problemas y propuestas asociadas a la educación sexual, a la ética del contacto entre géneros, a la historia de cómo ha sido la sobreposición de un género versus los demás. Se resaltan los trabajos de De Anquín, Bensi & Durán, (2015) y Britzman (2016), por aportar ambos a la comprensión de la escisión escolaridad y cotidianidad. Parte de la idea de una escolaridad como contexto amplio pero no único de la educación, y de la idea de construcción de identidad de género desde una perspectiva pedagógica y cotidiana.

2.4.2.6. Ética, escuela y educación. Se trata de una respuesta de la comunidad científica al problema del cambio ético, de la crisis de las relaciones humanas y del papel de la educación, sobre todo la escolar. Se ponen en cuestión los valores de la sociedad desde la perspectiva de la investigación social y participativa en la escuela. Se plantean también interrogantes sobre la cuestión ética de la escolarización en la visión que se tiene del entorno. Ante esto se incorporan ideas de la pedagogía y categorías filosóficas, como las del sujeto, la existencia y la co-existencia, así como se incorporan categorías sociológicas como la sociedad y la institución. Se resaltan los trabajos de López (2017) y García (2018) porque ambos representan avances en investigación educativa explorando objetos de estudio cercanos al problema de la educación-comunicación cotidiana. Esto porque problemas como los videojuegos, la violencia y la ética resultan ser de corte, comunicativo, educativo y cotidiano.

2.4.2.7. Etnografía y educación: La documentación proveniente del cono sur evidencia una fuerte penetración de los métodos interpretativos y/o etnográficos en la investigación educativa. Con la etnografía se aborda la educación, en gran medida, como producto de lo que somos (cultura), de lo que hacemos (sociedad y política) y de cómo y qué comunicamos (producción discursiva-educativa). Por otra parte, el abordaje etnográfico da énfasis al sujeto como agente de la educación y a la cultura como saber. Los métodos etnográficos permiten un sofisticado acercamiento a las cualidades de la educación según sentimientos, percepciones, concepciones culturales, expresiones, simbologías, acciones, organizaciones etc. En Vain (2012) “El enfoque

interpretativo en investigación educativa: algunas consideraciones teórico-metodológicas” y Wigdorovitz (2014) “Las metáforas conceptuales en la construcción del discurso pedagógico”. Los autores exploran metodologías y enfoques dedicados a la realidad, es decir, todo lingüística y simbólica de la educación. Por ello, el análisis del discurso permite un acercamiento fehaciente al objeto de estudio edu-comunicativo, por ejemplo. De otra parte, lo anterior permitiría dilucidar cómo abordar la educación cotidiana desde la evidencia de su realización comunicativa.

2.4.2.8. Política y educación. En esta categoría se agruparon estudios e investigaciones sobre diversas temáticas relativas al poder y la educación. Para varios(as) autores(as) las relaciones humanas son mediadoras de saberes, procesos en los cuales las relaciones de poder toman forma como ámbito educativo. El análisis de este tipo de relaciones aborda objetos de estudio en dos diferentes ámbitos: el propio del poder y las relaciones humanas en ámbitos educativos, y cómo funcionan las instituciones educativas. Y otro, el ámbito propio del aprendizaje y de la transmisión de saberes. Se resalta el ensayo: “Cuando las escuelas se convierten en zonas muertas de la imaginación: Manifiesto de la Pedagogía Crítica”. Giroux (2013) elabora un ensayo mediante el cual afirma que la crisis moderna de la educación escolar tiene raíz en la influencia de sectores político-económicos interesados en cambiar el sentido de la escuela para la formación conveniente de personas consumidoras/trabajadoras. Se presenta una ruptura con las necesidades educativas de la humanidad. Flores (2014) elabora un análisis sobre la relación Bios, poder y política en la educación escolar y no escolar, para luego aplicar un enfoque decolonial en la formulación de una propuesta educativa centrada en la dignidad del ser humano.

2.5. Conclusiones.

Respecto de los objetivos que impulsaron este estudio: 1. corroborar la existencia de una conceptualización sobre la *educación-comunicación cotidiana* y su relación con la educación escolar y mediática. Y, 2. validar/indagar la naturaleza teórica de y el cómo investigar el concepto. Se extraen las conclusiones a continuación:

1. No se ha acuñado aún en la tradición científica el concepto Educación Cotidiana. Tampoco fue hallada una conceptualización relacionada, ni al concepto ni a su inter-definición con los otros dos fenómenos educativos (escolarización y mediatización).
2. Fueron halladas varias investigaciones ejemplificantes y aportantes para la construcción de la definición y el relacionamiento conceptual (Cotidianidad, escolarización y mediatización). Existe suficiente ilustración sobre fenómenos edu-comunicativos que permiten formular, desde una pragmática de las ciencias del lenguaje, del ser humano y de la sociedad, la base de la teorización de la educación cotidiana.
3. Existe la necesidad de enfocar la investigación sobre la educación en el contexto de la cotidianidad, desde la comunicología, en relación interdisciplinaria con la lingüística y la

antropología. Es posible, gracias a todos estos referentes, llegar a aportar a la construcción de la pragmática educativa.

Fueron hallados interrogantes interesantes sobre el papel de la escolarización en la crisis actual de la cultura. El mundo científico está abocado a investigar alternativas a la educación institucionalizada, y también alternativas como objeto único de estudio de las ciencias de la educación. También fueron hallados ciertos interrogantes y problematizaciones acerca de fenómenos edu-comunicativos como la educación en la familia, la crianza, las nociones de contexto educativo, o la presencia y papel de los medios de comunicación en tales contextos. Otras problematizaciones halladas se referían a objetos de estudio referentes a fenómenos de la educación mediática, la escolar y la cotidianidad como contexto. En la investigación educativa actual educativa alrededor del mundo hay objetos e interrogantes sobre aspectos educacionales y comunicativos de la cultura históricamente vista. Existen ejemplos de estudios, diseminados y aislados, sobre objetos de investigación diferentes a la educación escolar y mediática, con los cuales formalizar otro concepto de educación.

En la investigación localizada en la región sur de este continente fueron halladas interrogantes muy similares a los de la ciencia educativa mundial, muchos enfocados en temas de la cotidianidad educativa de la escolarización. Los aportes obtenidos de la región suramericana permiten asegurar la disposición de diversas teorías y metodologías transdisciplinarias, y también múltiples enfoques de análisis discursivo como la etnografía, la cartografía y el análisis comunicativo/lingüístico para objetos de estudio hallados, etc.

Se requiere de la elaboración de un marco teórico que permita entender en qué enfoques, de las tradiciones mencionadas, puede asumirse la construcción del objeto edu-comunicativo cotidiano: las prácticas (discursos) mediante las cuales se transfiere-adquiere la cultura. De la misma manera, es viable determinar, planear y realizar una investigación que permita construir la definición de la edu-comunicación cotidiana, su comprensión y formalización, sobre todo, respecto de la educación escolar y mediática. Fue posible encontrar aportes reflejados en interrogantes, teorizaciones/conceptualizaciones y metodologías aplicadas exitosamente a fenómenos de la edu-comunicación cotidiana, o más allá de la escuela y los medios.

3. CAPÍTULO III: TEORIZACIÓN.

3.1. Introducción.

Gracias a ciertos aportes teóricos, el marco teórico estará basado en la sociología de la educación y la construcción del concepto de *acción, institución, pedagogía, escolarización y medios de comunicación*. Por parte de la antropología, los conceptos de *ser humano, sujeto, tradición, sistema simbólico, cultura, mass-culture, crisis de la cultura, saber y educación en la cultura* son importantes para delimitar la educación en el contexto de la cotidianidad. Por parte de la comunicología, los conceptos de *comunicación como proceso, pragmática de la comunicación, transmisión, aprendizaje, situación comunicativa, interacción/interactividad, mediación educativa, contexto comunicativo y educación mediática*, son fundamentales para definir y relacionar las educomunicaciones. En cuanto a la lingüística, los conceptos de *pragmática del lenguaje, uso, código lingüístico, semiótica, discurso, contexto lingüístico y comunicación lingüística*, permitirán realizar un estudio enfocado en la naturaleza lingüístico cultural de la educación cotidiana. Los conceptos históricos e historiográficos de *historia de vida, sincronía y diacronía, generaciones, herencia* permiten tener ideas para el plan metodológico. Por último, la psicología aporta los conceptos de *aprendizaje, juego, etapas de vida, construcción de la personalidad, adquisición y desarrollo* con el propósito de conceptualizar el proceso mental de la educación cotidiana de un sujeto. El papel del marco teórico será encontrar cómo asociar teórica, multidisciplinar y metodológicamente tales conceptualizaciones en función de definir y relacionar la edu-comunicación cotidiana.

El problema teórico de esta investigación se sintetiza así; no sabemos cómo funciona, cuáles son sus características y cuál es la relación conceptual entre la educación cotidiana y las otras educaciones. Entre ello, también es parte del problema la necesidad de estudiar la educación desde el plano de la educomunicación, más allá de las instituciones, y sobre todo, basándonos en el hecho de que la educación del cotidiano podría ser, hipotéticamente, una educación textualizada, oral icónica, cuyo objeto sea la transmisión del código lingüístico y la discursividad de la cultura. Esto, en oposición a las educaciones escolar, por sus códigos alfabéticos y sus hipotéticos rasgos de gramaticalidad; y mediática, por su discursividad popular, y por un hipotético rasgo de gramaticalidad, por la producción técnica de sus discursos.

Se requiere esbozar una base teórica para abordar el objeto de estudio consistente en: la educación cotidiana y su relación con la educación escolar y la educación mediática. Se trata de ubicar una propuesta de construcción de un concepto nuevo y de sus relaciones epistémicas para abordar un problema de la educación y la cultura modernas. Así pues, se introduce el enfoque pragmático, o de la lingüística y la filosofía pragmáticas, comprendiendo el concepto *educación* de manera educomunicativa. Según éste, toda educación es edu-comunicación y se realiza mediante interacciones lingüísticamente mediadas en la vida cotidiana. Se espera superar una disyuntiva sobre los conceptos de acción (sociología) e interacción (Comunicología y lingüística de la edu-

comunicación) aplicados al estudio de la educación en la tradición disciplinar. El enfoque pragmático del uso lingüístico se aplicará para la construcción del objeto de estudio *educación cotidiana*, así este estudio se enfocaría en las categorías de Código y discurso, extendidos a otras categorías como Contexto y Acto de habla (cotidianidad del uso lingüístico). Con esta finalidad se espera estudiar y proponer los conceptos de Ostensión e inferencia (Escandell, 1994), como los actos contextualizados y realizados discursivamente con un código lingüístico y en un contexto específicos, y que resultan educativos por su hipotético carácter de transmisión y adquisición de la cultura. Esta investigación reafirmaría que la educación y la comunicación son fenómenos indivisibles. Finalmente, se da justificación al concepto de educación cotidiana y se viabilizaría la investigación sobre su relación con la escolarización y la mediatización educativas, con enfoque pragmático.

Según esta hipótesis la educación cotidiana sería un conjunto de prácticas que ocurrirían en la interacción cotidiana. Ésta sería una educación, lingüística y pragmática, en diferentes contextos y actos de habla, educación base de la escolarización y la mediatización. Una visión educocomunicativa del fenómeno explicaría: 1. La educación mediática compartiría la iconicidad y la narratividad con la educación de la cotidianidad. Y 2. La escolarización compartiría algo de la oralidad cotidiana, pero se constituiría más bien como una ruptura con ésta, dado el predominio de la argumentación y el código alfabético en la escuela.

Por eso, se quiere proponer los conceptos de ostensión e inferencia cotidianas como actos de transmisión y adquisición de la cultura, traídos desde la tradición pragmática lingüística, así dar cabida a este estudio de la educación cotidiana, abordado dentro del universo de las acciones humanas, lingüísticamente mediadas. Por tanto, la educación se aferraría a la hipótesis aquí implícita según la cual la educación es un universal antropológico y lingüístico-comunicativo, más allá de un hecho sociológico de las instituciones.

3.2. Perspectivas disciplinares de la educación.

La tradición disciplinar se ha inspirado en una institución moderna como la educación escolarizada, y en ese sentido se explorará la tradición sociológica. Pero los avances en educocomunicación (Narváez, 2018) nos han ayudado a comprender la relación institución-educación-masa. La lectura de tales teorías no hará una repetición de lo que sabemos sobre la sociedad-educación o la comunicación-educación. Se fundamentará en las posibilidades de ampliación de los límites conceptuales. Es decir, lo sociológico servirá para explicar qué de institucional tiene la educación, como actividad humana, y lo antropológico nos acercará a la visión cultural de la educocomunicación.

Estas dos visiones son importantes en este sentido porque: 1. Son actualmente las teorías más difundidas sobre educación en su carácter institucional/mediático; 2. Abarcan las discusiones más relevantes para el tema educación cotidiana, en tanto definen la educación desde elementos generales a toda la humanidad. 3. Se presume así que la extensión de los límites al concepto

educación se realizaría a partir de la determinación de *acción lingüísticamente mediada* (Habermas, 1981, pág. 138). 4. De esta manera será posible plantear un enfoque articulador en la pragmática, dado el problema de la educación Manus (Mead, 1962, cap. 1), y el estudio de otras teorías leídas en clave educativa.

3.2.1. Perspectiva Sociológica de la educación.

Según Durkheim, se considera educación también a la influencia y al aprendizaje intergeneracionales en relación con los saberes de su propia cultura (Cfr. Durkheim, 1975, pág. 60). La educación es un producto de la acción racional de los sujetos inspirada en el concepto de acción social. Con la educación se pretende inculcar valores morales en los niños, como generaciones ulteriores, para la reproducción y la conservación de la cultura. Esta educación implica el cumplimiento de un objetivo común: un grado de madurez superior para alcanzar un modelo propio de sociedad. Las implicaciones de esta perspectiva tienen alcances importantes. No hay educación, en la idea del autor, sin una acción mentada, o sin referirse ésta a un plan o a un proyecto social. Es decir, la educación producto de la espontaneidad de la cotidianidad, no se llamaría educación.

Extender las ideas de Durkheim debe partir de: primero, la educación puede reducirse a tres categorías en relación con su práctica: la influencia, el aprendizaje y el saber. Segundo, la educación depende de la realización de sus tres categorías, de lo contrario no hay educación. Además, la categoría saber es transversal al aprendizaje y a la influencia. Tercero, la educación de la acción social es propiamente institucional ya sea en las familias o en las escuelas, diferenciándose culturalmente por prácticas y tradiciones institucionales específicas. Cuarto, toda actividad socialmente mentada está sujeta a propósitos, o sea, no habría una educación sin, al menos, el propósito de enseñar los valores de la cultura y el grupo en particular. No habría una educación por la educación.

Y, lo más importante, quinto, esta definición de educación en Durkheim impide mantener el concepto dentro de su propio campo: la sociología. No explica suficientemente ciertos fenómenos educativos donde la acción social no es tan relevante, como desde la investigación en educación-comunicación. Allí, otros factores se anteponen en importancia, como los códigos y discursos, fenómenos abstraíbles de su versión sociológica. Hay fenómenos educativos simplemente lingüístico-comunicativos, o educación acción lingüísticamente mediada. Aunque todos los humanos nos constituimos en sociedades e instituciones, hay características humanas más allá de tal ámbito, y la educación-comunicación se realiza más allá de las instituciones modernas y sus técnicas. Se realiza en los actos expresivos y en los contextos que les definen. Por todo lo anterior, valdría poner a prueba las teorías y postulados tradicionales a la luz de la pragmática lingüística.

3.2.1.1. La escolarización como institución moderna.

La institución escolar es el producto de la modernidad. Sus valores y prácticas están inspiradas en otro tipo de instituciones, e inspira a su vez la educación de otros ámbitos institucionales. La teoría de Weber (1922) serviría para entender la irrupción de la escuela en el plano cotidiano de la cultura y la comunicación. La acción es un producto de la cultura y tiene origen en el seno de una decisión con información contextual. No así todas las interacciones humanas. Se entiende la acción social como aquellas conductas mentadas en referencia a las acciones de otros. Se reproducen como prácticas aprendidas en el ámbito social y deben su realización al propósito o al interés del sujeto social (Cfr. Weber, 1922, pág. 184). La escuela, por lo tanto, está encaminada a cumplir un modelo de sociedad, y se configura en institución por efecto de la organización de sujetos con un mismo propósito y curso de acción. La escuela se caracteriza como acción estratégica para influir en los instituíbles, y así lograr generaciones en la reproducción escolar y del universo social que la soporta.

La acción educativa de la escuela puede ser: “(...) 1. Racional con arreglo a fines (...) 2. Racional con arreglo a valores (...) 3. Afectiva (...) y 4. Tradicional (...)” (Weber, 1922, pág. 211). En este sentido, la acción en la escuela se entiende social porque: a) actúa mediante la enseñanza (fines), b) bajo las reglas del grupo de acogida (valores), c) en tanto toda institución se adapta según su experiencia a unas prácticas históricas (tradición). Las acciones educativas de la escuela carecen de espontaneidad, pues su discurso es argumental y cognoscitivo. Las escuelas modernas, por ejemplo, decidieron especializar su discurso en la ciencia y la ética, a través de técnicas comunicativas para generar aprendizajes (didáctica). Se plantean sus saberes desde la experimentación, la aprehensión de conceptos científicos o la discursividad académica. La escuela se expresa en su código particular propio de la institución científica y pedagógica, lo que implica irrumpir en la vida cotidiana y sus códigos propios.

De acuerdo con lo expuesto al inicio de esta sección, las teorías de Durkheim y de Weber ofrecen posibilidades para basar el concepto de educación cotidiana, también en una visión sociológica. Así también su relación con la educación escolarizada y la didáctica. Esto permite afirmar que la educación no tiene que ver únicamente con lo institucional en particular, sino con la cultura en general. Vale afirmar, desde la perspectiva histórica de las sociedades, que la educación escolar posee características históricas de la sincronía y la diacronía. El problema es comprender cómo la educación es condición primordial para que exista institución, y ésta a su vez reproduzca la educación.

La teoría de la acción educativa puede explicar que la educación podría ser espontánea, y que los humanos nos organizamos educativamente. Hipotéticamente la cultura es transmisible más allá de las instituciones, lo que convertiría la educación en factor educativo-comunicativo primordial de la organización social, y no al revés. Se refuerza entonces la idea de que la acción y la interacción educativas deben abordarse como dos perspectivas teóricas de la educación, sumables como una tercera vía de análisis. De acuerdo con ello, los humanos hacen cuando se comunican, o viceversa, lo que convierte a la comunicación en la acción-comunicación lingüísticamente mediada

(Habermas, 1981, pág. 138). Los vacíos de la perspectiva sociológica de la educación se asumen como elementos de su distancia con la vida diaria y con otras perspectivas.

3.2.2. Perspectiva edu-comunicativa-culturalista.

El concepto Edu-comunicación ha sido relacionado tradicionalmente con la comunicación educativa y la enseñanza audiovisual (Narváez, 2018, pág. 10). Actualmente, la Edu-comunicación se ha desarrollado en múltiples sub-temas y objetos de estudio diversos. Para Narváez (2019, pág. 10), la relación Educación-Comunicación-Cultura, se ha tornado crucial para los estudios en pedagogía y comunicología desde los años 80 del siglo XX. A partir de allí, la comprensión de muchos problemas asociados a la educación y la cultura tiene otras explicaciones. Se entiende con la edu-comunicación que la cultura se representa en lo simbólico y deviene forma y sustancia, transmisible y adquirible a través de sus códigos y discursos (Narváez, 2018, pág. 11). El problema histórico del abordaje de este objeto-campo de estudio es que algunas de sus versiones teóricas y descriptivas se han enfocado mayoritariamente en la visión institucionalista y tecnologista (sociología) y muy poco en su condición comunicativa y cultural de la educación (semiótica y antropología).

La teoría de los códigos permite entender la cultura como sistema de saberes, definidos por la relación entre la forma de la expresión y la forma del contenido aprendidos históricamente. La adquisición de la cultura es entonces la adquisición de los códigos y los discursos (Narváez, 2013, pág. 78). La diferencia entre educaciones es un problema de las lenguas y otros códigos, y las enunciaciones (discursos).

La teoría comunicativa no trata de las relaciones entre instituciones ni de sus historias particulares, sino de diferencias entre codificaciones. Para Narváez (2013, pág. 78), la especie humana se caracteriza porque todo en ella es cultural. Para el autor, la cultura es generativa y no derivativa, por las características propiamente generativas del lenguaje, y las características simbólicas de la cultura. Las respuestas (saberes) de las conductas humanas son interpretativas, lo que quiere decir que los saberes son simbólicos, significativos, o sea lingüístico-semióticos. Configuran así un sistema de referencias por los cuales se interpreta la vida cotidiana y se dirige la transmisión de la cultura. De nuevo, la diferencia entre educaciones no es entre instituciones sino entre códigos:

Educomunicación como institucionalización y codificación

Institucionalización	Codificación
Educación cotidiana	Oral-ritual
Educación mediática	Icónico-narrativa
Educación escolar	Alfabético-argumentativa

Tomado de Narváez (2019, pág. 21)

Estos conceptos han sido paradójicamente impuestos por los avances de la psicología, la antropología o la sociología. Como se había resaltado atrás, la explicación sociológica (columna izquierda) constituye aquí uno de los polos más relevantes de la educación. El otro, antropológico-semiótico (columna derecha), es aquel que reúne otras visiones teóricas, con el fin de dar explicación al carácter comunicativo del fenómeno, la edu-comunicación.

Se propone un enfoque pragmático como el más relacionado con la edu-comunicación, pues ofrece una mayor utilidad en el estudio de la educación, entendido en lo cotidiano como acciones lingüística y simbólicamente mediadas. Así pues, la educación-comunicación posiciona el fenómeno de la comunicación cotidiana, diferente de la institucionalización y la mediatización educativa como una educación de la lengua y la cultura. La educación cotidiana sería por esto un conjunto de prácticas del día a día con las cuales se “transmite” la cultura, y sería por esto la condición previa a cualquier otra educación. Mientras la edu-comunicación sería el conjunto de todas las prácticas cotidianas, incluso mediáticas y escolares. Por ello el concepto de educación cotidiana podría relacionarse de manera intrínseca con la educación como acción socialmente determinada, y acción lingüísticamente mediada.

La historicidad sincrónica y diacrónica del fenómeno es el aporte fundamental de la teoría sociológica, en tanto permite entrever relaciones educativo-culturales (edu-comunicación) entre generaciones. Además, al enfocarla como edu-comunicación propone la interacción como determinante de la educación y a éstas como condición antropológico-cultural.

3.2.3. Otras perspectivas disciplinares.

Otras disciplinas han sugerido que la educación es un fenómeno mental y propio de las relaciones históricas de los seres humanos en la cultura, la lengua, el grupo y su contexto físico/comunicativo. Estos aportes a continuación desarrollan la teoría educativa psicológica, antropológica e histórica, tenidas en cuenta aquí para reforzar lo dicho anteriormente sobre la *acción lingüísticamente mediada* (Habermas, 1981, pág. 181).

Gracias al estudio del estado del arte, es posible observar que el campo de la psicología educativa se dedica a los enfoques afectivo, cognitivo y conductista, acerca del sujeto y los entornos educativos. Sin embargo, puede decirse que el ambiente educativo priorizado casi exclusivamente por ese campo científico es la escolarización. Por eso resultan de interés propuestas teóricas como la de Martí (2005, cap. V.). Éstas fundamentan en el análisis psicológico-educativo de la relación entre el desarrollo mental, el contexto físico o simbólico, cultural, y la habilidad comunicativa. Este enfoque admite la importancia del contexto escolar, como también la importancia de diferentes entornos y de diferentes sistemas simbólicos. De esta manera, la perspectiva actual de la psicología educativa se complementa con el enfoque sobre la educación y la comunicabilidad, el lenguaje, la cultura y, en términos generales, se complementa para dar respuesta a cómo funciona la mente humana. La psicología cognitiva o la constructivista aplicadas a la educación se enfocan en el sujeto educativo, o educativo y escolarizado, asumidos con la misma importancia,

por lo que se admite el vínculo entre la educación y la humanidad, más allá de la educación escolarizada.

El vínculo entre la educación y la comunicación, se propone, puede asumirse teórica y disciplinariamente vinculado a la relación mente y educación. En este mismo sentido, la perspectiva cognitivista de la psicología educativa, desde el enfoque desarrollista de la mente, guarda especial relación con los estudios de la psico-lingüística y la lingüística propiamente dicha. Por ello los conceptos de contexto, entorno, desarrollo, adquisición y aprendizaje son relacionados por Martí (2005, cap. V) como parte de la definición de desarrollo del lenguaje y la mente, y la definición de sujeto educativo. Para ello, procede a compilar distintas versiones psicológicas del desarrollo mental, y a definir el estudio del aprendizaje y la educación desde el concepto de contexto y no desde el de entorno. A partir de allí teoriza sobre el desarrollo mental del niño y del adolescente y cómo éste se ve influido por el con-texto cultural/ambiental. El concepto educación no solamente tiene que ver con las acciones educativas directas de los cuidadores y relativos de la persona, sino también con la influencia cultural en la vivencia del contexto. La teorización de Martí (2005) da contexto al aprendizaje haciendo una conexión entre los elementos psicosociales del aprendizaje de la cultura y los entornos simbólicos disponibles en la vida cotidiana.

Gracias a lo anterior es posible indicar cómo la edu-comunicación cotidiana tiene cabida como objeto en el campo interdisciplinar de la comunicología, la antropología y la lingüística, y ahora la psicología y la historia. Sin embargo, la relación entre educación-comunicación y mente se revela aún más importante en tanto se quiere dar un enfoque pragmático-lingüístico a la relación sujeto educativo, lengua-habla y cultura. Esto, porque los fundamentos psicológicos de la pragmática del lenguaje han sido tomados desde los estudios sobre los actos comunicativos en Habermas (1985) y Escandell (1994). Desde esta última referencia se entiende que los actos comunicativos de ostensión e inferencia (página 16 de este trabajo) son cognitiva y comunicativamente relativos, pues dependen de la capacidad lingüística para codificar y decodificar, dependen de la habilidad de interactuar y dependen de las relaciones entre habilidades mentales como la razón, la memoria, el aprendizaje y la adquisición lingüística.

La psicología educativa aporta entonces a la posibilidad de entender el desarrollo mental y lingüístico como forma de aprendizaje y educación, mediados en diferentes contextos y es de todos los saberes de la cultura. Además, aporta a la posibilidad de entender las relaciones entre mente, aprendizaje y educación, desde la expresión lingüística y su aprendizaje (la adquisición). Ejemplo de lo anterior es el trabajo de Elichiry (2015) quien compila las diferentes formas de entender la educación y la psicología del aprendizaje en el contexto cultural. Para ello teoriza sobre la manera cómo se diferencian antropológicamente e históricamente la escolarización moderna y otras formas de educación. Ergo, cómo se diferencian las educaciones en la vida cotidiana de otros fenómenos educativos. Los aportes de esta compilación teórica se toman en dos sentidos: la definición de aprendizaje por adquisición y la relación intrínseca entre educación y humanidad, más allá de la escolarización, los medios y, ahora, los contextos educativos. El debate se centra en comprobar que el aprendizaje de lo cultural no puede definirse como internalización, sino como adquisición,

porque las habilidades comunicativas y lingüísticas, además de los saberes, se dan naturalmente en el ser humano. Internalizar supone equivocadamente que hay un afuera y un adentro en el ser humano. Eso es insostenible entendiendo que todas nuestras acciones y pensamientos dependen de la influencia de la cultura. Las habilidades comunicativas y mentales requieren del uso para ser desarrolladas, y el uso garantiza adquirir los elementos simbólicos y lingüísticos de una cultura propia, a partir de su funcionamiento generativo (cfr. Generativismo en Chomsky, 1968). Estas teorías brindan la posibilidad de comparar sobre las acciones educativas de diferentes épocas y culturas. Éstas son evidencia de que la educación, y no la escolarización ni la mediatización, es por definición humana más allá de lo histórico, y de que la modernidad trajo consigo la escuela y los medios como sofisticación de la técnica y la institucionalidad.

Es fundamental tocar el tema del desarrollo, la mediación lingüística y el contexto para comprender el aprendizaje y el compartir de la cultura desde el punto de vista psicológico. De igual manera lo será para llegar al concepto edu-comunicación cotidiana. En esto, el concepto de adquisición deviene más relevante en relación con la cultura y el lenguaje, como se entiende desde la postura psicológica estructuralista de Gardner (1997, cap. IV). Éste propone que los infantes en la etapa preescolar están predispuestos al aprendizaje de lo simbólico. El desarrollo mental de la persona, el resto de su vida, está determinado por este tipo de aprendizaje. La adquisición de códigos lingüísticos ocurre concomitante a las etapas del desarrollo psicomotriz. De esta manera, puede decirse que adquirir lo cultural es neta y profundamente simbólico, y se realiza de los usos específicos de cada "subcultura". La educación comunicación cotidiana consistiría así en un fenómeno psicológicamente adquisitivo, correlativo al proceso transferencial de la comunicación. Sería también un fenómeno lingüístico por la adquisición de la lengua y así de la cultura, lo que involucraría nuevamente los conceptos pragmáticos de inferencia y ostensión.

Un ejemplo especial de la teorización expuesta hasta aquí en el campo psicológico es la adquisición de la discursividad. Se supone ésta como el proceso de ir mejorando o sofisticando la habilidad para la producción y la comprensión de textos. Los niños y los adultos aprenden cotidianamente los elementos discursivos de la narrativa y los elementos lingüísticos del uso y del léxico. Estas ideas se refuerzan desde el campo cognitivista de la psicología y la educación con Bruner (1998, cap. I). El autor establece una relación epistémica entre dos enfoques de estudio de la mente: el computacional y el culturalista. Insiste en que los dos pueden explicar fenómenos del aprendizaje que son concomitantes y complementarios entre sí en la adquisición del lenguaje y la cultura. Sin embargo, el aprendizaje humano es un proceso sensible al contexto, y se realiza primero por la adquisición de la lengua para el desarrollo del lenguaje. Así se explica que el proceso del aprendizaje sea determinado más por el medio que por el potencial de las capacidades. Bruner (1998, cap. I) explica que las capacidades narrativas y luego argumentativas son ejemplo de lo anterior y que todas las personas son capaces de desarrollarlas, si al caso constreñidas por la salud del hablante y el contexto cultural. Bruner (1998, cap. I) define las 4 formas de construcción del sentido, y las concepciones sobre el aprendizaje de los niños en la historia de la cultura. Abre con esto la posibilidad de entender la educación desde la producción y comprensión de los fenómenos educativos del habla y de la discursividad, a partir de la adquisición de la lengua. Para Bruner

(1998, cap. I) la educación escolarizada se fundamenta en el desarrollo de la capacidad lógico-gramatical que no hace parte de los aprendizajes interactivos cotidianos. Mientras tanto, lo que los humanos desarrollan en el contexto de la interacción cotidiana es la narratividad. En términos generales, la cultura se aprende por adquisición simbólica, lo que se explicaría desde la transmisión edu-comunicativa. Las anteriores ideas fundamentan aún más la relación indivisible entre educación y comunicación como medio fundamental de adquisición cultural. Pero esto no puede entenderse sin las habilidades mentales por las cuales la comunicación y el aprendizaje son también indivisibles.

Se llega de esta manera a Bruner (2018, cap. 3) cuando asocia tres perspectivas de estudio del lenguaje para explorar una postura sobre la evolución del habla humana. Se trata del juego como proceso de crianza en la relación entre el(la) criador(a) y el infante. Éste proceso apelaría a la práctica lingüística y el generativismo del lenguaje humano, al contexto cultural (o perspectiva culturalista) al desarrollo del habla y la adquisición simbólica. El autor parte de refutar las teorías sobre la imitación para explicar las falencias tradicionales en la investigación sobre la adquisición del lenguaje y la adquisición de la cultura (el saber). Por ello acude a la perspectiva de las estructuras profunda y superficial del lenguaje de Noam Chomsky. Asocia los conceptos al estudiar las acciones del juego, descubriendo la manera que lingüísticamente (simbólicamente) son adquiridas por los niños. Estas estructuras se usarían expresivamente durante el aprendizaje de las reglas y la puesta en práctica de un juego propuesto. De esta forma hay “transmisión” de elementos simbólicos (saberes), en actos expresivos codificados en una lengua específica. Entonces, las actividades lúdicas serían diferentes de unas culturas a otras (estructura superficial). En ello, la discursividad verbal y no verbal se convierten en los elementos de adquisición para el desarrollo del habla. Tales elementos se reflejan luego en el saber de unas reglas y habilidades para la narrativa mientras se realiza la interacción lúdica. Se puede fundamentar en esto la hipótesis de la educación-comunicación cotidiana gracias al uso y adquisición de los elementos lingüísticos. También por esto el enfoque pragmático del uso del lenguaje se hace necesario para el estudio de la educación. Como aporte al estudio de la educomunicación la transmisión y adquisición simbólica son posibles si se piensa en la lengua como código.

Precisamente por lo acabado de afirmar, existe correlación educativa entre la perspectiva psicológica y la historia, porque la relación misma entre mente cultura es determinada por factores de cambio generacional. Puede decirse que la educación y la comunicación pueden ser estudiadas desde el punto de vista del cambio histórico. Ésta se convierte en una herramienta de observación sobre qué y cómo se hereda el saber y cómo se practican tradiciones y actos comunicativos para la transmisión cultural. Los estudios sobre la historia de la educación permiten a la psicología comprender cómo, por ejemplo, la escolarización ha determinado el aprendizaje humano. Es así que las conexiones conceptuales entre cultura y edu-comunicación cotidiana pueden establecerse estudiando las actividades lingüística e históricamente mediadas. El estudio de Carli (1999, cap. 1) establece los vínculos socio-históricos y comunicativo-culturales del desarrollo de la escolarización, la mediatización y la cultura educativa de un país. Para la autora, esto hace parte de la historia política y ética de la sociedad argentina. Realiza una metodología etnográfica-

histórica referida a los grandes momentos políticos del país y la vivencia de actores educativos. Cruza los datos con la información sobre acontecimientos históricos de las técnicas y tecnologías comunicacionales, en referencia a los cambios en los modelos educativos. Los cambios educativos analizados se refieren a los currículos oficiales y a las experiencias personales de maestros de instituciones oficiales argentinas.

Los estudios en educación, cultura y comunicación representan una metodología de interés para el estudio de las prácticas educativas, pues posibilitan el abordaje objetivo de los cambios a nivel social influidos por grandes procesos políticos. Esto significa que los resultados de una etnografía de los cambios culturales a nivel social, involucra procesos socio-comunicativos e históricos de gran envergadura en la educación. Es así que se establece el concepto de registro escolar. El registro escolar en la Argentina puede observarse en los efectos conductuales de las personas en tanto éstos tienen origen en la misma escolarización vivida por millones de ellas. Allí confluyeron los planes de adoctrinamiento de muchos movimientos políticos como el peronismo, por medio de las cartillas o los programas educativos radiales y luego televisivos. Es natural por ejemplo que los argentinos informen la hora en un rango de 24 horas reloj, como al estilo militar, quizá esto influido por las diferentes dictaduras militares vividas por esa nación entre 1954 y 1982. Este tipo de conducta puede ejemplificar los cambios, condicionamientos y conservaciones culturales de los argentinos en su vida cotidiana, en escuelas inspiradas en la práctica policiaca y castrense, disciplinamiento y adoctrinamiento.

Una situación diferente fue la vivida con la escolarización en tiempos de Juan Domingo Perón que ordenó incluso la difusión de su discurso mediante estrategias didácticas que mezclaban conocimiento académico, saberes aplicables a la vida cotidiana y otros de carácter político-económico. Esto es un ejemplo de uso propagandístico dentro de las instituciones educativas. Según Carli (1999, cap. 1) era frecuente observar cartillas explicativas de la doctrina económica peronista ligada a los saberes técnicos de la agricultura y la industria, impartidos a los niños y jóvenes de las escuelas públicas. El discurso peronista actual está ligado al sistema escolar público y a personas educadas bajo la ideología del “con el peronismo se trabaja, se come y se cura”. La narrativa histórica de un país cuyo pasado fue *época de oro* peronista, industrial y de “desempleo cero”, se lleva a cabo en la tradición política y de las escuelas, únicamente interrumpido por el advenimiento de las normas estatales de adjudicación del espectro electromagnético impulsadas en la nación en los años 70. Comenta la autora Carli (1999, cap.1) que la llegada de instituciones de medios y técnicas y tecnologías de mediación masiva a la Argentina hizo predominante el discurso económico sobre el Estatal. Esto, acompañado de acontecimientos político-económicos como la Inflación, las crisis económicas y las dictaduras, especialmente la última entre el 76 y el 82, que cambiaron el discurso hacia la doctrina neoliberal. La reducción del Estado concomitante a un uso propagandístico de los medios de comunicación, ahora de empresas privadas, diseminaron la idea de una Argentina potencia mundial económica por su poder comercial, la idea de un Estado inútil y un mercado autorregulado. Este fue el fin de la hegemonía peronista y la entrada de su competidora la hegemonía del libre mercado.

Mientras tanto en la escuela, un nuevo actor político se presenta con la llegada de los medios masivos de comunicación ahora comerciales en la Argentina de los años 80. Influyen fuertemente en las relaciones cotidianas dentro de la escuela, las cuales tradicionalmente se rigen por intereses de dominación. Es así evidente cómo la historia de las instituciones, y de la educación en general, serían determinantes culturales para un estudio amplio de la edu-comunicación. Aunque atrás se afirmó que no son relevantes las historias de las instituciones para efectos de este trabajo, se afirma aquí que la historia de las instituciones macro sociales como la educación misma o la escolarización, esas sí resultan importantes. Como se había mencionado, acudir a la historia no es para el estudio de eventos políticamente relevantes, sino de un análisis de cambios diacrónicos y sincrónicos en contextos, discursos, códigos y actos de habla. El tipo de fenómenos y sus cambios aquí pretendidos tiene que ver con elementos que describen una cultura y no las conductas de unos grupos o de unos individuos.

Es clara la importancia de la historia de las instituciones y de las culturas en el análisis de la educación. En otro trabajo de Carli (2011, cap. II) se evidencia, además, la importancia de la historia del sujeto y su contexto para el estudio de la educación, se toma aquí, para el estudio de la edu-comunicación cotidiana. La autora habla, ya no solamente con respecto al registro escolar. Habla también de los eventos educativos considerables históricos en la vida cotidiana de la persona. Acude para ello a la psicología, a la antropología y a la tradición de la historia de la vida cotidiana, para comprobar que la construcción del sujeto es un fenómeno de vivencia cotidiana influido por el contexto cultural. En los procesos históricos macro y micro sociales y los fenómenos interactivos de la persona en su experiencia se realiza la educación en la cotidianidad. La metodología etnográfica aplicada a la historia personal, narrada por el sujeto de estudio, permite obtener un registro de la experiencia histórico-política de un sujeto, a partir de su discursividad. De esta manera la autora reconstruye los vínculos en la formación educativa del sujeto con el entorno, desde procesos narrativos. La educación cotidiana sería por esto, un proceso de influencia cultural realizativo, mediado en el uso lingüístico, y analizable desde el método de la pragmática de la lengua.

3.3. El problema del caso de la educación Manus

La educación Manus es un excelente ejemplo de la habilidad humana de educar mediante la interacción. Sin necesidad de escuelas ni medios sofisticados por la técnica moderna, las sociedades establecen relaciones educativas intergeneracionales basadas en la interacción cotidiana. Sin embargo, lo que tradicionalmente entendemos por educación nos impide aplicar el conocimiento sobre las culturas aborígenes, en tanto ignoramos que, más allá del contexto propio de cada comunidad, compartimos la ritualización y la interacción que educan. Esto nos propone la necesidad de formalizar conceptualmente los procesos interactivos cotidianos humanos que permiten la educación, y que son diferentes de los utilizados en la pedagogía, la institucionalización y la mediatización modernas. Es posible que hayamos sobre-escolarizado la investigación y el conocimiento educativo. La educación Manus sugiere perspectivas de entender

metodológicamente el problema de la educación-comunicación-cultura, aunque el trabajo de Mead (1962) ya adelantó bastante sobre la relación cultura-educación. Sin embargo, queda por desarrollar la anterior triada, pues las preguntas acerca de la formalidad o informalidad de los fenómenos no-escolares o no-mediáticos quedan aún sin respuesta.

Mead (1962, pág. 10) describe la existencia de grupos humanos con elementos, rasgos y características originales de su cultura antigua, aislados del mundo moderno, en los confines de Australasia, el noroeste de África y varias regiones de Asia. Una ventana al pasado de los seres humanos para saber qué tenemos en común todas las sociedades. La autora plantea que el conocimiento sobre sociedades aborígenes puede ser fundamental para el estudio de la educación y la cultura. Esta relación se define intrínseca a la humanidad porque, por ejemplo, el paso de la niñez a la adultez se da ritualmente en todas las sociedades humanas y es un proceso educativo (Mead, 1962). En todos los grupos humanos, la sociedad actúa para la transmisión de la cultura, o sea, el saber de los oficios, el de la repartición del trabajo, el saber sobre de los límites y posibilidades sociales de acción y demás. Otros saberes se hacen fundamentales por ese mismo medio como las celebraciones, las negociaciones, los intereses y hasta los límites geográficos. Las diferencias y semejanzas de una sociedad primigenia frente a una sociedad moderna arrojan, según la autora, nuevas y diversas formas de entender la crianza, el ejemplo, o la educación de la humanidad (Mead, 1962, pág. 11). La organización social, cómo se transmite de los adultos a los niños, y cómo éstos la desarrollan a lo largo de la vida, se plantean como elementos de comprensión de lo históricamente educativo entre generaciones. En la misma línea de pensamiento, se plantean ciertos interrogantes fundamentales para el propósito de descubrir los universales humanos de la educación:

“Ya sea que queramos señalar los intrincados senderos a través de los cuales el tierno infante ha llegado a convertirse en personalidad, o bien predecir el futuro de otro niño que aún está en mantillas, ya intentemos dirigir una escuela o bien filosofar acerca del futuro de un país, se nos presentará siempre, en el primer plano del pensamiento, un idéntico problema. ¿Qué parte de sus futuras cualidades personales trae el niño al nacer?, ¿Hasta qué punto rigen el desarrollo de su personalidad determinadas leyes? ¿Hasta qué extremo y en virtud de cuáles medios depende ese desarrollo de las primeras enseñanzas, de la personalidad de sus padres, de las de sus maestros, de sus compañeros de juego, o de la época en que le tocó vivir? ¿Es la armazón de la naturaleza humana tan rígida que se quebrará si se la somete a pruebas demasiado severas? ¿Hasta qué límites de flexibilidad podrá adaptarse? ¿Es posible atenuar el conflicto entre la juventud y la vejez de modo tal que sea menos agudo o de consecuencias más fecundas? Tales interrogantes se hallan implícitos en toda cuestión de índole social: en la decisión de la madre de dar el alimento a su criatura con una cuchara, en vez de obligarla a beber de un odiado biberón; en la inversión de un millón de pesos (sic en la traducción) para la construcción de un nuevo colegio de enseñanza manual; en la propaganda de la Liga Antialcohólica, o en el Partido Comunista. Es poco, sin embargo, lo que sabemos al respecto pues solo estamos elaborando métodos que nos aproximen a la solución de los problemas.” (Mead, 1962, pág. 9)

Los anteriores interrogantes demuestran que, a pesar de las diferencias de forma, en el fondo todas las culturas dependen de la solución de los mismos problemas educativos. A pesar de las

diferencias educativas, lo que pone en juego cada sociedad es su formación, la de sus nuevas generaciones, la reproducción cultural.

En concordancia con Mead (1962), el pueblo Manus es originario y ancestral de varias islas, considerados como los “señores de las lagunas y del agua”, y ha permanecido por mucho tiempo en aislamiento de los pobladores blancos más cercanos (Mead, 1962, pág. 11). Esta comunidad, según la autora, ha permanecido también intacta, aun cuando tiene algunos intercambios comerciales con otros pueblos, y ciertos pocos elementos culturales británicos. Los Manus dependen del medio para su supervivencia y sobre él han construido saberes y basados creencias, todo sobre lo cual erigen su educación. Los Manus viven en relación directa con el ambiente acuático, del cual extraen su sustento, así como invierten tiempo y esfuerzo en conocerlo y enseñar a los menores sobre él. Para Mead (1962) es vastísimo el conjunto de aprendizajes que la sociedad Manus puede ofrecer cuando se le analiza en torno a la transformación del niño en adulto, pues es notable cómo inculcan el respeto por la propiedad privada, la supervivencia, los medios físicos, corporales y técnicos del contexto para el trabajo, el desarrollo del habla y de la personalidad, así como los rituales cotidianos.

La autora considera que la sociedad Manus tiene tanto de similar con la sociedad occidental como de diferente, en la relación de los adultos con los infantes, cuando se comparan los límites a imponer. También, cuando se comparan las reacciones ante diferentes conductas como la distancia, los objetos, el quehacer y la interacción entre los niños y de estos con el medio (Mead, 1962). El medio, o el ecosistema en la isla, es predominantemente acuático y la dieta, como los demás aspectos culturales de los Manus, tiene un significado relativo a ese medio. Por ello, los Manus se preocupan por inculcar en los niños más pequeños el respeto por lo ajeno, la supervivencia en el agua y la lengua. Dedicar particular atención, según Mead (1962), a que en los primeros años de vida adquieran todas las habilidades motoras dentro y fuera del agua. Un cuerpo fuerte en los niños es considerado un bien de acuerdo a la expectativa de su salud y de desarrollo para el fácil aprendizaje de las técnicas de pesca, de fabricación de elementos o del uso de la canoa. La autora señala aquí que las diferencias con la crianza occidental son inmensas, dado que los primeros años de aprendizaje de los niños en América los pasan en recintos cerrados como protección de los riesgos del medio en América. Un cuerpo fuerte no es necesario en tanto haya buena salud. El aprendizaje en medio acuático es seguramente más riesgoso que el terrestre, por lo que los Manus, con la experiencia de muchas generaciones, se toman muchos riesgos en las posibilidades de acción en el agua otorgadas a los niños (Mead, 1962). Un padre ciudadano occidental no arriesgaría a sus hijos al permitirles entrar al agua sin al menos un flotador.

El problema epistemológico que representa el caso Manus respecto del conocimiento sobre la educación en general, y de la educación en Occidente en particular, sobresale a partir de las siguientes afirmaciones:

1. La educación del pueblo Manus se realiza como un fenómeno en la cultura, y únicamente, en la cultura Manus.

2. La evidencia presentada en los estudios indica que la educación Manus es por definición un fenómeno cotidiano, realizativo y contextualizado, en un territorio específico y único del mundo (contextualizado).
3. La educación Manus comparte con toda la humanidad los rituales, excepto las especificidades, del proceso de transmisión cultural del paso de la niñez a la adultez.
4. En ausencia de instituciones, digamos, modernas y occidentales como la escuela, tal educación sería un fenómeno interpersonal, ritualizado en las representaciones y costumbres de las personas cotidianamente. De ahí que sea realizativo. Lo anterior significa que la realización de la educación Manus depende de las comunicaciones y el contexto de la vida cotidiana de este pueblo en particular.
5. El aprendizaje de los niños Manus es contextualizado en discursos transmitidos por adquisición lingüística, dando la sociedad un valor especial al habla y a la lengua como capital de sabiduría. La educación, cuando se le observa en contexto desde el aspecto lingüístico, o sea, desde el contexto comunicativo, permite comprenderse como la transmisión intergeneracional de un conjunto de códigos y discursos, en actos de habla,

3.4. Correlatos de la educación Manus.

Se logró rastrear una base teórica de la educación cotidiana en macro-objetos de estudio como la cultura, el lenguaje, la sociabilidad, la comunicación como proceso y la edu-comunicación. En una lectura transversal es posible comprender entre líneas una fenomenología que fungiría como soporte explicativo de la educación cotidiana. Esto es: las etapas y características del desarrollo sincrónico de un sujeto son comparables a las etapas y características de los desarrollos diacrónicos de la humanidad. Esto podría traducirse en que, en pocos años, los humanos aprendemos un acumulado de saberes que a la especie le costó miles de años desarrollar. Esto implica que las fenomenologías asociables a la educación se invisten de características universalmente humanas, lingüísticas e históricas (Sincronía y diacronía).

Varios ejemplos:

1. La adquisición de la lengua, el crecimiento del cuerpo y el dominio de las habilidades se hace en 14 años de infancia. Según Leroi-Gourham (1971) tales desarrollos se dieron en miles de años de cambio desde los primeros humanoides hasta la especie homo sapiens. De igual forma, los acumulados de la cultura empiezan a desarrollarse, para el autor, a partir de una “educación muda” (Gourham, 1971). Nada distinto al hecho de que los sujetos aprenden la cultura en los objetos y conductas propias simplemente observando e interactuando.
2. En una lectura transversal a Leroi-Gourham (1971) y Chomsky (1968), pueden identificarse las bases para establecer la génesis de la educación. Esto es, la idea de que la hominización se dio por el desarrollo del habla, la simbolización y la técnica, mediante el

desarrollo de estructuras profundas y superficiales del lenguaje, generativas, para la producción y comprensión lingüística, luego mítica y ritual. Los humanos podemos dominar tales habilidades durante los primeros 10 años de vida.

3. La adquisición de la lengua se realiza primero de los elementos fónicos y las reglas de combinación de la primera articulación del lenguaje, en la primera infancia. Luego, se realiza del léxico y de las reglas semántico-pragmáticas, de la segunda articulación, desde la adolescencia (Alarcos-Llorach, 1976). Esto refleja la capacidad de los humanos de aprender una lengua, luego varias, en pocos años, aunque a la humanidad le haya costado miles desarrollar la doble articulación lingüística.
4. Las estrategias de reproducción y los modos de dominación en los órdenes sociales históricos de Bourdieu (2001) y los procesos civilizatorios de coacción y auto-coacción de Elías (1988), son practicados por padres y cuidadores con el fin de transmitir saberes de conducta y socialización durante la crianza, o durante los procesos interactivos contextualizados con otras personas en la sociedad, en diferentes relaciones discursivas con ellas.
5. Para Geertz (1976) la cultura es un sistema de referentes simbólicos compartidos, los cuales determinan la vida de la sociedad y del sujeto. Desde la infancia se activa este aprendizaje simbólico, y en cortos 80 años o menos, los humanos aprenden elementos de uno o varios sistemas culturales.
6. Duranti (2003) indica que los procesos del habla cotidiana y transmisión cultural son indivisibles. Esto fue convertido en un poderoso mecanismo educativo con el cual se desarrolla la narratividad y se adquiere el mito.

Lo anterior aplicaría a los conceptos educativos de *crianza*, el *aprendizaje* del contexto y el desarrollo de la *narratividad*. Estos son grandes procesos interactivos-educativos de los sujetos, mediante los cuales se realizan las coacciones y el desarrollo de la auto-coacción sobre el control de las conductas (la crianza), para el proceso civilizatorio del sujeto (Elías, 1988); el proceso de adquisición del saber simbólico de los contextos interactivos, como la simbología de la cultura (Geertz, 1976), o las estrategias de reproducción y los modos de dominación simbólicos de la sociedad sobre el sujeto (Bourdieu, 2001) y, por último, el mito y la mitificación en el discurso (Duranti, 2003) y los procesos de narratividad y argumentación cotidianos (Bruner, 2018).

3.5. Hacia la pragmática educativa.

La pragmática lingüística se ha basado, entre otros, en los estudios de Habermas sobre la acción lingüísticamente mediada. El mundo, para el autor: “(...) puede ser entendido como correlato de la totalidad de los enunciados verdaderos” (1981, pág. 121). El autor habla de la interacción mediante los enunciados válidos en un mundo empírico, validables también por su propia pretensión de validez. Todos los enunciados deben su pretensión de validez al saber compartido. El saber es también un producto de lo que hacemos comunicativamente con él para el logro de

unos ciertos propósitos. A eso se le llama acción comunicativa: los procesos argumentales aseguran la obtención de logros mediante la expresión y el habla.

Para Habermas (1981) la acción comunicativa se refiere a la interacción de a lo menos dos sujetos capaces de acción y de lenguaje, por esto, de establecer vínculos y mantenerlos a través de actos verbales y no verbales. Los sujetos interactúan de acuerdo a planes de acción e interpretan cada acto para conseguir consensos (pág. 124). La realidad es comprendida como lo que se comparte de ella. Por lo tanto, basamos nuestras acciones culturalmente, lo que significa hacer con el saber y hacer desde la tradición. Las diferencias entre unos y otros tipos de acción comunicativa están en los grados de abstracción, en la clase de propósito o logro, y el grado de transmisión de información posibles (Habermas, 1981, pág. 124).

El concepto de acción comunicativa significa, como se dijo, la introducción de la pragmática, y de allí, la pragmática del lenguaje en la educación cotidiana. Habermas y otros autores han contribuido a abrir el camino para la comprensión de la cotidianidad en la comprensión de lo que se hace, cómo se hace y cómo se entiende eso que se hace. La pragmática lingüística se involucra porque permite hacer vínculos entre teorías del lenguaje y del uso, es decir, las prácticas de habla y sus características culturales.

Finalmente, para Habermas (1981) las prácticas de habla se realizan en atención a una u otra forma de acción, 1. comunicativa: o todo acto mediante el cual se establecen relaciones e intercambios, 2. teleológica, o estratégica: el sujeto actúa para la consecución de una finalidad o un estado de cosas ideal, por los medios más congruentes, para la optimización de la utilidad (pág. 122); o 3. dramaturgica: el sujeto proyecta en su público una imagen o impresión de sí mismo revelando elementos de su subjetividad para el logro de un propósito activo o comunicativo (pág. 123). En este sentido, deben establecerse desde la pragmática: ¿Cómo se relacionan los conceptos de comunicación, prácticas de habla y aprendizaje? ¿Cuáles son las categorías de la praxis lingüística en relación con las de la educación-comunicación (saber, influencia y aprendizaje, en torno al código y el discurso)?

Se desea implicar que la definición y distinción de la educación cotidiana con las educaciones escolar y mediática, debe estudiarse como la diferencia entre discursos y códigos con los que cotidianamente transferimos y adquirimos la cultura escolar, la cultura mediática y, en general, las expresiones de toda la cultura. Sin embargo, y por ello, desea implicarse también la necesidad de estudio de los contextos y los actos de habla, en y por los cuales se producen discursos y utilizan códigos educativamente. Para ello, puede proponerse una investigación a partir de definir la edu-comunicación cotidiana sobre relaciones de ruptura (entre escolaridad y cotidianidad) de códigos, discursos, actos y contextos, en y por los cuales se aprenden las gramáticas. También, sobre relaciones de continuidad (entre mediatización y cotidianidad), mediante las cuales se aprende la *cultura de masas* en contenidos trans-mediáticos.

Para el estudio de la edu-comunicación cotidiana se desea aplicar el enfoque de la lingüística, la comunicología y la antropología. La edu-comunicación cotidiana resultaría ser el universo de todas las interacciones, realizada en la cotidianidad mediante elementos lingüístico-comunicativos. De esta educación, se presume, dependerían las otras, en relaciones de ruptura y continuidad. El

problema ahora es comprender cómo, se diferencian las educaciones, más allá de las instituciones y los medios. Se daría por superada la disyuntiva acción/interacción por la *acción educativa lingüísticamente mediada* en la cotidianidad. Éste entonces no sería un fenómeno/objeto de estudio de una sola disciplina sino de un enfoque interdisciplinar y metodológicamente adecuado desde la pragmática.

Para Escandell (1994, págs. 14 a 20) los actos comunicativos se definen locutivos (realizar un acto comunicativo), ilocutivos (realizar un acto comunicativo con intención) y perlocutivo (comunicar y lograr una acción comunicativa). Según esto, y bajo la premisa de la interrelación entre educación y comunicación, todo acto edu-comunicativo sería susceptible de estudiarse como acto perlocutivo. Así pues, al estudiar el concepto edu-comunicación cotidiana desde lo que ocurre en la situación comunicativa, existe la posibilidad de sintetizar el objeto de estudio como actos de ostensión e inferencia (Escandell, págs. 14 a 20). A continuación, el análisis de cómo comprender la síntesis de los actos comunicativos-educativos.

El pragmatismo evidencia las conductas humanas en tanto el registro de sus resultados, de lo sucedido y lo acontecido. Esto indica el deber de conceptualizar la educación cotidiana y su relación con las otras educaciones desde el punto de vista interpretativo. Habermas indica:

“Por lo demás, tanto el acceso en términos de hermenéutica y comprensión del sentido a objetos de antemano estructurados simbólicamente, como el procedimiento que representa la reconstrucción racional del saber pre-teórico de los sujetos que juzgan, hablan y actúan competentemente, funda entre la filosofía, por un lado, y las ciencias del espíritu y las ciencias sociales, por otro, una estrecha relación de afinidad y parentesco”. (2000, pág. 211).

El estudio de la educación cotidiana se define por esto interdisciplinar y hermenéutico, y por el hecho de que todo acto comunicativo - educativo viene de antemano estructurado simbólicamente. Esto significa que considerar la educación como conjunto de actos lingüísticamente mediados para transmitir el saber implica de antemano dar un enfoque pragmático al objeto de estudio. Es así posible conceptualizar los discursos y los códigos desde el punto de vista lingüístico-comunicativo, siempre que al acto comunicativo realizado se le dé una lectura educativa, y en el contexto y los actos de habla de su realización. Así también es posible, como reza la tesis, proponer los actos de ostensión e inferencia (Escandell, 1994, págs. 14 a 20) como conceptos para describir todos los actos que resultan educativos, actos comunicativos especiales dados en la escuela y los medios.

Para la pragmática del lenguaje de Escandell (1994), tales relaciones adquisitivas y transferenciales pueden explicarse como aspectos interactivos del lenguaje, mediante los cuales los hablantes no solo llevan a cabo efectivamente las comunicaciones, sino que también ponen en funcionamiento la ostensión y la inferencia pragmáticas como herramientas educativas de la cultura y el saber en la lengua. *Ostensión e inferencia*, para la autora, son las estrategias de los hablantes para lograr que los interlocutores comprendan aquello de que se habla. Se trata de los mecanismos para hacer comprender al otro lo que se expresa y, por parte del interlocutor, las operaciones mentales para comprender y aprender. En relación con la pragmática del lenguaje, estos dos conceptos se involucran directamente con la *acción lingüísticamente mediada* en virtud

de que ostensión significa también *hacer* con la expresión. También en virtud de que inferir significa comprender y no solo codificar y descodificar. Esto quiere decir que el aprendizaje se media a través de actos comunicativos de los cuales se aprende en la interpretación del acto, del símbolo y de la significación formal (Escandell, 1994, págs. 14 -20). Esta idea tendría una implicación teórica sobre la educación cotidiana, vinculándola al concepto de Acción lingüísticamente mediada.

3.6. Conclusión: El lugar de la educación cotidiana en la Edu-comunicación.

La revisión teórica anterior permitió dilucidar una ubicación para el objeto de estudio, la edu-comunicación cotidiana y su relación con las educaciones escolar y mediática. También permitió observar que hay un vacío teórico acerca de la definición de edu-comunicación cotidiana, y en lo concerniente a la relación entre tales educaciones. Además, la elección del enfoque pragmático en el estudio de la edu-comunicación, asociándose al concepto de *acción lingüísticamente mediada*, permitirá definir la edu-comunicación cotidiana, a través de esta teorización y de la subsecuente propuesta metodológica. Así que la teoría sobre la edu-comunicación resulta ser el enfoque conjuntivo de las explicaciones sobre la educación y el campo teórico para aplicar la pragmática en conjunción de otras perspectivas disciplinares, teóricas y metodológicas.

Con esta teorización se cuenta con un punto de partida para completar el esquema edu-comunicativo, según el cual la educación cotidiana coexiste con las educaciones escolar y mediática. Ésta sería la educación en su realización interactiva, edu-comunicativa, como condición cultural-antropológica. La educación ocurriría entonces en la interacción cotidiana; y cuando ésta ocurre por la acción institucional, o acción técnica deviene institucionalización/escolarización y mediatización. Se produce además la masificación de la expresividad propia de la cultura mediática, como hegemonías en una cultura. El campo teórico y la tradición seleccionadas para este objeto, validan la realización de una investigación: la formulación de un concepto nuevo y el estudio de la relación entre las educaciones. Nuevamente, gracias al enfoque teórico comunicológico y culturalista para estudiar la educación, es posible constituir un objeto edu-comunicativo cotidiano. La razón se fundamenta en el desarrollo del análisis más allá de las instituciones escolares y los medios educativos y más bien, desde los códigos, los contextos, los discursos y los actos de habla cotidianos. Es posible proponer metodológicamente la investigación para definir y relacionar la educación cotidiana con las otras educaciones. Así también estudiar fenómenos educativos explicables desde la lengua hablada, los códigos usados, el contexto cultural-ambiental.

La propuesta de comprender la educación cotidiana desde la edu-comunicación, en contraste con el problema planteado a partir del caso de la educación Manus, inspiró el estudio de otras teorías sobre los sujetos y las sociedades que, en una lectura educativa, arrojan una posibilidad de introducir la lingüística y la filosofía de la pragmática en el estudio de la educación. Es posible comprender desde ese punto de vista una educación determinada más que por las acciones instrumentales y estratégicas y las acciones coordinadas de los sujetos, como también por la lengua

hablada y cómo la usan, el contexto de sus comunicaciones y discursos. La investigación propuesta abordará la educación desde principios pragmáticos del habla y los códigos, los cuales parten del acto comunicativo como realización.

SEGUNDA PARTE: CARACTERIZACIÓN DE LA EDUCACIÓN COTIDIANA.

4. CAPÍTULO IV: LA ADQUISICIÓN DE LA LENGUA COMO REALIZACIÓN DE LA EDU-COMUNICACIÓN COTIDIANA.

4.1. Introducción: ¿Qué son las educaciones textualizadas?

Para Narváez (2013), los fenómenos educativos se distinguen por las características comunicativas de sus códigos y discursos, mediante las cuales se reconocen las modalidades mediática y escolarizada (pág.78). Para el autor, la comparación entre uno y otro fenómeno debe discutirse en términos de código como fundamento de sus interacciones. Si estas modalidades educativas se definen equiparándose a las culturas, entonces se requiere reconocer la estructura generativa cultural y la perspectiva semiótica para distinguirlas a todas. Interpretando a Narváez (2013, pág. 11) se requiere entender la cultura como código en su correspondencia sintáctico-semántica. En consecuencia, las culturas pueden definirse y diferenciarse por sus códigos figurativos o abstractos, su discursividad argumentativa o narrativa, y por su transmisión textualizada o gramaticalizada (Eco, 1995, en Narváez, 2019, pág. 12). En síntesis, los fenómenos educativos cotidianos sí pueden diferenciarse por elementos como el código, el tipo de aprendizaje y su discursividad, en sus actos de habla u contextos.

El modo de transmisión de la cultura es el primer condicionante de la manera como educamos en sociedad. La razón se halla en que la transmisión y la adquisición son coherentes con los saberes en transacción. No es lo mismo desde este punto de vista, educar en las ciencias que en los valores éticos. No es lo mismo enseñar los valores estéticos históricos de una porción de la historia del arte, que mostrar una obra y disfrutarla para que otro infiera el gusto personal por ella. Tampoco sería lo mismo emitir información que influye mediáticamente en las decisiones de consumo, que enseñar a consumir responsablemente. Esto último no es lo mismo que ostentar unos valores éticos en un comercial televisivo de un producto alimenticio. De igual manera no sería lo mismo recibir y comprender el discurso de la publicidad que aprender las estructuras literarias y retóricas de la mediación de contenidos. En este sentido se reafirma la idea de que enseñar es distinto de ostentar, y que estudiar, por ejemplo, es diferente de inferir valores populares asociados a acciones.

Para Lotman (1993, pág. 15), “El texto se presenta ante nosotros no como la realización de un mensaje en un solo lenguaje cualquiera, sino como un complejo dispositivo que guarda variados códigos, capaz de transformar los mensajes recibidos y de generar nuevos mensajes, un generador

informativa que posee rasgos de una persona con un intelecto altamente desarrollado”. Con este apartado el autor explica el texto, el acto de su enunciación, su forma enunciativa, las condiciones de su producción y reproducción, y las relaciones comunicativas entre el texto, los hablantes y el contexto (discurso).

Para Lotman: “En la dinámica del desarrollo de la semiótica durante los últimos quince años se pueden captar dos tendencias. Una está orientada a precisar los conceptos de partida y a determinar los procedimientos de generación. La aspiración a una modelización exacta conduce a la creación de la meta semiótica: devienen objeto de investigación no los textos como tales, sino los modelos de los textos, los modelos de los modelos, y así sucesivamente. La segunda tendencia concentra su atención en el funcionamiento semiótico del texto real”. (1993, pág. 15). La tradición científica ha sido la heredera de la capacidad de meta-textualizar, generando discursos alrededor de lo dicho de los objetos (textos), o mejor, de lo que sabe de ellos. Sobre las enunciaciones cotidianas, textos y meta-textos corresponden a dos universos culturales distintos y, por tanto, a dos modos de transmisión distintos. Aquí no importan los metatextos, pues ya sería gramaticalizar

Aterrizando esta teorización a la educomunicación: sus diferentes modalidades bien pueden describirse por el tipo de textos con los que éstas transmiten y generan la adquisición de la cultura. Se considerarían educaciones textualizadas aquellas cuyos saberes son mediados en la comunicación cotidiana, como iconos de la imagen y del sonido. Estos son inferidos en su realización, determinados por unos actos de habla y un contexto. Su compartir dependería únicamente de las condiciones comunicativas y no de los procesos de meta textualización. En el caso de las educaciones gramaticalizadas, éstas agruparían los saberes especial y meta-discursivamente codificados. Son inferibles (comprensibles y estudiables) gracias a procesos meta-semióticos, según las posibilidades cognoscitivas de los hablantes. Es deber de esta investigación establecer las correspondencias entre los actos de habla y los saberes textuales (cómo se transmiten genéricamente en la cotidianidad) y los saberes gramaticalizados (cómo se transmiten y reinterpretan popularmente en las instituciones y la mediatización).

En apoyo a lo anterior, Lotman indica: “Aprovechando la terminología saussureana, podríamos decir que en el primer caso el habla le interesa al investigador como materialización de las leyes estructurales de la lengua, y en el segundo, pasan a ser objeto de la atención precisamente aquellos aspectos semióticos que divergen de la estructura de la lengua. Así como la primera tendencia obtiene su realización en la meta-semiótica, la segunda genera de manera natural la semiótica de la cultura”. (1993, págs. 15-16). Gracias a esto, es posible equiparar la semiótica de la cultura, la que realizan normalmente las personas, con la ostensión y la inferencia. De igual forma es posible decir que la escolarización es una educación meta-semiótica. Y la educación mediática lo sería también, ambas de acuerdo al siguiente argumento.

Según la idea anterior: unas educomunicaciones transferirían el contenido en forma gramaticalizada y otras el contenido en forma textualizada. Se añade que en Lotman: “El curso del desarrollo del pensamiento científico, en este caso, al igual que en muchos otros, repetía la lógica del desarrollo histórico del propio objeto. Como se puede suponer, históricamente el enunciado en

el lenguaje natural fue primario, después siguió la conversión del mismo en una fórmula ritualizada, codificada también mediante algún lenguaje secundario, o sea, en un texto. La siguiente etapa fue la unión de tales o cuales fórmulas de modo que formaran un texto de segundo orden”. (Lotman, 1993, pág. 17). La historia de la escolarización está ligada al de las instituciones, y éstas a la reproducción de los discursos gramaticalizados. Se confirma que los saberes que provienen de la reflexión meta-semiótica y metalingüística son meta-discursivos y que, por esto, requieren de actos de habla especiales para su transmisión. En contraposición están los textos en su simple manera de comprenderlos. Para ello no se requiere más que las habilidades para la ostensión y la inferencia incorporadas en la capacidad lingüística de todo hablante.

Los saberes cotidianos tienen en la mediatización una reinterpretación, como gramaticalización de los textos en su transferencia mediática. Para ello puede ejemplarizarse la conversación cotidiana, la pedagogía y la publicidad. Aunque ésta última pretenda presentar las cosas de manera que el contenido sea familiar para el público, los textos son mediados gracias al conocimiento de la técnica y de la retórica. Allí la lógica de la mediación precede la textualidad ostentada e influye en su inferencia. En la escuela, por su parte, los hablantes acuden a sus saberes y los expresan, en su calidad de explicaciones, interpretaciones lógico-cognoscitivas y, por ello, transfieren no el texto sino el meta-texto. De todas formas, esos textos, meta-textos y sus actos de habla pueden considerarse educomunicaciones.

Esta investigación postula que la educomunicación en su versión cotidiana agrupa diferentes modalidades educativas, por el hecho de que toda educación transfiere saberes gramaticalizados y textualizados. Además, se pueden y deben entender así las educomunicaciones específicas, por el hecho de que los modos de transmisión de la cultura también requieren de actos comunicativos distintos (interacciones en términos de Narváez, 2013). O sea, requieren de actos de habla, códigos y contextos distintos. El simple hecho de que dediquemos la escritura para la ciencia, que ésta sea mayoritariamente objeto de adquisición escolar, y que sus actos de habla no sean de dominio más que de los ilustrados, configura una educación-comunicación distinta a la de la cotidianidad. De igual manera, el hecho de que el aprendizaje mediado por las tecnologías, técnicas y retóricas especiales de, por ejemplo, la televisión, sea diferente de otros aprendizajes, es motivo suficiente para decir que ésta constituye otra modalidad educomunicativa.

4.2. Del discurso onomástico como fenómeno edu-comunicativo: Estudio exploratorio.

4.2.1. Introducción: ¿Por qué un estudio del discurso onomástico para una investigación en educación?

Porque se requiere estudiar o aplicar diferentes metodologías y acudir a diversas disciplinas o teorías, para conseguir avances significativos sobre la edu-comunicación⁴. Se sostiene aquí la afirmación, según la cual, los códigos, los discursos, los contextos y los actos de habla serían evidencia de la educación-comunicación en la cotidianidad, más allá de las instituciones y los medios⁵. Así las cosas, algunos fenómenos discursivos, o sea, lingüístico-comunicativos y culturales, se leerán aquí de forma educativa: se busca hallar interacciones mediante las cuales las personas transfieren/adquieren el saber de su comunidad. Se supondría para ello que toda manifestación cultural, en cualquier expresión lingüística, haría parte de uno o más discursos. Y que, por su dinámica interactiva y cotidiana, tanto el discurso como el proceso comunicativo devendrían educativos. Todo discurso sintetizaría la expresividad, el uso lingüístico y simbólico en contexto, y algunos saberes específicos, generalizables a toda una sociedad. Por último, se supondría que todo discurso realizado es descriptible y analizable desde un enfoque interpretativo/pragmático aplicable a la educación.

En la búsqueda de metodologías y soportes teóricos diferentes, se propone una educación entendida en la propuesta de *acción educativa lingüísticamente mediada*⁶. Se comprendería en este concepto el conjunto de los fenómenos educativos que ocurren por el hecho mismo de que la comunicación, el aprendizaje y la educación se realizan concomitantes. Además del hecho mismo de que las palabras y las expresiones usadas en contexto buscan generar algo en alguien, como primera medida, la ejecución de una acción o un aprendizaje (Escandelll, 1994, págs. 14 a 20). Entonces, resulta necesario un estudio comprensivo de las categorías de ostensión e inferencia, en muestras de habla del contexto cotidiano (préstamo categorial desde Escandelll, 1994, págs. 14 – 20).

Con estas categorías se sugiere educativamente: todo acto comunicativo es un esfuerzo de quien interactúa, para transmitir un mensaje a un destinatario y esperar de éste un aprendizaje. Éste es un proceso indispensable pues permite la comunicación, y viceversa, como también es indispensable el saber por adquirir y por expresar (Berlo, 2000, cap. 2). Se entiende también que todo acto comunicativo estimula o genera un esfuerzo inferencial del interlocutor, de modo que todo el acto discursivo sea comprendido. El resultado de la ostensión y la inferencia, cotidianamente practicadas, sería educación cotidiana en la cultura a través del intercambio intergeneracional. Se espera encontrar transacciones, ostensivas e inferenciales, descriptibles en saberes discursivos representando nueva información o procedimientos (no)ritualizados. Por ejemplo, sería posible hallar discursos en un estudio de la onomástica de una comunidad. Así mismo reconocer en sus nombres las ostensiones de que provienen y las inferencias sobre el saber

⁴ Deducción a partir del Estado del Arte, de donde se extrae que los avances en Educomunicación han sido escasos desde su teorización, quedando relegado el concepto a la descripción de la educación mediática (Narváez, 2019).

⁵ Resultados del Marco teórico para la investigación sobre la Educomunicación cotidiana. La afirmación se refiere a la dicotomía propuesta por Narváez (2013 & 2019) entre códigos y discursos como elementos distintivos de las educaciones desde el plano comunicativo. El aporte de la investigación aquí propuesta es agregar a tales las subcategorías de contexto comunicativo y acto de habla para completar el esquema edu-comunicativo.

⁶ Un aporte desde el Marco teórico, derivado del concepto de Habermas (1981) desde una lectura educativa.

de la cultura en su contexto. Por ende, reconocer y comprender el valor educativo de toda comunicación respecto de la adquisición de la lengua.

El estudio a continuación se realizó con el objetivo de intentar una respuesta a la pregunta general: ¿Cuáles son las características gramaticales y pragmáticas de la educación en el contexto de la cotidianidad, y cuál es su relación estructural con la educación escolar y con la educación mediática?

Es posible, realizar un estudio del discurso, desde el punto de vista de la saliencia de las palabras (Pardo, 2007, pág. 142), en el conjunto histórico de los nombres de una comunidad y qué significa ello en la educación cotidiana. Para ello se planteó el estudio exploratorio a continuación. Esto porque, antes de adentrarse en un estudio amplio sobre los discursos onomásticos y su carácter educativo, es necesario observar: ¿es posible obtener discursos desde y sobre los nombres? ¿Hay relaciones explorables entre los discursos onomásticos, la educación, y las personas que los poseen? (texto y contexto, cohesión y coherencia, representaciones compartidas) Es decir, ¿podrá obtenerse discursos sobre los nombres, cuyo contenido sea registrable, analizable y conduzca a obtener información sobre lo que piensan y cómo actúan las personas? Por último, qué podríamos decir de todo ello como meta-información lingüística-comunicativa y educativa-cultural. De igual manera se presenta otra cuestión: también es necesario saber cómo lograr abordar metodológicamente lo anterior. Luego de la teorización se presentarán los resultados de una encuesta de opinión y selección léxica, mediante la cual se obtendrán resultados como base para el que será el estudio principal.

En el proceso metodológico del estudio principal se dio cuenta de la recolección y formación de un corpus compuesto por muestras de habla, en este caso, los nombres de una comunidad. Se logró también interpretar en ellos el o los discursos que componen, y trazar una explicación sobre la relación entre éstos y la edu-comunicación. Esta tarea se realizó mediante un estudio estadístico de la saliencia (Pardo, 2007, pág. 142), en conjunto con una caracterización de los elementos de las muestras. El discurso onomástico se considerará por ello, en su contenido, dinámica y contexto, una evidencia de la transmisión cultural mediante la adquisición lingüística. Lo importante a indicar aquí, es que el estudio principal extiende las conclusiones obtenidas en el estudio exploratorio, y comprueba algunas hipótesis derivadas.

4.2.2. El discurso en la onomástica: un fenómeno de la edu-comunicación.

4.2.2.1. *Fundamentos teóricos.*

La adquisición de la lengua se realiza primero de los elementos fónicos y las reglas de combinación de la primera articulación del lenguaje, en la primera infancia. Luego, se realiza del léxico y de las reglas semántico-pragmáticas, de la segunda articulación, desde la adolescencia (Alarcos-Llorach, 1976). Esto refleja la capacidad de los humanos de aprender una lengua, y posiblemente varias en poco tiempo. Esto, aunque a la humanidad le haya costado miles de años desarrollar la doble

articulación y las familias lingüísticas. Las escuelas de enseñanza de lenguas, así como los institutos nacionales de la lengua como la RAE, o la enseñanza escolar de idiomas, son una pequeña porción de la historia de la adquisición y transmisión lingüística de los humanos. La historia se remonta al desarrollo del lenguaje del homo sapiens, hace unos 120 mil años, y el medio de transmisión de la lengua por excelencia fue simplemente la interacción cotidiana.

Interpretando la opinión de Alarcos Llorach (1976, Cap. 1) la adquisición lingüística de un niño es similar a la historia del desarrollo de las lenguas y sus transformaciones a través del tiempo y del espacio. Para ello valga la comparación entre lo diacrónico y general de las lenguas, y lo sincrónico y particular del desarrollo de un niño. Todos los seres humanos nacen con la capacidad de adquirir la lengua conocida y hablada primero por su comunidad, de la que provienen sus parientes y cuidadores. La propuesta de esta investigación considera que la adquisición de la lengua es el proceso general de realización de la educación-comunicación cotidiana. Y que particularmente agrupa diferentes procesos, realizados en actos de habla en contextos cotidianos, códigos y discursos en los que ocurre la educación.

La crianza por su parte apelaría al aprendizaje por adquisición de la lengua (código), de los discursos familiares y de la comunidad (Matriz cultural), de los actos de habla (rituales en interacción) y la información del contexto del hogar. La discursividad sería la adquisición de los procesos y el desarrollo de las habilidades para la narrativa y la argumentatividad cotidianas. Ésta sería una educación específica de la cultura mediante la cual la comunidad realiza la transferencia generacional de sus mitos y rituales. La educación es sensible al contexto y se realizaría en razón de la habilidad de comprender simbólicamente los elementos culturales representados en las cosas y los lugares donde y con que ocurren las interacciones, ergo, la transmisión y adquisición lingüísticas. Se supone que la obra humana es toda, una forma de comunicación en códigos icónicos diferentes mediante los cuales se expresó su cultura. Esto, en un sentido amplio de interacción en el tiempo (diacronía y sincronía). Así se forman propias y compartidas representaciones de los lugares naturales o modificados por la humanidad, en los cuales se desarrollan sus comunicaciones. En ellas se incluye toda la información que las personas se transan entre sí respecto de los espacios y objetos, de cuyos saberes se alimenta la interacción educativa. Las anteriores afirmaciones están basadas en evidencias que, como se dijo, son tomadas de teorías y disciplinas distintas a las de la educación, con el fin de leerlas educativamente.

La educación Manus es un excelente ejemplo de la habilidad humana de educar mediante la interacción. Sin necesidad de escuelas ni medios sofisticados por la técnica moderna, las sociedades establecen relaciones educativas intergeneracionales basadas en la interacción cotidiana. Sin embargo, lo que tradicionalmente entendemos por educación nos impide aplicar el conocimiento sobre las culturas aborígenes, en tanto ignoramos que, más allá del contexto propio de cada comunidad, compartimos la ritualización y la interacción necesarias para educar. Esto nos propone la necesidad de formalizar conceptualmente los procesos interactivos cotidianos humanos que permiten la educación, y que son diferentes de los utilizados en la pedagogía, la

institucionalización y la mediatización modernas (Cfr. Mead, 1962, cap. 1). Es posible que se haya sobre escolarizado la investigación y el conocimiento educativo.

Los procesos civilizatorios de coacción y auto-coacción explicados por Elías (1939, págs. 449 a 466) sirven para entender que la educación es ejercida por la humanidad mediante acciones para regular, permitir o prohibir conductas del otro. Los estudios sobre el origen de la sociedad y cómo estos se representan en situaciones mentales, psicosociales, han explicado cómo las relaciones de tensión entre las libertades de unos y otros terminan en procesos hetero y auto-regulatorios, cotidianos, y que terminan por hacerse históricos y culturales. En ello juega un papel fundamental el aprendizaje por adquisición que las personas realizan de las coacciones, acciones para impedir o permitir de otros, a fin de convertirlas en acciones autoimpuestas que se van normalizando psicológicamente. Las conductas y regulaciones se hacen culturales en tanto son aprendidas y practicadas generacionalmente, y son coherentes con la representación simbólica que tienen las personas en una comunidad. La lectura educativa aquí es que la teoría de Elías refuerza la idea de que la educación se ejerce en interacciones que, a la postre, es posible leerlas como edu-comunicaciones. El proceso de auto-coacción de las conductas está basado en aquello que se aprende en la interacción cotidiana con otros, y es posible determinar las características discursivas que tales procesos que representan. Así la crianza, por ejemplo, es un constante repetir de acciones coactivas y de esperar éstas se conviertan en auto-coacciones de los niños para que sean aplicadas por ellos para siempre. Todo lo que se diga de la edu-comunicación es aplicable como fundamento de las categorías y procesos civilizatorios, teniendo en cuenta que tales se realizan en la cotidianidad y, durante toda la historia, en la formación y crianza de todos los niños y de las generaciones.

Por otra parte, otro correlato son las estrategias de reproducción y los modos de dominación practicados por las comunidades para mantener los órdenes sociales históricos, explicados por Bourdieu (2011, caps. 1 y 2). Pareciera que las sociedades están destinadas a repetirse, a reproducirse indiscutible e inexplicablemente. Pero el autor demuestra que la tal reproducción de cómo se organiza la sociedad en torno a la posesión de los medios y modos de producción, el poder, el posicionamiento y el saber/conocimiento, se debe a acciones estratégicas tradicionales ejercidas históricamente por las personas. El punto aquí a defender es que las instituciones como la familia tienden a ejercer acciones ejemplarizantes sobre sus nuevas generaciones con el fin de que éstas perpetúen la tenencia de capitales y las maneras de relacionarse con los demás. Esto es educativo en tanto hay reproducción, transmisión y adquisición de saberes culturales que permiten reproducir la cultura misma. Y es cotidianamente educativo porque, como en el caso de la teoría de Elías, la transmisión y adquisición de modos y estrategias de reproducción y dominación se realizan en la interacción de las personas. Piénsese en el valor de lo simbólico en el aprendizaje de las nuevas generaciones sobre lo que las anteriores hicieron. De esta manera puede hacerse análogo el caso de Bourdieu con el de la edu-comunicación en tanto describen la manera cómo hay una red de saberes discursivos en torno a unas conductas esperadas pero que solo sobreviven en el cúmulo de saberes de la cultura con la práctica cotidiana e intergeneracional.

Para Geertz (1976, pág. 57)) la cultura es un sistema de referentes simbólicos compartidos, y el proceso que las personas realizan para transferirlos y adquirirlos es similar al presupuesto sobre la educación cotidiana. Es también un proceso interactivo, solo posible porque compartimos una lengua y ésta es la portadora del sistema de referentes que regulan las conductas. Es importante el impacto que tiene el concepto de cultura en el de ser humano según el autor, porque permite validar la noción de lo humano, en un sistema de saberes transferidos y adquiridos de fuentes extrasomáticas de información. Las personas tienen la posibilidad de saber lo que otros podrían saber o no saber, y por ese camino se comparten representaciones sobre lo que ha de llegar a ser cada quien. Otro elemento que impacta el concepto de “hombre” (sic) según el autor, es el hecho de que tales sistemas de cultura son históricamente construidos en base al intercambio intergeneracional. Es importante tener en cuenta que la cultura es una experiencia, vivida diacrónicamente por las diferentes generaciones de una etnia, pero construida y compartida sincrónicamente por cada miembro durante su tiempo de vida e interactividad. Así todo sistema de cultura se comparte en relaciones edu-comunicativas, teniendo en cuenta que los saberes pueden ser conservados o no, pero en su mayoría las culturas tienden a ser conservadoras en lo sincrónico, tienden a su reproducción, sufriendo cambios en lo diacrónico, en la reproducción que de ella hacen diferentes generaciones en diferentes épocas de la historia.

Duranti (2003, pág. 4) observa que la habilidad lingüística de la humanidad es en efecto el proceso de adquisición de unos códigos, y por ellos, de la cultura. La relación etnológica de la lengua y la cultura es pues objeto del aprendizaje humano, de modo que el código adquirido será el vehículo y el objeto de todas nuestras concepciones. Para esto, el autor presenta tres paradigmas de la antropología en Norteamérica: el de Boas, la descripción gramatical de la cultura y la lengua como herramienta de comprensión de la representación mental; el paradigma de los años 60 que indaga por el uso de la lengua en contexto y su relación con la mente; y finalmente, el tercer paradigma que consiste en los estudios sobre identidad e ideología (Duranti, 2003, pág. 5). Los tres paradigmas de estudio reconocidos por Duranti evidencian el discurso como la capa del lenguaje que permite observar más clara y comprensivamente la relación entre cultura, aprendizaje y mensaje. Toda acción lingüísticamente mediada hace parte de unos discursos y estos son derivados del saber en la cultura, por lo que toda expresión es un objeto de adquisición de saberes por medio del lenguaje. Esta teoría es coherente con el concepto de edu-comunicación, según el cual, la educación-comunicación se basa en la transmisión del código y de los discursos (Narváez, 2019, pág. 117). Es igualmente coherente porque los discursos transportan ambos, códigos y saberes en relaciones de cohesión y coherencia, de modo que sería posible observar en ellos rasgos de ese compartir de la cultura en una comunidad. Y, por tanto, cohesión y coherencia en relaciones de textos en contextos, permite ampliar la visión educativa del aprendizaje por simple interacción. Interpretado a Duranti (2003), lo que se persigue en estudios así enfocados es la visión que las personas tienen de sí, de los demás y del universo, qué comparten con los demás y cómo lo han hecho. Por ello la visión antropológica de Boas se toma como aporte de este estudio exploratorio en virtud de que la gramaticalidad de la cultura es una forma analítica de entender cómo encuadran

los aprendizajes discursivos de los hablantes en una matriz de pensamiento cultural, y cómo estos procesos se engloban en términos educativos.

4.2.3. Adquisición de la lengua y adquisición de la cultura.

La adquisición es una forma de aprendizaje y, a su vez, la adquisición lingüística explica el carácter situacional, mediático, interactivo y poco reflexivo del aprendizaje de la cultura. Este modo de aprender resulta muy útil para explicar la diferencia entre las educaciones, de modo que se puede dar sentido a un fenómeno subyacente y estructural: la educación cotidiana. Se propone esta adquisición como concepto asociado a la edu-comunicación ya que el dialecto es un saber que se obtiene solamente en la comunicación. De igual manera pasa con la representación mental, la cual se forma en cada quien a partir de las concepciones generales de la sociedad. Adquirir la lengua y la representación es adquirir la cultura, es decir, adquirir códigos y contenidos, alfabéticos u orales. Para Slobin:

“The capacity to learn languages is deeply ingrained in us as a species, just as the capacity to walk, to grasp objects, to recognize faces. We don’t find any serious differences in children growing up in congested urban slums, in isolated mountain villages, or in privileged suburban villas” (The human language series program, 1994, 394).

La adquisición de la lengua es una capacidad social y hace parte de aquellos aprendizajes fundamentales para el desarrollo del hablante. De esta forma, la capacidad comunicativa tendrá como objeto la adquisición de la lengua y el aprendizaje de los modos de vivir en sociedad. Es en el seno de la sociedad donde los códigos se forman, usan, transfieren y adquieren. La lengua y el contenido por ella mediado, son aprendizajes fundamentales y complementarios para el complejo proceso comunicativo humano. La adquisición de la cultura tiene que ver con la propia de la lengua en la adquisición y uso de los idiomas, dotados etnológicamente de sentido en la práctica del habla, en el transcurrir del tiempo y a lo largo y ancho del espacio

Las personas son educadas en códigos. A estos procesos se les llama también Enculturación. La enculturación ocurre en los actos comunicativos, dentro de una etnia, desde y sobre sujetos hablantes que han adquirido los códigos, o bien han obtenido otros. La adquisición de códigos se realiza por hablantes nuevos y la transferencia por hablantes iniciados contextualmente necesarios para poder comunicarse.

4.2.4. El dialecto.

Si adquirir la lengua y adquirir la cultura son lo mismo, se debe decir que los cambios culturales están, individual y grupalmente, en las formas del contenido y las sustancias expresivas de la lengua. Y si la lengua transporta la cultura, las variaciones de los sistemas lingüísticos serán la evidencia material de los cambios culturales. A cada variación de la lengua se le llama dialecto, y

estos son el resultado del trasegar de los grupos humanos en el tiempo y el espacio. Se propone uno de los objetos de la educación cotidiana: el saber del dialecto. ¿Qué es el dialecto y por qué es un objeto cotidiano de aprendizaje? Para Tusón (2012):

“Hay dos acepciones principales de dialecto. Una es la que lo considera como lengua derivada de otra. Así, el francés es un dialecto del latín, el cual a su vez es un dialecto del indoeuropeo; o bien el castellano, el catalán, el francés, el italiano, etc. son dialectos del latín, mientras que el latín, el griego, el persa, el sánscrito, etc. son dialectos del indoeuropeo. Esta acepción suele funcionar en el ámbito del historicismo y, por tanto, dialecto es un término técnico de la lingüística histórico-comparativa. La otra acepción de la palabra lo define como variedad geográfica dentro de una misma lengua.”

Las diferencias culturales entre una etnia y otra son sus lenguas, lo que implica que ellas mismas, las etnias, son una variedad distinta de otras culturas, variaciones determinadas por factores comunicativos y del contexto.

Solamente es posible en la práctica cotidiana comunicativa de la lengua, en sus rasgos etnológicos que representan la contextualización, o sea, la realización y uso en el tiempo y en el espacio, entre los hablantes en relaciones educativas. Entonces, adquirir el dialecto es poseer el código cultural, la herencia, la tradición, el ejemplo ostensivo de las prácticas, los gustos, las normas y demás. Por ello las tradiciones no son propias desde el punto de vista diacrónico, pero ya sí lo son en el sincrónico. En Padilla y Pérez: *“In our theory of acculturation, we will follow the tradition of pragmatism in social cognition research (Fiske, 1993).”* (e.g., Heider, 1958; James, 1890, pág. 3). La enculturación es de carácter pragmático y se vale de las prácticas humanas y su significación. El uso de los códigos y las prácticas que por él se median, se dan en la observancia, o en general, la ostensión ejemplificante del saber y sus fuentes. Así pues, la enculturación solo funciona en la medida en que un nuevo hablante aprenda el código que, en la interacción, será usado y representará las prácticas y las concepciones de la vida social. Pero nada de eso ocurre sin acudir a la práctica.

Tuteo o Ustedeo.

Bogotá es una ciudad ampliamente catalogada en el país por su “buen uso” del español. Este fenómeno representa también un conjunto de restricciones particulares, poco comunes en otros países. Restricciones sociales al uso del lenguaje, como los prejuicios evaluativos asociados al uso del /tú/ o el /usted/: “El uso de tú en Bogotá se ve afectado por dos restricciones pragmáticas; en primer lugar, los bogotanos y migrantes consideran que el tuteo es un trato inadecuado en situaciones en las que no hay confianza con el interlocutor o hay diferencia de estatus desde una perspectiva moral o social (edad, jerarquía, etc.), en estos casos se considera que tú excede la confianza permitida y puede señalar incluso irrespeto” (Cepeda, 2017).

Sin embargo, los investigadores del habla bogotana han descrito que los comportamientos asociados a esta distinción tú o usted, varían dependiendo de factores contextuales, como el lugar o el conocimiento sobre la identidad del interlocutor: “los informantes de este estudio, específicamente la humanidad, comparten la creencia de que el habla gay es similar o comparte rasgos con el habla femenina, entre ellos el tuteo” (Carricaburo, 1997). En la afectación del uso del tú se encuentra la ubicación en el territorio, la clase social, el sexo y hasta la formación académica del locutor y su aceptación tiene los mismos tintes para el interlocutor.

Con lo anterior se da como resultado un estigma entre iguales y la forma engañosa de condicionar al locutor, sobre todo, en el sexo masculino: “el tuteo masculino es visto, especialmente por los varones, como un estigma que indica pertenencia al grupo homosexual, lo cual genera el rechazo, la crítica, la condena y, finalmente, el desuso de la forma tú entre hombres.” (Cepeda, 2017). Sin embargo, otros estudios de la RAE informan que en espacios privados de alto estatus económico en Bogotá, donde es fácilmente hallable una conducta más sofisticada y coherente al capital cultural histórico. El uso del tú entre hombres es fundamental pues los relacionamientos se basan en otro tipo de intereses que dan por sentada la confianza.

Desde otras miradas, hay una relación de solidaridad y poder establecida en el uso pronominal, dando cuenta de una concordancia horizontal y vertical en la reciprocidad entre interlocutores. Hay más grados que los de tú y usted, por ejemplo, está el sumercé y esporádicamente el vos (Montes, 1985a; En Cepeda, 2017). En las investigaciones de Cuervo (1867), se evidencia que el uso del pronombre tú fuera común en su época, reservado exclusivamente para la literatura. Celebraba el autor el hecho de que la literatura hubiere penetrado la vida cotidiana de las personas (En Cepeda, 2017). Y a diferencia de tal época, el tú ha venido ganando espacio en el tratamiento de las personas. Esto podría significar que el relacionamiento de los bogotanos ha ido acercándose, librándose de prejuicios de índole social, para representar relaciones más familiares sin tantas distinciones. Sin embargo, en la generalidad, el pronombre usted sigue teniendo preferencia mayoritaria, manteniendo los mismos prejuicios que determinan su aplicabilidad (Cepeda, 2017).

4.3. Estudio Exploratorio.

4.3.1. Fundamentos teórico-metodológicos: Metodología pragmático-lingüística para el estudio de la educación.

El pragmatismo se aplica a las conductas humanas a partir del registro de sus acciones, de lo acontecido o de lo dicho. Un enfoque metodológico basado en el pragmatismo significaría conceptualizar la educación cotidiana y su relación con las otras educaciones, desde un punto de vista interpretativo. El estudio de la educación cotidiana se define por esto interdisciplinar y hermenéutico. Habermas indica que todo acto comunicativo viene estructurado previamente en términos simbólicos (2000, pág. 211). Esto significa interpretar los actos educativos lingüísticamente mediados de los que se supone transmisión/adquisición del saber. Será así posible

comprender los discursos y los códigos desde el punto de vista educativo-comunicativo, siempre que al acto realizado se le dé una lectura educativa, y en el contexto y en los actos de habla de su realización. Para Escandell (1994, págs. 14 a 20) los actos comunicativos en contexto se definen locutivos (realizar un acto comunicativo), ilocutivos (realizar un acto comunicativo con intención) y perlocutivos (comunicar y lograr una acción comunicativa). Según esto, y bajo la premisa de la interrelación entre educación y comunicación, todo acto perlocutivo sería susceptible de estudiarse como acto educativo. Así pues, se tiene la posibilidad de comprender la educación en términos de ostensión e inferencia (Escandell, págs. 14 a 20).

Ostensión e inferencia (Escandell, 1994, págs. 14 a 20), son las estrategias de los hablantes para lograr que los interlocutores comprendan aquello de que se habla. Se trata de los mecanismos para hacer comprender al otro lo que se expresa y, por parte de quien recibe, las operaciones mentales para comprender y aprender. En relación con la pragmática del lenguaje, estos dos conceptos se involucran directamente con la *acción lingüísticamente mediada* en virtud de que ostensión significa *hacer* con la expresión y lograr algo en el otro, mas no solo codificar. También se relacionan en virtud de que inferir significa aprender/comprender y no solo decodificar. El aprendizaje ocurriría a partir de la interpretación *del acto, del símbolo y de la significación formal* (Escandell, 1994, págs. 14 -20).

Se propone que la relación entre las personas y sus nombres son ejemplo de transmisión/adquisición de saberes. También se propone que el otorgamiento de un nombre como el acto ritual de asignar valores de representación, significación y uso a los nombres, de forma ostensiva e inferencial. Es así que otorgar o hablar de un(os) nombre(s) es un acto basado en condiciones de adecuación y discursos onomásticos, basados a su vez en saberes aprendidos sincrónicamente por las personas, y diacrónicamente por las comunidades. Otorgar o hablar de un(os) nombre(s) evidencia que los hablantes de una comunidad de habla acuden al saber popular sobre ellos y sobre su historia. Acuden también a su experiencia en representaciones compartidas de los nombres usados y las personas poseedoras. Se presume que los nombres en una comunidad confluyen en conjuntos léxicos aprendidos por inferencia en la interacción cotidiana, a partir de personas que hablan ostensivamente u ostentan ellas mismas un nombre. Lo mismo podrían haber conocido de miles de nombres más. De la identificación de características y patrones de tales conjuntos en una base de datos cronológica, depende el análisis de valores educativos, asociados a las prácticas culturales de otorgamiento, y de la sabiduría sobre un sistema de saberes lexicales representado en los nombres propios personales. Cotidianamente usamos los nombres propios y comunes para ostentar/inferir, meta-saberes acerca de las palabras, a su vez que mostramos e inferimos léxicos como conjuntos de conceptos culturales.

Las relaciones entre la cultura y la expresión son más evidentes en el análisis combinado, entre la lengua y el contenido porque, para Pardo: “La lengua instaura una serie de formas de organizar el mundo alrededor de una sociedad o grupo determinado, y en ello se fundamenta la relación con la cultura, por cuanto esta última corresponde a una forma simbólica de organización de lo que existe en torno al hombre (sic)” (Pardo, 1998, pág. 150). Esto quiere decir que la manera

de evidenciar etnográficamente los elementos descritos por Duranti (2003), debe corresponder a la descripción de las características de la expresión en tanto forma del contenido, para ahora sí pasar al nivel de la descripción cultural. Es decir, la sustancia expresiva habrá de revelar otros datos asociados a la significación connotativa y denotativa, o la estructura semántica-representacional. Lo que ha de buscarse es, en general, la representación mental, por ende, compartida, como forma de describir la cultura en la expresión. Las formas simbólicas dependen de la organización de la lengua, como los nombres dados a los objetos, lo cual revela la organización del pensamiento. La forma del pensamiento revela la forma de la cultura en sus significaciones. Esta relación se presenta entre textos (formas y sustancias) y contextos (situaciones comunicativas). La cultura se evidencia en el discurso.

El discurso es texto en contexto. La forma transporta el significado que, en relación con otras formas y otras situaciones del uso, se dan relaciones discursivas intertextuales. Los discursos se representan en relaciones de significación intertextuales que representan modos comunes del pensamiento: la cultura. La identificación de las categorías del discurso se realiza desde el establecimiento del conjunto categorial escogido desde una(s) disciplina(s) específica(s). Igualmente se realiza mediante un estudio de recurrencias y regularidades de la significación a partir de los elementos, compartidas por los sujetos de su cultura, y cómo se educaron en ella. Tales regularidades y recurrencias son para Pardo (2007, pág. 155): “(...) fenómenos (elementos nucleares y periféricos) que pueden ser identificados y descritos siempre, teniendo en cuenta el contexto, el grupo al que se adscribe la RS (representación social), y las características de su expresión discursiva, entre otros.” (Paréntesis para aclarar catáforas). El estudio del texto y el análisis del contexto deben ser pasos posteriores al estudio del significado connotativo y denotativo. Es decir, las formas preceden a las representaciones, las cuales se identifican en las regularidades entre unos textos y otros. Según Galindo, la selección de los procesos analíticos que se realizan sobre los discursos son escogidos según los objetos cognitivos buscados. Los “paquetes técnicos” adecuados serían, en este caso, los propios para la descripción meta-lingüística de la representación mental compartida:

“Si interesa moverse sólo a nivel descriptivo y de superficie de comportamiento, el paquete estadístico y su combinatoria en el más sofisticado paquete encuesta puede ser adecuado, sobre todo si la reducción requerida de la superficie social se propone en “números”, cuantitativa. Si lo que se busca es superficie exhaustiva, una representación de situaciones en imágenes más icónicas, más parecidas a lo que un observador en el lugar puede registrar, será conveniente el paquete etnográfico. Ambos, el estadístico-encuesta y el etnográfico parten del observador que da cuenta del acontecer social como dato. La lógica previa se configura en la distribución, es decir, en la presencia- ausencia de cualidades que pueden o no ser contabilizadas. El asunto se complica cuando el nivel pasa de superficie a estructura, entonces se requieren paquetes que puedan manejar significados, construir nuevas categorías, organizar grupos de categorías en esquemas y constructos. Todas las técnicas de análisis de discurso son pertinentes aquí, aquellas que trabajan con el lenguaje, las que se aproximan al eje de la interpretación hermenéutica, de la significación de lo

observado. Los objetos cognitivos de la comprensión y la explicación se van organizando en paquetes de lógica positiva o hermenéutica según el caso, y la sofisticación de los paquetes aumenta.” (1998, pág. 24)

De lo anterior se desprende la necesidad de un paquete técnico cuantitativo-cualitativo, al nivel de las formas lingüísticas características de las expresiones tomadas en un corpus. A este estudio se sumaría un paquete de categorización cualitativa al nivel de sus significaciones. La etnografía a proponer en esta investigación es la mejor técnica en cuanto los anteriores propósitos, primero, porque gracias a ella es posible la obtención fiel de los datos lingüísticos del código en uso; segundo, porque en ella es posible encuadrar una metodología para el análisis formal y otra para el análisis etnológico sin que ambos riñan con una perspectiva culturalista; y tercero, porque la hermenéutica es el enfoque más afín a los estudios sobre las representaciones mentales, ergo, los estudios culturales y del discurso. La etnografía planteada tiene que ver con métodos y categorías de la lingüística, la etnología y la comunicología, primero en el análisis de las expresiones desde el texto y el contexto, y luego en la interpretación. Respecto de los estudios cuantitativos y cualitativos de los fenómenos del lenguaje, dice Pardo:

“La saliencia cuantitativa se relaciona con la hipótesis de que la regularidad conceptual se puede interpretar como una manera de representar la realidad, visible a través de frecuencias de palabras, sus concordancias y asociaciones, así como en la organización categorial que se tipifica en clases, tal como se muestra en la fase exploratoria descriptiva. Además, el análisis de las concordancias puede servir para identificar la constitución de modelos en virtud de las relaciones conceptuales que se establecen en su interior o lo que se ha denominado redes conceptuales, uno de los objetivos de este trabajo. El supuesto es que las unidades léxicas o palabras altamente asociadas, las expresiones reiterativas y los tropos articulados por relaciones asociativas, se corresponden con unidades conceptuales que pueden llegar a constituir modelos culturales y, de esta forma, el núcleo y la periferia de la Representación social.” (2007, pág. 142).

Este estudio se enfocará en unidades léxicas y en conjuntos de palabras asociadas, en expresiones reiterativas y en tropos articulados, correspondientes a reiteraciones o regularidades posibles en el discurso. La finalidad del estudio formal es servir de base para la caracterización posterior de las relaciones entre la significación. En el primer trabajo de análisis se aplicarán estudios de medida de tendencia central, o modelo estadístico descriptivo. Se tendrán en cuenta las unidades léxicas potencialmente cuantificables en esos modelos estadísticos de saliencia formal. Los nombres de las personas, por ejemplo, pueden representar relaciones etnológicas de significación que permitirían reconstruir modelos culturales sobre el otorgamiento de un nombre, y sus significaciones, o relaciones educativas. Luego, esto es lo que explica Pardo sobre la saliencia cualitativa:

“Los métodos específicos, que se utilizan para determinar la necesidad cualitativa, tienen como objetivo llegar a señalar cómo se formulan relaciones categoriales que conducen a reconocer que ciertas expresiones lingüísticas se constituyen en

modelos culturales, cada uno de los cuales puede llegar a ser núcleo de la RS en virtud de que configuran formas particulares de conceptualizar la realidad social y que son estables en un momento histórico determinado” (2007, pág. 142).

Los hablantes escogen unidades léxicas con una intención, basándose en un saber contextualizado otorgándoles otros significados a las palabras y a las cosas. Estas unidades se relacionan con las representaciones mentales del hablante. Esta saliencia también se denomina saliencia cultural:

“(…) se revela necesario un criterio adicional que permita identificar y seleccionar las distintas entidades, a través de las cuales es posible dar cuenta de los significados colectivos más estables y sobresalientes en un grupo. Esta tarea es desempeñada mediante la construcción del concepto de saliencia cultural. Por saliencia cultural debe entenderse la propiedad de ciertas expresiones discursivas que, en virtud de su inclusión dentro de un entramado de significados compartidos culturalmente, se presentan más sobresalientes, relevantes o llamativos. De este modo, la saliencia cultural está determinada por el uso de cierta palabra, patrón lingüístico o tropo, que tiene como núcleo una expresión clave dentro de las estructuras discursivas correspondientes. La hipótesis a partir de la cual es posible proponer el concepto de saliencia cultural proviene de la percepción del investigador de que los modelos culturales tienen sus cimientos en formas socio-cognitivas que se reiteran en los procesos de aprehensión de la realidad.” (Pardo, 2007, pág. 143).

Con la aplicación de una búsqueda de saliencia cultural se pretende identificar: A. temas, B. tropos, y C. estructuras lingüísticas de la representación mental. Conociendo las fuentes y características del saber, se puede realizar una conceptualización de las opiniones y referentes culturales representados en expresiones de y sobre la vida cotidiana. La identificación de tropos, temas y cogniciones será determinante para cumplir el segundo objetivo de la investigación, el de caracterizar las enunciaciones, estructuras y características etnológicas de la educación de todos los días.

Como primera medida, antes de adentrarse en un estudio amplio sobre los discursos onomásticos de una comunidad, es necesario observar: ¿es posible obtener discursos desde y sobre los nombres? Es decir, se puede obtener empíricamente textos en contextos, cuyo contenido sea registrable, analizable y conduzca a obtener información sobre qué piensan, cómo actúan, qué y cómo comunican las personas sobre los nombres. Y qué podríamos decir de todo ello como meta-información lingüística-comunicativa y educativa-cultural. De igual manera se presenta otra cuestión: no solo es necesario saber si de un conjunto de nombres es posible obtener discursos. También es necesario saber de qué manera pueden obtenerse en diferentes tipos de estudios o corpora.

Sobre la primera cuestión, se puede afirmar que toda expresión humana puede representarse/analizarse en relaciones de texto en contexto comunicativo. Los nombres, como entidades lingüísticas, entran en el conjunto de los fenómenos discursivos por hacer parte del dominio de una cultura y su lengua. Por su puesto, son usados según todas las propiedades del

lenguaje humano, o funciones, proceso asimilable al uso de cualquier palabra en el lexicon de una comunidad. Además, el uso de los nombres significa escogerlos y mencionarlos enunciativamente, por lo que a ellos puede asignarse los mismos valores que a todo acto de habla: comprensión, adecuación y ejecución (producción discursiva). Las representaciones que generan los nombres en los hablantes tienen que ver con el contenido de otros discursos y concepciones culturales sobre sus poseedores. De hecho, y así se mostrará, se podrá hacer análisis de tales discursos en torno a matrices de pensamiento cultural.

Sobre la segunda cuestión, hay recursos y metodologías, así como conceptos ya acuñados en diferentes disciplinas, disponibles para los estudios del discurso. Tales metodologías y conceptos son útiles para encontrar diferentes tipos de discursos en diferentes códigos. Ejemplo de ello es el hallazgo de relaciones entre la expresión del lenguaje corporal y las actitudes políticas cotidianas. Esta investigación propone un estudio descriptivo de los discursos de la onomástica de una comunidad. Pero, ante el enorme reto de encontrarlos en un corpus léxico amplio en el estudio principal (una base de datos de 35 mil unidades léxicas), es necesario contar con información empírica previa para verificar las posibilidades. Son necesarias las herramientas conceptuales que permitan sintetizar un corpus mediante muestreo, y no realizar un estudio longitudinal. Es por eso que se requiere de localizar patrones de comprensión de manera exploratoria. Para hallar discursos en un corpus léxico se requiere identificar patrones discursivos, o relaciones de coherencia y cohesión entre los elementos.

Para Pardo (Pardo, 2007, pág. 142), la saliencia cuantitativa puede observarse desde un modelo estadístico descriptivo, sencillo, para el conteo aritmético y comparativo de cantidades y clases de palabras, por ejemplo. La saliencia cuantitativa se representa a su vez en la incidencia etnológica del dato numérico, al proponer la relevancia discursiva entre ciertas expresiones y textos. Por ello se procedió a obtener una organización en torno a valores de uso (saliencia cuantitativa alta y baja), de significación o proveniencia (Saliencia cualitativa o relacional), y de características representacionales (Relevancia en el discurso).

La decisión de aplicar un estudio de saliencias cuantitativa y cualitativa fue tomada tanto para el estudio exploratorio como para el estudio posterior. Sin embargo, ¿dónde y cómo hacer un estudio exploratorio para hallar saliencias en nombres de una comunidad? Las diferencias en el proceso de análisis discursivo tanto del exploratorio como del estudio principal, son la longitud de la muestra y las fuentes (también, tipo de abordaje a la fuente). Esto porque se requiere explorar la misma fenomenología discursiva, primero de una fuente cercana y con una muestra pequeña, para poder abordar el muestreo de la base de datos mencionada. De esta forma se decidió por la aplicación de una encuesta a usuarios de la lengua en una comunidad local, utilizando una técnica de muestreo que permita resultados significativos. Esto debido a que son las personas las que usan y hablan de los nombres. Existe entonces la necesidad de proponer y aplicar un instrumento y así generar las categorías de estudio del corpus grande. Se buscarán en ambos estudios elementos representacionales, de forma, de contenido y uso de las palabras/nombres.

Fue acertado acudir a los conceptos de la estadística para diseñar la encuesta y formular algunas categorías guía que permitieran ordenar el trabajo. La estadística y las técnicas de muestreo aplicadas a los ejercicios de investigación cualitativa son una buena manera de dar sentido matemático a los datos lingüísticos, extraer de allí la información caracterizable, y viceversa (Martínez, 2012, pág. 614). Para las necesidades de este estudio, lo más coherente es elegir un modelo de muestreo no probabilístico pues no se esperan resultados como los requeridos en un estudio geográfico o sociológico. Aquí se trata de la relación cuantitativa palabras/personas, relación mediada por representaciones, significaciones y usos. Las cantidades referentes a las palabras son relevantes en tanto representen una saliencia, y posean una representacionalidad significativa de uso, asociable. Los modelos de muestreo no probabilísticos permiten llevar a cabo la construcción de categorías de análisis cualitativo durante la ejecución de la metodología (Martínez, 2012, pág. 615). Esto porque permiten ordenar los complejos datos de los corpora lingüísticos, en relación con las cantidades de palabras, y la complejidad de realizar muestreos de personas o unidades léxicas sin tener patrones visibles. En virtud de ello es que se considera el estudio exploratorio, de modo que puedan reconocerse elementos de orden en un corpus con datos caóticos.

El muestreo no probabilístico se realiza también a través de técnicas no rigurosas como la “bola de nieve” (Martínez, 2012, pág. 614). Esto quiere decir que el nivel de confianza de tales técnicas es ideal para un estudio cuantitativo-cualitativo de palabras/personas, para resaltar representaciones, usos y significaciones. La rigurosidad de la “bola de nieve” es suficiente para obtener resultados significativos en términos del alcance del muestreo, por las relaciones que se establecen entre los informantes y el contacto entre ellos. La bola de nieve no requiere de métodos de consecución y selección rigurosos de informantes sino de una buena difusión. Es decir, el criterio de selección depende de los nexos entre informantes que comuniquen entre sí la posibilidad de responder a la encuesta y las condiciones favorables de un nuevo informante para el estudio.

Población y muestra.

El reto es comprobar que hay educomunicación en los actos con que históricamente se han otorgado y se habla de los nombres propios personales en una comunidad. Por ello se lleva a cabo este estudio a los NPP de los hablantes que transcurrieron por el Andrés Bello, Institución educativa distrital de Bogotá, Colombia. Para 1954, año de la fundación del colegio, Bogotá ya contaba con más de 700 mil personas, un 10% de la población actual. Más allá de la urgencia de tutelar y escolarizar a la población creciente de la ciudad, los proyectos habitacionales y escolares iban de la mano, con una visión futura del desarrollo organizado y educado de las comunidades. El barrio Muzú-Ospina Pérez fue fundado en tres etapas en las postrimeras del sur. Las viviendas fueron otorgadas a partir de los años 40 a empleados estatales, quienes iniciaron y consolidaron una comunidad bogotana. El barrio Muzú ya contaba con 14 años de historia cuando fueron fundadas 3 de las actuales instituciones educativas básicas existentes. Hoy en día es posible

datos extraídos con técnicas no probabilísticas no es sumamente relevante, pues el interés del estudio de los datos así obtenidos no es matemático/cuantitativo. Indica Martínez:

“Por eso, es de primordial importancia el lugar que los participantes ocupan dentro del contexto social, cultural e histórico del que forman parte (notas al pie originales eliminadas). Decisiones que en un diseño de muestreo probabilístico serían consideradas como fuentes de sesgo, en una indagación cualitativa son una vía para garantizar el rigor de la aproximación. Como lo señala Mertens (notas al pie originales eliminadas), el mito de la homogeneidad es cuestionado para atender, en cambio, a las muchas dimensiones de la diversidad en cada contexto específico. Mi insistencia en designarlos como “invitados a participar” es para subrayar que en esta forma de trabajo, la aceptación de los informantes es un elemento conceptualmente imprescindible y éticamente intrínseco (notas al pie originales eliminadas). Esto no es equivalente al denominado consentimiento informado de la investigación epidemiológica (informar a los integrantes de una muestra aleatoria sobre los propósitos de la investigación no necesariamente significa considerar su deseo de participar en el estudio, ni tampoco supone siempre un cabal respeto a sus intenciones, temores o rechazos) (notas al pie originales eliminadas)” (Martínez, 2012, pág. 615).

El “Sesgo comunitario”, como se lee sobre las técnicas no probabilísticas en la investigación cualitativa, significa que las personas participantes llegaron a la encuesta bajo un compromiso ético de involucrarse porque pueden, y porque pertenecen a, se identifican con, una comunidad y, por lo tanto, comparten características culturales. A diferencia de los estudios etnológicos, por ejemplo, un estudio epidemiológico no siempre contaría con el principio ético de una participación, pues no se espera exactamente del participante una opinión como aporte al estudio. Una técnica como la bola de nieve no tiene control sobre casos de personas que llegan a la encuesta sin llenar los requisitos de participación. La técnica aplicada a la búsqueda de características comunitarias permite encontrar características generalizables como los valores, las creencias, las representaciones, etc. La bola de nieve permite llegar a personas afines, de las cuales se busca otra homogeneidad, una no cuantificable, incommensurable.

Así pues, se considera suficiente la cantidad de informantes obtenida. Esto porque, finalmente, esas cien personas fueron halladas en una forma de aleatoriedad inesperada. Ahora bien, si la comunidad en general se divide en grupos, como los maestros de una u otra área, los estudiantes de unos u otros grados, y los acompañantes de esos estudiantes, todos divididos en edades y grupos de opinión, entonces puede decirse que la encuesta recogió opiniones de todos los grupos poblacionales representables.

Para la encuesta se hicieron operativas las categorías cuantitativas de la relación cantidad de nombres/personas. También, se hicieron operativas las categorías cualitativas del uso, la representación y el significado de los nombres. Se trata entonces de explorar si tales categorías pueden evidenciarse como discurso en la onomástica de una comunidad. Así pues, se estableció un conjunto de 16 preguntas (luego agrupadas en 11 preguntas) con el fin de extraer de los 102 participantes de la comunidad:

- A). las representaciones que tienen de algunos nombres,
- B). diferentes usos que éstos les dan, y
- C.) los significados que les asignan.

Para este estudio, las cifras no son tan importantes como sí lo es el hecho de que varios opinen lo mismo, o compartan espacios comunes sobre lo que consideran. El reto de diseñar las preguntas estaba determinado por la dificultad de operativizar esas categorías, en relación con la reserva de la comunidad sobre sus opiniones. De hecho, más que la reserva sobre sus experiencias, podría haber confusión hacia el sentido de la pregunta. Por ello se acudió al saber popular de la práctica lingüística para saber qué expresiones, en forma de pregunta, podrían satisfacer las necesidades de información. Una estrategia fue una redacción que apelara al sentido de la expresividad popular cotidiana sobre lo que discutimos, tratamos, gustamos de los nombres, etc.

Teniendo en cuenta el aspecto analítico de las fuentes y características de los saberes, es posible hallar discursos en una onomástica: las palabras y los saberes asociados revelarían diferentes relacionamientos de cohesión y coherencia entre ellos. Esas relaciones estarían enmarcadas también, analíticamente, en las categorías, aquí discursivas, de la lógica, la política, la ética y la estética asociadas a los nombres. Esto querría decir que las personas se representarían, darían uso a, y significarían los nombres de su comunidad representando estos saberes en discursos. Así pues, hipotéticamente, los hablantes asociarían a los nombres ideas sobre el poder, los relacionamientos, el gusto y el conocimiento. Así pues, se formularon preguntas que apelaran al gusto (ej. Te gusta, no te gusta), al conocimiento (ej. Qué significa, de dónde viene), al relacionamiento entre personas (ej. Un nombre como homenaje a un antepasado, la herencia de un nombre, prohibición de otorgar un nombre humillante, etc.), o tal vez a ideas asociadas al poder (ej. Otorgar el nombre de un líder, recalcar el significado de un nombre según su capital social).

4.3.2. Resultados de la encuesta de selección léxica.

4.3.2.1. *Datos iniciales: pregunta 1.*

De las 102 personas que respondieron la encuesta, el 33% está entre los 41 y 57 años de edad. El 31% es menor de 18 años. El 27% está entre los 28 y los 40 años, el 8% lo está entre los 18 y los 28 años y el 1% no respondió la pregunta. Estos datos son coherentes con la población escolar, dado que se esperaba que los informantes fueran profesores de más de 30 años de edad, al igual que familiares (padres y madres) de más de 25 años y niños entre los 5 y 18 años (estudiantes de primaria a último grado de bachillerato). El rango de edad más bajo de personas está entre los 18 y los 28 años. Se interpreta el dato con personas de poca presencia en el colegio, porque a esa edad los jóvenes ya están graduados, iniciaron su vida laboral o continuaron con estudios superiores. Se esperaba un número bajo de padres y madres adolescentes, por la percepción del investigador sobre

la composición de la familia promedio del colegio (ver Imagen 3, Rangos de edad de los participantes).

Cabe agregar que las personas que a 2019 tenían entre 41 y 57 años nacieron entre 1962 y 1978, y sus nombres son en mayoría nombres castellanos con un par de excepciones: Bittyit y Dulffay. Este comentario se realiza en virtud de expresar algunas preconcepciones personales del investigador sobre los nombres y los discursos que ellos expresan. Así mismo puede decirse que sus nombres son combinaciones tradicionales y las dos excepciones representan escrituras, lenguas o tradiciones onomásticas distintas. Por otra parte, los informantes con edades entre 29 y 40 años nacieron entre 1979 y 1990. Sus nombres son, definiendo un conjunto de características, diferentes del conjunto de los nombres de edades superiores. Este conjunto de personas posee nombres ya no tan tradicionales, en un número similar de nombres castellanos, y otras con combinaciones entre nombres extranjeros y españoles. Al lado de Ana María, Clara y Paula, encontramos a Erika, Leidy y Yenny. De los nacidos entre 1992 y 2002, es decir, personas entre 18 y 28 años de edad, se encuentran informantes con nombres masculinos castellanos referentes a ángeles y apóstoles, únicamente, junto a nombres anglosajones como Yeison (Jason, por asimilación fonética del inglés al español). Entre las mujeres de tal edad ya no se encuentran nombres absolutamente castellanos, porque se acompañan de algunos anglosajones y bíblicos (con asimilación de la fonética inglesa) o un único nombre de las mismas características. Y entre los nacidos para los años 2003 y 2014 encontramos combinaciones de dos nombres anglo, y combinaciones de un nombre anglo inicial y uno castellano o bíblico en segundo lugar.

4.3.2.2. *Pregunta 2.*

La segunda pregunta se componía de dos interrogantes: ¿Por qué te llamas así? ¿Puedes compartirme tu historia? El 54% admitió que su nombre había sido escogido por moda: al momento de ser bautizados había redundancia en la cantidad de niños nombrados así. Un 13% no sabe por qué se llama así, a lo cual se pueden atribuir varias explicaciones, pero la más sencilla es: la persona y su entorno no dieron importancia al hecho de transmitir un saber personal histórico. Un 25% considera sabe que su nombre es herencia de un familiar antepasado o contemporáneo, y un escaso 8% sabe que su nombre le fue otorgado por significación especial atribuida por sus otorgantes como valor estético, poético, hasta político. Cabe anotar que las razones aducidas por los informantes tienen que ver todas con la referencia. Aquí se revela un dato discursivo: la referencia es una marca discursiva del nombre porque contiene un valor otorgado al nombre, en la mayoría por evocación, con elementos de gusto, relacionamiento con los antepasados, o el resaltamiento de unos valores de poder como con los héroes deportivos, del proselitismo político, etc. Por último, Se evidencia que prima el gusto a la hora de escoger los nombres y la influencia de personajes de la farándula del momento, aunque cabe advertir que en la población mayor de 40 años primaba la escogencia de nombres evocando a algún familiar.

4.3.2.3. *Pregunta 3.*

En esta oportunidad se interrogó por quién realizó el acto de nombramiento mediante la pregunta ¿quién te dio tus(s) nombre(s)? Predomina el mutuo acuerdo, aunque la opinión de la madre es determinante. Esto significa que hay un alto porcentaje de informantes cuyos nombres fueron decididos de fuente materna, concordante con el hecho de que la lengua es materna. Sin embargo, la decisión casi siempre es mediada en la evocación del lado paternal de la historia. Otras personas también pueden influir en la decisión de un nombre x, sobre todo de manera evocativa. Quienes pueden participar directamente además de los padres son los hermanos, seguidos por los abuelos, y después los tíos. Esto es coherente con la conformación tradicional de la familia, el grado de intervención a que se tenga derecho, y el grado de decisión permitido. Solamente hubo un caso de una persona que se otorgó su nombre a sí mismo: en su historia particular, sus padres nunca lo registraron y él mismo realizó el trámite escogiendo estética y políticamente, evocando un jugador de fútbol colombiano de su época.

4.3.2.4. *Pregunta 4.*

El acto de escoger nombres no es diferente del de escoger una palabra adecuada para llamar/describir un objeto o un ser en la vida cotidiana. Este hecho no es unívoco, primero, porque hay muchas palabras como nombres qué escoger y, segundo, los contextos son diferentes en cada caso, por lo que nunca habrá una única decisión. Por ello se interrogó a los informantes si conocían alternativas de nombres a elegir tomadas en cuenta al momento de su otorgamiento: ¿Había otras opciones para tu nombre? ¿Cuáles? ¿por qué? 29 personas afirmaron conocer otras alternativas a sus nombres otorgados. Otros 31 dijeron no conocer estos detalles, pero la diferencia entre estos porcentajes y el de otras respuestas se debe a que los informantes no dijeron más que un sí o un no. Otras 21 personas sí aportaron el porqué. De los 102 informantes, 5 indicaron que la alternativa era el nombre de otro familiar. Una persona conocía de una alternativa a su nombre por una “competencia” estética por el mejor significado entre varios onomásticos. 10 informantes sabían de alternativas a sus nombres en razón a la moda de la época. En esto, alguien reconoce que Lisímaco, un nombre griego, estaba de moda en la región atlántica de Colombia en los años 80. Una de las razones expresada es el deber de elegir un nombre acompañante mediante una regla fonética para rimarlos. Los informantes que adujeron esta respuesta indicaron que el nombre complementario debía “salir” con el principal, es decir, debía aportar una sonoridad que gustare al otorgante. Esto quiere decir que debe haber una combinación sonora, por ejemplo, una ligadura de sonidos entre la sílaba final de un nombre y la inicial del acompañante.

4.3.2.5. *Pregunta 5.*

Para establecer vínculos entre lo narrativo y los histórico de las personas, se les interrogó acerca de cómo se llamaban sus cuidadores o parientes y si conocen la razón o la historia de sus nombres. Los datos de la primera pregunta se refieren a los nombres de las dos generaciones inmediatamente

anteriores por lo que los informantes de 41 a 57 años aportan nombres de al menos una o décadas antes, sus progenitores nacidos entre 1940 y 1950. Los nombres parentales de quienes los aportaron reflejan el análisis de la pregunta 1 de esta encuesta y coinciden con información arrojada en el estudio principal de este trabajo. Es decir, la distribución de la procedencia de los nombres en las preguntas 1 y 5, coincide con las características descritas sobre los nombres de las décadas de los años 40 y 50 en el estudio principal.

Los datos del segundo interrogante reflejan la relevancia discursiva que tiene la historia del nombre parental. El 68% de los encuestados indicó no conocer la historia o la razón del nombre parental. Entonces, sí ya para la segunda pregunta se había evidenciado un alto porcentaje de personas que no conocían su propia historia, hay un quiebre narrativo entre su generación y la anterior. La historia del otorgamiento del nombre no es tan importante, y mucho menos lo es la de la generación parental. El otro 32% aportó diferentes versiones de la historia parental de los nombres. 21 (de 67) personas indicaron que el nombre de sus padres proviene de la evocación a un ancestro. 8 personas más indicaron que un significado especial fue la razón del otorgamiento del nombre parental y otros 4 informantes indicaron que proviene del gusto y la moda de la época.

4.3.2.6. Pregunta 6.

Esta pregunta se refería a la normalidad, a lo generalizable culturalmente, propiamente a los elementos compartidos considerados en cada selección léxica. Las respuestas a esta pregunta revelan diferencias y similitudes culturales en tanto representaciones compartidas de nosotros y de ellos. La primera pregunta a resaltar es la 6: Para ti, ¿cuál sería un nombre o nombres raros? Lo primero que debe decirse es que todos los participantes hicieron un aporte. Como en las siguientes preguntas, en ésta los informantes expresan a cabalidad sus gustos mediante la selección de uno o más nombres raros, feos, bonitos, y lo más importante, nombres elegibles para ser usados o no y por qué. Sobre los nombres raros debe indicarse como conclusión promedio, que los nombres raros elegidos por todos los informantes son extranjeros, antiguos o nombres de personajes de película. Las razones aducidas tienen que ver con cosas pro y contra culturales en representaciones compartidas. 56 personas indicaron que los nombres son poco comunes, lo que aquí se interpreta como un ejercicio mnemotécnico de los hablantes para saber qué palabras, cosas, nombres propios, objetos y demás, pertenecen o no a su cultura. Otros informantes son más arriesgados a afirmar que un nombre efectivamente no pertenece a nuestra tradición. Algunos reconocen que los nombres son raros porque expresan fanatismo, tienen una doble significación no adecuada, socialmente, y podrían, por ejemplo, avergonzar a sus poseedores. Otros son nombres raros porque la sonoridad no es fácil de comprender o usar, o no es acorde a los cánones estéticos de la fonética propia. Otros informantes indicaron que los nombres antiguos son raros, por poco comunes, porque perdieron vigencia o porque ya no están de moda, por su sonoridad, significado o frecuencia de uso.

4.3.2.7. *Pregunta 7.*

Los interrogantes: ¿Cuáles nombres no te gustan? y “Menciona un nombre que te guste, uno que no y por qué”, formulado a manera de solicitud de acción; fueron aplicados con motivo de obtener las mismas razones anteriores, pero estimulando la opinión estética sobre nombres de su actualidad. La selección de nombres por gusto o disgusto tiene que ver con el pensamiento actual, con lo que perciben y por lo que son influidos los informantes. Y, aún con la diferencia planteada por la implicatura de la pregunta, los resultados son los mismos a preguntas anteriores. En la actualidad, como anteriormente, las personas escogen los nombres por las razones esgrimidas arriba: gusto por la sonoridad, frecuencia de uso, representaciones, entre otras.

4.3.2.8. *Preguntas 9, 10 y 11.*

Éstas fueron formuladas estratégicamente para promover un acto de recordación de los nombres que impactaron en la historia de cada persona: ¿Recuerdas los nombres de tus amigos(as) de infancia? ¿Recuerdas los nombres de tus amigos(as) de adolescencia? ¿Recuerdas los nombres de tus amigos(as) de adultez? La estrategia consistió en abordar la capacidad de recordación de nombres de los adultos, frente a la de adolescentes y niños. Los adultos responderían las tres, los adolescentes las dos primeras, y los niños solamente responderían la primera pregunta. Los niños, jóvenes y adultos recuerdan fácilmente los nombres que les gustan asociados a las personas que les agradan. Este resultado es contrastado con el de las siguientes preguntas que se refieren a las razones de otorgar un nombre en caso de tener hijos, actualmente, según informantes.

4.3.2.9. *Pregunta 11.*

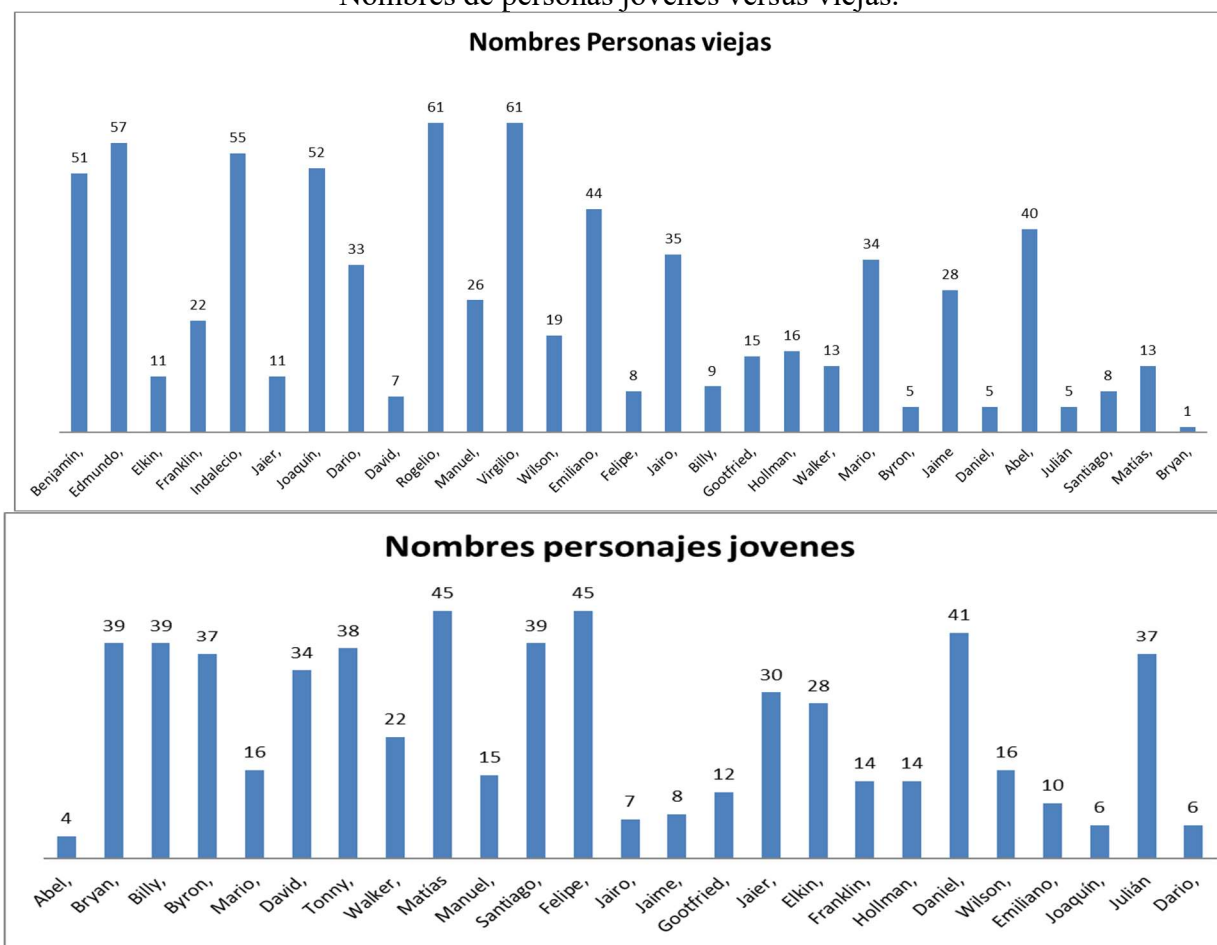
A la pregunta: ¿tienes o tendrías hijos?, 79 informantes dijeron sí y 23 que no. Pero todos, incluso los que no desean o no tienen hijos, admitieron un nombre que les otorgarían en caso de tenerlos. Esto porque la siguiente pregunta fue: ¿Cómo los llamaste o llamarías? Todos aportaron un nombre ideal y también las razones, aunque no quisieran tener hijos. Esta pregunta confirma dos cosas: la primera, las personas respetan un canon estético pues todos los nombres aportados como ideales son los mismos que el canon estético hallado en el estudio principal. Y la segunda, que las razones para escogerlos son las mismas de preguntas anteriores.

4.3.2.10. *Preguntas 12 y 13.*

Las últimas dos preguntas fueron propuestas de manera estratégica, para comprobar que la elección de un nombre y su otorgamiento también obedecen a una idealización cultural de la edad. Se propuso dos veces la misma pregunta con un valor diferente: ¿Cuáles de los siguientes son nombres de una persona vieja? ¿cuáles de los siguientes son nombres de una persona joven? La herramienta

software/web utilizada en esta pregunta era la selección múltiple, por lo que el sentido de los resultados debe arrojar simetrías en caso de haber semejanzas en las respuestas de las personas. Es decir, si las personas comparten ideas sobre los nombres, y opinan de manera semejante sobre grupos de ellos y su pertenencia a uno u otro grupo etario. Entonces, los onomásticos con mayores porcentajes de selección en una pregunta, deben ser los de menor porcentaje de selección en la otra. Es importante decir que las preguntas sugerían algunas opciones, elegidas luego de observar la base de datos del estudio principal. Se determinó que la intuición del investigador serviría de referente para coincidir con las respuestas de los informantes. Así pues, las coincidencias esperadas significarían que todos los informantes escogieran los nombres que el investigador sugería, con la salvedad de que lo hicieran de forma semejante en los diferentes grupos etarios.

Imagen 10.
Nombres de personas jóvenes versus viejas.



Elaboración propia.

Para realizar la comparación, obsérvese la diferencia de resultados en nombres como Elkin, Franklin, Jaier (sic, base de datos estudio principal), Joaquín, Darío, David, Felipe, Jairo, Billy,

Hollman, Abel, Julian, Matías y Bryan. Resultan interesantes estos datos por varias razones, lo cual sorprende al intérprete. Se esperaba entonces coincidencias en el plano investigador-informantes, y entre informantes, lo cual se dio. Nombres propuestos como Indalecio y Benjamín, fueron elegidos por la aplastante mayoría por representar personas mayores. Sin embargo, esos dos nombres solo se propusieron como control en la primera pregunta. Otros como Joaquín, Jairo y Darío sí obtuvieron porcentajes opuestos en ambas preguntas, decretándose que ambos son considerados mayoritariamente nombres pasados de moda. Hay dos nombres considerados por el investigador como nombres para mayores, Franklin y Elkin, que provienen de tradiciones diferentes a la nuestra (Hispánica), pero fueron votados con valores poco simétricos. Algunos dijeron que estos nombres son de jóvenes y otros de adultos mayores en proporciones parecidas. Hay una opinión dispersa entre las personas, y esto puede deberse a que tales nombres son ajenos a la tradición local. Esto se explicará adelante, y por ahora se dice que tales nombres representan opiniones distintas entre los informantes más jóvenes y los mayores.

Sin embargo, los casos resultaron diversos, o sea, lo que no hubo fue una tan perfecta simetría, dado que los nombres no obedecieron a una lógica binaria de grupo (Nombres de mayores y de jóvenes). Más bien, se pueden entender las simetrías en parejas y tríos de nombres concordante con la opinión opuesta entre los informantes de unas y otras edades. No hay discusión en considerar nombres como Virgilio como nombres en desuso: sus votaciones fueron absolutas. Sin embargo, Joaquín, Jairo y Darío obtienen resultados diferentes, aunque sean nombres no tan vigentes. Si se observa, 7 personas dijeron que Jairo era un nombre de joven versus 35 dijeron que era nombre de persona mayor. Se concluye en este caso, posiblemente, que esas 7 personas son los informantes de mayor edad, y por tanto no consideran que Jairo o Darío representen adultos mayores, o al menos mayores que ellos. Bryan, en el lado opuesto, es un nombre considerado por la mayoría por representar personas jóvenes. Otros casos a resaltar son los de Matías, Santiago y Felipe. Estos se consideran opuestos a Jairo, Joaquín y Darío porque fueron votados mayoritariamente como nombres de jóvenes, pero en la pregunta anterior, algunos los consideraron Nombres de adultos mayores. Se da el caso inverso probablemente porque quienes se representen a Felipe como una persona mayor pueden ser los más jóvenes de los informantes en la encuesta.

Hay un par de grupos de nombres con una tendencia parecida. Se trata de los nombres bíblicos y apostólicos, como Santiago y Miguel, y los nombres extranjeros como Bryan y Walker. Estos dos grupos hacen oposición a los nombres de la tradición hispánica. Se propondrá una hipótesis sobre los nombres bíblicos y apostólicos, especialmente por la última pregunta y, en general, aquellas en que se pidió a los informantes aportar nombres conocidos. La hipótesis será que ese grupo de nombres han sido válidos en cada época y son poseídos por un número significativo de personas en todas ellas. Esta observación se llevará a cabo comparando las observaciones a la base de datos de nombres en el estudio principal. La razón de esta hipótesis es que los nombres relacionados a ángeles y apóstoles de Jesús, pueden ser los más elegidos por el apego a la fe y a la religión católicas. Se formula otra hipótesis sobre el otro grupo. Los nombres extranjeros pueden romper la tendencia de la edad, pues al parecer estos llevan implícito un valor excepcional de moda (heredada de ciertas épocas recientes a otorgar nombres norteamericanos en inglés o asimilación

fonética y escrita al español). Es posible que se encuentren personas llamadas Franklin o Elkin de varias edades, mayores o jóvenes. Además, el investigador puede dar cuenta de personas por él conocidas con edades entre los 1 y los 45 años con el nombre de Bryan.

4.3.3. Conclusiones a este estudio exploratorio.

Los participantes de la encuesta practican la ostensión y la inferencia de nombres propios en la vida cotidiana, nombres a los cuales otorgan valores culturales, y con ello los ponen en “circulación”, o los aportan para su acuñación en el lexicón de una comunidad. Con ellos influyen y son influidos sobre su imagen y la de otros, de la persona real e ideal que posee un nombre, pero también mediante otros valores asociados al poder, al relacionamiento, al gusto y al conocimiento/saber sobre una unidad léxica, de una o varias culturas. Las personas cotidianamente infieren información referente a representaciones, significaciones y usos de los nombres, mediante esfuerzos interpretativos y mnemotécnicos sobre los discursos asociados. En este sentido, la inferencia completa el esquema comunicación-aprendizaje de una unidad léxica, en una(s) enunciación, contexto y situación comunicativa.

Los elementos discursivos reconocibles en la onomástica de los informantes pueden generalizarse en virtud de lo expuesto en la parte teórica de este estudio. Allí se plantearon las categorías de uso, representación y significación (Cualitativas), y de frecuencia de uso y cantidad Nombres/personas (Cuantitativas) como las categorías rectoras del estudio principal. Preliminarmente en este estudio exploratorio, debe decirse que la categoría Uso tiene un lado cualitativo y otro cuantitativo. Sobre las representaciones debe decirse que los informantes plantean lo que imaginan, piensan y saben de los nombres y poseedores ideales dentro de un marco cultural. Y sobre la significación, se observa que la onomástica y el otorgamiento de los nombres obedecen a criterios arbitrarios de asignación, interpretables como valores estéticos, políticos, éticos y lógicos. A todo ello se suma que hay alta coincidencia en las opiniones de los informantes.

Sobre lo ético, puede decirse que las personas escogen un nombre, dos nombres por respeto a la tradición del español colombiano, con el propósito de honrar a un familiar, generalmente a un antepasado o a un contemporáneo. Hay una responsabilidad frente a la persona a quien se otorga un nombre y se espera sea de gusto para sus parientes como para sí mismo. Sólo en casos específicos y mínimos, los parientes otorgan un nombre con el fin de causar vergüenza a sus poseedores. La responsabilidad como valor de la ética tiene que ver con los fundamentos de la dignidad reconocible en un ser humano. Por esa razón escoger un nombre de evocación parental, es la opción preferida y se refiere a evocar los valores más exaltables y generalizables de la cultura, en un ser querido. El anterior elemento puede, aunque no necesariamente, estar aunado al gusto por la palabra, y a una significación asignada conveniente y arbitrariamente, como la evocación poética o política.

El sentido estético del otorgamiento del nombre se presenta en dos formas: 1)., cuando se consigue un nombre cuya sonoridad fonética es agradable y corresponde a un canon cultural cotidiano. Y 2)., cuando se considera que tal nombre llena sus expectativas de significación en tanto representa objetos y seres poética y retóricamente hablando. Esto se refiere a valores como los de la evocación, la metáfora, la asimilación, la representación arbitraria de imágenes que se otorgan a los nombres, etc. Hay una evidente relación entre lo ético y lo estético, lo cual es también un elemento discursivo. Se ve la coherencia entre la responsabilidad de otorgar un nombre digno con un significado/representación/uso “bueno o bonito” etc. Se ve la cohesión entre los nombres y el otorgamiento (observado en términos de frecuencia de uso), porque en su mayoría las personas escogen unos nombres en virtud de lo que saben que otros saben sobre ellos, dentro de lo que todos consideran es su cultura.

El sentido político del otorgamiento se encuentra en casos, por ejemplo, en que las personas evocan valores de poder representados en la figura de grandes personajes a quienes se atribuyen grandes características. Esto se ejemplifica en el caso de nombres tomados de artistas, políticos o deportistas famosos. Pero también, evocan valores de poder representados en el señorío de los nombres de una lengua, herencia de la colonia, sobre otros de otras lenguas. En el estudio principal se evidenciará si hay diferentes épocas en el canon de nombres de una comunidad. Se intuye que sí, y así como los nombres hispánicos aplastaron la tradición indígena americana, la tradición anglo-americana haría lo propio con la tradición española. Así, como un símbolo colonial del poder, como lo fuera el de la raza o la condición socio-económica, los nombres serán coherentes con la lengua franca. Es posible que la función poética y la responsabilidad se asocien con el valor de poder cuando un nombre representa posición. Las representaciones compartidas del poder en los nombres en inglés o norteamericanos, se basa aparentemente en la valoración de mundos distintos, como la nación estadounidense y la colombiana.

Finalmente, el sentido lógico/técnico se representa en el valor otorgado significativamente, según el conocimiento que se tenga de un nombre, y por el cual es escogido entre otros. Esto quiere decir que culturalmente compartimos conocimientos académicos o científicos sobre los nombres, quizá no de forma rigurosa, pero al final conocimientos popularizados. Ejemplo de ello es la etimología como la comprenden las personas. Quizá no conozcamos en rigor los cambios fonético-históricos de la lengua griega a la romana, y de ésta al español, por los cuales Philhippos llegaría a ser Felipe. Pero en el otorgamiento del nombre Felipe, a lo mucho, la persona promedio sabrá que significa, de facto, “el que ama a los animales” y quizá no “el que ama a los caballos”. Esto sin tener en cuenta el hablante que ese nombre tenía un valor distinto en la Grecia antigua y que en 2000 años de historia aquella significación cambió, de representaciones y de usos, desde su contexto original. El conocimiento es, en este caso, una reinterpretación popular y poco útil de un saber gramaticalizado. Sin embargo, sigue teniendo una influencia importante al asignar una significación y otorgar unos valores de uso cotidianos a un nombre. En últimas, esto solo tiene sentido en el otorgamiento, porque casi nunca apelamos al conocimiento ni a otros saberes socio-

históricos, cuando usamos los nombres o cuando interactuamos cotidianamente con sus poseedores.

Se devela la relación histórica del saber con el de los aprendizajes cotidianos del código, del uso, del discurso, del conocimiento y del contexto. Se devela el vínculo entre las comunicaciones y las educaciones y el acumulado de saber de una comunidad. Vale la pena mencionar en este punto que este estudio exploratorio permitió comprender la utilidad de metodologías variadas, como los estudios del discurso, útiles en la investigación educativa. La interpretación cuantitativa y cualitativa de los datos permitió observar fenómenos subyacentes a la onomástica de una comunidad que no hubiere sido posible observar sin un método mixto. El cruce de datos entre los resultados de ambos métodos permitió observar que lo transable del léxico es medible mientras que lo significativo es incommensurable, aunque descriptible.

4.3.3.1. Conclusiones educativas del estudio.

En adelante, la onomástica será entendida en esta investigación como el conjunto de nombres que la comunidad ostenta e infiere de su cultura, reproducida en el acto de otorgar o hablar de un nombre. Se puede decir hipotéticamente que el otorgamiento de un nombre y los actos con que se habla de ellos, se pueden considerar actos discursivos, por tanto, educativo-comunicativos. Esto, porque el estudio exploratorio evidenció que los valores discursivos son compartidos en diferentes grupos etarios y generaciones, y son transferidos/adquiridos por ostensión e inferencia. Por este proceso se transfieren de manera narrativa y argumentativa, los saberes asociados culturalmente a ellos. Esto implicaría que la onomástica apela a la narratividad (discurso), a la selección léxica (código), a la inferencia de saberes del contexto y al acto de habla (uso: discurso, comprensión y producción). Esta conclusión se convierte en la hipótesis más importante a confirmar en el estudio principal.

El acto de otorgar o hablar de un nombre es una evidencia de la transferencia de saberes y es un proceso de reproducción cultural desde el estímulo al y el efecto en el aprendizaje. El hablante ostenta lo que sabe sobre un nombre al escogerlo, esto es, conoce y publica, representa, usa, enuncia o realiza los elementos de una matriz de pensamiento cultural (ético, estético, lógico y político). Estos saberes son precisamente discursivos, los cuales son inferibles concomitantemente a los saberes del uso del código (saber usar las sílabas, palabras, conocer el léxico, combinaciones fonéticas, etc.). También son concomitantes a los saberes derivados del contexto comunicativo como el tiempo, el espacio, la lengua hablada y sus características culturales de uso (saber usar en una situación específica). Y finalmente son concomitante a los saberes sobre el acto y la actuación comunicativa (Conocer los pasos de la interacción y la ritualización).

La ostensión y la inferencia de los saberes de los nombres, realizada sobre su uso u otorgamiento, es un proceso adquisitivo que, como se comentó en la parte teórica, activa el proceso de aprendizaje cotidiano de la lengua y la cultura. La inferencia es el compromiso de las habilidades

para aprender la información sobre el discurso (comprensión y producción), la información útil extraíble del contexto dónde y cómo se produce la interacción, la manera de ejecutar ciertas acciones comunicativas a manera de rituales y la estructura de la lengua (en el caso de los nombres, el léxico y las representaciones que se les asignen). Podría decirse en este caso que el aprendizaje superficial es el de la estructura cultural o matriz de información sobre los nombres, pero en profundidad existe el aprendizaje de la estructura lingüística, discursiva, contextual y comunicativa de los nombres.

El otorgamiento o uso de un nombre es un acto comunicativo y, como todo acto, es susceptible de ser descrito en términos ostensivo-inferenciales. En esto, se entiende que los actos comunicativos son por definición acciones lingüísticamente mediadas. Es ahí donde se afianza la idea de que todo acto comunicativo sea educativo por definición. Ostentar e inferir un nombre, cuando se realiza enunciativa y contextualizadamente en la vida cotidiana, tiende a producir efectos de influencia en el aprendizaje. Así, en un enunciado cotidianamente usado, el hablante no solo ostenta la información como contenido de sus mensajes, sino también su saber usar, comprender y producir discursos en términos de un código, un acto de habla y una adecuación contextual. En tanto, la capacidad inferencial del hablante se realiza en estas mismas habilidades proporcionándose para sí aprendizajes y estrategias comunicativas para responder al estímulo comunicativo y de aprendizaje. Entonces, los hablantes en la interacción comparten saberes mediados ostensiva e inferencialmente siguiendo estrategias de adecuación e interacción discursivas, y el resultado es educativo en tanto estos actos y estrategias son sistemáticos y se asocian al capital cultural de una comunidad y a las habilidades humanas dispuestas para tales fines. Se espera encontrar coherencia discursiva en la base de datos de nombres del colegio Andrés Bello IED. Así también, se espera poder ampliar las conclusiones educativas aquí expuestas para poder explicar amplia y rigurosamente las hipótesis propuestas.

4.4. Del discurso onomástico como fenómeno edu-comunicativo: Estudio principal.

4.4.1. Introducción a este estudio.

A continuación, se presenta una propuesta de estudio Lingüístico-comunicativo y etnológico con el que se quiere: 1) dar extensión y aplicación a los resultados del estudio exploratorio anterior; 2) confirmar y operar las categorías allí formuladas y 3) demostrar que la edu-comunicación puede ser evidenciada y descrita en el análisis crítico del discurso (ACD) a una base de datos de Nombres Propios Personales (NPP). Esta propuesta pretende dar solución a la pregunta: ¿En qué sentido son los NPP un fenómeno de la educomunicación como objeto y proceso de la adquisición del dialecto y los discursos? Esta pregunta se deriva de una de las propuestas de la tesis, según la cual, los hablantes ostentan e infieren saberes, en procesos comunicativo-lingüísticos específicos de la

transmisión/adquisición de la cultura, o actos de habla cotidianos sensibles al contexto comunicativo y cuyo énfasis son los saberes discursivos y del código.

Es probable que las unidades lingüísticas lexicales correspondientes a una lengua X sean, a su vez, tanto el transporte de los saberes discursivos como el código en que se construyen y el objeto del aprendizaje. Por esa razón es probable que se puedan hallar y caracterizar los actos de habla con los que se otorgan y se habla de los NPP para la identificación de los discursos que influyen en su uso, representación y significación. De ser así, se comprobaría que los hablantes de una lengua influyen y son influidos (educan y son educados) mediante transferencia y adquisición de los saberes del léxico canónico de NPP, los cuales son conservados, innovados, normalizados o desusados como elementos de transmisión cultural. Tales fenómenos de adquisición y transferencia se realizarían cotidianamente en ostensiones e inferencias producto de la habilidad humana de transmitir mientras comunica. En este sentido, se pone a prueba un modelo de análisis crítico del discurso (ACD) con el fin de llevar a cabo un estudio estadístico de los elementos de una base de datos. Así también, posteriormente, llevar a cabo un proceso interpretativo en relación con una matriz de pensamiento cultural (valores éticos, políticos, estéticos y lógico-técnicos) asociados a los actos de habla y saberes contextuales. Se espera definir que la comunidad comparte representaciones sobre NPP (imágenes acústicas, icónicas y otras), asigna significados basados en una matriz de pensamiento cultural y usa los elementos lexicales en tanto unos actos de habla ritualizados en contexto. Por ello se supone que la comunidad transfiere y adquiere unos saber hacer y saber saber de y con sus NPP dentro de un canon léxico.

4.4.2. Metodología: ¿Qué y cómo se hizo?

Los NPP no gozan por sí mismos de significación ya que ésta es asignada convencionalmente por los hablantes de una comunidad. En general, cuando no proceden de apropiar una palabra común (Flor, Hortensia, Cielo) no tienen significado, pero sí tienen unas representaciones y unas dinámicas de uso propias. Es más, la frecuencia y las representaciones son los factores que determinan la vigencia de un nombre mas no su significación⁷. De todas formas, la convención social los dota de sentido, influyendo de alguna manera la decisión sobre el uso. Sumado a lo anterior, la comunidad puede aprender, ostentar e inferir valores comunes compartidos por todas las personas, en los actos con que otorgan y hablan de nombres. Por todo lo anterior, estudiar los NPP en una muestra de habla es un problema de múltiple variabilidad. Esto porque, como unidades léxicas, se requiere observar el comportamiento de su uso en términos cuantitativos y cualitativos. Y como convención social y representación compartida, porque requiere observar las imágenes asociadas (icónico-textuales, icónico-acústicas, etc.) en términos cualitativos. En su dinámica discursiva se encuentra su relación con la educomunicación cotidiana.

⁷ Conclusiones extraídas del estudio exploratorio.

Los registros de nombres tienen rasgos estadística y etnológicamente relevantes por comprensión y no por extensión, y ello requiere un modelo de estudio de múltiples variables cualitativo-cuantitativas. Ante este problema, *el modelo estadístico multivariante* permite la focalización del trabajo en la distribución asociativa de los datos (clústeres). También, en la distinción de patrones por encima de otras necesidades numéricas de información. El modelo debe plantearse mediante el análisis de frecuencias de los datos en singular, luego de la elaboración de conjuntos basados en categorías cualitativas. Estos análisis se proponen cuando los datos son muchos, sin aparente organización, caóticos, difícilmente calculables y se requiere de reconocer cualidades por encima de cantidades. Patrones que un estudio lineal de datos no podría alcanzar, pero sí un estudio transversal y localizado entre conjuntos. Esto tiene que ver con la necesidad de explicaciones sencillas a problemas complejos de la comunicación y la lengua cotidianas. Las categorías sintetizadas en clústeres permiten análisis correlativos transversales (diacrónicos) y posicionales (sincrónicos). Esto es, hacer correlación entre conjuntos de datos sobre categorías más abstractas, por ejemplo, el tiempo y el espacio como contexto, y los actos de habla analizados en el estudio exploratorio.

Primero, cada página de los archivos antiguos fue fotografiada y consignada en orden de registro por carpetas por década. Los archivos de nombres fueron transcritos en forma de matriz de datos con el software Excel. A ésta, la matriz beta, se le agregaron las listas ya digitalizadas después del año 2000. La base de datos contiene 35 mil registros desde 1954 hasta 2012. Al final de este estudio podrá darse cuenta de que los registros estudiados representan un 8,5% del total, una muestra amplia, representativa, depurada de los registros repetidos, de todas las épocas y toda la población. La base beta en Excel tenía 4 columnas organizando los datos así: dos apellidos y dos nombres, enlistados por grupos y por grados según el año, de forma alfabética y descendente. Estudiar los conjuntos de nombres y sus correlaciones de forma histórica, por significación, representación y uso, puede realizarse por el modelo de saliencia cualitativa y cuantitativa, posterior al análisis estadístico. Se tiene para ello que los 35 mil nombres no representan 35 mil unidades léxicas diferentes, ni tampoco igual número de personas. De allí la utilidad de los filtros Excel.

Históricamente el ingreso escolar se ha dado entre los 10 y 12 años al primer grado de bachillerato, y entre los 5 y los 10 años al primero de primaria. Muy seguramente, los registros de 1954 podrían ser similares a los de 1955, porque varios listados contendrían a las mismas personas en grados escolares superiores. Esto porque los niños de esa primera generación cursarían el segundo grado del bachillerato o de la primaria en la misma institución, y así hasta culminar su proceso. Utilizando el filtro del software se realizó una prueba para observar qué tanta repetición podría haber en la base de datos. Se hizo selección de todos los apellidos en la década de 1954 a 1964 (10 listados en total), y luego se les organizó por orden alfabético. Se realizó un conteo comparativo año a año de personas con los mismos apellidos y nombres. De un número superior a los 2000 NPP de estudiantes seleccionados para esta prueba preliminar, fue hallada una cantidad considerable de repeticiones de personas. Al encontrar tales personas, se verificó su ubicación en listados por año. Fueron hallados sujetos en diferentes grados escolares y años cuyo progreso total en la institución fue verificado. Se puede afirmar que los estudiantes repetidos representaban de

un 15% a un 25% de cada lista en la muestra (1954 a 1964). Se evidencia así la repetición de personas en las listas, la necesidad de depurar estos nombres, la de aislar los nombres de los apellidos, depurar los repetidos, y la necesidad de tomar rangos de tiempo mayores a 1 año.

La depuración se da también por la cantidad de los registros de una matriz beta que contiene muchos datos como para un estudio longitudinal. Se requería de una muestra que permitiera instantáneas de datos en el tiempo, quizá mejor por décadas como la lógica escolar, y no un estudio extensivo año a año. Los datos repetidos no aportarían información etnológica, porque hablamos más de los NPP y de los grupos de personas, y no tanto de los individuos y sus identidades e historias particulares. Se requería más de una estadística diferencial de cantidad y representatividad según forma y recurrencia, más que por el número de personas. Sin embargo, la cantidad de categorías previamente inferidas presentaba un mayor caos que el esperado, por la cantidad de variables cualitativas y cuantitativas a operacionalizar⁸. Además y preliminarmente, se revela la diferencia entre la cantidad de registros y un siempre más bajo número de NPP diferenciados, escogidos por la comunidad a lo largo de los años. Entre 1974 y 1984 ingresaron progresivamente más estudiantes al colegio, entre ellos, las mujeres entraron al otrora colegio masculino. Para las décadas de 1980 y 1990, la población femenina pasó de ser el 30% del estudiantado a más del 50%. Este aumento de población confirmaría el bajo número de NPP diferentes frente al número de personas luego de que, con el paso de los años, el aumento de población sería del 75%.

La observación del macro-dato y el conteo preliminar de NPP permitió establecer las categorías de organización (clústeres) de los nombres de la comunidad así:

- Por saliencia cuantitativa: Nombres más usados. Nombres cayendo en desuso en la época. Nombres hispánicos cayendo en desuso en el S. XXI.
- Por saliencia cualitativa: Nombres Europeos/anglosajones. Nombres Hispánicos en primera y segunda posición. Nombres retomados en el siglo XXI. Nombres comunes a varias épocas.

Las categorías cualitativas fueron de orden nominal, como las establecidas según la proveniencia etimológica o la posición en primer o segundo nombre. También se formularon cambios categoriales a medida que se hacía el estudio, pues las necesidades y posibilidades del modelo estadístico así lo permitían. Algunas categorías fueron formuladas por la percepción personal del investigador (validada por informantes anteriormente) para agrupar nombres por épocas, gracias a personas poseedoras conocidas de unas u otras edades. Las categorías cuantitativas serían discretas, entendiendo que sus valores deben determinarse a partir de cantidades significativas, grandes, que permitan dar algún grado de relevancia etnológica al dato. Se hallaron, por ejemplo,

⁸ En el estudio exploratorio se definieron representación, uso y significación como las categorías a operativizar. La información arrojada se estudio en la matriz cultural bajo las categorías política, ética, lógica y estética, las cuales serían la abstracción de la información que los datos lingüísticos arrojarían. De tales categorías se inducen las conclusiones educativas clasificadas en ostensión e inferencia, representadas en las categorías edu-comunicativas Acto de habla, contexto, discurso y código.

nombres con una mención en toda la matriz beta, o con 4 a 60 menciones en una sola instantánea de década. Las categorías del macro dato, o sea las saliencias cualitativa y cuantitativa, agrupan los clústeres asociables en el análisis transversal y localizado de correlaciones (diacronía y sincronía) o *análisis de conglomerados*. Se realizaría un comparativo entre los años tomados como muestra de las cantidades globales de individuos representados. Tal correlación se realizaría por valores de asociación *Simple and complete Linkage* (el vecino más cercano y el próximo) entre los nombres de mayor saliencia cuantitativa, primero dentro del clúster, luego entre clústeres. A continuación, se presenta la narrativa del proceso de organización y los resultados de aplicar las especificaciones anteriores, así como variaciones categoriales.

4.4.3. Resultados.

4.4.3.1. 1954, 464 estudiantes.

La muestra obtenida en esta instantánea de época contiene a la totalidad de los estudiantes de la institución cumplido su primer año de funcionamiento. El número de 464 estudiantes representa los primeros grados del bachillerato y los primeros grupos. La institución fue pensada solo para bachillerato pero algunas décadas después le fue anexa la sede de otro colegio de primaria. Igualmente, la institución solo ofrecía los primeros grados hasta contar con los estudiantes que justificaran la apertura de grados avanzados. Pero, para efectos de obtener muestras homogéneas a ésta, de épocas posteriores, y teniendo en cuenta que la institución aumentó de población décadas más tarde deberá adecuarse la toma del muestreo de cada foto de época, restando o aumentando grupos de estudiantes y cubriendo similares rangos al de 1954. Esto no será problema con la instantánea de 1964 pues ese año no varía sustancialmente en número total de estudiantes del colegio, pero sí será un problema para 1974, año en que la población de la institución aumentó significativamente.

En 1954 hay baja proporción en la relación cuantitativa NPP/personas, significa que se otorgan los mismos nombres según un léxico canónico. Aquellos que provienen de otras culturas son especialmente raros en esta primera muestra/época, porque se presupone la preferencia por la conservación de las formas ortodoxas del español, en tanto su sistema silábico, léxico y representacional. Sin embargo, el mayor valor de esta muestra está en determinar que hay diferentes épocas para los NPP, que evidencian dinámicas de uso y desuso, como conservación, innovación o normalización. Quizá está ahí la clave para describir tales fenómenos como educativos. Un segundo hilo conductor de la comparación diacrónica será el primer nombre frente al segundo. Es decir, podrá evidenciarse cómo se dota de sofisticación a unos NPP dentro de un canon estético. La sofisticación se reflejaría en la frecuencia de las menciones de un NPP en una posición dentro de unos tipos de combinaciones.

4.4.3.1.1. Saliencia Cuantitativa, 1954.

Teniendo en cuenta que los nombres aquí enlistados superan las 4 menciones en la matriz x, la muestra de 1954 arrojó 125 registros, para un total de 116 NPP depurados, de 464 personas diferentes. Esto quiere decir que los nombres representan un 25% del total de los estudiantes, una proporción de 4 a 1 en la relación personas/nombre. Para resaltar, el dato de los más usados en esta instantánea refleja un gran número de personas compartiendo los mismos NPP. Entre las ocho primeras posiciones (por ocupar un rango entre las 57 y 20 menciones) se encuentran nombres de la tradición hispánica. Estos no caerán en desuso temprano en esta historia, pero sí se verá su reducción a cantidades irrelevantes, siendo reemplazados por otros provenientes de lenguas extranjeras, o relegados a segundas posiciones. Los 8 primeros nombres representan cerca del 44% de las personas poseedoras en la muestra de los nombres más usados en 1954. El restante 56% de las personas las representan los otros 31 nombres relevantes con más de 4 menciones. Los otros 31 nombres se encuentran en los rangos de 19 a 4 poseedores. Entre los NPP con menores cantidades se encuentran algunos como Alfonso, Alfredo o Alberto, identificables ahora con personas de edad avanzada, y tienen su mayor saliencia entre 1964 y 1974.

Tabla 1.
Saliencia cualitativa-cuantitativa de NPP Masculinos de 1954

Nombres Europeos/ Anglosajones/ Cayendo en desuso en la época.	Nombres Hispánicos cayendo en desuso en el S. XXI. Primer Nombre.	Retomados en el siglo XXI.	Nombres comunes a varias épocas.
Abel Adán Baltazar Benjamín Billy Byron Edilberto Edmundo Elkin Eudoro Franklin Gootfried Hollman Hubiano Indalecio Jaier Joaquín José del Carmen	Adolfo, Alberto, Alfonso, Alfredo, Alirio, Alonso, Álvaro, Ariel, Armando, Arturo, Augusto, Bernardo, Carlos, Cesar, Ciro, Dairo, Edgar, Eduardo, Efraín, Enrique, Ernesto, Fabio, Félix, Félix, Fernán, Fernando, Flavio, Francelino, Francisco, Gabriel, Gerardo, Germán, Gersaín, Gonzalo, Guillermo, Gustavo, Héctor, Henry, Hernando, Hernán,	Antonio Emilio Emiliano Gersaín José (En sus combinaciones: María José y José María)	Andrés Camilo Daniel José Juan Julián Manuel Mauricio Miguel Nelson Nicolás Oscar Pablo Sergio William

Justiniano Prudencio Rogelio Tarcicio Tonny Virgilio Walker Wilson	Hugo, Humberto, Ignacio, Israel, Jaime, Jairo, Jesús, Jorge, Julio, Luis, Marco, Mario, Octavio, Omar, Orlando, Pedro, Rafael, Raul, Ricardo, Roberto, Rodolfo, Rodrigo, Rubén, Saúl, V́ctor, Vicente.		
1954, Nombres más usados (Nombre y número de personas): José 57, Luis 43, Carlos 38, Jorge 32. Álvaro 22, Guillermo 22, Jairo 21, Julio 20, Miguel 19, Pedro 19, Germán 18, Héctor 16, Jaime 16, Gustavo 14, Francisco 14, Antonio 13, Hernando 13, Manuel 12, Alfonso 12, Alfredo 12, Alberto 11, Armando 11, Eduardo 9, Hernán 9, Hugo 9, Mario 8, Orlando 9, Juan 8, Edgar 7, Fabio 7, Fernando 7, Rafael 7, Ricardo 6, Roberto 6, Humberto 6, Victor 6, Enrique 5, Gerardo 5, Alirio 4, Bernardo 4.			

4.4.3.1.2. Saliencia Cualitativa, 1954.

Clúster: Nombres europeos, anglosajones, o cayendo en desuso en la época.

En general, los nombres identificados en proceso de desuso, fueron validados confrontando el estudio exploratorio. Se identifican NPP bíblicos no observados recientemente por el investigador. Resalta la existencia de masculinos evocadores de virtudes como Prudencio. Otros de la tradición greco-romana como Virgilio y Eudoro, que posiblemente ya venían cayendo en desuso para la década de 1950. Quizá estuvieron de moda en los siglos anteriores, como se observa en la literatura colombiana, y fueron influidos también por la enseñanza de la literatura universal. También, por la idealización de la sabiduría y del conocimiento en personajes como Caro y Cuervo, los filólogos y un presidente de la República. Algunos nombres europeos son considerados raros por su proveniencia rusa o alemana. Estos van a normalizarse en años posteriores, como Johan, y otros van a caer en desuso como Abel, adquisición europea del hebreo. Por ejemplo, Gottfried representa un nombre de la tradición germánica y por ello constituye uno de los más raros de la lista. Solo aparece una vez en toda la matriz beta. Los nombres anglosajones como Byron o Hollman son procedentes de la moda filológica del siglo XIX, como en el caso del autor inglés. Los NPP angloamericanos actuales son adoptados de tal cultura y son etiquetados más adelante en reemplazo de los europeo-anglosajones. Por último, nombres como Benjamín o Joaquín fueron traídos a nosotros por los españoles, algunos son sefardíes y otros acuñados por aquella cultura en el contacto con el mundo árabe. Estos son básicamente NPP españoles desde nuestra perspectiva.

Clúster: Nombres hispánicos cayendo en desuso en el S. XXI. Primer Nombre.

Las representaciones asociadas a estos NPP tienen que ver con la edad, gracias a la percepción de que cada nombre pertenece a una u otra generación. Fueron clasificados en el clúster hispánico, y aunque el origen de muchos de ellos provenga de lenguas diferentes, llegaron con los españoles y su tradición. Entre ellos también se cuentan los bíblicos presentes, pero en menor medida, en los listados posteriores a 1954 y hasta su desaparición. Ejemplo de ellos está Israel u Ovidio, éste de tradición greco-romana, o muy antiguos del español como Vicente. Estos nombres son de importancia por dos razones: diacrónicamente evidencian un proceso de renovación de una tradición en otra por sus referentes. Y evidencia sincrónicamente conservación por los análisis de clústeres posteriores. Tal situación refuerza la idea de que las personas tienden a escoger sobre lo conocido y no sobre lo nuevo, pero la comunidad cambia los cánones con el tiempo. En épocas posteriores esta tendencia se revierte, pero no significa que la comunidad cambie su carácter sincrónico conservador. En efecto, es un elemento diacrónico que las personas cambien sus cánones, pero refuercen su uso con la reiteración sincrónica de unos NPP sobre otros. Los elementos más comunes en la estadística cambiarán de proveniencia y significación, pero la comunidad tratará de normalizar cotidianamente los elementos de lenguas y culturas diferentes.

Clúster: Nombres retomados en el siglo XXI.

Los listados aquí estudiados evidencian la desaparición de muchos de esos nombres por varios años y encontrados en listas y combinaciones posteriores. Existe una tendencia a evocar lo antiguo como creativo, o como saber heredado acerca del pasado familiar. Es posible que los niños sean bautizados con estos nombres por evocación de abuelos de la década de los 50 y anteriores. La reutilización de los nombres antiguos se valida desde el informe de la Registraduría Nacional del Estado Civil de Colombia (2018). Éste estudio y la presente investigación coinciden en observar la retoma de nombres antiguos en este siglo.

Clúster: Nombres comunes a varias épocas.

Los nombres listados aquí revisten de una importancia capital en las diferentes épocas abarcadas. La razón es que la tendencia de la comunidad a utilizar estos NPP, como se verá, se mantiene igual en todas las épocas. Estudiando su origen, el más común es el bíblico. Quizá muy motivada por la fe católica, la comunidad prefiere usarlos por identificar a los apóstoles, los personajes que acompañaron a Jesús Cristo. La mayoría de ellos se encuentran en la primera posición de una combinación, en su mayoría, con rima o eufónica. A este clúster se suman los nombres de los ángeles. La evocación de este grupo es la protección divina, y tiene una alta cantidad de personas poseedoras en todas las épocas. Pudo observarse que los nombres son mayoritariamente hispánicos. Desde el punto de vista de este observador, muchos de ellos están en desuso en el S. XXI. Algunos sobrevivirán quizá por su relación con la fe de la comunidad.

4.4.3.2. 1964, 593 estudiantes.

De los 593 estudiantes de la institución se consiguieron 138 registros, pero al depurarlos quedaron 123 nombres diferentes. Los registros depurados representan apenas el 21% de las personas que los poseen, apenas un 4% menor que esa relación en 1954. De facto puede decirse que muchas tendencias se observan iguales entre las dos muestras de 1954 y 1964. Los estudiantes aquí enlistados nacieron entre los años de 1948 y 1959. Un rango entre una y dos décadas después de la generación anterior. Se encuentran en estos listados, estudiantes hermanos y familiares de hasta diez años de diferencia en edad. Para 1964 la institución solo había logrado aumentar su población horizontalmente, generando por ejemplo 6 grupos para los grados de 1ro a 2do de bachillerato, 3 grupos de 3ro y dos de 4to. Los datos muestran la reducción de estudiantes conforme se llega al grado más alto de escolaridad. Hubo un aumento en los NPP considerados en desuso y extranjeros en comparación con la década anterior. Debe notarse que tales nombres se presentan con pocas menciones en esta lista, irrelevantes como para ser listados en los castellanos más usados. La tendencia sigue estando mayoritariamente enfocada en la tradición, por lo que los clústeres se mantienen muy parecidos a los de 1954. Esta instantánea de 1964 sirve para advertir sobre el inicio de la acuñación de nombres extranjeros. Sin embargo, faltarán décadas para la normalización de tales NPP. Se observa sincrónicamente aún la alta conservación de los sustantivos hispánicos, y también se evidencia la conservación de los nombres que serán usados en todas las épocas. Se puede observar el inicio de cambios en el léxico de la onomástica de esta comunidad.

Tabla 2.
Saliencia cualitativa-cuantitativa de NPP Masculinos de 1964

Nombres Europeos/ Anglosajones/ Cayendo en desuso en la época.	Nombres más comunes. Nombres Hispánicos cayendo en desuso en el S. XXI. Primer Nombre.	Retomados en el siglo XXI.	Nombres comunes a varias épocas.
Abelardo, Abner, Aníbal, Aquiles, Arcadio, Arnaldo, Ausberto, Benjamín, Blas, Celso, Ciro, Dafnis, Edinson, Epifanio, Gilberto, Gregorio, Heliodoro, Herbert, Isnardo, Leopoldo, Libario, Litman, Liborio, Milton, Nelson, Noel, Olegario, Oreste, Pompilio, Ramón,	Alberto, Alejandro, Alfonso, Alfredo, Alirio, Alonso, Álvaro, Antonio, Armando, Arturo, Augusto, Cesar, Danilo, Darío, Edgar, Edilberto, Eduardo, Efraín, Elías, Emilio, Enrique, Ernesto, Fabio, Federico, Félix, Fernán, Fernando, Fidel, Francisco, Franklin, Gabriel, Germán, Gerardo, Gonzalo,	Lorenzo Tobías	Camilo Carlos Daniel David Diego Esteban Jesús Juan Manuel Miguel Oscar Pablo Sergio William

Reinaldo, Rito, Romano, Roosevelt, Roque, Rulfo, Serafín, Servio, Sigifredo, Silvio, Teófilo, Tito, Yesid, Yimmy.	Guillermo, Gustavo, Henry, Hernán, Hernando, Hugo, Humberto, Iván, Jaime, Jairo, Jesús, Jorge, Josué, Julio, Luis, Manuel, Marco, Mario, Misael, Nairo, Néstor, Orlando, Oscar, Rafael, Ricardo, Roberto, Rodrigo, Rubén, Víctor		
1964, Nombres más usados (Nombre y número de personas):			
Luis 48, Jorge 34, José 33, Carlos 28, Jaime 17, Edgar 16, Jairo 15, Alfonso 13, Héctor 12, Álvaro 12, Germán 10, Fernando 11, Fabio 9, Oscar 9, Alberto 7, Hugo 7, Ricardo 7, Roberto 7, Cesar 6, Francisco 6, Gabriel 6, Henry 6, Hernando 6, Rafael 6, Guillermo 6, Gustavo 6, Gonzalo 5, Armando 5, Antonio 4, Ernesto 4, Humberto 4, Ramón 4.			

4.4.3.2.1. Saliencia Cuantitativa, 1964.

El grupo de los ocho primeros nombres de esta lista tiene ciertas variaciones no importantes. Entre los nombres de mayor saliencia cuantitativa se encuentran: Luis que salta de la segunda a la primera posición en cantidad de menciones. Jorge pasa del cuarto al segundo lugar. José pasa de la primera a la tercera posición, pero en épocas posteriores vuelve a adquirir importancia. Será un nombre considerado de todas las épocas por su origen cristiano. Carlos pasa de la 3ra a la 4ta posición en más menciones, y a la lista entran Jaime, Edgar, Jairo y Alfonso. Respecto de Jaime y Edgar, serán nombres muy utilizados en el futuro, Jairo tendrá lugar como el nombre más usado, y Alfonso entrará en desuso para finales el S. XX y posteriores. De los registros dentro del rango de 4 a 12 menciones, algunos como Álvaro y Guillermo se consolidan en relevancia, y otros como Jairo y Edgar se consolidan como primeros nombres de muchas combinaciones canónicas. Para resaltar, las primeras menciones de Henry que, aunque es un viejo sustantivo anglosajón, tiene un mayor uso en décadas posteriores. En el caso de Gustavo, Guillermo, y otros nombres como Roberto y Ricardo, sufrirán el desuso pasando a ser relevantes en listados de segundos nombres.

4.4.3.2.2. Saliencia Cualitativa, 1964.

Clúster: Nombres europeos, anglosajones, o cayendo en desuso en la época.

En este año, el clúster de los nombres raros, en probabilidad de desuso o extranjeros, siguen evidenciando tres grandes características: 1. Provenientes de la tradición greco-romana, 2. provenientes de la tradición hispánica antigua y, 3. europeos antiguos. Resaltan de esta época algunos nombres anglosajones que serán retomados en épocas posteriores, de lo cual esta instantánea de época muestra sus primeras menciones. Varios de estos nombres podrían considerarse en desuso ya que solamente tienen una mención cada uno. El observador y los informantes del estudio exploratorio consideran representacionalmente que tales NPP solo podrían hallarse en personas de edad mayor.

4.4.3.3. 1974: 834 estudiantes.

La cantidad de estudiantes en esta instantánea de década es mayor que las anteriores, porque éste es el número total de estudiantes de la institución, cantidad creciente desde la década anterior. Por mantener la tendencia a tomar los registros en su totalidad, se puede alterar el rigor de la muestra. Además, se plantea que en 1984 habrá un número 2 veces mayor de estudiantes, por lo que ya no se podrá tomar en cuenta el número total de la población, sino una muestra más parecida a la del año 64 o 54. A la de esta instantánea del 74 se le considerará una muestra de control por la cantidad y, a las demás en adelante, se les considerará muestras regulares.

En la instantánea de 1974 se obtuvieron 201 registros de la matriz beta, correspondientes a 154 nombres depurados. Esta cantidad solo representa el 18.5% de las personas que los poseen. El dato es interesante si se tiene en cuenta que en el año 64 fue del 21% (un 2.5% mayor que el 74), y de 25% en el 54 (un 6.5% mayor que el 74). Concomitante con esto, la cantidad de estudiantes ha crecido en dos oportunidades: la primera, en un 28% entre 1954 y 1964, pasando de 464 estudiantes a 593. La segunda oportunidad, entre 1964 y 1974, pasando de 593 a 834, casi un 41% más. Del 54 al 74 la población ha crecido un 69%, pero en las tres instantáneas tomadas los rangos de nombres depurados son persistente y constantemente bajos: entre los 116 y 154 nombres distintos. Pareciera que el decrecimiento en la cantidad de nombres diferentes usados por una comunidad, es directamente proporcional al crecimiento de la cantidad de la muestra.

Ha de notarse grandes cambios en algunos de los clústeres y la conservación de las tendencias en los otros. Puede decirse con este análisis que el otorgamiento de NPP puede ser inspirado ahora en una oferta lexical y razones distintas a las del 64 y del 54. En esta oportunidad se introducen los primeros datos de mujeres, pues a pesar de la apertura de los años 70, el colegio no fue mixto sino a mediados de los 80s. Sin embargo, el número de mujeres enlistadas aquí es muy pequeño como para establecer alguna reflexión interesante. Estos son datos semilla para comenzar el estudio, y poder comparar los datos femeninos sincrónica y diacrónicamente. De igual forma se sigue validando la muestra de 1974 en tanto los datos muestran homogeneidad entre épocas.

Tabla 3.
Saliencia cualitativa-cuantitativa de NPP Masculinos de 1974.

Nombres Europeos/ Anglosajones/ Cayendo en desuso en la época.	Nombres Hispánicos cayendo en desuso en el S. XXI. Primer Nombre.	Retomados en el siglo XXI.	Nombres comunes a varias épocas.
Abdón, Abel, Almed, Amadeo, Anoul, Arnulfo, Aurelio, Beyman, Boris, Celso, Claudio, Dacid, Dagoberto, Douglas, Edgardo, Edison, Edwin, Emiro, Everth, Eyder, Faustino, Freddy, Fulmer, Genaro, Gilberto, Helio, Helman, Helmer, Henry, Herbert, Hermes, Hermógenes, Hertman, Horacio, Humberto, Humen, Ignacio, Isaac, Isidro, Ismael, Jaled, Joaquín, Jiney, Jhon, Justo, Leoncio, Libardo, Lubin, Nelson, Nevardo, Ormenzo, Osvaldo, Otto, Over, Policarpo, Publio, Reinaldo, Rito, Roddy, Salomón, Segundo, Sigifredo, Sneider, Tarcisio, Tulio, Venancio, Vicente, Wagmen, Walter, Wilson, Winston, Yimmy.	Alberto, Alejandro, Alexander, Alfredo, Alirio, Alfonso, Álvaro, Ángel, Antonio, Armando, Arturo, Augusto, Cesar, Danilo, Darío, Edgar, Eduardo, Elber, Enrique, Ernesto, Fabio, Félix, Fidel, Francisco, Franklin, Gabriel, Gerardo, Germán, Gonzalo, Guillermo, Gustavo, Héctor, Hernán, Hernando, Hugo, Jaime, Jairo, Javier, Jesús, Jorge, José, Juan, Judith, Julián, Julio, León, Luis, Eduardo, Manuel, Marco, Mario, Mauricio, Miguel, Milton, Misael, Nestor, Nicolas, Omar, Orlando, Oscar, Pedro, Rafael, Ramiro, Raúl, René, Ricardo, Roberto, Rodolfo, Rodrigo, Rubén, Sergio, Victor.	Emiliano Jacobó Jerónimo Samuel	Andrés Camilo Carlos Daniel David Diego Esteban Iván Santiago
1974, Nombres más usados (Nombre y número de personas):			
José 60, Luis 46, Carlos 46, Jorge 34, Héctor 25, Juan 23, Edgar 22, Miguel 20, Álvaro 19, Henry 18, Jaime 17, Oscar 16, Orlando 15, Nelson 14, Fernando 14,			

Pedro 12, William 12, Omar 11, Jairo 11, Manuel 11, Mario 10, Javier 10, Cesar 10, Victor 10, Rafael 10, Ricardo 8, Pablo 9, Fabio 9, Francisco 9, Gabriel 9, Germán 9, Humberto 9, Raúl 8, Roberto 7, Rubén 7, Guillermo 7, Gustavo 7, Marco 7, Armando 6, Rodrigo 6, Sergio 5, Ángel 5, Antonio 5, Andrés 4, Eduardo 4, Mauricio 4, Samuel 4, Santiago 2, Gonzalo 2.
--

4.4.3.3.1. Saliencia Cuantitativa, 1974.

Cabe recordar que ésta es una muestra de hasta 200 personas más que las de las décadas anteriores. Con 834 personas poseedoras, sus NPP tienen una saliencia entre las 4 y las 60 menciones. Los 8 primeros nombres con mayor saliencia representan casi un 43%, quedando el otro 57% de las personas repartido entre los otros 35 NPP. Este dato indica que la preferencia sobre los 8 mismos primeros nombres se mantiene en 1974. Como la muestra fue mayor, los rangos se elongan admitiendo más personas en menos NPP. Sin embargo, se requiere de más datos para confirmar la tendencia: a más personas menos nombres. Entre los NPP más usados, teniendo a José y a una mayoría de nombres hispánicos en las primeras posiciones del ranking, están Henry en la décima posición con 18 personas, Nelson con 14 en la posición 14 y William en la posición 17 con 12 menciones. Estos últimos se convierten en el dato más interesante, por ostentar la evidencia de una tendencia de NPP extranjeros imponiéndose. Los otros 35 nombres del 57% de personas de la muestra, muestran una dinámica de uso y desuso que habrá de notarse en la década de 1984 y 1994.

4.4.3.3.2. Saliencia Cualitativa, 1974.

Clúster: Nombres europeos, anglosajones, o cayendo en desuso en la época.

Entre los nombres que para el 74 se consideran en tránsito al desuso, se encuentran algunos que hacían parte del paquete de NPP hispánicos del 64 y 54. Es el caso de algunos como Joaquín y Libardo pero, con mayor incidencia, se observa la introducción de más anglo-europeos en los listados del desuso. Hay un mayor número de nombres provenientes de la Biblia pero de inspiración angloparlante. Estos son nombres de raíces hebreas con una adaptación fonética mediante la sufijación del /th/, como Everth o Janeth. Realmente este sufijo existe en el hebreo, pero el de esta muestra procede de la tradición anglo por su cercanía a la nuestra. Estos últimos NPP muestran la evolución de nombres antiguos a más usados por el rasgo fonético que marca el cambio.

Los NPP de la tradición hispánica antigua como Leoncio o Sigifredo (adaptación de Sigfrid, popular en Alemania y zonas del norte de Europa), son ya considerados raros. Algunos como Albert y Alberto pertenecen semánticamente a la misma raíz latina, siendo fonéticamente distintos en dos lenguas diferentes. Esto porque los hablantes podrían asumir pragmáticamente las ligeras diferencias fonéticas como representaciones de culturas diferentes. Por ello se evidencian los

ideales asociados a los nombres, reflejados en su escritura, y se supone de ellos dos universos de pensamiento distintos. Las tradiciones greco-romana y germánico-europea consolidan aquí su desuso. Solo algunos NPP bíblicos masculinos no caerán pronto en desuso, pues hacen parte de aquellos de todas las épocas, y otros son retomados en el S. XXI. Se pueden diferenciar los nombres bíblicos del antiguo testamento y los del nuevo, unos con mayor recordación por el cambio de la tradición católica a la protestante.

Resultados de los otros clústeres para 1974.

Como ocurrió con los datos de 1964, no hay mayores o significativas diferencias entre las anteriores muestras y ésta. Se resaltan algunos nombres que entre 20 y 30 años después han sido retomados por los padres para la generación de los noventa y primeros años del 2000. Los nombres hispánicos siguen representando la norma. Varios de los nombres de este clúster siguen vigentes porque son preferidos para combinaciones, muchos hasta los años 90. Algo que se observará con posterioridad es que algunos nombres como Armando sobrevivirán en el tiempo al convertirse en NPP de segunda posición, teniendo en el 74 una alta preferencia como NPP de primera. Muchos nombres de esta lista terminarán haciendo combinación con Henry, Freddy o Bryan. Finalmente, se mantiene la tendencia a preferir nombres de apóstoles, conservando por ahora la forma hispánica de Juan, que luego será Jhon. Los nombres de todas las épocas tendrán, a partir de ahora, rangos cuantitativos más altos por su valor fonético y arraigo cultural. Serán un hito de conservación educativa tras la normalización de los nombres del inglés de uso americano.

4.4.3.4. 1984: 590 estudiantes.

Para esta época, el crecimiento de la población estudiantil se ha sostenido, en tanto ya todos los grados poseen hasta 6 grupos. De todas formas se requiere, por evidencia del año de 1974, tomar una muestra homogénea de estudiantes a la de años anteriores. Fueron elegidos 590 estudiantes desde el grado 6to (primer grado de bachillerato) hasta el 8vo grado (tercero de bachillerato). Se descartan 3 grados escolares porque, de escoger la totalidad de la población, se perdería el rigor de la muestra. Esta muestra tiene apenas 26 estudiantes más que en 1954, 3 menos que en 1964 y, como irregularmente se realizó, 244 estudiantes menos que 1974. La muestra del 84 arrojó resultados confiables, en tanto la homogeneidad fue alcanzada y se establecieron rangos comparativos de interés. Es así que de los 590 estudiantes fueron tomados 233 registros. De ellos se obtuvieron 146 primeros nombres y segundos nombres depurados. La cantidad de NPP se representa en la proporción de casi el 25% de los estudiantes. Es un porcentaje igual al de 1954, apenas un 4% menor que en 1964, pero un 6.5% mayor que 1974 (éste último con la mayor cantidad de estudiantes en la muestra). Por los conteos establecidos, se confirma lo dicho en el análisis de 1974: a mayor cantidad de personas, menor cantidad de nombres.

Tabla 4.

Saliencia cualitativa-cuantitativa de NPP Masculinos de 1984.

Nombres Europeos/N.americanos /Cayendo en desuso en la época.	Nombres Hispánicos cayendo en desuso en el S. XXI. Primer Nombre.	Nombres Hispánicos cayendo en desuso en el S. XXI. Segundo Nombre.	Retomados en el siglo XXI.	Nombres comunes a varias épocas.
Aníbal, Agustín, Aldemar, Andrés, Arnulfo, Asdrubal, Avelino, Benjamín, Benur, Ciro, Clímaco, Clemente, Danny, David, Demetrio, Didier, Dios, Duván, Duvier, Edward, Eliecer, Elio, Elkin, Exvonivir, Edwin, Ferney, Filiberto, Flaviano, Franklin, Franz, Fredy, Frey, Gerson, Guido, Herbeat, Henry, Herbel, Herbert, Henry, Holan, Horacio, Hugo, Isaías, Isidoro, Joaquín, Jhon, Johnson, Johnny, Libardo, Linfor, Marlon, Milton, Nelson, Neftalí, Nelson, Nixon, Raymond, Renzo, Revelino, Robert, Smith, Valdemar, Vladimir, Wauen, Walter, Wilmer, Yosmar.	Carlos, Alberto, Alfonso, Álvaro, Ángel, Armando, Cesar, Darío, Dayro, Edilberto, Elber, Elder, Elías, Fabián, Fernando, Francisco, Edgar, Gerardo, Germán, Gilberto, Gonzalo, Giovanni, Guillermo, Gustavo, Hans, Hernando, Héctor, Hernán, Hernando, Jaime, Jairo, Javier, Jesús, Jorge, Juan de, Julián, Julio, Luis, Manuel, Mao, Marco, Mario, Mauricio, Mauro, Néstor, Omar, Oscar, Paulo, Pedro, Rafael, Ramiro, Raúl, Reinaldo, Rene, Ricardo, Roberto, Rodrigo, Rubén, Tito, Victor, William, Wilson, Yesid.	Cesar, Alberto, Alejandro, Alfredo, Ángel, Alirio, Alonso, Ariel, Armado, Arturo, Augusto, Bernardo, Carlos, Cesar, Darío, Edgar, Eduardo, Edward, Efrén, Emilio, Enrique, Ernesto, Eutimio, Fabián, Fabio, Fernando, Francisco, Germán, Giovanni, Emilio, Guillermo, Hernán, Hugo, Humberto, Ignacio, Ismael, Iván, Jaime, Javier, Jesús, José, Julio, Leonardo, Luis, Manuel, Mauricio, Orlando, Raúl, Ricardo, Roberto, Rodolfo, Rodrigo, Samuel, Vicente, Yesid.	Samuel	Alejandro Alexander Antonio David Diego Gabriel José Juan Leonardo Martin Miguel Pablo Sergio William Yesid

- 1984, Nombres más usados, primer nombre (Nombre y número de personas):

Luis 19, Carlos 16, José 16, Juan 13, Javier 8, Jorge 8, Leonardo 7, Raúl 7, Rubén 7, Wilson 7, Jaime 6, Oscar 6, Pedro 6, Nelson 6, Jhon 5, Mauricio 5, Álvaro 5, Freddy 5, William 5, Alberto 4, Cesar 4, Diego 4, Edgar 4, Edward 4, Elkin 4, Fernando 4, Guillermo 4, Ricardo 4, Victor 3, Wilmer 3, Francisco 3, Edwin 3, Alexander 3, Herber 3, Jairo 3, Manuel 3, Marco 3, Miguel 3, Mario 2, Martín 2, Alejandro 2, Eduardo 2, Gabriel 2, Germán 2, Gerson 2, Hans 2, Jesús 2, Omar 2.

- 1984, Nombres más usados segundo nombre (Nombre y número de personas):

Alberto 14, Antonio 8, Augusto 8, Darío 8, Fernando 7, Armando 7, Alejandro 7, Hernán 6, Carlos 6, Arturo 5, Cesar 5, Giovanni 5, Eduardo 5, Enrique 5, Humberto 5, Orlando 5, Raúl 4, Yesid 4.

Tabla 5.
Saliencia cualitativa-cuantitativa de NPP femeninos de 1984.

Nombres Europeos/N.americanos /Cayendo en desuso en la época.	Nombres Hispánicos cayendo en desuso en el S. XXI. Primer Nombre.	Nombres Hispánicos cayendo en desuso en el S. XXI. Segundo Nombre.	Retomados en el siglo XXI.	Nombres comunes a varias épocas.
Alix, Astrid, Aydee, Betulia, Betty, Dadylde, Dalila, Damaris, Deidania, Deisy, Derly, Doris, Edith, Edna, Elizabeth, Erika, Francy, Gina Elsa, Elvira, Emna, Enith, Enney, Floralba, Graciela, Hermencia, Hercey, Hilda, Idaly, Ingrid, Judith, July, Janeth, Lizeth, Leonor, Luedivia, Magdalena, Margoth, Mariela, Maritza, Marlén, Maryam, Mayra, Matilde, Mercedes, Nohemy, Nohora, Nuria, Oliva, Piedad, Ruth, Rosalba, Rubiela, Solanyi, Temilda, Virginia, Yaneth, Yolima, Yulieth, Zoraida.	Adriana, Alba, Alicia, Amanda, Amparo, Andrea, Beatriz, Blanca, Carmen, Carmenza, Carolina, Cecilia, Clara, Clarisa, Claudia, Diana, Flor, Gilma, Gladys, Gloria, Lidia, Lila, Liliana, Lola, Lucy, Luz, Marcela, Margarita, María del, Maribel, Marina, Marisol, Martha, Mónica, Nancy, Nelly, Neyda, Nohora, Nidia, Norma, Nubia, Olga, Oriana, Patricia, Rosa, Sandra, Silvia, Sonia, Tania, Yasmin, Yenith, Yenny, Yohana.	Adriana, Amparo, Ángela, Bibiana, Cecilia, Constanza, Consuelo, Cristina, Elena, Eliana, Esperanza Estela, Eugenia Fabia, Helena, Inés, Ingrid, Irene, Isabel, Jazmin, Liliana, Lina, Lucia, Margarita, Mariana, Marlen, Mireya, Nelly, Nuvia, Patricia, Pilar, Rocío, Rosa, Stella, Ximena, Yolima.	Mariana	Alejandra Alexandra Ana Ángela Angélica María Marcela Mónica

- 1984, Nombres más usados primer nombre (Nombre y número de personas):

Martha 14, Luz 10, Adriana 8, Ana 8, Olga 8, Claudia 7, Gladys 7, María 6, Liliana 4, Sandra 4, Diana 3, Edna 3, María del 3, Nidia 3, Ruth 3.

- 1984, Nombres más usados segundo nombre (Nombre y número de personas):

Patricia 17, Lucía 9, Stella 5, Pilar 5, Liliana 4, Rocío 3, Ruth 3, Inés 3, Astrid 3, Ángela 2, Isabel 2, Cecilia 2, Consuelo 2, Eliana 2, Virginia 2, Mariana 2, Marlén 2, Nubia 2, Adriana 1.

4.4.3.4.1. Saliencia Cuantitativa, 1984.

Para efectos de la comparación diacrónica, los NPP con mayor saliencia en las ocho primeras posiciones representan el 49% de los listados depurados, con saliencia de más de 2 menciones. Es decir, los otros 40 NPP se reparten el 51% de las personas. Éste es el menor porcentaje de nombres versus personas, 5% menor que en 1954, un 15% menor que en 1964, y un 4% menor que en 1974. En esta instantánea parece haber más nombres en un número similar de personas, por lo que puede presumirse que la regla no se cumple: a más personas menos nombres. Sin embargo, esta suposición puede equivocarse porque, lo que realmente ocurre, es que hay más variedad y no mayor cantidad. En 1984 se rompe la tendencia de los onomásticos hispánicos: mientras en años anteriores se medían rangos entre las 60 y las 4 menciones, en el 84 obtuvieron entre 19 y 2 menciones. La introducción de nombres en inglés americano muestra la interesante apertura de una comunidad, la cual asimila los cambios culturales en convivencia con sus conservaciones. Esto significa normalización, y hasta ahora pueden encontrarse tres fenómenos de uso y desuso: la conservación de elementos culturales, la innovación y la asimilación. Cuantitativamente se nota que esa apertura generó un impacto al menos ideológico en las personas de la comunidad. En las dinámicas mencionadas de uso y desuso se pueden afirmar ya varias hipótesis de relación educativa con el aprendizaje y uso de los nombres.

Lo anterior porque la elongación del dato de distribución nombre/número de personas, mostró que los mismos 8 primeros nombres hacen parte del mismo conjunto general de nombres hispánicos de los años anteriores. Se repiten los nombres al parecer más queridos de la comunidad entre los años 50 y 70. Un observador desprevenido podría generalizar que ésta es la comunidad de los Luis, los Carlos, los José y los Juan. Hay una dinámica interesante diferente de los años anteriores con estos ejemplos. Los 8 primeros nombres de las listas de saliencia cuantitativa anteriores solían representar personas con un único nombre o resaltando el primero de la combinación. En los 70 y 80 es importante el segundo nombre (por lo que se ve en las listas), y el estudio de estos registros ha mostrado que la estética fonética y morfológica en la combinatoria son importantes en esta comunidad.

Las diferencias se centran en nombres con inspiración italiana o portuguesa como Leonardo, Mauricio o Javier. Se observan nombres que han persistido desde listas anteriores como Alberto, Raúl y Jorge, de los cuales se observa el decaimiento en su saliencia numérica. Otros nombres sobreviven a varias épocas, pero caen en desuso en esta década como Álvaro, César, Edgar o

Fernando. Éstos tienen menciones con un rango menor, pasando de entre las 15 y 19, a entre las 2 y 4 menciones.

Luis es un caso interesante en esta dinámica. Se resiste a desaparecer hasta finales de la década del 90, por efecto de su valor fonético y la costumbre arraigadísima de las personas por usar este nombre. Desde esta perspectiva, Luis se podía combinar aceptablemente con cualquier nombre del paquete hispánico, y podría observarse si se combinaba para los 90 con nombres extranjeros. Luís es bisilábico, pero de una pronunciación bastante suave por la fricación de los sonidos (su modo de articulación). Esto lo hace un “trampolín” articulatorio hacia las sílabas iniciales del segundo nombre, ligadas sonoramente por la consonante final de Luis y preferible, pero no exclusivamente, una vocal inicial en el segundo. Esta es la razón por la que quizá este nombre sea tan respetado en la tradición, por ejemplo, evidente en las tantísimas personas llamadas Luis Alberto, Luis Alejandro, Luis Alfonso, Luis Obdulio, Luis Carlos, Luis Roberto, Luis Fernando. La regla de Luis aplica a nombres como Juan, José, Carlos y Javier, porque fonéticamente se parecen a Luis. Pero no Leonardo porque es trisílabo. Quizá por esta misma razón los nombres anglosajones combinan y combinarán tan bien en los casos de 1984 y 1994. Será común escuchar de los Edwin José, Bryan Armando, Elkin Javier, y otros, porque las palabras inglesas suelen ser mayoritariamente mono y bisilábicas. Además, el inglés es una lengua de pasado aglutinante, interrumpido por las palabras esdrújulas latinas. En ello, Jhon será el rey de las combinaciones en el futuro. Una posible explicación a las faltas a la regla estética dicha, es que uno de los nombres haya sido escogido funcional, más que estéticamente. Por ejemplo, el deseo de combinar un nombre que evoca a un abuelo y sobreponerlo en primera posición sin reparar las consecuencias fonéticas. Los segundos nombres se caracterizan por respetar la norma hispánica. Los casos femeninos siguen tendencias similares a los masculinos en 1984. Se encuentran nombres como Martha muy predilectos en primera posición, por las mismas razones fonéticas de Luis o Juan. Es combinable y persiste por ser nombre bíblico, además por relacionarse con la Virgen María. Debido a que hasta ahora no son muchos los datos obtenidos de nombres femeninos, la saliencia cuantitativa se hace menos significativa.

4.4.3.4.2. Saliencia Cualitativa, 1984.

Clúster: Nombres europeos, anglosajones, o raros para la época.

En esta década, los nombres provenientes de Norteamérica son mayoría. Superan en número de menciones y, como conjunto, a los nombres raros, europeos y anglosajones. Un caso contrario a la regla anterior es Vladimir, proveniente de la zona eslava del oriente europeo. Se confirma la suposición acerca de que muchos nombres anglos son preferidos por su similitud con el radical de la misma palabra en español. Hacen su aparición y consolidan su presencia nombres como Edward, Henry, Herbert, lo mismo que los derivados de Jhon, como Johnny y otras formas de escribirlo, como Jon. La lista de 1984 representa lo que podría considerarse toda una revolución cultural, por el reemplazo de los nombres hispánicos por norteamericanos. Aparte de..., el registro de nombres

femeninos tendrá un análisis similar a los anteriores como novedad de esta parte del estudio. Las estudiantes hacen mayor presencia en la institución y por ello se puede observar otras dinámicas cualitativas más que cuantitativas. Los nombres femeninos merecen una especial mención sobre su forma, significación y representación. En 1984 tendrán mayor presencia nombres de personajes femeninos de la Biblia como Magdalena o Margoth.

Se observa el progreso al desuso de algunos nombres femeninos, reflejado en la tradición greco-romana y bíblica (Antiguo Testamento), así como los europeos y germánicos. Se nota, eso sí, un aumento de los nombres bíblicos, esta vez inspirados en la fonética inglesa. Los nombres bíblicos tienen preferentemente una representación católica en nuestra sociedad, razón por la que representan a las vírgenes y beatas del santoral. Los nombres adoptados de la Biblia en inglés corresponden a un número mayor de mujeres representadas incluyendo personajes del nuevo y del antiguo testamento. La romantización de los nombres de mujeres en 1984 (lo más probable es que sea una herencia antigua), se asocia a la metaforización de las virtudes femeninas en la identidad, fenómenos de la naturaleza y de la fe. Muchas de ellas se inspiran en la idealización de la conducta femenina en la sociedad patriarcal, y en los valores románticos literarios del amor desde la perspectiva del hombre. En el léxico femenino de nombres, los hispánicos también tienden al desuso.

Resultados de los otros clústeres para 1984.

En la muestra del 84 la institución ya contaba con listados de dos nombres y dos apellidos, acuciosamente dispuestos en mayúscula sostenida. Con estos datos se halló: los nombres en segunda posición reflejan unos valores de uso y unas representaciones asociadas, evidenciando fórmulas canónicas de combinación. Ejemplo de ello son las parejas Juan Camilo y Román Camilo. A éstas les aplica la regla fonética de Carlos, Luis y José entre otros. Como novedad se encuentra la recuperación de NPP europeos como Giovanni y Johan (en sus múltiples escrituras bogotanas). De hecho, en esta instantánea se nota con más intensidad la apertura cultural, con una mayor frecuencia de NPP adoptados de otras latitudes. Las características de los NPP en segunda posición confirman el desuso de lo hispánico. A ella fueron relegados los otrora nombres tradicionales y dominantes en primera posición tras 20 y 30 años de cambio. Sin embargo, se evidencia el respeto a la tradición de los cánones combinatorios ahora relegados a la segunda instancia, mayoritariamente después de un nombre angloamericano. La evocación a un familiar ancestral explicaría la supervivencia de muchos nombres viejos en segunda posición, así también la evocación a otro personaje conocido. De esta manera se observa cómo se posicionan norteamericanos como Freddy en primera, e hispánicos como Armando, cayendo en desuso a la segunda posición.

En el caso de los nombres femeninos se observa un conjunto de NPP acuñados por la cultura hispánica y provenientes de múltiples orígenes, dispuestos en segunda posición. En la primera se hallan nombres típicos para la fórmula viejo/moderno. Hay sobre todo nombres monosilábicos

como Flor y Ana, o bisilábicos como Carmen. Estos cumplen así las características fonéticas combinatorias como Juan y Román. También sobreviven para esta época las metaforizaciones románticas comentadas. Sin embargo, éstas contrastan con NPP tradicionales hispanizados como Alejandra, Alexandra, Ana, Ángela Angélica, María, Marcela o Mónica (griegos o hebreos). Estos también son idóneos culturalmente para las combinaciones canónicas, fonética y representacionalmente en segunda instancia. Su origen los pone en el clúster de los nombres usados en varias épocas.

4.4.3.5. 1994- 475.

Tabla 5.
Saliencia cualitativa-cuantitativa de NPP masculinos de 1994.

Nombres Europeos/N.americanos /Cayendo en desuso en la época.	Nombres Hispánicos cayendo en desuso en el S. XXI. Primer Nombre.	Nombres Hispánicos cayendo en desuso en el S. XXI. Segundo Nombre.	Retomados en el siglo XXI.	Nombres comunes a varias épocas.
Abelardo, Alan, Alberth, Anderson, Andrey, Angelo, Ardolfo, Erdolfo, Arleth, Arthur, Bladimir, Brian, Charles, Dagoberto, Damian, Danny, Deivid, Deivis, Deyler, Edward, Edwin, Edier, Elkin, Emidio, Erlington, Eswin, Danny, Didier, Eder, Edier, Edison, Elías, Ferney, Francoise, Freddy, Geovanny, Gerson, Gian, Gianni, Giovanni, Gregorio, Gregory, Halbert, Hans, Hassel, Hawer, Hayver, Harrison, Heber, Heinz, Heiler, Henry, Hermann, , Iznardo, JacksonJadier, Jael, Jahir, Jason, Jefferson, Jeiber, Jhon, Jimmy, Johan, Johnatan, Jordan, Leonidas, Libardo, Leyder, Marco, Nelson,	Alexis, Alfredo, Álvaro, Augusto, Cesar, Cristian, Cristiano, Darío, Edgar, Enrique, Fabio, Fernando, Fidel, Francisco, Gerardo, Germán, Gonzalo , Guillermo, Héctor, Hernán, Hernando, Hugo, Humberto, Jaime, Jairo, Javier, Jesús, Joan, Jorge, Luis, Mario, Nelson, Omar, Oscar, Pedro, Rafael, Raúl, Ricardo, Roberto, Ronald, Rubén, Sergio, Victor.	Adán, Albeiro, Alberto, Alexis, Alfonso, Alfredo, Alonso, Armando, Arturo, Augusto, Carlo, Cesar, Darío, Eduardo, Enrique, Fabián, Ferney, Ernesto, Fernando, Fidel, Gabriel, Gerardo, Gustavo, Hernán, Humberto, Ignacio, Iván, Jairo, Javier, Jesús, Julián, Luis, Manuel, Mauricio, Orlando, Ramiro, Raúl, René, Ricardo	Alex Julián Iván Leonardo Julian	Andrés Alejandro Alex Alexander Antonio Camilo Carlos Daniel David Diego Fabián Isaac José Juan Mauricio Miguel Nicolas William

Nixon, Octavio, Oswald, Peter, Rodolfo, Steven, Styp, Uriel, Wilberto, Yair, Yesid, Thomas, Wilber, Wilder, Willy, Wilson, Wiston, Yean.				
1994, Nombres más usados primer nombre (Nombre y número de hombres):				
José 13, Diego 12, Jairo 11, Jhon 11, Oscar 11, Carlos 9, Luis 9, Fabio 8, Jorge 7, Juan 7, Edgar 6, Andrés 5, Edwin 5, Wilson 5, Edward 4, Fernando 4, Freddy 4, Camilo 4, Héctor Hernán 4, Javier 4, Jhon 4, Rafael 4, Ricardo 4, Manuel 4, Nelson 3, David 3, Deivis 3, Cesar 2, Alexander 2, Gerardo 2, Hans 2, Iván 2, Jaime 2, Jason 2, Jhonatan 2, Nestor 2, Nicolas 2, Ronald 2, Sergio 2, Víctor 2, Yesid 2.				
1994, Nombres más usados segundo nombre (Nombre y número de hombres):				
Alexander 33, Andrés 33, Eduardo 16, Leonardo 15, Alberto 15, Fernando 14, Jairo 13, Ricardo 12, Alejandro 11, Javier 11, Iván 10, Mauricio 9, Darío 9, David 9, Enrique 9, Carlos 9, Julián 8, Giovanni 7, , Yesid 6, Freddy 6, Alfonso 6, Arturo 6, Augusto 6, Alfredo 5, Ignacio 5, Oswaldo 5, Manuel 5, Hernando 4, Ferney 4, Ernesto 4, Antonio 4, Armando 3, Alexis 3, José 3, Miguel 3, Orlando 3, , Luis 3, Gabriel 3, Humberto 3, René 2, Rodrigo 2, Henry 2, Hernán 2, Gerardo 2, Fabián 2, Fabio 2, Daniel 2, Edward 2, Eliecer 2, Emidio 2, Abelardo 2, Camilo 2, Carlo 2.				

Tabla 5.
Saliencia cualitativa-cuantitativa de NPP femeninos de 1994.

Nombres Europeos/N.americanos /Cayendo en desuso en la época.	Nombres Hispánicos cayendo en desuso en el S. XXI. Primer Nombre.	Nombres Hispánicos cayendo en desuso en el S. XXI. Segundo Nombre.	Retomados en el siglo XXI.	Nombres comunes a varias épocas.
Annie, Anyi, Astrid, Betsy, Brenda, Darley, Catherine, Evelyn, Edna, Elizabeth, Elsy, Erika, Esnedy, Fanny, Gina, Gretel, Hamily, Harolyn, Angie, Daly, Damaris, Darcy, Duvis, Emma, Hasbleidy, Heidy, Idaly, Ikza, Ingrid, Iris, Jakeline, Janeth, Jany, Jeaneth, Jeimmy, Jennifer, Jenny, Jina, Julie, Julieth, July, Karina, Karol, Kilia, Lady, Lizeth, Marie, Mardaly,	Adriana Andrea Ángela Angélica Carolina Catalina Diana Lina Liz María Maritza	Andrea Angélica Bibiana Carolina Catalina Diana Helena Liliana Lorena Lucia Marcela	Mariángela	Alejandra Alexandra Ana Fernanda Isabel Johana María

<p>Mariony, Marllory, Mayeli, Mery, Mireth, Nathalia, Nelly, Nohemy, Odahir, Pauline, Saudith, Shirley, Siler, Vanessa, Yamile, Yamilet, Yaneth, Yeimy, Yenny, Yeritza, Yuranny, Zoñanny, Zulay, Zully.</p> <p>Aida, Alba, Alfa, Amparo, Ayda, Beatriz, Claudia, Carla, Constanza, Cristina, De los Ángeles, Del Carmen, Ensueño, Esmeralda, Esperanza, Francia, Gladys, Gloria, Irma, Inés, Isabel, Jazmine, Leonor, Lucia, Luisa, Luz, Magda, Marisol, Nancy, Nena, Nohora, Nidia, Olga, Paola, Paulina, Rocío, Rosa, Sandra, Yadira.</p>	<p>Mónica Sofía Tatiana Viviana Yolima</p>	<p>Maritza Milena Mireya Paola Patricia Pilar Rocío Sofía Teresa Victoria Viviana Yanira</p>		
<p>1994, Nombres más usados primer nombre (Nombre y número de mujeres):</p> <p>Diana 29, Sandra 12, Lady 7, Luz 6, Johanna 5, Adriana 5, Claudia 5, Ángela 4, Jeimmy 4, Jennifer 4, Lina 3, Luisa 3, María 3, Andrea 3, Astrid 3, Carolina 3, Nidia 4, Yeimy 3, Angélica 2, Angie 2, Gladys 2, Johanna 2, Mónica 2, Nancy 2, Patricia 2, Rosa 2.</p> <p>1994, Nombres más usados segundo nombre (Nombre y número de mujeres):</p> <p>Milena 24, Marcela 15, Marcela 14, Andrea 11, María 11, Carolina 9, Johana 8, Patricia 8, Alejandra 6, Paola 6, Viviana 5, Yamile 4, Lizeth 3, Fernanda 3, Alexandra 3, Astrid 2, Esperanza 2, Helena 2, Inés 2, Isabel 2, Janeth 2, Katherine 2, Liliana 2, Lorena 3, Lucía 2, Maritza 2, Ximena 2.</p>				

4.4.3.5.1. Saliencia Cuantitativa, 1994.

Con un rango de 8 a 13 menciones, los 8 primeros nombres enlistados de 1994 representan el 40% del total de las personas, lo que nos deja 42 nombres repartidos en el 60% restante de ellas. Para efectos del rigor en la homogeneidad de la muestra, fueron aceptados nombres con 2 a 13 menciones (anteriormente los rangos eran de 60 y 4 menciones). Esto permitió observar que la elongación del rango NPP/personas fue similar al de 1984. Quiere decir que no hay más nombres acuñados en el canon, sino que las personas escogen nombres con mayor énfasis en la innovación, y que éstas lanzan al desuso los nombres viejos siendo éstos reemplazados por otros “modernos”. Los rangos fueron similares entre el 94, el 84 y el 54, a pesar de que la población estudiantil es ahora el triple de la primera instantánea. Ésta es la ya anunciada apertura cultural que se presume ocurrió entre los años 80 y 90.

Las muestras permitieron observar que los rangos de nombres versus personas fueron semejantes en proporcionalidad (entre el 35% y el 55% entre todas las instantáneas). Esto quiere decir, como regla general, a mayor cantidad de personas menos nombres usados, lo que es lo mismo, mayor repetición. Esto significa finalmente, luego de 5 épocas vistas, que la comunidad sí tiende a escoger los nombres de lo normal. Es decir, existen cánones estéticos, fórmulas de uso, valores, conocimientos y referentes compartidos. La comunidad tiende a opinar semejante sobre los nombres y las palabras, de modo que su ostensión (en este caso por actos con que se habla y se otorgan) depende del grado de normalidad que representen los NPP. La inferencia se da a partir de aquellos actos de habla, ritualizados mediante la normalización, innovación, conservación y desuso de elementos del léxico canónico. En esta instantánea puede observarse la confirmación de todos los fenómenos evidenciados en las instantáneas anteriores, como la consolidación del léxico angloamericano, adoptado por múltiples fenómenos históricos⁹. Los 90s parecen ser la consolidación de un cambio cultural en la comunidad, la cual remite las razones de uso, las representaciones compartidas y los significados otorgados a los NPP a saberes de otras culturas. Con y mediante estos, unas personas influyen en otras configurando un saber hacer y un saber saber con los NPP, como discursos que se ostentan e infieren, transmiten y adquieren con ellos.

Las primeras ocho posiciones de uso en 1994 tienen un porcentaje similar al que osciló entre el 44% de 1954, el 54% de 1964, el 43% de 1974 y el 39% de 1984. Las 8 primeras posiciones son ocupadas por nombres que para el año 84 ocupaban posiciones medias en la lista. Los que otrora fueron los 4 primeros nombres más usados, con rangos entre las 13 y 19 personas, caen ahora al rango entre las 9 y las 12 personas (NPP hispánicos). Cabe anotar que ahora Jhon ocupa la posición 4 del ranking y otros como Diego y Oscar lo hacen en la 2da y 5ta posiciones. Es interesante observar que en las posiciones 13 a 15 de la lista de más usados, se encuentran Edwin, Wilson y Edward, sumando 14 poseedores. También están Freddy en la posición 17 sumando 4 menciones más; Nelson y Deivis suman otras 8 menciones, para un total de 26 personas, y finalmente Ronald, Jhonatan y Yesid que juntos suman 6 personas más para un total de 32 poseedores. Esto demuestra la consolidación de la normalización de los nombres norteamericanos.

Otro fenómeno interesante observado se da en los NPP en posición de segundo nombre. La cantidad de estos nombres supera por primera vez al número de primeros NPP. El dato es relevante porque los nombres en segunda posición tienen las mismas características cualitativas de los años 84 a 64. Primero, son nombres de dos a tres generaciones anteriores, es decir, persisten por efecto de la evocación. Y segundo, demuestran la connivencia y asimilación cultural del léxico de nombres anglos, los cuales van desplazando los nombres hispánicos a la segunda posición. Entre los femeninos se observa una alta tendencia a otorgar en primera posición algunos nombres tradicionales como Luz, Sandra, Claudia y Ángela. Estos son nombres muy característicos de mujeres en los años 84 y 74, además de que provienen de la tradición hispánica. Comparten lugar con ellos, en las primeras posiciones, algunos nombres de la tradición norteamericana como Lady y Johanna, nombres muy comunes en las niñas de los 90s y 2000. Las reglas de combinación de

⁹ Esta afirmación se deriva de las conclusiones de la sección 4 de esta tesis o Marco contextual.

los nombres femeninos no tienen un estricto cumplimiento como con los masculinos. Para las mujeres, las combinaciones no necesariamente se realizan con un primer nombre norteamericano mono o bisilábico.

4.4.3.5.2. Saliencia Cualitativa, 1994.

Clúster: Nombres Norteamericanos, europeos o raros para la época.

Por primera vez desde 1954, este clúster supera en volumen al de los nombres hispánicos masculinos, consolidando la hegemonía de la norteamericanización. Hasta ahora se había hecho mención de la presencia de nombres norteamericanos en los listados y su progresivo aumento. Tales cambios y nombres sugieren la influencia del norte en el sur del continente. Los nombres famosos de los 90s provienen de personajes como Michael Jordan, Michael Jackson, Thomas Jefferson, Richard Nixon y Nelson Mandela, entre otros.

La tendencia de este clúster es a los NPP mono y bisilábicos de la lengua inglesa que puedan combinarse con un hispánico en segunda posición. Sobreviven algunos nombres de las tradiciones antiguas europeas e hispánicas, pero 1994 es el año de los niños y adolescentes con nombres norteamericanos. En cuanto a los femeninos se puede observar el mismo fenómeno de los nombres masculinos. La penetración de los nombres de lengua inglesa en esta lista está fuertemente basada en el saber de la Biblia. Algunos hispánicos y bíblicos sufren una adaptación en su forma fonética para acudir a la pronunciación inglesa. Ejemplo: Catherine o Evelyn, en vez de Catarina o Evelina. Siguiendo con el argumento de la romantización literaria en NPP femeninos, los bíblicos encuentran mayor aceptación por la exaltación de los valores cristianos de la “buena mujer”. Esto es efecto de las ya bastantes y tradicionales iglesias protestantes en el país para los 90. También se encuentra otra inspiración para los nombres de las mujeres. Melissa, muy usado para los años 90, solía ser una de las niñas de la exitosa serie de televisión norteamericana de los 70, la Familia Ingalls. En las mujeres también se evidencia el desplazamiento al segundo lugar de los nombres hispánicos. En las mujeres es mucho más común encontrar dos nombres no hispánicos, o ambos adaptados a la fonética inglesa. En el caso de las mujeres, el inglés representa mayor sofisticación que en la humanidad.

4.4.4. Conclusión del estudio.

A la pregunta: ¿En qué sentido son los NPP un fenómeno de la educomunicación como objeto y proceso de la adquisición de discursos, mediados en actos de habla cotidianos y con los cuales los hablantes ostentan e infieren saberes de su comunidad?; se ofrecen las siguientes respuestas:

Ya puede decirse en esta etapa de la investigación, que la educomunicación cotidiana se basaría principalmente en la adquisición lingüística. También puede decirse que en ella se basarían otros

fenómenos educativos cotidianos, específicos y con diferentes énfasis como la crianza, la discursividad y el aprendizaje en y desde el contexto. De igual forma la adquisición lingüística sería la base de toda educación, en este caso, en la relación entre la vida cotidiana, las instituciones escolares y la mediatización. La hipótesis de la *acción educativa lingüísticamente mediada* cobra ahora sentido, al observar que la educación cotidiana se realiza sin la necesidad de medios, espacios o tecnologías especiales, y que simplemente requiere de la interacción del día a día. El resto de la metodología para esta investigación pretende comprobar estas hipótesis avanzadas en esta etapa.

Los NPP son un fenómeno educomunicativo cotidiano. Esto se debe a que en el día a día compartimos y aprendemos palabras y discursos, desde lo que todos saben y hablan, así como las opiniones sobre los nombres, cuáles NPP poseen y cuáles otorgarían. Las características de uso, las representaciones y las significaciones asociadas a los nombres son compartidas y aprendidas por los hablantes, dándose acceso así a un universo discursivo sobre la onomástica de su comunidad. En esto, los nombres representan un caso particular de lo que ocurre con los saberes léxicos de una lengua, a su vez un caso particular de los saberes discursivos de una cultura. Las palabras son objeto de aprendizaje, transporte, discurso transferible y adquisitivo, mediadas en actos de habla cotidianos. Así también los nombres son saberes políticos, éticos, estéticos y lógicos y técnicos, atribuidas a la palabra y del contexto de uso. Por estas razones es que la onomástica es un ejemplo de la adquisición lingüística, o cómo la comunidad educa y es educada generacionalmente en la cultura, más allá de las instituciones escolares y los medios de comunicación.

Los NPP son objeto y medio de la transferencia y la adquisición de los discursos. El propósito principal de la educomunicación, en este caso, es que los hablantes puedan compartir y aprender saberes, coherentes y cohesionados entre sí, gracias a los elementos léxicos (físicos y simbólicos) de la onomástica en la cotidianidad. Tales saberes se aprenden y comparten entre las generaciones, diacrónica y sincrónicamente. Se evidencian en la representacionalidad histórica y compartida, y en el uso y la significación que validan y mantienen vigentes a las palabras. Diacrónica y sincrónicamente, los NPP y sus discursos se dinamizan en la conservación, la innovación, la normalización y el desuso. Gracias a ellas se puede decir que la comunidad tiende a conservar y usar en la cotidianidad, es decir, reproducir los NPP y sus discursos conocidos. Mientras tanto, tiende a innovar, normalizar y desusar NPP con el paso de las épocas. Se evidenció que los hablantes otorgan y hablan de los nombres justificando lo que con ellos hacen, en explicaciones que expresan su gusto (valor estético), sus ideas de poder (valor político), la responsabilidad de otorgar y hablar de los NPP (valor ético) y su conocimiento (valor cognoscitivo-lógico).

Ya es posible decir que los actos con que la gente habla y otorga nombres, se basan en las habilidades de ostensión e inferencia. Las personas muestran sus NPP y aquellos que conocen con el fin de transferir lo que saben. Utilizan para ello estrategias discursivas de adecuación, producción y reproducción de las representaciones adquiridas. Sin embargo, la ostensión no solo se realiza mediante la expresión verbal. Las personas muestran sus nombres por el solo hecho de

poseerlos, generando una imagen sintética de sí mismos en sus NPP. De esta manera influyen en la representación que las personas se hacen de ellos, pero también, del nombre propio en particular, asociado a una o a varias personas conocidas en la historia de vida.

Sumado a lo anterior, los hablantes se esfuerzan en recibir y comprender los significados, representaciones y condiciones de uso, como esfuerzo inferencial complementario del esquema de la educomunicación. Este esfuerzo es, por un lado, cognitivo e involuntario, y por el otro lado, es un esfuerzo voluntario de enfocar la atención y utilizar los recursos de saber. Como esfuerzo cognitivo, la inferencia apela a la memoria, la razón y la comprensión del discurso. Como esfuerzo de enfoque de la atención la inferencia apela a los sentidos de que tenemos control para la observación de los elementos simbólicos y discursivos. Estos permiten deducir e inducir la información compartida.

Es necesario decir que los saberes a los que se refiere la educomunicación cotidiana son los propios de la comunidad, y no otros como los escolarizados, técnicos, científicos, especiales, de lenguajes particulares y privados. Los saberes de la comunidad son discursivos, es decir, míticos, conversacionales, locales, telúricos y, sobre todo, lingüístico-culturales. Se requiere de contextos especiales para la transferencia y adquisición de saberes como los conocimientos académicos, por ejemplo, la escuela. Allí, tales saberes son mediados a través de estrategias discursivas especiales como la pedagogía, para lo cual también es necesaria la adquisición de un capital cultural especializado y de dominio privado. Por otra parte, se requiere de la técnica y la sofisticación mediática para otros discursos que, muy relacionados con los míticos, sean recibidos con otros efectos perlocutivos también especiales.

En el caso de los saberes discursivos que se transan en la cotidianidad, basta con que los hablantes echen mano de sus habilidades. Se tienen como obstáculo algunos problemas del habla o de la salud que impidan la expresión y/o la comprensión del discurso. Por eso las estrategias discursivas que facilitan la educomunicación no requieren de aprendizajes especiales, pero sí de la simple interacción cotidiana. De allí se puede inferir que la educación escolar sea una ruptura y la educación mediática una continuidad de la educación cotidiana. Esto porque, aun cuando los saberes, códigos y expresividad de la educación mediática se dan gracias a procesos y tecnologías especiales, estos no son muy diferentes a los de la educación cotidiana, y apelan a la mitificación. Pareciera que la educación mediática es una amplificación de la educotidiana, bajo la intromisión ideológica e institucional de las empresas de mediación informativa. Y aun cuando las estrategias, códigos y expresividad de la escolarización son bien particulares y diferentes a las de la educación cotidiana, puede decirse que la escuela representa una ruptura, pero no una escisión. Es decir, la adquisición es fundamento del aprendizaje escolarizado, pero requiere de un contexto, un código, unos actos de habla y unos discursos especializados. El saber escolar no es algo que exista en todos los ámbitos de la vida.

Finalmente, debe decirse que este estudio onomástico permite formular las categorías de transmisión y adquisición como las guías generales de los estudios sobre las educaciones cotidianas específicas. De estas dos categorías se deben proyectar otras como el acto de habla, el

contexto, el código y el discurso como fundamentos lingüístico-comunicativo-culturales. Estos se disponen para el análisis de los demás fenómenos como la crianza, la discursividad y el aprendizaje en y desde el contexto. El aporte? de la investigación será la transversalización de las categorías de ostensión e inferencia. El ejemplo puede ser una fenomenología interesante en la educación, en la cual se sintetizarían las ostensiones e inferencias posibles en la vida cotidiana. Además, éstas dos son el empalme teórico entre los postulados de la educomunicación y la vida cotidiana. Y, por último, están las categorías derivadas de las anteriores, uso, significación y representación. Éstas serán operables metodológicamente para la caracterización de la educación cotidiana en el contexto del hogar, en el desarrollo de la narrativa y argumentación cotidianas, y en la adquisición de saberes en y desde el espacio-tiempo-lugar-ambiente.

5. CAPÍTULO V: LA ADQUISICIÓN DEL DISCURSO COMO REALIZACIÓN DE LA EDU-COMUNICACIÓN COTIDIANA.

5.1. La crianza como educomunicación cotidiana.

5.1.1. La comunicación cotidiana en el contexto del hogar y la crianza.

En el estado del arte y el marco teórico fueron tratados referentes importantes para comprender la crianza y facilitar su estudio como fenómeno educomunicativo cotidiano. Comienzo por mencionar a Larrosa (2001) quien reflexiona sobre la relación inherente entre el lenguaje y la educación. Habla de la responsabilidad educativa y cotidiana de los adultos para el uso del lenguaje mediante el cual transfieren la lengua y la cultura. Por ese mismo medio se alimentan representaciones sociales de la crianza y discursos para educar a los niños. De igual forma León (2007) examina la complejidad de la educación como inherente al ser humano, y las acciones de transferencia de la moral y los valores. Desde allí, el autor trata el tema del derecho de los jóvenes a heredar la cultura. Bushweller (1996), por su parte, plantea la problemática social de las responsabilidades de los padres entregadas a la escuela, evento en el cual la sociedad asimila tales responsabilidades con las de la crianza.

Por otra parte, Thomas y Pattison (2012) informan de los resultados de su investigación con familias. Observaron qué aprenden los niños cuando no participan de una educación estructurada como la escuela. Para esto los autores utilizan el concepto de aprendizaje en las ZPD, o *zonas de desarrollo próximo* descritas por Vygotsky. Comprendieron que los niños aprenden lo que social y culturalmente les ofrece el hogar y su lugar habitacional. El aprendizaje está íntimamente ligado a las representaciones sociales compartidas y consideran, por esto, que la crianza es exclusiva de las lógicas educativas particulares de la familia o el hogar. El trabajo de Becker et al. (2015) es una propuesta de estudio del aprendizaje de la lengua, como el proceso de inserción del sujeto en la cultura. Parten de la suposición de que un mayor nivel de lengua le permite al sujeto un mayor nivel de inserción en la sociedad. Estudian el caso de los infantes migrantes turcos y sus padres en adquisición del alemán. Descubrieron que un mayor relacionamiento parental con los infantes, en sus actividades cotidianas, favorece la adquisición lingüística y la inserción en la escuela. Este estudio confirma que la crianza y la adquisición lingüística son fenómenos íntimamente relacionales y espontáneos, cuyos efectos tienen una proyección social.

Para Escobar, González y Manco (2016), la crianza se basa en las concepciones de la infancia al nivel de las creencias personales y la tradición. Ésta se constituye en un proceso de enculturación desarrollado generacionalmente por las familias. Se transfiere de esa manera el modelo de familia aceptado tradicionalmente, así como discursos adecuados y mediados por y en ella. Para los autores, las representaciones sobre la infancia son diferentes en cada época, y cada una tiene patrones sincrónicos distintivos y compartidos en las comunidades. Por ello, es posible

comprender contextualmente el modelo de sociedad privilegiado en las prácticas de crianza de las familias. Según los autores, la infancia es entendida en la actualidad desde una mirada sociocultural, influida por la academia moderna y los cambios pragmáticos de las últimas generaciones. Los niños eran concebidos de diferentes formas, representados desde homúnculos ignorantes hasta el reconocimiento actual de su humanidad, cuidado, formación y afecto. Se llega así a nuevas concepciones sobre la crianza y el trato hacia los niños en el S. XXI. La Constitución política de 1991 de la República de Colombia es un ejemplo, pues, en su discurso se evidencia que hay cultura del cuidado. Ésta fue la respuesta institucional a una cultura del maltrato y del abandono crónicas en Colombia. El Estado promovió así el reconocimiento del niño y la niñez, en igualdad de condiciones, para la garantía de sus derechos humanos.

Santillán (2009 a; 2009b) define la crianza como el conjunto de prácticas y decisiones sobre la educación proporcionada a los niños por padres, relativos o cuidadores. La autora comprende la cotidianidad y lo cotidiano a partir de la reproducción de lo social y la posibilidad de apropiación del saber. Se entiende el concepto de apropiación como aprendizaje de elementos de la cotidianidad, reproducidos en virtud del cuidado y la transmisión del saber. En la evidencia de las acciones particulares de la crianza, según la autora, pueden observarse fenómenos sociopolíticos. Por ejemplo, pone en discusión el problema del nivel educativo de los padres como determinante de las prácticas de relación y poder culturalmente establecidas. Santillán (2009 a & b) observa tales fenómenos, como ejemplo, en la repartición de las obligaciones maternas y paternas. Allí, los valores son heredados desde la experiencia de la paternidad como referente personal reproductibles muy seguramente a futuro. Por último, para Santillán (2009 a), los discursos sobre los roles de la crianza son diversos en distintos contextos. Por ello considera que obedecen más a una hegemonía territorializada que a universales humanos. En efecto, esta visión se valida en todas las sociedades, diferenciándose las prácticas por sus valores asociados. Tal visión comprende los universales comunicativos de la crianza a partir de la influencia de un hablante experto sobre un hablante aprendiente.

Las múltiples definiciones del concepto crianza coinciden en describir un fenómeno educativo cotidiano, espontáneo, genérico y compartido por la tradición. Hay consenso científico sobre que, en todas las épocas, los niños y los adultos han tenido diferentes tipos de relacionamiento que apuntan a la transmisión de saberes. También coinciden en que por la crianza se transfieren saberes fundamentales como la lengua, el cuidado y la identidad/pertenencia, en fin, todos discursos en el contexto de la familia o el hogar. Y también se transfieren por ese medio las representaciones sobre la infancia. Comunicativamente es posible decir que la conjunción de acciones e interacciones para el cuidado es universal, como universales son sus dinámicas discursivas sincrónica y diacrónicamente. Lo que no es universal es el contenido del discurso, el cual varía de familia en familia, de comunidad en comunidad, contenidos de la crianza similarmente compartidos en diversos actos de habla. Cada comunidad define su preferencia por unas u otras prácticas de crianza, heredando unas tradiciones sincrónicas de saberes. Estos van a cambiar diacrónica e intergeneracionalmente conforme cambian las épocas.

Se propone la crianza como una modalidad de educomunicación cotidiana por las características que comparte con la adquisición lingüística. Por medio de los actos de habla propios de la crianza son ostentados los valores familiares y los usos lingüísticos inferidos por los niños. Se realizan como formas de actos coactivos que esperan convertirse en auto coacciones a futuro, adaptando para esta propuesta a Elías (1939). En suma, la crianza puede ser considerada como los actos de transmisión y adquisición lingüística especializada en actos comunicativos cuya intención es coactiva. El saber más importante transmitido por este medio son los códigos, en especial la lengua, lo cual inicia en infancia (in-femy, no hablante) y continua el resto de la vida. Se basan los cuidadores en sus propias formas de ver la ética de la familia desde su propia crianza, el poder dentro de ella, la estética acostumbrada y el conocimiento interpretado en el hogar. Se espera, como primera medida, que el desarrollo y adquisición de la lengua sirvan para la expresión de las necesidades del infante. También se espera de él que reproduzca las prácticas de habla que aprendió con el ejemplo, lo cual aquí se puede considerar coactivo.

El énfasis de la crianza se da también gracias a la mayoritaria participación de la madre, gracias a la cual es posible la adquisición de la lengua “materna” o sistema lingüístico principal de las personas. Por ese mismo camino, los actos de habla son dedicados al afecto a fin de afianzar en los niños la salud mental, los lazos familiares y la protección. Se resignifican allí los saberes con los cuales se brinda cuidado y se hacen vidas más seguras y saludables. En ello la reinterpretación materna dinamiza la reproducción de las prácticas históricas de crianza, modificadas en razón de las nuevas circunstancias. Por ello será posible evidenciar que las personas reproducen los saberes comunitarios del cuidado, sincrónicamente, pero modifican el conjunto de las prácticas en las culturas diacrónicamente. Según como se verá, las prácticas tienden a mejorar las de las generaciones anteriores, buscando mejores condiciones de vida para las generaciones posteriores. La experiencia infantil de la madre influye para su reflexión sobre qué debe cambiar y qué debe conservar ahora en su rol de cuidadora.

5.1.2. ¿Cómo ocurre la adquisición lingüística y cultural desde la infancia?

Se espera justificar la aplicación de un estudio del discurso a las experiencias de algunas madres (crianza recibida y crianza otorgada), así como también teorizar acerca del problema planteado: la crianza como edu-comunicación. Para ello se traen algunas referencias desde cuyas explicaciones se desea soportar tal caracterización. La relación de las propuestas en los siguientes autores se ordena desde concepciones distintas del desarrollo y la adquisición como formas de aprendizaje. El orden representa objetos de estudio que van desde las condiciones necesarias para la crianza, hasta los estilos y contextos exclusivos de esta educación cotidiana.

Para Navarro (2004), el contexto y la influencia son determinantes en la adquisición lingüística. Explica que los niños tienen una sola vía para aprender la lengua materna: la influencia de sus padres, cuidadores o adultos a su alrededor. De este proceso hace parte el contexto del cual se

adquiere información para dar sentido a los elementos simbólicos en cada aprendizaje. La autora comprende por adquisición lingüística la habilidad innata de obtener los símbolos y la simbolización, en los procesos de estímulo, referencialidad y representación lingüística. Se propone en el documento que la imitación es una gran oportunidad para estimular en los niños tales capacidades. Entonces, los procesos adquisitivos se explican como sensibles al contexto y éste, a su vez, como fuente de saberes. En este sentido, el estímulo sería un potenciador del aprendizaje útil para contextos educativos como la escolarización.

Según Navarro, los cambios necesarios en el infante para el inicio de la adquisición lingüística son: maduración del sistema nervioso, del sistema motor y del sistema fonador (2004, pág. 324). Cuando estos ocurren, se dan entonces los cambios cognitivos por los que progresivamente se activa la capacidad representativa y otras funciones como la meta-lingualización. En cuanto al desarrollo socioemocional y comunicativo: "(...) es el resultado de la influencia del medio sociocultural, de las interacciones del niño y de las influencias recíprocas" (Navarro, 2004, pág. 324). Por los anteriores argumentos puede decirse que la lengua precede a todos los aprendizajes, los cuales son, a la postre, mediados en la lengua misma. Los fenómenos educomunicativos son por una parte concomitantes a la adquisición de la lengua durante la niñez, pero, por otra parte, son dependientes a ella.

No hay otros aprendizajes más allá de los simbólicos al inicio de la vida lingüística: la primera adquisición es el relacionamiento entre significados y significantes (Navarro, 2004, pág. 324). Esto implica aceptar que los infantes primero aprenden las formas y cómo usarlas y luego, con mayores posibilidades fonadoras, representativas y motoras, adquieren el léxico, estructuras oracionales más complejas, o recursos para la producción de discursos. Conforme pasa el tiempo y su desarrollo, los niños irán obteniendo mayores capacidades de uso, a su vez que la influencia de otros hablantes irá teniendo mayor efecto. Conforme van avanzando las posibilidades del desarrollo biológico y cognitivo se producirán otros aprendizajes.

Para Navarro, el tipo o modo de contacto de los nuevos hablantes con los discursos, textos y contextos, será el que defina el futuro de su adquisición y de otras educaciones en la cotidianidad (2003, pág. 326). Por una parte, los elementos simbólicos adquiridos son cada vez más abstractos, y de más difícil comprensión por reglas de uso cada vez más complicadas. Los niños pasan de la adquisición de elementos mono-articulados de la lengua, a la incorporación de usos y nuevas expresiones. El desarrollo de la doble-articulación en los adultos continúa con la adquisición de nuevos léxicos, discursos y usos complejos. Al inicio de la infancia, los discursos privilegiados están en el contexto de la familia o el ambiente del hogar cualquiera que éste sea. En la adultez, lo que valdrá la pena aprender vendrá de nuevos contextos, como instituciones, territorios diferentes y nuevas personas. Éstas seguirán siendo interacciones que alimentan para toda la vida el código aprendido (Navarro, 2003, pág. 326).

En apoyo a lo anterior se propone que todos los seres humanos nacen con la capacidad de adquirir la lengua, conocida y hablada primero por su comunidad, de la que provienen sus parientes y cuidadores (dialecto). Desde una perspectiva sociolingüística, Alarcos-Llorach (en Martinet, 1976,

cap. 1) observa que la adquisición de la lengua se realiza primero de los elementos fónicos. Es decir, se realiza sobre los sonidos del dialecto y sus reglas de combinación, como primera articulación del lenguaje en la primera infancia. Luego, la adquisición se realiza del léxico y de las reglas semántico-pragmáticas de la segunda articulación, sobre todo, a partir de la adolescencia. Esto refleja la capacidad de los humanos de aprender una lengua y posiblemente varias en poco tiempo. Aunque a la humanidad le haya costado miles de años desarrollar la doble articulación y las familias lingüísticas, los niños parecen desarrollarla fácil e intuitivamente en pocos años. Esta historia se remonta al desarrollo del lenguaje del homo sapiens, hace unos 120 mil años, y el medio de transmisión de la lengua por excelencia fue simplemente la interacción cotidiana. Interpretando la opinión de Alarcos Llorach (en Martinet, 1976, Cap. 1) la adquisición lingüística de un niño es similar a la historia del desarrollo de las lenguas y sus transformaciones a través del tiempo y del espacio. Para ello valga la comparación entre lo diacrónico y general de las lenguas, y lo sincrónico y particular del desarrollo de un niño.

De igual forma se puede hacer una analogía entre el proceso de aprendizaje de los niños con el de los migrantes. Los adultos se esfuerzan de la misma manera que los niños, y aprovechan coherentemente como ellos el contexto como fuente de aprendizaje de una segunda lengua. Por eso es común observar tanto niños como migrantes intentando interactuar constantemente con los hablantes para el proceso de adquisición. Al observarlos aprendiendo primero combinaciones silábicas del nuevo sistema, luego combinaciones léxicas, luego el dominio de la sintaxis y una semántica cada vez más extensa, hasta llegar al dominio práctico de un primer o segundo sistema en sociedad (Alarcos Llorach, en Martinet, 1976, cap. 1). Se supone por lo anterior que la crianza depende de la adquisición de la lengua y la transmisión es realizada por hablantes experimentados y nativos. Posteriormente, y conforme avanza la edad del niño, este proceso se convierte en adquisición de la discursividad y, lingüísticamente, en la adquisición de más léxico y estructuras oracionales y enunciativas.

Desde la psicología, Gardner (1997, cap. IV) y Bruner (2018, cap. 3) son traídos aquí como dos perspectivas diferentes del aprendizaje por adquisición. Por una parte, Gardner propone que los infantes en la etapa preescolar están predispuestos al aprendizaje de lo simbólico (significados y significantes), privilegiando los iconos de la imagen y del sonido. El desarrollo mental de la persona el resto de su vida estará determinado por este tipo de aprendizaje. Éste deriva en otras formas de adquisición a la vez que se superan las etapas del desarrollo psicomotriz. De esta manera, el autor añade que adquirir lo cultural es neta y profundamente un proceso simbólico, aprendizaje mediado a partir de los usos específicos de la lengua de cada subcultura (sic) (1997, cap. IV).

Por otra parte, Bruner (2018, cap. 3) estudia tres perspectivas del lenguaje para explorar una postura innovadora sobre la evolución del habla y la adquisición. El autor parte de cuestionar las teorías sobre la imitación (el ejemplo, en términos lingüísticos) para explicar las falencias tradicionales en la investigación sobre la adquisición de la cultura. Evidencia que procesos como el juego hacen parte de la crianza, relación educativa entre el cuidador y el infante, basada en la

adquisición y transmisión de saberes y del desarrollo de las habilidades comunicativo-lingüísticas. Este proceso apelaría a la práctica lingüística y a la capacidad generativa de los infantes, en tanto está en contacto con adultos mediante saberes contextualizados en el hogar.

Brunner explica que el aprendizaje de elementos lingüísticos es realizado, en términos de las estructuras profunda y superficial según Chomsky (en Brunner, 2018, cap. 3). Por ello, el autor propone estudiar las acciones del juego observando la expresión de los niños sobre las reglas y los elementos (el código) del juego al que se dedican (estructura superficial, en términos chomkianos). Los movimientos, expresiones, funciones corporales, sonidos y otros usados por los infantes durante el juego, son elementos de la estructura profunda (jugar). Estas estructuras se usarían expresivamente durante el aprendizaje de las reglas y la puesta en práctica de cualquier juego. De esta forma habría transmisión de elementos simbólicos (saberes), aprendizaje que se reflejaría en el saber hacer de los niños en otros juegos u otras situaciones comunicativas. La crianza constituiría así un fenómeno de la educación comunicación cotidiana, mentalmente adquisitivo y correlativo al proceso transferencial de la comunicación. Sería también un fenómeno lingüístico derivado de la adquisición de la lengua y así de la cultura, lo que involucra el aspecto mental de la inferencia y la ostensión (Mostrar/lo que se muestra, comprender/aprender).

La autora considera que la sociedad Manus tiene tanto de similar como de diferente con la sociedad occidental, en la relación de los adultos con los infantes. Sobre todo, cuando se comparan los límites impuestos a los niños en su acción y comunicación. También cuando se comparan las reacciones ante diferentes conductas como la distancia, los objetos, el quehacer y la interacción, entre los niños y de estos con el medio (Mead, 1962, pág. 12). El ecosistema en la isla Manus es predominantemente acuático, y la dieta como sus demás aspectos culturales tiene un significado relativo a tal medio. Por ello, los Manus se preocupan por inculcar en los niños más pequeños el respeto por lo ajeno, la supervivencia en el agua y, por obvias razones, la lengua. Dedicar particular atención, según Mead (1962, pág. 13), a que en los primeros años de vida adquieran todas las habilidades motoras dentro y fuera del agua.

En otro sector de la antropología, los procesos civilizatorios de coacción y auto coacción, explicados por Elías, sirven para entender que la educación es ejercida mediante acciones para regular, permitir o prohibir conductas del otro (1939, págs. 449 a 466). Los estudios sobre el origen de la sociedad y sus razones psicosociales han explicado las tensiones entre las libertades de unos y otros, las cuales se resuelven en procesos autorregulatorios, cotidianos, compartidos históricamente y culturalmente. Éste puede considerarse un aprendizaje por adquisición a fin de convertir acciones en auto imposiciones normalizadas psicológicamente. Las conductas y regulaciones se hacen culturales en tanto son aprendidas y practicadas intergeneracionalmente, y son coherentes con la representación simbólica que tienen las personas en una comunidad. Así, la crianza, por ejemplo, sería un cotidiano repetir de acciones coactivas y esperar que se conviertan en auto imposiciones desde la infancia hacia la adultez, desde el discurso y el contexto de la familia.

Por todo lo anterior, se propone la crianza como educación-comunicación cotidiana, en la suposición de que la adquisición lingüística en los niños se da gracias a características inherentes

a la humanidad (Biológicas, antropológicas, sociales y lingüísticas). Y que, por ellas, se transfieren los saberes de la familia y del contexto del hogar, mientras se adquieren los códigos lingüísticos y pragmáticos (el uso) de que disponen sus padres o cuidadores (dialecto y rituales). Se deduce de allí que la ostensión y la inferencia se producen educativas en el uso lingüístico cotidiano, mediante los actos de habla (rituales) de la familia. En el caso de la crianza se considerarían todos aquellos actos de habla, verbales y no verbales, cuyo propósito es coactivo y buscan el aprendizaje de la lengua. En el caso de la crianza, la adquisición se da como necesidad comunicativa ante las propias del niño, y como proceso de enculturación para el reconocimiento social. Y es crianza porque se trata de la edad inicial y el contexto comunicativo y espacial del hogar, diferente de la adquisición de la discursividad (educaciones interdependientes), que se da desde la infancia y en adelante. Los actos de habla se realizan como perlocutivos cuando los padres y cuidadores se expresan ante los infantes, promoviendo el aprendizaje y esperando la subsecuente reproducción en los contextos correctos.

Como se demostró en el anterior estudio de la onomástica, el nombre de las personas es uno de los objetos más importantes de la transmisión y adquisición lingüística. De igual manera lo son los rituales de otorgamiento de nombres (ej. el bautismo y las razones de selección léxica). Éstas representan los actos de habla y las ideas asociadas al dialecto, históricamente heredadas según unos valores generales a la comunidad. Su importancia podrá demostrarse en el estudio de la crianza por medio de la ostensión de los roles paternos y maternos, y de la inferencia de las palabras papá y mamá. En todas las etapas de la niñez el aprendizaje de los nombres propios personales es relevante para poder adquirir los valores sociales que representan las personas. Es decir, para asociar a ellas y a sus nombres otros valores estéticos, políticos y hasta cognoscitivos. Este y otros fenómenos educativos se representan en la adquisición de nombres y palabras sobre la experiencia, por ejemplo, del paisaje o de la comprensión y producción de narrativas cotidianas. En el caso de la crianza vale decir que hay un énfasis y éste se reparte entre la adquisición de los primeros saberes de la lengua, los usos y rituales iniciales, reinterpretados familiarmente, y los valores de la tradición lingüística parental. A continuación se observarán algunas características de la infancia, la niñez y la crianza culturalmente vistas, para reforzar la anterior teorización, desde la perspectiva de la historia de la vida cotidiana.

5.1.3. Análisis del discurso a experiencias educomunicativas cotidianas de la crianza.

El propósito de esta subsección es realizar un análisis del discurso a experiencias reales de crianza interpretada como educomunicación cotidiana. Para ello se realizó una entrevista a tres madres voluntarias de diferentes edades y pertenecientes a la comunidad del Colegio Andrés Bello IED. Trayendo de nuevo la pregunta que genera este estudio: ¿Es la crianza un fenómeno de la educomunicación cotidiana?, otras preguntas son importantes en este respecto: ¿Se basa la crianza en actos de habla? ¿Cómo funciona la ostensión y la inferencia en ella? ¿Se transfiere por ella el saber de la comunidad o de las generaciones precedentes? ¿Es la crianza un proceso de adquisición

de saberes de las madres, y a la vez un proceso de transmisión-adquisición hacia sus hijos? ¿Se reinterpretan los saberes adquiridos y transmisibles por las madres a fin de mejorar las condiciones educativas y de vida de su(s) hijo(s)? ¿Es ésta una educomunicación exclusiva del ámbito del hogar/familia? ¿En qué consisten sus discursos? ¿Qué tipo de códigos se transfieren-adquieren en la crianza?

La idea es establecer nexos entre las comunicaciones cotidianas, los saberes (la cultura) y sus medios de transferencia y adquisición. Para lograr lo anterior fueron convocadas tres Madres de familia de diferentes edades, sin tener en cuenta otros rasgos personales ni socio-económicos. La idea era emular el proceso de consecución de informantes del estudio sobre la onomástica: contactar voluntarios que representen una comunidad de habla. Se considera que hablar la lengua y pertenecer a una comunidad es suficiente para valorar la relevancia y la pertinencia de sus aportes en sentido cultural. Por encima de otras características estaba la edad: tener 3 generaciones distintas garantizaría cierta historicidad en los datos obtenidos.

La primera participante es Consuelo, de 62 años (en 2019), abuela de un estudiante de la institución y maestra activa de una escuela. La segunda es Jeanette (sic), de 41 años, madre de una estudiante del sexto grado. La última, Valentina de 22 años madre de dos niños, una de los cuales era estudiante de preescolar en el momento del contacto. Luego de explicarles la razón, el tema y la cantidad de preguntas, las tres madres aceptaron participar de la entrevista. Por la actitud para aceptar la invitación, el investigador observó su buena disposición para compartir sus opiniones, situación que se confirma en el desarrollo de este análisis. Las tres madres invitadas sólo sabían que soy maestro de la institución y eso garantizaba la neutralidad de sus aportes

La propuesta de entrevista era semiestructurada basada en una lista de 17 temas indicadores. Éstos conectarían los conceptos de crianza, educomunicación, cotidianidad y cultura con la experiencia de las madres. A medida que se realizaba el primer ejercicio fueron hallados los enunciados para formular los interrogantes de manera directa. Se esperaba que sus opiniones fueran fluidas, conversacionales y que proveyeran la mayor cantidad de información posible. Esta forma de proceder surgió al considerar que las preguntas cerradas y planeadas limitarían la participación de las madres, dado que a rituales y procedimientos conocidos se reacciona de la misma manera. Ante ello darían respuestas prefijadas o ritualizadas, cortas y no consecuentes. Esto significa que podrían adecuarse las preguntas en el momento de hacerlas, de modo que fueran entendidas por las informantes. Luego de la entrevista a Consuelo el investigador decidió repetir las preguntas con las otras dos participantes, obteniendo suficientes respuestas. Entonces, se hicieron 17 preguntas sencillas en un lapso de 12 minutos promedio por entrevista. En los tres casos las madres dieron su opinión, anécdotas y hasta bromearon con las historias.

El análisis del discurso se realizó mediante la síntesis temática y la triangulación de las respuestas de las participantes. Luego de transcribir las entrevistas se realizó una matriz en la que se resumieron las respuestas, haciendo énfasis en los conceptos socio-mediáticos sobre lo que saben y cómo lo denominan. Esto porque se requería eliminar otros factores como los narrativos o argumentales, aunque en ciertas ocasiones era más importante cómo lo decían que lo que decían.

La triangulación se realizó mediante el establecimiento de nexos entre conceptos proferidos en sus propios actos de habla. Tales nexos se etiquetarían, primero en relaciones de semejanza y diferencia, y luego en otras como complementariedad, igualdad, semejanza ideológica, etc. Sin embargo, los resultados como se mostrarán no tienen tanto que ver con los nexos sino con la interpretación de los discursos que tales pudieran proveer. En síntesis, se establecen las relaciones entre las respuestas y se extraen los discursos sobre los diferentes aspectos. A continuación, se relatan los hallazgos y características de las entrevistas según las preguntas o grupos de ellas.

La primera pregunta buscaba conectar el primer estudio onomástico con la información de las Madres. Al interrogante ¿cómo se llaman tu(s) hijo(s) y por qué?, las tres identificaron las mismas razones que los informantes de la encuesta de selección léxica de la sección 4.3. Adujeron el gusto y razones ético-políticas para justificar la selección del nombre. Lo interesante se presentó en el hecho de que las informantes afirmaron conocer a alguien que, por diferentes causas, su ejemplo inspiró la selección y el otorgamiento. En el caso de Consuelo, ella afirmó conocer un niño llamado Nicolás cuya personalidad era un modelo de conducta ideal. Ella misma narró que /Melissa/, el nombre de su hija, fue elegido por influencia del show de televisión de los 70s “La pequeña casa en la pradera”, mejor conocida como “La familia Ingalls”. Por su parte Jeannette indicó que María Paula les producía gusto (estética) pero, a juzgar por la edad de la niña (12 años), ese nombre estaba de moda en la época de su nacimiento. Valentina indicó que sus hijos Emily Sofía y Dominic Santiago tenían nombres cuyo juicio estético permitió su escogencia y otorgamiento. En este caso los nombres tienen los mismos rasgos de las tendencias descubiertas en 4.3.: un nombre de otra lengua acompañado por un nombre castellano en segunda posición, y de ellos se puede decir que actualmente están de moda.

Según la primera pregunta y en los tres casos, se verificó un primer factor de la crianza: el inicio de la adquisición lingüística de los infantes está en el otorgamiento del nombre y allí comienza la transferencia cultural de los padres. Una decisión exclusiva del contexto familiar o del hogar, ya que los onomásticos transfieren los valores culturales de los padres. Además, la identificación de los roles sociales familiares inicia con la identidad basada en el nombre del rol, y no con el nombre propio del padre, madre o cuidador(a), ejemplo, las palabras papá y mamá. Este proceso se realizaría por adquisición, porque el aprendizaje se produciría gracias a la ostensión e inferencia de la significación en la práctica cotidiana.

Gracias al segundo interrogante: “para ti: ¿qué es la crianza?”, se pudo obtener una relación interesante de conceptos sociales sobre esta educocomunicación. Las informantes coincidieron en que la crianza es un conjunto de acciones cotidianas mediante las cuales se espera transmitir saberes y promover su adquisición. Se identificaron similitudes tales como: la crianza es guiar, acompañar, enseñar, educar desde el ejemplo, brindar afecto, permitir, prohibir y exigir. De igual forma las tres coincidieron en que tales actos comunicativos son de exclusividad del hogar y de la edad temprana del educando. También en que el ejemplo es el medio adecuado para ejercer la transmisión y la adquisición.

En sus respuestas, las madres dejaron en evidencia su preocupación por el futuro. Siempre se proyectan en sus acciones e interacciones hacia lo que sucederá, cómo actuarán y qué decidirán sus hijos. Las informantes se basan en la percepción de la situación actual y la experiencia personal del pasado. Algunos valores importantes fueron observados en las acciones en este sentido: mostrar el significado de la vida, aportar para el desarrollo de mejores generaciones y desarrollar en los hijos una autoestima fuerte. Estos son compromisos éticos, políticos y cognoscitivos, pues la experiencia se manifiesta en máximas como “los malos hábitos de grande comienzan desde chiquitos”. Así como el nombre otorgado a un infante ostenta valores éticos para evitar la vergüenza o el disgusto del niño con su nombre. Así mismo, los saberes transferidos en la crianza están basados en ideas a futuro sobre el trato adecuado con ellos mismos y con los demás. De igual manera se piensa en valores políticos cuando se inspiran ideas de dominio. Puede decirse que la crianza, como la conciben las madres, se sintetiza en procesos de ostensión de valores que se espera sean reproducidos por los infantes en su edad adulta. Y el indicador de que hubo aprendizaje, o sea la inferencia de tales valores, es el hecho de que a futuro los niños muestren su reproducción conductual.

Las preguntas 3 y 4 constituían un primer bloque: “¿Qué es lo más importante que le(s) has transmitido a tu(s) hijo(s)? y ¿Cuáles son las acciones de crianza más memorables con tu(s) hijo(s)?”. Éstas se realizaron con la pretensión de ahondar en la reflexión y la memoria que hacen las madres de su proceso. También fueron realizadas como forma de verificar si la crianza se da en actos comunicativos, ostensivos e inferenciales. Las respuestas a la primera arrojaron los valores éticos que promueven las madres, en el sentido de que la ética es el saber más importante para transferir. Ellas indicaron los siguientes valores: unión familiar, respeto, honestidad, diálogo, bondad (ser un buen ser humano) alcanzar metas sin afectaciones colaterales y amor. Estos valores oscilan entre las experiencias negativas y las positivas de la historia personal de cada informante. El proceso educativo en este caso es ostentar a los niños, en acciones e interacciones, lo que se debe y no se debe hacer con el trato a sí mismos y a los demás. Ejemplo de ello es la ostensión del valor del “diálogo”. Como se verá en respuestas posteriores, las madres esperan que los niños desarrollen la habilidad y reproduzcan el valor del diálogo, ya que ellas tuvieron procesos de crianza autoritarios. Otro ejemplo es la bondad, pues su experiencia les ha mostrado el exceso de maldad en la sociedad. Se observa así cómo la crianza es un proceso de ejemplificación de parte de las madres para la promoción de la ética que conocen.

Sobre el interrogante: “¿Cuáles son las acciones de crianza más memorables con tu(s) hijo(s)?”, se reconocen 3 actos comunicativos importantes: el juego, compartir (acciones e interacciones durante el tiempo compartido) y el ejemplo. Para estos también aplica la consideración anterior, según la cual, la ausencia o presencia de valores en su experiencia personal influye la toma de decisiones sobre la crianza de sus hijos. Estas son quizá las acciones más memorables porque generaron satisfacción personal a las madres, y quizá éxito en la formación. Es decir, lograron ostentar los valores deseados y la inferencia por parte de sus hijos. De nuevo llega el tema del ejemplo y se relaciona aquí con el éxito en la crianza. El ejemplo deviene ostensión al mostrar lo que uno sabe para que el otro lo adquiriera. En el sentido de las acciones de crianza el ejemplo no

es sólo primordial; es la base de toda educación por ser un acto comunicativo ostensivo como se afirma en esta investigación.

Por otra parte, el tiempo es un elemento contextual en las comunicaciones cotidianas, y como tal resulta ser de suma importancia en la educomunicación. El tiempo es la medida de la capacidad de tener más y mejores oportunidades de interacción con los hijos. Además, por las referencias dadas, actualmente los padres de familia carecen de él por razones ajenas a su voluntad. Éste es un factor acumulativo porque entre más se comparte, más posibilidades hay de ostentar saberes a los niños. Por último, el juego como factor de relacionamiento es importante interpretando lo que decía Brunner (2018, cap. 3). Éste es a la vez un saber y un proceso ostensivo inferencial. Es importante para las madres pues su aprovechamiento es estratégico, por la ostensión de la ética y por estímulo al desarrollo del lenguaje en sus estructuras profunda y superficial. Por medio del juego se ostentan expresiones, palabras y actos de habla contextualizados, generando la incorporación de estructuras lingüísticas, discursos, actos de habla y cómo usarlos. También forma parte del código de conducta ético y el código lingüístico, en la ostensión e inferencia de las reglas y los elementos lúdicos.

Las preguntas 5 y 6 estaban íntimamente relacionadas: ¿Cómo aprendiste a criar? ¿Has dado o recibido consejos de crianza? Estas preguntas buscaban estimular la narrativa y la reflexión sobre cómo se adquieren los saberes asociados a la crianza. El postulado siempre ha sido aquí que la crianza es un proceso de aprendizaje y de transferencia tanto de quien la ejerce como de quien la recibe. En ello es importante aclarar que tales son saberes educomunicativos y cotidianos de los cuales no hay una versión escolarizada o mediática. A la primera pregunta las madres coincidieron en responder que no es posible enseñar a criar, por lo que ellas declaran haber aprendido en el “ensayo y error”, en la práctica, cotejando saberes previos y aplicando según las circunstancias. La causa de tal imposibilidad es que ningún proceso de crianza es igual, aunque las madres acuden a compartir sus saberes con otras. Para ellas, nadie tiene la fórmula infalible, pero en el cotejar de experiencias es posible encontrar múltiples estrategias funcionales.

La ostensión de los saberes de la crianza funciona gracias a la memoria de lo inferido en el pasado. Es decir, las madres adujeron que sus saberes provenían de observar a sus familiares, como sus padres con ellas y los tíos con sus primos. En este caso la adquisición de saberes se dio desde el contexto cultural y comunicativo en que se desarrollaron cuando niñas. En esto son importantes los pares, en igualdad de condiciones, porque los casos pueden ser similares y de allí la posibilidad de aplicar tales saberes inferidos. Valentina, por ejemplo, opina que ha sido importante inferir qué ha servido y qué no, en la experiencia de sus amigas de la misma edad. Ellas le han ostentado tales saberes en el ejemplo de su interacción con sus hijos o en las charlas sobre sus propias experiencias. De igual forma ha pasado a Consuelo quien indicó que los mejores consejos dados y recibidos fueron en el contexto de su trabajo con sus compañeras.

La pregunta 7 buscaba inducir la idea de que por la crianza se ostentan no sólo los códigos lingüísticos sino también los códigos de la conducta. Al interrogante ¿cuáles eran tus reglas de crianza?, las madres coincidieron en indicar que las reglas son de procedimiento y de ostensión.

Es decir, hay unas reglas para hacer con los hijos, y otras reglas que ellas quieren sean inferidas por los niños. Valentina narró cómo funciona el código político-ético de su hogar: la madre es quien ordena y todos la respetan, nadie la desautoriza y en segundo lugar está el padre. Por otra parte, para ella es importante la cortesía y la diplomacia entre el padre y la madre, pues los hijos no deben aprovechar el vacío de poder que una disputa entre ellos pudiera generar. Consuelo y Jeannette hablaron del código de la conducta para que fuera inferido por sus hijos. Estos tenían que ver con los patrones de comportamiento en el desarrollo de las habilidades para el autocuidado. Por ejemplo, mencionaron los horarios, las tareas que debían cumplirse, y la coherencia entre éstas y la edad de desarrollo de los hijos. Consuelo mencionó que una de las etapas era la del niño pequeño a quien se le enseñan patrones de conducta, y otra la etapa del colegio. Se observa una ruptura aquí debido a que aparece una instancia más de juzgamiento del buen proceder, y otros saberes como los institucionales. La madre se preocupa ahora porque los niños cumplan “allá y acá”, comprendiendo que a las reglas en la casa se suman las institucionales y los deberes que ello acarrea.

Las preguntas 8 a 13 pretenden establecer los nexos entre el pasado, el presente y el futuro, los saberes generacionales, las continuidades y rupturas entre una generación y otra y los cambios sincrónicos y diacrónicos en la crianza recibida y otorgada. Estas 6 preguntas se organizaron en 3 bloques: 1. Preguntas 8 y 9: ¿Qué quieres que tu(s) hijo(s) aprenda(n) para toda la vida? ¿Qué deseaste siempre enseñarle(s)?, 2. Preguntas 10 y 11: ¿Qué es lo más memorable de tu crianza? ¿Quién influyó más en tu crianza? Y 3. Preguntas 12 y 13: ¿Qué repites con tus hijos de la crianza que te dieron tus padres? ¿Qué no repites?

Sobre el primer bloque debe decirse que la crianza es un proceso educativo con proyección a futuro. En su quehacer, las madres ostentan los valores que consideran se convertirán en las características personales de los hijos cuando éstos sean mayores. Entre esos valores se cuentan la honestidad, la responsabilidad, la bondad, la generosidad y la escucha. Ellas se basan en su formación propia, en la reflexión sobre lo bueno y lo malo de su pasado. El pasado es entonces el referente de las acciones que se ostentan en el presente y sus frutos se proyectan hacia el futuro. Existe entonces una fórmula de previsión en la cual la personalidad de la madre y su historia sirven para comprender virtudes y falencias. Éstas a su vez se espera que sirvan para atajar cualquier situación imprevisible en la que posiblemente se verán involucrados sus hijos con posterioridad. Los valores que ostentan las madres se expresan a manera de reglas generales aplicables a cualquier caso particular. Por ello denominan “ética” a la característica fundamental que desean se aplique en múltiples situaciones en las que sus hijos deberán respetar al otro. Esto muestra que la crianza es un proceso performativo, desde el pasado hacia el futuro, y genera incertidumbres en el presente. No hacer mal a nadie es una regla general que debe cumplirse en cada caso. Por ello las reglas no tienen nombres propios ni la identificación específica de a quiénes sí o no, o en qué situaciones específicas se puede causar daño.

Sobre el segundo bloque (10 y 11), las preguntas invitaban a las madres a recordar el pasado y a explicar qué de ello se aplica en el presente. Las madres coincidieron en recordar los factores

negativos y positivos de la crianza que les dieron sus padres. Valentina y Jeannette recordaron el autoritarismo como lo más memorable en sus procesos, mientras que Consuelo recordó que la unión familiar y la presencia de ambos padres fue fundamental en su formación. Para las tres la persona más influyente en su crianza se representa en la figura femenina y materna, y en el ejercicio de su autoridad. Solamente Valentina incluyó para sí la figura de la abuela por su propia historia. El autoritarismo en el caso de Consuelo y Jeannette se representa en la represión física y el maltrato como formas de disciplinamiento, mientras que Valentina observa como negativo el abandono en casa de la abuela. Sin embargo, ninguna considera que todo fue malo, y que a pesar del maltrato o el abandono son capaces de rescatar acciones de buena crianza. De hecho, Valentina es capaz de inferir lo malo como una oportunidad para corregir. Se confirma con esto que la crianza es un proceso asociado al ideal de mejorar las condiciones de vida de los hijos, respecto de las prácticas propias y las de los antepasados.

El bloque 3 (12 y 13) dio continuidad a las respuestas del bloque 2, en el sentido de que las madres reconocieron qué reproducen y qué no con sus hijos, de aquello que sus padres/cuidadores hicieron con ellas. Las tres reconocieron los elementos negativos y de ellos sugirieron qué mejorarían. Repetir o reproducir acciones es darles el estatus de utilidad y beneficio por los cuales se legitiman. Por el contrario, no reproducirlas implica reconocer en ellas su inutilidad y perjuicio pero, además de ello, la oportunidad para mejorar en el presente y hacia el futuro. Consuelo menciona la posibilidad de reproducir mucho de lo que su madre ostentó en su crianza. Cambiaría el autoritarismo por el diálogo, no solo en función de resolver conflictos sino también para priorizarlo ante otros actos como el castigo físico. En ese sentido, Consuelo narra que sus padres influyeron en la crianza de sus hijos, por necesidades contextuales como la carencia de tiempo y la imposibilidad de acudir a otra suerte de cuidadores. Valentina y Jeannette observaron lo mismo, y las tres coincidieron en que, si bien esta influencia de los abuelos es importante, no debe ser la norma. En el caso de Valentina, ella pasó mucho tiempo con otros familiares y considera que muchas personas involucradas en su crianza afectan negativamente a los niños.

Los siguientes bloques de preguntas buscan establecer los vínculos entre la expresión y el acto de habla, con la crianza y la performatividad. El primer bloque lo conforman las preguntas 14 y 15: ¿Cuáles fueron las primeras palabras de tu(s) hijo(s)? ¿Había alguna(s) expresión(iones) fea(s) de tu(s) hijo(s)? En el primer caso ocurrió una situación interesante: las tres participantes admitieron que sus hijos aprendieron primero la palabra Papá y las tres bromearon sobre lo que ello representaba. Sus bromas aducían a la “traición” de sus hijos, ya que el trabajo del embarazo y el cuidado es ejercido mayoritariamente por la madre. Por ello consideran que la primera palabra debería ser mamá. Este dato es interesante porque se puede explicar desde factores socio-históricos de la crianza y sus valores culturales asociados. También desde factores propios de la adquisición de la lengua. Primero, la historia es dominada por el abandono de la humanidad al hogar, así que todavía sorprende que éstos asuman amorosamente el cuidado de los niños hoy en día. La presencia del padre, su responsabilidad y afecto pueden inspirar a que la primera palabra sea papá. Por otro lado, parte de la adquisición de las palabras y los nombres se basa en la identificación de los roles

sociales en el hogar. Por eso las palabras papá y mamá hacen parte de las primeras unidades léxicas adquiribles en la infancia, pues son los dos roles preponderantes en el cuidado del niño.

Sobre la segunda pregunta, las madres identificaron expresiones de sus hijos que no hacían parte de lo que se les ha ostentado en casa. Las tres coincidieron en indicar que tales, a su juicio, eran expresiones negativas ética y políticamente. También, que eran contrarias a su sentido estético. Una de ellas narró la agresividad de su hijo, desarrollada como expresión adquirida a través del ejemplo de otros niños en el jardín infantil. Indicó además que fue a partir de ahí que iniciaron otros actos agresivos. Otra madre manifestó que su hija adquirió un léxico “grosero” y ofensivo en la escuela, dado que en su casa no se usan las groserías. La tercera indicó que su hija de 5 años aprendió en el jardín la expresión “no mames”. Este último caso evidencia uno de los factores contextuales de la invasión mediática de la cultura mexicana en la colombiana. El colegio se confirma como una ruptura de la crianza del hogar, pues allí los niños desarrollan otras conductas incontrolables para los padres. Por el contrario, las tres madres citaron expresiones bellas que adquirieron sus hijos en el hogar, relacionadas con la expresión del afecto y del amor. Sin embargo, aquí es posible mostrar que la ruptura de la escuela también se evidencia con los medios de comunicación, y no son rupturas en sentido estricto. Si bien sus hijos adquirieron expresiones negativas y feas en el colegio o en los medios, rompiendo la tradición familiar y del hogar. Tales adquisiciones revelan la continuidad del aprendizaje ostensivo e inferencial en diferentes instituciones y en los medios de comunicación. Esto, porque sus hijos de todas formas aprendieron tales expresiones en los mismos procesos que en el hogar, pero en diferentes contextos y actos de habla.

El último bloque de preguntas relaciona la adquisición lingüística y la crianza, desde el punto de vista de la persona que cuida. La razón es que, a pesar de que la adquisición la desarrolla el infante, sus padres o cuidadores influyen en su proceso. Es por esto que los hablantes interfieren en el aprendizaje de modo tal que pueden canalizar qué aprenden y qué no. Desde esa perspectiva fueron formuladas las preguntas: ¿Qué es lo que más quisiste que aprendiera(n) a decir? ¿Qué es lo que menos quisiste que aprendiera(n) a decir? Las tres informantes coincidieron en que su mayor preferencia, y en consecuencia actuaron para que así fuera, es que sus hijos aprendieran a decir *por favor y gracias*. Estas no son únicamente palabras por adquirir, ni solamente representan actos ostensivos mediante los cuales las madres influyeron para su aprendizaje. Significan inferencias a partir de los cuales se forman rasgos de la personalidad, actitudes frente a acciones políticas y éticas cotidianas y, sobre todo, rasgos de la cultura y de la comunidad. Las tres madres coincidieron en que estos son aprendizajes fundamentales para toda la vida, en coherencia con lo que afirmaban anteriormente.

En contraposición, las madres difieren en las expresiones que no desean que sean adquiridas por sus hijos. Estas son básicamente expresiones de odio, expresiones que limiten sus habilidades, o groserías y formas de ofender a los demás. Lo que sí tienen de común en este aspecto es que tales formas de expresión pueden generar rechazo a quien las usa, o predisposiciones negativas de los demás. Jeannette mostró su interés por que su hija nunca tenga una limitación en lo que desea

hacer y la haga feliz, y por ello considera que una expresión como “no puedo” la limitaría. En el fondo puede interpretarse su deseo de no permitir una autoestima negativa que no solo le impedirá lograr sus objetivos sino también sufrir de rechazo y aislamiento. Caso parecido al de las groserías y las expresiones de odio citadas por Consuelo y Valentina que, además de generar rechazo, pueden causar conflictos serios. Éste es el nivel de importancia que tiene la crianza en la adquisición lingüística, y es evidencia de que la primera se supedita o es complemento de la segunda. Es posible afirmar lo anterior ya que, de todas formas, los infantes aprenderán la lengua. Sin embargo, la intervención de los padres o cuidadores influirá en la calidad y cantidad de usos, representaciones y significaciones que puedan adquirir los niños.

5.1.4. Conclusiones.

Para concluir se dará respuesta a las preguntas que dieron origen a este estudio. En primera medida, la crianza sí es un fenómeno de la educomunicación cotidiana porque posee los rasgos que se le han otorgado durante esta investigación. Esto es, es una modalidad de educación basada en actos ostensivos e inferenciales mediante los cuales se transfieren y adquieren saberes de la cultura. Gracias a este trabajo, en el cual se operaron las categorías de discurso, código, actos de habla y contexto, fue posible determinar que la crianza es un proceso educativo sensible al contexto. También es un proceso discursivo, tanto porque representa un acumulado cultural de quien la provee como de quien la recibe. La crianza es también un proceso de codificación lingüística determinado por la adquisición de la lengua y por los códigos de la conducta. Y, finalmente, es un proceso interactivo y coactivo basado en los actos comunicativos y de habla cotidianos.

Los actos comunicativos de la crianza son lingüísticamente perlocutivos. Esto quiere decir que no todos los actos comunicativos que realizan las personas ante los niños y los infantes puedan considerárseles crianza. Aunque los niños e infantes sean como “esponjas” y aprendan de su alrededor, esto no quiere decir que sean aprendizajes exclusivos de la crianza. La crianza se perfecciona cuando los adultos, cuidadores o padres, se dirigen enunciativa y perlocutivamente a los niños. Y lo hacen pretendiendo coaccionarlos a fin de permitir o prohibir sus propios actos. En este sentido, los padres o cuidadores esperan que la perlocución sea influyente y que las prohibiciones o permisos se conviertan en auto-coacciones con un sentido proyectivo de futuro. Es ahí cuando puede observarse el éxito de la perlocución de los actos comunicativos, cuando los niños llegan a reproducir los actos de sus padres. Es por ello que aprendizajes contrarios a los deseados en el hogar no pueden considerárseles propios de la crianza, en tanto no son propios del ámbito de su cuidado.

Así pues, si la crianza se basa en actos comunicativos para permitir o prohibir, entonces sí puede afirmarse que es educomunicación cotidiana basada en ostensiones e inferencias. La perlocución es el resultado del acto de habla, como efecto que se produce en uno de los interlocutores. Pero los conceptos de ostensión e inferencia pueden explicar mejor de qué manera se produce la crianza y el aprendizaje. Como *ostensión* pueden agruparse todos los esfuerzos expresivos de los hablantes

para que su interlocutor comprenda el mensaje. Mientras tanto *inferencia* se define como el esfuerzo mental de la persona para comprender. En este sentido, la crianza se basa en esos esfuerzos de los padres y cuidadores para lograr la comprensión de lo que desean sea aprendido por los niños. Ejemplo de ello es el diálogo versus el castigo físico. Ambos actos comunicativos fueron mencionados por las informantes en esta metodología, y fueron comparados por ellas como dos extremos diferentes. En el castigo físico uno de los interlocutores ejerce la expresión violenta como manera de dar a entender que lo hecho, acontecido o sucedido merece reprensión. En el otro extremo se encuentra el diálogo, para el que los padres o cuidadores se esfuerzan retóricamente y así comunican pacíficamente la prohibición o el permiso a los niños. Son dos formas expresivas que exigen de los adultos un esfuerzo por comunicar un saber, independientemente de su aceptación social. Esto los hace actos comunicativos ostensivos, dado que requieren del esfuerzo expresivo, y los diferencia de otros actos de los cuales aprenden los niños, pero no son de la crianza porque no se dirigen a ellos.

Los actos comunicativos de la crianza son inferenciales porque los esfuerzos comunicativos de los adultos se dirigen a modificar estructuras mentales de los niños. Por ejemplo, mediante el castigo físico se configura una de las peores maneras de estimular la inferencia. Esto, porque a pesar de que se logran efectos como las prohibiciones, no siempre se acompañan de un discurso adecuado y no pueden calcularse otros efectos nocivos para los niños. En efecto, el castigo físico sirve para modificar pensamientos y conductas con un alto nivel de violencia coactiva. Por eso se considera educativo e inferencial, como otros actos comunicativos, porque modifica los contenidos de los recuerdos (la memoria), los elementos lingüísticos (expresiones que prohíben o permiten) y condicionan la racionalidad, entre otros posibles efectos mentales.

Por medio de la ostensión y la inferencia en la crianza se transfieren los saberes de la comunidad, en un proceso, primero, de aprendizaje de la madre y, segundo, en un proceso de adquisición del niño. Gracias a este ejercicio metodológico se puede decir que la madre adquiere en la práctica lo que debe saber sobre cómo cuidar y qué debe transferir a los niños. Reinterpreta para ello lo que adquirió en su proceso de crianza y de parte del contexto comunicativo. La experiencia de su niñez aporta mucho de lo que se debe hacer o no en el ejercicio de la crianza, momento en que el pasado afecta siempre positivamente en el presente materno. Esto porque incluso las malas experiencias de crianza permiten saber qué no se debe hacer y reinterpretar para aplicar en el presente. Así, las madres proyectan a futuro lo que muestran a sus hijos. También las madres comparten entre ellas lo que ha funcionado con sus propios hijos a fin de influir en otras madres. Esto hace parte del aprendizaje por parte del contexto cultural, facilitado por la ostensión de los valores culturales asociados a la crianza. Es decir, se considera que lo que se comparte son saberes sobre prácticas de cuidado y valores aceptados o no en la cultura.

Como se dijo, la crianza es primero un proceso de aprendizaje de la madre. Pero concomitantemente y, en segundo lugar, es un proceso de ostentar e inducir inferencias en el niño. El primer saber que se transfiere es la lengua, por obvias razones, el que también fue el primer saber de la madre en su infancia. Además, es por la lengua que la madre media todos los saberes,

incluso en actos no verbales, los cuales hacen parte de la lengua como sistema simbólico. Lo que viene después son los valores culturales asociados al cuidado y a la performance de conductas. Por las anteriores razones es posible decir que los discursos mediados en la crianza hacia los niños tienen todos que ver con lo culturalmente aceptable, en tanto valores morales, políticos y estéticos. No puede afirmarse lo mismo con los conocimientos lógico-técnicos porque no son de dominio universal. Sin embargo, en el caso de la maestra informante, ésta sugirió que su saber pedagógico y científico sí influyó en la interacción con sus hijos.

No hay crianza fuera del contexto de la familia porque debería hablarse entonces de aprendizaje basado en el contexto o adquisición de la discursividad. Tales son procesos educomunicativos diferentes y de ellos se hablará en las próximas secciones. Por ahora puede decirse que el contexto de la crianza es comunicativamente determinado por los cuidadores, los saberes sobre el cuidado y los códigos expresivos y éticos que conocen. En ellos se median los discursos de la matriz cultural. El contenido de los discursos, como se ha observado aquí, tiene que ver con los valores de la cultura reinterpretados por cada familia en cada hogar. Con algunas máximas pueden sintetizarse esos discursos como sigue: en la ética, los niños deben aprender a ser buenos seres humanos, deben ser agradecidos, relacionables, respetuosos y, en general, conocer sus límites. Cada concepto en este caso revela un discurso performativo, es decir, un saber que debe cumplirse en cada situación en la que a futuro se vea envuelto el niño.

En cuanto a los discursos políticos pueden inducirse la diplomacia, la cortesía y la jerarquía de los padres o cuidadores, a la cual se supeditan los hijos. La diplomacia es un valor fundamental porque a través de ella los padres muestran formas de evitar los conflictos. Así mismo, la cortesía sirve para que infieran las maneras de facilitar la acción de otros en favor propio. Y por último, la jerarquía se constituye en la síntesis de los valores de posicionamiento político, basados en la organización político social que conocen padres y cuidadores. En cuanto a los discursos estéticos, los padres ostentan los valores del gusto sobre cosas, personas y actitudes, aceptadas y calificables como feas o bonitas, o con otros calificativos. Una grosería es culturalmente fea en términos de lo que la familia aplica de su cultura. Las groserías y expresiones de odio son mal calificadas de manera ética y estética porque sus consecuencias son negativas. Otras actitudes o expresiones como la violencia también pasan por este rasero, de modo tal que se convierten en valores a la vez éticos y estéticos. Por este proceso pasan elementos culturales de diferentes códigos como la música y las conductas asociadas al relacionamiento entre personas. Y sobre los discursos lógico-técnicos, estos son reinterpretaciones familiares, socialmente basadas, transferidas a los niños en la crianza. Se sintetizan en los usos popularizados de los saberes de dominio privado de aquellos padres o cuidadores que gozan de un nivel mayor de escolarización. Ejemplo de ello, nuevamente, son las posibilidades de crianza dadas por el conocimiento pedagógico de una de las informantes en esta metodología.

Para finalizar, la crianza sí es un proceso de transmisión de los saberes de generaciones anteriores. Además, en su reinterpretación los padres y cuidadores buscan mejorar las condiciones del pasado en el presente. Para ello es justo decir que aquellos que asumen su papel en la crianza son personas

dispuestas al proceso, por lo que de ellos puede presumirse una especie de “bondad” para el servicio. La discusión sobre los efectos del pasado en el presente y la proyección hacia el futuro, cobra mayor importancia aquí. Los padres y los cuidadores comprometidos buscan el bienestar como valor inspirador de sus ostensiones. Si bien la cultura es conservadora, de manera sincrónica las madres modifican lo que saben a fin de mejorar las prácticas, según sus perspectivas actuales de lo que conviene y lo que no. De esta forma, poco a poco con la reiteración de tales modificaciones, podrán verse cambios diacrónicos en los valores y en los procesos de la crianza.

PARTE III: RELACIÓN ENTRE LA EDUCOMUNICACIÓN COTIDIANA Y LAS EDUCACIONES ESCOLAR Y MEDIÁTICAS.

6. CAPÍTULO VI. CARACTERIZACIÓN DE LAS EDUCACIONES ESCOLAR Y MEDIÁTICA COMO EDUCOMUNICACIÓN COTIDIANA GRAMATICALIZADAS Y TEXTUALIZADAS.

- 6.1. El problema de la ruptura-continuidad, continuidad-ruptura entre las educomunicaciones escolar, mediática y cotidiana.

Esta investigación ha logrado reunir suficiente información, análisis y evidencias para comprender qué y cómo es la educomunicación cotidiana. Ahora se puede afirmar que la educación es un proceso *transferencial* y *adquisitivo* del saber de la cultura, por ser ésta mediada a través del dialecto. La *onomástica* de una institución escolar confirmó que el aprender y compartir los saberes de una cultura ocurre cotidiana, discursiva y pragmáticamente (en las comunicaciones normales de las personas en su vida diaria). En esto, la investigación mostró que los saberes se comparten mediante *ostensiones* e *inferencias* cotidianas.

Como resultado de la primera etapa de investigación, de los estudios onomásticos preliminar y principal, quedó: los nombres propios personales responden a dinámicas de uso, expresión y representación, rasgos tras de los cuales hay elementos discursivos compartidos en una cultura. Y, por tanto, los nombres de las personas de una comunidad se revelan como una expresión de la sistemicidad de la educación dentro de su cotidianidad. El otorgamiento sistemático de un conjunto de nombres es la evidencia de cómo se comparte un contenido a través de relaciones educomunicativas. Entonces, la onomástica de una comunidad es un saber lingüístico transferido y adquirido por varias generaciones a través de los discursos y la sabiduría allí codificada.

El segundo estudio de la primera etapa, el estudio de los estilos de crianza como educomunicación cotidiana, también reveló el carácter adquisitivo del código en esa educación. Luego de los estudios onomásticos, las entrevistas con madres muestran cómo la discursividad es también objeto de la transmisión lingüística que permite la “transmisión cultural”. Se deja el entrecomillado porque, a pesar de comprobar la posibilidad de la transmisión de los códigos por la vía de la ostensión y la inferencia, de palabras y enunciados de la vida cotidiana, a pesar de ello, hace falta evidencia para determinar en rigor si puede existir o no la transmisión simbólica.

La *educación cotidiana* es entonces transferencia ostensiva y adquisición inferencial. Ostensión e inferencia fueron comprendidas como procesos expresivos y comprensivos de la lengua y del discurso: los hablantes muestran y aprenden en las comunicaciones cotidianas. El contenido de la

cultura es mediado ostensiva e inferencialmente, icónica y oralmente, en situaciones comunicativas determinadas por el contexto de producción del mensaje. Se puede decir que es la capacidad de comprender todos los discursos, contenidos en todas las expresiones de la cultura habidas y por haber. Así, los nombres propios son ostensivos porque su forma lingüística expresa *per se* unas condiciones contextuales de otorgamiento (ejemplo, el ritual del bautizo y la decisión léxica tomada por los otorgantes). Así también son ostensivas las expresiones como las palabras y los gestos de las madres, con los que muestran a sus hijos las reglas de la crianza de manera performativa. Las madres muestran mediante múltiples recursos icónicos y verbales reglas y condiciones de vivencia, convivencia y supervivencia a los bebés, basadas obviamente en su propia cultura y tradición oral. Los infantes adquieren los discursos sobre las conductas (cómo comer, cómo y qué jugar, quién es quién) a la vez que aprenden los gestos y las formas lingüísticas que transportaron tales saberes.

Por otro lado, los hablantes se expresan y comprenden inferencialmente en sus comunicaciones cotidianas. Inferencia quiere decir que los contenidos serán comprendidos por los interlocutores gracias a procesamientos cognitivos activados en la comunicación educación. Inferir es en este caso la capacidad de los hablantes para adquirir elementos del código lingüístico sensibles cualquiera sea su soporte. Este estímulo a la comprensión se basa en elementos formales de expresión verbal e icónica presentes en cada interacción. La inferencia podría ser el proceso general de adquisición en la educomunicación cotidiana, subordinando los diferentes tipos de aprendizaje humano. La inferencia se presenta como el modo de aprendizaje privilegiado para la adquisición de la lengua y del discurso: mediados a través de la lengua materna (en la infancia), y los discursos de la familia. Se puede decir que la educomunicación cotidiana es ostensión e inferencia de la cultura en la lengua, a través de discursos en procesos pragmáticos por los cuales se realiza la transmisión y adquisición *icónica* y oral.

La lengua se denomina dialecto cuando se tienen unas particularidades históricas, sistémicas, realizativas, lingüísticas, territoriales y demográficas del uso de sus elementos (praxis) (Alarcos Llorach, en Martinet, 1976 cap. 1). Se trata de usos diferentes entre unos y otros territorios, hablantes, etc. Por tanto, la educomunicación cotidiana es la ostensión e inferencia del dialecto, la lengua hablada y los discursos realizados a través de ella en contextos cotidianos. La evidencia adquirida en los estudios onomásticos y el de transferencia y adquisición en la crianza, revela que los intercambios entre hablantes, sobre todo entre adultos e infantes, se producen con el propósito de ostentar e inferir formas lingüísticas y significados. Esto es, las palabras y los gestos que portan la cultura y son el primer y principal recurso de su transmisión y adquisición. Por tal motivo es posible pensar que las educaciones escolar y mediática se encargan de la transferencia de la lengua específica de grupos especiales de población, esto es, el sociolecto¹⁰. Esto no significa que las educaciones mediática y escolar fueren iguales sino que, desde el punto de vista de la educación

¹⁰ No tratamos el registro del idiolecto en tal estudio porque ésta es una manifestación personal y es diferente de cada quien. Sin embargo, la realización personal e individual de la lengua refleja el registro del sociolecto y, obviamente, del dialecto (Alarcos Llorach, 1976).

cotidiana textual, ambas son gramaticalizadas. Sus diferencias son también de código (alfabético argumentativo versus icónico-narrativo), sus propósitos discursivos distintos, y representan elementos culturales de diferentes características (lo popular versus letrado).

Es posible decir hasta aquí que la educación cotidiana sí es la base de todos los procesos educativos humanos, que sí es posible la trasmisión simbólica, de acuerdo con lo estudiado, y que esta educación ocurre antes que las demás educaciones. Las educaciones escolar y mediática se encontraría subordinadas como categorías de análisis a la educación cotidiana por ser ésta textualizada. En esta sección se realizará el trabajo de determinar las características de la relación entre las educaciones escolar y mediática y su base hipotética, la educomunicación cotidiana. Las siguientes fueron algunas de las presuposiciones de la tesis a defender aquí: la educomunicación *mediática* se constituye como una ruptura técnica, y también una continuidad del código oral-icónico de la educación cotidiana, además de constituir una continuidad por la discursividad narrativa. Y la educación escolarizada se constituye en una ruptura por su código alfabético y por la técnica pedagógica que involucra la discursividad argumentativa continuidad frente a la educomunicación cotidiana. La gramaticalización constituye un rasgo propio distintivo de las educaciones escolar y mediática frente a la educación cotidiana, porque en el desarrollo de sus actividades propias el discurso pedagógico en el primer caso, y el discurso técnico de la mediatización en el segundo caso, preceden a las actividades mismas en las que se producen los discursos escolarizados y los discursos populares-mediatizados.

La educomunicación ocurre primero en la interacción lingüística y discursiva. Se presupone por ello que otorga a los hablantes las herramientas suficientes la emisión-recepción mediáticas, pero no para la enseñanza-estudio escolares. Esto querría decir que la lengua y los discursos, en tales educaciones, son especializados y específicos de esos contextos. Requieren de sus propios procesos transmisivo-adquisitivos quizá derivados de la ostensión y de la inferencia (enseñanza como extensión técnica de la ostensión, por ejemplo). Por ello se considerarán las categorías de Enseñanza-estudio y emisión-recepción como variables comparativas y dependientes de la ostensión y la inferencia. Bajo la idea de que los códigos y discursividades propias de las educaciones escolar y mediática conviven con los códigos de la vida cotidiana, es decir, bajo la idea de que las educaciones escolar y mediática agregan a la vida cotidiana de los hablantes otros códigos, sin reemplazar aquellos de la cotidianidad, se puede decir que la diferencia entre códigos y es dialectal. Además, se puede decir que la diferencia es entre sociolectos (Cfr. Concepto de sociolecto en Alarcos Llorach, 1976) que se agregan a los saberes dialectales de los hablantes, que en el caso de la escolarización adquieren el código y los discursos alfabético-argumentales, y en el caso de la mediatización los códigos y discursos populares.

Las diferencias entre las educaciones serían halladas en el análisis de las expresiones realizadas en sus propios contextos y en la comparación de sus elementos comunicacionales. Sería posible evidenciar las diferencias entre educaciones mediante la comparación de sus procesos cotidianos de aprendizaje y discurso, como ejemplos: los elementos del dialecto y su representación en la escuela y su historia; o el registro de una emisión televisiva y su historia. Todos los anteriores se

consideran la fuente de la información para este estudio. Se propone aquí que la educación *cotidiana* es del dialecto y del discurso. Las educaciones mediática y escolarizada son opuestas a este concepto de educación cotidiana por tal razón: La cotidiana es la base adquisitiva y transferencial del dialecto y la discursividad narrativa, de las educaciones escolarizadas y mediática por las cuales se adquieren y transfieren sociolectos (específicos del dialecto, Alarcos-Llorach, en Martinet, 1976, cap. 1) y discursividades diferentes: técnicas y gramaticalizadas. Es posible analizar los fenómenos educativos cotidianos desde la pragmática lingüística, y se presupone que es posible aplicar la misma perspectiva a los fenómenos escolares y mediáticos. Otro paso más hacia una *Pragmática de la educación*.

En consecuencia, debe decirse que la escuela es una ruptura con la vida cotidiana de las personas, porque ella se hace para enseñar y aprender aquellas cosas que serían muy difíciles fuera de la institución. La educación mediática en cambio se supondría ruptura de la cultura, pero aparentemente es su continuidad porque le ha representado sus valores (mediante el desarrollo de la “transmisibilidad” técnica del icono y de lo oral). Por esto es posible que la mediatización sea una especie de hiper-continuación de la realidad, fenómeno presente en los *realities*: habría allí una doble continuidad porque los medios requerirían reforzar los valores populares, para representarlos y así afianzar de sus discursos en sus públicos.

Todos estos elementos muestran la importancia de un enfoque pragmático, pues son situaciones evidentes de la vida cotidiana pero no desde las perspectivas tradicionales de la educación. El siguiente paso en este trabajo es explicar cómo la *gramaticalización* escolar es un fenómeno opuesto al carácter textualizado de la educación cotidiana. También es necesario explicar cómo tales diferencias se producen por diferencias discursivas entre un habla especializada y un habla cotidiana, es decir, entre pensamiento argumentativo y pensamiento narrativo, y entre argumentación formal y argumentación cotidiana¹¹. El tema aquí expuesto puede entenderse como un problema lingüístico y metalingüístico, así como discursivo y meta-discursivo. Hablamos de la lengua como sistema ideal (gramática), la cual se materializa (lingualiza, textualiza) en la comunicación humana. De igual manera pasa con los discursos: no solo aprendemos los contenidos de los discursos a través de la vida (textos), sino también nos hacemos discursos, científicos o no, con los cuales nos explicamos (gramáticas) la vida cotidiana. La escuela fue hecha para discursos especializados (gramáticas) y para acciones de enseñanza-aprendizaje (pedagogía, gramática). Mientras, los medios y su relación con el público están pensados como la acción estratégica de representar los contenidos de la vida cotidiana (textos) tecnificados para su consumo (técnica).

La diferencia entre gramáticas y textos pasa por la diferencia entre lo espontáneo del texto y lo reflexivo de la gramática. Esta oposición también pasa por la diferencia entre argumentación y narrativa como formas de pensamiento, y pasa también por la diferencia entre argumentación formal y cotidiana (Ascombe & Ducrot, 1983, p. 8). Para la comprensión de los textos es necesaria la descodificación, mientras que las gramáticas necesitan de un cierto nivel de preparación, o de

¹¹ Confróntese. Cap. 7.1.1. de este trabajo, diferencias entre argumentación formalizada bajo reglas lógicas para persuadir y convencer, frente a argumentación netamente para persuadir bajo reglas pragmáticas cotidianas.

inmersión, para la interpretación técnica de su discurso. También, la diferencia entre textos y gramáticas se basa en nuestras acciones de saber o de conocimiento, pues desde la gramática, el conocimiento precede a la acción. Mientras, lo que habría en la textualidad es que el discurso de la vida cotidiana es la acción comunicativa en sí misma, es decir, la discursividad es la acción e interacción (Cfr. Mèlich, 1994).

Para Narváez (2013), los fenómenos educativos se distinguen por las características comunicativas de sus códigos y discursos, mediante las cuales se reconocen las modalidades mediática y escolarizada (pág.78). Para el autor, la comparación entre uno y otro fenómeno debe discutirse en términos de sus interacciones. La interacción es el fundamento de la educación y, por lo tanto, serían un mismo concepto si se observa desde su pragmática, como los actos comunicativos y como los saberes realizativos que le componen. Se requiere entonces reconocer la estructura generativa cultural y la perspectiva semiótica para distinguir las educaciones. Interpretando a Narváez (2013, pág. 11) se requiere entender la cultura como código en su correspondencia sistemática entre significantes y significados. En consecuencia, las culturas pueden definirse y diferenciarse por sus códigos figurativos o abstractos, su discursividad argumentativa o narrativa, y por su transmisión textualizada o gramaticalizada (Eco, 1995, en Narváez, 2016, pág. 12). En síntesis, los fenómenos educativos cotidianos sí pueden diferenciarse por elementos como el código, el tipo de aprendizaje y por su discursividad.

El modo de transmisión de la cultura, que para este caso fue definido como ostensivo e inferencial, es el primer condicionante de la manera cómo educamos en sociedad. La razón se halla en que la transmisión y la adquisición son coherentes con los saberes en transacción. Es lo mismo, desde este punto de vista, educar en las ciencias que en los valores éticos. En la cultura alfabética tenemos teoría ética, teoría estética y teoría física o filosofía natural, todas ellas enseñables. En la vida cotidiana lo que tenemos es la ostensión y la inferencia de unas conductas representativas de los discursos de la cotidianidad, o la ostensión e inferencia de fenomenologías que no por percibirse se comprendan desde el punto de vista teórico. No es lo mismo enseñar los valores estéticos históricos de una porción de la historia del arte, que mostrar una obra y disfrutarla a gusto personal. La historia es una construcción discursiva académica y no tiene nada que ver con el disfrute de las cosas en el proceso de su inferencia. Tampoco sería lo mismo emitir información que influye mediáticamente en las decisiones de consumo, que enseñar un maestro de escuela a sus estudiantes a consumir responsablemente. Esto último no es lo mismo que ostentar unos valores éticos en un comercial televisivo de un producto alimenticio. De igual manera no sería lo mismo recibir y comprender el discurso de la publicidad que aprender las estructuras literarias y retóricas de la mediación de sus contenidos. En este sentido se reafirma la idea de que enseñar es distinto de ostentar, y que estudiar, por ejemplo, es diferente de inferir valores populares asociados a acciones.

Éste es el principal indicio de unas relaciones de ruptura o continuidad entre fenómenos educativos como la escuela y la mediatización, ambas respecto de las educomunicaciones en la cotidianidad. En específico, éste es el indicio principal de las rupturas y continuidades entre la crianza y la adquisición del discurso de un sujeto el resto de su vida.

Estas ideas se refuerzan desde el campo cognitivista de la psicología y la educación en Bruner (1998, cap. I). Establece una relación epistémica entre dos enfoques de estudio de la mente: el computacional y el culturalista. Insiste en que los dos pueden explicar fenómenos del aprendizaje que son concomitantes y complementarios entre sí en la adquisición del lenguaje y la cultura. Sin embargo, el aprendizaje humano es un proceso sensible al contexto, y se realiza primero por la adquisición necesaria de la lengua y del desarrollo mental. Así se explica que el proceso del aprendizaje sea determinado más por el medio que por el potencial de las capacidades.

Bruner (1998, cap. I) explica que las capacidades narrativas y luego argumentativas son ejemplo de lo anterior y que todas las personas son capaces de desarrollarlas, constreñidas por la salud del hablante y el contexto cultural. Abre con esto la posibilidad de entender la educación desde la producción y comprensión de los fenómenos educativos del habla y de la discursividad, a partir de la adquisición de la lengua. Para Bruner (1998, cap. I) la educación escolarizada se fundamenta en el desarrollo de la capacidad lógico-gramatical, la cual no hace parte de los aprendizajes interactivos cotidianos. Mientras tanto, lo que los humanos desarrollan en el contexto de la interacción cotidiana es la narratividad

Se llega de esta manera a Bruner (2018, cap. 3) y el juego como proceso de crianza en la relación entre el(la) criador(a) y el infante. Este proceso apelaría a) a la práctica lingüística y la gramática generativa del lenguaje humano, b) al contexto cultural (o perspectiva culturalista) y c) al desarrollo del habla y la adquisición simbólica. El autor parte de refutar las teorías sobre la imitación para explicar las falencias tradicionales en la investigación sobre la adquisición del lenguaje y la adquisición de la cultura (el saber). Por ello acude a la perspectiva de las estructuras profunda y superficial del lenguaje de Noam Chomsky. Asocia los conceptos al estudiar las acciones del juego, describiendo la manera cómo lingüísticamente son adquiridas por los niños. Estas estructuras se usarían expresivamente durante el aprendizaje de las reglas y la puesta en práctica de un juego propuesto. De esta forma hay transmisión de elementos simbólicos (saberes), en actos expresivos codificados y diferentes en cada cultura para las actividades lúdicas (estructura superficial). En ello, la discursividad verbal y no verbal se convierten en los elementos de adquisición para el desarrollo del habla. Estos se reflejan luego en el saber de las reglas y habilidades para la narratividad mientras se realiza la interacción lúdica.

Precisamente por lo acabado de afirmar, existe correlación educativa entre la perspectiva psicológica y la historia, porque la relación misma entre mente y cultura es determinada por factores del cambio generacional. También es posible decir que la educación y la comunicación pueden ser estudiadas desde el punto de vista del cambio histórico. La Historiografía deviene una herramienta de observación para los cambios culturales, desde los cuales poder saber qué saberes y cómo se heredan las tradiciones en diversos actos comunicativos. Los estudios sobre la historia de la educación permitirían a la psicología comprender cómo, por ejemplo, la escolarización sí determina las conductas y procesos de aprendizaje en otros contextos cotidianos. A eso se le ha denominado registro escolar, y tiene que ver con la manera en que el código alfabético convive con el código narrativo cotidiano, y es adquirido mayoritariamente por los hablantes en la

alfabetización escolar Se propone para la metodología del capítulo actual que el análisis de la historia discursiva de unos conceptos socio-mediáticos, además de la historia de la alfabetización y la escolarización en Colombia, y además de la historia de unos discursos sobre cambio social, escolarización y alfabetización, serán las fuentes de información de este estudio en particular. La finalidad es construir una narrativa sobre el cambio histórico social en conexión con el cambio discursivo y dialectal que pueden reflejar las diferencias y relaciones entre educación escolarizada y cotidiana.

El estudio de Carli (1999, cap. 1) establece los vínculos socio-históricos y comunicativo-culturales del desarrollo de la escolarización, la mediatización y la cultura educativa de su país. Para la autora, esto hace parte de la historia política y ética de la sociedad argentina. Aplica una metodología etnográfica-histórica referida a los grandes momentos políticos y la vivencia de actores educativos. Cruza los datos allí obtenidos con la información sobre acontecimientos históricos en lo técnico y tecnológico-comunicacional y con los cambios en los modelos educativos del país. Los cambios educativos analizados se refieren a los currículos oficiales y a las experiencias personales de maestros de instituciones oficiales argentinas.

Los estudios comunicativos sobre la cultura representan una metodología de interés para el estudio pragmático de la educación. Esto porque los cambios culturales se pueden evidenciar a nivel social e individual mediante la etnografía, la historia y el análisis lingüístico por involucrarse procesos de tales naturalezas. Se trata de enfocarse en el concepto de registro escolar: en la Argentina se observan los efectos conductuales en las personas, los cuales tienen origen en la escolarización durante años de dictaduras militares y gobiernos populistas. Así confluyeron los planes de adoctrinamiento de muchos movimientos políticos como el peronismo, por medio de las cartillas o los programas educativos radiales y luego televisivos. Por ejemplo, muchos argentinos informan la hora en un rango de 24 horas reloj, como al estilo militar, quizá esto influido por las diferentes dictaduras militares vividas por esa nación entre 1954 y 1983. Este tipo de conducta puede ejemplificar los cambios, condicionamientos y conservaciones culturales asumidas por los argentinos en su vida cotidiana, basadas en el disciplinamiento y el adoctrinamiento. Lo mismo puede decirse de las celebraciones populares con motivo del “General Perón”.

Durante su presidencia, Perón difundió su discurso mediante múltiples estrategias de propaganda, incluyendo las estrategias didácticas en la escuela. Mezclaban conocimiento académico, saberes aplicables a la vida cotidiana y otros de carácter político-económico. El uso propagandístico dentro de las instituciones educativas fue adaptado a los ámbitos cotidianos de los estudiantes, y de ellos en otras instituciones. Entonces era frecuente observar cartillas explicativas de la doctrina económica peronista ligada a los saberes técnicos de la agricultura y la industria en las escuelas públicas, por ejemplo (Carli, 1999, cap. 1).

El discurso peronista estaba ligado al sistema escolar público de la época y a personas educadas bajo la ideología del “con el peronismo se trabaja, se come y se cura” (Incluso hoy en día). Sin embargo, la narrativa histórica de un país *época de oro* peronista, industrial y de “desempleo cero” se interrumpió con el advenimiento de la adjudicación del espectro electromagnético impulsada

en el país los años 70. Comenta Carli (1999, cap.1) que la llegada de instituciones de medios, técnicas privadas y tecnologías de mediación masiva a la Argentina, hizo predominante el discurso empresarial sobre el Estatal. Esto, acompañado de acontecimientos político-económicos como la Inflación, las crisis económicas y las dictaduras, especialmente la última entre el 76 y el 86.

Todos esos fenómenos históricos cambiaron el discurso hacia la doctrina neoliberal. La reducción del Estado concomitante a un uso propagandístico de los medios de comunicación, diseminaron la idea de una Argentina potencia mundial económica, por su poder comercial, y la idea de un Estado inútil con un mercado autorregulado. Este fue el fin de la hegemonía peronista y la entrada de su competidora la hegemonía del libre mercado. Los medios de comunicación, que en la época descrita por la autora eran todos estatales y radiales y escritos en la Argentina, se convirtieron en un actor político dentro de las escuelas con la llegada de la televisión y de las empresas de mediación de contenidos. Así se dio el paso de la hegemonía estatal al predominio discursivo de la empresa mediática privada. Los contenidos mediáticos influyen fuertemente en las relaciones cotidianas dentro de la escuela y se generan así relaciones de influencia y aprendizaje no planeados en el currículo institucional tradicional (Currículo oculto). No se trata de establecer una relación entre lo mediático y los currículos ocultos (escolarización), sino de admitir que en el currículo no oficial de las escuelas están presentes otros discursos como los populares que han sido emitidos sistemáticamente por los medios de comunicación, influyendo en la manera de ver en mundo de los instituidos en la escuela.

En otro trabajo de Carli (2011, cap. II) se evidencia la importancia del contexto para el estudio de la educación, concomitante con el estudio de la historia del sujeto. La autora habla del registro escolar, pero hace énfasis en los eventos educativos, considerados históricos en la vida cotidiana de la persona. Acude para ello la psicología, a la antropología y a la tradición de *la historia de la vida cotidiana* para el análisis de la construcción del sujeto; fenomenología de la vivencia cotidiana influida por el contexto cultural. La metodología etnográfica aplicada al *escrito de la historia personal*, narrada por el sujeto de estudio, permite obtener un registro de la experiencia histórico-política de un sujeto, a partir de su discursividad. De esta manera la autora reconstruye los vínculos en la formación educativa con el entorno y el saber, procesos psicológicos descritos y explicados desde fenómenos narrativos.

La educación cotidiana entonces se realizaría mediante el pensamiento narrativo, en virtud de que éste representa la capacidad del ser humano de hacerse una cronología, descriptiva, comprensiva y verbalizada de sus vivencias y de todo lo que sabe, toda la vida. Toda la vida sería en síntesis la suma de las interacciones de las personas en el curso de un tiempo, materializada lingüística y discursivamente en la historia personal, el total de saberes de cada quien. La discursividad narrativa representa en los hablantes la complejidad de su ser, y por ello es una característica educativa el hecho de que los discursos son en su mayoría herencias. Los discursos aprendidos en el curso de la vida son moldeados por factores de pensamiento y reflexión personal, pero ningún saber de una persona es exclusivamente suyo. Así las narrativas mediante las que se vive la persona, como las descritas en Lakoff y Johnson (1996, cap.1), son el *performance* del hacer y el

interactuar registrados en términos de un continuum, con cada uno de sus sucesos, en el marco de una cultura específica. La narración de los sucesos viene a ser la realización de ese tipo de pensamiento, aunque no le sea exclusivo al hablante que lo produce o reproduce.

En oposición al pensamiento narrativo se encuentra el pensamiento argumental, o argumentativo. Para Habermas la argumentación:

“(…) puede ser considerada desde un tercer punto de vista: tiene por objeto producir argumentos pertinentes, que convengan en virtud de sus propiedades intrínsecas, con qué desempeñar o rechazar las pretensiones de validez. Los argumentos son los medios con cuya ayuda puede obtenerse un reconocimiento intersubjetivo para la pretensión de validez que el proponente plantea por de pronto de forma hipotética, y con los que, por tanto, una opinión puede transformarse en saber.” (Habermas, 1981, parte. 3. Cap. 3, pág. 47).

Una diferencia fundamental entre el pensamiento argumentativo y el narrativo es su relación con el saber. Primero, el pensamiento argumentativo se atiene a las lógicas para la realización de prácticas, por ello reflexivas y adecuadas al conocimiento (diferente del mito), y dependientes de validez lógica intrínseca. Segundo, el pensamiento narrativo se atiene únicamente al mito y a su relación emotiva con los hablantes. El pensamiento narrativo no se juzga por la validez de sus enunciados sino por la aceptación social de su historicidad y correspondencia con la cultura. Por esa razón, el conjunto de prácticas reflexivas, no narrativas, en las cuales el hablante desarrolla sus actividades se caracteriza por la necesidad de validez o legitimación de unas acciones procesuales (ej. un contrato con una firma). Todo ello, en un proceso adecuado a un curso de acción que legitima a su vez aquellas acciones y sus finalidades. En la narrativa no cuentan las acciones sino las interacciones, pues lo importante es la relación de identidad establecida entre los hablantes, entre sí y con la cultura. Por último, una gran diferencia entre estos pensamientos es que la narratividad tiene una relación intrínseca con el pensamiento quimérico e imaginario, contrario a la dependencia intrínseca del argumento con lo fáctico y lógico.

Desde ese punto de vista, la educación sería determinada por los mismos artefactos, gestos y expresiones de la cultura de cualquier fenomenología social o personal, únicamente con diferencia en sus contextos de realización. Las características de la discursividad y el código van a interdefinirse con la cultura y su transferencia/adquisición. Narváez (2013), siguiendo a Eco (1995, pág. 97-99), define las diferencias lingüístico-comunicativas de las culturas en los códigos usados, si son figurativos o abstractos, en la discursividad narrativa o argumentativa de las expresiones usadas, y el aprendizaje y transmisión diferenciando aquellas culturas textualizadas o gramaticalizadas (2016, pág. 12). Por ejemplo, la cultura alfabética se diferencia de la cultura popular en razón de su discursividad argumentativa, en oposición a la narrativa popular; el aprendizaje gramaticalizado, por ejemplo, en la pedagogía de las ciencias, en oposición al aprendizaje textualizado de la cultura popular; y finalmente, la cultura alfabética se diferencia porque es universalista y abstracta en oposición al carácter situacional de la cultura popular (pág. 149). En virtud de esto, la educación también puede diferenciarse por elementos como el código, el tipo de aprendizaje y la discursividad.

La diferencia entre los mundos de pensamiento de la narratividad y de la argumentación corresponde a diferencias entre conductas, cursos de acción y decisiones de los hablantes, basados a su vez en su imaginación o en sus conocimientos. Tales diferencias también corresponden a la relación de los hablantes con lo ritual-narrativo o con el proceso argumental. Retrocediendo a la discusión por la diferencia entre *textos* y *gramáticas*, debe decirse que la forma de discursividad de la narratividad es preferentemente textual mientras que se asume una discursividad gramaticalizada en la forma argumental. En ese sentido, los rituales son aprendidos en el curso de la vida en la experiencia de los eventos en que estos históricamente han ocurrido (Cfr. Mèlich, 1994). Se propone que así ocurre en la educación de la vida cotidiana. La experiencia se da ante las personas como es, de forma textual, sin que medie en ella una transformación discursiva, por ejemplo, la mediatización como técnica, o la pedagogía como teoría. El conocimiento en cambio precede a la acción como en el caso de la gramaticalidad, por lo que en el mundo de lo argumentativo se antepone el proceso para legitimar las pretensiones de validez de los actos.

Se espera comprender cómo las escuelas y las instituciones de mediación masiva de contenidos pertenecerían a universos de acciones e interacciones distintas a las de la vida cotidiana. Aceptando, por supuesto, que lo narrativo y lo argumental difieren en cuanto a oposición lógica, no empírica. Además, nuestras acciones e interacciones tienen énfasis distintos, en contextos y situaciones comunicativas particulares, y que habría que observarles en términos pragmáticos. En este caso nos interesa el hecho de que hay instituciones escolares y de mediación de información, y entre ellas se comparten valores sociales e históricos dentro del pensamiento argumentativo.

El mundo de la escolarización es evidentemente un proceso apegado a cursos de acción definidos previamente por el conocimiento de la pedagogía. El mundo mediático lo es también pero por el conocimiento técnico y del negocio. Lo narrativo allí es cómo las escuelas y los medios reproducen la cultura y sus mitificaciones, dentro y fuera de sí, porque las personas instituidas no dejan de ser sujetos culturales por ello. El mundo escolar es gramática argumental y su currículo oculto es narrativa textual. Lo propio de las instituciones mediáticas es expresar abiertamente un producto audiovisual que refleje la sociedad. Luego los allí instituidos emprenderán cursos de acción definidos por ejemplo en manuales laborales o los pactos de convivencia escolares, con los que se espera regular conductas y/o definir funciones. En este sentido institucional, técnico y argumental, escuelas y medios comparten un rasgo de ruptura con la educación cotidiana. Comparten como instituciones unos discursos, acciones e interacciones influidas por el conocimiento y las normas. Aun así, dentro de la institución se reproducen también prácticas ajenas a ella, como la reiteración crónica de conductas o las tradiciones (Ruptura y continuidad). Los medios reproducen el mito desde su capacidad técnica para así re-reproducir su visión de la realidad.

La definición de estos universos discursivos y de pensamiento, el narrativo y el argumentativo, es la primera cuota para la comprensión del problema de la gramaticalidad de la educación escolar y la textualidad de la mediática. Esa discusión se dará en torno a tres propósitos: 1. Los universos narrativo y argumentativo se realizan en discursos con formas y prácticas distintas, y se comprende que lo cotidiano es mayoritariamente narrativo, mientras que lo institucional escolar es mayoritariamente argumentativo; 2. Entonces se supondría que el carácter de gramaticalidad es opuesto al de textualidad, y que debe comprenderse esa distinción para entender que son textualizadas y, además, gramaticalizadas. Y 3., se requiere entender la forma realizativa de los discursos argumentales para proponer que la escolarización es gramaticalizadas, y la mediatización

tecnificada. Se postula con esto que las educaciones son gramaticalizadas cuando existe el rasgo de una meta-discursividad que controla previamente los cursos de acción (como el caso de la pedagogía o el conocimiento técnico para la mediación de contenidos). Y se da por hecho que ese rasgo, además de pertenecer al universo argumentativo, hace de las educaciones escolarizada y mediática rupturas y continuidades (en ese orden) de la educación cotidiana.

6.1.1. Argumentación formal y cotidiana.

Para Van Emmeren (2001): “In the study of argumentation, argumentation is generally considered to consist of a set of statements put forward to support or rebut, or justify or refute, some other statement”. Esto quiere decir que en principio la argumentación siempre, en cualquiera sea su modalidad, intención, perspectiva analítica o estructura, es un proceso mediante el cual se defiende una idea mediante la exposición de otras. También con ello se pretende conseguir un objetivo persuasivo. El primero es un objetivo formal el cual se consigue con la validez otorgada, y el segundo objetivo es informal, y en concordancia con esta investigación, es un objetivo pragmático. Se entiende que la diferencia entre formal y no formal, es ahora la diferencia entre la argumentación ligada a la forma lógica del argumento, y la argumentación ligada a la reglas del uso lingüístico.

La argumentación formal es más bien una modalidad específica de la argumentación porque sus reglas son convencionales. Esto es, esta argumentación es objeto de validación y sus requisitos dependen de un sistema de pensamiento artificial como lo es la lógica proposicional. Sin embargo, también depende del acuerdo social de apegarse al respeto por esas reglas. La *argumentación pragmática* no depende de esto para el logro de su objetivo: lograr que algo ocurra. Ni tampoco depende del ningún acuerdo social porque sus reglas vienen adjuntas a las reglas de uso de la lengua. Aunque la argumentación formal sea usada también para disuadir, ese es el único propósito del uso de argumentos en la vida cotidiana. Contrario a ello, la argumentación formal existe con el propósito de adjudicar validez a la forma de sus componentes: la inferencia se induce por la coherencia interna de los argumentos. En este caso clásico de la lógica de primer orden, la validez del argumento se sostiene en el Ejemplo, dado que la regla general $\forall x (Hx \rightarrow Mx)$, se aplica al caso particular Ms:

Todo Hombre es mortal; Sócrates es Hombre, por lo tanto, Sócrates es Mortal.

1. $\forall x (Hx \rightarrow Mx)$ 2. Hs

3. Ms.

Como se ve, la argumentación formal depende de la validez que simbólica y proposicionalmente se otorga a rasgos de formalidad (Código artificial). Ese tipo de argumentación formal es la preferente en el mundo discursivo del pensamiento argumentativo. Influye directamente en procesos como la construcción del discurso y de las reglas del pensamiento científico, o las propias del pensamiento jurídico, etc. En general, el pensamiento institucional es fuertemente regido por el lenguaje y el discurso formalizados y con afán performativo. Por tanto, las instituciones

escolares tienen especial fijación en la formalidad del discurso, en la forma lógica con la cual hacer coherencia con el discurso científico. Esta coherencia se hace en doble vía, porque se pretende en la forma argumental de la ciencia pedagógica, así como se pretende del discurso de la academia y la ciencia. En el caso de los medios, estas instituciones formalizan el discurso mediante la ejecución de la técnica y el uso de la tecnología, para luego representarlo en los mismos términos de la discursividad social real cotidiana.

Según lo anterior, la validez de la argumentación que se pretende más formal en la vida cotidiana, dentro de lo institucional, solo se da en términos intersubjetivos, esto es, pragmáticos. En esta argumentación, gracias además de la coherencia lógica, se requiere de que el otro interlocutor quede convencido. El ejemplo de Sócrates sirve para convencer a quien conoce la lógica como a quien no. Eso es un valor pragmático porque es un valor de uso. En general, el objetivo de convencer se realiza más por la forma coherente y cohesionada de los argumentos que por su relación con su lógica interna. La argumentación formalizada y en el mundo institucional es diferente de la argumentación cotidiana porque, de todas formas, requiere de un proceso confrontativo y dialógico. Como se mostrará a continuación, la argumentación no formal, que aquí se llamará argumentación pragmática, o mejor, cotidiana, es la preferente en el mundo de lo narrativo. Este aspecto es una de las características mencionadas anteriormente, según la cual el pensamiento narrativo y el argumentativo no son absolutamente diferentes. Comparten entonces la posibilidad de argumentar, de forma no formal, en el sentido de que la argumentación busca el fin práctico de convencer a otro hablante. Cuando el límite entre formalidad y no formalidad se hace invisible, es necesario recordar la definición pragmática de argumentar:

“Un emisor hace una argumentación cuando presenta un enunciado (o un conjunto de enunciados) E_1 [argumentos] para *hacer admitir* otro enunciado (o conjunto de enunciados) E_2 [conclusiones].” (Ascombe & Ducrot, 1983, p. 8)

Uno de los objetos de estudio de la pragmática lingüística es el acto de habla que, en términos de la concepción fenoménica y práctica lingüística es un enunciado. Los hablantes no producen premisas de forma rigurosa en la vida cotidiana (oraciones), sino enunciaciones de forma estratégica con las cuales satisfacer necesidades interactivas. Concebir la argumentación desde el punto de vista de la enunciación es determinar este proceso como un problema realizativo. Lo realizativo tiene que ver con el uso espontáneo de la lengua y no con lo reflexivo. La premisa, como la oración en Lingüística, son modelos ideales de la expresión enunciativa (que solo se da en contexto) en este caso ligados a la lógica gramatical, o la relación de cohesión lógica de la oración.

El centro de la diferencia entre la concepción clásica y la concepción cotidiana de la argumentación es inducir a admitir una idea, más allá de solo convencer. Esta definición es sobre la argumentación en sí misma y no sobre el proceso, porque así es el énfasis pragmático. El objetivo de convencer, que es absoluto en la práctica, es realizado mediante el ejercicio de estrategias correctas o afortunadas en el uso de una u otra forma lingüística. La corrección se entiende en pragmática

como la adecuación (Escandell, 1994, cap. 1). La adecuación es conocida por los pragmatistas del lenguaje de la escuela norteamericana como *Acceptability*, o la relación entre la aplicación de las normas de producción enunciativa y el logro de sus propósitos comunicativos. Esto es, los enunciados no son correctos o no desde el punto de la coherencia lógica, sino adecuados o infortunados desde el punto de vista de las condiciones de enunciación (contexto). Esta argumentación por tanto es una posibilidad de expresión estratégica ligada al saber de la cultura. Obsérvense los siguientes ejemplos del lenguaje cotidiano:

“-Hijo, levántate ya.
-Ok, cinco minutos más.
-De acuerdo.”

O:

“Mi prima es muy inteligente, sabe chino, alemán e incluso inglés”

No es lo mismo que decir:

“Mi prima es muy inteligente, sabe inglés, alemán e incluso chino”

En el primero no se cumplen algunas condiciones de adecuación para la orden de la madre, ya que el hijo ni se levanta ni responde afirmativamente la orden. A pesar de esto, ella se encuentra de acuerdo, cuando la intención original de su enunciación fue conseguir que su hijo le obedeciera, o tuviera una irresoluble respuesta afirmativa. Tal caso establece conversacionalmente una escala gradual en la relación entre premisas, mejor, enunciados, con lo que los dos hablantes entrarían en común acuerdo de acción, en tanto saben cuál es el resultado más conveniente. Aunque este ejemplo de argumento 1 es raro porque no suena a argumentación y, 2, no se halla en él un proceso claro de inferencia; de todas formas, es un argumento del tipo conversacional.

El segundo ejemplo es un caso de argumentación, porque el emisor pretende convencer a su interlocutor de la inteligencia de su prima. Brinda la idea de asociación entre una mayor o menor inteligencia, dado el conocimiento de una lengua de mayor o menor dificultad. Realmente nadie sabe si el chino es más difícil que el inglés, pero la concepción popular así lo determina. El Ejemplo sostiene una argumentación informal en sí, porque pretende convencer mediante una escala de valores de la inteligencia, y no mediante la coherencia entre premisas. En este caso en particular, la ejemplificación se dio a partir de la mención de tres casos, ordenados por la concepción de la dificultad de su aprendizaje. Esos dos ejemplos conversacionales hacen parte de un tipo de argumentación, entendiendo que toda argumentación induce a un tipo de inferencia. El objetivo de ésta no es establecer su propia validez. Trataba de conseguir que X persona hiciera Y acción. En el proceso, el hijo realizó la inferencia por la cual determinó debería realizar una acción. Por otra parte, quien habla de su prima encuentra necesario que el otro, su interlocutor, crea lo que dice. La inferencia fue inducida como un caso de argumentación netamente para convencer. Puede

proponerse que el Ejemplo es un estímulo *ostensivo* en los procesos cotidianos del uso del lenguaje.

Para finalizar, las anteriores consideraciones refuerzan la necesidad de análisis pragmático del discurso, de las educaciones escolar y mediática. Las categorías gramaticalidad versus textualidad, y las que describen relaciones de ruptura o continuidad, determinarán la metodología de los ejercicios de investigación a continuación. Las educaciones escolar y mediática serían gramaticalizadas porque sus discursos se aferran a la formalidad y al uso dentro del universo argumentativo, dando ruptura y continuidad a los discursos de la cotidianidad. Para esto se propone un estudio crítico del discurso a un corpus de evidencias tanto de la educación escolarizada como de la mediática en sendos ejercicios: 1. Análisis a un caso de programación televisiva asumida como educación mediática, en relación de ruptura-continuidad-continuidad de la educación cotidiana; y 2., análisis al discurso de 2 Docentes-expertas en educación escolar (docentes-estudiantes) sobre algunas de las características discursivas de la educación escolar. La historia de la escolarización en Colombia será analizada en términos de su relación de ruptura-continuidad con una historia de educación cotidiana.

6.2. Análisis al discurso de la educación mediática y sus relaciones con la educación cotidiana.

¿Es la mediática una educación gramaticalizada y representa una ruptura o continuidad en su relación con la educación cotidiana? Se desea ahora plantear un análisis a la educación mediática para comprender el concepto en un caso real específico. Es decir, a continuación se presenta un ejercicio de análisis crítico del discurso mediante el cual se espera comprender cómo se realizan las emisiones televisivas para generar unos ciertos efectos educocomunicativos. También, el estudio quiere evidenciar qué tipo de actos de habla son usados por parte de los medios para: 1. educar un público en el habitus del consumo del contenido; 2. generar una “híper-realidad”, primero, mediante la planificación retórica de la producción masiva, y luego mediante la tecnificación de la expresión y su emisión masiva y 3. dar continuidad y más continuidad a la cultura popular a través de unos textos tecnificados.

Se escogió para este estudio el programa de televisión denominado “El desafío”, propiedad del Canal Caracol, empresa de medios de comunicación colombiana. Se realizó un Análisis Crítico del discurso en dos etapas: la primera, un estudio de saliencia temática de la publicidad y del contenido del programa; y la segunda, un análisis interpretativo del argumento del programa y su correspondencia con las escenificaciones. Se busca primero corroborar la idea de que la educación mediática implica la emisión de contenidos estratégicamente retóricos (Escandell, 1994, cap. 1), preparados para generar unos vínculos emocionales con los espectadores. Apelarían a la función conativa del lenguaje y se producirían como todos, en los actos de habla asertivos, interrogativos,

imperativos y desiderativos. Estos invitarían a la audiencia a seguir el programa capítulo a capítulo, estableciendo metaforizaciones de la relación emisor-mensaje-receptor.

En el segundo estudio se realizó un análisis comparativo de la propuesta argumental de los programas “El desafío” y el programa “Expedición Robinson”, de la misma cadena televisiva. Se quiso corroborar que El desafío es una evolución de la técnica de producción del *reality* con la cual se manipula lo ocurrente para emitir una idea híper-realizada de realidad. Se buscó interpretar el argumento del programa, según su programadora, y observar las correspondencias con la imagen emitida.

Para Brito y Capito (2017) la historia de los *reality show* se remonta a la historia de todos los programas de televisión que mostraron la vida cotidiana de las personas. Ya fuera el programa de chismes de farándula, el programa de casos judiciales reales, entrevistas en vivo, el telediario, etc., la realidad ha vendido programas de televisión desde ya hace varias décadas. Para los autores, siguiendo la tradición del análisis del discurso televisivo, los realities son un *formato* con muchos formatos, pues reúnen elementos de diferentes tipos de producciones televisivas. No es un *género* porque no ha inventado nada nuevo. El reality como formato de programa hace énfasis en la realidad de la cotidianidad de las personas, aunque mezcla diferentes formatos precisamente para dar mayor intensidad al contenido realista. Según los autores, estos formatos buscan explotar el misterio que genera la privacidad, lo que ocurre mientras no vemos lo que hacen los demás.

Los realities iniciaron en los años 80 cuando se observó la gran cantidad de público atraído por lo que ocurría a los presentadores de un programa de la cadena MTV. Nunca se sabrá si la discusión fue real o no, pero fue una generadora de rating y un gran negocio. La aparente curiosidad producida por la expectativa de ver que lo privado sale al público invitó progresivamente a más y más programadoras a emitir realidades en sus productos (Brito y Capito, 2017). El reality pretendió mostrar un ambiente real en el que los protagonistas, “gente real”, interactuarían frente a las cámaras que registrarían las conductas humanas. Por primera vez las personas dirían groserías, pelearían, discutirían, romperían de manera realista los protocolos televisivos y construirían en torno a esto una narrativa. Cuando se constituyeron formalmente los realities como formato, aparecieron algunos programas con una estructura base: un escenario plataforma para la generación de las interacciones humanas; varias personas en interacción; un argumento que justifica, contextualiza y enmarca una intriga y, por último, una producción meta-reality: comentaristas, analistas y programas que hablan de los contenidos. El mejor ejemplo de un reality es el anti-reality: *The Truman Show* (1998) del director Peter Weir. Todo lo que ocurre en la película es una magnificación de los alcances del reality como formato. Para Brito y Capito (2017), los realities son formatos flexibles, rígidos por muy pocas características.

Los productores de realities pretendieron hacer el formato más barato del mercado televisivo, pues las pocas condiciones para su producción auguraban un gran ahorro. Un ejemplo es la “*Expedición Robinson*”. Su formato original fue creado en 1994 en Suecia por un autor Inglés, emitido en 1997 en ese país, y vendido al mundo entero en los años siguientes. Éste fue uno de los primeros realities que propusieron la ostensión de un grupo de seres humanos sobreviviendo en una isla,

“abandonados a su suerte” y registrados minuto a minuto en su comportamiento real. Supongo que el formato en sí mismo sería atractivo, pero requeriría de un impulsor: la intriga del concurso. Aparte de sobrevivir, las personas concursarían por elementos de supervivencia y por no ser eliminados del programa, en términos de convivencia. Después del éxito de estos formatos alrededor del mundo, las ideas de argumentos comenzaron a variar en historias, escenarios, concursos, participantes, etc. Para Brito y Capito (2017) los realities se han ido fundiendo entre programas de concurso y narrativos, pasando la realidad de ser el énfasis al elemento leitmotiv. La narrativa del *reality* consiste en mostrar la historia de unos personajes que se someten a vivir en vivo sus actividades cotidianas, como Master Chef en la cadena RCN.

6.2.1. El Caso de El Desafío.

Según el diario web de la casa El Heraldo (2017), luego de presentar por dos temporadas el programa Expedición Robinson, la compañía Caracol Televisión comenzó su propia producción de un formato derivado de otros formatos. Entonces en el año 2004 nació El Desafío como una propuesta más sagaz del mismo tema: personas sobreviviendo en una playa. El programa lleva ya 17 temporadas, siendo interrumpido en solamente una ocasión. Esta producción ha tenido muchas variaciones año a año, haciendo de su espectáculo una cuestión apoteósica. La producción se ha realizado trasladando incluso su locación a playas de otros países en donde ahora organiza concursos de habilidades para seres humanos “extraordinarios”.

En términos argumentales, El Desafío ha variado bastante de un arquetipo único: el mito del hombre abandonado a su suerte en una isla desierta. El programa original se llamó expedición Robinson, del original sueco inspirado en la historia de Robinson Crusoe. El formato llegó a Colombia en 2001 y se trató de poner grupos de personas que competían entre sí por conseguir los recursos de la isla y otros proporcionados por la producción. El ingrediente de la intriga era generado por la convivencia en acción, es decir, “en vivo y en directo”. Como analista del discurso debo decir que, al inicio, el mayor atractivo fue la ilusión de realidad generada y la posibilidad de satisfacer la curiosidad en algo novedoso: es la primera vez que se presentaba un caso de supervivencia televisada en la historia de Colombia. Los colombianos podríamos vernos “al desnudo” en nuestra cultura y conflictos propios. La campaña de expectativa se realizó con la convocatoria de los concursantes, los cuales debían presentar una entrevista contando qué implementos llevarían en caso de quedar varados en una isla desierta. Se supone que la convocatoria era para personas reales, del común, sin importar si tenían relación o no con el medio a habitar o si tenían conocimientos de supervivencia. La idea es representar gente “como usted o como yo”. Según la revista Semana (Artículo digital archivado sin fecha en la web de la revista):

“EXPEDICIÓN ROBINSON' (2001) El primer 'reality show' de la televisión colombiana lo realizó Caracol Televisión en una playa de Panamá. Por primera vez los colombianos vieron intimidades de la convivencia de colombianos de

diversa condición, y millones de televidentes se alinearon con uno y otro participante. Los 200 millones los ganó Rolando, un latonero de Bogotá.”

Desde un principio la representación de la realidad es una forma manipulada de realidad. No habría pues tal cosa como realidad pura representada en televisión. Creer en esa ilusión siempre fue una elección de cada televidente. Era creer o no creer en que lo que allí se veía era un teatro natural, que los personajes también eran naturales y que el papel del medio solamente era registrar todo. Dos casos de discusión en Colombia de creencia colectiva y popular como ese se dieron con las producciones “La vendedora de rosas”, de 1998, de Víctor Gaviria, o el caso de “The Blair Witch Project”, de 1999, de Daniel Myrick y Educaro Sánchez. Para ese entonces, muchos seguramente decidieron creer que sí pudo haber fenómenos paranormales y que los personajes realmente murieron en el pueblo de Blair. Otros tantos decidieron creer que todo lo que pasaba a esos niños marginados por pobreza en Medellín era real y fue registrado en la película. Solamente con el registro y edición de “la realidad” es suficiente para entender que no es del todo la realidad. No todo podría mostrarse, no todo podría dejarse al albedrío de la naturaleza o las circunstancias. El éxito de esas producciones es poner el mayor esfuerzo creativo y práctico para generar la ilusión de realidad, lo cual implica, al contrario, todos los ambientes y las acciones controlados.

Para Brito y Capito (2017) la repetición de un mismo producto televisivo es una estrategia de doble ganancia para las empresas. Por una parte, es estratégico continuar un programa que generó muchas ganancias, por más temporadas. Y, por otra parte, la repetición genera un público disciplinado deseando satisfacer una vez más unas expectativas generadas sobre pequeñas variaciones a la historia principal. Las personas no querían que algo que les gustó sea lo mismo, pero a la vez sea diferente. De ahí las pequeñas variaciones, asegurándose los productores de no ir a cambiar más el arquetipo del programa inicial. De ahí también los ratings siempre sostenidos tanto entre como durante las temporadas.

Sin embargo, como se verá ahora, la Expedición Robinson y El Desafío son juntos una historia de producción que pretendió, primero, alejarse del control de los elementos y el contexto, y así permitir una realidad pura. Luego, esa misma producción asumió el control total del contenido de la realidad. Lo que se quiere decir es que, de la Expedición Robinson a El Desafío, este segundo programa renunció al énfasis en la descripción, pero continuó con la intriga humana como contenido ostensivo. El movimiento retórico de la producción, si se me permite, va de la descripción (textualidad de la realidad) a la dramaturgia (realidad más espectacularidad). Regresó al espectáculo de mostrar gente del “común” concursando con talentos extraordinarios. Supongo que varias temporadas de ver gente varada padeciendo en una playa, dedicada a sus acciones e interacciones en la supervivencia, no iba a ser tan exitoso con el tiempo. La complejidad del sobrevivir y concursar fue transformándose. Al principio los concursantes debían hacerse hasta a su albergue y conseguir su comida o depender de las raciones de la producción. De ese argumento hoy queda la playa, la ostensión de los cuerpos, la ostensión de las habilidades y los “castigos”, penitencias de juego para quienes pierden las competencias.

De los albergues improvisados pasaron a los hoteles ecoturísticos. De la estrategia de supervivencia pasaron a complejas construcciones para concursar por ser el más rápido, hábil o inteligente. De representar lánguidos personajes valiéndose para comer o dormir cómodamente, pasaron a esbeltos hombres y mujeres que dedican muchos días de su tiempo al entrenamiento de sus cuerpos. De mostrar a las personas en su semidesnudez pasaron a mostrarles en la misma semidesnudez pero limpia y de personas más “bellas”. De tener que sufrir castigos como no comer durante un día y habitar la misma playa pasaron a comer menos, pero con todas las comodidades.

Según Eco (1975, págs. 209-214) toda expresión codificada en la cotidianidad es susceptible de ser complementada con la asignación de reglas retóricas o estilísticas, además de las ya usadas según la *correctness* de las reglas dialectales (Híper-codificación). Pero también dice Eco (1975, págs. 209-214) que en ciertos contextos, y con la anuencia de factores de interpretación externos al dialecto y a la codificación, las expresiones pueden ser codificadas con la ausencia de reglas dialectales suficientes para una interpretación basada en porciones de significación codificadas (hipo-codificación). Las enunciaciones pueden ser hipo-codificadas o híper-codificadas en función de más o menos reglas de las necesarias para la comprensión del mensaje. Ejemplo de ello es la iconografía de las etiquetas de productos mundialmente conocidos como M de McDonald's, o La palabra Coke de Coca-Cola, o la Concha de Shell. Los anteriores son casos de hipo-codificación por reducir la expresión a una parte, como la M o la Coke, o a ninguna parte del mensaje como la Concha. Un ejemplo de híper-codificación puede ser el poster publicitario de una película, que contiene muchos más recursos semióticos y lingüísticos para invitar a ver la producción. En el caso visto de los realities comparados, la evolución de un programa a otro tiene los siguientes movimientos: El programa original tenía como premisa la hipo-codificación, en tanto pretendía ser una producción que solamente registraría el devenir de los sucesos. Su evolución es una hiper-codificación de la vida cotidiana, es decir, la producción controla todos los aspectos para generar una visión de la realidad.

Se entiende que la producción televisiva es en sí un proceso técnico de codificación, de hiper codificación de los contenidos, entre otras cosas porque parte de la construcción de un guion y el establecimiento de un proceso técnico de registro. En ambos casos, desde la teoría de los códigos, este es un problema de definición de la gramaticalidad de la producción televisiva, dado el conocimiento previo de las reglas técnicas 0.

3necesario para el tratamiento técnico de la sustancia expresiva, y de la estructuración de la forma de la expresión en un formato figurativo.

Esto nos permite afirmar que el mensaje mediático es también gramaticalizado. Para aclarar este punto: anteriormente se dijo que la educación mediática podría poseer el rasgo de gramaticalidad porque, para generar los efectos educativos en sus públicos, la producción técnica es el proceso anterior para la masificación de lo popular. Entonces habría allí un curso de acción donde las reglas técnicas preceden la emisión del mensaje. Pero esto es parcialmente verdadero, porque los públicos no necesitan de preparación técnica para la recepción de los discursos mediáticos. En la discusión sobre las rupturas y continuidades de la educación mediática frente a la educomunicación

cotidiana, se afirmó que la mediática es una ruptura parcial de la cotidianidad por su aspecto técnico, pero es una continuidad de la cultura popular y de la educación cotidiana por la representación icónico-narrativa que los medios hacen de ésta.

El reality sigue siendo una producción gramaticalizada aunque, se supone, no tiene guion, y en especial Expedición Robinson no tiene escenario artificial ni maquillaje, ni utilería, etc., pero tiene locaciones. El programa pasó a promover más agonismos en su guion como forma de dinamizar la historia y mantener la atención. Esto podría considerarse como agregar más reglas para la construcción de este discurso pero no para su comprensión. Al final, El Desafío es el caso polar opuesto de Expedición Robinson, aunque ambos mantienen su relación prototípica. El programa más reciente es ya un espectáculo dominado por la competencia agonística donde se magnifican los escenarios, los cuerpos, las habilidades, las proezas, el heroísmo, pero sobre todo los conflictos (forma del contenido). El argumento de El Desafío tiene una premisa de hiper-codificación (para el emisor), por lo dicho anteriormente. Se espera que esta conclusión se reafirme con el resultado del estudio sobre el discurso gramaticalizado de la pedagogía. El Desafío pasó de la hipocodificación a la hiper-codificación, complejizando la trama del concurso y transformándolo desde el descontrol de la realidad hasta el control sofisticado y pormenorizado de todos los elementos de producción.

Los movimientos de cambio “evolutivo” de Expedición Robinson a El Desafío se representan como una ruptura desde la producción técnica, con respecto a los discursos que habían sido instituidos, desde el primer formato del programa en el imaginario de sus públicos. Ya el programa había emitido su exitosa versión en términos de la hipodificación de “la realidad” que vivían los protagonistas en la playa. El formato o forma de la expresión carecía de la añadidura de reglas retóricas o estilísticas mayores que permitieran suponer el paso de la realidad descrita a una dramatizada. Pero luego El Desafío abandonó ese propósito de la realidad descrita y añadió a su producción más reglas retóricas, que llevaron del énfasis en la realidad al énfasis en la narrativa.

Ese movimiento de ruptura contrasta con la continuidad de la sustancia del contenido en la narrativa mítica de lo popular representada por el programa. La continuidad es la representación de unas historias de heroísmo que compartían el viejo y el nuevo formato del programa. Una especie de leimotif o de tópico con el que se sienten identificados los públicos y no necesitan preparación técnica para comprenderlos. Los íconos de la cultura colombiana se representan en las historias de heroísmo y progreso de los concursantes, pese a que el primer concurso consistía en solo sobrevivir y el segundo en retos físico-atléticos. De todas formas, el discurso puede representar la cultura popular pero su tecnificación mediática y la construcción dramaturgica de la forma del contenido determinan la recepción de unos discursos que van de lo real a lo espectacular.

¿Educación mediática gramaticalizada?

El artículo de Wikipedia El Desafío, categoría programa de televisión, propone la siguiente tabla en la que se sintetizan, desde el 2007 hasta el 2018, las versiones del programa, sus títulos y nominaciones a un premio en específico.

Año	Categoría	Nominado	Resultado
<u>2007</u>	<u>Mejor reality o concurso</u>	<i><u>Desafío: La guerra de los estratos</u></i>	Nominado
<u>2010</u>		<i><u>Desafío: La lucha de las regiones, la revancha</u></i>	Nominado
<u>2011</u>		<i><u>Desafío: La lucha de las regiones, el brazalete dorado</u></i>	Nominado
<u>2012</u>		<i><u>Desafío: La lucha de las regiones, la piedra sagrada</u></i>	Nominado
<u>2013</u>		<i><u>Desafío: El fin del mundo</u></i>	Nominado
<u>2014</u>		<i><u>Desafío: África, el origen</u></i>	Nominado
<u>2015</u>		<i><u>Desafío: Marruecos, las mil y una noches</u></i>	Nominado
<u>2016</u>		<i><u>Desafío: India, la reencarnación</u></i>	Nominado
<u>2017</u>		<i><u>Desafío: Súper Humanos, Cap Cana</u></i>	Ganador
			<i><u>Desafío: Súper Humanos XV</u></i>
<u>2018</u>	<u>Mejor presentador/presentadora de entretenimiento</u>	<u>Catalina Aristizábal</u>	Nominada

Resultan llamativas dos cosas de la tabla: 1- Los nombres de las versiones de los programas y, 2- el hecho de siempre haber sido un programa de éxito. Los nombres de las versiones representan valores de oposición entre distintos grupos poblacionales colombianos: ejemplo “la guerra de los estratos”. Primero, se encuentra la invitación a una trama del tipo gladiador, al estilo de la “guerra” de los juegos romanos. Segundo, los estratos sociales representan la desigualdad social en Colombia. La estratificación es un modelo administrativo de clasificación heredado de la colonia, probados muy útiles para mantener la hegemonía de las diferencias sociales. Los estratos se hacen en el imaginario histórico de las regiones y las ciudades y oponen a los pobres contra los ricos. Funciona aquí como invitación a esos sectores sociales intentando despertar la curiosidad sobre cómo sería un encuentro gladiador para definir la superioridad moral de unos contra otros.

Otro ejemplo interesante es: “La lucha de las regiones”. Continuando el tropo de la desigualdad y la estratificación social, la producción del programa desea invitar a públicos mayoritarios, ya no solo los urbanos estratificados, sino a las regiones a nivel nacional. Las regiones también representan macro grupos étnicos definidos territorialmente y divididas por la desigualdad económica. Por último, se encuentra el nombre “Super humanos”. Acorde con el cambio de hiper-codificación de la trama y la historia del programa (énfasis en el concurso más que en la realidad), este nombre evoca a la participación de los estratos y la desigualdad entre regiones, sumando ahora la división mítica entre unas personas mejores que otras, esta vez, por su físico y capacidades. Se comprende que estas estrategias son solo un ejemplo de un sinnúmero de ellas, aplicadas con la finalidad de formar un público en los valores ostensivos del programa.

Esto con el fin de adoctrinar en un tipo de lealtad de consumo e identidad con los participantes. La repetición del modelo del programa con pequeñas variaciones sincrónicas pero grandes cambios diacrónicos, ha asegurado una audiencia conformada por personas de todo el país, diferentes etnias, regiones, estratos, costumbres y tradiciones. Sobre todo, se ha asegurado una audiencia formada a través de, al menos, ya tres generaciones (Televidentes nuevos y antiguos desde 2001 hasta 2022). Se nota entonces en la historia de la audiencia el resultado de una educación mediática dedicada a formar televidentes consumidores de un producto en específico. Una evidencia más clara es el promedio histórico del rating. Según el diario El Tiempo (2021_{ii}), el siguiente es el promedio histórico de medición de la audiencia. La lista muestra cómo se ha mantenido un rango alto considerando un nivel promedio entre 11 y 15 puntos porcentuales:

Desafío 2004: La Aventura, 14,7

Desafío 2005: Cabo Tiburón, Colombia, 14,9

Desafío 2006: La guerra, 10,9

Desafío 2007: La guerra de las generaciones, 8,6

Desafío 2008: La lucha de las regiones, 12,9

Desafío 2009: La lucha de las regiones, la revancha, 13,5

Desafío 2010: El brazalete dorado, 13,6

- Desafío 2011: La piedra sagrada, 12,4
- Desafío 2012: El fin del mundo, 14
- Desafío 2013: África, el origen, 13,1
- Desafío 2014: Marruecos, las mil y una noches, 11,1
- Desafío 2015: India, la reencarnación, 12,3
- Desafío 2016: súper humanos, súper regiones, 11,6
- Desafío 2017: Súper humanos, Cap Cana, 12,5
- Desafío 2018: Súper humanos, 12,1
- Desafío 2019: Súper regiones, 11

Se hizo observación y análisis al contenido de dos videos publicitarios del programa en los años 2021 y 2022. El primero de los videos es un publi-reportaje realizado en 2021 por el programa La Red del canal Caracol, dedicado a la información de farándula, vidas de famosos y, sobre todo, información institucional y programático/técnica del Canal Caracol. El segundo video es el registro del “Lanzamiento a medios de comunicación...” del programa El Desafío 2022.

Los valores identitarios nacionales, regionales y socio-económicos, es decir, asociados todos a la mitificación de la cultura colombiana, , por ejemplo, son apelados por la publicidad del programa y usados sistemáticamente en los diferentes formatos de El Desafío. La mitificación procede aquí mediante la representación de historias compartidas popularmente sobre las identidades regionales y las historias particulares de cada pueblo en el país. En ello se entremezclan historias patriotas y mitos fundacionales, como la identidad del hombre o mujer de tal o cual región, ligada a su procedencia y orígenes. Así, en la publicidad del programa se evidencian, por ejemplo, evocaciones a la identidad santandereana como la gente “brava” por la historia de los “guerreros que combatieron la gesta libertadora”; o referencias a los tolimenses como herederos de la “bravura y resistencia” del pueblo Pijao, habitantes originales del hoy conocido como Tolima.

Como anotan Brito y Capito (2017) sobre la repetición de los espectáculos y la fidelización de los públicos, se observaron en el material estudiado expresiones que apelan a la tradición del programa con el fin de evocar la fidelidad del público (15 temporadas para este spot publicitario), así como invitaciones constantes en los testimonios de cada personaje. Estos testimonios son claves, teniendo en cuenta la construcción heroica de sus historias de vida en un antes y un después del programa. En el primero de los videos resulta clara la colaboración entre diferentes producciones de la misma empresa de telecomunicaciones (Caracol TV): coherencia entre los discursos. El video de La Red es la compilación de dos testimonios de antiguos participantes de El Desafío brindando una perspectiva de cuál fue su impresión de haber participado. El video está ambientado con una producción muy gloriosa de imágenes de versiones anteriores del programa. Los testimonios son

de los personajes ganadores de los certámenes. Su discurso se trata de una invitación a inscribirse en las audiciones para participar en el programa.

El segundo video es la invitación de los productores del programa para que los medios de comunicación periodísticos divulguen la noticia del inicio de una nueva temporada. En este video se utiliza un formato interactivo tipo rueda de prensa virtual (en medio de la pandemia). El personal de presentación, producción, mercadeo y otros de El Desafío recitan discursos para invitar a la participación de concursantes y la atención de los medios periodísticos.

Es constante y sistemática la evocación de los valores culturales por los cuales la participación y teleaudiencia en el programa son insoslayables. Es decir, el programa quiere invitar a las personas a verle e, incluso, a tratar de participar en él, mediante la evocación de la relación entre la “gran cultura colombiana” y la “más grande producción televisiva de la historia”. En ello, tanto exparticipantes como equipo de presentación y demás, repiten constantemente la metamorfosis personal lograda con la participación. Las presentadoras aducen que sus vidas han cambiado de la misma manera que los participantes. Obviamente, el mensaje allí es que la teleaudiencia es también “mejor persona” por efecto del programa.

La otra gran evocación allí es la mitificación del super hombre/el super héroe. El programa ostenta la participación de personas por fuera del promedio, en este caso, de dimensiones éticas y físicas superiores. A pesar de que los mensajes son constantemente adecuados a la población entera, la ostensión de los “super humanos” brinda una idea de inalcanzabilidad mítica de los que allí participan. La gente del común entiende que estas situaciones no son de su oferta, y por ello la mitificación es más efectiva. Se brinda una imagen de efecto tipo “selección Colombia”. Este evento es muy recurrente en nuestra cultura piramidal: hay un Olimpo de personas superiores en muchos rasgos que son objeto de nuestra atención sobre su vida privada.

Esta estrategia se soporta legitimándose en su proceso narrativo mediante el cual los participantes de El Desafío cuentan sus historias de automitificación, de sufrimiento, lucha, valentía y superación. Sus historias también se basan en el entrenamiento de mucha dedicación al que se sometieron, primero toda su vida, y segundo “para este momento”. Es así que los participantes no son cualesquiera deportistas, y no vienen del Olimpo, vienen de la misma desigualdad del resto de la población. La audición es el inicio del proceso que, con la participación exitosa, el logro del premio mayor y la consecuente celebración, perfecciona la ostensión de un “ritual gramaticalizado” por su producción técnica, pero textualizado para la inferencia de la narrativa. Sería un *ritual* porque el proceso se constituye como una *ostensión* del *mito* de la Asunción de Hércules al Olimpo, proceso de producción icónica-narrativa cuya textualidad establece una relación directa con la comprensión del público.

6.2.2. Conclusiones de este estudio.

El análisis practicado al Programa El Desafío sirvió para determinar:

1. Se confirma la teorización elaborada previamente sobre el carácter edu-comunicativo de la relación entre los medios ‘no educativos’ y los públicos.
2. Se confirma que la relación entre la mediatización y la educación cotidiana es primero de Ruptura porque la industria se apropia de la cultura popular, la tecnifica y de cierta forma la gramaticaliza por el conocimiento previo de la tecnificación aplicada a su emisión.
3. Por ello, la otra relación es de continuidad respecto de la mitificación y de los discursos de lo popular representados icónica y narrativamente en sus producciones mediáticas
4. Adicional a la relación ruptura-continuidad, este estudio encuentra y confirma la doble continuidad de la mediatización sobre la cultura cotidiana en la escuela en la evidencia encontrada sobre el paso de la descripción de la realidad hacia su dramatización. Es decir, de la hipocodificación del reality las producciones mediáticas muestran cómo representan los valores culturales hípercodificados para generar espectacularidad al contenido narrado.
5. El ejercicio de análisis de la televisión reality y el caso estudiado confirman el proceso de la emisión televisiva en los siguientes pasos: la elaboración técnica del discurso y su emisión (ruptura), luego su adecuación y representación de la cultura de masas como auto contextualización (Continuidad), y finalmente una reelaboración del discurso para añadir más elementos, aplicar más reglas retóricas al producto final. No solo con la intención de cargarlo de más elementos estéticos y narrativos, sino también para lograr un efecto pragmático: aplicar unas estrategias publicitarias de autopromoción y mercadeo para la fidelización de los consumidores del producto.
7. Por lo anterior, el efecto educativo no ocurre solamente por el efecto per se que tiene el discurso mediático en las personas. Se produce y perfecciona cuando el discurso genera, o busca generar, unas modificaciones en las conductas de consumo mediático de sus públicos. Esto quiere decir que la educación mediática es la influencia ocurrida por efecto de su discurso más los efectos promovidos por discursos publicitarios.

6.3. Análisis al discurso de la educación escolar y sus relaciones con la educación cotidiana.

El estudio a continuación se realizó con el propósito de caracterizar los elementos que distinguen la educación escolar, en tanto edu-comunicación, de la educación cotidiana. La suposición original de este estudio es que la educación escolar tiene un rasgo de gramaticalización, por efecto de la

construcción de sus discursos a los cuales precede el conocimiento de lo pedagógico pero también el de la historia y los valores de la cultura. También se da por supuesto que la educación escolarizada, como institución moderna, fue construida sobre la base de la lógica y el conocimiento pedagógico, de naturaleza más argumental que narrativa. También se supuso originalmente que la relación entre la educación escolar sería de ruptura y continuidad con la educación cotidiana. Esa ambivalente relación se daría porque la cultura se reproduce en la escuela y a través de ella, como currículo oculto concomitante al currículo pedagógico (Cfr. Alonso, Arandia & Martínez, 2010). La razón sería que las personas se instituyen sin que esto signifique renunciar a su cultura y expresiones propias de la cotidianidad. Es posible observar cómo la escuela es un reflejo de la cultura colombiana y no al revés, y también es posible describir ese currículo oculto como evidencia de educación cotidiana en la escolarización.

Las instituciones y prácticas escolares son ruptura de la cultura y de la educación cotidiana por alterar el contexto y la narrativa mítica con unos discursos académicos, gramaticales y argumentales. Sin embargo, las creencias y mitificaciones de las personas y el paso del tiempo darían continuidad a unos discursos, provenientes de fuera de la escuela, como un currículo oculto o tradición profunda dentro de ella. Así pues, el objetivo es evidenciar estas suposiciones en la educación escolar y así comprender cómo la escuela es ambivalente entre su deber de enseñanza y de estudio de las disciplinas y las normas, y su papel en la reproducción cultural. La escuela es un espacio dónde aprender matemáticas, por ejemplo, pero en él también se reproducen violencias cuando se supondría debería ser diferente en su interior.

El objeto a estudiar en este caso son las diferencias entre las educaciones escolar y cotidiana, así como las características de su relación. Y el propósito es observar esas diferencias al nivel del código y de los discursos. En este caso, la hipótesis es que los discursos ideológicos y los elementos de diferentes sociolectos con los que se ha hablado de escolarización y juventud mostrarían las diferencias entre una y otra educación. La presuposición es que la escolarización en Colombia ha añadido a la cultura cotidiana un código más: el alfabético-argumentativo del sociolecto y los discursos escolares, en oposición al dialecto y los discursos cotidianos. Entonces, se presupone también que en el estudio de la historia de cambio ideológico y de cambio lingüístico producidos por la escolarización y en paralelo con la vida cotidiana, es posible rastrear una base ideológica autoritaria de la escuela en su historia y en la identificación histórica de unas prácticas supervivientes de autoritarismo, que no se explican por la necesidad de disciplina de la escolarización. La presencia y acción de la escuela en la sociedad colombiana sí habría significado una ruptura en términos de las representaciones compartidas sobre los jóvenes y la niñez. Pero también, la presencia de la escuela en esta sociedad ha significado encierro y marginación. Se consideraría tradicionalmente al joven no blanco y no rico como un delincuente cuando está por fuera del sistema escolar, y éste ha tenido más un sentido resocializador que un sentido formador. Eso podría denominarse currículo oculto, una de las formas de reproducción de la cultura cotidiana en la escuela. Se completaría así un esquema caracterizador de la educación escolar en tanto

ruptura y continuidad de la educación cotidiana. Como se dijo, será posible evidenciar ello en términos de códigos y discursos: en tanto código, hablamos de los conceptos socio-mediáticos (palabras y enunciaciones) con los que se expresaban, en diferentes épocas, las representaciones culturales sobre los niños y los jóvenes. De la misma manera sería posible evidenciar todo lo anterior en la forma del contenido, por ejemplo los discursos sobre la educación escolar y cómo éstos fueron acuñándose en la cotidianidad de los colombianos, cambiando aspectos culturales sobre la niñez.

Se propone aplicar una metodología hermenéutica de análisis documental y crítico del discurso: se establecerá un paralelo relacional de la historia de la juventud y de la niñez con la propia historia de la escolarización en Colombia. Esto con el fin de dilucidar cómo se formó la escuela pública y privada del país, en paralelo a cómo ha evolucionado la visión social del joven y del niño en la ciudad de Bogotá. La razón de este análisis es la suposición de que es posible comprender la ruptura-continuidad de la escuela con la cultura cotidiana, en la historia de una exclusión social que ha prevalecido gracias a la educación en la cotidianidad. Y tal exclusión posiblemente ha sido el currículo oculto-

A continuación, se presenta el análisis de los datos documentales recuperados sobre el registro educativo de la escolarización en la historia social y económica de Colombia. Posteriormente serán presentados los resultados y el proceso de análisis a dos vertientes documentales: 1. La historia de la vida cotidiana de la sociedad bogotana en tanto la historia de su juventud y niñez en abandono en el siglo XX, y 2. La historia de las normas sobre educación expedidas por las autoridades gubernamentales y legislativas del país en el mismo periodo.

6.3.1. Una historia de la vida cotidiana sobre la crianza, la niñez y la juventud en Bogotá.

Mediante el análisis que sigue me propongo demostrar que la educación escolar es una irrupción en la cultura cotidiana, pero que tal institución tiene un currículo oculto que representa la continuidad de la cultura cuál cotidiana dentro de la escolar. Esas tradiciones se han conservado dentro y fuera de la escuela, comprobando que: 1. Los códigos conviven y se reproducen dentro y fuera de la escuela. 2. La supervivencia de ciertos discursos tiene que ver con el fenómeno educativo cotidiano dentro del universo escolar. Y 3., los cambios sociales en el dialecto pueden ser efecto de la escolarización como ruptura en la herencia de valores culturales cotidianos.

Las suposiciones aquí están relacionadas con las conclusiones del estudio onomástico y de la crianza del capítulo 2. Es decir, ya puede decirse que la educación cotidiana sí es un proceso base de otras educaciones. Por lo pronto sólo sabemos cuáles son las características de la relación entre educación mediática y educación cotidiana. También puede decirse ya que la información es compartida de modo educativo en cada comunicación de cada hablante, y esa información sintetiza los discursos ostensibles e inferibles por cada miembro de una comunidad de habla. Los discursos

de la vida cotidiana alimentarían sobre todo el pensamiento narrativo de las personas, disponible en el dialecto, los sociolectos (instituciones) y en los idiolectos (registros personales). Desde este punto de vista, la historia de la niñez y la infancia en el país es una historia de la educación de la vida cotidiana, representada en discursos referentes a las representaciones sociales (Van Dijk, 2001) sobre los niños y los jóvenes. Las prácticas y los relacionamientos entre adultos y jóvenes van a tener correspondencia con los conceptos socialmente acuñados sobre ellos, razón que implica unos saberes dialectales. Y esos saberes dialectales pueden ser el hilo conductor de la pesquisa, en tanto ellos representan cronológica y lingüísticamente la cultura y sus cambios en el tiempo.

Este estudio tiene que ver también con la metodología aplicada en esta investigación a las madres y sus procesos de crianza. En aquel comprendimos que la crianza se realiza mediante la ostensión e inferencia de prácticas de cuidado y discursos performativos sobre el afecto, el juego, el cuidado, el relacionamiento y la autoridad. Gracias a ese estudio pudo entenderse que la educación cotidiana es adquisición y transmisión no solo del código (dialecto) sino de los discursos y su realización el resto de la vida después de la infancia. Por ello, la historia de la juventud y la niñez en Bogotá es comparable desde el punto de vista cultural de la crianza. Los niños y jóvenes en condición de abandono van a mostrarnos cómo se realiza la educación basada mayormente en el ambiente y no en el relacionamiento humano. Entonces, se pondrá a prueba en esta sección el conocimiento generado en el capítulo 2. El objetivo es tener una historia de la educación cotidiana caracterizada en términos de un contexto real, y así tener elementos de comparación con la educación escolar.

El ejercicio de análisis propuesto en esta sección consta de tres partes: primera, convertir en narrativa histórico-lingüística la fenomenología conceptual-cultural sobre la infancia y la juventud en la ciudad. Segunda, convertir en narrativa histórico-lingüística la concepción cultural sobre la infancia y la juventud, desde el punto de vista de las ideas escolares de cada época. Y Tercera, analizar unos testimonios explicativos, desde el punto de vista popular, cómo se conforma el currículo oculto de las escuelas en la ciudad. Comencemos con una historia sobre educación cotidiana.

La historia del desarrollo del capitalismo y la modernidad en Colombia es poco amigable con la infancia. Según Pachón & Muñoz: “(...) podemos afirmar que durante la primera mitad del siglo XX el mayor problema que afrontaba la niñez era la poca esperanza de vida al nacer.” (1987, pág. 101). Lo anterior, atendiendo a un entorno de pobreza que brindaba la Bogotá de la época, con condiciones económicas y sanitarias precarias: “La ubicación donde se encontraban los barrios pobres, las humildes chozas de piso de tierra que servían de viviendas, la inexistencia de servicios básicos como acueducto, alcantarillado y pavimentación, hacían que el ambiente fuese propicio para el desarrollo de todo tipo de enfermedades” (Vargas & Zambrano, en Pachón y Muñoz, 1988, pág. 102). Al contexto físico y social se sumarían otras condiciones culturales y de conocimiento: “la ignorancia y las prácticas tradicionales de crianza de las clases populares, contra las que tanto lucharon los pediatras y salubristas de principios de siglo.” (Pachón & Muñoz, 1987, pág. 102).

La situación era tan grave que generó la resistencia de un buen número de profesionales de la salud, en pro de la prevención de enfermedades y promoción del cuidado: “(...) movimiento que

paulatinamente fue invadiendo las otras esferas de la realidad social capitalina en defensa del niño” (Pachón & Muñoz, 1987, pág. 102). Muchos problemas de la niñez se debieron en esa época a la ignorancia de conocimiento técnico para la crianza y la salud, el abandono o mala praxis parental y la precariedad económica. Pero esos mismos fueron los factores que motivaron la mejora de las prácticas, se propone, en un proceso de aprendizaje deductivo e inductivo de las personas y sus comunidades. Su propósito fue la promoción de unas nuevas “costumbres” sobre todo para el cuidado desde la natalidad. Sin embargo, la situación podía empeorarse gracias a otras prácticas sociales o la mala praxis parental. La paternidad obliga a la responsabilidad de generar ingresos y a la planificación familiar, situaciones ignoradas por muchos padres y cuidadores quienes no dedicaban muchos esfuerzos en esta materia.

Para los años 30 se encuentra un nuevo panorama dado que esta década: “(...) se inicia en Bogotá con noticias alentadoras sobre el saneamiento de la ciudad, la desinfección de las aguas, su conveniente distribución y la repercusión de este hecho sobre los índices de mortalidad infantil.” (Pachón & Muñoz, 1987, pág. 113). Para esta época, la ciudad comenzaba a obtener los resultados de los esfuerzos institucionales y de los médicos en intervención de las comunidades con obras sociales y de infraestructura. Pero los resultados aún no eran los esperados y la precariedad en la higiene seguía su curso preponderante: “A mediados de la década del 30, El Tiempo publicaba en su columna Cosas del Día, un artículo dedicado a la mortalidad infantil. Se mostraba cómo los índices de niños muertos en Bogotá se mantenían a través de los años en sus más altos niveles y cómo en el período transcurrido entre 1925 y 1936 en la capital murieron 15.066 niños menores de un año.” (Pachón & Muñoz, 1987, pág. 116). Luego para 1934 se da la creación del Ministerio de Salud que adelantaba campañas de prevención y cuidado, vigilando una vez más los productos lácteos, y generando análisis como éste: “La calidad de las leches que se consumían en la capital continúa siendo un problema grave. En 1940 se creó el Laboratorio de Leches de la capital, y el consumo de ésta fue motivo de campañas sanitarias en las cuales se comparaba su consumo con el de la chicha y la cerveza y se observaba que era igual o apenas un poco inferior.” (El Tiempo, en Pachón & Muñoz, 1987, pág. 120). Grave situación la que representaba este último dato dado que la leche, alimento tan preciado para la sociedad, era un vector de enfermedades en los niños.

Lo anterior es evidente en los datos sobre la mortalidad por desnutrición o la desnutrición crónica en niños supervivientes. El hecho de que se reduzca la mortalidad infantil no significa que el problema de la alimentación esté superado. La desnutrición se refiere también a la mala alimentación, por ejemplo, por la ingesta de alimentos mal preparados, cocinas tradicionales pero no nutritivas, y la creencia de que algunos alimentos son mejores que otros sin conocimientos sobre nutrición. Históricamente, organismos internacionales y compañías han dado su concepto y promovido políticas sobre alimentación en Colombia. Industrias privadas alimenticias realizaron sus propias campañas: “La compañía Fleishman igualmente inició por esta misma época una campaña tendiente, según reza la nota de prensa, “al mejoramiento de la alimentación y nutrición del pueblo colombiano”. Esta compañía empezaría a distribuir unos carteles artísticamente decorados que representaban los siete grupos de alimentos básicos, adaptados a los alimentos conocidos en nuestro medio” (Pachón & Muñoz, 1987, pág. 126).

A mediados del S. XX las condiciones para la natalidad mejoraron en el país, pero se profundizaron las problemáticas asociadas al cuidado de la infancia. Bogotá logró la reducción de la mortalidad pero, en cambio, ocurrió el aumento de la natalidad. Se dio un crecimiento excesivo de este indicador, escenario propio de las economías emergentes: “A finales de 1950 y comienzos de los 60s, el gran problema que afrontan los países en desarrollo es el de la necesidad de disminuir sus tasas de natalidad. No pueden seguir naciendo tantos niños como hasta ahora.” (Pachón & Muñoz, 1987, *ibidem*). El seguimiento a la natalidad fue un gran coadyuvante en la lucha por mejorar las condiciones de crianza en el país: “Durante la década de 1900 a 1909, eran pilares de la defensa del niño los médicos y era en la Revista Médica, que se publicaba periódicamente en Bogotá, donde se encontraban los informes sobre la mortalidad y la mortalidad infantil.” (Pachón & Muñoz, 1987, pág. 103). Situación que tenía altas y bajas toda vez que las condiciones de pobreza y precariedad eran latentes, y los esfuerzos educativos sobre la crianza en la sociedad eran siempre insuficientes. Además, “El Dr. Lleras Acosta consideraba que la leche era una de las principales causas relacionadas con la mortalidad en la capital y a su vez que las infecciones de las leches dependían de las aguas que a ellas se les suministraban”. (Pachón & Muñoz, 1987, pág. 105).

Pese a todos los estudios, esfuerzos de intervención y hallazgos, cada año llegaba una nueva epidemia que afectaba principalmente a la población infantil. Por todas estas razones la institucionalidad intervino el problema con políticas públicas dirigidas a mejorar la atención y la educación en prácticas de salud: “la Dirección Nacional de Higiene inauguró el Centro de Protección Infantil que, bajo el cuidado de la Sociedad Colombiana de Pediatría y con la colaboración de enfermeras visitadoras, atendía a la madre y al recién nacido en la ciudad, en un intento adicional de controlar la mortalidad infantil de la muestra de 0 a 1 años.” (Pachón & Muñoz, 1987, pág. 111). Otra forma en que se instauró la acción de la institucionalidad fue a través de la respuesta punitiva, aunada a la tutelarización: “Por esta misma época se recalca la necesidad de reformar la legislación para proteger a la mujer y hacer efectiva la responsabilidad de los padres, siempre abandonados, y proteger al menor callejero no con restaurantes y dormitorios que fomentan la separación entre el niño y sus padres, sino mejorando la condición de vivienda de la clase obrera y luchando contra la chicha, flagelo que hacía que “el obrero deje el fruto de su trabajo en las tabernas”. (Pachón & Muñoz, 1987, págs. 111 & 112).

La paternidad no ha sido un valor cultural de mucho arraigo en nuestra historia. Quizá esto tenga que ver con la reproducción de ideales heredados sobre la migración, observables en la concepción del hombre “Andariego”, el trabajo esclavista o la guerra que separaba a la humanidad de sus hogares. Quizá también tenga que ver con la herencia machista sobre la conformación del hogar y la distribución de los trabajos en él. Lo cierto es que mucho del abandono de los niños comienza con la ausencia del padre en el hogar. La dificultad de cuidar un niño para uno solo de sus parientes tiende a generar una crianza deficiente y bajos recursos económicos. Todo lo cual genera descuido y riesgo de abandono parcial o total del menor. Históricamente Colombia puede dar evidencia de la paternidad irresponsable representada en generaciones criadas mayoritariamente por las madres, violencia intrafamiliar de parte de padres errantes o ausencia total de estos.

Respecto de la administración pública de los años 50: "A principios de 1955 el alcalde de la capital, en declaraciones para el Diario de Colombia, señalaba los agudos contornos de la desnutrición infantil en Bogotá. "Los niños que asisten a las escuelas, como los que se ven obligados a trabajar desde muy pequeños, en su mayoría son raquíuticos o tuberculosos...", y la prensa comentando las afirmaciones del alcalde, señalaba como un elemento que incidía sobre el estado de desnutrición de la niñez, el alto costo de la vida y la imposibilidad económica para que los niños bogotanos tuviesen acceso a los alimentos básicos de una dieta balanceada." (Pachón & Muñoz, 1987, pág. 126). Para la época prevalecían las creencias sobre alimentos por encima de los conocimientos, situación evidente en el conflicto social y económico entre empresas productoras de alimentos y la sociedad civil. Por factores comunicativos, las campañas de las entidades suelen ser infructuosas porque los padres hacen caso omiso. Estos continúan ofreciendo a sus hijos alimentos, o bien los hiper cocidos de los hogares pobres (desprovistos así de sus valores nutritivos), o bien alimentos todos de bajo valor nutricional de empresas productoras.

Son evidentes las problemáticas observadas hasta los años 50 del s. XX, y que continúan hasta nuestros días. Si bien los discursos sobre la crianza y la infancia son otros actualmente (Cfr. Capítulo 5 de esta investigación), en la Ciudad y el país persisten las malas prácticas parentales y los problemas de la niñez, asociados a la precariedad y a la ignorancia. Si bien en la actualidad el problema de la mortalidad infantil ha disminuido y las familias han mejorado las condiciones de sus hogares, habitaciones y prácticas, persisten los problemas del abandono, el embarazo adolescente, la desnutrición, el maltrato y otros.

Desde esta historia es posible decir que la motivación de mejorar tuvo dos caminos: uno el del cambio de prácticas realizado por los cuidadores en su cotidianidad. Y otro camino, el de aquellos cambios producidos por la intervención de las instituciones, el cambio de época y de generaciones. También, desde esta historia, es posible decir que la crianza comporta dos conjuntos de saberes: aquellos que se transfieren a los niños; y aquellos que adquieren las personas en su experiencia histórica y en su propio ejercicio parental. Las prácticas y discursos de crianza han cambiado diacrónicamente hasta nuestros días, debido a los cambios sincrónicos que las madres han incorporado a su saber previo. Pero también han cambiado de forma diacrónica gracias a la institucionalización del conocimiento técnico y su difusión (saberes mediatizados y comunitariamente compartidos). Esta información es valiosa como contexto en dos sentidos: 1. Brinda una idea del pasado y las características culturales de la sociedad antigua respecto de sus niños, y 2. Brinda una idea de la conexión histórico-cultural entre la sociedad, sus procesos políticos y económicos, y sus ideologías y formas de pensar. Estos dos puntos de vista nos permiten desarrollar los aspectos de la comparación entre educaciones escolar y mediática, con la cotidiana.

Según Ariés, la infancia y la niñez son una construcción socio-histórica discursiva de la modernidad (en Cárdenas, 2012, pág. 86). Se propone el estudio de un discurso hegemónico asociado a la identidad de los niños en abandono, el cual muestra los cambios diacrónicos de una historia educativa y social. Es la historia de la niñez interpretada como conjunto de saberes, transmitido y adquirido en y por los hablantes habitantes de esta ciudad. Al principio, los niños

abandonados serían conocidos como parte del paisaje, luego como problemática y luego como población estructuralmente excluida. También es la historia de las características de vida en diferentes épocas y, en ellas, la supervivencia de la población infantil. Tal fenómeno serviría como un ejemplo de qué sucede en la educomunicación cuando hay ausencia de crianza, padres, cuidadores o un hogar “normal”. En el caso de los chinos, los gamines y los ñeros se evidenciará un discurso en evolución, según cambios en las representaciones educativas y del contexto. Se considera que la sociedad y la ciudad se educan en la cultura, y que lo hacen también según los cambios de época y cogniciones sociales. Se mostrará cómo la figura del hogar, de los padres y de los cuidadores se traslada a la figura de los pares, los terceros, el espacio público y otro sociolecto. Comencemos con la historia de los chinos bogotanos a principios del s. XX.

Pachón y Muñoz (1988) estudian el fenómeno de la niñez y sus representaciones en la sociedad bogotana de finales del s. XIX y comienzos del s. XX (1889-1929). Utilizan para ello la técnica filológica, mediante la cual observan cómo eran representados los niños en la literatura, la prensa y otros discursos. Se enfocan especialmente en aquellos conocidos como los “chinos bogotanos” o “los chinos de la calle”. Según ésta y otras denominaciones, descripciones, epítetos y referencias, las autoras lograron comprender el entorno cultural y su situación social. Aparentemente, no hay una etimología formal del epíteto /chino/ o por qué les fue designado. En la sección siguiente podrá observarse que en Colombia existió el tráfico legal, o trata legal de personas de origen chino para trabajos y obras civiles del tren. Es posible que el origen del epíteto chino en los niños pobres provenga de la esclavitud de tales personas en nuestro país, si es que se dio realmente. Eso sí, popularmente corresponde a los niños huérfanos o abandonados, los habitantes del espacio público (Pachón y Muñoz, 1988, pág. 154).

Podríamos intuir que /chino/ representa los rasgos indígenas como los ojos rasgados, y otras particularidades como la ropa andrajosa y la higiene deficiente. Esto es coherente con que los herederos del despojo fueron mayoritariamente los descendientes de indígenas en las ciudades del s. XIX y XX. También es coherente con la historia de exclusión racial y de clases de nuestra sociedad. Los chinos son específicamente aquellos niños habitantes de la calle, dedicados exclusivamente a su supervivencia y con características sociales definidas. Pero, como se verá adelante, tanto el concepto chino, como el de ñero y gamín, van a ser resignificados social y concomitantemente con los cambios culturales.

Para los intereses de esta investigación, se relacionan algunas de sus características como evidencia de procesos educomunicativos cotidianos. Para Pachón y Muñoz (1988, pág. 154) los chinos debían aprender a sobrevivir en la práctica de diferentes oficios o acciones para conseguir los recursos necesarios. Aprendían los oficios propios de la economía informal como emboladores, voceadores de prensa, mandaderos y, en el peor de los casos, mendigos o ladrones. Por ejemplo, se veían abocados a formar pandillas, organizándose para facilitarse los alimentos, dinero o, incluso, la defensa personal. Entre tanto, la sociedad los normaliza como parte de un ambiente económico y cultural apenas comenzando. Es decir, la ciudad de Bogotá tuvo parte de sus niños en situación de abandono a partir del proceso de su modernización. La normalización de su

situación produjo mayor precarización de sus condiciones, pues significó abandono absoluto: activo y hegemónico. Los *chinos* se veían abocados a aprender por ellos mismos formas de relación social (ética y política cotidianas) sin mayor guía que la experiencia de lo que sucedía en el día a día. Tales oficios, acciones y relaciones requieren de la experiencia cotidiana de su quehacer para su adquisición.

Según las autoras, las representaciones discursivas de los chinos se daban a través de la estereotipación de sus prácticas, costumbres e indumentaria (Pachón y Muñoz, 1988, pág. 155). La forma en que más se les representaba era a través de la alegoría en poemas, crónicas, novelas y notas de prensa. Su narrativa se basaba en la descripción de sus oficios y de su omnipresencia en los aspectos públicos de la vida citadina. Ninguna publicación hablaba sobre los rigores de la vida en la calle y su sufrimiento, porque simplemente se describían con normalidad. Los chinos participaban en todos los eventos públicos incluso en los desórdenes, también como medio de difusión de noticias y chismes. Su condición de abandono los ponía en riesgo de vejámenes como la violencia física. La alegoría sobre ellos muchas veces escondía las difíciles condiciones de vida y de la instrumentalización de sus cuerpos. Por ejemplo, varias descripciones los ostentaban de manera picaresca. Se difundía así el imaginario de servir a tareas indeseables para los adultos o del disfrute de sus “aventuras”.

Las autoras explican que los chinos no tenían opciones más allá de las circunstanciales para sobrevivir (Pachón y Muñoz, 1988, pág. 156). La calle era la única habitación mientras el reformatorio y el ejército eran sus opciones de institucionalización y tutelarización. La caridad no venía tan frecuentemente, pero estimulaba un estilo dependiente y doctrinante de vida. Las cogniciones sociales sobre los chinos descontextualizaban su identidad, sacándolos de su propia historia y poniéndolos en la lógica de la calle. Según sus representaciones, ellos no tienen familia y su origen se desconoce. Pertenecen a su grupo y a las prácticas reproducidas entre sus pares. Esto se debe bien a que esos niños huían de casa por el maltrato, o bien a que fueron abandonados en otras ciudades por sus progenitores (Pachón y Muñoz, 1988, pág. 157). La narrativa fue transformándose con el tiempo, y los chinos fueron representándose progresivamente como una problemática. Décadas después de 1910, éstos pasaron de la imagen del chino oficioso a la del delincuente.

En el caso de los chinos hay una evidencia de lo que ocurre educativamente con la carencia de un contexto hogareño así como de cuidadores o parientes. Los niños sometidos a estas condiciones hacen del espacio público su hogar, conformado por aquellos que intervienen en su vida. No hay pertenencia a un espacio específico, en cambio, se asume el uso clandestino de los objetos y lugares públicos pues nada les pertenece. La interacción parte de valores negativos porque, en comparación con el hogar, la presencia de otras personas es menos frecuente. Por ello era común ver grupos de niños facilitándose las cosas mediante cooperación. Incluso, tales asociaciones podrían proporcionarles afecto o generarles códigos para mejorar sus relaciones y facilitarles el entendimiento. La peligrosidad y delincuencia que se les asignaba en medio de su supervivencia es la percepción de lo que para ellos es el aprendizaje de los códigos del contexto. He allí un doble

proceso ostensivo e inferencial: lo que se presume de los chinos y lo que ellos presumen del contexto.

Es sabido que los chinos tenían un sociolecto característico y propio. Mientras los niños en hogares “normales” parten de la herencia cultural de sus padres, aquellos que carecen de él parten desde más atrás. La muestra de la diferencia de adquisición cultural entre niños sin hogar y los otros, es la diferencia entre los sociolectos que usan. Ellos ostentan e infieren los usos generados in situ, en el contexto, diferentes al registro familiar Sumado a ello, la ausencia de crianza se representa en la ausencia de los valores paternos y la presencia de límites sociales más coactivos y menos afectivos. Los niños abandonados tienen una interactividad con los lugares, los objetos y las personas, basada en la inferencia de lo propio y de lo ajeno. Desde allí infieren los roles sociales, los límites de la acción y otros interpuestos socialmente a la interacción.

Posteriormente, entre las décadas del 50 y del 60 del s. XX aparecieron los gamines, continuación del fenómeno de los chinos. El destino del epíteto /chino/ va a ser el de una lenta y progresiva resignificación, de término predominantemente apelativo, a adjetivo peyorativo y luego a apelativo normalizado nuevamente. Álvarez (en IDEP, 2012) identifica las décadas de 1910 a 1950 como un momento de cambio cultural en la ciudad de Bogotá, pasando de la premodernidad a la modernidad (pág. 12). El salto se dio con la entrada de lleno de la economía capitalista con sus propios cambios sociales. Se dice que la pobreza es producto netamente del capitalismo, por lo que las condiciones de gran parte de la población de la época se encontraban en esa situación. En ese proceso, la infancia bogotana se va a caracterizar por las prácticas jurídicas, caritativas, pedagógicas, médicas y sociales que definen su estatus histórico. Tales prácticas se definen como discursos en el contexto de sus propios mitos y rituales, por medio de las cuales se les da reconocimiento y materialidad a los “Niños de la calle” (Álvarez, en IDEP, 2012, pág.13).

Para el autor, el origen de la pobreza tiene que ver también con la desigualdad. Ésta se representa en la diferencia entre sólo dos tipos de niños existentes en la Bogotá de la época: los hijos de los cachacos y los hijos de los proletarios (Álvarez, en IDEP, 2012, pág.21). Afirma que sobre estos últimos se tejió toda una cultura urbana. En medio de muchas cogniciones sociales sobre la infancia, varias calificaban a los niños abandonados como delincuentes, viciosos, proletarios, de una menor inteligencia, todos valores asociados a una problemática social. La imagen del chino oficioso se diluyó en la del gamín como menor delincuente. Sin embargo, el autor acepta la existencia de un cierto grado de humanidad de parte de la sociedad hacia los gamines. Tal humanidad se representó en actos inspirados en la promesa del futuro, la fragilidad y la pureza de los niños. Se les reconocía una inocencia que los hacía inimputables de sus actos y, sin embargo, los hacía vulnerables al castigo correctivo. Se reconocía en los gamines la fragilidad de sus cuerpos infantiles, como un símbolo de respeto sobre la condición humana que puede herirse, aunque tal reconocimiento no sea garantía de no-maltrato. Por su parte, la promesa es el reconocimiento de que los niños deben formarse pensando en un futuro promisorio. La sociedad en general logrará mejorar las condiciones de su niñez en tanto reconocía estos tres principios. Este proceso se interpreta como una extensión, o continuación, de un fenómeno micro en otro macro social. Las

prácticas de la buena crianza en cada hogar pudieron extenderse como la ideología del mejoramiento de la calidad de vida de los gaminos. Se interpretan estos procesos como representación del cambio diacrónico del trato y la cognición sobre tal niñez.

Los gaminos se convirtieron en una problemática real, generalizada y en una imagen desagradable del entorno urbano entre 1940 y 1960. A diferencia del caso de los chinos, esta sociedad ya no tolera la pobreza y sus múltiples efectos nocivos. Sin embargo, la comunidad les transmite a sus niños abandonados el rechazo que les siente, a la vez que les provee de soluciones diversas, ajenas al afecto y la educación en el hogar. Comienza entonces la institucionalización o tutelarización del problema (Álvarez, en IDEP, 2012, pág. 25). La supervivencia de los niños no fue mayormente asumida por sentimientos de caridad, sino desde el rechazo al pillaje y la delincuencia. Fue una manera de criminalizarlos a ellos y lo que debieron ostentar e inferir por necesidad. Muchos de ellos fueron los chinos de décadas atrás y devinieron los adolescentes “gaminos” de la actualidad (en los 70). Con el tiempo, la palabra chino pasó a aplicarse a cualquier niño mientras el gamín tomó su lugar, incluyendo la forma despectiva de criminalizar su status y condición. Por esta razón el Estado moderno en Colombia se apropió del problema a través de la institucionalización de la caridad, la identidad infantil en la normativa jurídica, la escolarización y la pedagogía como instituciones de acogida y formación, y la lucha por el bienestar a través de las prácticas médicas y la integración social. Esta institucionalización será tratada en la siguiente sección, como una historia de las normas sobre la escuela como un discurso hegemónico convertido en currículo oculto.

Para Álvarez (en IDEP, 2012): “La higiene, la estética y el decoro urbano de esa época, también le asignaron un lugar a la infancia, de allí el afán por sacarlos de la calle y “guardarlos”, quizás esconderlos, con el buen ánimo de “protegerlos”. Nos queda, entonces, la duda si se trataba de protegerlos a ellos o de proteger a la ciudad de aquel “repulsivo espectáculo” que les recordaba cuanta injusticia producía aquel modelo de sociedad por el progreso. La transición hacia el discurso de la utilidad como criterio para la atención de la infancia muestra el cambio hacia lo que ahora llamamos el desarrollo.” (pág. 42). La sociedad no aceptaba más la figura del chino porque se había dado cuenta de sus duras condiciones. Los gaminos representaban los errores y la deshumanización de la sociedad y de su trato en la mitad del s. XX. Por eso se puede decir que el fenómeno de los gaminos representó un proceso de cambio discursivo, por lo tanto, un cambio educativo-cultural. De allí las acciones de la sociedad para su protección, con el doble rasero de haber aprendido de ellos y de formarlos, a la vez que se los excluía de la responsabilidad comunitaria. Este proceso fue como una decisión social de solucionar un problema, de extender los principios de una buena crianza al nivel macro social, con la diferencia de que la responsabilidad dependía del Estado, de un tercero, de alguien que se hiciera cargo (institucionalización). Este es otro ejemplo de relación educocomunicación y cultura en los procesos discursivos históricos y hegemónicos transmisibles y adquiribles en y desde el contexto. Fueron diferentes los contextos culturales, sociales y espaciales, así como los procesos educativos, en la primera década como en los años 50 del s. XX, por supuesto, desde la perspectiva de los niños en abandono.

La evolución del discurso muestra, hasta ahora, no solamente los cambios en las cogniciones sociales sino también su reflejo en las prácticas. Los niños en abandono son un caso de educación en y del contexto, pues depende su aprendizaje de las interacciones y la interactividad con las personas extrafamiliares (los terceros y las instituciones), los lugares públicos (en contraposición con el contexto privado del hogar) y los objetos (lo ajeno). El aprendizaje de la supervivencia y la identidad del gamín dependía de los procesos de transmisión de una cultura urbana específica. Ésta se basaba en la exclusión, el rechazo a la miseria y la necesidad de tutelarización (la imagen de los demás sobre ellos). Y por su parte, ellos mismos generaban unas formas de interpretar el mundo observadas en sus prácticas de supervivencia, como los trabajos (la lógica del capital), los tratos entre ellos y con los extraños, o el trato de ellos con lo ajeno (la ética). Estos son procesos de transmisión y adquisición de saberes de la ciudad, en y por dos mundos en oposición: los poseedores y los desposeídos (la política cotidiana). Por último, se observó todo el tiempo el rechazo que constituían los valores estéticos asignados a la apariencia de los gaminos en el paisaje.

A partir de los años 70 la representación del gamín se consolida, pero luego va a desaparecer a finales de los 80 continuada en la figura del Ñero. Para estas décadas, el crecimiento poblacional de Bogotá se da de forma exponencial debido al recrudecimiento del conflicto armado interno y la precarización de la economía colombiana. A la ciudad llegaron cientos de miles de personas que ya se cuentan como toda una generación de desposeídos. Las condiciones de vulnerabilidad de esa sociedad son peores, y por supuesto los niños en abandono se cuentan en una cantidad muy grande. En una ponencia, Navarrete (2016) estudia el fenómeno de los gaminos en los años 70, a partir del análisis del discurso del documental “Gamín”, del cineasta colombiano Ciro Durán. Rescata del documental las historias de vida de los personajes, como metodología para acceder a las características de una población poco explorada. La autora afirma que la etnografía de las historias, narradas por sus protagonistas, permite comprender procesos socio históricos que con otras metodologías no podrían conocerse (ej. la historiografía tradicional) (Navarrete, 2016, pág.2).

El documental tiene como objetivo mostrar las características de la vida de los gaminos bogotanos. Para ello el autor siguió a un grupo de estos niños registrando sus vivencias, prácticas y testimonios (Navarrete, 2016, pág.3). Allí en el documental quedó registrado todo lo anteriormente dicho sobre los gaminos: la pandilla, las supervivencia, los rigores de la vida sin casa y sin hogar, cómo y qué aprenden, entre otros elementos. Los relatos e imágenes muestran lo dicho sobre las diferencias de época entre las concepciones de niñez, y las prácticas adquiridas en su diario vivir. Entre las diferentes historias se cuenta cómo llegan los gaminos a relacionarse dentro de sus grupos. Su organización política se basaba más en “reglas de la selva” que en otras normas más civilizadas. Es decir, las relaciones de poder entre las pandillas se basaban en las necesidades de supervivencia y protección. Por ejemplo, el liderazgo era asumido por el más grande y fuerte que, entre otras cosas, reflejaba mayores posibilidades de sobrevivir. De igual forma representaba mayor protección ante otras pandillas o adultos agresivos. La lealtad al grupo constituía una forma de ética basada en la supervivencia. Por ello podía ser traicionada en tanto el otro no significara una utilidad o llegare a representar algo de peligro. Sin embargo, era más importante el afecto que

podiera darse en la camaradería. Las aventuras de los niños, como lo cuentan algunos sobre ellos y ellos mismos, resaltan por la narrativa de la amistad y de la complicidad.

Como se dijo, en el documental quedaron registradas las penurias de la vida en la calle. Mucho más en la década de los 70 cuando era más alta la precariedad de la ciudad como espacio físico, del nivel educativo de la sociedad respecto de los niños, y de la economía del país. Esta situación es provocada por los graves problemas socio-políticos de los años 60 que derivaron en múltiples escenarios de protesta social y que, a la postre, no se solucionaron en los 70s y afectaron mayormente a las poblaciones más vulnerables (Navarrete, 2016, pág.4). Sin embargo, esta década es también la época de narcotización de la sociedad colombiana. Así que a las condiciones precarias e insalubres se sumó el consumo de estupefacientes en los gamines. A las cogniciones sociales que empezaron a criminalizar a la pobreza y a los pobres, especialmente a los niños y adolescentes, se sumaron aquellas que los narcotizaban. No podía haber un escenario peor para los gamines. De igual manera, como se dijo en la subsección inmediatamente anterior, los años 70 fueron la época en que más tutelarización hubo por parte del Estado. La creación de múltiples entidades, escuelas, centros de prevención del embarazo, incluso, reformatorios, el ICBF (instituto colombiano de bienestar familiar), granjas agrícolas, cárceles juveniles y otras, sirvieron al menos, para prevenir el abandono de más niños. Esta institucionalización logró abarcar un buen número de ellos, y procesos educativos dirigidos hacia las familias para mejorar prácticas de crianza.

Una de las historias del documental “Gamín” es rescatada por Navarrete (2016, pág. 6) la cual llama la atención de esta investigadora. Uno de los niños del documental, “Pinocho”, revela varios elementos característicos y un dato interesante que marca el cambio de época. Pinocho huyó de la casa y de su mamá por un problema de convivencia, maltrato y el abandono del hogar por parte del padre. Su salida de la casa no se dio de la misma manera que en las historias de los gamines en décadas anteriores. Fue progresiva, promovida mayoritariamente por la calle y por los vicios. El abandono diario que sufrían Pinocho y su hermanita, pues su madre salía a trabajar, permitía la frecuencia del niño en la calle para encontrar una “gallada”. Con el paso del tiempo el niño fue consumiendo diferentes tipos de sustancias con el fin de sustraerse del hambre y demás necesidades afectivas y fisiológicas. Su condición pasó a la de extrema pobreza y visitaba de vez en cuando a su madre. Mientras tanto ella no pudo hacer más para obligarlo a estar en casa, pues no tenía mejores condiciones aparte de un techo. Los problemas del hogar promueven el sentimiento de rechazo al niño. Al parecer, según la reacción de la madre y su responsabilidad, la niñez terminaba en una edad muy temprana. En determinado momento la madre dejó de insistir y llegó al punto de desear el olvido de su hijo. Esta pretensión solo puede sostenerse en que era aceptable asignar un nivel de adultez en un niño, al justificar y justificarse su partida. Pinocho vivía con su gallada, consumía sustancias, robaba cuando tenía hambre, y en medio de esa supervivencia, había espacio para el juego. En su comportamiento había muchas conductas de adultos, como fumar y beber alcohol, pero su concepción de la vida era la de un niño. De igual manera su cuerpo. Quizá ese mundo no es apto para niños porque se requieren las actitudes, fuerza

y resistencia de un adulto. Lo que se evidencia es la obligación de los gaminos de adaptarse a la fuerza a la vida adulta desde la ignorancia de lo que ocurre.

Sin embargo, la ignorancia no es tal si se piensa en muchas actitudes adulto-infantiles ostentadas, las cuales representan el uso del sociolecto de las calles, los roles sociales inferidos, su ubicación en su territorio y, en general, las acciones practicadas para la supervivencia. Un ejemplo de ellos es el uso lingüístico. Claramente los gaminos, ni los del documental, no hablaban como los demás niños o personas de la comunidad. Todos alternaban sus nombres propios con un apodo, quizá el asignado por su gallada: por ejemplo, el chinche Luis y Pinocho. Conocen las cosas con otros nombres, tiene su propio léxico para llamar a las acciones y a las personas. La narrativa de pinocho en la primera parte del documental representa el quehacer del día a día, sin reflexiones sobre el futuro. Eso sí, hay referencias al pasado y a todas ellas las interpreta desde el punto de vista infantil. Luego, todo recuerdo está moldeado por lo que saben de la adultez, lo que han visto en ella, en el poco léxico acumulado por un niño de 8 a 10 años. En sus expresiones no se nota la modelación o mediación de padres o adultos, debido a su ausencia en cada experiencia de aprendizaje. Por ejemplo, la morigeración de las conductas, las palabras o la ausencia de cortesía. Eso sí, desarrollan actitudes expresivas que les permiten convencer a otros de realizar un acto caritativo o acceder a alguna pretensión de forma lastimera. Por obvias razones su uso no refleja ni el discurso de la escuela, ni el del hogar ni el de los medios de comunicación. Es su propio sociolecto. Por ejemplo, la agresividad y el gesto apropiados para la supervivencia en la calle, y adquiridos en su experiencia cotidiana, se nota en movimientos como cuando “Hector”, el líder de la “manada” (Durán, min. 26, seg. 14 y anteriores.) logra robar la cadenilla de una transeúnte. O como cuando dos de los gaminos de la pandilla suben a cantar a un bus con el objetivo de recaudar dinero. Su voz es chillona porque la modulan para lograr un tono que consideran aceptable para expresarse a su público (Durán, min. 36, seg. 58 y anteriores.). Su voz imita a las voces del espectáculo y la radiodifusión de la época, más exactamente a las de la música carranguera que se oía en los radios. De hecho, cantan una canción de ese estilo, emulando las voces de los artistas de la época.

Los procesos de aprendizaje de y los saberes adquiridos por los gaminos fueron fundamentados por la supervivencia y la experiencia cotidianas. Los procesos evidentemente no son exclusivos de los gaminos, en cada caso es el contexto el que determina qué se infiere en y por él. Es decir, todos los niños adquieren lo que se hace a ellos ostensible como en el lugar, el tiempo, el modo de las interacciones, los hablantes, los actos de habla, los códigos y los discursos. Los contenidos discursivos son los que difieren, porque el contexto urbano de los gaminos es diferente de, por ejemplo, el contexto Manus (Mead, 1962). Como se mencionó en el marco teórico, la educación Manus es un ejemplo de cómo las sociedades educan sin necesidad de técnicas modernas o instituciones educativas. Simplemente necesitan de sus interacciones cotidianas. Allá en esa sección se comparó el caso de los niños Manus con el de los occidentales y, como lo hizo la autora, con el caso de los niños americanos. Se decía que los Manus parecerían irresponsables y abandonados a los ojos de padres y madres norteamericanos, porque sus hijos crecían en pleno libertinaje en la exploración del contexto. Sin embargo, Mead (1962) afirmaba que no es así, pues efectivamente había un control parental y social a los actos de los niños, por lo que puede afirmarse

que estos crecían bajo procesos de crianza “normales”. Lo que sí era cierto es que permitían mayor libertad para vivir y experimentar la vida, por ejemplo, en el medio acuático fundamental en la economía y la cultura Manus. Esto equivaldría a una mayor libertad de los niños bogotanos en explorar las calles de la ciudad, las plazas y avenidas, siempre bajo la observancia de padres o cuidadores. Pero el caso de los gamines sería completamente opuesto al de los Manus, porque no solo no habitan en un medio natural como el acuático sino en la “selva de cemento”. También sería un caso opuesto porque carecen de paternidad o de cuidadores, de su presencia constante, afectiva y protectora.

Los padres y madres Manus no eran violentos, eso sí, ejercían un control menos coercitivo sobre lo que experimentaban sus hijos. Contrasta con el control de los norteamericanos sobre el contexto y los actos de los suyos. En cambio, los gamines sufrían de padres violentos y de su nulo control sobre ellos. Por otra parte, los padres Manus permitían la interactividad irrestricta de los niños con el agua. Allí se les permitía mayor interacción con sus pares, gracias a que estos ostentaban el ejemplo de los adultos en su propia experiencia cotidiana. Su idea de crianza tenía que ver con que es mejor atajar antes que guiar. Los adultos Manus podían esperar tranquilamente de sus niños la obediencia a los parámetros éticos ostentados a diario. Los padres norteamericanos prefieren la otra versión, la de exceder en normas e intervenciones hasta el punto de no permitir un adecuado desarrollo. Mientras, los gamines son impredecibles porque carecen de esa base ética, y porque su enfoque de la vida es el circunstancial, no corresponde ni a las normas de la costumbre ni a las normas formalizadas de la familia y la escuela.

La extrema libertad de los gamines, si bien les permitía comprender y desarrollarse en el violento mundo del espacio público, no tenían el ejemplo de los límites morales, políticos y cognoscitivos de adultos responsables. Y el cuidado nulo afectaba sus cuerpos fomentándoles enfermedades e impidiéndoles un sano desarrollo (desnutrición y cuerpos débiles o inhábiles). Los niños en casas occidentales corren un gran riesgo de tener sobre peso, debido a la idea de un cuerpo apenas sano como fundamental para una vida adecuada. Los niños Manus debían ser fuertes y saludables y sus padres los sometían a pruebas cada vez más exigentes con el medio. Esperaban así que a los 12 años ya pudieran conseguir el alimento por sí mismos. Sin embargo, la presencia de padres o cuidadores garantiza a los niños americanos y Manus prohibiciones o permisiones, y éstas devienen auto-coacciones de forma efectiva. Los gamines bogotanos son coaccionados de manera violenta por factores contextuales, dado que su comportamiento siempre evidencia la ausencia de límites sobre la propiedad, la intimidad y el espacio. El rechazo social les obliga a establecer sus propios códigos expresivos, de conducta y sus propios discursos. De ahí radica el conflicto en el cual siempre salen perdiendo ante una sociedad desmedida e indiferente.

Antes de continuar con esta caracterización, debe decirse que ya hemos pasado por dos estadios históricos de denominación del niño en abandono. El chino y el gamín son dos versiones del mismo fenómeno, con contextos culturales y cogniciones sociales diferentes, pero con contextos socio-comunicativos y físicos similares. La diferencia entre ellos radica en los diferentes valores éticos y saberes. Es decir, diferentes discursos inferidos por la sociedad respecto de los niños, y aquellos

inferidos por los niños en abandono. Se suman a estos factores los objetos y los espacios y lo que otros han significado sobre ellos. Los gaminos sufren de más estigmatización pues ya hacen parte de una sociedad consciente de su problemática. Económica y socialmente era más difícil la vida para estos niños en los 70s que en los primeros años del s. XX. Los chinos tenían más oportunidad de supervivencia dado el acceso parcial de la sociedad a los oficios y a la integración. Los gaminos sufren consecuentemente de exclusión social, situación a la cual se suma la otra instrumentalización: el narcotráfico. Sin embargo, cuanto mayor fue la problemática mayor fue la respuesta de la sociedad. Mientras el chino sufría la incapacidad de la comunidad para su protección, con un Estado más moderno llegó la tutelarización. Se da paso en esta historia al salto del abandono a la vulnerabilidad.

La última versión del fenómeno de la niñez abandonada en esta fase del estudio es la del *Ñero*. Para López y Rueda (2016), por sus características psico-sociales, lingüístico-comunicativas y culturales, los ñeros son un grupo reconocible de la sociedad (pág. 54). Estos jóvenes se encuentran entre las edades de 14 y 20 años. El gamín, un niño abandonado de edades entre los 6 y los 10 años, es una imagen que comenzó a desaparecer en los 80s. De hecho, la palabra gamín dejó de usarse para referirse a una porción de la población infantil, pasando a ser un adjetivo despectivo a ciertas conductas inapropiadas o groseras de todo niño en Bogotá. Finalmente la tutelarización del Estado desde los 70s, como se narró en la sección anterior, surtió efectos en la disminución de la mortalidad, la natalidad y la educación sobre la cultura de la crianza. El ingreso promedio de las familias aumentó, disminuyendo la pobreza extrema desde finales de los años 80. Para mediados de los años 90, con las reformas constitucionales y las normas educativas y de salubridad pública, hubo en el país un mayor número de escuelas y hospitales. Además de la aparición de normativas e instituciones sobre la primera infancia y el cuidado de los niños y los jóvenes.

Los ñeros ya no son necesariamente una juventud en extremo abandono. La juventud ñera se caracteriza por adolecerlo de diferentes formas. Muchos jóvenes comienzan su edad adulta muy temprano, debido a diferentes circunstancias que así les obligan. Por ejemplo, una forma de abandono es tener casa dónde habitar, pero no gozar de cuidados parentales. O bien tener opciones de cuidado y vivienda, pero carecer de oportunidades como educación o empleabilidad. La protección histórica de las poblaciones más jóvenes siempre tuvo en Colombia un mayor énfasis en el cuidado de la niñez por encima del de la juventud. Esto, aunque no implica descuido total del Estado y la sociedad por los jóvenes, sí se representa en un mayor relajamiento en las obligaciones de los adultos con ellos. De la misma manera ocurre con la perspectiva de respeto hacia ellos. Los niños y las niñas gozan ahora de un muy buen ambiente comparado con hace unas décadas. En el caso de los adolescentes, el límite que pone la sociedad a la niñez es todavía muy bajo, y los jóvenes se consideran ya no niños a partir de los 12 aproximadamente. Desde allí se les empieza a asignar responsabilidades sociales no adecuadas ni pertinentes para su edad y desarrollo.

Los jóvenes pasan de ser simples adolescentes a ñeros cuando las diferencias se acentúan entre unos y otros por motivo de disparidades económicas, educativas o de desarrollo humano. Hay blancos que suelen llamar ñeros a quienes no son blancos. Hay adultos que llaman ñeros a los

niños malhablados (que poseen un habla muy poco culta). La vestimenta barata es otro motivo para llamar ñero a algún joven y, en general, a todo adolescente que muestre un rasgo de abandono visible en su conducta poco hogareña. Es por estas razones que los ñeros no pueden denominarse juventud en abandono sino juventud vulnerable, porque tienen ciertas características contextuales que les ponen en riesgo de sufrir, ahora sí, de algún tipo de abandono. Y, como hemos visto, como ya es tradicional, la sociedad les mantiene en cierto grado de marginación, fenómeno visto en los NINIs, o jóvenes sin empleo ni educación u oportunidades para obtenerlos. Para los intereses de esta investigación, los ñeros muestran unas ciertas características dialectales que ejemplifican cómo el término ñero sí se refiere a diferencias lingüísticas-culturales.

Primo Eliseo Rojas, mejor conocido como Primo Rojas, es un comediante bogotano nacido en el sur de la ciudad, catalogado por la revista *Semana* (26 de febrero de 2015) por ser un personaje excéntrico. Y no es por más. Quienes han apreciado sus construcciones teatrales, han visto la representación discursiva de una comedia basada en las expresiones cotidianas de los bogotanos. En ello, el artista ha representado las diferencias sociales desde las preferencias lingüísticas entre los habitantes del sur y del norte de la ciudad.

Pero no es en el contenido del discurso de los personajes donde mejor se evidencia la identidad, conocimiento y demás saberes de Rojas, sobre la identidad bogotana. Es en el léxico y las gestualizaciones escogidas dentro de la logística expresiva in situ, en la puesta en escena. Es decir, el actor cambia notablemente la ilación discursiva no en el plano del contenido sino en el de la expresión, cuando la fonética, las palabras y el sentido pragmático cambian. De esta manera, inducir en el público la representación de cómo sonarían, cómo lo dirían y qué pretenderían los del sur y los del norte. Sin embargo, una es la propuesta del autor-actor, y otra el efecto deseado de su actuación.

La proyección representacional del actor evidencia la apelación a temas de interés intelectual en el contenido discursivo. Un interés académico de las personas que asisten a sus presentaciones. En ello, se produce una identificación no solo con la expresividad del actor-personaje, sino también con los temas representados por éste, los cuales son representaciones compartidas sobre la estratificación social. Los discursos de los personajes de Primo Rojas están siempre en un soliloquio narrativo que involucra el saber cotidiano y el conocimiento de categorías académicas. La narración va clasificando situaciones de la vida cotidiana de los bogotanos, en interacciones de personajes de la “vida real” y sus diferencias de habitus, usos lingüísticos o costumbres. En el contraste de las “Culturas sur-norte” se produce la discursividad de la comedia, en el rechazo reflexivo constante del personaje, a la falta de sofisticación de algunas conductas en el sur, en contraste con el norte (Rojas, 2014).

Es evidente la hiper-realización del habla utilizada por el actor. Su discurso introductorio deja ver la cualidad personal del actor-autor el cual posee los rasgos del habla idealizada de Bogotá. Es decir, los mismos rasgos del habla comentados arriba, idealizados como sofisticación de nuestras concepciones y prácticas. Y el contenido constituye una narrativa-argumental sobre las costumbres de los ricos del norte, y los pobres del sur, sobre el ritual de la muerte. En ello, palabras como

/ñero/ van a significar la descripción más o menos contemporánea y evolutiva del concepto de /Gamín/. El ñero suele ser la identificación del joven varón de estrato bajo, proveniente de familias de bajos recursos y con un determinado estilo de uso lingüístico característico. Con ello, Primo Rojas apela en su representación del Ñero, a una narrativa argumental que invita al público a recordar sus saberes asociados a la idea.

La distinción social es el factor fundamental de tal comedia. El humor “negro” como retórica, se acentúa en la sobre descripción, unas veces apologética y otras de condena y rechazo, a los usos lingüísticos del *ñero*. Esto, porque el ñero es asociado a las condiciones originarias culturales del chino, otrora niños abandonado en la cultura de las primeras décadas del S. XX. El personaje picaresco del chino gozaba del prestigio del personaje cómico, asociado a su inteligencia, para sobrevivir a las penurias de su existencia. Al ñero, además, se le identifica socialmente en la ciudad, entre lo picaresco de su generosidad y pertenencia dentro de su barrio. Y la representación del peligro de crímenes cotidianos en su relacionamiento violento característico con otras clases sociales.

Se entienden los anteriores ejemplos como explicaciones sobre la estratificación social como discurso de la identidad. Se aplica al espacio y a las condiciones socio-económicas, asociadas a las características del uso lingüístico. Como conclusión, la ciudad de Bogotá mantiene diferencias sociales marcadas en su cotidianidad, arraigadas profundamente en la historia de sus prácticas discursivas y de relacionamiento. Con todo, es posible especular sobre la también profunda raíz de la idealización de identidad colonial, siempre mutable y presente a los nuevos contextos que representaron los cambios de época. Generacionalmente hemos heredado diferencias educativas asociadas a la pertenencia a grupos de identidad sobre todo comunidades lingüísticas. Los barrios, como las ciudades, representan la localización de tales diferencias, las cuales se desarrollan simbólicamente asociadas a discursos sobre las buenas maneras.

6.4. Conclusiones a este estudio.

La educación cotidiana es diferente de la educación escolar no solo por el carácter discursivo textual de la una versus la gramaticalidad de la otra, sino también por sus diferencias dialectales (Alarcos Llorach, 1976, en Martinet, 1976). Sin embargo, esas diferencias no las equiparan una con la otra. Puede decirse que ambas educaciones se oponen interdefiniéndose, pero su relación categorial es de subordinación yendo de la categoría más general, la educación cotidiana, a la más particular y específica, la escolarizada. El proceso de enseñanza y estudio de la educación escolar no podrían realizarse sin los actos de ostensión e inferencia del procesamiento mental del ser humano. Pero estos últimos, ostensión e inferencia, sí pueden ocurrir sin que eso implique actos de enseñanza o estudio. Es decir, más allá de lo escolar está la cotidianidad y se relacionan entre sí a manera de ruptura y de continuidad, de lo escolar en lo cotidiano.

Con la teorización pudo determinarse que las educaciones mediática y escolar sí tienen un carácter gramaticalizado, desde el punto de vista de la pragmática de sus dialectos y discursos. La educación mediática es por definición gramatical debido a que se produce en el desarrollo de actividades técnicas y racionalizadas, siendo tales discursos precursores de la acción y no al revés. Lo mismo se presumió y confirmó de la educación escolar: la historia cuenta que los discursos ideológicos-pedagógicos fueron los precursores de la escolarización en Colombia. Así también, la entrevista a las docentes confirma que los discursos escolares de las personas allí instituidas se limitan al mundo cognoscitivo de la didáctica y de la ética de la escuela.

La capacidad de enseñar y estudiar en la escuela se basa en las limitaciones del mundo de la ciencia pedagógica. Mientras tanto ostentar e inferir ocurren dentro y fuera del proceso escolar como herramientas de aprendizaje y transmisión colectiva de saberes. Todo lo anterior confirma las diferencias dialectales entre las educaciones. La educación cotidiana ocurre en la transmisión y adquisición del dialecto y de los discursos de la vida diaria. La educación escolar es la transmisión y adquisición, en específico, de los saberes del sociolecto escolar por medio de la ostensión-enseñanza y del estudio-inferencia. No hay una focalización en la educación en la vida cotidiana de las personas, mas la escuela significa enfocar las habilidades comunicativas en la enseñanza del saber formal. En la vida cotidiana las cosas, las personas y su trasegar se muestran en un continuum al ser humano, pero éste asiste a las instituciones por otras formas más sofisticadas de comunicación del y de saber. La pedagogía es una de ellas pero no la única, como se vio en la educación mediática, y éstas últimas no son las únicas que la humanidad pudiere desarrollar. Aunque las teorías pedagógicas no nacieran con la escolarización, se han apropiado de ella en todos sus discursos, con las variaciones obvias de cada institución escolar.

Este estudio confirmó que la escolarización representa una ruptura histórica y lingüística de la cultura consistente en diferencias entre los sociolectos y las discursividades que la escuela aporta a la enculturación. Pero también representa una continuidad cultural (educación de la cultura). Los datos históricos muestran cómo la sociedad colombiana cambió, de la mano, gracias a y motivando el desarrollo de su sistema educativo escolar. Los cambios económicos se notaron en la industrialización y el aumento de la productividad social en más de 100 años. En lo social, la demografía colombiana cambió con el aumento poblacional y la escuela respondió escolarizando un gran porcentaje de los niños colombianos (más del 70% como se dijo en la sección anterior). Se puede asegurar que muchos niños durante muchas generaciones habrían seguido invariablemente su destino sin la escuela. Puede decirse, según registros históricos, que la vida ha sido y seguirá siendo mejor con trabajo y oportunidades, y muchas de ellas se generan en la escolarización.

Se entiende aquí currículo oculto como una fenomenología comunicativa y cultural evidenciando la existencia de unas ideologías y sus respectivas prácticas (discursos), extraescolares dentro de la institución. Una historia paralela corría conjunta con la historia por todos conocida de la escuela en el país. Esa historia es la de los conceptos usados por la sociedad para llamar a los jóvenes vulnerables. Tal historia representa a su vez una historia evolutiva de algunos discursos aprendidos

y mostrados por la sociedad, esta vez, en el ejemplo del trato que da a los niños abandonados. La importancia de esta conclusión se da en el sentido de que los discursos pedagógicos conviven con los discursos de la vida cotidiana. La existencia de esos discursos y conceptualizaciones (código) es la evidencia de la transferencia de saberes por medios educomunicativos, incluso dentro de las instituciones que, como la escuela y los medios, se supone tienen su propio sociolecto y discursividad. La pedagogía es una respuesta organizativa y reflexiva de educación, la mayoría de las veces contraria a las mitificaciones de las comunidades donde se encuentran.

7. CAPÍTULO IV: ALGUNAS CONCLUSIONES

Para dar respuesta a la pregunta de esta investigación es necesario dividir este discurso en la respuesta particular a preguntas más simples que le componen:

7.1. ¿Cuáles son las características de la educomunicación cotidiana y cuál es su relación estructural con la educación escolar y con la educación mediática?

7.1.1. ¿Qué es la edu-comunicación cotidiana?

Luego de cuatro ejercicios de investigación y análisis de datos, dos de los cuales fueron dedicados a la caracterización de la educación cotidiana (capítulo 2), y otros dos dedicados formular las categorías opuestas a dicho concepto (capítulo 3), puede decirse:

La educación cotidiana es un conjunto de realizaciones pragmáticas de orden edu-comunicativo, gracias a las cuales ocurren la transmisión y la adquisición del dialecto y de la discursividad de la cultura. Se realiza en el uso cotidiano de la lengua en actos de habla por definición sensibles al contexto. Específicamente, mediante actos de habla ostensivos e inferenciales. Los discursos narrativos ostensivos son el vehículo expresivo de los saberes dialectales y discursivos de una comunidad, los cuales representan a su vez varias o muchas generaciones de personas y sus tradiciones, incluso ancestrales.

La educación cotidiana es diferente de las educaciones escolarizada y mediática, por su narrativa textualizada y su énfasis en la habilidad humana para adquirir un dialecto. Tales características son opuestas a la discursividad gramaticalizada de la mediatización y de la escolarización, y su énfasis en la adquisición de un sociolecto en particular. La educación cotidiana sería la base cognitiva y comunicativo-lingüística de los hablantes para el desarrollo de las habilidades de aprendizaje escolar y mediático, entre otras.

Como consecuencia, las subcategorías de la educación cotidiana, ostensión e inferencia, se ubican analíticamente arriba de las categorías escolares: la enseñanza y el estudio de los saberes académicos. También se encontrarían por encima de las categorías de la educación mediática: la mediatización tecnificación o gramaticalización de la ostensión y la recepción de saberes mediático-populares. Este rasgo es importante de comprenderse aquí, pues a diferencia de la educación escolar, los medios de comunicación necesitan y disponen de profesionales especialistas para el objetivo de mediatizar los contenidos. Esto equivale a la tecnificación, o extensión tecnológica de la habilidad de ostentar en los seres humanos, pero no significa que sea la extensión

técnica, tecnológica o científica de la habilidad de comprender el discurso mediático. Lo que ocurre es que para la recepción del discurso mediático las personas no necesitan ninguna preparación ni inmersión con el objetivo de disfrutar el contenido televisivo o radial, por ejemplo. En el caso de la escolarización, tanto docentes como estudiantes requieren de inmersión académica, de modo que puedan adquirir el código que en sí mismo es objeto de reproducción y de enseñanza-estudio. Se requiere saber leer y escribir, y también adquirir el hábito alfabético-argumentativo.

Puede decirse: sí son posibles la “transmisión” y la adquisición simbólicas en términos pragmático-lingüísticos. Se trata de dos procesos interdependientes pero diferentes por la naturaleza mental-lingüística-psicológica de la adquisición, y la naturaleza propiamente comunicativo-lingüística de la transmisión. Ambas consideraciones se dan aquí desde el punto de vista pragmático, basado en el uso del signo lingüístico en la vida cotidiana. Aunque en la comunicación ocurran a la vez transmisión y adquisición, no por ello puede decirse que sean conceptos equiparables. Pero es verdad también que en el proceso comunicativo, la ocurrencia de ambos procesos determina el carácter educativo de la comunicación cotidiana. Precisamente porque ocurren en la comunicación del día a día, transmisión y adquisición son entonces por definición procesos educativos inherentes al ser humano. De allí la posibilidad de desarrollar la idea de que la cultura sí es “transmisibles”, porque ella se encuentra toda codificada en un dialecto y en unos saberes discursivos.

La que se transmite es la lengua en su materialización dialectal. El código lingüístico es portador de la cultura, lo que por transitividad se puede deducir como transmisión de la cultura. Las palabras y las imágenes del icono y del sonido son objetos materiales que en la interacción son transmisibles de forma física y por ello ocurre la educación cotidiana, la propia del dialecto. Por eso fue necesaria la introducción de una perspectiva pragmatista de la cultura, del lenguaje y de la comunicación, ante una también necesaria pragmática de la educación escolar. Según el ejercicio realizado y gracias a conceptos de la pragmática lingüística, pudo determinarse que el dialecto es transmisible junto con las reglas de producción y comprensión discursivas. El uso cotidiano de las palabras y las imágenes producen representaciones mentales en los hablantes basadas en las referencias compartidas de la cultura. En el uso mismo, mientras los hablantes ejercen la comunicación están también haciendo uso ostensivo de las reglas de codificación del lenguaje. Por ello es posible deducir cómo se realizan las reglas de uso cuando se les escucha o se les ve en la producción discursiva. Sumado ello está que no se requiere formación para aprender las reglas de la comunicación cotidiana, por lo que los hablantes están predispuestos para ostentar pero, sobre todo, para inferir y así realizar el aprendizaje. Y por ello, los hablantes tienen y ejercen la habilidad de influir en, y ser influidos por, en las representaciones mentales de otros en cada interacción posible. En ese sentido, la duración de unos saberes en un tiempo, en un territorio y la evidencia de ser compartidos en una comunidad de habla, son evidencia a su vez de la educación cotidiana. Específicamente, son evidencia de saberes tradicionalmente transmitidos y adquiridos, en los términos y en la forma de unidades dialectales y discursos (narrativas y oralidad compartidas argumentaciones).

En el análisis de los actos de habla con los cuales ocurre la educación cotidiana (preguntar, asertar, ordenar y desear) se observó que las personas acuden a estrategias expresivas y retóricas, narrativas y argumentales, para informar y convencer a sus interlocutores. Tales estrategias son las habilidades para ostentar e inferir lo que uno mismo y el otro están pensando. *Ostensión* significa *mostrar* e *inferencia* significa extraer nueva información de otra información dada. Ambas habilidades se realizan gracias a codificaciones dialectales y discursivas de la vida cotidiana sin preparación, formación, inmersión, etc.

La comunicación de la vida cotidiana es por definición sensible al contexto, por lo tanto, toda educación es determinada por él. De él depende la interpretación de múltiples datos del saber mediado, pues el contexto determina varios elementos de la codificación. El contexto, según la definición pragmática aquí aceptada, es la situación comunicativa que rodea la producción e interpretación del discurso, específicamente del texto (Van Dijk, 2001). Por esta razón toda educación es poner la transmisión ostensiva y la adquisición inferencial en funcionamiento, comprendidos en tanto quién, dónde, cómo, por qué, para qué, entre otras circunstancias, determinan el aprendizaje del dialecto y del discurso (Cfr. Concepto de dialecto en Alarcos Llorach, Cap. 1, en Martinet, 1976; y Cfr. Concepto de discurso en Van Dijk, 1977).

Y es precisamente en términos dialectales y discursivos dónde encontramos los límites entre las educaciones estudiadas. La educación cotidiana es diferente de las educaciones mediática y escolarizada por: a) el énfasis en el dialecto, como sistema local de lengua (superior a sociolecto, y éste a idiolecto)¹², b) las características textualizadas de su discursividad, en oposición a las gramaticales, y c) una mayor preferencia en la narrativa, y la performatividad en oposición a la argumentación explicativa.

Las anteriores características se oponen a: a) el énfasis en educar en un sociolecto, generalmente institucional, como los medios de comunicación o la escuela; b) El carácter gramaticalizado de la producción mediática y de la producción y comprensión gramaticalizadas necesarias en la la escolarización; y c) una mayor preferencia por la argumentación, la técnica de los discursos, en la institucionalidad.

En realidad, todos los usos lingüísticos pueden ser performativos, si se piensa en el carácter educativo de la comunicación cotidiana. Los discursos son performativos porque los hablantes desean con ellos determinar las acciones o representaciones en otros. Sin embargo, es claro que gracias al rasgo de gramaticalización de la educación escolar y mediática, hay un mayor énfasis

¹² Para Alarcos Llorach (En Martinet, 1976, cap. 1) la realización del sistema lingüístico ideal (la lengua) es el dialecto. El dialecto es una entidad lingüística, un sistema de lengua realizado y usado en una comunidad regional y geográficamente reconocida, y con una relación de identidad basada en los usos compartidos. En ese orden de ideas, el sociolecto es una realización más específica y especial del dialecto, dentro de una comunidad también específica y especial (ejemplo, una institución). Para los lingüistas, el registro personal e individual se llamar idiolecto.

en la performatividad. Piénsese en los manuales, libros o demás producciones alfabético-argumentales, que son diseñados con el fin de performar las acciones técnicas, si se quiere, de los hablantes. De allí que la televisión, producida por personas formadas con tal conocimiento, sea una producción homogénea y hasta industrializada de contenido, mientras que en la vida cotidiana no se producen dos textos iguales ni mucho menos en los mismos contextos. De esto nos queda evidencia de que la educación cotidiana es textualizada en oposición a sus dependientes gramaticalizadas escolar y mediática. Como se explicará adelante, las diferencias entre educaciones definen sus relaciones entre rupturas y continuidades.

7.1.2. La educación cotidiana como fenómeno transmisivo adquisitivo de la cultura

Como se dijo arriba, la educación cotidiana es un proceso mediante el cual los hablantes transfieren y adquieren saberes dialectales. Lo especial de este hallazgo es que pudo realizarse desde la pragmática lingüística: no es del todo posible la transmisión simbólica pero sí la transmisión de saberes dialectales por medio de compartir el dialecto. como se sugiere en el ejercicio sobre la onomástica de una comunidad y el estudio sobre la crianza y la discursividad (Capítulos 5 y 6).

Para la tradición semiológica, filosófica, antropológica y para los estudios sobre la percepción, en rigor, la transferencia simbólica no existiría. Esto debido a que no es posible enviar una significación, que es inmaterial, por ningún medio físico concreto y que fuere introducida en el cerebro, codificada de modo que éste comprendiera. Lo que sí es posible es enviar señales codificadas en términos de poder ser interpretadas por otro, en un plano netamente sugestivo y de estímulo con resultados inciertos. Sin embargo, la transmisibilidad y adquiribilidad simbólicas son posibles entendiendo la relación entre las prácticas de habla y los efectos educativos de la comunicación cotidiana (las palabras, las cosas, las acciones). En un plano gramatical y puramente filosófico del significado, éste resulta ser abstracto y convencional. El significado es una entidad mental para describir el sentido que se transa entre hablantes (prácticas). Pero no tiene un fundamento físico porque, precisamente, la relación entre el significado y la realidad es arbitraria, según la tradición saussureana (estructuralista). Pero no así en la pragmática lingüística. Desde allí, es posible decir que el significado y la significación pueden ser estimulados en relación con la referencialidad. La pragmática, según Escandell (1994, cap. 1) se interesa sobre todo por la relación práctica entre los discursos y aquello de lo que hablan. En ese sentido, la referencia es fundamental para comprender que las expresiones usadas en la cotidianidad se refieren a significantes y significaciones en una relación dinámica que depende del contexto y de los saberes dialectales adquiridos por cada quien.

Las significaciones tienen un vínculo directo con las palabras que las enuncian y con las imágenes mentales que se producen como estímulo en la interacción. Y ese es precisamente el problema: la significación tiene que ver con la definición idealizada y oracional de lo que entendemos. Mientras tanto la referencialidad tiene que ver con la vinculación de objetos abstractos y la inferencia que hacemos de ellos, porque hacen parte de un proceso enunciativo. La enunciación es diferente en

la vida cotidiana a la gramaticalidad de nuestro pensamiento sobre el lenguaje. Enunciar significa poner en marcha el lenguaje bajo las reglas conversacionales y culturales de producción discursiva. En la vida cotidiana no establecemos vínculos con la racionalización del significado (por ejemplo, acudir al diccionario no es necesario siempre en la conversación). En el uso cotidiano del lenguaje se hacen referencias sistemáticas a representaciones compartidas y saberes dialectales. De esta manera los hablantes están compartiendo y aprendiendo en cada situación comunicativa, del dialecto y de las expresiones de la cultura.

Ese compartir y ese aprender bien pueden llamarse transmitir y adquirir. El aprender sería el resultado de los esfuerzos lingüísticos realizados por los hablantes para poder retener información e inferir de ella y del contexto de su producción nuevos sentidos o significados, como resultado de la capacidad de retener información lingüística y metalingüística del uso cotidiano. Y ese compartir se llamaría transmisión porque los hablantes buscan poner, introducir, internalizar en el otro, producir una comprensión. Aunque una cosa sea intentarlo y otra lograrlo, por aquello de que no es posible determinar qué imagen produce otra persona en su mente. Aunque así sea, el hecho, puede hablarse sin preocupación de transmisión lingüística, en tanto ésta se realiza sobre elementos sonoros o icónicos que sí son retenidos como información, y los que se supone ‘transportan’ las significaciones. Por esta razón se seguirá usando “transmisión” simbólica así, un concepto entrecomillado. Conscientes o no de las capacidades mentales y de la forma como se relacionan las palabras, las cosas y las personas en una cultura, los hablantes saben que las palabras y los gestos portan significación y hacen referencias directas a un universo de saberes conocido.

7.1.3. La educación cotidiana como fenómeno ostensivo inferencial

A partir de la consulta a las teorías sobre la pragmática lingüística y del análisis de las expresiones de la cultura, codificadas en actos de habla normales de la vida cotidiana; a partir también de los ejercicios onomásticos practicados (capítulo 2), de las entrevistas a madres (ibidem), del estudio de la realidad y su producción-emisión-recepción en la televisión (capítulo 3), y a partir de las entrevistas a profesionales docentes (ibidem), puede decirse:

Los hablantes de una comunidad transfieren y adquieren saberes a través de prácticas comunicacionales por los cuales ocurre la educación en la cultura. Se sabe que ésta se encuentra codificada en el dialecto y en las reglas de la discursividad propia. Por ello, el concepto de acto de habla es fundamental para cruzar el problema de la transferibilidad-adquiribilidad y el uso cotidiano de la lengua. Todos los actos de habla humanos se sintetizan en asertar, preguntar, desear y ordenar (Escandell, 1994, cap. 1), y todos pasan por los mismos procesos mentales para su comprensión. Así también, toda producción comunicativa porta los elementos de la cultura en el saber compartido del dialecto y la discursividad. Procesos que, de paso sea dicho, son discursivos. La enunciación se produce cotidianamente en actos de habla, y estos pasan necesariamente por el procesamiento ostensivo para su producción, y por el proceso de inferencia para su comprensión. Esto quiere decir que los hablantes realizan todos los esfuerzos necesarios y echan mano de todas

las herramientas del lenguaje para producir un mensaje, para que éste sea recibido, interpretado y comprendido. De igual forma se esfuerzan en comprender, en recibir el mensaje e interpretarlo.

Es posible que los seres humanos hayan desarrollado la Ostensión e inferencia como habilidades lingüísticas con una finalidad de aprendizaje. La comunicación en proceso significa también aprendizaje en proceso. Los saberes, como todo en el lenguaje, son transados en este tipo de actos y relaciones ostensivo inferenciales, en virtud de que toda la cultura está codificada en el dialecto y las reglas discursivas. Y antes de que un saber sea académico, pedagógico, didáctico y operado en términos de enseñanza-estudio, es un saber ostensivo e inferencial. Lo mismo ocurre con los saberes mediáticos y masivos, los cuales son primero ostensivos y luego procesados de forma técnica (retórica y emisión, en ese orden) para que sean inferidos por la vía de la recepción de discursos mediáticos. El aprendizaje motivado en la comunicación deviene educación cuando se hace referencia sistemática a saberes compartidos por toda la comunidad, dialectales y discursivos. También deviene educación reconociendo el carácter sistémico de nuestras comunicaciones humanas, en relación con la difusión cultural de los saberes comunitarios.

7.1.4. La educación cotidiana como fenómeno textual

La oposición entre el tipo de transmisión textual y el gramatical de la cultura fue explicada en el marco teórico (Capítulo 3), y de allí la textualidad fue tratada como una de las características de la educación cotidiana. Gracias a los ejercicios del capítulo dos, el análisis de los nombres y los datos de la encuesta dejaron como conclusión que el saber de la cultura popular es heredado de manera textual en procesos educativos cotidianos. Los nombres hacen parte del saber dialectal de la comunidad, y corresponde a una educación cotidiana base de otros procesos educativos. Los nombres representan unidades simbólicas y transportan el saber de la onomástica de la comunidad. Los nombres propios personales son compartidos mediante expresiones ostensivas e inferenciales con las cuales nos transamos las reglas culturales para asignar un nombre a quién. Este saber viene acompañado de una discursividad preferentemente narrativa sobre la palabra del nombre o su concepto. En virtud de ello los nombres son textos en contexto, es decir, discurso, y corresponden a la textualidad de la cultura como ésta es transada de forma cotidiana.

La onomástica entonces solo es explicada de manera gramatical, en este caso científica, por la ciencia de la lingüística. Sin embargo, he aquí el principal hallazgo de los ejercicios del capítulo dos respecto de este problema: los hablantes sí se hacen un tipo de explicación respecto de cómo usar y qué significan los nombres que conocen. Pero esa explicación es de carácter narrativo y no pretende más que informar sobre una idea acerca de unos nombres propios. Es una argumentación cotidiana, más narrativa que argumental, y es el contexto temático que acompaña el saber del texto del nombre. Para este aprendizaje, se dijo, no es necesario sino poseer las habilidades normales del habla, y la capacidad de inferir la significación que proviene de los nombres y de las personas poseedoras.

Por tales motivos es que se puede afirmar que la educación cotidiana es textualizada y que las educaciones escolar y mediática son gramaticalizadas. Teniendo en cuenta lo expuesto sobre la subordinación categorial de estas educaciones a la cotidiana, el rasgo de gramaticalidad versus textualidad es comprendido pragmático: se necesita primero adquirir una lengua en la interacción cotidiana y luego sí acceder a los conocimientos del contexto escolar, o los saberes populares mediáticos, entre otros.

Se necesita estar inmerso primero en el mundo académico o tener unos años encima de experiencia de consumo mediático para comprender y adquirir esos discursos. Primero se es bebé, infante, para adquirir el dialecto, y luego una persona madura quien será capaz de adquirir los sociolectos a su alrededor. En los sociolectos, la discursividad preferida es la argumental, y todos los actos se consideran preformados por los discursos. Ese es el principal rasgo de gramaticalización de la cultura escolar y mediática, ausente en la adquisición del dialecto. La relación entre la realidad y los enunciados es casi siempre una relación de ostensividad e inferencialidad de los hablantes con sus representaciones sobre la realidad misma sin discursos previos, técnicos y explicativos (metatextuales). Las explicaciones narrativas que nos formamos son posteriores a la experiencia cultural, caso contrario a lo que sucede con el saber gramaticalizado.

7.1.5. Las educaciones escolar y mediática, procesos gramaticalizados de transmisión ostensiva y adquisición inferencial de sociolectos y discursos especializados

Los estudios críticos aplicados al discurso de las educaciones escolar y mediática mostraron cómo estos se construyen de manera gramaticalizada, y que requieren de procesos comunicativo-pragmáticos diferentes para su transmisión y adquisición. Obviamente diferentes pero relativos a los de la educación cotidiana: transmisión ostensiva y adquisición inferencial. No hay enseñanza y estudio de saberes académicos sin que ocurra su ostensión e inferencia. Lo mismo pasa en lo mediático: no puede haber emisión y recepción de contenidos sin su ostensión e inferencia oral icónicas. En cambio la ostensión e inferencia de saberes dialectales y discursivos ocurre allende a los procesos escolares y mediáticos, sosteniendo la existencia de otras educaciones diferentes de éstas. Las diferencias, como fue confirmado en los estudios onomásticos del capítulo 2, son de códigos y discursividades, más no ideológicas o de discursos. Los discursos hegemónicos pudieron haber sido transmitidos y adquiridos por cualquier medio, dada la posibilidad de los hablantes de ostentar e inferir desde cualquier acto de habla. Por lo tanto, las diferencias entre las educaciones escolar y mediática, por un lado, y la educación cotidiana se representan materialmente en el código lingüístico, el dialecto en su realización social e institucional. También se representan entre una discursividad textualizada cotidianamente y otra discursividad gramaticalizada e institucionalizada, por la educación escolar y mediática.

En el caso de la educación mediática, los hablantes no necesitan inmersión previa para entender el discurso y el sociolecto masivos-populares. Eso significa que los discursos emitidos, codificados en el habla popular-mediática, constituyen una gramaticalización técnica para expandir física y

socialmente los valores lingüísticos y demás de la cultura popular. La mediatización como técnica requiere de personas capaces y conocedoras de los procesos tecnológicos de emisión. Mismo caso del de otros profesionales versados en la construcción literaria del discurso para la construcción del formato, por ejemplo, dentro de las lógicas de un género televisivo. Pero no necesitan los hablantes de tal preparación técnica para la recepción de los contenidos. Contrario a ello, los hablantes tienen necesidad de inmersión técnica en el saber académico, sobre todo, inmersión en los procesos educacionales propios de la alfabetización, para qué. No solo se requieren profesionales en la pedagogía quienes performan las circunstancias de la reproducción del discurso académico en los educandos. También se requiere que ellos tengan año a año en la escuela una preparación lingüística en los conceptos y en las representaciones sobre la escuela misma y el conocimiento.

Como primera medida, la alfabetización requiere de saber leer y escribir, y eso se enseña a los 5 años. El fin fundamental de la educación escolarizada resultó siendo la alfabetización históricamente de manera accidental. Es decir, la alfabetización entendida como la introducción a la educación del universo de lo escrito por la humanidad, y no sólo el aprender a leer y escribir (codificar y decodificar gramaticalmente). En nuestro país la escolaridad no se dio solo en la escuela académica y sus saberes, sino también de la mano de otro tipo de escuelas, más dadas al modelo de la tutelarización. Y bajo la ideología represiva y autoritaria, la escuela fue y no fue el epicentro de la alfabetización, pero logró introducir a la sociedad colombiana en el código alfabético y la discursividad argumental durante los últimos 100 años.

Lo cierto es que la ostensión y la inferencia no solo son conaturales de la habilidad lingüística, sino que permiten el desarrollo de otras habilidades no incorporadas en los seres humanos. Es el caso de la enseñanza y el estudio, las cuales requieren de inmersión y conocimiento técnico (saber enseñar y saber estudiar). En el caso de lo mediático, la emisión y recepción de los discursos requieren, la primera de conocimiento académico-técnico, aunque la segunda sólo requiera de la experiencia ante la discursividad y el sociolecto.

7.1.6. La relación entre la educación cotidiana, la educación escolar y la educación mediática: ruptura y continuidad

Las educaciones tienen diferencias más profundas que solamente de contenido o contexto. Son realmente diferencias de código, “transmisión” y discursividad. Si no fuera así veríamos más coincidencias, por ejemplo, como una ocurrencia espontánea de la enseñanza o la producción de *realities* en la cotidianidad. O que la escuela reprodujera pedagógica y curricularmente el discurso popular (y no la teoría del discurso popular). O que la alfabetización se diera indiferentemente en los telenoticieros o en las conversaciones en la calle. Y aunque los padres y madres pueden enseñar ciencias a sus hijos en casa, aunque haya tele programas para la enseñanza de contenidos escolares, lo cierto es que ni la familia ni la televisión son escuela. Tampoco se consideraría educativa

mediática a una escuela que emite una emisora escolar, como tampoco se consideraría educación cotidiana enseñar y aprender a escribir en una cafetería, por ejemplo.

Así como las culturas, las educaciones, al estar basadas en las culturas, se diferencian entre sí por su discursividad, su código y su tipo de transmisibilidad (Cfr. Narváez, 2013). Sin embargo, no hay una diferenciación con límites absolutos entre la significación de los conceptos de esta investigación. No hay enseñanza y estudio de saberes académicos, o emisión y recepción de contenidos sin procesos ostensivo-inferenciales del hablante que les soporten. Las características de esas educaciones las subordina analítica y categorialmente a la educación cotidiana. Hablamos de los procesos educomunicativos específicos de transmisión y adquisición del dialecto y la discursividad. Esos procesos específicos ocurren concomitantes a la discursividad narrativa del mito, su transmisión textualizada oral-icónica y el dialecto como código de la cotidianidad. Lo fundamental en la comunicación humana es aprender a hablar y a expresarse de acuerdo con unas normas culturales. Lo accesorio y accidental son la educación mediática y la escolarizada porque requieren de ciertos otros requisitos de producción y comprensión. Pero, como se dijo, las diferencias no son absolutas.

La base lingüística, antropológica de la cultura, ergo, de la educomunicación cotidiana, es en general la adquisición del mito, gracias a la adquisición del código lingüístico, del dialecto, y gracias a las propias de la discursividad oral e icónica de cada cultura. Siendo éstas las bases de otras expresiones culturales derivadas son a su vez las bases de otras educaciones. Entonces, la enseñanza y el estudio de saberes académicos resultan ser los procesos educativos específicos ostensivos e inferenciales de la alfabetización como código. Se incluye la argumentación del universo alfabetizado y la gramaticalidad del discurso pedagógico. Por su parte, la emisión y recepción de saberes mediáticos resultan ser procesos ostensivos e inferenciales de la cultura popular como código icónico-narrativo. También lo es de la narrativa como discursividad y de la gramaticalización técnica de su producción discursiva.

En esta investigación se hallaron estas diferencias materializadas en el dialecto versus los sociolectos. También, en la narrativa mítica versus la reflexividad-argumentativa académica, diferentes a su vez de las narrativas mediático-populares masivas Y finalmente, se materializan en la diferencia la textualidad de la oralidad e iconicidad cotidianas versus la gramaticalidad-argumentativa-oral de la escuela y la gramaticalidad-oralidad-iconicidad mediáticas. Se decidió por ello relacionar las educomunicaciones bajo los conceptos de ruptura y continuidad, por el sentido de existencia de unos elementos característicos base dentro de otros accesorios. Es decir, en educomunicación se debe entender que lo humano no tiene secciones o fraccionamientos conceptuales, ni que se escapan a lo cultural. Siempre la cultura está presente en el código de lo popular pero mediatizado, y en lo curricular oculto de los discursos pedagógicos. Entonces, las categorías se subordinan en forma de ruptura, pero se hacen continuidad por unos aspectos realizativos. Así, pues, en el caso de la educación escolar y la educación cotidiana se establecen estas relaciones:

- Rupturas: se presentan en la relación entre la educación cotidiana y la educación escolarizada, cuando la escolarización rompe la cotidianidad del uso del código narrativo-icónico-oral, con el uso de un dialecto especial alfabético-argumentativo. Incluso, hay ruptura allí porque la argumentación formalizada se hace más relevante en el ámbito de la escolarización rompiendo con la cotidianidad de la argumentación pragmática.

Como aspecto técnico, se presenta una ruptura en el control del contexto como formalización y realización de unos discursos pedagógicos. En esto tiene que ver el control sobre aspectos prácticos de la comunicación, como los agentes autorizados y legítimos del discurso, en qué lugares (aulas, instituciones, espacios modificados, etc.) entre otros. Los aspectos contextuales como el control de los tiempos y los cuerpos son necesarios para la educación escolarizada, no así en la cotidianidad. También se evidencia ruptura en la necesidad de argumentar formalmente por derivarse esta discursividad de la tradición científico-académica, del universo alfabetizado.

Finalmente, la ruptura se materializa en la evidencia de la enseñanza-estudio y uso cotidiano de un sociolecto académico. A través de unas reglas discursivas los conceptos, palabras, expresiones, pero, sobre todo, representaciones y significaciones son transadas de forma ostensiva e inferencial. Todas, a través de formas lingüísticas constitutivas del sociolecto como los nombres (capítulo 5), los discursos del cuidado y las normas de las madres (capítulo 6), por ejemplo, sociolecto derivado del dialecto (código de la cultura).

- Continuidades: Se presentan en aspectos como la oralidad utilizada en la escolarización para traducir saberes académicos en saberes cotidianos populares.

Ruptura: Se considera que la escuela no solo permite en su cotidianidad la introducción de unos sociolectos ajenos. Realmente es función de la escuela agregarle un sociolecto más a la sociedad. Con esto desea influir en los cambios sociales idealizados de la comunidad. Por ello, considerar que la educación escolar cambiaría el mundo fue una expectativa exagerada, pero no equívoca. La historia de la escolarización, la tutelarización y la niñez-juventud bogotanas nos muestran que la sociedad colombiana cambió junto y gracias a la escolarización en un siglo. Y también cambió junto y gracias a ella la historia de la concepción social y las representaciones sobre la niñez y la juventud en el país. En ello se tejieron (textos y gramáticas) historias paralelas a la escolarización, parte constitutiva suya, como las instituciones de acogida, encierro, corrección, atención médica y social. Puede decirse que la alfabetización cambió parcialmente a nuestra sociedad.

Y en el caso de la educación mediática y la educación cotidiana, se establecen rupturas:

- Se presentan de forma técnica en la performatividad técnica del texto mediatizado. La mediatización consiste en ejecutar unos procedimientos y usar unas tecnologías para la plasmación de los discursos populares. Ello, para emitirlos mediáticamente a públicos

masivos, de quienes se espera unos procesos de recepción favorables a la reproducción del discurso (adquisición y luego transmisión). La mediatización deviene educación mediática cuando logra constituir relacionamientos a través del discurso autorreferente y publicitario con sus públicos, y luego logra de ellos su fidelización de consumo mediático y el ‘voz a voz’. Hay ruptura allí también porque los medios de comunicación, en su papel institucional, agregan a los discursos populares mediatizados, visiones políticas, éticas y estéticas propias y fungen como legítimos y autorizados. La mediación del saber es institucionalizada por el hecho de que los productos mediáticos representan no solo su mediatización y la exaltación de lo popular, sino su propia visión instituida del mundo. Así como la educación escolarizada agrega al mundo un sociolecto más, la mediatización agrega al sociolecto popular unos contenidos ideológicamente reforzados por la autoridad de la institución y la técnica mediáticas.

Por otro lado, están las continuidades: se presentan en el fenómeno de recepción y mediación de los discursos mediáticos debido a la mediatización de lo popular. Y a pesar de que existe una ruptura técnica, la representación oral-icónica y narrativa de lo popular es una continuidad de la cotidianidad. Un hablante no requiere de inmersión en el mundo de la educación mediática, porque el disfrute y comprensión de los contenidos se hace a través del mismo código cotidiano. La oralidad e iconicidad se hacen materiales a través del sociolecto de lo popular, mediatizado y llevado a millones. Aunque lo popular sea una categoría diferente de lo cotidiano, aquello se deriva de esto en la esencia del contenido. Sin embargo, lo popular es también resultado ideológico y hegemónico de la influencia política mediática (popularidad como masificación). Luego también hay continuidad por la reproducción de la narrativa mítica vista esto en ejemplos como la publicidad del reality y en general. Allí observamos que la realidad (lo cotidiano) se vuelve espectacular y masivo (lo popular), y se relaciona con sus públicos en la conexión del mito con el discurso reproducido.

Para terminar, es menester mencionar que su aporte al conocimiento sobre la educación puede ser la apertura metodológica hacia la pragmática y el abordaje de la Educación como fenómeno cotidiano. En el estado de la cuestión se afirmó la inmensa disparidad entre los trabajos de investigación dedicados a la educación escolar, frente a los pocos sobre educomunicación mediática (que es diferente de los medios educativos), y frente a los casi nulos trabajos sobre educación y la vida cotidiana. Frente a la educación como problema, la respuesta científica ha sido una dedicación muy exclusiva al estudio de la escolarización, la pedagogía, la didáctica de las ciencias y los oficios, etc. El énfasis casi exclusivo de la investigación sobre la educación escolarizada y el universo de lo alfabético nos ha impedido explorar otros mundos educativos. Este trabajo quiere aportar en ese sentido, porque nos revela que la educomunicación es, en términos generales, un universo más grande que la educación escolar. Y ello se dio gracias a que la pragmática permitió observar con fundamentos teóricos propiamente comunicativos fenómenos

educativos que se dan en el ámbito del lenguaje y la comunicación cotidianos, más allá de la escuela y de los medios. Por otro lado, el aporte puede ser también conceptual porque nos brinda una ampliación del concepto de educación, o un camino para ampliarlo, pues nos permite comprender que es en los hechos cotidianos y en el lenguaje (el discurso) donde se afianza toda la educación del ser humano y que, en todo caso, la escuela o los medios no son una condición humana sino unas contingencias derivadas de la educación incorporada en el lenguaje y la comunicación. El destino de este trabajo de investigación es convertirse en un proyecto más grande que permita comprender el concepto de educación cotidiana como un universal humano, y a la pragmática como un enfoque-herramienta de nuevas perspectivas educativas.

8. REFERENCIAS.

1. Abate, M. (2010) “Estado, escuela y transformaciones sociales. Un estudio con maestras en la Patagonia”. Cuadernos de Educación año VIII - N° 8 - octubre de 2010.
2. Albaigés J. (1995) Enciclopedia de los nombres propios. Barcelona: Planeta
3. Allen, K. & Lavender, E. (2015) “Family contexts of informal sex education: young men’s perceptions of first sexual images”. *Interdisciplinary journal of applied Family studies. Family Relations*, no. 64, July, págs. 393–406.
4. Alterman, N. & Coria, A. (2010) “Condiciones de escolarización y transmisión de saberes: indicios en un contexto de pobreza y crisis de gobernabilidad”. *Cuadernos de Educación*. Año VIII, no. 8 – octubre.
5. Álvarez, P., Fleuri, R., Freitas, M. & Vega, P. (2009) “Utopía y Praxis Latinoamericana”, Año 14. No. 44, Enero-Marzo. Págs. 25 – 38.
6. Alonso, M., Arandia, M. & Martínez, I. (2010) “La metodología dialógica en las aulas universitarias”. *Revista de Educación*, no. 352. Mayo-Agosto, págs. 309-329.
7. Aranha, M. (2010) “Algumas aprendizagens construídas durante a brincadeira de pipa: o que está em jogo”. *Educação em Revista*, vol. 26, no. 02, págs. 89-116, ago.
8. Armella, J. & Grinberg, G. (2012) “¿Hay un hipertexto en esta clase? Dispositivos pedagógicos, tecnología y subjetividad”. *Signo y Pensamiento* 61, Pontificia Universidad Javeriana. Avances, págs. 108 – 124, volumen XXXI, julio-diciembre 2012. Bogotá, Colombia.
9. Ateca, V. (2009) “El capital humano como determinante del consumo cultural”. *Estudios de economía aplicada*, v ol. 27-1, págs. 87-110.
10. Baía, W. & Paiva, R. (2009) “Representations of race relations in the classroom: the black in the everyday school life”. *Santa Maria*, vol. 34, no. 2, págs. 325-338, maio/ago. Educação.
11. Baptista, P. & Reyes, J. (2014) “Los jóvenes y la educación para la cultura de la seguridad vial”. *Revista panamericana de pedagogía saberes y quehaceres del pedagogo*, no. 21: 101-119.
12. Bárcena, F., Larrosa, J. & Mèlich, J. (2006) “Pensar la educación desde la experiencia”. *Revista Portuguesa de Pedagogía*, Ano 40-1, 2006, 233-259.
13. Baylon, C. & Mignot, X. (1996) “La Comunicación”. Ediciones Cátedra. Madrid, España.
14. Beirute, T., Chacón, M., Fonseca, A., Garita, N. & Solano, L. (2006) “La naturalización de la diferencia: el vínculo ciencia y género”. *Rev. Reflexiones*, no. 86-1, págs. 09-27.
15. Bell, J., Falk, J. & Sacco, K. (2014) “Informal Science Education: Lifelong, Life-Wide, Life-Deep”. *PLOS Biology*. November, vol. 12, Issue 11.
16. Bereta, C. (2012) “History education - some thoughts from the UK: interviews peter j. lee”. *Florianópolis*, vol. 4, no. 2, págs. 216 – 250, jul/dez.
17. Bereta, C. (2013) “Cultura escolar e cultura política: projeto de nacionalização e o jornal escolar a criança brasileira (Santa catarina, 1942-1945)” *Hist. Educ. (Online) Porto Alegre* vol. 17 no. 40 Maio/ago. Págs. 175-195.
18. Berino, A. (2016) “Youths, aesthetization of school and artealization of quotidian: look and images in research on Education” *Visualidades, Goiânia*, vol.14 no.1págs. 38-53. Jan-jun.
19. Berry, J. (2005) *Acculturation: Living successfully in two cultures*. Article. *International Journal of Intercultural Relations*. Elsevier. Disponible en:
<http://sites.harvard.edu/fs/docs/icb.topic551691.files/Berry.pdf>

20. Brito, L. & Capito P. (2017) “El reality show, entre el entretenimiento y el espectáculo: Discursos mediáticos contemporáneos” *Antropología Experimental* n° 17, 2017. Texto 6: 93-104. Universidad de Jaén (España) ISSN: 1578-4282
21. Bruner, J. (1998) *El Habla del niño*. Paidós, Buenos Aires, 1997. ISBN 9501252035
22. Bruner, J. (2018) *Educación, la puerta de la cultura*. Machado, Grupo de Distribución, 2018, ISBN 9789507546204
23. Burks, R., Deards, K. & DeFrain, E. (2018) “Where Science Intersects Pop Culture: An Informal Science Education Outreach Program”. *Journal of chemical education*, *J. Chem. Educ.* no. 94, págs. 1918–1924.
24. Bushweller, K. (1996) “Must schools be parents too?” *Education Digest*, 00131227X May, vol. 61.
25. Calderón, I. (2013) “Escuelas radiofónicas: amalgama de educación, cultura y evangelización. Acción Cultural Resumen Popular llega a las Parroquias de Pamplona, 1954-1957” *Anuario de Historia Regional y de las Fronteras*, Volumen 18 – 2.
26. Campos, A., Gómez, R. & Pérez, M. (2005) “Mnemotecnia mediante imágenes y aprendizaje incidental de sujetos altos en viveza de imagen” *Alfredo Campos y otros Mnemotecnia mediante imágenes y aprendizaje incidental. ADAXE –Revista de Estudios e Experiencias Educativas– (2005-2008)*, 21: 169-183 ISSN 0213-4705.
27. Carletti, G. (2006) “La construcción de la representación de las prácticas cotidianas de directores escolares: un análisis de la toma de decisiones a partir de la Reforma Educativa” *Fundamentos en Humanidades*, Universidad Nacional de San Luis. Año VI I, no. I y II, págs. 239/255.
28. Carrillo, R., Moreno, M. & Zintsmaster, J. (2010) “Cultural production of a decolonial imaginary for a young chicana: lessons from mexican immigrant working-class woman’s culture” *Educational studies*, no. 46, págs. 478–502.
29. Chaparro, H. & Guzmán, C. (2013) “Los (múltiples) centros de la esfera: cultura, juventud y educación como aventuras contemporáneas” *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, no. 12 (2), pp. 691-701.
30. Chica, R. (2006) “El cocinar en los sectores populares de Cartagena: memoria, táctica y lugar en la vida cotidiana de la fritanguera”. *Investigación y desarrollo*, vol. I4, no. 2.
31. Chomsky, N. (1968) *El lenguaje y el entendimiento*. Barcelona, Seix-Barral.
32. Comisión Nacional de los Derechos Humanos (2012) “La importancia de los valores en la vida Cotidiana” Segunda edición: junio, 2012 México, D. F.
33. Costa, S. et al. (2014) “Uses of the internet in educative informal contexts. implication for formal education”. *Comunicar*, no. 43, vol. XXII. *Media Education Research Journal*.
34. Crone et al. (2011) “Informal Science Education: A Practicum for Graduate Students”. Springer Science + Business Media, LLC. No. 36, págs. 291–304.
35. Danelón, M. (2008) “Daily Life and Education: the school like world of life. A reading from the Lebenswelt of Husserl”. *Educação: Teoria e Prática*, vol. 18, no.30, jan.-jun. págs.107-124.
36. Di Franco, N., Di Franco, G. & Siderac, S. (...) “El curriculum enseñado y el lugar del conocimiento” *Anuario N° 6 - Fac. de Cs. Humanas - UNLPam (175-187) Argentina*.
37. Dias, R., Dias, L. & Miglio, I. (2015) “Por una historia de la educación en ver sujetos anónimos: la cultura y las prácticas de la escuela primaria del sur de Sergipe (1930-1960)” *Educação (Porto Alegre, impresso)*, v. 38, no. 2, págs. 249-262, maio-ago.
38. Duarte, J. (2011) “Migrants’ educational success through innovation: The case of the Hamburg bilingual schools” *Int. Rev. Educ.*, 57. págs. 631–649.

39. Duranti, A. (Sf.) “La etnografía del habla: hacia una lingüística de la praxis”. Cap. (...) Documento web. Disponible en:
<https://linguisticaunlp.files.wordpress.com/2011/11/eh-duranti.pdf>
40. Duranti, A. (2003) “Lengua como cultura en la Antropología Norteamericana. Tres Paradigmas” *Current Anthropology* Vol. 44, N. 3, June 2003. Págs. 323-347.
41. Duncum, P. (1999) “A case for an art education of everyday aesthetic experiences”. *Studies in Art Education*, vol. 40, no. 4 (Summer, 1999), págs. 295-311. Published by: National Art Education Association
42. Durkheim, É. (1924) *Educación y sociología*. Barcelona: Ediciones Península, 4ª edición, 1975.
43. Eco, U. (1976) “Tratado de semiótica general”. Editorial Lumen, Año 2000, V edición. Barcelona, España.
44. Escandell, M. (1993) *Introducción a la pragmática lingüística*. Barcelona, Anthropos.
45. Escobar, J., González, M. & Manco, S. (2016) “Mirada pedagógica a la concepción de infancia y prácticas de crianza como alternativa para refundar la educación infantil” *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, 47, 64-81. Recuperado de:
<http://revistavirtual.ucn.edu.co/index.php/RevistaUCN/article/view/742/1268>
46. Farías, F. & Tonatto, M. (2016) “Uma escola, múltiplos olhares: avaliação e recuperação no cotidiano escolar”. *Práxis Educativa*, vol. 11, no. 2, págs. 394-409, maio/ago.
47. Ferraco, C. (2007) “Research with the quotidian”. *Educ. Soc.*, vol. 28, no. 98, págs. 73-95. Jan./apr.
48. Fernández, C. et al. (2010) “Hacia la corresponsabilidad familiar: “Construir lo cotidiano. Un programa de educación parental” *Educatio Siglo XXI*, Vol. 28 n° 1 · 2010, pp. 85-108.
49. Forero, P. y Vallejo, L. (2017) “El desarrollo humano en Colombia 2002-2014”. *Saber, ciencia y Libertad*, Vol. 12, No. 2 Julio-diciembre, Págs. 147-164.
50. Franklin, B. & Johnson, C. (2007) “El conflicto sobre la educación adaptada a la vida” *Profesorado. Revista de curriculum y formación del profesorado*, 11, 3. España.
51. Fuenzalida, V. (2011) “Resignificar la educación televisiva: desde la escuela a la vida cotidiana” *Comunicar*, n° 36, v. XVIII, *Revista Científica de Edu-comunicación*; págs. 15-24.
52. Galindo, J (1998). *Técnicas de investigación en sociedad, cultura y comunicación*. Compilación. Addison Wesley Longman. México.
53. Gatti, D. & Caldas, E. (2010) “Curricula, practices and daily school life: the importance of school files for the production of knowledge in history of education”. *História da Educação*, vol. 14, no. 31, págs. 155-191, Maio/Ago.
54. Geertz, C. (1973) *La interpretación de las culturas*. Barcelona, Gedisa.
55. Gergely, G., Egyed, K., & Kiraly, I. (2007). “On pedagogy” *Developmental Science*, 10, 139-146.
56. Gourham, L. (1971). *El gesto y la palabra*. Publicaciones de la Universidad Central de Venezuela, Caracas.
57. Habermas, J. (1991) *Aclaraciones a la ética del discurso*. Trotta, Madrid, España. Disponible en https://drive.google.com/file/d/0B8i_fahFU7-hT1BzSUh1Tk5KQmc/edit
58. Habermas, J. (1982) “Conocimiento e interés” Madrid, Taurus, España.
59. Habermas, J. (1981) *Teoría de la acción comunicativa tomo I*. Buenos Aires, Santillana, Argentina.
60. Hall, E. (1966) *The Hidden dimension*. Anchor Books, USA.
61. Husserl, E. (1962) *Ideas relativas a una fenomenología pura y una filosofía fenomenológica*. México DF. Fondo de cultura económica. Mexico.
62. Ion, A. (2015) “Mobile Technologies for Lifelong Learning”. *Informatica Economică* vol. 19, no. 2.

63. Ivanova, I. (2017) "Non-formal Education, investing in human capital" *Russian Education & Society*, vol. 58, no. 11, págs. 718–731.
64. Ivaniushina, V. & Aleksandrov, D. (2015) "Socialization Through Informal Education: The Extracurricular Activities of Russian School children" *Russian Social Science Review*, vol. 56, no. 5, September–October. Págs. 18–39.
65. Jordán, J. (2009) "Cultura escolar, conflictividad y convivencia" Servicio de Publicaciones de la Universidad de Navarra, ISSN: 1578-7001 *Estudios sobre Educación*, no. 17, págs. 63-85.
66. Katzman, P. et al. (2012) "The influence of informal science education experiences on the development of two beginning teachers' science classroom teaching identity". *The Association for Science Teacher Education, USA*. No. 24, págs. 1357–1379.
67. Kim, M. & Dopico, E. (2014) "Science education through informal education". *Cult. Stud. of Sci. Educ.* 11, págs. 439–445.
68. Lane, J. & Stoltzman, J. (2017) "Guided Educational Tourism as Informal Physical Geography Education on St. Helena Island, Michigan". *Journal of Geography*, no. 116, vol. 3, págs. 119-126,
69. Lantolf, J. (1981) "Culture in second language teaching and learning. Chapter II: Second culture acquisition". NY City, Cambridge University press.
70. Larrosa, J. (2001) "Lenguaje y educación" *Revista Brasileira de Educação*, núm. 16, jan-abr, págs. 68-80. Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, Rio de Janeiro, Brasil.
71. Lebrún, A. (2015) "La educación formal, no formal e informal: una tarea pendiente en los museos del Perú". *Consensus*, vol. 20, no. 2. Págs. 25-40.
72. Lee, K. et al. (2017) "A Study on the Meaning of the 'Lifelong Learning to Be implicated in the Philosophy of Nietzsche". *Systemics, cybernetics and informatics*, vol. 15, no. 5, págs. 27-32.
73. López, L. & Aguaded, M. (2015) "La docencia sobre alfabetización mediática en las facultades de Educación y Comunicación" *Comunicar*, no. 44, v. XXII, 2015 *Revista Científica de Educomunicación* | ISSN: 1134-3478; e-ISSN: 1988-3293.
74. Maya (2009) "Racismo institucional, violencia y políticas culturales. Legados coloniales y políticas de la diferencia en Colombia" *historia critica edición especial*, Bogotá. Noviembre 2009, 362 PP. ISSN 0121-1617 págs. 218-245
75. Macarena, P. (2003) "Adquisición del lenguaje. El principio De la comunicación" *CAUCE, Revista de Filología y su Didáctica*, no. 26, págs. 321-347.
76. Macinkiewickz, A. & Jurczyk, E. (2018) "Development and implementation of ideas of lifelong learning in Europe at the dawn of the 21st century" *Journal of Education Culture and Society*, no. 1.
77. Martín-Barbero, J. (1987) *De los medios a las mediaciones: Comunicación, cultura y hegemonía*. México D.F. Editorial Gustavo Gili S.A. México.
78. Martínez, S. & Quiroz, R. (2007) "Construcción de identidades de los estudiantes en su tránsito por la escuela secundaria". *RMIE*, vol. 12, Enero – marzo, no. 32, págs. 261-281.
79. Mayordomo, A. & Fernández, J. (2013) "Educación, cultura política, causa pública. Una lectura histórica" *Revista española de pedagogía*. Año LXXI, no. 256, septiembre-diciembre 2013, 423-440. España.
80. Mèlich, J. (1994) *Del Extraño al cómplice, la Educación en la vida cotidiana*. Barcelona, Anthropos.
81. Narváez, A. (2014) Conferencia UPN: Cátedra Doctoral 2014. Disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=zryQiV9A8w8>

82. Muñoz, G., Peña, F., Quilaqueo, D. & Quintriqueo, S. (2015) “Conocimientos culturales como contenidos de la educación familiar mapuche”. *Alpha: Revista de Artes, Letras y Filosofía* is the property of Universidad de Los Lagos, no. 40, págs. 131-146.
83. Nadya, M. (2016) “Contesting history and pursuing “other” knowledge: A study of hip-hop and non-formal education among Native American youth in San Francisco and black Portuguese youth in Lisbon”. *Int. Rev. Educ.*, no. 62, págs. 711–731.
84. Narváez, A. (2013) *Educación y Comunicación: Del capitalismo informacional al capitalismo cultural*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional. DIE.
85. Narváez, A. (2016) *Comunicación Educativa, Educomunicación y Educación mediática Una propuesta de investigación y formación desde un enfoque culturalista*. Inédito.
86. Navarro, P. (2003) “Adquisición del lenguaje. El principio De la comunicación” *Cauce, Revista de Filología y su Didáctica*, n° 26, 2003 / págs. 321-343.
87. Nogueira, M. (2018) “The Professor in Scholar Quotidian: an experiment in high education”. *Educação: Teoria e Prática*, vol. 18, no.30. Jan.-jun., págs. 67-80.
88. Norqvist, L. & Leffler, E. (2017) “Learning in non-formal education: Is it ‘youthful’ for youth in action?” *Int. Rev. Educ.*, no. 63, págs. 235–256
89. Novelli, C. & Pincolini, C. (2007) “TV de proximidad y alfabetización audiovisual” *Comunicar*, n° 31, v. XVI, 2008, *Revista Científica de Edu-comunicación*; ISSN: 1134-3478; páginas 491-495.
90. Padilla, A. (2008) “Chapter 2: Social Cognition, Ethnic Identity, and Ethnic Specific Strategies for Coping with Threat due to Prejudice and Discrimination” En Willis-Esqueda C. (ed.) (2008) “Motivational aspects of prejudice and Racism” Springer-Verlag, New York
91. Padilla, A. & Pérez, W. (2003) *Acculturation, Social Identity and Social Cognition: A New Perspective*. *Hispanic Journal of Behavioral Sciences*, Vol. 25 No. 1, February 2003 35-55. Disponible en:
<http://web.stanford.edu/~apadilla/PadillaPerez03a.pdf>
92. Pardo, N. (1998) *Etnografía del habla: una perspectiva del análisis del lenguaje*. Artículo: *Revista Forma y Función*. Departamento de lingüística, Universidad Nacional de Colombia (11).
93. Pardo, N. (2007) *Discurso, Impunidad y prensa*. Unimedios, Facultad de ciencias humanas, Universidad Nacional de Colombia.
94. Paradis, J. (2005) *Grammatical morphology in children learning english as a Second language: implications of similarities with specific language impairment*. *Language, speech, and hearing services in schools*. *American Speech-Language-Hearing Association*. Vol. 36, 172–187, July 2005.
95. Pastor, M. (2001) “Orígenes y evolución del concepto de educación no formal” *Universitat de les Illes Balears*. Año. LIX no. 220, págs. 525-544.
96. Pegurer, M. & Martínez, J. (2016) “Media literacy in Brazil: experiences and models in non-formal education”. *Comunicar*, no. 49, vol. XXIV, *Media Education Research Journal*.
97. Pérez, R. & Soto, J. (2015) “¿Educación frente a cultura? El problema de la adaptación de cuentos tradicionales desde la Didáctica de la Literatura”. *Revista Española de Pedagogía*, Instituto Europeo de Iniciativas Educativas. Año LXXIII, no. 262, septiembre, págs. 483-498.
98. Pérez, P. (2004) “¿La ciudad puede llegar a ser educadora?” *Iconos*. *Revista de Ciencias Sociales*, no. 23, septiembre. Págs. 127-140. Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales-Sede Académica de Ecuador.
99. Pinker, S. (1994) *The Language Instinct*. Pelican. London.

100. Pozgaj, Z. (...) "Informal Learning in Lifelong Education" This article was modified from a presentation at the 31st International Convention MIPRO 2008 in Opatija, Croatia, May 2008. Manuscript received 10 July 2008. Published as submitted by the authors.
101. Pstros, M., Talmage, C., Peterson, C. & Knopf, R. (2017) "In search of transformative moments: Blending community building pursuits into lifelong learning experiences" *Journal of Education Culture and Society* No. 1.
102. Quiroz, M. (2011) "La televisión: vista, oída y leída por adolescentes peruanos" *Comunicar*, nº 36, v. XVIII, 2011, *Revista Científica de Edu-comunicación*; ISSN: 1134-3478; páginas 35-41.
103. Raikou, N. & Karalis, T. (2012) "Non-Formal and Informal Education Processes of European Lifelong Learning Programmes for Higher Education: The Case of the Erasmus Programme in a Greek Peripheral University" *The International Journal of Interdisciplinary Social Sciences*, vol. 5, no. 1, págs. 103-113.
104. Ramírez y Téllez, (2006) "La educación primaria y secundaria en Colombia en el siglo XX" Banco de la República de Colombia. Documento Web. Disponible en: <http://www.banrep.gov.co/docum/ftp/borra379.pdf>
105. Reigosa, S. & Rodríguez, A. (2007) "Relaciones entre escuela y TV: hacer visible lo invisible". *Comunicar*, *Revista Científica de Educomunicación*, no. 31, v. XVI. Págs. 577-582.
106. Rothuizen, J. y Harbo, L. (2014) "Social pedagogy between everyday life and professionalism" *Revista de educación social*, no. 19, julio de 2014. España.
107. Sánchez, J. & Aranda, D. (2011) "Internet como fuente de información para la vida cotidiana de los jóvenes españoles" *El profesional de la información*, v. 20, n. 1, enero-febrero 2011.
108. Santillán, L. (2009 a) "Antropología de la crianza: la producción social de "un padre responsable" en barrios populares del Gran Buenos Aires" *Etnográfica*. Noviembre, no. 13 (2): 265-289.
109. Santillán, L. (2009 b) "la crianza y educación infantil como cuestión social, política y cotidiana: una etnografía en barrios populares del gran Buenos Aires"
110. Saussure, F. (1945) *Curso de lingüística general*. Losada. Argentina.
111. Scalabrin, A. (2002) "Culturas infantis: conceitos e significados no campo dapesquisa e no cotidiano da educação infantil". (Sin información, recuperado desde el motor de búsqueda de Ebscohost, autOrtizado a la Universidad Nacional de Colombia)
112. Segura, M. (2005) "Competencias personales del docente". *Revista ciencias de la educación*, Año 5, l. Vol. 2 l, no 26 l, julio-diciembre, págs. 171-190.
113. Slobin, D. (1994) *The Human Language Series 2: languages acquisition*.
114. Stein, E. (...) "La idea del hombre como fundamento de la educación" *Humanitas*, no. 74 pp. 330 – 343.
115. Torres, S., Kovalski, D. & Boing, A. (2005) "Moral development of graduates from a dentistry course: a constructivist evaluation" *Ciencia e Saúde Coletiva*, vol. 1, no. 2. Págs. 453-462.
116. Torres, V. (2010) "La Familia as Locus Theologicus and Religious. Education in Lo Cotidiano [Daily Life]". *Religious Education*, vol. 105, no. 4 July–September.
117. Trujillo, F. (2012) "En torno a la interculturalidad: reflexiones sobre cultura y comunicación para la didáctica de la lengua" *Porta Linguarum* 4, junio 2005. págs. 23-39.
118. Valladares, M. (2015) "Geofilosofando com crianças, como criança...". *Revista Brasileira de Educação em Geografia*, vol. 5, no. 9, págs. 103-121, jan./jun.
119. Van Dijk, T. (2001) Algunos principios de una teoría del contexto. Artículo: *Revista Latinoamericana de Estudios del Discurso (ALED)* (1) p. 69-81. Recuperado de:

<http://doctoradosociales.com.ar/wp-content/uploads/Algunos-principios-de-una-teor%EF%BF%BDA-del-contexto.pdf>

120. Van Dijk, T. (2002) El análisis crítico del discurso y el pensamiento social. Artículo. Revista Athenea Digital. Universitat Pompeu Fabra. Barcelona. Recuperado de:
<http://www.raco.cat/index.php/Athenea/article/viewFile/34083/33922>
121. Van Dijk, T. (1977) Text and context. N.Y. Longman Group UK. USA.
122. Vizuete, M. (2014) “Educación física – Cultura física. Dos modelos, dos didácticas” Revista de Ciencias del Deporte, vol. 10 no. 2, págs. 67-76. España.
123. Vitelli, C. (2009) “Adolescências e identidades estéticas no cotidiano” Educação em Revista, vol.25, no.03, págs.43-74, dez.
124. Weber, M. (1922) “Economía y sociedad”.Fondo de cultura económica, Mexico DF. Mexico
125. Younus, F. & Akbar, R. (2017) “Comparison of Evaluation Methods of Teaching Practice of Formal and Non-Formal Teacher Education Institutions of Punjab”. Bulletin of Education and Research, April. Vol. 39, no. 1, págs. 159-173.

<https://www.elheraldo.co/entretenimiento/famosos-de-la-television-que-dejaron-su-huella-en-el-desafio-364547>

<https://www.semana.com/especiales/articulo/50-para-recordar/66093-3/#:~:text='EXPEDICI%C3%B3N%20ROBINSON'&text=El%20primer%20reality%20show%20de,con%20uno%20y%20otro%20participante>.

[https://es.wikipedia.org/wiki/Desaf%C3%ADo_\(programa_de_televisi%C3%B3n\)](https://es.wikipedia.org/wiki/Desaf%C3%ADo_(programa_de_televisi%C3%B3n))

<https://www.eltiempo.com/cultura/cine-y-tv/el-rating-siempre-ha-sido-un-aliado-de-el-desafio-603624>

https://m.facebook.com/watch/?v=516300862972425&_rdr

<https://www.youtube.com/watch?v=9NV6QTIGQ10>

9. ANEXOS.

9.1. Anexo 1. Una historia socio-económica sobre la escolarización en el país.

El propósito de esta sección no es el de construir una ya construida y muy estudiada historia de la escolarización en Colombia. El propósito es el de contextualizar la historia de la alfabetización que, en nuestro país, coincide con la historia de nuestra escolarización. Para efectos de este trabajo, alfabetización se entenderá educacional e históricamente como la introducción y la difusión del código alfabético en nuestra sociedad. Y escolarización será entendida históricamente como el proceso de institucionalización para la difusión del código alfabético. No me refiero específicamente a la enseñanza de la lectura y de la escritura, ni únicamente en la esfera de la escuela o la academia. Se trata de cómo históricamente el universo alfabético se incorporó en la vida cotidiana de la gente, en tanto sociedad, proceso que a su vez coincide con unas narrativas y argumentaciones occidentales sobre la escolarización.

Esta historia de la escolarización y la alfabetización, más institucional que un análisis de hechos históricamente relevantes, sirve para observar la manera cómo se introdujo el código alfabético argumentativo en nuestra cotidianidad. Servirá para notar cambios sociales producidos directa e indirectamente por la escolarización, es decir, cambios culturales influidos por la asunción de una cultura al lado de la otra. Estos cambios sociales serán interpretados más adelante en términos de códigos y de discursos, en las palabras, enunciados y en las narrativas y argumentaciones que han influido en la vida cotidiana. También habrá de notarse la manera como históricamente los discursos de la vida cotidiana y los escolares han convivido sin evidencia de que uno reemplace o modifique al otro. Pero, en contravía de ello, el cambio histórico de algunos conceptos y narrativas en la vida cotidiana puede representar la influencia de la escuela y otras instituciones en la cultura de una nación. De eso se trata específicamente la intención de rastrear los discursos y usos sociolectales escolares que fueron introducidos en la cotidianidad

La institución escolar, como se dijo en el marco teórico, es un objeto de la sociología y, particularmente, de las ciencias humanas dedicadas al tema de la enseñanza y del estudio. En este caso se desea observarle como un objeto de estudio de carácter educacional: la educación escolar es la del código alfabético y se desarrolla en unos elementos contextuales, lingüísticos y discursivos particulares. Y como complemento epistemológico, se pretende aquí observarle de modo pragmático comunicativo para comprender cómo se relaciona en la vida cotidiana con otras educaciones. Desde ese punto de vista la escolarización y la alfabetización serán estudiadas dentro de un contexto histórico de transferencia de códigos y discursos científicos, académicos y, por ese camino, del sociolecto escolar. El contexto histórico permite ver hitos en los cuales hay cambios de pensamiento, representaciones compartidas en la cultura, en un lapso de unas décadas, observadas a su vez en los cambios discursivos y en los cambios de usos lingüísticos escolares. De

esa forma podrá comprenderse cómo funciona la transmisión y adquisición lingüística y, con ello, la “transmisión” y adquisición de la cultura.

En el ensayo: “La educación y la economía colombiana” de Miguel Urrutia Montoya, quien fuere jefe del departamento Nacional de Planeación, en 1976, fecha de su publicación en el Banco de la República, discute la necesidad de comprender los procesos de escolarización y económicos como una mutua complementación del desarrollo social. Indica el autor que existe una insoslayable relación entre los dos campos de la humanidad, pero no es posible determinar con certeza científica las relaciones de causalidad: ¿es la escolarización la causa del desarrollo económico o al revés? El autor plantea un análisis a datos educativos y económicos, pero no del país sino de regiones distintas y disímiles. La razón es que las políticas educativas son de corte nacional pero el desarrollo industrial, por ejemplo, es una variable económica regional.

Así las cosas, la evolución de la educación y la economía tiene en Colombia diferencias históricas regionales. Tal es el caso representativo de Antioquia según el cual era la región menos próspera para industrializarse en el S. XIX. Sin embargo, luego de un proceso de desarrollo educativo logró impulsar su industria. Por el contrario, en otras regiones como la cafetera, tal industria promovió la alfabetización de la sociedad que de ella vivía. Así pues, el autor plantea que la educación escolar y el desarrollo económico no pueden analizarse aisladamente y tampoco de manera determinista (qué promueve a qué). Por eso el análisis a continuación pretende, bajo la lógica de la mutua determinación educativa-económica, mostrar el proceso de escolarización colombiano, como una historia socio-económica de cambio cultural, ruptura y continuidad. Por ello, la ruptura será analizada como resultado educativo de la escolarización en la sociedad, y en la búsqueda de aquellas cosas que el registro escolar mejoró en la vida de las personas. Y la continuidad será estudiada en los cambios sufridos por la escuela en su esencia institucional, causados por razones socio-económicas, que permitieron la reproducción de la cultura.

La razón de escribir esta historia es la necesidad de establecer un marco de información para obtener un punto de comparación y unas características de la educación escolar en diversas épocas. Y qué mejor que encontrar elementos de juicio sobre la cultura y la educación desde los albores de la escolarización hasta nuestros días. Esta comparación es fundamental para cumplir con el objetivo de conocer cuáles son las características culturales-discursivas (edu-comunicativas) de la educación escolar y con las cuales compararla con la educación cotidiana.

Ya anteriormente fue utilizado un método mixto lingüístico histórico para el análisis de los discursos que develasen tales relaciones cultural-educativas. En esta ocasión se hará seguimiento histórico e interpretación a unos discursos pedagógicos y socio-culturales. Servirá para determinar si existe un currículo oculto en la escuela pública bogotana, adyacente al currículo expresamente pedagógico (discursos y acciones). De haberlo, un currículo oculto probaría que existe una educación escolar concomitante a unos procesos de educación cotidiana de transmisión y adquisición de saberes dialectales. Estos últimos son extraoficialmente vividos y recreados por los instituidos escolares.

El relato a continuación contiene el primer punto de comparación para dicho objetivo. Se trata de encontrar los efectos cotidianos de la escolarización para determinar si son un registro escolar de su currículo oficial. No sería útil acceder a una escuela y describir, por ejemplo, su Proyecto Educativo Institucional (PEI)¹³, dado que lo deseable es comprender cuáles son las acciones que representan los discursos pedagógicos en acción. Esto porque es en esas acciones donde notamos la realización educocomunicativa de la escuela. Esas serían realmente las características comparables con aquellas de la cotidianidad discursiva que, de afuera hacia adentro, han permeado la escuela colombiana, sobre todo la pública y bogotana.

La descripción a continuación se realiza teniendo en cuenta la historiografía social y económica de la educación en Colombia, como sus autores definen los estudios aquí analizados. Todo bajo la interpretación dada al concepto /educación/, utilizado en los estudios históricos de Colombia, como /educación escolar/. Los datos mostrarán los orígenes de ambos: escuela/tradición escolar, y tradición escolar oculta/discursos populares en la escuela. Tales datos serán el hilo conductor de, primero, una tradición escolar al paso de un siglo de historia. Y, segundo, serán el hilo conductor de una historia popular acerca de la exclusión histórica de un grupo poblacional de la ciudad, la niñez y la juventud vulnerables (personas en riesgo de pobreza, maltrato o abandono), mostrando la evolución de unos conceptos socio-mediáticos aplicados a ellos. Los datos históricos socio-económicos de la educación escolar permitirán saber cuál ha sido verdaderamente el resultado social de la escuela, en términos del ideal de cambiar la cultura colombiana. Determinar si la escuela es una ruptura de la educación cotidiana y de la cultura en sí misma, dependerá de estos datos, y de comparar lo que la sociedad ha sido moldeada por los códigos de nuestra escolarización.

Comenzamos diciendo que a comienzos del siglo XX Colombia era una nación atrasada en escolarización. El atraso no es por una visión desarrollista, sino de la comprensión de la escuela como una obra humana: sus dimensiones y cualidades dependen de la intensidad del trabajo humano. La escuela no depende de factores naturales sino socio-económicos para ambos, su fundación, expansión y mantenimiento. En términos de sistema escolar y desarrollo humano, la escolarización fue de únicamente el 17% en 1912. Así, en comparación con la tasa de alfabetización, solo un 7% de los un poco más de 4 millones de habitantes del país sabían leer y escribir en esa época (Helg, 2016). La alfabetización, si bien no es solamente un resultado de la escolarización, sí es un saber académico, escolar y gramaticalizado. Es decir, enseñar a leer y escribir no depende de la escuela, pero sí hace parte inherentemente de ella. Así que la alfabetización encuentra en la escuela un acelerador y sistematizador en cuanto a su enseñanza y estudio. Además, alfabetizar a la población es una manera de irrumpir en la cultura popular y oral. La idea es darle a la sociedad la tradición escrita, europea si se quiere, y así influir en los discursos populares. Es de suponer que la población de ese entonces vivía mucho más intensamente su cultura popular, narrativa oral-icónica y tradicionalmente cotidiana.

¹³ Documento de las instituciones escolares que por ley deben tener por escrito su descripción curricular pedagógica.

Para 1918 solamente se tenía un 30% de los niños entre 6 y 14 años en escolarización. La historia de la escuela en Colombia muestra en sus datos una evolución de un concepto (un propósito) según el cual debe civilizarse a la población y educar a las élites (Helg, 2016). Esto, porque solamente hasta 1958 ese porcentaje llegó a ser del 58% de los colombianos con algunos grados de primaria. Debe tenerse en cuenta que en 1918 la escolarización contaba con 6 años únicamente, dos en primaria y 4 en bachillerato, siendo obligatorios los primeros dos años. La obligatoriedad solo se daba en discurso, pues las instituciones eran escasas y de alto costo. Así las cosas, a inicios del siglo XX las escuelas urbanas constituían el mayor número de instituciones, en detrimento de las rurales, cuando el grueso de la población, un 82%, vivía en la ruralidad.

La brecha actual entre la educación rural y urbana comienza aquí, teniendo grandes diferencias ideológicas en las necesidades educativas de ambos mundos. Así la educación rural solamente ofrecía 3 años y, a pesar de la mayoría poblacional rural, se creó un incentivo perverso para la desfinanciación y abandono de esas escuelas. Los gobiernos de la época decretaron construir escuelas cuando la población rural quedara a 3kms de la cabecera municipal y tuviere más de 20 niños. Con la pauperización de la sociedad, la guerra y el desplazamiento forzoso, a inicios del siglo 20 comenzó el despoblamiento del campo y la pauperización y urbanización de la población. Esto, aunado a la promoción y atraimiento de la población por la educación escolar hacia las urbes.

Debe apuntarse que la educación nunca fue pública u oficial a estas alturas. La educación era dada por comunidades religiosas, por encargo y financiación Estatal o no, pero se cobraba una matrícula y unos onerosos gastos. De hecho, la intervención Estatal consistía en apoyar la formación elitista de quienes podían pagarla, por ejemplo, financiando el reclutamiento de profesores europeos. Así se marcan dos brechas: la rural urbana y la urbana popular y elitista. A lo anterior se sumaba que, como se verá adelante, la educación pensada para los sectores populares era ideológicamente determinada como civilizadora y no profesionalizante y académica. Así, se pensó en escuelas de artes y oficios para niños y jóvenes pobres y o en abandono, como también prisiones y reformatorios.

Para las escuelas se pensó en financiación Estatal pero tal financiación terminó en manos de administradores eclesiásticos. Además, las becas que otorgaban estas instituciones, como parte de la compensación hacia el Estado, terminaban distribuidas desigual y clientelamente en la población medianamente pobre. Mientras tanto, de la escasa población escolarizada, solamente un 7% terminaba la primaria, y de ese porcentaje un muy reducido número llegaba al final de los 3 años rurales y los 6 urbanos (de una matrícula de más de 107 mil estudiantes). Así también, se abría la brecha de género como la conocemos hoy: las mujeres no eran educadas en escuelas con hombres ni en el mismo número que ellos, siendo las más beneficiadas las hijas de familias ricas. La ideología determinaba que la educación era prioritaria para los hombres, que la primaria era suficiente para las mujeres y la educación secundaria para los hombres, que los hombres podían ir a ambos, escuelas confesionales o no, mientras que las mujeres debían ir a las escuelas católicas. Teniendo en cuenta que solo el 7% de las personas con primaria continuaría a la secundaria (Helg, 2016), ese porcentaje estaría conformado casi exclusivamente por hombres. Por esta razón la

educación secundaria quedó en manos de los hombres de familias poderosas que incentivaron y fueron incentivados por la productividad de la región. A mayor productividad de la región mayor nivel de escolarización en bachillerato.

Otra brecha que se abrió en tal época fue la de la educación pública versus la privada. El anterior dato es importante porque quienes han podido históricamente asistir a la escuela privada en Colombia, en la mayoría de los casos, acceden a mejor educación. Esto, en términos educacionales podría entenderse como que quien podía pagar una escuela privada tenía mayores posibilidades de adquirir el código y la cultura alfabéticas. También sirve para saber en qué parte de la población penetró mayoritaria e históricamente la cultura alfabética. Para Helg (2016), las escuelas públicas no existían y, aunque había la denominación “oficial” de la escuela, esto no significó que la inversión del Estado beneficiara a los desposeídos. Las escuelas oficiales eran centros, como casi todas las escuelas del país, administrados por alguna comunidad religiosa y habitaban en un predio público. Otras escuelas eran netamente eclesiásticas y a éstas podría llamárseles privadas.

. La escuela nunca fue exclusiva de la enseñanza y estudio sino más bien fue un hogar de diversas expresiones culturales. De aquí empíricamente puede decirse que el código alfabético fue añadido, acuñado, en la cultura cotidiana como uno más de sus códigos y discursividades. Lo mismo que ocurría en la escuela y el universo de la alfabetización, ocurría en la iglesia y sus feligreses. Los discursos y el sociolecto de la iglesia católica ha sido difundido desde la conquista y colonización de América, y no existió únicamente en los edificios eclesiásticos. La historia de la iglesia católica en la escuela colombiana muestra cómo las personas instituidas en ambas, iglesia y escuela, podían dominar cada uno de los códigos efectivamente y sin que uno reemplazara al otro.

Según Helg (2016) para 1958 la mitad de la población ya sabía leer y escribir y tenía al menos la primaria, diferente del 30% de personas alfabetizadas y escolarizadas 20 años antes (1938), y diferente del 7% 40 años atrás (1918). Para la segunda mitad del siglo 20 una buena porción de la población había sido educada en su mayoría en escuelas públicas, éstas sí, pero con un alto componente de educación católica aprobada por las autoridades educativas.

Para los años 30 y 50 del siglo XX la población experimentaría su primera explosión demográfica en todo el país. Especialmente en las zonas urbanas como resultado de la pauperización y desplazamiento forzoso ocasionados por el conflicto armado. Los niveles de violencia y migración generaron una crisis social sin precedentes en el país, de modo que la escolarización se hizo urgente en forma masiva, con enfoque de civilización y de protección a la infancia en peligro. Diferentes reformas educativas permitieron cambios en currículo y cobertura expandiendo la inversión en construcciones educativas y en sistemas de transferencia para la alimentación social. Solamente entre 1945 y 1957 la población colombiana y mayoritariamente urbana creció un 36% (Helg, 2016, pág. 275).

El número de estudiantes en la primaria se duplicó creciendo la matrícula oficial un 82%, mientras la privada creció un 498%. Esto es prueba de que la tradición por lo privado se representó en 3

décadas de baja inversión estatal en lo público, mientras benefició primordialmente lo privado con inversión directa (a pesar de que esa fue la época de la explosión escolar pública). Según Helg (2016), entre 1945 y 1957 la población escolar en secundaria aumentó un 131% en el sector público y un 307% en el sector privado. Adicionalmente se encuentra el dato de la progresión de la alfabetización concomitante a la expansión de la escolarización: para 1918, se dijo, solo el 7% de la población había sido alfabetizada, pero para 1938 esta cifra aumentó al 50% y al 75% en 1964. Sin embargo, el aumento de la escolarización se dio de la mano de un fuerte proceso de pauperización, migración, urbanización y violencia. Se dio también la evolución del conflicto partidista hacia el conflicto Estado-Guerrillas-Población civil. Tales procesos solo ahondaron en la desigualdad convertida, gracias a la corrupción, en el freno del desarrollo social del país. Todos los esfuerzos de crecimiento en cobertura parecían en vano, frente al crecimiento de los problemas y de la población. Lo que no fue en vano fue la experiencia adquirida por el país en esa materia.

Como se dijo, no se sabe si los cambios económicos se dan por cambios escolares o si esto es al revés. Lo cierto es que la escolarización sí se presentó como exigencia para el desarrollo económico de las personas, como saber leer y escribir se convirtieron en necesidad para conseguir empleo. Así también una mayor cantidad de personas formadas apoyó el crecimiento de la economía y la industria. A esto se suma que un gran porcentaje de la población, que no pasaba los 15 años de edad en los años 50, fue esa sociedad tan joven la que vería los resultados de la inversión y el crecimiento económico de décadas atrás. Colombia experimenta a mitad del siglo XX una expansión industrial sin precedentes debido a los cambios económicos y las exigencias del contexto global de las dos guerras mundiales. El 87% de los empleados industriales sabía leer y escribir, mientras que la población urbana era más grande y la economía de la ciudad exigía alfabetizarse.

Corrupción y desigualdad tienen también la forma del analfabetismo. Pasará una década más para que un 25% más de la sociedad sepa leer y escribir, y pasarán más décadas para que los colombianos posean una escolarización más estructurada y ampliada. La escolarización daba sus frutos, pero para los años 50 la ausencia de un sistema más universalista impedía un sostenimiento fuerte de la democracia y la economía en crecimiento. Para la mitad del siglo XX se profundiza la ideología según la cual la educación debe ser piramidal: debe haber una base social robusta apenas educada y una élite dirigente con alta formación académica.

Antes del siglo XX los niños eran mayormente vistos como adultos pequeños útiles para el trabajo agrícola y el reclutamiento. Ya para la mitad del siglo XX se percibe un alto grado de humanización hacia la niñez, pero el crecimiento poblacional y la pobreza arrojan cada día más jóvenes a las calles de las ciudades. Aunque la política escolar ya es parte de las prioridades del Estado, la educación pública no aborda suficiente ni adecuadamente los requerimientos de la sociedad.

Para finalizar esta parte, debe decirse que la escuela pública colombiana siguió cuatro décadas de expansión y consolidación entre los años 60 y 90, mejorando de manera exponencial los niveles

de cobertura. Independientemente de la evaluación que pueda dársele al sistema educativo actual y sus resultados, la comparación basada en los cien años de cambio cultural le da una ventaja cualitativa a la escuela pública colombiana. Después de un siglo, para el año 2016 la población nacional se decuplicó llegando a los 47.6 millones de personas según algunos censos (Helg, 2016). No hace falta hacer una descripción general del estado de cosas de la educación colombiana actualmente.

En términos educativos, algunas diferencias entre hoy y hace un siglo se evidencian en un sistema escolar cuya exigencia es de 10 años versus los 6 de 1918. En la práctica, los colombianos de esta época pasan 12 años en el sistema, debido a otra gran diferencia de épocas: el reconocimiento de diferentes infancias y de la adolescencia. Esto implicó la construcción de un bachillerato básico y otro medio, además de los programas de atención a la primera infancia. Así las cosas, no solamente hay un aumento real de años de escolarización, sino que se avanzó en el reconocimiento de la reciprocidad entre educación y edad escolar. Así, la educación está garantizada desde los 0 a los 12 años de escuela, y con cobertura obligatoria de entre los 2 y los 15 años del joven. En cuanto a su concepción política, se considera un derecho humano universal a la educación escolar, concomitantes con el cumplimiento irrestricto y más activo de los derechos fundamentales de los niños y los jóvenes. Por supuesto el sistema público es ahora más robusto y tiene para sí el 75% de la matrícula del país (MEN 2016).

Aunque los estudiantes colombianos recorren ahora 9 años entre la educación básica y la inicial, salen del sistema con menos edad y menos preparación que los estudiantes de otros países de la OCDE (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico). En educación inicial tenemos 2.9 millones de estudiantes de 3 a 5 años, de los cuales 1 millón son atendidos indirecta o informalmente por el sistema debido junto con entidades privadas. En educación básica hay 7.5 millones de estudiantes en 50900 colegios. En la educación media hay 1.1 millones de estudiantes, dejándonos un sistema piramidal como antes. Cuando hace un siglo solo el 7% de la población sabía leer y escribir, hoy solo tenemos un 6% analfabeta de la población. En un siglo la esperanza de vida escolar aumentó de los 2 años a los 13.5. Solamente 1 de cada 5 estudiantes no continua la primaria y un 9% de los jóvenes en edad académica media no van a la escuela (MEN 2016).

Aunque no sea obra exclusiva de la escolarización, la escuela sí que cumplió su deber civilizante, en palabras de la élite colombiana, sobre una sociedad que de todas formas lo necesitaba (tal vez no esa civilización). El sentido de la civilización de la sociedad colombiana era entendido como la necesidad de educar a los salvajes, o todos aquellos por fuera del canon de civilización, o pretensión de nobleza de la elite. Pero también cubría la necesidad de modernizar la mano de obra, la cual tenían un nivel educativo bajísimo durante la primera mitad del siglo XX. Es más, con agravantes como el conflicto armado que aumentaba la violencia intrafamiliar, por ejemplo. La escuela es por todo esto una ruptura, y ha cumplido con su deber de introducir la cultura alfabética en el país modernizando la sociedad. La evolución de la tasa de alfabetización de un siglo muestra que no solo se introdujo a toda la sociedad, varias décadas, en el universo de lo escrito, sino también de seguro extendió el conocimiento de las ciencias y las gramáticas, con lo cual cambiaría la vida de la población. Los datos que presenta Hegel (2016, cap. 3) aquí tenidos en cuenta son

aquellos que muestran unas escalas piramidales comparativas de época, en las cuales el aumento de la tasa de alfabetización iba de la mano con el aumento de personas con cada vez más años de escolarización y profesionalización en la élite. Esta tendencia se mantendría durante varias décadas, promoviendo la sociedad para sí misma una modernización de su pensamiento.

9.2. Anexo 2. Una historia sobre la hegemonía acerca de la educación y las personas.

En 2017, el Gobierno de la República de Colombia presentó los resultados de una investigación en el ámbito jurídico, cuyo objetivo fue proponer una depuración normativa a la legislación del país. El documento de la investigación muestra el proceso para escoger y analizar las normas a ser depuradas, las cuales debían estar vigentes o no, y anteriores a la Constitución Política de 1991 (Gobierno de Colombia, 2017). Esto con el fin de encontrar todas aquellas leyes o actos legislativos en condición de obsolescencia, caducidad o impertinencia. De esta manera, proceder a su anulación o derogación bajo los procesos parlamentarios actuales.

La justificación de este procedimiento se da en el reconocimiento del problema de mantener vigentes normas aún exigibles. Normas cuya demanda podría resultar en el reconocimiento de derechos, re-ejecución del objeto legal, reconocimiento de perjuicios jurídicos, entre otros. Por obsoletas, se entienden las normas que perdieron su vigencia a nivel social por cambios culturales y su aceptación moral. Por caducas se entienden normas vigentes ya cumplidas y desarrollada por completo su ejecución. Y por impertinentes se entienden las normas incumplidas históricamente. Algunas son impertinentes porque son incompatibles con el ordenamiento jurídico actual. Otras lo son porque ya han sido reemplazadas tácitamente por otras normas actuales.

Las normas revisadas datan de 1875 hasta 1990. Se reunieron más de 11 mil leyes y decretos con fuerza de ley, agrupadas en las categorías anteriores y llevadas al Congreso de la República de Colombia. Éste procedió a su derogación mediante la promulgación de la ley número 169 de 2018 de la cámara alta. Con este paso se espera, dice el documento del estudio, se dé blindaje jurídico al Estado respecto de pleitos malintencionados de terceros. Según el documento, la depuración se traduce en un ejercicio de racionalización de las normas estatales, en coherencia con la constitución/legislación y la sociedad actuales. Las normas y su ejecución dependen de la acción e interacción de unos agentes capaces y legitimados.

La relación entre las normas y el contexto es insoslayable, de manera que entre ellos existe interdependencia de sentido. Es decir, las normas son coherentes con la realidad a la que intervienen, o con la realidad interpretada ideológicamente desde la política pública. Los gobiernos se basan para ello en el pasado y el presente de la economía, el relacionamiento social, la cultura deseada o indeseada, las representaciones compartidas entre los ideales de nación y sociedad, etc. Por ello, la interpretación histórica de las normas puede revelar detalles de la historia de la

sociedad, así como de sus procesos educativos o de transmisión cultural. Las aquí estudiadas, se suponen revisadas y catalogadas caducas, impertinentes u obsoletas.

Gracias al listado de normas analizadas, discutidas y derogadas por el Estado, pudo hacerse un sondeo sobre la legislación histórica para la niñez y la infancia. Se supondría que las normas halladas pueden calificarse como pro o contra discursivas a las prácticas de crianza y cuidado de la sociedad. Cuando se insertaron los términos /niñez/, /cuidado/ y /crianza/, el buscador de la página encontró 0 resultados. No así con los términos /Educación/ con 1972 menciones, /Educación de/ con 51 menciones, /niño/ con 36 menciones, /infancia/ con 7 menciones, y /adolescentes/ con 6. Parece ser que los conceptos buscados no hacían parte del vocabulario relevante o conocido por los gobiernos y congresos colombianos durante una buena parte de la historia.

El reconocimiento de la condición de niñez, de las prácticas de cuidado y el concepto de infancia no hacían parte de la ideología política ni de la ética sobre los niños en términos legislativos y gubernamentales. Sin embargo, sólo a finales del s. XX fueron reconocidas legal y jurídicamente la niñez, la infancia, la primera infancia y la adolescencia. Entre otros procesos está la Constitución Política de 1991. Antes de ella, se puede decir que buena parte del siglo XX y finales del s. XIX, el Estado y la normativa estaban mayoritaria y hegemónicamente distantes en relación con la niñez colombiana. Más allá de eso, se puede observar cómo se educaba buena parte de la población infantil colombiana hasta la década de los 80s del s. XX.

Los resultados de la búsqueda evidencian la gran preocupación por la tutelarización y escolarización de la sociedad por parte del Estado. El término educación fue bastante amplio (1972 menciones) entre las 11 mil normas recuperadas. Desde 1882 hasta 1990, el Estado promulgó 24 leyes expresamente dirigidas a los niños. En ellas se encontraron las siguientes temáticas:

- Dotación de centros de niños desamparados, enfermos, víctimas de la guerra o abandonados; organización y dotación de escuela de artes y oficios niños desamparados; creación de centros de capacitación, niños víctimas de violencia y escuelas de trabajo para niños y jóvenes: catorce normas.
- Centros de reeducación y reducción de niños anormales. Una norma.
- Parque en homenaje a los niños: dos normas.
- Separación de niños y de niñas en los orfanatos: una norma.
- Prohibición de venta de literatura infantil para protección de la moralidad en los niños: una norma.
- Creación de secciones de menores en las colonias penales y agrícolas: una norma.
- Creación de la división nacional del niño, como dependencia del ministerio de salud pública de 1959: una norma.
- Medidas de seguridad para menores delincuentes: una norma.

Ejemplos de lo anterior son los postulados de la ley 9 de 1930, artículo 1. En él se dice que los menores de 18 años estarán al cuidado de asistencia pública, entre otras razones, si cumplían una de estas condiciones:

- “c) Los vagos y los mendigos, cuyos padres no puedan sostenerlos y educarlos.
- d) Cuando el Juez de Menores lo crea conveniente para la salvación del niño o de la niña cuyos padres estén en imposibilidad, por cualquier causa, física o moral para el cuidado y educación de sus hijos.
- e) Cuando hallándose en cualquiera de los casos anteriormente enumerados no estén bajo la protección de un establecimiento particular de acción social dedicado especialmente a la asistencia de menores.”

La norma y su objeto se refieren a la obligación de proteger a los niños abandonados y a establecer los requerimientos legales para la tutelarización. Reconoce tácitamente la existencia de un problema generalizado en el país, pero particular de Bogotá. Desconoce las diferencias entre la infancia y la adolescencia, en tanto somete al mismo tratamiento a unos y otros en un rango de los 0 a los 18 años. Luego también desconoce las necesidades a las que se ven sometidos los niños y adolescentes sobre la mendicidad, utilizando el apelativo “vagos”. A diferencia de las normas actuales sobre infancia y adolescencia, las normas antiguas evidencian laxitud en la justificación del abandono. Esto, aunque quisieran reconocer la imposibilidad legal de cuidado por parte de adultos responsables. Las normas actuales castigan el abandono, por ejemplo, estableciendo penas de prisión o responsabilidad monetaria con los hijos. Pese a los sesgos y desconocimientos sobre los temas de la niñez, leyes como éstas fueron la semilla del código actual de infancia y adolescencia.

La fundación de los establecimientos tutelares es una respuesta estatal de reclusión para brindar protección y, mediante el tutor, intentar suplir el proceso de la crianza. Significa brindar protección en ausencia de otras ideas más humanitarias para la época. En esta medida, la reclusión para los niños evidencia el desconocimiento en la toma de decisiones. La paternidad responsable, por otro lado, no debe ser un concepto ni vigente ni generalizado en la sociedad colombiana de los 30s a los 50s. El modelo del tutor fue una respuesta a la ausencia de crianza activa o de paternidad en la sociedad bogotana. La tutelarización consistió en pasar la patria potestad de los padres a la del Estado. Éste tomaría la responsabilidad por medio de los profesionales, los contextos y la institucionalidad administrativa de la ley 9 de 1930. La responsabilidad del cuidado y formación de un gran y crónico número de niños en Bogotá pasó a manos burocráticas, respondiendo con políticas de reprensión del menor. Al joven en abandono se le tildó de delincuente o de vago. Se desconocían así ideológicamente las causas y consecuencias del problema económico y ético de la sociedad subyacentes a la infancia en abandono. En consonancia, fue hallado el decreto 1718 de 1939: “Por el cual se crean unas Secciones de Menores en las Colonias Penales y Agrícolas y se prorroga la vigencia de un decreto”. Y a su vez se encontró el Decreto 2402 de 1938: “por el

cual se dictan algunas normas transitorias sobre medidas de seguridad para Menores Delincuentes” (sic).

Hasta los años 50, el Estado estaba básicamente obligado a ayudas económicas como subvenciones, auxilios o aportes a instituciones de carácter eclesiástico, comunitario y privado. Esto con el fin de dar cuidado a la población infantil abandonada y en constante aumento. Las causas del abandono reconocidas en las normas fueron las incesantes guerras civiles o las constantes violencias partidistas posteriores. Muchos huérfanos resultaron de las hambrunas, los desplazamientos forzosos, masacres perpetradas por ejércitos privados y epidemias. Por otra parte, se evidencia el fenómeno urbano del abandono parental. Una apuesta del Estado en este sentido fue dotar mayoritariamente a las escuelas públicas ya existentes (muchas de carácter eclesiástico), otras privadas y otras de beneficencia. A comienzos del s. XX, el Estado inició la fundación de centros de capacitación de niños para darles condiciones de reinserción productiva a la sociedad. Sin embargo, estas acciones gubernamentales tenían un sesgo bastante difícil de eliminar: criminalización, penalización, encierro y negación de la infancia. Por ejemplo, en 1955 fue expedida la norma Decreto 609, la cual prohibía expresamente la importación y divulgación de literatura infantil. Para la época, el comic constituía el boom literario dirigido a la juventud en el mundo. El conservadurismo mantuvo concepciones contrarias al buen desarrollo, expresamente basadas en la defensa de la salud física y mental de los niños. Sin embargo, muchos de ellos fueron sometidos a prisiones o encierro en instituciones diferentes de las cárceles pero, en últimas, con el mismo sentido.

Otras normas halladas evidencian la preocupación que generaban los niños y los adolescentes, abandonados o de hogares pobres. La ley 20 de 1958, expresa en su artículo 1: “Créase en la Capital de la República un Instituto de Reeducción y Reducción de los niños Anormales”. El concepto de anormalidad se define en: “Artículo 2º. Este Instituto tendrá como función primordial la de adaptar a la vida social, por medio de tratamientos adecuados, a los niños que, debido a anormalidades psíquicas, congénitas o adquiridas, estuvieren incapacitados para vivir correctamente en sociedad.” La anormalidad fue entonces un estado de salud que incapacitaba a vivir en sociedad pero tratable mediante institucionalización. Es decir, todo aquello que se juzgare como anormalmente congénito o psíquico constituiría un elemento de juicio para la reclusión de los niños. La norma se hizo obsoleta porque la nueva jurisdicción constitucional prohíbe la discriminación de los niños y los adolescentes.

Las anteriores normas fueron derogadas tácitamente por otras más recientes. Éstas regularon los mismos temas sobre el abandono y la mendicidad, así como las condiciones de su protección y las de los centros especializados. Los conceptos son esencialmente diferentes dado que las normas recientes se amparan en la Constitución de 1991, basadas a su vez en las convenciones de la Unicef. El tema humanitario de la normativa pasa por un Estado que ofrece auxilios y atención a las instituciones de iniciativa social a comienzos del s. XX. Luego pasa por la creación de centros tutelares en la década del 30, y finalmente por la creación de reformatorios en Bogotá en los años 50. El tratamiento ha sido básicamente el mismo hasta la actualidad, pero el problema fue

creciendo junto con la respuesta Estatal. Con la creación del Instituto Colombiano de Bienestar Familiar en los 60s, se dieron concomitantes otras normas como el Código del Menor, y posteriormente el Código de la infancia y la adolescencia en 2006. Puede decirse que el Estado colombiano tuvo en la década del 60 una modernización sobre la política de infancia y adolescencia. Se dio también la creación de otras instituciones como Profamilia (dedicada a la planificación familiar), y otras como la división del Niño y del cuidado prenatal del Ministerio de Salud Pública en 1959. Después de los 60s hubo una buena cantidad de tiempo entre estas normas y las más recientes. Esto quiere decir que el cambio de concepción cultural sobre los niños tardó aproximadamente entre 30 y 40 años en darse. Mientras tanto el destino de los niños en abandono se dio a merced del cambio en el seno de la sociedad, con la indiferencia del Estado y sus normas obsoletas.

Ya en épocas recientes aparecen los conceptos de protección integral, infancia (diferente de adolescencia), corresponsabilidad, responsabilidad de terceros y responsabilidad penal. Estos entraron en vigencia y establecieron, entre otras cosas, la reclusión en centros de protección cuando no haya solución diferente al alejamiento de la familia. La corresponsabilidad reduce la posibilidad de recluir al menor, y más, en centros donde tradicionalmente se les consideraba vagos o delincuentes. Esto porque la patria potestad del niño puede ser otorgada a familiares y así evitar el abandono total. Además de ello, considerar diferente la infancia de la adolescencia trajo consigo otro enfoque de derechos diferentes a la institucionalización. Fueron permitidos tratamientos más pedagógicos, adecuados a la edad, y diferentes al que la sociedad venía dando a niños y jóvenes abandonados. Con la ley 115 de 1994, ley general de educación, se reconoció el derecho a la educación básica a los jóvenes, rompiéndose la tendencia a asegurar solamente los derechos de los niños. Sin embargo, el olvido de los adolescentes en sus múltiples dimensiones de representación duró hasta el 2006, abordados por el estatuto de infancia y adolescencia. La adolescencia no encuentra en él un reconocimiento más allá de las responsabilidades penales de los adultos sobre ella. Sigue habiendo un sesgo pro-criminalización del joven, y ausencia de políticas de reconocimiento de derechos hacia esa población.

Para concluir, debe decirse que estos apartados de la historia normativa son coherentes con la historia de los Chinos, los Gamines y los Ñeros, como se vio en la sección anterior. Ésta y aquella historias se relacionan en coherencia con los discursos sociales y estatales sobre la niñez abandonada. Por ahora se puede decir que hay tres etapas en la acción social institucional del Estado respecto de tales niños. Estas tres etapas coinciden también con tres formas de denominación y cognición social sobre ellos al nivel popular. Las tres etapas son las de aceptación e ignorancia del problema, reconocimiento y acción y posteriormente normalización y exclusión estructural. Como se observó, el problema del abandono infantil data de finales del s. XIX. Pero la normativa que para abordar la problemática solamente llegó hasta los años 20 del s. XX. Esto quiere decir que no fueron reconocidas las penurias y condiciones adversas de los chinos sino hasta 40 años después de su aparición en la sociedad.

La primera forma de abordar la problemática fue a través de la institucionalización en los centros de acogida, bajo el doble rasero de ayudar a los niños pero también de esconderlos, aislarlos o tercerizar la responsabilidad. Quizá por esta razón el fenómeno de los abandonados creció hasta convertirse en un problema de salud pública entre los años 20 y los años 50. La respuesta del Estado siempre fue lenta y dedicada al encierro. Luego viene la etapa en la que se llevó a cabo la contención al crecimiento desmedido de la población infantil en extrema pobreza. Ocurrió entre los 50 y 70s, época en que la cognición social representaba el rechazo y la repelencia a la población infantil de la calle. Por la envergadura de las acciones emprendidas por las instituciones se puede deducir la cantidad de niños en pobreza extrema. De los 70s en adelante pasará mucho tiempo, entre 20 y 30 años, para una respuesta más efectiva y abarcante, que considerara los problemas sociales por los cuales los niños eran abandonados a su suerte.

Es posible que haya habido un doble proceso de influencia de la cultura popular a la institucional y viceversa. Es posible pensar en que, por ejemplo, la mortalidad infantil ya fuera una preocupación muy grave para las comunidades, durante mucho tiempo, antes de que la sociedad tuviera capacidad de responderla. Pero después de que el Estado pusiera en marcha su poder policivo y jurídico, seguramente muchas prácticas del cuidado prenatal cambiaron y se hicieron de dominio público. Durante varias décadas los lugares para institucionalizar a los niños de la calle se asemejaban a prisiones adaptadas, hasta que en los años 70 esa tendencia cambió hacia el establecimiento de escuelas.

Las normas hacen parte del acervo cultural por ser evidencia de unas prácticas y unas tradiciones. En el caso del Estado, éste pretende intervenir institucionalmente la cultura mediante prácticas de orden jurídico-coactivo. Las normas son también parte del acervo cultural porque su contenido refleja formas de pensar, representando épocas, ideologías y discursos hegemónicos diferentes. Por tanto, formas diferentes de conceptualizar la educación y la responsabilidad sobre las personas. También hacen parte del saber de la cultura porque pueden modificar unas tradiciones y generar otras (performatividad). Además, las normas suponen la ejecución razonada de acciones sociales e interacciones educativas, apelando a la coacción de la estructura social y cultural. Para los intereses de esta investigación, la historia de prohibiciones o permisiones legales constituye parte del contexto educativo, histórico y pragmático-social del país. La razón es que la intervención en las prácticas sociales puede constituir una forma de educomunicación cotidiana. En ese proceso se produciría un impacto en las cogniciones sociales, o sea, en el contexto cultural. Se trae este ejemplo para observar parte de la relación entre el contexto, la institucionalización, la crianza y la mediatización. Este caso es interesante por el efecto de las normas sobre la transmisión y adquisición cultural en y acerca del contexto, en el caso de la niñez en abandono.

La sociedad genera cambios culturales de forma diacrónica y mediante la práctica sincrónica de las normas. Se trae nuevamente la propuesta de Elías (1988) en la que se explican las razones psicosociales del cambio cultural y la vida cotidiana. Las normas jurídicas constituyen una forma de coacción que a futuro será la regulación auto coactiva de las personas. La intervención estatal sobre los niños en abandono evidencia la influencia institucional, como proceso en y acerca del contexto infantil. Esta influencia puede ejercerse mediante la función policial, ostentando otros

conceptos éticos, políticos, lógicos y estéticos. En el caso de los niños abandonados o en vulnerabilidad, la institucionalización logró cambiar en parte el proceso de su cuidado y las fatalidades asociadas a la niñez.