

Capítulo 2

Saberes escolares en lenguajes y comunicación o saberes sobre el lenguaje en la escuela

DAVID RUBIO GAVIRIA

Investigador principal del Estudio saberes en la escuela, temática lenguajes y comunicación.

Presentación

Las teorías contemporáneas sobre el lenguaje como campo de estudio autónomo, y como lugar de convergencia de distintas disciplinas, han permitido distintas aproximaciones que se han puesto al servicio de intereses de ilimitados ámbitos de la vida humana, para comprender fenómenos sociales e incluso para crearlos. Diferentes miradas al lenguaje se han situado en los procesos de la enseñanza y adquisición de la lengua, por tratarse ésta de la dimensión material de mayor interés para la investigación en el campo.

Tal es la razón por la que la escuela se ha constituido en el lugar privilegiado para las pesquisas en torno al lenguaje, pues es allí donde se han posicionado las discusiones sobre la enseñanza de la lengua en la historia reciente, su adquisición (o aprendizaje), el trabajo con la literatura como objeto de “enseñanza” en el aula, y las múltiples manifestaciones de la comunicación simbólica no lingüística, en las que incluso los saberes se han acercado a expresiones provenientes de los lenguajes del arte.

Sin embargo, reviste especial interés la relación entre el lenguaje como campo de estudio teórico, y el lenguaje materializado en la lengua como campo de aplicación en la escuela. Respecto de este último, es difícil aceptar que cualquier

elaboración teórica simplemente tiene “aplicación” en la escuela, pues tal premisa nos sitúa de modo irreflexivo en la idea de una escuela como espacio para la reproducción, en este caso, de construcciones teóricas que suceden fuera de ella.

Para el caso del lenguaje, el Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico–IDEP, se ha preguntado por los saberes emergentes sobre los lenguajes y la comunicación en la escuela, partiendo de premisas distintas, relacionadas con la posibilidad de fijar la mirada en prácticas pedagógicas que nos muestran cómo el lenguaje constituye un espacio para la constitución de saberes escolares, y cómo tales saberes pueden aproximarnos a modos distintos de entender el lugar de la epistemología del lenguaje en la escuela, y a formas diferentes de comprender cómo se ubican en espacios que los hacen autónomos de las perspectivas teóricas en el campo.

La pregunta de investigación del IDEP es por supuesto compleja, cuando la hallamos en tensión con los procesos de enseñanza, de aprendizaje, e incluso de la pedagogía como marco de análisis más general, pues implica diversas cuestiones; por ejemplo, aquellas vinculadas con la formación, idea que en la actualidad cuenta con poca conceptualización, dada la prevalencia de otras nociones en la investigación sobre la escuela y, en general, la educación.

Pensar en la formación, como nos señala Marín (2014), implica reconocer umbrales de orden ético y político para los saberes escolares, reorientar la mirada investigativa sobre las prácticas pedagógicas en torno al lenguaje, y reconocer que las posibilidades de dichos saberes en la escuela rebasan las preguntas por sus procesos de epistemologización y de trasposición. Es posible, en efecto, pensar que los saberes sobre el lenguaje en la escuela alcanzan umbrales diferentes de los epistemológicos y que, en ese sentido, abren un camino para la investigación, tanto en el campo de los saberes escolares, como en el de los estudios en lenguaje.

Es de este último asunto del que trata el presente capítulo, elaborado como producto final del estudio, adelantado por el IDEP (2013-2014), sobre saberes en la escuela, con doce experiencias pedagógicas en torno al lenguaje y la comunicación en instituciones educativas de la ciudad de Bogotá.

El lenguaje en la escuela: ¿Saberes sobre la enseñanza? ¿Saberes enseñables?

Seguir la propuesta del IDEP, de formular preguntas por los saberes en lenguajes y comunicación, que emergen y circulan en la escuela hoy, es ubicarse en un complejo campo de tensiones. Esto si tales preguntas se abordan desde la perspectiva de Marín (2014), para quien los saberes escolares se han vinculado históricamente con los saberes que son “enseñables” o con la “enseñanza y el aprendizaje”, y no con aquellos que se producen en los “modos de practicar la vida” de los sujetos que se ubican en umbrales asociados con la formación.

Los “saberes enseñables” resultan, en primera instancia, de procesos de interrogación provenientes de las pedagogías críticas formuladas luego de la década del setenta, para las que los saberes que emergen en las disciplinas tienen despliegue en la escuela sin considerar otros, como los de las comunidades, o los “tradicionales”, vinculados con lo local, lo barrial y lo familiar, privilegiando saberes provenientes de discursos disciplinares que, por su naturaleza, son epistemológicos y aparecen en la escuela como parte constitutiva de las disciplinas escolares.

Una segunda tendencia de los saberes enseñables es aquella que indica procesos de formalización -epistemologización, en palabras de Marín (2014)- de los saberes escolares, que trascienden umbrales epistemológicos articulados a las comunidades científicas, constituyendo los discursos disciplinares en un proceso inverso al planteado en la primera tendencia.

Por otro lado, los saberes sobre la enseñanza se relacionan con las didácticas específicas para las áreas del currículo, y tienen que ver con los procesos reflexivos sobre las prácticas pedagógicas de los maestros, o con los modos en que se operan procesos de indagación sobre la práctica pedagógica, por ejemplo, en relación con el currículo; en ellos es de poco interés la tensión entre el saber formalizado y el que no ha “traspasado umbrales de epistemologización” (Marín, 2014), porque lo que se halla en el centro de la pregunta por el saber sobre la enseñanza es el oficio del maestro y los límites de su práctica pedagógica.

El caso de los saberes “en” y “sobre” el lenguaje en la escuela – más adelante veremos por qué resulta más preciso referirse al lenguaje en singular y no a los lenguajes en plural- fue fundamental para esta investigación, por cuanto lenguaje y escuela, al menos en la modernidad, se constituyen en dos procesos de naturaleza inseparable: las acciones escolares históricamente han girado en torno al lenguaje.

En este sentido, Comenio, en el siglo XVII, había llamado la atención sobre la importancia de enseñar a los hombres “artes, ciencias y lenguas” (Comenio, 2010, p. 21), pues consideraba que la enseñanza de las lenguas era el camino para la comprensión del mundo creado por Dios, a través de una actividad eminentemente enciclopédica, en cuyo centro reposaban la lectura y la escritura.

Para Montaigne (S. XVI), la lectura y memorización de algunos pasajes de los filósofos griegos y latinos, se constituiría en un importante mecanismo para el embellecimiento del alma de los niños y de los posteriores hombres (Montaigne, 1968), y para intervenir en las formas de sus conductas. Los manuales escolares, desde aquel publicado por Erasmo de Rotterdam (1985), hasta los que se continuarían produciendo en el último tercio del siglo XX, se constituyeron en objetos para el ejercicio de la enseñanza, así como en objetos “enseñables”. El manual escolar es un producto de la escritura, útil para la enseñanza de diversas temáticas asociadas con el cuidado de sí, con normas para el comportamiento social, pero incluso para la enseñanza de la lengua escrita, de la aritmética, la historia y la geografía, entre otros saberes.

La lectura y la escritura son procesos fundamentales en los que se apoya la acción escolar y, como lo demostró Chartier (1993) en su extenso trabajo sobre la historia de la lectura y del libro, también lo son para la vida de las sociedades alfabéticas. Ningún pedagogo moderno, pese a las transformaciones acaecidas en el campo de la pedagogía de los últimos cuatro siglos, ha negado un lugar a la lectura y a la escritura en los procesos educativos de los niños, aún cuando en muchos casos prevaleciera la oralidad. El acceso a los saberes escolares, en perspectiva de aquellos “enseñables”, se ha dado a través de la lengua escrita, en combinación con el discurso oral que es, por supuesto, la dimensión más canónica del lenguaje.

Aquello que “se sabe” sobre el lenguaje en la escuela, en relación con aquello que “se debe saber” sobre él, está necesariamente articulado con todo procedimiento escolar. El lenguaje, antes que un discurso disciplinar formalizado en la lingüística, o más ampliamente en las llamadas “ciencias del lenguaje”, es el mecanismo a través del cual la escuela moderna ha vehiculado toda acción pedagógica, justamente para favorecer la emergencia y circulación de saberes de otro tipo.

La investigación lingüística, desde Saussure, a principios del siglo XX, hasta la semiótica contemporánea, se ha asociado con preguntas por la adquisición y uso de la lengua -aunque el problema de la semiótica se sitúa en otros sistemas signícos, además del lingüístico-, proceso este históricamente articulado con la escuela, pues la indagación empírica de los lingüistas ha tenido lugar en poblaciones de niños escolarizados, salvo aquellos casos, por ejemplo, en que se han dedicado a la investigación en comunidades aborígenes -etnolingüística-, cuyos objetos de estudio son distintos de los procesos de la adquisición.

El “pensamiento del profesor”, entendido como los saberes derivados de la práctica de la enseñanza (Marín, 2014), configura una de las tendencias que siguen las investigaciones actuales y que, localizada en preguntas por el lenguaje -los saberes sobre la enseñanza del lenguaje-, llama la atención sobre los procesos didácticos para la enseñanza de la lengua escrita, la lectura, e incluso la literatura.

Lo interesante de esta tendencia, en relación con el lenguaje, es que los saberes epistemologizados, sobre la lectura, la escritura y, en algunos casos, la literatura, se han formalizado a través de los procesos de enseñanza, y en pocas circunstancias en atención a comunidades científicas, cuyo accionar no está del todo separado del mundo de la escuela.

Las teorías sobre la lectura planteadas por los formalistas de principios del siglo XX, las llamadas teorías de la recepción, desarrolladas por la hermenéutica después de la década del cincuenta, o las más recientes propuestas de las teorías semióticas y socioculturales, que plantean equivalencias entre los procesos de la lectura y la escritura, como acciones de ida y vuelta en un *continuum*, han sido desarrolladas en perspectiva de lectores y escritores en formación permanente, que necesariamente lo hacen en escenarios escolarizados.

La reflexión del maestro sobre su práctica pedagógica se da en relación con el lenguaje, pues se halla vinculada con las didácticas particulares para su enseñanza. Las diversas formas del lenguaje en la escuela se articulan con los desarrollos epistemológicos en distintas disciplinas formalizadas para su estudio.

Tales desarrollos epistemológicos, especialmente en la última parte del siglo XX, han tenido lugar en relación con los sujetos que son usuarios, hacedores y transformadores del lenguaje, condiciones dadas en culturas alfabéticas, sustentadas en culturas escolarizadas. Es así como las preguntas del maestro sobre lenguaje en su práctica pedagógica han hecho el tránsito desde lo normativo -el ámbito del manual para la “correcta” lectura y la “correcta” escritura-, hacia el nivel del uso y de las situaciones *reales* de la comunicación.

El lenguaje no es “transparente”, como nos ha señalado Jurado (1992), y su enseñanza no puede ser entonces normativa. Hjelmslev, desde finales de la década del setenta, había llamado la atención al respecto, en particular cuando calificó al lenguaje como el espejo de hechos de la *pisque*, cuyas imágenes:

[...] no son necesariamente reproducciones exactas. Hay que prever ciertas deformaciones debidas al carácter especial del espejo; el espejo puede ser cóncavo o convexo, brillante, etc. Las imágenes de las ideas no son en modo alguno idénticas a las ideas mismas. Y son precisamente las imágenes de las ideas y no las ideas mismas lo que constituye el papel de la gramática (Hjelmslev, 1976, p. 34).

Las preguntas por la relación entre las imágenes y las ideas, así como los modos para la construcción del sentido en medio de tal relación, son lo que, desde la perspectiva de Jurado (1992), permite la aproximación entre la lectura y la escritura, pues en ellas es donde:

“[...] más se acentúa la tensión entre el pensamiento y su intento por hallar una forma de contenido [...] la escritura obliga permanentemente al sujeto a evaluar sus propios dominios cognitivos, pone en crisis las ideas y parece empujar al texto hacia otros textos” (p. 38).

La relación entre la lectura y la escritura, como procesos complementarios e indisolubles, obedece a una perspectiva semiótica contemporánea a las ideas de Hjelmslev, y es condición de posibilidad para la emergencia de la noción *lecto-escritura* en las prácticas pedagógicas relacionadas con la enseñanza del lenguaje. Un concepto que ha sido apropiado por los teóricos del campo, al menos durante las últimas tres décadas, así como por los maestros en las escuelas y de modo paralelo, no en un proceso de dependencia, por los enfoques teóricos.

Sin embargo, la *lecto-escritura* se constituyó en un campo disciplinar instalado en las ciencias del lenguaje, no por un efecto de epistemologización de saberes sobre la enseñanza de la lengua escrita, configurados en la escuela; tampoco porque fuese un campo disciplinar definido por una comunidad científica o de expertos que, paulatinamente, se desplegó y llegó a la escuela como *disciplina escolar*.

La *lecto-escritura*, si bien es un discurso que da cuenta de un saber asociado con formas materiales del lenguaje en la escuela (la lectura y la escritura), no constituye una elaboración con emergencia y circulación allí para su posterior formalización científica; tampoco ha recorrido el camino inverso, en tanto su desarrollo epistemológico ha sucedido a pesar de la escuela y su configuración, como saber escolar, se ha dado al margen de los desarrollos teóricos.

Un caso semejante ocurre con la perspectiva psicogenética para la adquisición de la lengua escrita, cuya primera referencia teórica se ubica en los trabajos de Piaget (1973 y 1987), a partir de la pregunta sobre cómo aprendemos los seres humanos, y la posterior respuesta ofrecida por su teoría sobre la psicogénesis: el aprendizaje vía elaboración de hipótesis sobre el mundo.

El emblemático trabajo de Ferreiro y Teberosky (1979), que tuvo como punto de partida la pregunta piagetiana, y que se ocupó de indagar cómo aprendemos los seres humanos una lengua escrita, dio lugar a toda una corriente para la enseñanza de esta práctica, al menos en español (la investigación tuvo lugar en escuelas de primeros grados en Argentina), y sigue vigente hoy en la didáctica de la lengua, donde se ha constituido en paradigmática.

Tal desarrollo epistemológico nos indica que los niños que habitan culturas alfabéticas, elaboran hipótesis frente a la lectura y la escritura como dispositivos para la comunicación (Ferreiro y Teberosky, 1979), y que tales hipótesis los llevan a “comprender”, de manera temprana, que lectura y escritura son fundamentalmente procesos que permiten establecer diálogos con los otros y manifestar estados de emotividad e interpretaciones sobre los contextos en los que crecen.

La lectura y la escritura son esencialmente procesos de elaboración de significado y, entonces, es “didácticamente adecuado” que los maestros de los primeros grados favorezcan la naturalidad de las hipótesis de los niños sobre tales procesos, a fin de promover de manera paulatina el aprendizaje de los rasgos convencionales de la lengua, y no abruptamente con el uso de planas, memorización de combinaciones entre vocales y consonantes o imitación de trazos (enfoques perceptivo-motores), entre otras estrategias que restan a la lectura y la escritura su posibilidad para elaboración de significado.

La teoría psicogenética para la adquisición de la lengua escrita, que formularan Ferreiro y Teberosky (1979), y que dio lugar a varios trabajos, incluso en Colombia (Villegas, 1996), hace parte de los saberes disciplinares que se han configurado en torno a la lengua escrita -o al menos esto ha sido lo propuesto desde distintas iniciativas de la comunidad de especialistas, en el caso colombiano, vía Ministerio de Educación Nacional, con los *Lineamientos Curriculares para Lengua Castellana*- como saberes escolares, o bien como apropiaciones didácticas en la escuela.

Sin embargo, hemos observado que las maestras de primeros grados han desarrollado algunas estrategias para la enseñanza de la lengua escrita, muy cercanas a la perspectiva psicogenética que trazaran Ferreiro y Teberosky, incluso sin aproximarse a los planteamientos conceptuales de las citadas investigadoras; lo han hecho desde las necesidades formuladas en su reflexión sobre las prácticas de enseñanza del lenguaje, llegando a los discursos teóricos como un ejercicio posterior a la práctica de aula.

Dos tipos de saber experto

Entre las décadas de 1970 y 1990, la enseñanza del lenguaje y de la literatura en la escuela liberó importantes tensiones localizadas entre la lingüística de la lengua y la semiótica del lenguaje. Para Cárdenas (1998), una concepción del lenguaje como “fenómeno de producción e interpretación de mensajes, realizado gracias al ejercicio de diversas competencias, cuyo papel representativo es múltiple frente al mundo, en cuanto destinado a satisfacer numerosas funciones discursivas” (p. 39), posibilitaría la elaboración de una pedagogía del lenguaje que reconociera en el hombre:

“[...] una capacidad semiótica general [con] *vía libre a la autoformación*¹ a través del desarrollo de conocimientos, aptitudes, actitudes y valores [y la] contextualización discursiva de las funciones básicas del lenguaje: cognoscitiva, comunicativa y expresiva” (p. 40).

La transición entre la lingüística de la lengua y la semiótica del lenguaje ya se habría insinuado con timidez, e importantes problemas teórico-metodológicos (Cárdenas, 1998; Bustamente, 1994), en la Renovación Curricular del Ministerio de Educación Nacional en 1984, y en la Ley General de Educación de 1994, teniendo como centro el desarrollo de las habilidades de la comunicación: hablar, leer, escribir, escuchar.

Tal transición, como se lee en la cita, tendría como uno de sus propósitos -en relación con la enseñanza del lenguaje en la escuela- favorecer procesos de “autoformación” en los sujetos escolarizados, a fin de potenciar el desarrollo de “conocimientos, actitudes y valores”. Se trata del enunciado general que daría lugar a la idea, aún vigente, de las competencias para la comunicación.

Por supuesto, el discurso oficial sobre el lenguaje, así como la necesidad de generar el paso hacia la semiótica del lenguaje -imperante en esas tres décadas del final del siglo XX- como saber epistemológico dominante para su enseñanza en la

1 La cursiva es del autor.

escuela, tiene emergencia en el debate librado por la lingüística a principios de la década de setenta, que se materializó con el giro planteado por Hymes (1996) en su artículo *Acerca de la competencia comunicativa*, en tanto respuesta a la noción de “competencia lingüística” acuñada con anterioridad por Chomsky.

El giro anunciado por Hymes (1996), hizo frente a las teorías estructuralistas sobre el lenguaje, desde un llamado de atención fundamental sobre los análisis recurrentes del funcionamiento interno de la lengua, para los que los actos de habla tendrían lugar con hablantes/oyentes ideales y en situaciones “modelo” o estándar de la comunicación.

Para Hymes resultaba improcedente figurarse situaciones “modelo” de comunicación, con hablantes/oyentes “capaces” del manejo de la lengua (competencia), para ponerlas en escena sin interferencias (actuación), pues la lengua es un fenómeno enteramente social, y el factor de la diversidad -y, diríamos, el juego de la inter-subjetividad-, tendría que considerarse en los procesos de la enseñanza del lenguaje. Así señala Hymes:

[...] es claro que el trabajo con niños y con el lugar que la lengua debe ocupar en la educación, requiere una teoría que pueda tratar con una comunidad lingüística heterogénea, con competencia diferencial, con el papel constitutivo de los factores socioculturales, y también que pueda tomar en consideración fenómenos tales como [...] las diferencias socioeconómicas, el dominio multilingüe [...] los valores expresivos, la percepción socialmente determinada, los estilos contextuales, y las normas compartidas para la evaluación de las variables (1996, p. 21).

La variable sociocultural acuñada por el autor, daría lugar a una serie de saberes sobre el lenguaje cuyo tránsito, desde la epistemologización hacia la configuración de los saberes escolares, se materializaría en las habilidades de la comunicación, invocadas por los discursos oficiales y los discursos expertos de amplia circulación en las últimas décadas: los maestros en las escuelas pondrían las lentes sobre los actos de leer, escribir, hablar y escuchar, con los matices propios de la vida social y contextual de los escolares constituidos como hablantes/oyentes y lectores/escritores.

Sin embargo, aquellos saberes sobre el lenguaje, constituidos en las comunidades de lingüistas y semiólogos, fundamentalmente norteamericanos, se contrastaron con unos interesantes debates, también especializados, a lo largo de la década de noventa. Tales debates, centrados en la investigación sobre la lectura y la escritura como procesos semióticos en la escuela -un saber experto sobre la pedagogía del lenguaje-, reclamaron a ésta por permitir que los procesos de la interpretación y la recepción reposaran en verdades elaboradas por los maestros, e intentaron hacer frente a la idea de los “modos únicos”, es decir, “adecuados” para la producción textual.

Dichas reclamaciones consideraban que la escuela continuaba manteniendo perspectivas anquilosadas para la enseñanza de la lectura y la escritura, haciendo de estos procesos tareas carentes de sentido para los niños, y privilegiando enfoques de trabajo desarticulados con la actualidad de la discusión semiótica en las comunidades de expertos. Basta con revisar los trabajos de Dubois (1984), Ferreiro (1994), Teberosky (1995) y Tolchinsky (1993), entre muchos otros.

Dos elementos llaman la atención de este proceso de constitución de la semiótica como saber “experto” sobre el lenguaje. El primero, que favoreció la producción de discursos oficiales y especializados sobre su enseñanza en la escuela; el segundo, la simultaneidad de debates que señalaron de manera profusa lo “nocivo” de las prácticas pedagógicas alrededor del lenguaje.

Estos dos elementos aparecen como puntos de una tensión epistemológica -el primero, desde el saber experto sobre el lenguaje, y el segundo, desde un cierto saber experto sobre la pedagogía del lenguaje-, que a fin de cuentas se posicionaron de manera paralela en lo que Marín (2014) identificó en la línea de investigación que se conoce como “Pensamiento del profesor”.

En otras palabras, se trata de una tensión que, por un lado, reconoce a las comunidades académicas que avanzaron en la investigación y en la producción teórica sobre el lenguaje como proceso articulado y articulador del desarrollo infantil y de las sociedades alfabéticas, desde perspectivas cognitivas, socio-lingüísticas, semióticas y culturales, principalmente; y, por otro, a las comunidades académicas que dedicaron la investigación y la producción conceptual a unas pedagogías del lenguaje sustentadas en las producciones de las primeras.

Dos tipos de saber especializado fueron impregnando la actividad escolar en relación con la enseñanza del lenguaje, al mismo tiempo que otras formas de saberes escolares se fueron configurando en la escuela. Este es el asunto del que nos ocuparemos a continuación.

La semiosfera. Posibilidad metodológica y espacio para la identificación del sentido

La construcción de sentido es un enunciado que surgió de los debates que tuvieron lugar, desde la década de setenta, a propósito de las insuficiencias analíticas de los enfoques y modelos de la lingüística, e incluso de la semiología, de mediados de siglo XX. Así, para Lotman (1996), teórico fundamental de la semiótica de la cultura, hacía falta la construcción de un modelo que fuera más allá de las dos tendencias dominantes: la primera, basada en las elaboraciones de Pierce y Morris, quienes “tomaron el concepto de signo como elemento primario de todo sistema semiótico” (Lotman, 1996, p. 21); y la segunda, la tendencia lingüística propuesta por Saussure y la Escuela de Praga, cuyo fundamento reposó “en la antinomia entre la lengua y el habla (el texto)” (p. 21).

En efecto, Lotman (1996) consideraría que aunque ambas tendencias mantuvieron importantes diferencias en sus concepciones sobre el lenguaje, coincidieron en un elemento común: tomar como base “el elemento más simple, con carácter de átomo, y [en consecuencia] todo lo que sigue es considerado desde el punto de vista de la semejanza con él” (p. 21). En el primer caso, el “átomo” sería el signo, aislado, y en el segundo, el acto comunicacional, también como hecho aislado.

Con los actos comunicacionales como sucesos independientes y autónomos, y con el signo como elemento primario, también de naturaleza aislada, Lotman (1996), desde la semiótica de cultura, así como Hymes (1996), desde la sociolingüística, entre otros teóricos de la época, afirmaron que el lenguaje no podría continuar considerándose como un conglomerado de acciones aisladas, independientes, pues de esta manera se marginaban condiciones de orden contextual, social, cultural, histórico e, incluso, económico, que permitían comprender los modos en que el lenguaje constituye mecanismos ilimitados, con el fin de la construcción de sentido entre las comunidades de hablantes/oyentes.

Desde la perspectiva de estos autores el lenguaje debería analizarse como un acontecimiento que incluso tendría un carácter orgánico; de allí la “Semiosfera” propuesta por Lotman (1996) -no sin cierto sesgo estructuralista-, como noción útil para entender el carácter orgánico del lenguaje, siempre desde el *sentido* en tanto proceso impredecible, no calculado y, sobre todo, no modelable a partir de esquemas de la comunicación preconcebidos, o ubicado en situaciones ideales o estandarizadas de comunicación.

La semiosfera de Lotman es aquel *continuum* de los sistemas de análisis de la semiosis, en tanto procesos que, estudiados por separado, resultan insuficientes para la comprensión del todo significativo que ocurre en los límites de la cultura. La semiosfera emerge como una herramienta que permite observar los distintos niveles, e incluso las imperfecciones y rupturas, que suceden al interior del intercambio de los signos que pretenden significar -y construir sentido- una vez entran en contacto.

Por ejemplo, el análisis estructural de la obra literaria, también promovido por intelectuales rusos (como Jakobson y los formalistas), resulta de alguna manera incompleto (pese a su valor heurístico), en tanto que no atiende sino a los límites analíticos que le propone la obra como artefacto, y se sirve de la “lengua natural” como única posibilidad para la semiosis: allí, es el signo lingüístico el único vehículo del significado, y el papel del lector es pasivo en la recepción, mientras que el del autor comienza a serlo en el momento en que se despoja de la obra; el texto resulta inamovible en el análisis estructural y queda a-histórico y al margen de los vaivenes de la cultura.

La semiosfera es entonces el espacio en el que tendrá lugar la semiosis. El término fue acuñado desde la analogía con la idea de biosfera que propusiera el biólogo Verndski en 1926. Para él, nos dice Lotman: “la biosfera es un espacio completa-

mente ocupado por la materia viva” que, a su vez, “es un conjunto de organismos vivos” (1996, p. 23). Sin embargo, la idea del conjunto puede conducir a error, si se entiende que la suma de tales conjuntos de organismos vivos da como resultado la semiosfera; el gran aporte de Vernadski consiste en decirnos que:

[...] las condensaciones de la vida están ligadas entre sí de la manera más estrecha. Una no puede existir sin la otra. [El] vínculo entre las diversas películas y condensaciones vivas [los organismos], y el carácter invariable de las mismas, son un rasgo inmemorial del mecanismo de la corteza terrestre, que se manifiesta en ella en el curso de todo el tiempo geológico.

[...] la biosfera tiene una estructura completamente definida, que determina todo lo que ocurre en ella, sin excepción alguna [...] El hombre, como se observa en la naturaleza, así como todos los organismos vivos, como todo ser vivo, es una función de la biosfera, en un determinado espacio-tiempo de ésta (Vernadski, 1967, p. 350, citado por Lotman, 1996, p. 23).

Esto quiere decir que así como la biosfera es la unidad “mínima” fuera de la cual no son posibles las funciones de los organismos vivos, incluidos los hombres, así mismo, en “un movimiento análogo”, la semiosfera es “el espacio semiótico fuera del cual es imposible la existencia misma de la semiosis” (Lotman, 1996, p. 24).

Tal proceso de semiosis ocurre en los límites de la semiosfera, y la cultura entonces se asumirá como el lugar de generación, transformación, intercambio y relevo de textos, como aquellos depositarios de procesos de elaboración de sentido. La cultura, así asumida, es:

[...] el conjunto de toda la información no hereditaria y de los medios para su conservación y transmisión, por lo tanto *un dispositivo de la memoria colectiva no genético, organizado y complejo*. Este dispositivo es de orden semiótico, por lo cual puede traducir, compactar e interpretar la producción y reproducción de los sentidos” (Haidar, 2010, p. 4).

Esto significa que la cultura tiene un carácter ineludible para la supervivencia de los hombres, pues es en virtud de ella que se hace posible la acumulación de los procesos asociados a la memoria, a efectos de conservación de los rasgos que nos permiten ser cuanto somos (Haidar, 2010).

Así las cosas, la cultura que emerge como texto, pero también como contexto y condición para la circulación de todos los demás textos (esto es, como contexto cultural), será aquel espacio semiótico que, en perspectiva de la historia, permitirá la inclusión de nuevos elementos textuales a los textos ya existentes, como también la exclusión de otros, esto en virtud de la memoria. Para Lotman (1996), como para otros teóricos de la semiótica de la cultura, este es el proceso mediante el cual sería posible la aparición de textos que circulen sentidos vinculados, por ejemplo, con la violencia, así como también la causa de su eliminación para permitir la circulación de otros sentidos distintos.

De este modo, la noción de semiosfera constituirá para los estudios contemporáneos sobre el lenguaje, una suerte de desbloqueo epistemológico, en relación con la transición entre la lingüística de la lengua y la semiótica del lenguaje. Con un planteamiento de esta naturaleza es posible identificar que todo proceso asociado con el lenguaje en la escuela, tiene como núcleo fundamental la construcción de sentidos sobre el mundo, e incluso la naturaleza de los discursos que, en forma de textos, nos proveen de enunciados a partir de los cuales se reconocen los saberes, justamente sobre el lenguaje, que allí tienen emergencia y circulación.

Una importante precaución metodológica para comprender la semiosfera como noción general de análisis, se relaciona con la delimitación de la noción de texto, pues ya no tendría las implicaciones lingüísticas con las que habitualmente se había asociado, sino que se abordaría como una especie de organismo fundamental en aquel organismo más amplio: la semiosfera.

A su vez, el texto se constituye como un mecanismo fundamental para la orientación metodológica del Estudio sobre saberes en lenguajes y comunicación, pues es a partir de la identificación de textos en las experiencias pedagógicas de los maestros, que se revelaron los saberes sobre el lenguaje que el equipo de investigación del IDEP presentó a través de sus informes parciales².

¿Qué es el texto?

La noción de texto, como había sido propuesta por buena parte de la lingüística del siglo XX, e incluso como se considerara en la autonomía de los estudios del discurso, en tanto disciplina emergente, durante las décadas del setenta y ochenta (Van Dijk, 1980, 1992 y 2008), sufriría transformaciones importantes en la perspectiva de la noción de semiosfera.

Tales transformaciones se dieron en el orden estructural e implicaron una idea de texto que ya no lo considera como depositario de los mensajes surgidos de un emisor y con destino a un receptor. Estas transformaciones, complejizadas por la presencia de los “lenguajes”, e incidentes en la función social y comunicativa de los textos, pueden agruparse de la siguiente forma:

- 1) El texto dirige un mensaje a un receptor.
- 2) El receptor (o auditorio) está inscrito en una tradición cultural: “El texto cumple la función de memoria cultural colectiva” (Lotman, 1996, p. 80).
- 3) El receptor sufre transformaciones individuales tras el acceso al texto (las transformaciones en la subjetividad son del orden de la cultura y de la historia).

2 Ver Rubio (2014). *Informe técnico que incluye los principales resultados conceptuales y metodológicos en el desarrollo del estudio sobre proyectos y/o experiencias significativas de saberes en la temática lenguajes y comunicación*. Bogotá: IDEP. Informe de actividades.

- 4) El texto posee atributos intelectuales y goza de autonomía frente al autor (o emisor) y frente al lector (o receptor, o auditorio). Se actualiza aquella metáfora que nos dice que es posible “conversar con el libro” (Lotman, 1996, p. 81).
- 5) El texto deja de ser una pieza del acto de la comunicación, para ser depositario y productor de nuevos sentidos según su contacto con el contexto cultural en el que aparece.
- 6) El texto puede recodificarse a sí mismo al trascender entre contextos culturales diversos, para ser portador de nuevos sentidos y nuevas informaciones, de acuerdo al proceso de la recepción que se realice en tal modificación contextual.

De acuerdo con la perspectiva trazada, el texto es un lugar semiótico posible gracias a su vitalidad en la semiosfera, y se constituye en la evidencia de la semiosis: ya no es una elaboración plana desde una lengua natural codificada desde las grafías específicas de dicha lengua, sino que aparece como “tejido” que se elabora al interior de la semiosfera, desde diversos lenguajes, con distintas intenciones de sentido y con distintos niveles de afectación sobre los sujetos que lo producen, lo usan, lo recomponen y lo actualizan.

En síntesis, en el Estudio sobre saberes en lenguajes y comunicación, la semiosfera fue la noción general y el texto el lugar de lectura, a fin de identificar las características del lenguaje como mecanismo productor de sentidos en la escuela y como vehículo para el hallazgo de saberes en torno a él.

Saberes escolares sobre el lenguaje. La *formación* como principio

Como se apuntaba anteriormente, la pregunta por los saberes escolares sobre el lenguaje y la comunicación en la escuela, puede ser abordada a partir de tres tendencias: los saberes enseñables, los saberes sobre la enseñanza y los saberes asociados con los modos “de ser de sujetos y grupos” (Marín, 2014, p. 12), o aquellos que, sin “alcanzar umbrales de epistemologización y cientificidad que los lleven a formalizarse como saberes de conocimiento” (p. 12), alcanzan ciertos niveles de organización que los constituyen en orientadores de las conductas de tales sujetos y tales grupos.

Desde esta organización, se delimitaron algunas discusiones conceptuales, las cuales señalaron constantemente que, especialmente en las últimas décadas, los saberes asociados al lenguaje emergen y circulan en la escuela desde una relación de reciprocidad, o bien en paralelo, con los enfoques y tendencias discursivas de las comunidades de especialistas.

Se trata de aquellos saberes sobre el lenguaje ubicados en las dos primeras tendencias del análisis y, como ha sugerido Marín (2014), articulados a preguntas por el aprendizaje y la enseñanza. Incluso, se puede apreciar el modo en que, por

ejemplo, el tránsito entre la lingüística de la lengua y la semiótica del lenguaje obedece, a su vez, a un desplazamiento paralelo en la escuela entre las tendencias teóricas para la enseñanza de la lengua, y aquellas otras referidas al aprendizaje del lenguaje.

En otras palabras, es posible proponer una suerte de arqueología de los saberes sobre el lenguaje en la escuela moderna, y seguramente se identificaría cómo tales saberes se han organizado de acuerdo a racionalidades marcadas por prácticas discursivas vinculadas con las nociones de enseñanza y aprendizaje.

Este proceso no resulta en absoluto revelador, si se considera que varias investigaciones han demostrado que la enseñanza se ha constituido en el objeto de análisis de la pedagogía, y que se ha inscrito en importantes tensiones, debido a lo que Noguera (2012) ha identificado como la transición de las sociedades de la enseñanza hacia las sociedades del aprendizaje, que se dio en medio de una serie de transformaciones suscitadas, a principios del siglo XX, con “los estudios sobre el aprendizaje animal y las perspectivas biológicas de los llamados pedagogos activos” (p. 295), que propusieron modificaciones substanciales en lo que el autor denomina “gobierno pedagógico”, es decir, en los modos para la conducción de la conducta de los sujetos.

Sin embargo, los saberes sobre el lenguaje en la escuela de hoy, al menos en los estudiados a partir del horizonte de investigación planteado por el IDEP para este campo, llaman la atención por no preocuparse necesariamente por las preguntas por la enseñanza o el aprendizaje de la lengua, la lectura, la escritura, la oralidad o la literatura, sino por los saberes configurados a partir de inquietudes relacionadas con la formación de los niños y jóvenes en el contexto de la ciudad de Bogotá.

En el marco del Estudio sobre saberes, en la temática de Lenguajes y comunicación, se identificó que las experiencias pedagógicas de los maestros alrededor del lenguaje -que fueron leídas desde la noción de semiosfera-, parten inicialmente desde saberes enseñables, o bien desde aquellos que son sobre la enseñanza.

A pesar de ello, las perspectivas didácticas, los horizontes pedagógicos y las concepciones sobre la educación escolar, generaron paulatinamente saberes, sobre el lenguaje y la comunicación, que escapan a los presupuestos iniciales vinculados con la enseñanza o el aprendizaje³: los maestros desarrollan proyectos cuyas ac-

3 Esta conclusión general del Estudio sobre Saberes, en la temática Lenguajes y Comunicación, desarrollado por el IDEP entre 2013 y 2014, está sustentada en el diseño metodológico y de análisis de resultados previstos para el mismo, que consideró la noción de semiosfera como marco general para comprender las experiencias y/o proyectos formulados por maestros de doce instituciones educativas de Bogotá, así como también se apoyó en la noción de texto, que aportara la semiótica de la cultura (Lotman, 1996), como herramienta de lectura de tales experiencias o proyectos. Para conocer en profundidad las características metodológicas del Estudio y sus resultados ampliados, se recomienda consultar los informes de actividades 1 y 2 (Rubio, 2013, 2014), presentados por el Investigador principal del Estudio ante el IDEP.

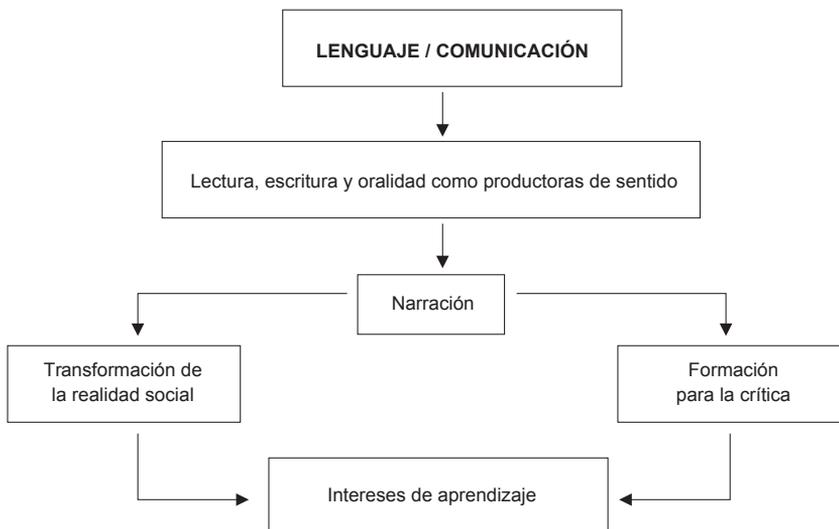
tividades se realizan en espacios institucionales (o incluso extra-institucionales) diferentes al aula de clase.

Además, aunque usualmente las preguntas se formulan desde lo que los saberes especializados, sobre la semiótica del lenguaje, han apuntado en relación con las habilidades de la comunicación; las actividades y los desarrollos de las experiencias pedagógicas se hallan más relacionados con los procesos de autoformación que sugiere Cárdenas (1998), los cuales se basan en la “contextualización discursiva de las funciones básicas del lenguaje” (p. 38).

Esto significa que las experiencias analizadas se dan desde la consideración del aprendizaje de contextos de comunicación, a partir de los usos “contextualizados” del lenguaje; no giran únicamente en función de aportar al aprendizaje de los sujetos que hacen parte de culturas alfabéticas, sino que se interesan en que éstos desarrollen “habilidades” para “decir” desde principios tales como la autonomía, el liderazgo y la crítica, condiciones enmarcadas en el ámbito de la autoformación.

Estos saberes sobre el lenguaje y la comunicación en la escuela, se encuentran vinculados con formas de practicar la vida que escapan a las preguntas por la enseñanza o el aprendizaje de saberes formalizados (que pasaron el umbral epistemológico), para situarse o reformularse en otros umbrales. Ellos pueden ser descritos de manera esquemática según la *Figura 1*:

Figura 1. Saberes sobre el lenguaje y la comunicación en la escuela



La *Figura 1* ofrece distintos asuntos de interés. El primero de ellos, es el hecho de que no se cuenta con evidencias que sugieran importantes diferencias conceptuales (ni de orden pragmático) entre el lenguaje y la comunicación: en el Estu-

dio, lenguaje y comunicación aparecen como parte de un mismo discurso y no mantienen distancias epistemológicas; los dos constituyen modos para nombrar, de manera idéntica, procesos asociados con la lectura, la escritura y la oralidad. Se usan de manera indistinta para designar el modo en que los sujetos mantienen relaciones entre ellos y con el mundo o con la realidad.

En la primera parte de este artículo se reconocen diferentes rutas a través de las cuales el lenguaje construyó objetos de estudio, enfoques y modelos, y tal descripción no es necesaria respecto a la comunicación, por ser ella un dominio que, en el ámbito del saber escolar, se encuentra subsumido en el lenguaje.

Son varias las tendencias que en la actualidad tratan de trazar las relaciones entre comunicación y educación, o entre comunicación y escuela, pero los saberes identificados en el Estudio mostraron que lenguaje y comunicación hacen parte de un mismo dominio, en el cual el lenguaje constituye el marco más general para comprender los modos en que tales saberes emergen y circulan en la escuela. Esta es la razón por la cual, en el gráfico, lenguaje/comunicación son presentados como un campo vincular.

El segundo punto de interés se relaciona con el uso del plural para referirse a los “saberes en lenguajes”; este hecho parte de una idea según la cual la escuela ya no solo transita por el lenguaje alfabético, sino que propone acciones que requieren la producción y circulación de significados (en clave de la enseñanza y del aprendizaje), construidos desde distintas formas de representación simbólica: la imagen fija o en movimiento, la producción plástica, el cuerpo, entre otros sistemas sígnicos.

Sin embargo, según el Estudio que soporta esta exposición, aunque aparezcan sistemas simbólicos distintos del alfabético, éstos emergen de manera subsidiaria de la lengua escrita y, apenas, constituyen mecanismos intermitentes en las experiencias pedagógicas leídas como semiosferas. Los “otros” lenguajes, aquellos distintos del alfabético, no son productores de sentido por sí mismos, pues resultan subordinados al lenguaje alfabético, e incluso a la comunicación.

Este caso está ampliamente discutido en los informes preliminares del Estudio⁴, en los cuales se profundizó en la experiencia pedagógica de una institución educativa; allí se encontraron algunos sentidos asociados con el cuerpo entendido como “otro” lenguaje, pero ellos eran subsidiarios de la expresión oral en tanto lenguaje alfabético. Se trata de una oralidad permeada por la escritura y la cultura alfabética, en términos de lo propuesto Ong (1987) en su trabajo *Oralidad y escritura*, en el cual plantea que la escritura es un agente que reestructura la

4 Ver Rubio (2014).

conciencia; para Ong, las sociedades atravesadas por la cultura escrita mantienen oralidades que están afectadas por la escritura y, a su vez, se constituyen en “oralidades secundarias”.

El tercer asunto destacable se relaciona con el hecho de que la lectura, la escritura y la oralidad, en tanto materializaciones del campo lenguaje/comunicación, aparecen como prácticas asociadas a la adquisición de la lengua, siempre en perspectivas socio-lingüística y socio-semiótica, es decir, en todos los casos son vehículos para la construcción de sentidos sobre la realidad de los sujetos escolares.

Lectura, escritura y oralidad, mantienen un estrecho vínculo con la narración como tipología textual, y los modos de producción de sentido están condicionados por aquello que es susceptible de ser narrado: se “narra” la realidad, se “narra” el mundo, se “narra” para potenciar competencias y habilidades en comunicación, se leen textos narrativos para “conocer” la realidad, y se “narra” para devenir sujetos críticos.

La literatura, en este caso, merecería análisis independientes. En principio se propuso una hipótesis que dejaba verla como un objeto para la enseñanza de la lengua escrita, esto es, considerando que su uso en el aula se constituía en apoyo para afianzar procesos de lectura y escritura en los niños y jóvenes, o bien como un vehículo para posicionar discursos de formación moral -por ejemplo, con el uso de personajes de obras literarias para la elaboración de juicios sobre el comportamiento aceptable o no aceptable, mediante su trasposición a situaciones de la vida cotidiana-, sin embargo, en el Estudio se percibió que esto no siempre es así.

Aunque en algunas experiencias la literatura cumple con estos propósitos, en otras aparece como posibilidad para la narración de sí. Resulta de amplísimo interés para futuras investigaciones, observar cómo el objeto literario es artefacto para potenciar lo que los maestros llaman el sentido o el “espíritu crítico” en los estudiantes, quienes acceden a la obra literaria desde su potencia narrativa para, a su vez, apropiarse de mecanismos del lenguaje que les permitan exteriorizar las emociones generadas en los procesos de lectura sobre la realidad que viven.

En esta práctica con la obra literaria en la escuela, la narración, en tanto tipología textual, emerge como una forma de saber englobante, pues parece contenerla. Esto significa que en la escuela se funda un saber, a propósito de la narración, en cuyo interior se halla la literatura, contrario a lo que sucede en los saberes expertos sobre la literatura como posibilidad estética del lenguaje⁵, que se sirve de la narración como tipología dominante.

5 Ver MEN (1998).

En este sentido, si lo que prevalece en los procesos formativos vinculados con el lenguaje en la escuela es la “narración sobre sí”, para narrar el mundo circundante, la literatura es apenas un dispositivo útil para tales procesos narrativos y no a la inversa, como lo propone el saber experto sobre el lugar de la literatura en el aula. Esta condición eventualmente resta fuerza a la idea de un saber sobre el lenguaje relacionado con los umbrales que atraviesan los saberes escolares, por ejemplo los de orden estético, pues la narración contiene una fuerza que es más del orden ético o político.

La predilección por la narración como tipología textual, y quizás como saber autónomo, en las experiencias pedagógicas, resulta de interés para nuestros análisis, pues, y de acuerdo con Van Dijk y Kinstch (1983), el ejercicio de la lectura (tesis transferible a la escritura y a la oralidad) se realiza en niveles secuenciales o mediante “secuencias dominantes” (Atorresi *et al*, 2012, p. 26), dado el funcionamiento jerárquico que establece la memoria del lector.

Este hecho generó, en la lingüística del texto de la década del ochenta, que se plantearan “tipologías textuales” que aún son vigentes en la actualidad de las teorías de la lectura y la escritura. Estas tipologías son: “la narración, la descripción, la explicación, la argumentación, la instrucción y la conversación” (Atorresi *et al*, 2012, p. 27).

Sin embargo, en el Estudio fueron identificados saberes sobre el lenguaje que están impregnados fuertemente por la narración -o como se señaló anteriormente, la narración como saber englobante de la literatura-, a diferencia de los otros cinco tipos textuales. Esto hace suponer que lectura, escritura y oralidad, como materializaciones del campo lenguaje/comunicación, privilegian una idea sobre la narración que la entiende como aquella:

[...] amplia variedad de géneros que se dividen, a su vez, en un amplio abanico de materias, como si cualquier material fuera susceptible de formar parte de una narración: la narración puede incorporar el lenguaje articulado, hablado o escrito (Barthes, 1970, p. 11).

De otro lado, la narración constituye un escenario de trabajo pedagógico que es elegido por los maestros, por cuanto en apariencia es a través de ella que se espera formar a los niños y a jóvenes, tanto para dar cuenta de la realidad inmediata (narración de historias familiares, de barrio, o locales), como para construir “mundos posibles” que estén potencialmente en condiciones de afectar aquella realidad inmediata, narrada inicialmente.

Los saberes sobre el lenguaje, vinculados con la narración como posibilidad formativa, pueden explicarse desde la propuesta que hizo Jakobson (1981) en relación con las funciones del lenguaje. Para este post-formalista, de acuerdo con el modelo de la comunicación que se aceptó en la discusión lingüística, semiótica y cultural del siglo XX, son al menos seis las funciones del lenguaje; cada función es

identificable de acuerdo con el énfasis en el hablante (función emotiva), el referente o contexto (función referencial), el oyente (función conativa), el metalenguaje (función metalingüística), el canal (función fática) o el mensaje (función poética).

Es la última función del lenguaje la que nos interesa, pues permite la reflexión sobre lo dicho en un juego dialógico (y, por tanto, activo) entre hablante y oyente: la función poética es la que permite reflexionar al lenguaje como creador de mundos de sentido entre los sujetos, apelando a la metáfora, rasgo fundamental para “actuar sobre nosotros mismos”, al decir de Foucault desde la lectura de Sáenz (1997).

El trabajo de Jakobson permite una relectura de la poética como una función del lenguaje que no se agota en la expresión literaria o en el análisis de la obra de arte. Para Jakobson (1981): “esta función no es la única que posee el arte verbal, pero sí es la más sobresaliente y determinante, mientras que en el resto de actividades verbales actúa como constitutiva” (p. 38); la función poética del lenguaje está en el centro del proceso.

Todo acto de la comunicación implica la presencia de las funciones del lenguaje, con más acento en unas que en otras, de acuerdo con la intención comunicativa y el universo semiótico que le subyace. El énfasis en el mensaje (función poética) es fundamental para comprender la importancia de la narración como escenario de trabajo pedagógico, y como portadora de saberes sobre el lenguaje en la escuela, porque es allí en donde tendría lugar el trámite dialógico del conflicto, en perspectiva de la comunicación, sin menoscabo del hablante y su emotividad, o del oyente, el metalenguaje y el canal.

En cuarto lugar, es necesario destacar que, en la *Figura 1*, se identifican saberes sobre el lenguaje/comunicación relacionados con la “transformación de la realidad social”, en tanto que ésta constituye un enunciado de aparición permanente en las experiencias pedagógicas que hicieron parte del Estudio. Las actividades relacionadas con la lectura, la escritura y la oralidad tienen como propósito desarrollar procesos que lleven, a los sujetos escolares, a potenciar habilidades para devenir sujetos sociales capaces de transformar el medio que habitan.

El enunciado de “transformación de la realidad social”, posiblemente aparece en los discursos de los maestros debido a los enfoques que, en las facultades de educación de nuestro país, orientaron los procesos de formación docente en lenguaje. En las últimas décadas, tales perspectivas se anclaron epistemológicamente en el enfoque socio-semiótico del lenguaje. Es en este sentido que Halliday (2005) propone que:

Si los ingenieros y los planificadores urbanos pueden conformar el entorno físico, son los maestros los que ejercen la mayor influencia sobre el entorno social. No lo hacen manipulando la estructura social (que sería el enfoque de la ingeniería), sino desempeñando un papel importante en el proceso mediante el cual

un ser humano llega a ser un hombre social: la escuela constituye la principal línea de defensa contra la contaminación en el entorno humano [...] en el desarrollo del niño como ser social, la lengua desempeña la función más importante. La lengua es el canal principal por el que se le transmiten los modelos de vida, por el que aprende a actuar como miembro de una sociedad [...] y a adoptar su cultura, sus modos de pensar, sus creencias y sus valores (p. 18).

Parece que la escuela mantiene esta idea sobre el lenguaje como hacedor de ámbitos sociales y de esta manera, como dice Halliday (2005), “constituye la línea de defensa” contra la contaminación de nuestros entornos que, desde el punto de vista de la ingeniería y la planificación urbana, están pensados para la individualidad y el aislamiento, como también ha advertido el sociólogo estadounidense Sennett (1984, 2012).

Así, la formación en lenguaje, tiene, al parecer, como propósito ejercer tal línea de defensa manifestada en el enunciado de “transformación de la realidad social”. Se forma a los sujetos escolares en lectura, escritura y oralidad, con el fin de proveerles posibilidades para constituirse en miembros de entornos sociales que de manera permanente requieren cambios. La escuela parte de una realidad que está en déficit (quizás por la “contaminación” que nos anuncia Halliday) y que requiere ser transformada; tal proceso sería posible “en” y “desde” el lenguaje.

En este mismo sentido, y en articulación con la idea de la narración como posibilidad para dar cuenta del mundo inmediato y transformar el futuro, tras el enunciado de “transformación de la realidad social” emergen saberes relacionados con una interesante mutación práctica: de las habilidades de la comunicación, al enfoque de competencias y al desarrollo de capacidades. La formación de niños y jóvenes en lenguaje se acerca a umbrales de carácter ético y político (Marín, 2014), en la medida en que los maestros tratan de proveer de situaciones a los escolares que les permitan desarrollar las capacidades necesarias para tener voz en el ámbito social, coadyuvar al despliegue de la autonomía y, en síntesis, al ejercicio de la libertad.

En efecto, el desarrollo de capacidades se ancla en los enunciados que dan forma a la subjetividad contemporánea, por cuanto sus intereses apuntan a la intervención de cada individuo sobre sí mismo, a fin de transformarse con miras a la libertad y, por qué no, a la felicidad como proyecto. Así que las capacidades, -planteadas incluso como teoría sociológica y económica contemporánea-, dice Nussbaum (2002), son:

[...] las respuestas a la pregunta: ¿Qué es capaz de hacer y de ser esta persona? Por decirlo de otro modo [...] son un conjunto de oportunidades (habitualmente interrelacionadas) para elegir y actuar [...] la capacidad viene a ser, por lo tanto, una especie de libertad (p. 40).

Las capacidades, a juicio de Nussbaum, no son innatas, no hacen parte del conjunto de rasgos de la personalidad con que cuenta cada individuo en particular; al contrario, son el producto de “rasgos y de aptitudes entrenadas y desarrolladas,

en muchos casos, en interacción con el entorno social, económico, familiar y político” (p. 41), lo cual lleva a pensar en la escuela como aquel lugar para su “entrenamiento” y desarrollo o, en otras palabras, para su formación.

Desde los discursos especializados (los saberes epistemologizados), a propósito del desarrollo de las habilidades de la comunicación (hablar, leer, escribir, escuchar), sobre los que se profundizó en el apartado anterior, se alertaba sobre una concepción del lenguaje como mecanismo para la interacción autónoma, que depende de la voluntad de cada individuo partícipe del proceso comunicativo. El exterminio teórico de los modelos inflexibles y estandarizados de la comunicación, dio paso a la constitución de saberes, tanto epistemologizados, como éticos, políticos y estéticos en la escuela, vinculados con la posibilidad de ejercer el lenguaje priorizando las habilidades, y hoy capacidades, para *decir* y *decidir* sobre y con relación a sí mismo, a los otros y al mundo.

En quinto lugar, la *Figura 1* permite deducir que, para el Estudio, la transformación de la realidad social es posible a través de la formación en dos vías: la formación ética y la formación para la crítica. La formación ética, en el contexto de las experiencias pedagógicas, se entiende como los mecanismos que permiten la transformación de la conducta de los sujetos escolares, de acuerdo con las demandas de cambio de la realidad social.

Dicho movimiento es contrario al que se planteara en la pedagogía moderna, toda vez que, hasta hace unas décadas, la formación ética se trataba de la modificación de las conductas con miras a los objetivos sociales *per se*. Esta es la razón por la cual se insiste hoy en la idea del “interés” de los estudiantes (en el *Gráfico 1* se denomina “intereses de aprendizaje”), como principio para la formular las actividades a desarrollar en cada una de las situaciones pedagógicas e incluso didácticas; esto se debe a que también incluye una apropiación del discurso del “aprendizaje significativo” que, desde los ochentas, desarrolla algunos enfoques de la psicología del aprendizaje, junto con la idea de la infancia autónoma, poseedora de saberes y, en fin, des-obediente (Narodowski, 1999).

De acuerdo con los discursos escolares contemporáneos, el aprendizaje es significativo cuando sucede a partir del entorno inmediato de los estudiantes; una vez el aprendizaje se vincula con los sentidos que se construyen desde la familia, el barrio, e incluso los medios de comunicación, éste se configura como significativo. En otras palabras, es cuando los sentidos de lo aprendido provienen de semiosferas y textos que se construyen al margen de las prácticas escolarizadas.

La propuesta plantea interesantes cuestionamientos que no serán resueltos aquí, a propósito de las condiciones para el aprendizaje en la actualidad, pues al constituirlo como un proceso que tiene lugar, al menos cuando se trata del aprendizaje significativo, cuando no está vinculado con la vida escolar, se trabaja una hipótesis según la cual la escuela resultaría un espacio inapropiado para aprender “significativamente”.

Por otra parte, la transformación de la realidad social también se hace posible a través de la formación en lenguaje y comunicación para la crítica. La crítica es una categoría que aparece en el Estudio, bajo las formas de “sentido crítico”, “espíritu crítico”, “sujeto crítico” o “conciencia crítica”. Pero, sin importar la forma en la que se manifieste, la crítica se trata de una actitud que implica resistencia, desacuerdo, divergencia e incluso ejercicio de la libertad frente a los entornos sociales.

La idea de la formación en lenguaje y comunicación para la crítica, está asociada con el problema de los intereses individuales. El sujeto de interés, cuya emergencia puede rastrase en los empiristas del siglo XVII, el *homo æconomicus*, ha hecho presencia durante los últimos cuatrocientos años de historia, desarrollando variadas técnicas para hacer viable su habitación en el mundo. En este proceso, ha hecho de la educación su posibilidad más clara para pensar en el futuro y, al tiempo, se ha hecho agente de sí mismo para diseñar su propia vida: el sujeto de interés, en efecto, es propietario y responsable de una vida en la que su mirada está puesta adelante.

Como planificador del futuro, el sujeto de interés es una elaboración estrictamente moderna. Thomas Popkewitz (2008), ha señalado cómo “la cosmovisión griega del conocimiento de sí mismo por medio del pasado, se conectaba con un concepto cíclico del mundo, más que con el moderno concepto progresivo y cronológico del tiempo” (p. 39); lo cual significa que el rasgo distintivo del sujeto cosmopolita -lo que para nosotros sería el sujeto de interés de la modernidad-, es su necesidad de anclar su vida en términos del futuro, diferente de la noción griega del tiempo como ciclo y de la experiencia como horizonte para el destino.

Tal idea sobre el sujeto de intereses particulares (que en el *Gráfico 1* es “intereses de aprendizaje”), parece ser la base de las nociones sobre el sujeto-infante escolar, que requiere de procesos de formación en lenguaje y comunicación que lo hagan “hábil”, en el futuro, para planificar la propia existencia, para situarse y transformar la realidad social, y para hacerlo desde “su” sentido o su “conciencia crítica”, que para entonces le permitirá desarrollar lo que de modo tan recurrente se encuentra en los discursos contemporáneos de la escuela: el “proyecto de vida”.

Conclusión. A modo de síntesis

Como se señaló hasta acá, estos cinco grupos de saberes sobre el lenguaje/comunicación en la escuela -cinco tipos de saber que rebasan por sus procedimientos, sus horizontes en relación con la pedagogía, y sus nexos con los enfoques y teorías sobre el lenguaje en las últimas décadas-, están especialmente vinculados con las formas para proceder en la vida de los sujetos y con sus modos para actuar sobre sí mismos.

Esta condición, a partir de la cual se establecen algunas diferencias en relación con aquellos saberes enseñables y aquellos otros sobre la enseñanza, y que, por tanto, sitúan la discusión en un lugar distinto al debate sobre los procesos de epistemologización de tales saberes, facilita re-interpretar las acciones vinculadas a las experiencias pedagógicas de los maestros alrededor del lenguaje, permitiendo leerlas en clave de formación, antes que desde las preguntas por la enseñanza o el aprendizaje. En este sentido, se relaciona con lo dicho Marín (2014), respecto de la formación:

[...] es un concepto vinculado con la tradición pedagógica germana que, sin dejar de lado la preocupación por los saberes del plan de estudios, se orienta más hacia asuntos como la conformación del carácter, la determinación ética y el sentido estético, entre otros (p. 16).

Así, formación es una categoría fundamental para el campo conceptual de la pedagogía, y aunque no es el interés de este texto profundizar en sus transformaciones históricas, o en las distintas acepciones que desde las tradiciones pedagógicas modernas, la han configurado y re-configurado (Noguera, 2012), sí es necesario señalar que la formación, asociada con el concepto germánico *Bildung*, de acuerdo con la tradición del idealismo alemán:

[...] tiende a reencontrar -de manera enriquecida y renovada- su original significado místico. Esquemáticamente, la *Bildung* es trabajo sobre sí mismo, cultivo de los talentos para el perfeccionamiento propio. Ella apunta a hacer de la individualidad una totalidad armoniosa, lo más rica posible, totalidad que en cada uno permanece vinculada a su estilo singular, a su originalidad. La *Bildung* es, pues, la vida en el sentido más elevado (Fabre, 2011, p. 215).

El trabajo sobre sí mismo, así como el cultivo de los talentos para el perfeccionamiento propio, es justamente aquello que permite proponer que los saberes sobre el lenguaje/comunicación, que emergen en la escuela hoy, se han organizado (formalizado), no sólo desde la perspectiva de traspasar los umbrales de epistemologización, sino de traspasar principalmente los umbrales de tipo ético y político. Este proceso de organización, de umbrales éticos y políticos de los saberes sobre el lenguaje/comunicación en la escuela, es visible en la taxonomía propuesta en el último apartado. A modo de síntesis, tales saberes pueden explicarse así:

- 1) La ruptura de las hipótesis que nos señalan que la comunicación es un dominio independiente del lenguaje en la escuela. Es oportuno interrogar campos como el de la comunicación/educación o la comunicación/escuela, en tanto la comunicación, de acuerdo a como es concebida, “sabida”, en las prácticas escolares, es un campo subordinado al del lenguaje.
- 2) El lenguaje en la escuela propone una serie de saberes sobre sí mismo para los que la idea de los lenguajes, en plural, resulta conceptual y pragmáticamente innecesaria, por cuanto los otros sistemas simbólicos (sígnicos, en

realidad), que son distintos del alfabético, resultan subordinados al último; en este caso, en la escuela se despliegan saberes sobre “el” lenguaje, no sobre “los” lenguajes.

- 3) La narración constituye un saber escolar sobre el lenguaje que independiente de los enfoques teóricos que sobre ella se construyeron en las comunidades de expertos; tiene como objeto vehicular procesos de “decir” sobre sí mismo y sobre el mundo, a fin de transformarlo gracias a la función poética de la que es depositaria. La narración traspasa las habilidades de la comunicación y se instala en los procesos de la lectura, la escritura y la oralidad.
- 4) Es posible identificar un saber, o conjunto de saberes sobre el lenguaje/comunicación, relacionado con la transformación de la realidad social; este saber se puede explicar a partir de los enfoques, con sesgo socio-semiótico, que las facultades de educación del país utilizan para la formación de maestros en el campo del lenguaje. También está asociado, por un lado, con la idea generalizada de la realidad deficitaria (y que es preciso transformar), y por otro, con ideas sobre la infancia, fundamentadas en los criterios de autonomía, libertad y sentido crítico. El desarrollo de capacidades con el lenguaje resulta indispensable para el ejercicio transformador que da organización a este saber escolar.
- 5) De la mano con el saber sobre la transformación de la realidad social, el saber sobre lenguaje/comunicación se sustenta en preguntas por la formación de los escolares, en términos de la ética y la política. De un lado, mediante acciones que buscan transformaciones en la conducta de los niños y jóvenes en función de las necesidades de cambio social, desde un movimiento inverso al planteado por la pedagogía moderna, que entiende la transformación de la conducta de los sujetos, entre otros aspectos, como un acto articulado con las necesidades o condiciones de las sociedades y la economía. Y, de otro lado, a partir de la formación política para la crítica, entendida ésta como una actitud proveniente del acumulado de capacidades para “decir” y para “decidir” sobre sí mismo y sobre el mundo.

Referencias

- Atorresi, A. *et al.* (2012). *Aportes para la enseñanza de la lectura*. Santiago: UNESCO.
- Barthes, R. (1970). *Análisis estructural del relato*. Buenos Aires: Tiempo Contemporáneo.
- Bustamante, G. (1994). El lenguaje en la Ley General de Educación. *La Palabra*, 3, pp. 47-54.

- Cárdenas, A. (1998). Principios del lenguaje y educación. *Revista Folios*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional, 9, pp. 33-43.
- Comenio, J. (2010). *Didáctica Magna*. México: Porrúa.
- Chartier, R. (1993). *Libros, lecturas y lectores en la edad moderna*. Madrid: Alianza Editorial.
- Dubois, M. (1984). Algunos interrogantes sobre la comprensión de la lectura. *Revista Lectura y vida*. Año 5, No. 4.
- Erasmus. (1985). *De la urbanidad en las maneras de los niños*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- Fabre, M. (2011, enero-abril). Experiencia y formación: la *Bildung*. *Revista Educación y Pedagogía*, 23(59), pp. 215-225.
- Ferreiro, E. & Teberosky, A. (1979). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. México: Siglo XXI Editores.
- Ferreiro, E. (1994). Diversidad y proceso de alfabetización: de la celebración a la toma de conciencia. *Revista Lectura y vida*. Año 15. No. 3.
- Haidar, J. (2010). La complejidad y los alcances de la categoría de semiosfera. Problemas de operatividad analítica. *Cuadernos de semiótica aplicada*. 8(2). Recuperado de <http://seer.fclar.unesp.br/casa/articulo/view/3322/3047>
- Halliday, M. (2005). *El lenguaje como semiótica social*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Hjelmslev, L. (1976). *Principios de gramática general*. Madrid: Gredos.
- Hymes, D. H. (1996). Acerca de la competencia comunicativa. *Revista Forma y función*, 9, pp. 13-37. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- Jakobson, R. (1981). *Ensayos de Lingüística General*. Barcelona: Seix Barral.
- Jurado, F. (1992). La escritura: proceso semiótico reestructurador de la conciencia. *Revista Forma y Función*, 6, pp. 37-46. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- Lotman, I. (1996). *La semiosfera I. Semiótica de la cultura y del texto*. Valencia: Frónesis Cátedra Universitar de València.
- Ong, W. (1987). *Oralidad y escritura*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Marín, D. (2014). *Sobre los saberes escolares “de” y “en” la escuela*. Bogotá: IDEP. Documento de trabajo.
- Montaigne, M. (1968). *Ensayos*. Barcelona: Planeta.
- Ministerio de Educación Nacional (MEN). (1998). *Lineamientos curriculares para lengua castellana*. Bogotá: Magisterio.

- Narodowski, M. (1999). *Después de clase. Desencantos y desafíos de la escuela actual*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Noguera, C. (2012). *El gobierno pedagógico. Del arte de educar a las tradiciones pedagógicas*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores.
- Nussbaum, M. (2012). *Crear capacidades. Propuesta para el desarrollo humano*. Barcelona: Paidós.
- Piaget, J. (1973). *Estudios de psicología genética*. Buenos Aires: Emecé.
- Piaget, J. (1987). *Introducción a la epistemología genética*. Buenos Aires: Paidós.
- Popkewitz, T. (2008). *El cosmopolitismo y la era de la reforma escolar*. Madrid: Morata.
- Rubio, D. (2014). *Informe técnico que incluye los principales resultados conceptuales y metodológicos en el desarrollo del estudio sobre proyectos y/o experiencias significativas de saberes en la temática de lenguajes y comunicación*. Bogotá: IDEP. Informe de actividades.
- Sáenz, J. (1997). Hacia una pedagogía de la subjetivación. *Revista Educación y pedagogía*, 9-10(19-20). Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2566166>
- Sennett, R. (1994). *Carne y piedra: el cuerpo y la ciudad en la civilización occidental*. Madrid: Alianza.
- Sennett, R. (2012). *Juntos. Rituales, placeres y política de cooperación*. Barcelona: Anagrama.
- Teberosky, A. (1995). *Más allá de la alfabetización*. Buenos Aires: Santillana.
- Tolchinsky, L. (1993). *Aprendizaje del lenguaje escrito*. Barcelona: Anthropos.
- Van Dijk, T. (1980). *Estructuras y funciones del discurso*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Van Dijk, T. & Kinstch. (1983). *Estrategias para la comprensión del discurso*. Barcelona: Gedisa.
- Van Dijk, T. (1992). *La ciencia del texto*. Buenos Aires: Paidós.
- Van Dijk, T. (Comp.) (2008). *El discurso como estructura y proceso*. Barcelona: Gedisa.
- Villegas, O. (1996). *Escuela y lengua escrita. Competencias comunicativas que se actualizan en el aula de clase*. Bogotá: Magisterio.