

ESTUDIO SOBRE SABERES ESCOLARES EN LENGUAJES Y COMUNICACIÓN

INVESTIGADOR PRINCIPAL:
DAVID ANDRES RUBIO GAVIRIA
CONTRATO 093 DE 2013

ORIENTADORA DEL ESTUDIO:
DORA LILIA MARÍN DÍAZ
CONTRATO 068 DE 2013

COINVESTIGADORES:
ANA CRISTINA LEON
SARA PATRICIA PRIETO
ANTONIO SEGUNDO VARGAS
SAYRA LILIANA BENÍTEZ

INSTITUTO PARA LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA Y EL DESARROLLO
PEDAGÓGICO- IDEP
COMPONENTE ESCUELA, CURRÍCULO Y PEDAGOGIA
BOGOTÁ D.C.
2014

ESTUDIO SOBRE SABERES ESCOLARES EN LENGUAJES Y COMUNICACIÓN

INVESTIGADOR PRINCIPAL:
DAVID ANDRES RUBIO GAVIRIA
CONTRATO 093 DE 2013

ORIENTADORA DEL ESTUDIO:
DORA LILIA MARÍN DÍAZ
CONTRATO 068 DE 2013

COINVESTIGADORES:
ANA CRISTINA LEON
SARA PATRICIA PRIETO
ANTONIO SEGUNDO VARGAS
SAYRA LILIANA BENÍTEZ

SUPERVISOR: JORGE ORLANDO CASTRO VILLARRAGA

INSTITUTO PARA LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA Y EL DESARROLLO
PEDAGÓGICO- IDEP
COMPONENTE ESCUELA, CURRÍCULO Y PEDAGOGIA
BOGOTÁ D.C., 2014

CONTENIDO

	Pág.
Introducción	1
1. Sobre el estudio: lenguaje, lenguajes, comunicación	3
Sobre el texto y la cultura	4
La semiósfera y la cultura. La semiósfera como cultura	6
Características de la semiósfera:	8
La escuela como semiósfera. El texto como unidad de análisis. Comentario metodológico.....	10
2. Análisis de los textos y los sentidos producidos en cada experiencia pedagógica como semiósfera.....	13
2.1. EXPERIENCIA: OJO DE TINGUA – INSTITUCIÓN: IED SUBA LA GAITANA	13
TEXTO 1: Participación política y formación ciudadana.	13
TEXTO 2: Formación audiovisual.....	14
2.2. EXPERIENCIA: LECTOMANÍA – INSTITUCIÓN: IED ENTRE NUBES	15
TEXTO 1: El lenguaje como herramienta para la socialización.	15
TEXTO 2: El lenguaje como oralidad, lectura y escritura.	16
2.3. EXPERIENCIA: FIND OUT PERIÓDICO CERVANTINO: INTEGRANDO COMUNIDAD INSTITUCIÓN: IED MIGUEL DE CERVANTES SAAVEDRA (JORNADA TARDE).....	17
TEXTO 1: Integrando comunidad.	17
TEXTO 2: Comunicación escrita.	18
2.4. EXPERIENCIA: CUERPO Y LITERATURA – INSTITUCIÓN: IED EL PORVENIR.....	19
TEXTO 1: El lenguaje como experiencia estética de representación del sujeto.....	19
TEXTO 2: El cuerpo como forma de comunicación.....	21
TEXTO 3: El lenguaje como forma de poder.	22
2.5. EXPERIENCIA: ONDA RADICAL – INSTITUCIÓN: IED MIGUEL DE CREVANTES SAAVEDRA (JORNADA MAÑANA).....	23

TEXTO 1: Habilidades comunicativas críticas.....	23
TEXTO 2: Formación estética sonora.	25
2.6. EXPERIENCIA: DRAMATIZADOS RADIALES – INSTITUCIÓN: IED ALDEMAR ROJAS PLAZAS.....	26
TEXTO 1: La literatura como forma de “aculturación”.	26
TEXTO 2: El lenguaje para la comunicación alternativa.....	28
2.7. EXPERIENCIA: MEDIO PAN Y UN LIBRO – INSTITUCIÓN: IED ENRIQUE OLAYA HERRERA.....	29
TEXTO 1: Escritura.	29
TEXTO 2: Pensamiento crítico y enfoque latinoamericano.	31
2.8. EXPERIENCIA: EDUCACIÓN MEDIA ESPECIALIZADA FORTALECIDA –EMEF – INSTITUCIÓN: IED FRANCISCO DE PAULA SANTANDER.....	33
TEXTO 1: Comunicación asertiva.	33
TEXTO 2: Investigación narrativa.	35
2.9. EXPERIENCIA: ÉNFASIS EN COMUNICACIÓN: LA COMUNICACIÓN EJE DE TODO PROCESO RELACIONAL – INSTITUCIÓN: IED ALQUERÍA LA FRAGUA.....	38
TEXTO 1: Formación política.	38
TEXTO 2: Comunicación asertiva.	39
2.10. EXPERIENCIA: SIN AUDÍFONOS, RADIO PENSADORES CRÍTICOS EMISORA ESCOLAR FREIREANA – INSTITUCIÓN: IED PAULO FREIRE	41
TEXTO 1: Participación democrática.....	41
TEXTO 2: La recepción crítica.....	42
2.11. EXPERIENCIA: ENTÉRATE Y COMUNÍCATE – INSTITUCIÓN: IED MANUELA BELTRÁN	44
TEXTO 1: La comunicación en personas con discapacidad auditiva.....	44
TEXTO 2: Escritura de personas con discapacidad auditiva.....	45
2.12. EXPERIENCIA: ESTIMULANDO APRENDIZAJES – INSTITUCIÓN: IED BRAVO PÁEZ	47
TEXTO 1: Oralidad.	47
TEXTO 2: Expresión corporal.....	48
3. Textos identificados en la semiósfera de cada experiencia pedagógica	49

4. Saberes escolares en Lenguajes y Comunicación o saberes sobre el lenguaje en la escuela.....	53
El lenguaje en la escuela: ¿Saberes sobre la enseñanza? ¿Saberes enseñables?	54
Dos tipos de saber experto:.....	57
La semiósfera. Posibilidad metodológica y espacio para la identificación del <i>sentido</i> :	59
¿Qué es el texto?	61
Saberes escolares sobre el lenguaje. La <i>formación</i> como principio.....	62
Conclusión. A modo de síntesis:	70
5. Sobre los saberes “de” y “en” la escuela.	72
Sobre los saberes enseñados o enseñables	73
Sobre los saberes derivados del ejercicio de enseñanza.....	75
5.1. Saberes Escolares: configuración de un campo de estudio	78
5.1.1. Dos perspectivas sobre los saberes escolares	81
5.1.2. Saberes escolares y formación: otros umbrales para pensar la noción	85
Referencias Bibliográficas:	89
Fuentes Primarias Estudio sobre Lenguajes y Comunicación	93
Anexo 1. Experiencias acompañadas en el estudio sobre Lenguajes y comunicación ...	94

LISTA DE TABLAS Y GRÁFICOS

	Pág.
Tabla 1. Textos que aparecen en las experiencias.	11
Tabla 2. Características de la semiósfera y rasgos de las experiencias	12
Tabla 3. Textos y sentidos emergentes	50
Tabla 4. Datos de las Experiencias acompañadas	94
Tabla 5. Características de las Experiencias acompañadas	95
Gráfico 1. Saberes sobre lenguajes y comunicación en la escuela	65
Gráfico 2. Los saberes escolares en la perspectiva de la enseñanza y el aprendizaje	83
Gráfico 3. Los saberes en la perspectiva de la formación	84

RAE

Tipo de Documento:	Informe de Investigación
Acceso al Documento:	Centro de Documentación del Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico – IDEP.
Título:	Estudio sobre saberes escolares en Lenguajes y Comunicación
Autores Principales:	David Andrés Rubio Gaviria Dora Lilia Marín Díaz
Autores Secundarios:	Ana Cristina León Sara Patricia Prieto Antonio Segundo Vargas Sayra Liliana Benítez
Publicación:	Bogotá D.C., Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico, 2014, 93 páginas de cuerpo y 5 páginas de anexos
Unidad Patrocinante:	Componente Escuela, Currículo y Pedagogía. Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico. Bogotá D.C., 2014.
Palabras Clave:	Saberes escolares, Lenguajes y Comunicación, Experiencia Pedagógica, Semiósfera.
Descripción:	<p>El presente documento constituye un informe final de los resultados del Estudio sobre saberes escolares en Lenguajes y Comunicación, desarrollado por un equipo de investigadores contratados por el Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico – IDEP entre septiembre de 2013 y marzo de 2014. En dicho estudio se trabajó con doce (12) experiencias pedagógicas de maestros y maestras de colegios oficiales en el Distrito Capital. Estas experiencias constituyeron una suerte de <i>archivo vivo</i> del estudio, a partir del cual se identificaron saberes escolares en el campo de los Lenguajes y la Comunicación, no necesariamente relacionados con un área específica del plan de estudios, o con un ciclo o nivel de formación particular.</p> <p>La discusión del equipo permitió también un trabajo de análisis de diferentes tendencias de análisis que, en el campo educativo y pedagógico, aparecen relacionadas con los saberes escolares. Este fue un asunto fundamental para la orientación del estudio. Así mismo, se empleó las ideas de semiósfera y de texto, en el sentido empleado por el lingüista ruso Iuri Lotman. Estas sirvieron para que el equipo identificara los diferentes textos que aparecían en cada experiencia, así como caracterizar los saberes que se estaban configurando a través de tales textos.</p>

Fuentes:	Doce (12) experiencias pedagógicas de maestros y maestras de colegios oficiales del Distrito Capital; documentos relacionados con saberes escolares.
Contenidos:	El presente documento está estructurado en cuatro partes principales y un cuadro anexo. En la primera parte, se hace una introducción al estudio y a la noción de semiósfera, la cual resulto clave para el desarrollo del proceso investigativo; en segundo lugar, se realiza una descripción de los textos hallados en cada una de las experiencias acompañadas y en general en todo el proceso; en tercer lugar, se presenta una mirada más conceptual a propósito de aquellos saberes sobre Lenguajes y comunicación y sobre el lenguaje en la escuela; en la cuarta y última parte, se ofrece una visión panorámica de los saberes escolares, que recoge tanto elementos de orden histórico como del funcionamiento más contemporáneo de esta noción en diversas vertientes. Para conocer algunos datos sobre las experiencias acompañadas, puede consultarse el cuadro anexo 1. Cabe anotar que no hay un apartado específico de conclusiones, pues estas son desarrolladas en las partes tres y cuatro del texto, unas relacionadas con los saberes escolares en lenguajes y comunicación, otras que evidencian una mirada más amplia y posibles desarrollos de esa noción de saber escolar.
Metodología:	A partir de las nociones de semiósfera y de texto, se construyeron matrices de análisis de las experiencias. Esas matrices de análisis se ocuparon de describir los diferentes textos que aparecían en las experiencias vinculadas al estudio, y sobre esta base se caracterizaron los saberes escolares relacionados con la temática de Lenguajes y Comunicación. Para la construcción y diligenciamiento de las matrices se tuvieron en cuenta los diferentes documentos, grupos de trabajo, entrevistas y encuentros con los maestros que lideraron las experiencias participantes.
Conclusiones:	<p>1) A partir de la investigación fue posible identificar cinco (5) tipos de saberes que, por sus procedimientos y sus horizontes en relación con la pedagogía, están más vinculados con formas de proceder en la vida de los sujetos y de actuar sobre sí mismos.</p> <p>2) Una organización posible de estos saberes, no por la vía de un umbral epistemológico sino de otros umbrales de carácter ético y político, permite evidencia que: a) en la escuela, la comunicación no constituye un dominio de saber independiente del lenguaje; b) en la escuela los saberes que se despliegan se refieren al lenguaje en singular, no en plural, pues otros códigos diferentes al alfabético quedan muchas veces subordinados a este; c) la narración traspasa las habilidades de la comunicación y se instala en los procesos de lectura, escritura y oralidad; d) estos saberes están estrechamente relacionados con la transformación de la realidad social; e) lo anterior se sustenta en las preguntas que aparecen en los maestros y</p>

maestras por la formación de los escolares, precisamente en términos de lo ético y lo político.

3) Respecto a los saberes escolares, es posible identificar dos grandes tendencias: una de ellas está más cercana a la vía epistemológica, desarrollada ampliamente en las distintas vertientes que hoy se reconocen sobre los saberes escolares en el campo educativo y pedagógico, y estrechamente vinculada a la enseñanza y el aprendizaje; la otra tendencia corresponde a saberes de tipo ético, estético y político, cuyos desarrollos en el campo han sido más reducidos, y que están más conectados con el problema de la formación.

Fecha de elaboración del resumen: 22 de agosto de 2014.

INTRODUCCIÓN

Uno de los estudios previstos para el 2013 por el Instituto para la investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico – IDEP se propuso indagar por la producción y definición de saberes producidos en la escuela sobre la temática “lenguajes y comunicación” en 10 instituciones educativas. Con dicho estudio se pretendió identificar y describir algunos de los saberes que se han configurado dentro de la escuela acerca de los lenguajes y la comunicación, la forma como ellos permean las prácticas escolares y su articulación o no con las llamadas disciplinas escolares. En este sentido, es un estudio que se aproxima a algunas experiencias e investigaciones en curso, adelantadas por maestros, estudiantes y/o diferentes actores educativos y que busca apoyar, orientar y sistematizar tales experiencias con la participación de un equipo de investigación, con trayectoria en el tema de saberes, experiencias pedagógicas, y lenguajes y comunicación.

“Lenguajes y comunicación” se define para este estudio como un campo de prácticas y discursos que atraviesan y orientan las prácticas escolares y en el cual las asignaturas vinculadas al área fundamental y obligatoria denominada Humanidades, lengua castellana e idiomas extranjeros (artículo 23 de la Ley 115 de 1994) constituyen uno, entre, otros discursos y prácticas que lo conforman. De otro modo, puede afirmarse que la manera como se produce y se reconoce un conjunto de saberes que circulan en la escuela sobre la comunicación y el lenguaje, aunque pasa por los saberes escolares (vinculados a estas u otras áreas obligatorias y fundamentales), no se reduce a ellos. Al indagar por la forma que estos saberes adquieren en el ámbito escolar, por la forma como definen o no las prácticas pedagógicas y por la manera como contribuyen en la constitución de las subjetividades de los actores escolares, la apuesta del estudio es visibilizar y describir las diferentes formas que toman estos saberes, sus relaciones con las prácticas pedagógicas y las posibilidades que su identificación y reconocimiento pueden abrir tanto para comprender los modos actuales de ser y estar en la escuela como para provocar transformaciones en las relaciones entre los individuos y las de estos con los saberes que circulan en ella.

Para cumplir con este propósito y ante la imposibilidad de encontrar una institución universitaria, un grupo de investigación, una red de maestros o una institución de investigación que adelantara el estudio, en el mes de agosto se optó por organizar el equipo de investigación desde el IDEP, apoyado por la persona contratada para hacer la coordinación académica del estudio —Dora Marín-Díaz—, un investigador principal—David Rubio Gaviria—, cuatro co-investigadores —Sayra Benítez, Sara Urazán, Antonio Vargas, Ana Cristina León — y un asistente de investigación—Martha Mariño. El equipo, que terminó de conformarse en la primera semana del mes de septiembre 2013, recibió un total de 12 proyectos de investigación o experiencias pedagógicas para ser acompañadas en las instituciones educativas.

Las propuestas fueron seleccionadas a través de un proceso de convocatoria pública abierta el 22 de agosto de 2013, cuyos resultados fueron publicados la primera semana del mes de septiembre de 2013. En la evaluación y selección de las experiencias participaron tres miembros del equipo: Dora Marín, David Rubio y Ana Cristina León.

Posterior al proceso de selección y una vez configurado el equipo de investigación (segunda semana de septiembre), se inició el acercamiento a las instituciones educativas por parte de los co-investigadores (cada uno encargado de 3 experiencias) para conocer de cerca de los equipos de maestros, definir las agendas de trabajo y presentar la ruta metodológica del acompañamiento a las experiencias definida por equipo. El pasado 27 de septiembre de 2013, dos semanas después de iniciado el proceso, se realizó la reunión del equipo para tomar el pulso al proceso de acompañamiento, ajustar la ruta metodológica del mismo y revisar las tareas adelantadas y las pendientes en cada caso.

A continuación el lector encontrará: primero, una introducción al estudio y a la noción de semiósfera, la cual resulto clave para el desarrollo del proceso investigativo; segundo, una descripción de los textos hallados en cada una de las experiencias acompañadas y en general en todo el proceso; tercero, una mirada más conceptual a propósito de aquellos saberes sobre Lenguajes y comunicación y sobre el lenguaje en la escuela; cuarto, una visión panorámica de los saberes escolares que recoge tanto elementos de orden histórico como del funcionamiento más contemporáneo de esta noción en diversas vertientes. Para conocer algunos datos sobre las experiencias acompañadas, puede consultarse el cuadro anexo 1.

1. SOBRE EL ESTUDIO: LENGUAJE, LENGUAJES, COMUNICACIÓN

Diversos trabajos de investigación de nivel de postgrado en educación en el país, además de los aportes de algunos institutos y grupos de investigación, e investigadores como Jesús Martín-Barbero, han llamado la atención sobre la educación y la comunicación como un campo vincular y de naturaleza indisoluble. Así mismo, la perspectiva semiótica como disciplina englobante de la lingüística y los estudios del discurso, ha permitido durante las últimas décadas del siglo XX, generar una interesante puerta de entrada analítica para identificar procesos de elaboración de sentido que podemos reconocer como “lenguajes”.

Los procesos de subjetivación contemporánea, comprometen maneras alternativas de composición y recomposición social con la cultura como telón, y las prácticas de *agenciamiento de sí* —lo que en otros términos se entiende como el proyecto de vida, y desarrollo de habilidades para la ciudadanía— como fin de la educación. Comunicación/educación, escuela y lenguajes, se constituyen en tres zonas de un campo, cuyas tensiones favorecen la generación de miradas refrescantes y pertinentes sobre la actualidad y el futuro a mediano plazo de la escuela en el contexto de la ciudad.

Las relaciones que se construyen entre los lenguajes, la comunicación y la escuela suponen, en primera instancia, la elaboración de rutas teóricas y metodológicas que favorezcan el acercamiento, el acompañamiento y el análisis de proyectos y/o experiencias significativas que se adelanten en la escuela, a propósito de los saberes que son circulados en el desarrollo de tales proyectos o experiencias, a fin de identificar productos discursivos, tensiones conceptuales, nuevas valoraciones sobre las didácticas, la pedagogía, los horizontes curriculares, e incluso la evaluación escolar.

Hablar de lenguajes en plural, nos ubica en una perspectiva amplia sobre los modos en que se elabora sentido en la escuela. La identificación de relaciones entre tales modos —esto es, de las formas emergentes de producción simbólica inscritos en la cultura, en la reflexión ciudadana y en la construcción de subjetividad política, que acaecen en la cotidianidad escolar—, y los procesos de la comunicación en la escuela nos advierten sobre la posibilidad de generar lecturas alternativas acerca de los proyectos educativos institucionales, el papel de los diseños curriculares en ellos, y la misma noción de disciplina escolar que los habita; la pregunta por los saberes como los espacios privilegiados por los sujetos para referirse a los objetos que provienen de tales dimensiones del aparato escolar — así como las posibilidades de uso y apropiación de los discursos alrededor de ellas—, nos permite situar discusiones en torno a las elaboraciones sobre el campo de la pedagogía que, de otro modo, son imperceptibles para miradas canónicas de la investigación *en* y *sobre* la escuela. Es en este marco general en el que se soporta la ruta conceptual y metodológica del estudio sobre “saberes” en la temática “lenguajes y comunicación”.

El presente apartado del documento indica algunas orientaciones conceptuales y metodológicas, de cara al abordaje de los registros y la observación propia del trabajo de inmersión en cada una de las doce experiencias y/o proyectos seleccionados para el estudio. En este sentido, se trata de un documento en el que se ha asumido la semiótica de la cultura como el lugar de enunciación desde el

cual, creemos, será posible la identificación de toda la riqueza pedagógica, conceptual y estratégica que compone a las experiencias que participan del estudio. De este modo, en lo que sigue, se tratará de presentar una descripción más o menos detallada de las implicaciones conceptuales que suponen la semiótica de la cultura, a través de dos herramientas propuestas por la escuela semiótica rusa de finales del siglo XX, en cabeza del teórico quizás más importante de tal disciplina después de M. Bajtin: Iuri Lotman. Las herramientas que se han elegido para el avance conceptual, aunque también metodológico, son el *texto* y la *semiósfera*.

Sobre el texto y la cultura

La semiótica de la cultura es “la disciplina que examina la interacción de sistemas semióticos diversamente estructurados, la no uniformidad interna del espacio semiótico, [y] la necesidad del poliglotismo cultural y semiótico” (Lotman, 2003: p. 2). Esto significa que, tras una primera corriente de la semiótica, que promulgaba una cierta idea sobre los procesos de la semiosis (intercambio de sentido entre signos) como “modelos” (los hablantes/oyentes ideales; los textos modelo, etc.), después de la década del ochenta, la semiótica de la cultura se ocuparía de los procesos *reales* en los que tiene lugar la producción de sentido entre sujetos que son históricos, y a partir de textos que, sin ser ejemplares o “modelos”, tienen como condición la presencia de al menos dos lenguajes en la codificación y descodificación, en tanto no se producen al interior de lenguajes unívocos, cerrados, o ideales. La noción de “poliglotismo” acuñada por el semiótico ruso Iuri Lotman, hace parte de una estrategia metodológica que nos indica que, dada la presencia de al menos dos lenguajes en la construcción del texto “cultural”, es necesario un proceso de *traducción* y entonces el espacio semiótico como el cultural se muestran como “políglotas”, capaces de tal proceso de traducción, a fin de la elaboración de sentido entre quienes hacen parte del juego propuesto por el texto y los diversos textos en la semiosis.

Los textos que circulan, por ejemplo, en ceremonias rituales, nos proponen la presencia de lo que la lingüística estructural ha llamado “la lengua natural”, esto es, la puesta en acto del lenguaje a través de una lengua específica, además de otros lenguajes asociados con el gesto facial, con el cuerpo y con el uso de prendas de vestir. El texto del arte, por otro lado, nos propone la presencia de variados lenguajes que funcionan de modo independiente, pero que al mismo tiempo nos envían información como unidades de sentido. Este es el caso de la danza puesta en escena en un teatro: no solamente aparece el lenguaje que es propio *del-lenguaje-danza*, con su codificación propia, sino que, a su vez, aparecen las palabras (o los gritos) de quienes hacen parte de la puesta en escena, ambientada por una música específica durante el acto (no de otra), y como producto de un libreto que seguramente ha sido escrito, a modo de otro texto que se ha servido de la “lengua natural”. Y el auditorio en el teatro no solamente “recibe” aquello que pretende circular tal texto, sino que interactúa vitalmente con él, lo que permite la entrada de otros lenguajes (emerge allí la experiencia con otros textos, por ejemplo).

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 en los setentas (cfr. Van Dijk, 1980; 1992; 2008), sufriría unas transformaciones importantes en la perspectiva de la semiótica de la cultura aportada por Lotman y, en general, por la

escuela de Tartú¹. Tales transformaciones se darían en el orden estructural, aunque también en la posibilidad de alcanzar una suerte de *vitalidad*, al dejar de ser depositario de mensajes, salidos 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 así:

i) El texto dirige un mensaje a un receptor; ii) El receptor (o “auditorio”) está inscrito en una tradición cultural. “El texto cumple la función de memoria cultural colectiva” (Lotman, 1996: p. 80); iii) 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); iv) 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 (cfr. 1996: p. 81); v) El texto deja de ser una pieza del acto de la comunicación, para ser depositario y productor de nuevos sentidos, de acuerdo a su contacto con el contexto cultural en el que aparece. 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.

Estas transformaciones o condiciones acerca de la naturaleza del texto², en la perspectiva de la semiótica de la última parte del siglo XX y hasta hoy, son posibles a partir de una constante: la cultura. Vemos que en primera instancia, el texto conserva su misión original, en tanto vehículo de mensajes entre emisores y receptores. Así mismo, observamos en segundo lugar cómo el receptor del texto no está desprovisto de tradiciones del orden de la cultura, y el texto entonces cumple la función de *memoria*. Los individuos, tras el contacto con el texto, sufren cambios en *su individualidad*, idea esta que desde la fenomenología de P. Ricoeur (especialmente con aquella categoría de la mimesis que aportara el fenomenólogo francés), y las teorías de la lectura nos habían llamado la atención hacia el final del siglo XX.

El texto, una vez puesto en la escena de la comunicación, alcanza un cierto *status* de autonomía, que le permite apropiarse, transformar y producir nueva información, de acuerdo al contexto cultural en que tenga aparición: las prácticas de las plañideras en el Chocó, así como los rituales indígenas en el bajo Putumayo o en la Sierra Nevada de Santa Marta en relación con plantas que se identifican como sagradas o con fines curativos, o la organización de grupos de jóvenes alrededor de la danza con el rap o el hip hop en la ciudad, nos permiten identificar variados textos que están condicionados por los contextos culturales en los que tienen lugar, aunque podamos reconocer que tanto en las prácticas de plañideras, como en la relación de los indígenas con las plantas, lo sagrado y la curación de los enfermos, como la danza del hip hop, los textos emergentes logran tales niveles de autonomía, que se constituyen en objetos de estudio por biólogos, antropólogos, o sociólogos, para favorecer la elaboración de nuevos textos, en los que no necesariamente se requirió de un proceso de mediación entre quienes fueron “emisores” y “receptores” de tales textos en el Chocó, en el bajo Putumayo, en la Sierra Nevada o en el corazón de la ciudad. Los nuevos textos producidos por biólogos, sociólogos o antropólogos, ya no cumplen la misma función socio-comunicativa de los primeros y se servirán de

¹ Se trata de la “Escuela semiótica de Tartú” fundada por I. Lotman en la década del sesenta, en la Universidad con el mismo nombre, cuyos trabajos serían especialmente relevantes para el campo de la semiótica de final del siglo XX.

² En la Tabla 1, al final del documento, observaremos el modo en que estas “transformaciones” semióticas del texto, son útiles en la perspectiva metodológica del estudio

otros lenguajes y de otros sistemas de codificación, como son aquellos que se producen en el ámbito del discurso académico o científico. Este último ejemplo, nos ayuda en la comprensión de las transformaciones del texto, de acuerdo a los ítems *iv* y *v* de la agrupación que se propuso en el párrafo anterior.

La semiótica de la cultura, tendrá como condición *sine qua non*, entender la cultura como un texto. 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, en tanto es en virtud de ella que es posible la acumulación de los procesos asociados a la memoria, a efectos de conservación de los rasgos que nos permiten ser cuanto somos (cfr. 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 y en virtud de la memoria. Para Lotman, 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 con la violencia (por ejemplo), como también la causa de su eliminación para permitir la circulación de otros sentidos distintos. La cultura es, pues, además de texto, semiósfera.

La semiósfera y la cultura. La semiósfera como cultura

Desde que salieran a la luz los trabajos de C. S. Peirce, después de la década de 1930, la semiótica como “teoría general de los signos” (cfr. 1986), ha sufrido importantes ajustes epistemológicos y de método. Primero, se trató de un campo científico ocupado de los procesos de intercambio entre los signos, ubicándolos como sus unidades predilectas de análisis. Para la década del cincuenta, la entrada en escena de la semiótica narrativa (cfr. Haidar, 2010), supondría un desplazamiento del signo como unidad analítica para posicionar al texto como trama y unidad mínima (es el surgimiento de la lingüística textual, simultáneamente); en la década del sesenta sucede el traspaso del umbral de lo verbal a lo no verbal, y la semiótica comenzará a ocuparse de análisis a sistemas aún más complejos y constituidos por diversos lenguajes, especialmente en expresiones artísticas como la danza, el teatro y el cine, para luego posicionar la semiótica de la cultura como discurso y como práctica de discurso del análisis semiótico. Posterior a esta corriente, aparecerían multiplicidad de “semióticas”, después de la década del setenta y hasta hoy, como ha sido frecuente para otras disciplinas, en lo que podríamos identificar como una especie de crisis “disciplinaria”, de “explosión disciplinar”, o la era de las “trans” y las “inter” disciplinas. No es conveniente, sin embargo, para este texto, incurrir en tal discusión, pues ello nos llevaría a innumerables complicaciones de orden metodológico y, por supuesto, conceptual. Así que nos concentraremos en la semiótica de la cultura como discurso y como práctica discursiva útil para los análisis que pretendemos situar a propósito del lenguaje y la comunicación.

Nos referimos a la semiótica de la cultura como discurso, en tanto se constituye en fundante de categorías clave para el análisis semiótico de nuestro tiempo, dadas las condiciones actuales del significado y de los contextos en transformación acelerada: ya desde la década del cincuenta M. Heidegger en su conferencia *La cosa* (1994 [1950]) nos alertaba sobre el vertiginoso recorte en las distancias físicas a causa de las comunicaciones, así como lo hicieron por la misma época T. Adorno y M. Horkheimer en su famoso ensayo *La industria cultural. Iluminismo como mistificación de masas* (1988 [1947]), en relación con los cambios en la producción y recepción masificada en la obra de arte y sus efectos para la subjetivación del siglo XX en relación con el lenguaje. El discurso de la semiótica de la cultura favorecería para la segunda mitad del siglo XX, como hemos dicho más atrás, la comprensión de las “realidades culturales” como “textos” codificados, descodificados y re-organizados dada la participación de múltiples lenguajes, los procesos de la traducción semiótica entre ellos (poliglotismo de la cultura) y la función activa tanto de emisores como de receptores durante el proceso, en una era caracterizada por la agencia (la acción calculada pero incontrolable de cada uno sobre el futuro) innegable de los sujetos (cfr. Popkewitz, 2008).

La semiótica de la cultura, en tanto práctica discursiva, por cuanto es subsidiaria de una serie de reglas que “le permiten decir” sobre la cultura, del modo en que ha sido posible hacerlo en los últimos cuarenta años: con límites epistémicos difusos, difícilmente identificables, pero con la suficiente flexibilidad como para poder generar interpretaciones aceptables sobre aquello que acontece entre los sujetos y los objetos del mundo; la cultura como el espacio por describir entre aquello que sucede entre los sujetos y entre ellos y la realidad tangible; entre el mundo de las ideas y el mundo de la vida real que, por cierto, se elabora también desde las lecturas que son posibles desde los significados que se otorgan en cada época y en cada espacio a tales objetos. La cultura como semiósfera, según anticipábamos en el cierre del apartado anterior.

¿Qué es la semiósfera? El constructo conceptual que acuñó la semiótica de la cultura, o incluso como un paso analítico más adelante de ella, fue denominado por I. Lotman en la década del ochenta como semiósfera. Y decimos que “un paso analítico más adelante” de la semiótica de la cultura, en tanto la semiósfera es una herramienta de análisis semiótico que engloba la idea de la cultura como texto, de las variaciones orgánicas entre las relaciones textuales con los sujetos y con la historia que se enmarca en los contextos culturales. La semiósfera, según señala el propio Lotman, es aquel *continuum* de los sistemas de análisis de la semiosis (cfr. 1996), en tanto procesos que estudiados por separado, resultan insuficientes para la comprensión del *todo* significativo que ocurre en los límites de la cultura. Dicho de otro modo, la semiósfera emerge como una herramienta que nos permite observar los distintos niveles, e incluso las “imperfecciones” y las rupturas que suceden al interior del intercambio de los signos que pretenden “significar” una vez entran en contacto. Por ejemplo, el análisis estructural de la obra literaria, también promovido por intelectuales rusos (es el caso de R. Jakobson o los posteriores formalistas), resulta en algún sentido “incompleto” (y pese a su valor heurístico), en tanto no atiende sino a los límites analíticos que le propone la obra como artefacto, y que 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 también comienza a serlo en el momento en el 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 semiósfera es entonces *el* espacio (que es, como dijimos, metodológico) en el que tendrá lugar la semiosis. Esta acuñación aparece por analogía con la idea de biosfera que propusiera en 1926 el biólogo V. Vernadski. Para él, nos dice Lotman, “la biosfera es un espacio completamente ocupado por la materia viva” que, a su vez, “es un conjunto de organismos vivos” (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 semiósfera; 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” (Vernadski, 1967: p. 350 citado por Lotman, 1996: p. 23)

Y más adelante que “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 esta” (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 semiósfera “es el espacio semiótico fuera del cual es imposible la existencia misma de la semiosis” (p: 24).

Así como las condensaciones de la vida no pueden existir de manera independiente y se hallan articuladas al *todo* que es la biosfera, de igual modo es de considerar que la puesta en relación de significado de los signos, en la multiplicidad de los lenguajes y en la construcción y re-construcción de los textos, no es posible al margen de la semiósfera. El signo y su posibilidad de significar en contacto con otro, no es posible sin la semiósfera (siguiendo la analogía, la *vida* del signo no sería posible). Sin embargo, en tanto espacio análogo, la semiósfera posee unas características que le son propias y que, por efectos conceptuales y metodológicos, es necesario precisar.

Características de la semiósfera³:

i) La semiósfera tiene un “carácter delimitado” (p: 24). Los lenguajes que circulan en una semiósfera dada (y esto nos lleva inmediatamente a suponer la existencia de múltiples semiósferas), requieren de mecanismos de “traducción” que permitan la comprensión y la producción de sentido al interior de la semiósfera, en los procesos de la semiosis, lo cual significa que la semiósfera posee una “frontera” que cumple la función de “traducir” los mensajes y los textos, a los lenguajes que son propios del interior de la semiósfera. Así por ejemplo, en la escuela, es menester la habilitación de mecanismos de traducción de los llamados “saberes científicos” o “duros” (cfr. Marín, 2013), al lenguaje de los “saberes escolares”: la química como saber científico debe ser “traducida” a la química escolar. La semiósfera posee un “exterior” y “un interior”. La frontera de la semiósfera, en tanto espacio cultural, está ocupada por agentes que se encargan de la traducción, o bien de la resistencia a ella. Al respecto señala Lotman cómo es que en las civilizaciones antiguas era frecuente que físicamente los llamados

³ En la Tabla 2, al final del documento, se podrá observar el modo en que estas características de la semiósfera, pueden generar una lectura sobre la relación entre la escuela (como semiósfera) y las experiencias y/o proyectos (como depositarias y productoras de sentido; como meta-textos).

bárbaros se ubicaran en la periferia de las ciudades; de igual modo, podríamos pensar en las razones por las cuales los ciudadanos que se encuentran en las fronteras de los países, a menudo son “capaces” de la lengua materna, como también lo son con la lengua propia del país con el que colindan. Esta es la imagen más literal de la traducción.

La noción de “frontera” es de especial interés para la semiósfera, pues es allí en donde se ubican los lugares de tensión más interesantes para el análisis semiótico, a nuestro juicio. Es así como

Concebir la frontera como un espacio de inevitable tensión (estética y política), y al mismo tiempo como el único ámbito posible de construcción intercultural activa y de procesamiento y transmisión de nueva información, supone un cambio en la manera de ver el mundo, supone no identificar el límite con el muro de hormigón que anega Cisjordania ni con la antesala al ‘desierto de los tártaros’. Supone una leve rebelión contra nuestras autoridades cognitivas y a su vez una leve esperanza de un mundo regido por la comprensión y la solidaridad con el otro. (Gómez, 2008: p. 1)

El obligado carácter dialógico (no dialéctico) que propone la frontera en relación con los otros niveles del interior de la semiósfera, es fundamental para considerar que lo que se pone en juego en los análisis sobre los mecanismos de la comunicación y la circulación de lenguajes entre los sujetos y los textos, por ejemplo en la escuela, es la experiencia de vida de quienes hacen parte del proceso de la semiosis, los textos que han constituido los procesos de subjetivación de quienes allí participan, y la emergencia de formas del lenguaje y usos de la comunicación alternativos para el establecimiento de los vínculos entre personas, e incluso entre culturas a modo de otras semiósferas, en un *todo* que aspira a ser escenario para nuevos sentidos y nuevas comprensiones sobre el mundo. Como se propone en la cita, la frontera de la semiósfera trae consigo tensiones de orden estético y político.

ii) La semiósfera mantiene una “irregularidad semiótica” (p: 29). Aquello que aún no es “traducido” en la frontera de la semiósfera es considerado como no-semiótico. Esto significa que aquellos mensaje o textos que pretenden ingresar en el espacio de la semiósfera sin surtir el proceso de traducción a los lenguajes propios de la semiósfera en cuestión, simplemente *no tienen* sentido. De esta manera, la semiósfera cuenta con una especie de “núcleo”, en donde los textos y los mensajes mantienen unas relaciones de producción e intercambio de sentido, sin mayores sobresaltos para la semiosis, es decir, para la relación de significado entre los signos. Mientras más cerca de la frontera deambulen los textos, más “amorfos” serán los intercambios, más “interferencias” de significado presentarán y más irregulares serán sus propiedades.

Podemos suponer que la semiósfera cuenta con unos niveles que dependen de la relación de cercanía/lejanía con el “núcleo” (que se autoproclama como definidor de la naturaleza de la semiósfera, por revestir una cierta “pureza” en los lenguajes) y la frontera, y es precisamente en la dinámica entre tales niveles que se ve enriquecido el proceso de la construcción de sentido. En palabras de Lotman, “en los sectores periféricos, organizados de manera menos rígida y poseedores de construcciones flexibles, deslizantes, los procesos dinámicos encuentran menos resistencia y, por consiguiente, se desarrollan más rápidamente” (p: 30). Aunque el saber de la química científica sea

traducido al saber de la química escolar, podríamos constatar que solamente el contacto con procesos explicables por la química que están por fuera de la semiósfera escolar (y aquí anticipamos a la escuela como semiósfera) hacen parte de la vida cotidiana de los sujetos que son escolares, pero también sujetos sociales. Ni el saber de la química escolar, como tampoco el saber de la química científica son indispensables para la experiencia con el calor/frío y las vivencias cotidianas de los sujetos con ambas sensaciones térmicas⁴.

El carácter dialógico entre el núcleo y la frontera de la semiósfera, sin embargo, es fundamental para el análisis semiótico. Al respecto nos dice Lotman que “el conjunto de las formaciones semióticas precede [...] al lenguaje asilado particular y es una condición de la existencia de este último. Sin la semiósfera el lenguaje no solamente no funciona, sino que tampoco existe. Las diferentes subestructuras [los niveles] de la semiósfera están vinculadas en una interacción y no pueden funcionar sin apoyarse unas en las otras” (p: 35). Esto nos hace suponer, a manera de hipótesis que son posibles los intercambios entre el núcleo y la frontera de la semiósfera, lo cual nos obligaría a relecturas sobre el papel y los modos en que se producen y se intercambian los textos y los lenguajes en su interior, así como las relaciones con otras semiósferas.

La escuela como semiósfera. El texto como unidad de análisis. Comentario metodológico

De acuerdo con las “transformaciones estructurales” sufridas por la noción “texto”, en la semiótica de la cultura, se propone la siguiente matriz que nos permite hacer lectura *en tiempo real* de los modos en que van apareciendo los textos en la escuela, a propósito del desarrollo del proyecto y/o experiencia en la temática lenguajes y comunicación:

⁴ Este es un ejemplo tomado de las reflexiones sobre los saberes elaborado por Dora Marín. Comunicación personal.

Variaciones del texto	En los documentos	En los sujetos (dimensión oral)	En la mirada del investigador (diario de campo)	En otros textos (aquellos aparecidos en el proceso)
i) el texto dirige un mensaje a un receptor: ¿Cuál mensaje?				
ii) El texto cumple la función de memoria colectiva: ¿Cómo lo hace?				
iii) Las transformaciones del receptor tras el acceso al texto: ¿Cómo se evidencian?				
iv) Los atributos intelectuales del texto: ¿Cuáles son? ¿cómo son?				
v) El texto como productor de nuevos sentidos de acuerdo a su contexto cultural: ¿Cuáles sentidos?				

TABLA 1. Textos que aparecen en las experiencias

Si aceptamos a la escuela como semiósfera, y la relación semiótica de las experiencias y/o proyectos (como meta-textos) con ella, es posible establecer vínculos entre las “características” de tal semiósfera y algunos de los rasgos o atributos que pueden ser identificables en las experiencias y/o proyectos:

TABLA 2. Características de la semiósfera y rasgos de las experiencias

Características de la semiósfera	La experiencia y/o proyecto en relación con las teorías del lenguaje y la comunicación	La experiencia y/o proyecto y el currículo	La experiencia y/o proyecto en relación con el PEI	La experiencia y/o proyecto en relación con el saber de los sujetos	La experiencia y/o proyecto en relación con la pedagogía
1. “carácter delimitado”					
Mecanismos de traducción: ¿Qué es lo que se traduce?					
Función de frontera: ¿Cómo es la frontera?					
Tensión estética					
Tensión política					
2. “Irregularidad semiótica”					
Nuevos sentidos traducidos					
Núcleo de la semiósfera					
Significados cercanos al núcleo					
Significados cercanos a la frontera					
Intercambios núcleo / frontera					

2. ANÁLISIS DE LOS TEXTOS Y LOS SENTIDOS PRODUCIDOS EN CADA EXPERIENCIA PEDAGÓGICA COMO SEMIÓSFERA

2.1. EXPERIENCIA: OJO DE TINGUA – INSTITUCIÓN: IED SUBA LA GAITANA

TEXTO 1: Participación política y formación ciudadana.

Para un foro educativo de las instituciones de Bogotá, las maestras que lideran esta experiencia pedagógica, propusieron que el horizonte del proyecto es “formar ciudadanos autónomos, participativos, propositivos, solidarios, críticos y respetuosos del ambiente, los bienes personales y públicos”⁵. (Foro 2013). De acuerdo con este enunciado y los planteamientos de la experiencia, la noción “política” se vincula con el cuidado y la transformación del entorno y el ambiente (también el escolar) y con el rol social, que implica acción y transformación. Para ello, aparece la categoría “comunicación alternativa”; se trata de la expresión de “necesidades y sentires” (Foro 2013) de la comunidad y del “manejo de emociones” (Grupo focal No. 1, equipo de maestras), pues es clave reconocer que “los seres humanos pasamos por emociones y sentimientos” (Entrevista No. 1, maestra líder de la experiencia).

La noción “participación” tiene que ver con la transformación oportuna y acertada de las situaciones problemáticas de la institución, como en las relaciones intersubjetivas. Para la resolución de conflictos, las maestras proponen la importancia de “aprender con los estudiantes” (Grupo focal No. 1, equipo de maestras), pues la “confianza y la motivación son facilitadores del aprendizaje”. La participación política y ciudadana, se vincula con la “capacidad de escucha, tolerancia, integración, creatividad, confianza y participación que generan aprendizajes y desarrollo de competencias ciudadanas.” (Foro 2013). En un artículo⁶ propuesto para el Magazín Aula Urbana, las maestras plantean la idea de la participación política como “generadora de valores”: el desarrollo de valores está asociado a la práctica de la ciudadanía, a través de la promoción de atributos individuales (y de formación) como la autonomía, la tolerancia, la cooperación y la integración. Estas son las dimensiones que se privilegian en el discurso sobre las competencias ciudadanas, en el contexto de esta experiencia pedagógica.

La ciudadanía se ejerce, desde la perspectiva de esta experiencia, desde la crítica “para el diálogo y la acción”. Este texto produce un nuevo sentido en la semiósfera: “tener el lenguaje de los estudiantes” (Entrevista No. 1). Esto puede referirse al problema de los intereses de los estudiantes, a una elaboración semántica de los maestros sobre ello. Esto se vincula con una idea del bienestar colectivo en la escuela. El liderazgo político emerge como categoría clave para el análisis, y la pregunta natural es: ¿qué tiene que ver con la formación para la crítica?

⁵ Se trató del Foro: “La Escuela como territorio de Paz: experiencias, aportes y retos” Proyecto para la Formación Política y Ciudadana Ojo de Tingua.

⁶ “Ojo de Tingua: Formación política y ciudadana”. Equipo de maestras experiencia Ojo de Tingua.

TEXTO 2: Formación audiovisual.

El video escolar funge como “estrategia participativa y comunicativa” (Foro, 2013). Así mismo se propone la circulación de lenguajes que producen “comunicación alternativa”. El audiovisual tiene como objeto “evidenciar problemáticas institucionales”, pues con el uso del video, se “visibilizan [tales] necesidades y problemáticas con el fin de comprenderlas y tratarlas.” Aparece de nuevo aquí la idea de los intereses de los estudiantes, aunque con un matiz susceptible de análisis, pues de acuerdo con esta experiencia pedagógica, aquello que es “interesante” tiene origen en aquello que “se siente”; el “interés” no emerge allí como una categoría asociada con la construcción de experiencias educativas, en el sentido que aportara la pedagogía del siglo XX, que es más cercana aún a la noción de “aprendizaje”, sino que se vincula con la emoción, con el sentimiento, e incluso con el gusto individual: aquello que es de “interés” de los estudiantes, lo es por cuanto se asocia con los gustos particulares. Así proponen los maestros en el artículo propuesto para el *Magazín Aula Urbana*: “el surgimiento de las TICS y la comunicación alternativa nos lleva a explorar el mundo de los aparatos, las emociones y lo semiótico para construir procesos pedagógicos acordes a la modernidad y los intereses de los estudiantes”.

Los medios audiovisuales y la expresión estética cumplen un rol formativo. La función estética de expresiones como la fotografía o la pintura, no está circunscrita a la representación subjetiva, ni a la recepción del orden más convencional, sino que avanza hacia la comprensión de la propia realidad. Es así como informan los maestros que “a través de una fotografía, una pintura, una película, etc., se representa un momento social y/o político que permite a los estudiantes hacer un análisis de su realidad” (Grupo focal No. 1). La información que circula en los medios audiovisuales, incluso el cine, es una información que permite procesos de “reflejo” de la realidad, generando lecturas textuales que son funcionales para cumplir con propósitos de formación y en perspectiva ética, pues implica modos de vincularse con el ambiente y con los otros. Se parte de la idea del déficit; una realidad que es “conflictiva” y el audiovisual y el uso de la imagen en la escuela se constituyen en vehículos para abordar y transformar tal realidad que es susceptible de cambio, dado que es negativa.

La formación ética, entonces, consiste en la modificación de un ambiente que está perturbado por naturaleza y que requiere ser mejorado a través de nuevas relaciones con la comunicación y con el lenguaje. Por ello, la empatía se constituye en un modo de *ser* frente al otro, que tendría materialidad en la comunicación, constituida por el uso de los diversos lenguajes que permiten el texto audiovisual.

En esta experiencia de video escolar, aparece la idea de la creatividad como una dimensión cognitiva a desarrollar, además de la “gramática audiovisual”, como estructurante del sistema de producción de mensajes para espacios comunitarios fuera del aula, tras comprender y tratar problemáticas de la institución. El video es un producto comunitario, resultado de procesos de participación (se menciona la Investigación Acción Participativa como enfoque de trabajo pedagógico e investigativo) y comunicación para el análisis de la realidad institucional, a través del uso de la estrategia “árbol de problemas”, además de “la comunicación horizontal” entre estudiantes y docentes: allí tiene materialidad la “comunicación alternativa”. En la producción audiovisual se “aprende haciendo” con proyectos pedagógicos que buscan dar solución a necesidades institucionales.

Formación ética, comunicación y lenguaje, parecen constituir las tres zonas de un triángulo que define el horizonte pedagógico de la experiencia. Dicen los maestros tras un taller con uno el equipo de investigación que,

[...] estamos viviendo la transición de ciudadanías civiles, políticas y sociales hacia las ciudadanías culturales, una mirada autorreflexiva crítica, participativa de su propia realidad y multidisciplinar, en donde el docente aprende otros lenguajes, y el lenguaje de los estudiantes. Sabe transmitir y sabe escuchar para el diálogo y la acción; forma líderes políticos que logran transformar no sólo su realidad sino la del colegio y su comunidad con creatividad y valores para la convivencia.⁷

Más allá de entender el audiovisual como herramienta de trabajo pedagógico (bien sea en procesos de producción o de recepción), en esta experiencia la imagen y el video son útiles en tanto permiten el desarrollo de procesos en los que se privilegian los resultados formativos; excede la pedagogía, en tanto no son centrales los procedimientos para la enseñanza de un saber técnico (por ejemplo en relación con la comprensión del uso y funcionamiento de los aparatos requeridos para la producción, o para la lectura semiótica en la disposición de los planos y los procesos de edición, como saberes asociados a la recepción del audiovisual), como tampoco resulta fundamental una reflexión didáctica que se vincule con la disposición de materiales, recursos o tiempos para el ejercicio de la enseñanza mediante el uso del audiovisual. Aunque se declare en la experiencia que los estudiantes acceden a conocimientos básicos sobre el uso de equipos para la producción audiovisual, este tipo de conocimientos no hacen parte del núcleo de Ojo de Tigua, al no constituir los objetos fundamentales de la actividad pedagógica que allí tiene lugar.

2.2. EXPERIENCIA: LECTOMANÍA – INSTITUCIÓN: IED ENTRE NUBES

TEXTO 1: El lenguaje como herramienta para la socialización.

En esta experiencia el lenguaje es una herramienta para el encuentro social entre los niños y entre ellos y los padres de familia, en tanto representa “valores y patrones culturales” (Benitez, 2013). Además de ello, el lenguaje es entendido como el desarrollo de procesos de lectura, escritura y oralidad, lo cual significa que se privilegia su dimensión lingüística antes que semiótica. Es así que propone el equipo de maestras que:

El lenguaje oral y escrito cumple un papel protagónico en la vida de los niños y niñas del ciclo I y II ya que en su historia de socialización los niños no solo tienen que aprender el código lingüístico propio de la sociedad en la que nacen, sino también valores, creencias, patrones de comportamiento y normas de interacción, transmitidos por el lenguaje. (Africano et. al., 2013: 1)

De este modo, las actividades desarrolladas en el marco del proyecto, favorecen una mirada del lenguaje como socialización y como contexto para el tejido de relaciones entre los niños:

⁷ Tomado de la sistematización de los talleres realizados con los docentes

En grado cuarto estuvimos trabajando una actividad que se llamó “Llegó el cartero” que consistía en escribir cartas con una estructura definida, pero con el motivo de amor y amistad. Esto permite que los niños se tomen el tiempo de conocerse verdaderamente entre sí. Aprendieron a hacer el acróstico y eso permitía intercambios. (Equipo de docentes, grupo focal, noviembre 2013)

Los procesos de socialización potenciados por el lenguaje, tienen lugar en tanto los niños encuentran sentidos para su uso, e identifican posibles “motivaciones” para su aprendizaje; la experiencia buscó romper con las estrategias para la enseñanza de la lengua escrita que se restringían al uso de planas, dictados, transcripciones, deletreo o construcción silábica (métodos de marcha analítica y sintética, ampliamente divulgados por O. Decroly en la década del treinta), para emprender otras estrategias, que ya Ferreiro (1979), habría identificado con su trabajo de orientación psicogenética (aunque la ruta de llegada de las maestras fue más intuitiva que documentada), y que se asocian más con la comprensión de la lengua escrita como herramienta para la comunicación, es decir, como una posibilidad de elaboración de sentido. Las maestras en esta experiencia diseñaron estrategias cercanas al enfoque psicogenético por dos razones fundamentales: porque la lengua escrita es más accesible para los niños cuando ésta muestra posibilidades de elaboración de sentido, y porque tal posibilidad de elaboración y circulación de sentido, genera “motivación” en los niños para relacionarse con los otros. Así dicen las maestras:

Siempre la construcción de la lectura y la escritura ha sido muy individual, nosotros queríamos que ellos vieran que eso es una construcción grupal, que entre todos pueden aprender a leer, escribir, motivados incluso a interactuar con los compañeros y eso es mucho más simple para los niños. Están más motivados, más contentos sino que ven que es algo diferente. (Equipo de docentes, grupo focal, noviembre 2013)

En este texto, en virtud del lenguaje como socializador, surge una interesante hipótesis: se construirían y circularían saberes sobre el lenguaje (al menos en perspectiva lingüística) asociados con su función creadora para el tejido de vínculos con el otro y con el ambiente (así como en la experiencia analizada más atrás), es decir, en clave de formación ética, antes que como posibilidad para acceder a otras disciplinas, o como vehículo para la generación de procesos complejos de lectura, incluso en otros sistemas simbólicos. No se accede al código alfabético como paso indispensable para el acceso a otros códigos de otros campos de saber sino, fundamentalmente, para aprender a vivir juntos, tal como se ha anticipado en las tendencias más contemporáneas sobre la “misión” de la escuela para el siglo XXI.

TEXTO 2: El lenguaje como oralidad, lectura y escritura.

Sin embargo, en el texto “el lenguaje como oralidad, lectura y escritura”, la experiencia deja ver una idea sobre el lenguaje como “herramienta de primer nivel para el desarrollo de los procesos formales del aprendizaje” (Benitez, 2013), razón por la que es fundamental su adecuado desarrollo en los primeros grados escolares.

Las estrategias para el desarrollo de procesos de escritura, lectura y oralidad que se proponen en esta experiencia, como se señaló más atrás, son provenientes de desarrollos epistemológicos de la psicología y de las teorías del aprendizaje, además de teorías sobre la lectura y la recepción, especialmente posteriores a la segunda mitad del siglo XX. Sin embargo, es de especial interés reconocer que tales estrategias fueron concebidas por las maestras, no desde el acceso inicial a estos referentes, sino desde las necesidades propias de la práctica pedagógica; la fundamentación conceptual fue un ejercicio posterior a la puesta en marcha de las estrategias en el aula. Es así como el equipo que lidera la experiencia informó en un grupo focal:

En el marco teórico tenemos a Vygotski, Piaget, tenemos algo de Saussure, de Emilia Ferreiro, y nos ha servido para darnos cuenta de que esa idea de buscar el desarrollo de la lectura y la escritura de una manera diferente no es nueva. Eso hace mucho tiempo que se está dando, y que se está viendo, y que hay muchos autores que en realidad hay nuevas formas para buscar la enseñanza de la lectura y la escritura [...] es para darnos cuenta de que esas prácticas tradicionales tan aburridas ya no son las apropiadas para los niños con los que estamos trabajando. Sirvieron para nuestra época y como nos formaron a nosotros, pero no desarrollaron lo que debían desarrollar. (Equipo de docentes, grupo focal, noviembre 2013).

Emerge aquí de nuevo la idea de la “motivación”, como un asunto más vinculado con el aprendizaje de la lengua que con su enseñanza; el trabajo de Ferreiro (1979), considera el desarrollo de los niños a partir de los procesos de la escritura, y su investigación parte de la pregunta por cómo sucede el aprendizaje del código escrito, aun cuando se sustenta en los procesos cognitivos que allí tienen lugar. Podría decirse que este trabajo es útil a los maestros de los primeros grados de escolaridad, en tanto posibilita el diseño de estrategias para la enseñanza, tras el reconocimiento de los procesos cognitivos de los niños. Sin embargo, en esta experiencia, las estrategias son diseñadas desde la idea de la “motivación” como eje de las acciones pedagógicas y, por esta razón, el acento está en el aprendizaje.

2.3. EXPERIENCIA: FIND OUT PERIÓDICO CERVANTINO: INTEGRANDO COMUNIDAD INSTITUCIÓN: IED MIGUEL DE CERVANTES SAAVEDRA (JORNADA TARDE)

TEXTO 1: Integrando comunidad.

Esta experiencia parte de la necesidad de habilitar un canal de comunicación para “mantener informada la comunidad” (Periódico impreso 2013), y para el sostenimiento de la unidad institucional, en lo que denominan la “cultura cervantina”. Tal canal de comunicación es un periódico que han nombrado como “Find Out”, con versiones digitales y una reciente versión impresa. El periódico inicialmente se elaboró con el objetivo de hacer públicas las actividades institucionales, aunque después incluyó la posibilidad de la publicación de textos narrativos de maestros y estudiantes. Los textos que son publicados en el periódico, cumplen también con el propósito de generar lecturas que favorezcan “pactos de paz y construcción de convivencia” (Periódico impreso 2013). Una vez más, como en otras experiencias, se observa aquí una idea de la comunicación como posibilidad para los vínculos con el otro, y al lenguaje como espacio de construcción de textos (narrativos, informativos, fotográficos), a partir de los cuales es posible tal ejercicio vincular.

La experiencia está fundamentada en una noción del “interés” de los estudiantes, por el desarrollo de actividades que suceden fuera del aula; las reuniones con el equipo de redacción (estudiantes de “mejor rendimiento académico” de grado undécimo), se llevan a cabo en horarios distintos a las clases, como la franja de descanso e, incluso, en la jornada contraria. Esta idea del “interés” se acompaña de la convicción sobre las “necesidades” de los estudiantes de la escuela contemporánea, en relación con la comunicación. Es así como plantea la maestra que lidera la experiencia en un artículo que propusieran para el *Magazín Aula Urbana*:

Los estudiantes de hoy en día necesitan no solo de la interacción que se puede generar en el interior del aula, sino también a través del uso de las nuevas tecnologías de la informática y la comunicación, en este caso el internet, pero también de cualquier otro medio (Equipo de maestras, 2013).

A partir de esta idea de la “necesidad” y del “interés”, se podría inferir que ambas condiciones solamente fueran posibles fuera del aula; la práctica pedagógica relacionada con los lenguajes y la comunicación es aún más potente cuando tiene lugar más allá de las convenciones del salón de clases, quizás por la idea moderna de las acciones de la enseñanza en un espacio cerrado como el aula (los métodos de la escuela activa tenían lugar en el salón de clases, a pesar de sus críticas frente a lo que llamaron sus representantes “la escuela tradicional”).

El texto “integrando comunidad” en esta experiencia, deja ver procesos relacionados con la comunicación, en los que se privilegia la formación de los estudiantes para el ejercicio del liderazgo, el desarrollo de talentos para la narración (el periódico privilegia espacios para la publicación de poemas producidos por los estudiantes y los maestros), y el aliento a la participación en las actividades institucionales, a partir de su divulgación, en un ejercicio “transformador de la comunidad más allá del aula” (Entrevista, 12 de diciembre de 2013). Es interesante el planteamiento sobre la “transformación del ambiente”, en tanto nos sitúa en una idea sobre el aprendizaje. Se desarrollan procesos de aprendizaje de la comunicación (su uso social), para la generación de cambios de un ambiente que *per se* lo requiere. De nuevo, emerge la perspectiva de un ambiente que es “inconveniente” que “está mal” o en déficit. La comunicación y el lenguaje aparecen como vehículos para generar las transformaciones (en este caso para la integración), que en apariencia no son posibles desde el trabajo convencional (y, diríamos, disciplinar) que tiene lugar en el salón de clases.

TEXTO 2: Comunicación escrita.

La comunicación escrita en la experiencia del periódico, tiene como sentido dominante el desarrollo de la creatividad: se realizan procesos de escritura para el periódico, con el propósito de estimular esta dimensión cognitiva. Esta es la razón por la cual, según argumenta la maestra que lidera la experiencia, en el periódico circulan fundamentalmente textos narrativos, en los que se incluyen “poemas y chistes” (Entrevista, 12 de diciembre de 2013).

En el texto “comunicación escrita”, aparece de nuevo la práctica pedagógica al margen del aula, como potenciadora de procesos asociados con la comunicación, en su dimensión creativa. Es así como sigue la maestra: “[el periódico] rompe con la barrera de ver importante sólo lo que sucede en el aula. La comunicación escrita en el periódico es un trabajo serio y creativo”. La dimensión creativa de la comunicación, se materializa en el periódico en el hecho de dejar en manos de los estudiantes, decisiones de carácter editorial, visual, y temático del periódico. Aquí se manifiesta un interesante vínculo entre las nociones “interés” y “creatividad”; se trata de una concepción del desarrollo creativo, solamente posible en tanto se haga desde el surgimiento espontáneo del interés, no construido desde procesos de enseñanza, o incluso desde reflexiones didácticas. Es así como informa la maestra en el artículo sobre la experiencia, al referirse a una de sus actividades:

[Es] didáctica y divertida, propiciar la cooperación y el liderazgo. Este proyecto está fundamentado conceptualmente bajo la teoría del aprendizaje significativo, puesto que este modelo pedagógico permite que en el aprendizaje se vinculen de una manera clara los conocimientos previos de que dispone el individuo con los nuevos conocimientos, con las nuevas experiencias y, en este caso, las brindadas por nuestro proyecto (Equipo de maestras, 2013).

Aprendizaje significativo se constituye aquí en una categoría (como en otras experiencias), que es útil para situar aquellos procesos que permiten la emergencia de la creatividad, desde el capital del interés (que, como señalé atrás, parece ser espontáneo), con el fin de potenciar los procesos de convivencia, enunciado este que abarca otras formas del comportamiento como el liderazgo, la solidaridad, la tolerancia, el respeto, entre otros. Sin embargo, se identifica otro elemento que, al lado de la creatividad y el interés, es fundamental para las actividades del periódico y sus resultados en la formación: la crítica. Es así como informa la maestra que, como parte de los objetivos de la experiencia, se trata de “incentivar en el estudiante una perspectiva crítica y argumentativa de los hechos actuales” (Equipo de maestras, 2013).

2.4. EXPERIENCIA: CUERPO Y LITERATURA – INSTITUCIÓN: IED EL PORVENIR

TEXTO 1: El lenguaje como experiencia estética de representación del sujeto.

Cuerpo, poder, comunicación y literatura, son las categorías centrales en esta experiencia pedagógica, que tiene desarrollo institucional en la “Educación Media Fortalecida”, con la Facultad de Educación Física de la Universidad Pedagógica Nacional. La literatura constituye “la posibilidad para la construcción de escenarios donde se evidencien las relaciones de comunicación y de poder” (Herrera et al., 2013: p. 12). Así, la literatura, como el arte en general en la perspectiva de los maestros que lideran esta experiencia, está llamado a “pronunciarse frente a los demás campos del pensamiento” (p. 12), en tanto es producto de la experiencia estética particular, pero también colectiva, dadas las relaciones del artista con la configuración de la sociedad en que vive. La literatura constituye, de este modo, el lugar para “la comunicación de la subjetividad” (p. 12).

La hipótesis que soporta las actividades de la experiencia pedagógica, es que la literatura, de manera intencionada o no, da una mirada sobre el cuerpo y sobre las relaciones de poder; para los maestros, la literatura constituye un espacio de concreción para identificar los modos en que las

distintas sociedades, en las diversas geografías, han afianzado concepciones sobre las relaciones cuerpo y poder. Así, la literatura:

[...] es como ese reconocimiento de lo que yo soy, de lo que quiero, de lo que tengo, y se empalma en la comunicación en la manera como yo comunico a los demás y construyo ese sentido a partir de lo que yo soy y a partir de la forma como yo me expreso con [ella]. (Profesor 2, grupo focal, septiembre de 2013)

El trabajo pedagógico con la literatura, consiste entonces en develar dichas relaciones y tales concepciones, de modo tal que se puedan afectar las prácticas cotidianas de los sujetos que leen. Vemos aquí, una vez más, un uso de la expresión estética (en este caso la literatura), como vehículo para posicionar discursos formativos con los estudiantes; se trata del uso de la literatura como “espejo” de aquello concebido por otros, de otras visiones sobre sí y sobre el mundo, para “comparar” con las prácticas del aquí y el ahora, y generar otras formas para operar la cotidianidad. En este sentido propusieron los maestros en un grupo focal:

Una mirada plural y significativa del cuerpo va más allá de lo meramente físico, motriz, y para darle al estudiante la posibilidad de entender el cuerpo desde la perspectiva filosófica, social, histórica y artística, como expresión y como construcción de mundos posibles y de realidades. Diferenciación entre corporeidad y corporalidad. Y vemos que nosotros tenemos un aporte que hacer desde el estudio literario porque creemos que en la literatura podemos buscar qué se entiende por obra literaria, una excusa para que a través de lo que se trabaja, se aporta a la licenciatura⁸, potenciar hábitos de lectura y escritura. (Equipo de docentes, grupo focal, noviembre de 2013)

Para los maestros, la concepción sobre el cuerpo en la literatura es definitiva, pues no solo se “exterioriza el yo”, sino que concreta identidad y se establecen vínculos físicos con el mundo y con la cultura. Allí la literatura es acto de habla y, por tanto, comunicación; es la “manifestación más acabada de la poética del lenguaje” (Benitez, 2013), y tiene como función la modificación sensible de emisores y receptores. La literatura proporciona transformaciones en quien produce y en quien lee: al tener un lugar activo en la práctica pedagógica, y al ser depositara de miradas sobre el cuerpo y sobre las relaciones de poder; al ser elemento fundamental de la comunicación, y al proponer “reflejos” del mundo individual, pero también del social, es pieza fundamental para “ser” de otro modo, para practicar la vida (cfr. Marin, 2013) de maneras distintas (no necesariamente novedosas o “innovadoras”), y para transformarse a sí mismo, a las relaciones con los otros y al ambiente.

Dada la relación de esta experiencia con la Educación Media Fortalecida, y con la filosofía institucional, los egresados de esta escuela contarían con algunas habilidades para ejercer la “gestión cultural” en sus barrios, localidades o en la ciudad. Este es el elemento que da a la idea de la “transformación”, un sentido central para la experiencia pedagógica junto con, una vez más, la necesidad de la formación para la “crítica”. Así es expresado por los maestros:

⁸ Se refiere al convenio de articulación de la educación media fortalecida con la Licenciatura en Educación Física de la Universidad Pedagógica Nacional.

[...] si bien el sujeto concreta su existencia en un cuerpo que posee, que es suyo, que le pertenece, este cuerpo es modelado o moldeado a partir de construcciones humanas que se denominan imaginarios colectivos y que son impuestas por la sociedad de consumo, una sociedad globalizada que propone un modo de vida que siguen sin mayor conciencia crítica por los jóvenes. (Herrera et. al, 2013: 3)

Ante “una sociedad globalizada” que propone modos de vida en ausencia de “conciencia crítica” de los jóvenes, pareciera que el trabajo pedagógico con los lenguajes (y su consiguiente materialidad en la literatura en este caso), resulta importante porque permite los desplazamientos en la conducta con los otros y con el mundo (el ambiente), para la generación de los cambios que se requieren para una suerte de “resistencia”, que es posible desde el desarrollo de la “actitud” o la “conciencia crítica”.

TEXTO 2: El cuerpo como forma de comunicación.

En consonancia con las ideas contemporáneas de la sociología, en esta experiencia pedagógica se reconoce al cuerpo y “lo corporal” como “forma de construcción social” (p. 2). Tal construcción social que es el cuerpo, tiene suceso en “los escenarios culturales que [se han definido] como espacios concretos donde ocurren los intercambios de conocimientos, de saberes, de lenguajes, que pueden ser potenciados a partir de su gestión” (Herrera et. al, 2013: 12). Desde la experiencia, los maestros han construido algunos planteamientos sobre el poder, que pretenden acercarlos a los estudiantes desde la lectura de literatura. Es así como proponen que,

Al hablar de poder, aparecen los filósofos como Foucault, que para un estudiante de 15, 16 años, no tendría muy buena recepción. Así que en un relato se muestran estas relaciones desde la filosofía, a través de un cuento, que usamos que tiene comunicación, poder, y por supuesto literatura. (Profesor 1, entrevista, septiembre de 2013)

Vemos aquí cómo la literatura llega al aula como un compendio de informaciones, relativamente cercanas a la cotidianidad de los estudiantes, con el fin pedagógico de posicionar discursos relacionados con los núcleos temáticos del proyecto, y de la educación media fortalecida. De nuevo aparece la literatura como el “espejo” de una realidad deseable o ejemplar.

En la perspectiva de los egresados de la institución como “gestores culturales”, la reflexión sobre el cuerpo es definitiva para la elaboración de la noción de “cultura”, como aquel espacio del intercambio de saber que se media por el cuerpo: el cuerpo como comunicación. El espacio cultural es semiótico, dada su condición de posibilidad para el intercambio de símbolos poseedores de sentido. Los sentidos que se producen y que circulan en la cultura, en perspectiva de esta experiencia pedagógica, tienen un alto componente reflexivo sobre las relaciones entre los sujetos: una vez más, en esta como en otras experiencias, el sentido de trabajar los lenguajes y la comunicación en la escuela, se halla en la posibilidad de la cualificación y la modificación (transformación) de las relaciones intersubjetivas. Así nos informa uno de los maestros que lidera la experiencia:

El cuerpo, es entonces, no sólo la parte física de mi yo, sino que involucra también a los imaginarios que tenemos de él, involucra cómo nos queremos ver, qué imagen queremos proyectar a la sociedad de la que hacemos parte, qué tan importante es para nosotros el concepto que tienen los demás, cómo quiero aparecer ante los demás, qué transformaciones o cambios sufre el carácter en los diferentes escenarios socioculturales, y en últimas, qué tan importante es para nosotros el cuerpo. Es importante entender que el cuerpo es el escenario donde los seres humanos construimos las relaciones sociales, históricas, políticas, artísticas, comunicativas y demás que nos facilitan la organización e interacción social. Propender por una mirada abarcadora, íntegra, plural y dinámica de la visión del cuerpo es una de las apuestas del Programa de la educación media fortalecida en la institución educativa. (Herrera et. al, 2013: 4)

TEXTO 3: El lenguaje como forma de poder.

La forma “poder”, en esta experiencia pedagógica, tiene vínculo estrecho con la forma “política”. La política se define como la posibilidad humana de establecer y mantener relaciones, de modo que se mantengan cohesionados los grupos sociales (cfr. Herrera et al., 2013). El poder se concibe como el dominio que concentra un individuo sobre los otros, producto de unos acuerdos de orden simbólico en el medio social; estos acuerdos se llevan a cabo por la vía del lenguaje. Entonces el lenguaje es la “herramienta” que permite a los hombres devenir políticos y acordar las formas del poder.

Un individuo, de acuerdo con los planteamientos de los maestros en los documentos que dan soporte a la experiencia pedagógica, accede al poder (sobre los otros), en proporción con su capacidad para dar cuenta de su experiencia vital con el uso del lenguaje; la experiencia vital del individuo que ostenta el poder, está a su vez relacionada con la posibilidad de contar con conocimientos sobre el mundo. El poder, así, se asocia con el conocimiento y las condiciones para su comunicación ante los otros.

A los estudiantes se los empodera, en tanto se les haga “capaces”, “hábiles”, para comunicar el conocimiento que, a su vez, les ha trascendido la experiencia de vida particular. Pero el “empoderamiento” no es producto de la enseñanza, o de procesos cognitivos asociados al aprendizaje, como en otras experiencias pedagógicas aquí analizadas. Es así como plantea uno de los maestros que,

Se utilizan diferentes herramientas para incorporar elementos que permiten relacionar la literatura con las experiencias corporales como por ejemplo la danza, o prácticas corporales escénicas. Hay unos docentes más disciplinares frente al acto pedagógico, mientras que otros queremos verlo como más espontáneo, más natural, sin tanta carga curricular. (Profesor 1, entrevista, septiembre de 2013).

Tal empoderamiento, entonces, es más bien producto de un ejercicio auto-reflexivo conducente a la modificación del comportamiento, hacia una forma de la ética de la transformación del ambiente y de las relaciones, desde la lógica de la “crítica”, sin “tanta carga curricular”, de manera “más espontánea” y menos “disciplinar frente al acto pedagógico”, como propusiera el maestro en la entrevista citada. No es posible tal proceso transformador (o modificador de la conducta), en tanto el

ejercicio de formación no se desarrolle en la forma de la “resistencia” desde la “crítica”. Epistemología y conocimiento (el conocimiento que se comunica y que es factor diferencia para el ejercicio del poder), en esta experiencia pedagógica, guardan relaciones así:

El valor epistemológico del conocimiento es desmitificar que el conocimiento se emplea como recurso retórico para decir que yo sé, sino el conocimiento se emplea en la forma en que yo como ser humano tengo el valor de vivir y dinamizarlo, transformarlo. (Profesor 2, grupo focal, septiembre de 2013)

Es de analizar, entonces, la idea sobre el *conocimiento que se comunica* que allí circula; no se trata del conocimiento disciplinar sobre el lenguaje o la comunicación, sino de otras formas que al decir de Marín (2013), generan los mecanismos para “practicar la vida”. Así lo expresa un estudiante que hace parte de la experiencia: “Más allá de un análisis de pronto literario de personajes, lugares, etc., es más buscar en él despertar sensibilidades, hablar de los sentidos, hablar del ser que nosotros queremos buscar allí” (Estudiante, grupo focal, octubre de 2013). Sin embargo, aparece también una lectura canónica, incluso estructural, sobre el lenguaje, desde la mirada de los maestros, en relación con su “buen” o “mal” uso, oposición que se resuelve de acuerdo con las necesidades de comunicación (y de vínculo con los otros) de los estudiantes:

Se busca el reconocimiento de nosotros mismos como personas y cómo el lenguaje, como prácticas verbales, orales o escriturales, de una u otra forma plantea quienes somos, [cuál es nuestro] lugar en esa sociedad y en ese contexto [...], entonces sí hay que validar ese lenguaje, pero también hay que reconocer el mal uso del lenguaje, pero viendo cómo los estudiantes construyen sentido a través de [...] resignificación del lenguaje. (Profesor 2, grupo focal, septiembre de 2013)

2.5. EXPERIENCIA: ONDA RADICAL – INSTITUCIÓN: IED MIGUEL DE CREVANTES SAAVEDRA (JORNADA MAÑANA)

TEXTO 1: Habilidades comunicativas críticas.

Se trata de una experiencia que se desarrolla a partir de la producción y emisión de programas radiales, a través de la emisora escolar y de una emisora comunitaria. En la cartilla promocional del proyecto, dicen las maestras que la emisora se constituye en “una alternativa de información y relación en [la] comunidad educativa”, aunque mediante la circulación de información más allá del ámbito escolar. Es así como nos informa una de las maestras que lideran la experiencia en una entrevista que “por medio de la radio podemos comunicar lo que sentimos, dar a conocer la situación del país y conocer distintos estilos y formas de vida” (Entrevista No. 1, maestra líder).

La comunicación sobre aquello “que sentimos”, como propone la maestra en la entrevista citada, nos arroja una primera idea de la comunicación en la escuela, o de la formación sobre ella, que se ajusta a una perspectiva que hemos observado en otras experiencias sobre la noción de “interés” en los estudiantes, por cuanto “aquello que se siente” guarda estrecho vínculo con “aquello que interesa”. Veamos esta idea extraída de la cartilla promocional del proyecto de emisora escolar: “a través de la

elaboración de guiones y libretos [los estudiantes] plasman sus situaciones cotidianas, alternativa de solución, gustos e intereses⁹.

Las “situaciones cotidianas”, las “alternativas de solución”, y los “gustos e intereses”, son enunciados que hacen parte de un mismo régimen discursivo, cuya regla está situada en la emotividad de los estudiantes. La elaboración de los libretos y la organización de las parrillas de programación en este proyecto, no obedecen a decisiones venidas del plan de estudios de algún área en particular, o de alguna disposición declarada en el currículo: el diseño temático de los programas se vincula con aquello que es “interesante” para los estudiantes, y que tiene relación, como se ha señalado, con la emotividad y los gustos particulares.

Los intereses, el estímulo de la emotividad y los gustos particulares, son dimensiones que están asociadas con la necesidad de generar transformaciones en una realidad que requiere ser cambiada, como hemos apreciado en otras experiencias. Para lograr tales transformaciones a la realidad, la comunicación se constituye en una herramienta fundamental, a través de los programas radiales que se producen. Así se propone en la cartilla promocional del proyecto, que “los estudiantes hacen aportes al desarrollo del espíritu crítico”, para de esa manera, encontrar las “soluciones” a las situaciones cotidianas que se informan a través de tales programas, siempre en la perspectiva de la denuncia. El “espíritu crítico” no resulta ser un objeto de la enseñanza en esta experiencia, en tanto son los estudiantes quienes “hacen aportes” a su desarrollo; creemos que tampoco constituye un objeto del orden del aprendizaje, pues no se halla asociado a una perspectiva de la experiencia subjetiva que, al decir de Dewey (2004), implique “crecimiento” o “continuidad”. El desarrollo del espíritu crítico, aparece aquí como un producto deseable de las actividades del proyecto, y funge como base prioritaria para la identificación de los gustos e intereses, el libre despliegue de la emotividad y, finalmente, la transformación que requiere la realidad. Las ideas de libertad, interés y transformación de la realidad, hacen parte de una propuesta de formación ética con miras al ejercicio de la ciudadanía. Es así como proponen las maestras una lectura sobre los medios de comunicación, a partir de esta experiencia pedagógica:

Los medios de comunicación para utilizarlos en el ámbito pedagógico con el propósito de educar estudiantes con un alto sentido de ser ciudadanos con responsabilidad social [...] desarrollamos una comunicación para la convivencia [la producción de programas radiales] promueve la imaginación sonora y las múltiples temporalidades: el encuentro entre ritmos de vida, modos de escucha y tiempos de atención de los oyentes. (Equipo de maestras, 2013)

Y tal desarrollo del “espíritu crítico” es fundamental, como se señaló atrás, para la ciudadanía basada en la convivencia. De este modo, la elaboración y circulación de programas radiales en la emisora escolar, tiene como finalidad,

⁹ Cartilla: “La radio escolar como formadora de seres críticos, estéticos y políticos”. IED Miguel de Cervantes Saavedra. Equipo de maestras. Documento de trabajo.

[...] mirar de manera profunda y analítica la radio comercial y ejercer en la escuela pública un cambio de paradigma en la formación de ciudadanos con una estética de la recepción crítica y la producción de textos radiales alternativos (Equipo de maestras, 2013).

O planteado de otro modo, en una de las entrevistas realizadas por el equipo de investigación, la producción y emisión de programas radiales para la formación de un “ciudadano crítico, estético y político con respeto por lo público y reflexivo frente a lo que nos ofrece la imperante radio comercial” (Entrevista No. 2). Para ello, resulta central el “buen uso” de la palabra: en un taller realizado por el equipo de investigación con maestros y estudiantes, proponían que la palabra “tiene poder, pero nosotros tenemos el poder de manejarla y hacer un buen uso de ella” (Taller No. 1).

TEXTO 2: Formación estética sonora.

El goce estético, en el sentido de R. Barthes, es un objetivo central para la producción y emisión de programas radiales en esta experiencia pedagógica. La dimensión estética, asociada con la exploración de las posibilidades que brinda el sonido puesto en escena en diversos formatos (el uso de los efectos, la selección de músicas específicas, las tonalidad de la voz, entre otros), se constituye en un valor formativo para los estudiantes. Es así como las maestras propusieron en un grupo focal adelantado por el equipo de investigación, que

La belleza siempre [está] asociada al devenir humano. Desde tiempos inmemoriales los dioses quisieron que reconociéramos esa esencia de nuestra divinidad. Por ello *Nemosine* (la memoria) se quedó entre los hombres con sus hijas [...] acompañando las artes para superar las barreras del tiempo. (Grupo focal No. 1)

La formación estética se halla, en esta experiencia pedagógica, entre una idea acerca del arte, como se aprecia en la cita de atrás, y el desarrollo de habilidades para la comunicación. En este sentido, las maestras, apoyadas en las idea de U. Eco, plantean en el artículo que escribieron alrededor de la experiencia que

[...] cada elemento sonoro puede ser natural o creado. Y estos causan evocaciones. Eco afirma: “El mensaje estético, como se dirá instituye códigos personales, es decir, instituye un idiolecto estético”. (Equipo de maestras, 2013)

Y en la cartilla promocional del proyecto, a manera de *slogan*, las maestras que lideran la experiencia Onda Radical nos confirman que es un proyecto que busca la “Recreación del sentido de la experiencia del mundo con una finalidad estética”, lo cual nos sitúa de nuevo en la idea de la transformación de la realidad (“recreación del sentido de la experiencia del mundo”). Vemos cómo la idea de la estética en la que se soporta esta experiencia pedagógica, se asocia con la posibilidad del desarrollo de la emotividad (recordemos que los programas se organizan desde temáticas que provienen de la “vida cotidiana” de los estudiantes), elemento fundamental para los objetos de formación que se proponen las maestras en el desarrollo de las actividades de producción y emisión de programas, pues “la experiencia en radio despierta habilidades necesarias para la comunicación y la vida en sociedad”. (Taller No. 1)

2.6. EXPERIENCIA: DRAMATIZADOS RADIALES – INSTITUCIÓN: IED ALDEMAR ROJAS PLAZAS

TEXTO 1: La literatura como forma de “aculturación”.

Esta experiencia pedagógica, en principio, buscó el uso de la radio escolar como vehículo para el trabajo con la literatura en el aula, y apareció como parte del proyecto de la asignatura de lengua castellana, con estudiantes de grados décimo y undécimo. Este objetivo se difuminó en el tiempo, y las actividades de producción y emisión de programas, a través de la emisora escolar, se ha restringido a la programación de música y a la amplificación de mensajes institucionales y de los estudiantes.

Sin embargo, en el proyecto inicial se apostó por una concepción del lenguaje desde la literatura como forma de “aculturación”, entendida ésta “como la posibilidad de acceder a textos representativos de la cultura, para comprenderla y reconocerla y para analizar sus formas de estructuración [...] el mensaje se desarrolla en torno al “sentido” de la literatura en varios aspectos” (Benitez, 2013); esto es, la literatura como aquello que permite “leer” y “escribir” al mundo, en perspectiva estética:

Como la literatura es una forma de construir el mundo, entonces yo quiero que construyamos un mundo diferente, como un mundo cultural a partir de esa radio y ahí estoy básicamente pensando en la teoría de la recepción, en donde los estudiantes son receptores, pero también como receptores la radio escolar les permite ser constructores de esa misma radio, es algo cíclico. La literatura sirve para despertarles el gusto estético. (Profesor 1, entrevista, septiembre de 2013)

Así como vehículo para generar procesos de formación estética, en tanto que se ha esperado “enseñar” a los estudiantes,

a que vean la literatura como una construcción de mundo y no que lean por leer. La idea es que se acerquen a una literatura más rigurosa, refinada. El trabajo pedagógico con la literatura ha sido fácil porque para mí es una pasión, así lo que se enseña con gusto es muy bueno. A uno le toca plantear muchas estrategias pedagógicas para que la obra literaria no sea para ellos un castigo. He aplicado bastantes estrategias pedagógicas con el fin de lograr eso. (Profesor 1, entrevista, septiembre de 2013)

Sin embargo, la literatura en la escuela aparece más allá de su función poética, como pensara R. Jakobson (1981), y cumple una función más cercana a la formación, no solamente aquella estética. En este orden, propuso uno de los maestros que hace parte de la experiencia en un grupo focal organizado por el equipo de investigación, que la elaboración de libretos provenientes de la lectura de obras literarias, no deben ser susceptibles de procesos de memorización sin acceder al “sentido”; se trata de la construcción de “él [estudiante] como persona y esa persona es lo que nos interesa a nosotros. Porque esa persona es la que va a salir a la sociedad a construir o deconstruir lo que tenemos como sociedad”. (Profesor 1, grupo focal, octubre 2013). La literatura cumple un rol moralizante, en tanto se usa para contribuir en lo que los maestros identifican como la “construcción

de la persona”, dejando la dimensión estética relegada a la formación ética de quienes leen literatura en la escuela.

Otra dimensión que se explora con el uso de la literatura en esta experiencia pedagógica, se relaciona con el aprendizaje de la lengua escrita. Vemos así como los libretos que se construyen para la radio escolar, emergen como pretextos para el desarrollo de procesos de escritura:

La redacción como recurso me ha ayudado a desarrollar la escritura de los estudiantes, en cuanto al diseño de escritos como ensayos y poesía. Si se mejora la escritura, sobretodo porque ellos ya saben el lenguaje que uno busca en ellos. Ellos crean poesía. (Profesor 1, grupo focal, octubre 2013)

Procesos de “moralización” y pretextos para la enseñanza de la lengua, constituyen los nodos de trabajo de la literatura en esta experiencia pedagógica, en el marco de lo que se ha identificado como la “aculturación”. La literatura emerge como posibilidad para alcanzar procesos de formación vinculados con el acceso a la “buena cultura”, y desde una idea sobre el “interés” de los sujetos que se forman, de manera un tanto distinta a como lo hemos encontrado en otras experiencias que hacen parte del Estudio:

El componente de literatura se aplica en la radio se ha encajonado anteriormente por los estudiantes como la parte aburrida de todo. Sin embargo hoy en día nos damos cuenta que esos conceptos tienen que cambiar porque nuestros estudiantes hacen parte de un contexto apartado del libro. Entonces queremos acercarlos a la literatura de una manera rica, agradable, que les guste y sobretodo y despertarles y refinarles el gusto estético. Se va a hacer un trabajo en profundidad a nivel literario, como lectura en voz alta, hacer distintos tipos de lectura y de transformación de la obra para que se den cuenta que a partir de la obra se construye el mundo, se construyen ellos mismos. (Profesor 1, entrevista, septiembre de 2013).

Esta idea sobre el “interés”, aunque también se acerca a una versión de los maestros sobre el “gusto” de los estudiantes, está vinculada más con un proceso de enseñanza, en tanto es papel del maestro “despertar y refinar el gusto estético”. Por esta razón, los maestros argumentan que la concepción que se tiene sobre la literatura en esta experiencia, parte de una revisión de los Lineamientos Curriculares para Lengua Castellana, razón por la que la emisora escolar es liderada por el área de Humanidades:

[...] hay unos lineamientos curriculares que nosotros no podemos salirnos de ahí tampoco y dejarle todo el tema libre al estudiante, porque es un área. Hay que hacer la claridad de que es en el contexto de la emisora. Tenemos que tomarla en serio porque es el nivel cultural que le vamos a dar al estudiante. Entonces no podemos salirnos de ahí tampoco y darle rienda suelta a lo que quiera decir el estudiante. Humanidades lidera la emisora y no [el área de] Sociales, porque nosotros lo tomamos desde la comunicación. (Profesor 1, grupo focal, octubre 2013)

El “interés”, en esta experiencia pedagógica, también se ubica como un concepto cercano al aprendizaje, pues no se trata de “darle rienda suelta a lo que quiera decir el estudiante”, sino de promover procesos formativos que permitan la construcción de criterio estético, a pasar de que tal criterio, tenga como finalidad la “construcción de la persona” que, una vez más, cuente con herramientas para la transformación de una realidad que en apariencia urge cambiar, de modo similar

a como lo hemos visto en el análisis de los textos en otras experiencias pedagógicas. Es de esta manera que plantea uno de los estudiantes que participan de la emisora escolar que

La literatura aparece con la investigación, la escritura, la lectura. En la emisora uno se divierte con los compañeros, y hace lo que le gusta, es para entretenerse. Un poco la emisora ha servido para la comprensión de lectura porque me permite expresar muchas cosas que quiero a través de la música. (Estudiante 1, grupo focal, octubre de 2013)

Y para los profesores:

[...] la literatura no se enseña, acontece, por lo tanto lo que puede generarse en los estudiantes es la posibilidad del goce estético de la misma; más aún en contextos cambiantes, en sociedades hiper-comunicadas e hiper-conectadas en las cuales se premia la fugacidad, la inmediatez, las experiencias que estimulen los sentidos y las emociones, más que propiciar la paciencia y la reflexión. Por lo tanto, es necesario llevar a la escuela otras posibilidades de lectura, más vívidas, más a acordes con su contexto, que les permitan ser actores y no receptores únicamente. (Torres, 2013: 1)

TEXTO 2: El lenguaje para la comunicación alternativa.

Para los maestros, los estudiantes que participan de la emisora escolar, alcanzan niveles de desarrollo de la “buena” comunicación, distintos de aquellos que no participan. Es así que nos dice uno de ellos que,

Si comparamos un chico que esté en la actividad con uno de décimo, uno que esté en la emisora con uno que no ha participado y uno ve que es diferente la comunicación entre ellos. La emisora les ayuda mucho a lo que es la parte de comunicación, de interrelación. Es diferente el vocabulario que están manejando y lo que ellos le cuentan a usted. (Profesor 3, grupo focal, octubre 2013).

Lo que allí el maestro identifica como “la parte de comunicación”, se refiere a los modos de relacionarse con el otro, mediante el uso, por ejemplo, de un vocabulario más variado que aquel con que cuentan estudiantes que no participan de la emisora. La relación con el otro se constituye en un valor fundamental para la experiencia de radio escolar, pues es un tema recurrente en los planteamientos de los maestros; la comunicación y el vínculo social aparecen como dos dimensiones indisolubles dado que, como vimos más atrás, la comunicación tiene que ver con la “construcción de la persona”, y tal construcción es eminentemente social. Es quizás en este sentido que apunta uno de los estudiantes:

Me gustaría que la emisora no fuera solamente a nivel institucional, sino también local o que más personas nos pudieran escuchar. Con la profesora Maritza ya estamos trabajando en el proyecto para poder ampliar la emisora afuera del colegio. (Estudiante 2, grupo focal, octubre de 2013)

El vínculo social y la comunicación, entonces, tienen que ver con el reconocimiento de sí mismo como principio para el reconocimiento social. Tal reconocimiento de sí, implica también procesos de aprendizaje de objetos técnicos de la comunicación, como el uso de los equipos necesarios para la

producción y emisión de los programas; para el reconocimiento social, la emisora es útil en tanto genera procesos que contribuyen a que los estudiantes logren “tener voz pública”:

Yo llevo dos años en la emisora, soy máster, manejo la consola, los programas de graduar la voz, los cabezotes. Yo aprendí a manejar la consola, los programas de radio [...] fuimos a un foro de emisoras en Internet y allá nos enseñaron cómo funciona una emisora [...] En la emisora se aprende mucho la expresión oral. La emisora me cambió mi proyecto de vida, porque me ayudó a montar un sitio web con emisora incluida. Yo he aprendido a hablar en público, a escribir, los pasos para investigar, cambiar un poco lo del [uso] del tiempo libre. (Estudiante 2, grupo focal, octubre de 2013)

Hay un planteamiento interesante en el artículo que produjeron los maestros sobre esta experiencia pedagógica, que pone en cuestión algunas de las ideas propuestas por los teóricos del campo vincular comunicación/educación, como es el caso de J. Martín-Barbero, para quien la función de los medios de comunicación no es la educación, así como la función de la escuela no es la comunicación masiva; comunicación/educación es un campo autónomo de estudio, por cuanto se ocupa de analizar las implicaciones culturales que guarda tal relación, más allá de la escuela y de los medios, aunque sean estos los espacios más nítidos para el desarrollo de tal interacción (cfr. Martín-Barbero, 2003). Sin embargo, en esta experiencia pedagógica, parece discutirse tal perspectiva:

[...] la producción de dramatizados radiales no solamente motivará a los estudiantes a leer, al transformar la lectura de textos literarios en un acto cotidiano y divertido, sino que también permitirá que la emisora escolar cumpla con las tres funciones fundamentales de la radio que son: informar, educar y entretener. (Torres, 2013: 1)

Es interesante, así mismo, observar cómo en esta como en otras experiencias aquí analizadas, hay un importante interés por generar relaciones entre los procesos de la enseñanza, los procesos de aprendizaje y la “diversión” de los estudiantes: la educación en la escuela de hoy, al menos desde la óptica de las experiencias pedagógicas que aquí analizamos, propende por desarrollar actividades en torno al lenguaje y la comunicación, que tengan como condición el divertimento, el “gusto” y el llamado “interés” subjetivo de los estudiantes; esto tiene unas importantes implicaciones para la idea de maestro que se construye, la noción de pedagogía, y el natural desplazamiento de la enseñanza.

2.7. EXPERIENCIA: MEDIO PAN Y UN LIBRO – INSTITUCIÓN: IED ENRIQUE OLAYA HERRERA

TEXTO 1: Escritura.

El texto “escritura” en esta experiencia pedagógica, que tiene como eje la producción y la publicación de libros elaborados por maestros y estudiantes, construye dos sentidos fundamentales: i) a partir de los talleres de escritura, con el fin de cualificar los procesos de la producción escrita (que es eminentemente narrativa); y ii) los encuentros con escritores, “en los que se generan procesos de sensibilización frente a lo que significa escribir, puesto que conocer a los autores, permite tener otro

panorama de lo que implica la circulación y expresión de lo que se piensa y que finalmente se refleja en la escritura” (León, 2013).

La construcción del primer sentido de la escritura, se hace desde una perspectiva de tal proceso en cooperación con la lectura, a partir de una premisa con orientación semiótica que nos dice que todo proceso de escritura implica necesariamente un proceso de lectura y viceversa (Cfr. Jurado, 2003). Así nos informa uno de los maestros que lidera la experiencia:

En términos de la relación entre lectura y escritura, es necesario primero leer y luego escribir. Leer, implica hacer un contacto con lo que está fuera de sí, no solo leer las grafías, sino aprehender aquello que nos rodea. De esta manera se alimenta el espíritu y, una vez que exista una suerte de llenura y sea necesario expulsar lo aprehendido, dicha llenura se manifestará a través de la escritura. Cuando al chico no le gusta escribir, es porque no se cuenta con esa llenura, sino con una suerte de indigestión de cosas que son tóxicas para él y así también nos sucede a muchos. No estamos llenos de palabras y por ello, vamos a repetir muchas cosas. (Entrevista N°2).

El sentido que allí se otorga a la escritura, tiene que ver con su dimensión semántica-comunicativa y en perspectiva de los procesos de la significación, tal como se expresa en los vigentes Lineamientos Curriculares para Lengua Castellana (MEN, 1998). Esto quiere decir que se entiende la escritura como un proceso cuyo horizonte es dar cuenta de la lectura que se hace del mundo, producto de “la llenura” a la que hace alusión el maestro de la entrevista citada; el componente significativo de la escritura se halla en la posibilidad de construir criterio para llevar a cabo actividades de lectura que favorezcan la expulsión de aquello “tóxico” para el lector, generando procesos de “depuración” a través del acto de la escritura.

Sin embargo, en esta experiencia pedagógica se busca el desarrollo de procesos de comunicación, en tanto la escritura elaborada por los estudiantes, no se agota en la producción de textos, sino que se procura la circulación de aquello que se escribe: de ahí las actividades editoriales conducentes a la publicación de los materiales construidos por estudiantes y por maestros. De este modo, en el marco de la experiencia se crean pretextos para la producción de escritura, como es el caso de salidas con grupos de estudiantes a otras regiones del país, a partir de temáticas concertadas desde el proyecto, visitas a bibliotecas y otros escenarios de la ciudad (cfr. León, 2013), y encuentros con escritores. De otro lado, en el marco del proyecto editorial, se realizan ejercicios de tutoría entre maestros y estudiantes, a fin de cualificar los productos de escritura, muy en la perspectiva del “borrador” como insumo indispensable para la producción escrita, tal como lo proponen los enfoques vigentes para el aprendizaje de la lengua escrita.

Los estudiantes que hacen parte de la experiencia pedagógica, son aquellos quienes han manifestado intereses en la escritura narrativa, y se incorporan al “círculo de escritores”; esto significa que los talleres de escritura no son destinados a todos los estudiantes de la institución educativa. En este sentido, la “formación de escritores” que se proponen los talleres, parte de una concepción sobre la lectura y la escritura, asociada con el “gusto” y, de nuevo, el “interés”:

El ejercicio en algunos casos, tiene que ver con un encuentro “emotivo” con la lectura y escritura, explorar por qué no son ejercicios que les agradan y promover que lean lo que les

guste, dado que en muchas ocasiones los chicos leen lo que le gusta al profesor. Por ello, es necesario ampliar el abanico de posibilidades de lectura. (Entrevista N° 2)

Sobre otras comprensiones acerca de la escritura en esta experiencia pedagógica, nos informa León (2013), tras su lectura del proyecto editorial que,

[...] siguiendo a Caldera (2003), “la escritura sigue estando prisionera de esquemas estereotipados y mecánicos que en lugar de proporcionar las condiciones para hacer de ella en el aula una actividad enriquecedora para los niños, desarrolla en los niños apatía y rechazo” (p. 97). Entonces se puede afirmar que es de la escuela la responsabilidad de no promover de manera adecuada las dinámicas de la escritura, siendo una de sus mayores funciones, por utilizar un término que traduce la practicidad del proceso de enseñanza, o bien, enseñanza-aprendizaje. Y considerando el relevante papel que cumple la escuela, como institución de la sociedad moderna, en la reproducción de los modelos y las estructuras que soportan las bases sociales, es esta la encargada de dotar a los individuos de las herramientas fundamentales para lograr que sean capaces de escribir sus vivencias, sus experiencias, sus deseos, sus sueños, sus quimeras, por tanto, su historia (EOH, 2013. p.8).

En esta lectura que nos ofrece León sobre el proyecto editorial que soporta la experiencia pedagógica, se halla una importante crítica a la acción de la escuela, en tanto parece denunciar una suerte de déficit en torno al sentido con el que se trabajan los procesos de lectura y escritura (haciendo de ellos asuntos rutinarios y desprovistos de sentido): la escuela es una institución llamada a desarrollar estos procesos, al punto de constituirlos en su eje (basta con revisar las evaluaciones internacionales, por ejemplo), aunque desde la perspectiva crítica trazada en algunos apartados del proyecto editorial, parece que el desarrollo de tales procesos es

TEXTO 2: Pensamiento crítico y enfoque latinoamericano.

El texto “pensamiento crítico latinoamericano” aparece en esta experiencia pedagógica, como subsidiario del texto “escritura”: el pensamiento crítico latinoamericano constituye el “contenido” a partir del cual se espera dar horizonte a la producción de escritura de maestros y estudiantes. Está relacionado con una idea frente al modo en que aparece el conocimiento en la escuela. Así lo advierte el documento en que se fundamenta el proyecto editorial, según el cual la escuela “reproduce las condiciones de subalternidad académica y pobreza intelectual en que deambula la mayoría de docentes de nuestro país” (EOH, 2013, p.19).

El proyecto editorial, en tanto semiósfera, elabora una idea sobre la necesidad de la “crítica”, como proceso a partir del cual se generen transformaciones del mundo social,

[...] reivindicando actitudes, disposiciones, concepciones y formas de relación. En otras palabras, y con base en la concepción del construccionismo social (Berger y Luckmann, 1968), se podría decir que el sujeto no solo está en la realidad sino que también construye su realidad” (EOHa, 2013, p.5).

La “crítica” y la necesidad de “transformación” de la realidad, son dos nociones que aparecen imbricadas en un régimen de discurso común, como hemos constatado en el análisis de otras experiencias pedagógicas en el marco de este Estudio. La crítica emerge como el proceso

indispensable para transformar una realidad que requiere cambios, y el acceso a tal crítica, en el marco de esta experiencia pedagógica, se alcanza mediante procesos de lectura, escritura y divulgación de lo escrito, a partir del acercamiento a lo que los maestros han llamado el enfoque crítico latinoamericano, muy emparentado con discursos contemporáneos que pretenden “resistencia” o procesos de “contraconducta”, frente al pensamiento occidental y, en general, frente a los principios de la modernidad francesa y anglosajona, principalmente.

Es interesante, sin embargo, el planteamiento que se lee en la cita que se ubicó más atrás: se parte de la perspectiva sociosemiótica trazada por el ya clásico trabajo de Berger y Lukmann (1986), para argumentar desde allí que la realidad no solamente es el espacio físico y semiótico que habitamos de manera cultural, sino que también es un producto de los usos sociales del lenguaje; en este sentido, la realidad que se habita es producida mediante las condiciones sociales del lenguaje y, en tanto tal, es susceptible de ser cambiada, “transformada”. En este orden, lo que nos propone esta experiencia a manera de hipótesis (así como otras que aquí hemos analizado), es que la transformación de la realidad implica la transformación en los usos sociales del lenguaje, y que tal proceso de transformación debería realizarse desde la posibilidad de la crítica que es, a su vez, otra elaboración posible en el lenguaje. En síntesis, podemos afirmar que se trata de la transformación del lenguaje desde el lenguaje mismo, desde la confianza en la educación para realizar tal modificación, que necesariamente implicaría cambios en los modos de la subjetivación. En este punto nos detendremos más adelante.

Sin embargo, vale mencionar que el texto “pensamiento crítico latinoamericano”, apenas se halla en los bordes de la semiósfera construida por esta experiencia pedagógica; sus sentidos aún son borrosos, y los enunciados están en proceso de construcción. El colectivo de maestros que lidera la experiencia, apenas comienza a acercarse a la lectura de obras literarias de autores latinoamericanos, y queda la duda metodológica sobre los modos de proponer procesos de lectura sobre ellos en la escuela que logren emparentarse con el llamado “pensamiento del sur”, sin menoscabo de los procesos de interpretación y las teorías vigentes sobre la recepción.

El acercamiento que han hecho los maestros a las obras latinoamericanas, desde la perspectiva del equipo de investigación que acompañó esta experiencia pedagógica, nos deja ver un interesante desplazamiento en los saberes sobre la lectura en la escuela: la elección del “pensamiento latinoamericano” es fundamentalmente una opción política de los líderes de la experiencia, que paulatinamente ha conducido a la reflexión sobre las posibilidades de la enseñanza, del aprendizaje y de la formación de los estudiantes (cfr. León, 2013). Las preguntas sobre el qué leer y el para qué hacerlo en la escuela, lentamente se van resolviendo en esta experiencia pedagógica, permitiéndonos observar saberes sobre la lectura y la escritura como posibilidades políticas para el emprendimiento de las “transformaciones” (desde la “crítica”) que de modo tan recurrente hemos develado en la mayoría de las experiencias analizadas, aunque con menor nitidez. Esto es visible en el segundo libro publicado en marco del proyecto editorial, en el que se privilegió el tema de los

[...] derechos humanos, derechos de los niños e historia de los derechos en el pasado étnico-cultural colombiano. Se transversalizaron aspectos los cuales son fundamentales para la formación de una nueva generación de niños y jóvenes que desde temprana edad afrontan todos los retos y complejidades que representa el mundo globalizado de hoy. (EOH, 2013. p.22)

Tal intención guarda referente en los trabajos de P. Freire (1979), en su idea sobre la educación humanista (cfr. León, 2013). Para este pedagogo, la tarea de la educación consiste en procurar “la integración del individuo a su realidad nacional, en la medida en que pierda el miedo a la libertad: en la medida en que pueda crear en el educando un proceso de recreación, de búsqueda, de independencia y, a la vez, de solidaridad” (1979: p. 1). La apropiación que hacen los maestros en el marco de esta experiencia pedagógica, se lee en el documento que da sustento al proyecto editorial, asumiéndolo como una propuesta construida,

[...] desde tres premisas fundamentales: nadie educa a nadie, nadie se educa solo, y los hombres se educan entre sí, mediatizados por el mundo. Estas premisas constituyen la propuesta de relación horizontal y de aprendizaje co-agenciado que propone el proyecto y que fundamenta las acciones a realizar. (EOHa, 2013. p.5, 6)

Se esboza aquí una incipiente relación entre la idea de la “crítica” y la noción de “libertad” (aprendizaje “co-agenciado”), especialmente desde la obra de Freire, aunque sea difícil precisar con mayor exactitud cuáles son los otros referentes en los que se podría leer esta relación el marco de la experiencia. La pregunta que nos surge en los análisis está relacionada con las posibilidades de encontrar vínculos entre los presupuestos a partir de los cuales se elabora una idea sobre la libertad en la escuela, y de qué manera tales presupuestos se pueden identificar también en los enunciados sobre la formación para la “crítica”. Algunas hipótesis nos arroja la cita que ubicamos atrás, en tanto la lectura de P. Freire que los maestros han realizado, los llevó a diseñar una propuesta de publicación de textos de estudiantes (y de ellos mismos), en la temática de los “derechos”; el discurso sobre los derechos de los niños, por ejemplo, nos ubica de manera más concreta en una perspectiva sobre la libertad, aunque sin obedecer a la misma enunciación sobre ella que se identifica en el trabajo de Freire. Este es un asunto del que nos ocuparemos más adelante, pues lo consideramos cercano al problema de la “transformación de la realidad” que hemos venido apuntando en los análisis.

2.8. EXPERIENCIA: EDUCACIÓN MEDIA ESPECIALIZADA FORTALECIDA –EMEF – INSTITUCIÓN: IED FRANCISCO DE PAULA SANTANDER

TEXTO 1: Comunicación asertiva.

El eje de esta experiencia pedagógica es la investigación como pretexto para desarrollar habilidades de la comunicación. Las estudiantes de último ciclo llevan a cabo actividades investigativas, cuya etapa final es una jornada de sustentación pública de resultados y de autoevaluación del proceso. Así observó un estudiante frente al proceso de investigación:

lo que inicialmente para nosotros los estudiantes parecía un ejercicio molesto y obligatorio se convirtió en algo que ha contribuido a construirnos, explorarnos, expresarnos, pensarnos, a valorar las ideas de los demás [...] no ha sido fácil, pero estoy seguro que contribuyó a mi proyecto de vida (autoevaluación, 2013).

Mientras que otro apuntaba, “estamos demasiado chicos para tomar decisiones y muy adultos para comportarnos como chicos” (autoevaluación, 2013), refiriéndose a la especificidad de la investigación adelantada por su grupo de trabajo, relacionada con el uso y los efectos de las sustancias psicoactivas: en esta experiencia pedagógica, los estudiantes realizaron una selección libre de temas a investigar, como es confirmado en la Gaceta Santanderista (2013), pieza comunicativa elaborada por el equipo de maestras que lideran la experiencia pedagógica:

En la actualidad es de resaltar que a través de las investigaciones que realizan los estudiantes de la EMEF [Educación Media Especializada Fortalecida], se manifiestan las expresiones del joven contemporáneo, en medio de las condiciones de violencia, precariedad y adversidad que caracterizan muchos espacios y tiempos en los que transcurre la vida de estos estudiantes (Gaceta, 2013).

A partir de este argumento, se defiende la necesidad de promover la investigación sobre temáticas que estén en relación con los ambientes inmediatos de los estudiantes, como es el vecindario, el barrio o la localidad, dado que en perspectiva de las maestras, es importante el favorecimiento de la “expresión del joven contemporáneo”, quien habita un medio con condiciones de “violencia, precariedad y adversidad”.

Pero la investigación como ejercicio parece no ser suficiente para el cumplimiento de los objetivos trazados por las maestras, quienes han esperado con el desarrollo de este proyecto pedagógico, no solamente que los estudiantes se acerquen de manera “crítica” al medio “violento, precario y adverso” que nos plantean en la Gaceta Santanderista (2013), sino que tal acercamiento debería favorecer el desarrollo de “las nuevas formas de la comunicación” (2013). Así se expresa en el documento:

[...] la EMEF aborda perspectivas centradas en las nuevas formas de comunicación, enmarcadas en las categorías analíticas como territorio, la memoria, la otredad, la interculturalidad, la cibercultura, la comunicación digital interactiva, la transmediación, la comunicación alternativa, la cultura digital, la creación colectiva, la cultura libre, las comunidades de aprendizaje y la estética digital. (Gaceta, 2013)

La selección de temas de investigación que realizan los estudiantes, se acompaña de un horizonte de categorías que han sido identificadas como prioritarias por las maestras que lideran la experiencia. Es así como se proponen que los ejercicios de investigación desarrollados por los estudiantes, a pesar de ser producto de la “libre” selección, en algún sentido se ajusten a tal perspectiva conceptual. Como se lee en la cita, tal horizonte conceptual se ubica en dos líneas, fundamentalmente: i) aquellas categorías referidas a discursos contemporáneos de la investigación social sobre la subjetividad (territorio, memoria, otredad, interculturalidad); y ii) los conceptos vinculados a los estudios en comunicación e hipermedia (cibercultura, comunicación digital interactiva, comunicación alternativa, cultura digital estética digital, comunidades de aprendizaje).

A partir de estos dos grupos de categorías conceptuales, a nuestro juicio, tiene emergencia el texto “comunicación asertiva” en esta experiencia pedagógica. De un lado, el equipo de maestras ha profundizado en una visión sobre la “construcción del sujeto contemporáneo”, para la que es indispensable la reflexión sobre lo que acontece en la vida cotidiana de los estudiantes, y tal reflexión se materializa en una construcción propia sobre el “territorio”. Así mismo, el desarrollo de procesos de

“identidad” (que parecen estar estrechamente vinculados con la idea de “sujeto”; la subjetividad como equivalente del desarrollo de identidad), se asocian con la “memoria” (sobre una idea de identidad basada en el reconocimiento de la propia historia), y con la necesidad de establecer vínculos de cooperación y convivencia con el otro (a través de un sentido elaborado sobre la “otredad”); la “interculturalidad”, es aquí un concepto que se acerca a ideas sobre la diferencia, la pluralidad y el respeto por la expresión que diverge, más que como una categoría de análisis para procesos de transformación e intercambio cultural.

Tanto “territorio”, como “memoria”, “otredad” e “interculturalidad”, aparecen como conceptos que hacen parte de un mismo régimen de enunciación, que podríamos identificar como “convivencia”: la reflexión sobre el propio entorno, la recuperación de la propia historia, la consideración sobre el otro y respeto por la diversidad y la diferencia, se constituyen en principios clave para la construcción de procesos de convivencia, posibles en tanto se medien por mecanismos de comunicación que estén acordes con los usos más frecuentes entre los jóvenes de hoy; de ahí el segundo grupo de conceptos: cibercultura, comunicación digital interactiva, comunicación alternativa, cultura digital estética digital, comunidades de aprendizaje.

La comunicación asertiva, entonces, aparece como una práctica cuyo fin es materializar “un comportamiento expresado por una persona en un contexto determinado, en el que enuncia conscientemente y de forma clara sus ideas y sentimientos, mostrando una forma de vida” (presentación ppt, 2013). La perspectiva sobre el sujeto y los usos contemporáneos de la comunicación, son dos asuntos cuya finalidad es la formación de estudiantes capaces de vivir en sociedad, a partir de principios relacionados con la convivencia. De esta manera se lee en un artículo elaborado por el equipo de maestras:

[...] una vez el estudiante vivencia la experiencia de ir desarrollando una comunicación asertiva, esta le permitirá a aquel que se compromete de verdad en lo que indaga, profundizar un poco más en sus conocimientos y a la vez se forma como ciudadano con destrezas en el uso de competencias comunicativas en los lenguajes verbales y no verbales, integrando saberes y desarrollando el gusto por aprender (Salazar et al., 2013)

TEXTO 2: Investigación narrativa.

La investigación en esta experiencia pedagógica es un ejercicio orientado al acercamiento de los estudiantes a las historias de vida (incluso las propias), a partir de la narración. En la perspectiva de las maestras que lideran la experiencia, la investigación narrativa es una posibilidad que permite, como nos propone Vargas en su informe (2013), “adentrarse en la naturaleza humana” en tanto se trata de generar comprensiones acerca de los modos en que emergen los modos de ser de los sujetos. Para las maestras,

[...] desde el punto de vista conceptual, si las personas somos seres que contamos las historias que vivimos individual y colectivamente entonces, tal y como señalan Connelly & Clandinin (1990, p. 6), “la investigación narrativa es el estudio de las formas en que los seres humanos experimentamos el mundo”. (presentación ppt, 2012)

La narración sobre la “experiencia del mundo”, al decir de Connelly & Clandinin (1990), citados por las maestras (presentación ppt, 2012), nos sugieren el sentido que se otorga a la narración en tanto tipología textual que se privilegia en esta experiencia pedagógica, para alcanzar los objetivos que se han trazado desde la Educación Media Especializada Fortalecida, relacionados con generar comprensiones y usos “contextualizados” de aquello que se aprende en la escuela, a propósito de la comunicación y el lenguaje. Es así como plantea una de las maestras en entrevista realizada por Vargas (2013):

La investigación narrativa, cuando desempolva los saberes locales o tradicionales u otros saberes abraza esas formas “otras” de conocimiento que circulan en los diferentes territorios que habitan nuestros jóvenes, es tender un puente entre dos grandes riscos. De un lado, el de la escritura congelada que no concibe otro tipo de conocimiento que no sea el constituyente de los relatos universales que nos desalojan, cortando toda posibilidad de ser un yo, un nosotros que no provenga de un ellos recreado y del otro lado, el del estudiante que a pesar de ser narrado y educado en ausencia de su propia voz, afanosamente busca su verdad, esa que se queda por fuera de la escuela por no portar uniforme o porque simplemente no [es] eco de la voz del maestro[...] Se hace necesario tender este puente haciendo que los escenarios de vida que a diario transgreden, transitan, habitan y repelen y deshacen nuestros estudiantes y el de nosotros mismos sean fuentes de investigación, ello permite visibilizar su propia identidad, sus maneras de aprender y de ver el mundo, posibilitando la construcción de su propio discurso, ese que le permita narrarse, enunciarse en la búsqueda de su propia voz.

La “investigación” aparece allí como una noción que es útil para designar procesos en los que el estudiante observa, analiza, interpreta y elabora conclusiones a través de productos narrativos, que más tarde en el marco del proyecto, se verán materializados a través de puestas en escena como dramatizados, obras teatrales, entre otros formatos; informes (siempre privilegiando el texto narrativo); videos, bailes, entre otros. Tales productos narrativos se construyen como resultado de ejercicios que implican fundamentalmente la reconstrucción, a través de diversos lenguajes, de historias de vida barriales o locales, y que tienen como propósito recoger “información a través de los relatos que cuentan las personas sobre sus vidas y las vidas de otros. Las fuentes de recogida de dichos relatos son las entrevistas, las cartas, las autobiografías y las historias orales” (presentación ppt, 2012). Aunado a esto, la reconstrucción de las experiencias propias y de los otros a través de la narración, constituye una actividad que también busca la constitución del “yo” o de la identidad, proveniente de una idea sobre la experiencia vital, o aquello que se ha denominado en las tendencias educativas contemporáneas como “el mundo de la vida”, tal vez muy en el sentido que propusiera J. Martín-Barbero:

Hablar no es solo servirse de una lengua sino poner un mundo en común, hacerlo lugar de encuentro. El lenguaje es la instancia en que emergen mundo y hombre a la vez. Y aprender a hablar es aprender a decir el mundo, a decirlo con otros, desde la experiencia de habitante de la tierra, una experiencia acumulada a través de los siglos. (Martín-Barbero, 2003: p. 31)

Es nítido en esta experiencia el esfuerzo de las maestras por generar procesos formativos que busquen, a través del lenguaje y la comunicación, acercar a los estudiantes a umbrales éticos que sean correspondientes con lo que, en apariencia, demanda el mundo de la vida social, cual es el de “aprender y [...] ver el mundo, posibilitando la construcción [del] propio discurso, ese que [...] permita

narrarse, enunciarse en la búsqueda de [la] propia voz” (Vargas, 2013). En este sentido, las maestras elaboran una versión sobre el conocimiento y los saberes en la escuela:

En los saberes está la interculturalidad que dice que todos los saberes son importantes porque son parte de la memoria colectiva histórica que uno tiene; que no es más importante el saber que tiene la escuela o la universidad, que el saber del campesino o el de la señora que no sabe leer y escribir, o del que vende la arepa en la esquina [...] son más importantes esos saberes que los mismos saberes que nosotros imponemos acá que sospechosamente siempre nos desalojan y nos deja por fuera [...] El único saber que no nos deja por fuera es el del seno de su familia, que es la memoria. Nosotros aquí no hablamos de historia porque la historia también nos dejó por fuera. La memoria es lo que yo soy lo que pienso lo que me gusta, lo que pienso, como hablo, lo que como, es mi familia, es mi contexto, es mi barrio, es mi parche, y cada contexto a nivel de memoria. Entender al otro desde su dolor, desde su alegría, desde sus angustias eso es la memoria. (Entrevista a profesora líder, 2013)

Saber y memoria constituyen aquí dos dominios relacionados. Desde la perspectiva de la maestra, se mantiene una lectura del saber como el discurso no convencional, no formalizado y de acceso no restringido, mientras que el conocimiento se entiende como aquello que se le opone, dados sus niveles de formalización y elitización, que a su vez lo hacen excluyente. De este modo, la interculturalidad hace parte de un discurso proveniente del saber (no del conocimiento), y se asocia con la memoria. La memoria, a su vez, hace parte de aquello que sucede en la vida privada de los sujetos, y se relaciona con la familia. Así, la memoria no constituye un producto del conocimiento, sino que tiene que ver con “lo que yo soy, lo que pienso, lo que me gusta, como hablo, lo que como, es mi familia, es mi contexto, es mi barrio, es mi parche”, como se lee al final de la cita anterior.

La memoria como productora de saber (o el saber como posibilidad para dejar habitar la memoria), en el caso de esta experiencia pedagógica, se constituye en un enunciado fundamental, dado que es desde allí que tiene sentido el uso de la narración, esta vez no como creadora de significados frente al mundo, sino como su representación, a fin de generar transformaciones sobre él; se narra la experiencia en el mundo con el fin de afianzar saberes que permitan asegurar la memoria individual y, desde allí, emprender la “transformación”. Así es expresado en el documento que da soporte al proyecto de las maestras, en el apartado en que refieren el eje “discurso”: “(...) a través del análisis y la interpretación del discurso (imagen, texto, contexto) para crear nuevas realidades que lo configuren [al estudiante] como sujeto proactivo y transformador de su entorno, el estudiante avanza hacia comunicación asertiva”. (FPS, 2012: p. 177).

Y tal proceso “transformador”, como hemos advertido en otras experiencias aquí analizadas, es posible en tanto se haga desde la “crítica”. Así se propone en el mismo documento, en el eje sobre los “medios”:

[...] el estudiante asume una posición crítica-constructiva de los MASS MEDIA y las NTIC a través de la selección, clasificación y análisis de la información para actuar con autonomía y discernimiento en la interacción y construcción de escenarios de comunicación. (p. 178)

Y desde el eje de “investigación”:

[...] el estudiante reconoce, usa las herramientas y lenguajes de la investigación que contribuyen a interpretar, explicar, proponer y evidenciar sus escenarios de vida en pro de la transformación de sí mismo y de su entorno. (p. 178)

Investigación y comunicación guardan un interesante vínculo en esta experiencia pedagógica. Tal vínculo muestra una importante relación entre aquello que las maestras han identificado como “comunicación asertiva” y los propósitos trazados en el marco del proyecto. Para una de las maestras que lidera la experiencia,

[...] la investigación es la fuente primordial de adquisición de conocimientos, es el fundamento de la comunicación, con ella se logra la formación de un sujeto lector, analítico, capaz de sustentar sus ideas con claridad, seguridad y coherencia, un sujeto que propone acciones de mejoramiento a nivel institucional, un ciudadano capaz de manejar el estilo de la comunicación clara en sus relaciones interpersonales, por ende sabe respetar y tolerar las diversas opiniones, argumentar y contra argumentar sin generar niveles de hostilidad. (Entrevista a profesora líder, 2013)

De acuerdo con la cita, la investigación aparece como un principio de formación, que genera posibilidades para la comunicación (constituye “su fundamento”), de manera que esta sea asertiva, lo que es equivalente a la puesta en escena de procesos de argumentación “sin niveles de hostilidad”. Vemos de nuevo la convivencia como un enunciado englobante: investigación para la comunicación asertiva, en beneficio de la posibilidad de “vivir juntos”.

2.9. EXPERIENCIA: ÉNFASIS EN COMUNICACIÓN: LA COMUNICACIÓN EJE DE TODO PROCESO RELACIONAL – INSTITUCIÓN: IED ALQUERÍA LA FRAGUA

TEXTO 1: Formación política.

La formación política emerge en esta experiencia de manera semejante a como la hemos encontrado en otras experiencias que hacen parte del Estudio. De un lado, se trata de ofrecer a los estudiantes actividades, desde el ámbito de la comunicación (a través de la puesta en marcha de proyectos de “investigación” organizados y socializados por los estudiantes), que propendan por el desarrollo de lo que los maestros que lideran el trabajo, llaman el “sentido crítico”; y de otro lado, desde nociones tales como “participación”, “capacidad de análisis” y argumentación “fluida”. Así lo expresa una de las maestras de la experiencia:

[...] la formación política del estudiante se ve cuando desarrolla la capacidad de análisis y comprensión de las diferentes realidades, principios, y de manera crítica le permite asumir una posición y tomar postura frente a las diferentes problemáticas, ser un sujeto activo, participativo y propositivo, un sujeto que lee, analiza y expresa sus puntos de vista de manera clara y coherente, con seguridad y fluidez (Entrevista No. 2., maestra líder de la experiencia).

La argumentación aparece allí como una construcción del lenguaje, que tiene dos propósitos centrales: la exposición “segura y fluida” de las propias ideas en relación con la realidad (de nuevo, susceptible de ser transformada), y como posibilidad de la construcción cooperada de puntos de vista,

a partir del debate. La argumentación así tiene una dimensión desde el sentimiento y la imaginación, como se planteara desde enfoques pedagógicos contemporáneos como el propuesto por Sáenz Obregón (cfr. 1997). En una de las entrevistas al colectivo de maestros, se propone lo que sigue:

[...] siempre se busca convencer con el argumento [en el contexto de esta experiencia pedagógica]. Si este tiene una intención formativa de dar a conocer sus ideas [aquellas elaboradas por el estudiante] para el bien colectivo y estas buscan avanzar hacia la felicidad, es la entronización de la bondad de un sujeto; si es lo contrario es la manipulación para dominar [...] que haya discrepancia desde los puntos de vista e intereses, de preferencias o cosmovisiones, es normal, pero siempre debe prevalecer el diálogo racional, en el empeño en intentar pensar y razonar conjuntamente. (Entrevista, maestra líder de la experiencia)

Es claro en la experiencia pedagógica el interés por una concepción del lenguaje desde los aportes de la semiótica contemporánea, al comprenderlo como posibilidad de elaboración de sentidos, útiles en el acceso y vínculo con la realidad del mundo inmediato. El lenguaje, al ser creador de realidad y su posibilidad para habitarla, se constituye en un lugar pedagógico para adelantar procesos de formación: esta es una constante en varias de las experiencias que hacen parte del Estudio. La formación, en la perspectiva de la pedagogía moderna, está asociada con el desarrollo de mecanismos subjetivos para modificar la conducta frente a sí mismo y frente al mundo, y de allí su filiación ética y moral. Es por esto que se propone en uno de los documentos que dan soporte a esta experiencia pedagógica que, “cuando los estudiantes le dan sentido a las palabras que utilizan, a partir del uso de esas palabras en la vida cotidiana se evidencia en el comportamiento” (AF, 2013).

La relación entre la comunicación y la investigación en esta experiencia pedagógica, aparece bajo el modo “formación política”. Los proyectos de investigación que realizan los estudiantes en el marco de la Educación Media Fortalecida y del Proyecto en Comunicación, provienen de los intereses y de las preguntas particulares de los grupos de estudiantes. Al final del proceso, se realiza un ejercicio de socialización de resultados, y los estudiantes entregan a la institución educativa los productos escritos de la investigación, privilegiando la “explicación” como la tipología textual más recurrente, aunque es posible encontrar variados textos narrativos en estos productos. La aparición de la narración en esta experiencia pedagógica, sin embargo, nos deja ver un posible saber sobre el lenguaje, en tanto aquella emerge como la mediación privilegiada para dar cuenta de los procesos de elaboración, comprensión y vinculación con la realidad en el lenguaje, tal como hemos advertido en otras experiencias pedagógicas. La comunicación aparece entonces como un medio que hace posible la circulación de narraciones que proviene de ejercicios de investigación. Se investiga aquello que es “interesante” para los colectivos de estudiantes, y aquellos intereses son abordados por los maestros como pretextos para desarrollar aquello que identifican “formación política”:

[...] imaginar un lenguaje es imaginar una forma de vida, y el lenguaje se va forjando a partir del contacto con el mundo y la contingencia diaria. Permitir que un sujeto conozca la historia y su historia, hace posible que asuma una actitud moderna de subjetividad política en tiempos de comportamientos fluidos y líquidos. (AF, 2013).

TEXTO 2: Comunicación asertiva.

En esta experiencia, como se advirtió en la desarrollada por la IED Francisco de Paula Santander, la “comunicación asertiva” constituyó un texto central para los intereses sobre los saberes en el lenguaje y la comunicación que pretenden este Estudio. Sin embargo, para el caso de esta experiencia pedagógica, se elabora una idea aún más radical frente a tal texto, en tanto los maestros han asumido que la comunicación es asertiva toda vez que provenga de acuerdos celebrados entre maestros y estudiantes; solamente es posible comunicar de manera adecuada una vez ambos actores se sitúen en niveles de conceso frente al modo en que sucede el acto de la comunicación. La comunicación asertiva es equivalente al “bien” comunicar:

La comunicación asertiva se construye en conjunto entre estudiantes y maestros. Se generan formas de escrituras y expresiones, en donde se representa el otro y se muestra cada quien, permitiendo el entendimiento de las propias realidades vividas. De esta forma, se recogen, se preservan y se transmiten las voces de los estudiantes. En este ejercicio se respetan las conductas [de] los demás, dado que todas las voces tienen el derecho a ser oídas, y en el ejercicio comunicativo que desarrolla el educando se deja ver el lugar de cada voz, idea y sentimiento. (Entrevista No. 1, maestra líder de la experiencia)

Y desde la percepción de Vargas (2013, p: 84) a lo largo del trabajo *in situ* en la Institución Educativa, la “comunicación asertiva” es aceptada por los maestros que hacen parte de la experiencia como,

[un] conjunto de conductas emitidas por el individuo en un contexto interpersonal que expresa de manera consciente, congruente, clara, directiva y equilibrada sus sentimientos, actitudes, deseos, opiniones o derechos de un modo adecuado a la situación respetando esas conductas en los demás y que generalmente resuelve los problemas inmediatos de la situación mientras minimiza la probabilidad de futuros problemas.

Desde esta idea sobre la asertividad, se argumenta sobre la importancia de favorecer procesos de investigación entre los estudiantes, venidos desde sus intereses, toda vez que se trata del análisis “de las propias realidades”, a fin de dar cuenta sobre esa realidad que se construye y, a partir de allí, generar vínculos con los otros condicionados por el “bien” decir, por el “bien” comunicar. La “realidad” es una elaboración que está dada en el lenguaje, como vimos en el apartado anterior, así como es el producto de los modos en que todos y *cada uno* comunican tal elaboración. Se expresa aquí una interesante relación entre el lenguaje y la comunicación, que seguramente nos indicará algunas rutas para comprender cuáles son los saberes que allí emergen y circulan. Es así que informa una de las maestras en entrevista con el equipo de investigación:

Una vez el estudiante vivencia la experiencia de ir desarrollando una comunicación asertiva, esta le permitirá a aquel que se compromete de verdad en lo que indaga, profundizar un poco más en sus conocimientos y a la vez se forma como ciudadano con destrezas en el uso de competencias comunicativas en los lenguajes verbales y no verbales, integrando saberes y desarrollando el gusto por aprender. Desarrollando habilidades cognitivas que le permitan acceder bien a la vida en todos sus aspectos. (Entrevista No. 1, maestra líder de la experiencia)

2.10. EXPERIENCIA: SIN AUDÍFONOS, RADIO PENSADORES CRÍTICOS EMISORA ESCOLAR FREIREANA – INSTITUCIÓN: IED PAULO FREIRE

TEXTO 1: Participación democrática

Son dos los enunciados fundamentales para esta experiencia pedagógica, en el modo de comprender el papel de la radio escolar y sus posibilidades para la formación: i) el ingreso de las tecnologías de la información y la comunicación en la escuela permite que las comunidades educativas expresen de manera “libre” los modos en que apropian el mundo; ii) la radio es un medio que favorece la circulación de narrativas que contribuyen a la mejor convivencia. Estos elementos son presentados así en el documento que da soporte a la experiencia pedagógica:

1. [...] incorporar los medios y las nuevas tecnologías de la información y la comunicación a la Escuela hace posible que los estudiantes aprendan a leerlos críticamente, a comunicarse a través de ellos y a usarlos pedagógicamente, haciendo que a la escuela ingresen las vidas de sus actores y que ellos puedan expresarse sin ataduras, generando relaciones de interlocución e intercambio de sentidos [...]

2. La radio es para la sociedad un recurso y un escenario para el encuentro de la palabra, es una puesta en escena que, con su lenguaje (palabras, músicas, efectos y silencios), construye narrativas que hacen posible que todos los actores sociales interactúen desde su propia realidad y experiencia. Genera y transmite estéticas; es una práctica dialógica que articula diversas sensibilidades y racionalidades, distintas maneras de ser, de pensar y de sentir, que abre posibilidades de convivencia, tolerancia y entendimiento. (PF, 2010: pp. 4 – 5)

Ahora bien; la “participación democrática”, como texto nodal de esta experiencia pedagógica, nos propone una idea de democracia que se emparenta con la noción de ciudadanía. La participación constituye un pilar transformador de realidad (a través de la producción y emisión de programas en la radio escolar), en tanto es generadora de procesos narrativos, cuya condición es la expresión “libre” y el acceso a estéticas diversas, mediante la aparición de lenguajes verbales (el caso de la palabra oral), sonidos, músicas diversas y efectos. La participación guarda estrecha relación con la comunicación y tiene materialidad cuando se la asocia con la práctica de la ciudadanía. Producto de un grupo focal con estudiantes, nos informa Vargas (2013) que,

[...] ser un ciudadano participativo implica enunciar y denunciar de distintas formas de manera consciente, implica reescribir la realidad, ser ciudadanos y ciudadanas conscientes de lo que pasa en la localidad, en el barrio, en la ciudad, en el país, para incidir en ella y buscar cambiarla para bien. Exige poder expresar todos los sueños en cualquier espacio posible de actividad y desarrollo, así, en la calle, la escuela, la comunidad, los medios de comunicación alternativos como por ejemplo una emisora escolar, etc. Estos son los territorios donde la posibilidad comunicativa puede estar presente junto al reconocimiento de nuestros propios derechos para defender nuestras características culturales propias y así fortalecer identidades grupales, territoriales y nuestra memoria. (Grupo focal con estudiantes, 2013)

La idea sobre la ciudadanía que allí se expresa, tiene que ver con la posibilidad del “decir sobre el mundo”; está vinculada con la comunicación y con una concepción específica del lenguaje como hacedor de realidad. La relación escuela – ciudad se justifica en tanto se desarrolle a través del uso

de medios de comunicación escolares, como es el caso de emisora; se dirime en un uso de aquellos medios que proponga posibilidades para reflexionar sobre los entornos que son inmediatos, pero que están por fuera de la escuela: la radio escolar es un espacio de socialización sobre temas relacionados con el barrio, la localidad y la ciudad, y se convierte en un lugar para la producción de discursos cuya dimensión pragmática está más allá de la escuela.

La emisora escolar, el trabajo alrededor de las habilidades de la comunicación, y la elaboración sobre una concepción sobre el lenguaje en perspectiva socio-semiótica, constituyen el eje de esta experiencia pedagógica. No obstante, los objetivos no están asociados con el aprendizaje de la lengua, o con el enfoque de competencias en comunicación, sino con el interés del colectivo de maestros para posicionar las actividades propias de la producción y la emisión de programas, como posibilidades para “leer” la realidad y hacerlo en busca de su “transformación”, como es ya constante en los análisis que aquí proponemos. Así, desde el análisis aportado por Vargas (2013: p. 92), “una emisora escolar no puede ser vista simplemente como fuente de información, un medio para colocar música o instrumento para mejorar los procesos de aprendizaje, sino también, y aún más importante, como agente forjador y socializador de cultura, representaciones e imaginarios”.

TEXTO 2: La recepción crítica

La formación en y para la “crítica” y la “crítica” como ejercicio de lectura, son los dos elementos constitutivos del texto que aquí analizamos. De un lado, con la emisora escolar como parte del proyecto transversal en comunicación de esta institución educativa, se han trazado como objetivo “apoyar directamente la formación de estudiantes reflexivos y críticos de su entorno y su presente mediante la lectura crítica de medios” (PF, 2010). “Leer críticamente” los medios de comunicación tiene que ver con una suerte de capacidad para seleccionar la información que es circulada masivamente, a fin de contar con juicio moral para discernir sus alcances, discurso muy anclado en las ideas sobre la formación ciudadana de los últimos tiempos en el país.

De otro lado, también se lee como objetivo del proyecto, “generar en la comunidad educativa el hábito de leer críticamente los medios de comunicación” (2010). Esto significa que la lectura crítica de los medios, se impone como un objeto de aprendizaje que supone la “ejercitación” y el hábito. Sobre la lectura en la escuela es usual encontrar ideas en torno a la importancia de construir “hábitos”, que nos insinúan que el acceso y el uso del código escrito y del objeto-libro, tendrían que aparecer como prácticas cotidianas para los sujetos alfabetizados en la escuela; los “hábitos” de lectura en este caso no están atravesados por la cultura alfabética ni por el objeto-libro, situándose en los medios masivos de comunicación, específicamente en la radio. Aquello que requiere procesos de lectura crítica como hábito, se relaciona con la información que se circula a través de la radio, e incluso con las diversas músicas que por este medio transitan. Los hábitos de la lectura crítica serán entonces pilar para la transformación de la realidad desde la formación y la recepción crítica.

Los procesos de la “recepción crítica”, acompañados de una idea sobre la construcción social de la realidad y una elaboración sobre la lectura, constituyen el fundamento de las actividades de la emisora escolar. Tales actividades son concebidas desde el ámbito de la producción radial, y la

hipótesis posible de los maestros que lideran la experiencia, es que todo proceso de lectura genera posteriores procesos de escritura, en tanto actividades de ida y vuelta. Es así como,

[...] el funcionamiento de la Emisora gira en torno a cinco momentos: a) Investigación, que consiste en acopiar, seleccionar y procesar la información desde una perspectiva periodística; b) Producción, que consiste en grabar las voces necesarias (crónicas, entrevistas, reportajes, etc.) y seleccionar las distintas músicas; c) Montaje y Edición, en el que se editan y musicalizan los diferentes pregrabados a emitir; d) Emisión; y e) Evaluación de la Emisión, en la que se determinan los aciertos y los errores de la emisión y se plantean acciones para mejorar. (PF, 2010)

2.11. EXPERIENCIA: ENTÉRATE Y COMUNÍCATE – INSTITUCIÓN: IED MANUELA BELTRÁN

TEXTO 1: La comunicación en personas con discapacidad auditiva

Son varias las particularidades de esta experiencia pedagógica, en el marco del Estudio sobre Saberes en la temática Lenguajes y Comunicación. La primera de ellas, es que se trata de un proyecto desarrollado en la jornada nocturna, con población adulta (entre los 18 años y los 60 años de edad), con discapacidad auditiva total o parcial. La experiencia, sin embargo, tiene como eje la pregunta por la enseñanza del español como segunda lengua: la lengua materna de la población de trabajo es la lengua colombiana de señas (LCS), aunque, según nos informa León (2013) “la población a la que se dirige ésta propuesta no cuenta con un acercamiento temprano” a ella.

La experiencia se sitúa en preguntas por la enseñanza y por los métodos, lo cual constituye una segunda particularidad. Así se lee en el documento que da soporte al Proyecto:

Si bien la lengua de señas puede usar alfabetos manuales, ellos son sistemas lingüísticos con un léxico y una gramática propias, basadas en las opciones que les brinda la articulación gestual en el espacio. Esto les otorga características particulares que no se pueden encontrar en ninguna lengua hablada y hace que, a pesar de que reciban constante influencia de las lenguas orales del entorno mayoritario, no sean un sistema de codificación visual de ellos. Esto nos lleva a pensar que el método a escoger debe ser netamente visual pues es el aspecto más desarrollado por ellos, la comunidad sorda (MB, 2008. P.2).

No obstante las preguntas por la enseñanza y por los métodos, la maestra que lidera la experiencia ha observado la importancia de situar las actividades de clase en relación con la cotidianidad de los estudiantes, en una perspectiva más situada en preguntas por la comunicación. Así lo planteó en una de las entrevistas realizadas por el equipo de investigación:

... [Dado que el] código comunicativo de las personas sordas es muy básico, dado que no leen el periódico, no escuchan noticias, no ven televisión, por lo tanto, su comunicación se limita a experiencias cotidianas; de este modo, uno de los objetivos del proyecto, es que tengan otra percepción del mundo, por ello los he llevado al teatro, aspectos deportivos, aspectos sociales. (Entrevista N°4, maestra líder de la experiencia)

Esto significa que, aun cuando el eje del proyecto consiste en el desarrollo de actividades que favorezcan la enseñanza del español como segunda lengua, tales actividades son organizadas desde situaciones *reales* del uso de la comunicación, que hacen parte de la actividad diaria de los estudiantes. La comunicación emerge allí como el vehículo a través del cual se transitan las relaciones de sentido con el mundo, y la segunda lengua como la posibilidad de acceso al mundo alfabético, el cual es para esta experiencia pedagógica, el mundo de la cultura. Es así como ha observado León (2013) que, a través de una de las actividades del proyecto denominada “mejoramiento personal”, se abordan “aspectos relacionales que [permiten] a los estudiantes entablar procesos de socialización en

los que sean claras las normas sociales y los intercambios comunicativos entre oyentes y entre sordos” (p: 116).

La enseñanza del español como segunda lengua se acompaña de la enseñanza de la lengua de señas (LCS) como lengua materna. La LCS cumple el rol básico de la comunicación entre los estudiantes, los intérpretes y los maestros (que han aprendido esta lengua a lo largo de la experiencia pedagógica), aun cuando el español, al tratarse de una lengua alfabética, es aquello que requieren los estudiantes para acceder a los límites de la ética de la comunicación que, al decir de la maestra, no son posibles solamente con el uso y circulación de LCS. En este sentido, propuso la maestra que lidera la experiencia en entrevista con el investigador principal del Estudio que “los estudiantes de esta institución, así como en general la comunidad sorda, son muy chismosos; no tienen problema en hablar mal de los otros e inventar historias entre ellos [...] es con el español con lo que pueden regular sus relaciones interpersonales” (Entrevista No. 7, maestra líder de la experiencia).

Esta perspectiva nos propone una interesante entrada a la comprensión sobre los saberes sobre la comunicación que se generan y circulan en la escuela: la comunicación emerge como el espacio de intercambio de sentidos en las comunidades y en los grupos, planteándoles límites relacionados con la ética, muy en el sentido en que lo formulara Dell Hymes en la década de los setentas, al referirse a la competencia comunicativa: no solamente basta con conocer el código de una lengua específica para ponerlo en uso, a fin de producir y comprender enunciados, se trata de reconocer cuándo hablar y cuándo no hacerlo, en dónde hacerlo y sobre cuáles temas (cfr. Hymes, 1974).

La comunicación en la escuela, en clave de esta experiencia pedagógica, implica un importante lugar para la información. La hipótesis que orienta el trabajo pedagógico del equipo de maestras, es que a mayor acceso a la información (de ahí el nombre de la experiencia “entérate y comunícate”), mejores procesos de comunicación entre los estudiantes y más cualificadas relaciones interpersonales. Es por esto que plantean en el documento que da horizonte a la experiencia que

[En] el marco del modelo pedagógico inter-estructurante constructivista y en el enfoque de Enseñanza para la Comprensión, se proponen alternativas que permiten a los estudiantes jóvenes y adultos, pensar y actuar flexiblemente con lo que saben, de la experiencia de vida, yendo más allá de la memoria a la acción y el pensamiento rutinario. (MB, 2011. P.2).

TEXTO 2: Escritura de personas con discapacidad auditiva.

Aunque la escritura constituye la tecnología (Ong, 1987) más importante del mundo escolar, aquella a través de la cual se vehiculan todos los procesos asociados con la enseñanza y con el aprendizaje, en el caso de esta experiencia pedagógica tenemos una particularidad: la escritura se relaciona con la segunda lengua, para este caso el español y, por tanto, no es posible situarla en el centro de los procesos pedagógicos. Sin embargo, dada la hipótesis de las maestras que examinábamos más atrás, resulta fundamental el acceso de los estudiantes a la escritura alfabética, pues la lengua materna (LCS), es insuficiente para el desarrollo de procesos comunicativos que se ajusten a los umbrales éticos que señalábamos en el apartado anterior.

Importantes interrogantes nos suscita esta experiencia pedagógica, no solamente desde los saberes en lenguajes y comunicación, sino desde debates contemporáneos como el de la inclusión. Producto de más de diez años de trabajo con la alfabetización de la población sorda en la institución, las maestras han concluido que resulta más potente el trabajo pedagógico cuando este se desarrolla teniendo en cuenta la disparidad en las habilidades de los estudiantes en relación con el español como segunda lengua, e incluso con las habilidades comunicativas con la lengua materna (LCS). Es así como en los últimos años, han venido identificando tales habilidades (relacionadas con el conocimiento del código alfabético y sus usos, así como con la LCS), para distribuir a los estudiantes en tres grupos de trabajo:

El primer grupo está compuesto por aquellos que no manejan algunos juegos lingüísticos en lengua de señas, ni tienen su proceso lecto-escritor, sólo manejan los trazos de la escritura. En términos de la metodología, es compleja dado que son adultos, pero su proceso lecto-escritor es como el de un niño, entonces comienza a trabajarse por letras, palabras, lo cual es incómodo dado que se sienten como niños y no adultos. Allí comienza a trabajarse por palabras o campos semánticos, a través de los cuales comienzan a realizarse una serie de actividades. Lo cual se fortalece con el grupo dos. Ya para el grupo tres, se aborda más vocabulario, la construcción de frases simples, se trata de una metodología más analítica (Encuentro con docentes N°2).

Esta didáctica de la lengua materna, implica una didáctica de la segunda lengua y el funcionamiento de ambas es simultáneo. De este modo, proponen en el documento soporte del proyecto:

[...] Para el aprendizaje de la lengua escrita por parte de los estudiantes sordos se tendrán en cuenta los siguientes parámetros a seguir en la realización de las clases:

1. Se partirá de contextos reales y significativos para los educandos.
2. Se propiciará que los estudiantes tengan acceso a un alto porcentaje de experiencias directas y reales sobre el conocimiento a abordar.
3. Se ofrecerá la posibilidad para que el educando interactúe y participe activamente con el conocimiento al interior de dichas experiencias.
4. Las actividades deberán ser altamente interactivas, de tal manera que los educandos puedan ver modelos comunicativos apropiados a través de los intercambios entre docentes y modelos lingüísticos, y del jalonamiento y modelación de las intenciones comunicativas de los estudiantes.
5. Los materiales escritos estarán seleccionados acorde a las necesidades del educando y la lectura de éstos estará guiada por la búsqueda del sentido". (MB, 2008, p.10)

Por esto, en el mismo documento las maestras puntualizan en la concepción que han construido en relación con la escritura, al afirmar que la "lengua escrita [...] actúa como un instrumento de regulación de la conducta, pues es a través de ella como quedan fijadas las normas, las leyes de una sociedad determinada". (MB, 2008, P.5)

2.12. EXPERIENCIA: ESTIMULANDO APRENDIZAJES – INSTITUCIÓN: IED BRAVO PÁEZ

TEXTO 1: Oralidad.

Esta experiencia pedagógica ha localizado sus tres actividades fundamentales en el desarrollo de la oralidad en tanto habilidad de la comunicación: títeres, obras de teatro y lectura de cuentos en voz alta. La idea sobre la oralidad consiste en el “bien hablar”. Así nos informa la maestra que la lidera: “[en] estimulando aprendizajes, se exige que [los estudiantes] hablen bien, que vocalicen, cambien la voz, aquello que implica el montaje de las escenas que construyen”. (Entrevista N°4).

Esta idea sobre el “bien hablar” tiene materialidad en el desarrollo de acciones de los estudiantes de último ciclo (la experiencia tiene origen en la Educación Media Articulada en convenio con la Facultad de Educación Física de la Universidad Pedagógica Nacional), con los estudiantes de los primeros ciclos; con el uso de cuentos en gran formato, con el diseño de teatrinos para títeres, y con la puesta en escena de obras de teatro dirigidas a los niños de la institución, la maestra que lidera la experiencia busca que los estudiantes de último ciclo “demuestren” el desarrollo de sus competencias comunicativas,

[...] permitiéndole al estudiante de grado undécimo realizar, a través de una estrategia didáctica, la transferencia de lo aprendido en los diferentes espacios académicos de los núcleos común (asignatura de Español) y específico de la Educación Media Articulada, además de acercar a sus compañeros de cursos inferiores al perfil de estudiante que busca la institución y así lograr mediar positivamente entre el aprendizaje de los niños y su integración al programa de articulación [...] queda un producto mostrable y verificable de esta actividad, que en este caso son cuentos de gran formato, teatrino elaborado por los jóvenes y libretos para ser adaptados a pequeñas obras teatrales y de títeres (BP, 2013: p. 1).

La oralidad es un texto que, en esta experiencia, propone dos sentidos centrales. De un lado, como proceso asociado con la buena entonación, la buena pronunciación y la claridad en la exposición en los mensajes de los emisores, en este caso, los estudiantes de último ciclo; de otro lado, la oralidad como la posibilidad de desarrollar procesos de comunicación asertiva. De este modo, nos informa León (2013) en su análisis sobre esta experiencia que “lograr una comunicación asertiva con un público, si bien parece estar vinculado con las artes escénicas, tal vinculación no parece explícita en términos epistemológicos, pero sí pragmáticos. Por lo tanto, desde la entonación, la claridad del mensaje, el sentido en que debe ser enunciado el mensaje, hasta la puesta en escena o la caracterización de un personaje, son asuntos que se configuran en la práctica” (p. 124).

La lectura en voz alta de cuentos de gran formato (que son elaborados por los estudiantes), no solamente emerge como una actividad relacionada con la cualificación en la oralidad de los estudiantes de último ciclo, sino que propende por acercar a los niños de primeros ciclos a temáticas de orden formativo, como el cuidado del cuerpo, la actividad física, la sana alimentación, entre otras, buscando con ello que “los participantes toquen y ojeen los libros y expresen sus opiniones respecto a los temas tratados” (BP, 2013. P.1). Quizás esta intención de formación en el marco de las actividades del proyecto, se relacione con el segundo sentido que hemos identificado para la oralidad:

comunicar asertivamente. Tal comunicación asertiva se ubica en el orden de la transformación de la realidad que ya hemos expuesto en el análisis de otras experiencias en el marco de este Estudio, razón por la que nos dice la maestra que, en el ámbito del proyecto,

[...] se encontró la forma de unir el currículo escrito con el activo para que de esta manera el formalismo curricular y la acción generaran nuevas posibilidades educativas en el aula, logrando así sembrar semillas de genialidad, transformación y felicidad entre estudiantes y docentes, e impactando a la comunidad educativa en general. (EA, 2013, p.3)

TEXTO 2: Expresión corporal

El cuidado del cuerpo y el cuerpo como instrumento para la comunicación, son los dos sentidos que hallamos al interior del texto “expresión corporal”, en esta experiencia pedagógica. Tales elaboraciones sobre el cuerpo, aunque son aún incipientes en el desarrollo conceptual y metodológico de la experiencia, se anclan en las necesidades que supone el convenio de Articulación con la Facultad de Educación Física de la Universidad Pedagógica Nacional.

La expresión corporal, así como en el caso de la oralidad, corresponde al “bien decir”, o para este caso, al “bien comunicar”: al comunicar con asertividad, esta vez a través del cuerpo. Es por esta razón que las actividades formativas en torno al proyecto, se vinculan con ejercicios de “corrección” sobre la postura corporal y la gestualidad de los estudiantes, sobre las puestas en escena, y sobre el manejo del cuerpo en la lectura en voz alta. Tanto el cuerpo como objeto de cuidado, como el cuerpo como instrumento para la comunicación, son dos sentidos que hallan vínculos, en el marco de esta experiencia, en la noción de creatividad que nos planteó la maestra líder en entrevista con el equipo de investigación:

[...] la escuela mata la creatividad y en cierto sentido, se evidencia cuando se plantea por ejemplo, un tema para la elaboración de un texto, señalando parámetros, con tales personajes, etc. Es distinto cuando ellos crean los personajes y la historia [...] Entendiendo que los estudiantes se forman para ser profesores y deben ser creativos. La creatividad se visibiliza en diversos aspectos, en la empresa, el civismo, en construir escenarios distintos para personas que lo necesitan. (Entrevista N°3)

Desde la perspectiva de la formación, el desarrollo de la expresión corporal trae consigo la posibilidad de generar procesos de “crecimiento personal” (cfr. León, 2013), como la confianza en sí mismo y la autonomía. Es en este sentido sobre la formación, es que proponen los maestros en uno de los documentos sobre la experiencia que,

[...] a través de la puesta en práctica de los saberes de los estudiantes de grado undécimo, en cuanto a pedagogía, lúdica y competencias comunicativas, entre otras, fortaleciendo así el desarrollo de capacidades como la atención, comprensión, imaginación, comunicación, escucha y participación, abordando con calidad y pertinencia la Educación Física, como eje transversal con proyección a la corporeidad, la cultura del trabajo y formando seres humanos progresistas y constructores de su propio futuro. (EA, 2013, p.1.)

3. TEXTOS IDENTIFICADOS EN LA SEMIÓSFERA DE CADA EXPERIENCIA PEDAGÓGICA

Una vez identificados los aspectos más relevantes de cada experiencia pedagógica en tanto semiósfera que procura la vitalidad de los procesos de la semiosis, esto es, en tanto espacios productores de mecanismos que permiten identificar sentidos, relaciones entre sentidos y circulación, actualización y desplazamiento de textos, como se explicó en el primer capítulo de este informe, proponemos en lo que sigue una lectura de segundo nivel sobre los textos identificados en cada semiósfera (en cada experiencia pedagógica), para develar posibles “sentidos emergentes” en cada uno de ellos. Recordemos que la noción “texto”, en la perspectiva de la semiótica de la cultura, cual ha sido nuestra elección teórico-metodológica para este Estudio, se caracteriza por cinco condiciones fundamentales, a diferencia de la noción “texto” que trabajara la lingüística en otras corrientes. Tales condiciones son: 1. Un mensaje para un receptor; 2. El receptor es un sujeto cultural; 3. El receptor se transforma tras el acceso al texto; 4. El texto tiene atributos intelectuales y esto lo hace autónomo; y 5. El texto es productor permanente de nuevos sentidos.

Cada una de estas condiciones, que son diferenciales frente a otras perspectivas sobre el texto, nos sitúan en tres grandes asuntos de los cuales se ocupará tal noción, en clave de la semiótica de la cultura y, por supuesto, del horizonte metodológico de este Estudio: el mensaje dirigido por los textos, el lugar de los sujetos (los receptores), y la producción (novedosa o no) de sentidos. Es así como proponemos la siguiente tabla, que tiene como objeto presentar de manera sintética lo que hemos denominado como “sentidos emergentes”, categoría que se asume englobante de los tres asuntos que identificamos:

Tabla 3. Textos y sentidos emergentes

TEXTOS	SENTIDOS EMERGENTES
Participación política y formación ciudadana	Intereses de los estudiantes (cuentan con formas propias para comunicar).
	Formación para el sentido crítico (como camino para el ejercicio de la ciudadanía “crítica”).
	Transformación de la realidad (la realidad institucional; la resolución de conflictos).
	Competencias ciudadanas (formación en valores y desarrollo de la autonomía).
Formación audiovisual	Intereses de los estudiantes (en perspectiva de la emotividad).
	Desarrollo de la creatividad (como una dimensión cognitiva a desarrollar).
	Formación ética (como comprensión y transformación de la realidad; como participación desde la comunicación alternativa).
El lenguaje como herramienta para la socialización	La lengua tiene materialidad en la comunicación.
	Formación ética (la lengua es para relacionarse con los otros, para vivir juntos).

El lenguaje como oralidad, lectura y escritura	La lengua es un principio para el aprendizaje de otros saberes.
	Se accede a la lectura y a la escritura cuando son constructoras de sentido (para establecer relaciones consigo mismo y con los otros).
Integrando comunidad	Formación ética (el lenguaje potencia procesos de liderazgo. Es en el lenguaje que se transforma la realidad).
	Intereses de los estudiantes (los estudiantes se interesan por los procesos de la comunicación que suceden por fuera del aula).
Comunicación escrita	Desarrollo del sentido crítico (para potenciar procesos de convivencia desde el análisis de la realidad).
	Desarrollo de la creatividad (materializada en procesos narrativos. Sucede por fuera del aula).
	Intereses de los estudiantes (el interés es posible si tiene emergencia en procesos creativos).
El lenguaje como experiencia estética de representación del sujeto	La literatura como posibilidad para la formación ética (como vehículo para la transformación de sujetos desde el ámbito de la emotividad).
	Transformación de la realidad (desde el estímulo de la conciencia crítica).
El cuerpo como forma de comunicación	La literatura como transformadora de realidad (la literatura da cuenta de modos de ser de los sujetos).
	La literatura es una manifestación del cuerpo en la historia.
El lenguaje como forma de poder	El lenguaje es constructor de sentidos sobre el sujeto político. El sujeto político es el sujeto del poder.
	La comunicación es la forma del poder (el poder es el camino de transformación de la realidad desde el sentido crítico).
Habilidades comunicativas críticas	Transformación de la realidad (desde la formación ética: desarrollo del espíritu crítico)
	El interés de los estudiantes (en perspectiva de la expresión emotiva).
	Convivencia y ciudadanía (ejercidas desde el espíritu crítico). Los medios de comunicación en la escuela para aprender a leerlos críticamente cuando circulan fuera de ella.
Formación estética sonora	Desarrollo de procesos para el “bien” comunicar (oralidad para la comunicación asertiva).
	Transformación de la realidad (en perspectiva estética y a partir de la reflexión sobre la vida cotidiana de cada uno).
La literatura como forma de “aculturación”	Intereses de los estudiantes (generados en la enseñanza de la literatura).
	La literatura como transformadora de la realidad (desde el conocimiento de la cultura).
	La literatura como posibilidad de formación ética (la estética es condición para el desarrollo del sentido crítico).
	La literatura como pretexto para la producción escrita (se lee para potenciar procesos posteriores de escritura).

El lenguaje para la comunicación alternativa	Se forma en lenguaje para “el bien comunicar”.
	Formación ética (como reconocimiento de sí para aprender a vivir juntos).
	Intereses de los estudiantes (como gusto y como divertimento).
La escritura	La escritura como escritura narrativa (se lee literatura para potenciar procesos de producción narrativa).
	La escritura como asunto del interés y del gusto (para dar cuenta de la propia realidad y transformarla desde la emotividad de la narración).
	La escritura narrativa debe vehicular sentidos diversos (nace del interés por transformar la realidad).
Pensamiento crítico latinoamericano	Desarrollo del sentido crítico (como expresión de la libertad).
	Transformación de la realidad (transformación en los usos sociales del lenguaje para transformar la realidad. El lenguaje es hacedor de realidad).
	La lectura es un asunto político (se lee en la escuela con una intención de formación política; la formación política equivale al desarrollo del sentido crítico para transformar la realidad).
Comunicación asertiva	La investigación es un pretexto para comunicar (para hacerlo asertivamente).
	Transformación de la realidad (desde el desarrollo del sentido crítico).
	Formación ética (desarrollo de procesos de convivencia desde la comunicación).
Investigación narrativa	La narración da cuenta de formas de la subjetividad (la subjetividad como equivalente de la individualidad).
	Narración del mundo (la narración como posibilidad de mostrar la realidad).
	La investigación como pretexto para la narración (emergen otros lenguajes como manifestaciones que se articulan al lenguaje alfabético).
	Formación ética (como construcción de una representación sobre sí desde la narración).
	El conocimiento es excluyente; el saber es vinculante (la narración deja emerger saberes y hace posible vivir juntos).
Formación política	Comunicación asertiva (el “bien comunicar” para poder vivir juntos).
	La investigación como pretexto para la comunicación (se comunica a través de la narración).
	Desarrollo del sentido crítico (como forma de participación y para el ejercicio de la ciudadanía).
Comunicación asertiva	Consensos entre maestros y estudiantes (la comunicación en la escuela debe ser horizontal).

	Investigación desde el interés de los estudiantes (se investiga sobre la realidad cotidiana).
Participación democrática	Formar para el ejercicio de la ciudadanía (aprender a vivir juntos).
	Los medios de comunicación en la escuela para aprender a leerlos críticamente cuando circulan fuera de ella.
	La narración es la posibilidad para aprender a vivir juntos.
La recepción crítica	Formación ética (desarrollo del sentido crítico para leer críticamente los medios de comunicación).
	Leer críticamente los medios para transformar “críticamente” la realidad.
	Formar en lectura crítica para hacerla “hábito” de lectura.
Comunicación en personas con discapacidad auditiva	Es posible desarrollar estrategias para la enseñanza del español como segunda lengua. Tales estrategias deben desarrollarse desde los problemas cotidianos de la comunicación de los estudiantes.
	El español como segunda lengua de la población sorda, es la posibilidad para situar los límites de la comunicación (la ética de la comunicación).
Escritura de personas con discapacidad auditiva	La enseñanza de la escritura para la formación ética de la población sorda.
	Se incluye a la población sorda en tanto se diferencien los procesos dispares de acceso a la lengua de señas y a la escritura del español como segunda lengua.
	La didáctica de la lengua materna (lengua de señas) debe funcionar de manera simultánea con la didáctica del español como segunda lengua.
	La escritura favorece el acceso a la cultura (para la formación ética) y a los límites de la comunicación.
Oralidad	El desarrollo de procesos orales tiene como objeto “el bien hablar” (en perspectiva de alcanzar comunicación asertiva).
Expresión corporal	El cuerpo es un objeto de cuidado central para el desarrollo de la subjetividad (entendida como individualidad)
	El cuerpo es un instrumento para la comunicación (el cuerpo debe “comunicar bien” en busca de la asertividad)

Tabla 3

4. SABERES ESCOLARES EN LENGUAJES Y COMUNICACIÓN O SABERES SOBRE EL LENGUAJE EN LA ESCUELA

Las teorías contemporáneas sobre el lenguaje como campo de estudio autónomo, y como lugar de convergencia de distintas disciplinas, han permitido variadas 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 de la adquisición de la lengua, por tratarse esta de la dimensión material de mayor interés para la investigación en el campo. Esta es la razón por la que la escuela se ha constituido en el lugar privilegiado para las pesquisas en torno al lenguaje, en tanto es allí en donde en la historia reciente se han ubicado las discusiones sobre la “enseñanza de algo”, o más recientemente sobre la “adquisición (o aprendizaje) de algo”. Para este caso, el “algo” es la lengua.

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: es problemático, sin embargo, aceptar rápidamente que las elaboraciones teóricas en cualquier campo, simplemente tienen *aplicación* en la escuela, pues tal premisa nos sitúa de modo irreflexivo en la 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 otras premisas distintas, relacionadas con la posibilidad de fijar la mirada de la investigación en prácticas pedagógicas que nos muestran cómo el lenguaje constituye un espacio para la constitución de saberes escolares en torno a él, y cómo tales saberes pueden aproximarnos, bien a modos distintos para entender el lugar de las elaboraciones teóricas en el campo del lenguaje en la escuela, o bien cómo tales saberes 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 tensionada con los procesos de la enseñanza, del aprendizaje, e incluso de la pedagogía como marco de análisis más general, pues tal punto de tensión trae implícitas otras cuestiones, como aquellas vinculadas con la formación, noción esta de poca conceptualización hoy, dada la prevalencia de otras nociones en la investigación sobre la escuela y, en general, la educación. Pensar en la formación, como nos señalaría Marín (2014), como una noción que implica umbrales de orden ético y político para los saberes escolares, supone 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, o bien de trasposición. Es posible, en efecto, pensar que los saberes sobre el lenguaje en la escuela alcanzan umbrales diferentes de la epistemología y que, en ese sentido, tenemos por delante un prolífico camino para la investigación, tanto en el campo de los saberes escolares, como en el campo mismo de las ciencias del lenguaje.

Es de este último asunto del que trata el presente apartado, elaborado originalmente como producto final del Estudio adelantado por el IDEP entre finales de 2013 y principios de 2014, 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?

Formularse preguntas por los saberes que emergen y circulan en lenguajes y comunicación en la escuela hoy, como se propuso el IDEP, es ubicarse en un complejo campo de tensiones, siempre que la pregunta se aborde en la perspectiva que nos ha señalado Marín (cfr. 2014), para quien los saberes escolares históricamente se han vinculado con aquellos que son “enseñables”, los que son “sobre la enseñanza”, y aquellos que se sitúan en los “modos de practicar la vida de los sujetos”, y que se ubican en umbrales asociados con la formación.

Los “saberes enseñables”, en una primera tendencia, resultan de procesos de interrogación provenientes de las pedagogías críticas posteriores a la década del setenta, para las que los saberes que emergen en las disciplinas tienen despliegue en la escuela, sin considerar otros tipos de saberes como los de las comunidades, o los llamados “tradicionales”, vinculados con lo local, lo barrial y lo familiar; se trata de aquellos saberes que provienen de discursos disciplinares que por su naturaleza son epistemológicos y que aparecen en la escuela como parte constitutiva de las disciplinas escolares. Otra tendencia de los saberes enseñables, es aquella que nos indica procesos de formalización — epistemologización, en palabras de Marín (cfr. 2014) — de los saberes escolares, que trascienden umbrales epistemológicos, accediendo a las comunidades científicas, y constituyendo así discursos disciplinares, en un proceso inverso al planteado en la primera tendencia.

Los saberes “sobre la enseñanza”, por otro lado, son aquellos vinculados 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 bien sobre los modos en que se operan procesos de indagación sobre la práctica pedagógica, en relación con el currículo, por ejemplo; allí es de poco interés la tensión entre el saber formalizado y aquel que no ha “traspasado umbrales de epistemologización” (cfr. 2014), por cuanto 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, no a los lenguajes, en plural—, resulta de un particular interés para la investigación en el campo de los saberes escolares, 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. Comenio en el siglo XVII había llamado la atención sobre la importancia de enseñar a los hombres “artes, ciencias y lenguas” (Comenio, [1632]2010: p. 21), al ser la enseñanza de las lenguas 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, [1580]1968), y para intervenir en las formas de sus conductas. Los manuales escolares, desde aquel publicado por Erasmo de Rotterdam ([1530]1985), hasta aquellos que se continuarían produciendo hasta el último tercio del

siglo XX, se constituyeron en objetos para el ejercicio de la enseñanza, así como también 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 dos procesos fundamentales en los que se apoya la acción escolar así como, en general, en la vida de las sociedades alfabéticas, como ampliamente nos lo ha mostrado Chartier en su extenso trabajo sobre la historia de la lectura y del libro (1993). 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, de acuerdo con las concepciones sobre la naturaleza infantil en que se inscribieran determinados discursos pedagógicos. 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 F. de 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, 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”, o los saberes sobre la enseñanza (cfr. Marín, 2014), es una tendencia sobre los saberes escolares, que localizada en preguntas por el lenguaje —los saberes sobre la enseñanza del lenguaje—, nos sitúa en procesos didácticos para la enseñanza de la lengua escrita, de la lectura, e incluso de la literatura. Lo interesante de esta tendencia sobre los saberes, en relación con el lenguaje, es que los saberes que están formalizados, epistemologizados, sobre la lectura, la escritura y, en algunos casos, la literatura, lo han hecho en relación con procesos escolarizados, y en pocas circunstancias en atención a comunidades científicas cuyo accionar esté 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 por 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*, lo han hecho en perspectiva de lectores y escritores en formación permanente, que necesariamente lo hacen en escenarios escolarizados.

La reflexión del maestro sobre su práctica pedagógica en relación con el lenguaje, pues, se halla vinculada con las didácticas particulares para la enseñanza de sus distintas manifestaciones, que a su vez se articulan con los desarrollos epistemológicos en cada disciplina sobre él; 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 estas dadas en culturas alfabéticas, sustentadas en culturas escolarizadas. Es así como las preguntas del maestro sobre su práctica pedagógica alrededor del lenguaje, han hecho el tránsito de 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 es entonces normativa. Al respecto, desde finales de los setentas había llamado la atención Hjelmslev, al referirse al lenguaje como un 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 (1976: p. 34).

Y las preguntas por la relación entre las imágenes y las ideas, y los modos para la construcción del sentido en medio de tal relación, es lo que en la perspectiva de Jurado permite la aproximación entre la lectura y la escritura, pues en ella es que “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” (1992: 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, e inaugura en la práctica pedagógica sobre el lenguaje la noción “lecto-escritura”, que ha venido siendo apropiada 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 de los enfoques teóricos.

Sin embargo, la “lecto-escritura” se constituye en un campo disciplinar que se ha instalado en las ciencias del lenguaje, no por un efecto de epistemologización de saberes configurados en la escuela a propósito de la enseñanza de la lengua escrita, como tampoco se erige en campo disciplinar elaborado por una comunidad científica, de expertos, que paulatinamente se haya desplegado en la escuela bajo la forma “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, como 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, cuyo origen teórico se ubica en los trabajos de J. Piaget (1973; 1987), a partir de la pregunta sobre cómo aprendemos los seres humanos y la posterior respuesta situada en su teoría sobre la psicogénesis (el aprendizaje vía elaboración hipótesis sobre el mundo). El emblemático trabajo de E. Ferreiro y A. Teberosky de 1979, originado en la pregunta piagetiana sobre cómo aprendemos los seres humanos una lengua escrita (cfr. 1979), dio lugar a toda una corriente para la enseñanza de la lengua escrita, al menos en español (la investigación tuvo lugar en escuelas de primeros grados en Argentina), que es vigente aún hoy para la didáctica de la lengua, y que 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 (cfr. 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, así como para manifestar estados de emotividad e interpretaciones sobre los contextos en los que crecen; la lectura y la escritura son procesos esencialmente de elaboración de significado, y es entonces “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, la memorización de combinaciones entre vocales y consonantes, la 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 E. Ferreiro y A. Teberosky (1979), y que diera lugar a posteriores trabajos incluso en Colombia (Villegas, 1996), hace parte de saberes disciplinares en torno a la lengua escrita que han hecho el tránsito —o al menos esto ha sido lo propuesto desde distintas iniciativas de la comunidad de especialistas, vía Ministerio de Educación Nacional con los *Lineamientos Curriculares para Lengua Castellana*, en el caso colombiano—, hacia su configuración 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 acercarse a los planteamientos conceptuales de las citadas investigadoras; lo han hecho desde las necesidades aparecidas en la reflexión sobre la práctica pedagógica en relación con el lenguaje, acercándose a la teoría como un efecto 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 A. 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” (1998: 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*¹⁰ 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 (cfr. Cárdenas, 1998; Bustamente, 1994) en la Renovación Curricular del Ministerio de Educación Nacional en 1984 y en la Ley General de Educación de 1994 (MEN, 1994), teniendo como centro el desarrollo de las habilidades de la

¹⁰ La cursiva es del autor.

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 de las competencias para la comunicación, aún hoy vigentes.

Por supuesto, el discurso oficial sobre el lenguaje, así como la necesidad imperante en esas tres décadas del final del siglo XX de generar el paso hacia la semiótica del lenguaje, como saber epistemológico dominante para su enseñanza en la escuela, tiene emergencia en el debate librado por la lingüística a principios de la década del setenta, que se materializaría con el giro planteado por D. H. Hymes con su artículo *Acerca de la competencia comunicativa*, en tanto respuesta a la noción de “competencia lingüística” que acuñara con anterioridad N. Chomsky. El giro que anunciara D. Hymes con su trabajo ([1972] 1996), haría frente a las teorías estructuralistas sobre el lenguaje, desde un fundamental llamado de atención en relación con los análisis recurrentes sobre el 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 D. Hymes, por el contrario, resultaba impropio figurarse situaciones “modelo” de comunicación, con hablantes oyentes “capaces” del manejo de la lengua (competencia), para puestas 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 nos dice D. 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. ([1972] 1996: p. 21)

La variable sociocultural acuñada por D. Hymes daría lugar a una serie de saberes sobre el lenguaje, cuyo tránsito desde la epistemología hacia la configuración de los saberes escolares, tendría materialidad 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 del noventa. Tales debates, localizados específicamente en la investigación sobre la lectura y la escritura como procesos semióticos en la escuela —un saber experto sobre la pedagogía del lenguaje—, se dedicaron a reclamar a una escuela que parecía mantener una especie de poder localizado en el maestro sobre los procesos de la interpretación y la recepción, y sobre 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); o Tolchinsky (1993), entre muchos otros.

Llama la atención de este proceso de constitución de la semiótica como saber “experto” sobre el lenguaje que favoreció la producción de discursos oficiales y especializados sobre su enseñanza en la escuela, y la simultaneidad de debates que señalaron de manera profusa lo “nocivo” de las prácticas pedagógicas alrededor del lenguaje, como dos puntos de tensión epistemológica (la primera desde el saber experto sobre el lenguaje y la segunda desde un cierto saber experto sobre la pedagogía del lenguaje), que a fin de cuentas se fueron posicionando de manera paralela en lo que Marín identifica como “el pensamiento del profesor” (cfr. 2014).

De un lado, 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, de otro lado, comunidades académicas que dedicaron la investigación y la producción conceptual con miras a desarrollar 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, pero otros tipos de saberes escolares se fueron configurando en la escuela. Este es el asunto del que nos ocuparemos en lo que sigue.

La semiósfera. Posibilidad metodológica y espacio para la identificación del *sentido*:

La *construcción de sentido*, es un enunciado con emergencia en los debates que tuvieron lugar a partir de la década del setenta, a propósito de las insuficiencias analíticas que presentaran hasta entonces los enfoques y los modelos de la lingüística, e incluso de la semiología de mediados de siglo. Así, para I. Lotman, teórico fundamental de la semiótica de la cultura, hacía falta la construcción de un modelo que fuera más allá de las dos tendencias dominantes: i) las elaboraciones de C. S. Peirce y Morris, quienes “tomaron el concepto de signo como elemento primario de todo sistema semiótico” (1996: p. 21); y ii) la tendencia lingüística propuesta por F. de 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 consideraría que, aunque ambas tendencias mantuvieran importantes diferencias en sus concepciones sobre el lenguaje, coincidirían 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, asilado, 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 asilada, I. Lotman desde la semiótica de cultura, así como D. Hymes (cfr. 1996) desde la sociolingüística, entre otros teóricos contemporáneos a ellos, consideraron que se marginarían condiciones de orden contextual, social, cultural, históricas e, incluso, económicas, para comprender los modos en que el lenguaje constituye mecanismos ilimitados, con el fin de la construcción de sentido entre las comunidades de hablantes/oyentes. El

lenguaje no podría continuar considerándose como un conglomerado de acciones aisladas, independientes, sino que debería analizarse como un acontecimiento, incluso con carácter orgánico: de allí la propuesta de Lotman —no sin cierto sesgo estructuralista—, sobre la *semiósfera* como noción útil para entender el carácter orgánico del lenguaje, siempre en la perspectiva del *sentido*, en tanto proceso impredecible, no calculado y, sobre todo, no modelable desde esquemas de la comunicación preconcebidos, o ubicado en situaciones ideales o estandarizadas de comunicación.

La semiósfera, según nos ha señalado I. Lotman, es aquel *continuum* de los sistemas de análisis de la semiosis (cfr. 1996), en tanto procesos que estudiados por separado, resultan insuficientes para la comprensión del *todo* significativo que ocurre en los límites de la cultura. La semiósfera emerge como una herramienta que nos permite observar los distintos niveles, e incluso las “imperfecciones” y las 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 (es el caso de R. Jakobson o los posteriores formalistas), resulta de alguna manera “incompleto” (y pese a su valor heurístico), en tanto no atiende sino a los límites analíticos que le propone la obra como artefacto, y que 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 también comienza a serlo en el momento en el 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 semiósfera es entonces *el* espacio en el que tendrá lugar la semiosis. Esta acuñación aparece por analogía con la idea de biosfera que propusiera en 1926 el biólogo V. Vernadski. Para él, nos dice Lotman, “la biosfera es un espacio completamente ocupado por la materia viva” que, a su vez, “es un conjunto de organismos vivos” (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 semiósfera; 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” (Vernadski, 1967: p. 350 citado por Lotman, 1996: p. 23)

Y más adelante que “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 esta” (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 semiósfera “es el espacio semiótico fuera del cual es imposible la existencia misma de la semiosis” (p. 24).

Tal proceso de semiosis ocurre en los límites de la semiósfera, 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, en tanto es en virtud de ella que es posible la acumulación de los procesos asociados a la memoria, a efectos de conservación de los rasgos que nos permiten ser cuanto somos (cfr. 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 y en virtud de la memoria. Para I. Lotman, 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 con la violencia, por ejemplo, como también la causa de su eliminación para permitir la circulación de otros sentidos distintos.

De este modo, la noción de semiósfera constituirá para los estudios sobre el lenguaje contemporáneos, 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 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 semiósfera como noción general de análisis, se relaciona con la delimitación de la idea de “texto”, pues este 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 semiósfera. A su vez, el “texto” constituyó un mecanismo fundamental para la orientación metodológica del Estudio sobre Saberes en Lenguajes y Comunicación, pues fue 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 parciales¹¹.

¿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 entre los setentas y los ochentas (cfr. Van Dijk, 1980; 1992; 2008), sufriría unas transformaciones importantes en la perspectiva de la noción *semiósfera*. Tales transformaciones se darían en el orden estructural, e implicarían una idea de texto ya no como depositario de mensajes, salidos de un emisor y con destino a un receptor. Estas transformaciones, complejizadas por la

¹¹ Ver 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 lenguajes y comunicación” Bogotá: IDEP. Informe de actividades.

presencia de “los lenguajes”, e incidentes en la función social y comunicativa de los textos, pueden agruparse así:

i) El texto dirige un mensaje a un receptor; *ii)* El receptor (o “auditorio”) está inscrito en una tradición cultural. “El texto cumple la función de memoria cultural colectiva” (Lotman, 1996: p. 80); *iii)* 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); *iv)* 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 (cfr. 1996: p. 81); *v)* El texto deja de ser una pieza del acto de la comunicación, para ser depositario y productor de nuevos sentidos, de acuerdo a su contacto con el contexto cultural en el que aparece. 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.

El texto, de acuerdo con la perspectiva trazada, es un lugar semiótico posible gracias a su vitalidad en la semiósfera, y se constituye en la evidencia de la semiosis: el texto ya no es una elaboración plana desde una lengua natural codificada desde las grafías específicas de dicha lengua, sino que se nos aparece como aquel *tejido* que se elabora al interior de la semiósfera, 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, nos apoyamos en la semiósfera como noción general, y en la idea del “texto”, como “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 en principio, la pregunta por los saberes escolares sobre el lenguaje y la comunicación en la escuela, puede tener abordaje desde 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.

Es así como tratamos de delimitar algunas discusiones conceptuales sobre el lenguaje, que una y otra vez nos señalaron los modos en que los saberes asociados a él, emergen y circulan en la escuela, especialmente en las últimas décadas en relación de reciprocidad, o bien en paralelo con los enfoques y las tendencias discursivas de las comunidades de especialistas. Se trata de aquellos saberes sobre el lenguaje que se ubican en las dos primeras tendencias de análisis y que, en fin, se hallan articulados a preguntas por el aprendizaje y por la enseñanza, como efectivamente nos ha sugerido Marín (2014). Incluso, podemos 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 identificaríamos cómo tales saberes se han organizado de acuerdo a racionalidades marcadas por prácticas discursivas vinculadas con nociones como la enseñanza y el aprendizaje.

Este es un proceso que no resulta en absoluto revelador, si consideramos que, en general, en el campo conceptual de la pedagogía, varias investigaciones nos han mostrado que la enseñanza se había constituido en el objeto de análisis de la pedagogía, y que tal objeto ha ingresado en importantes tensiones, debido a lo que C. Noguera ha denominado la transición entre las sociedades de la enseñanza y las sociedades del aprendizaje (cfr. 2012), debido especialmente a las 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 ha denominado como el “gobierno pedagógico” (cfr. 2012), es decir, los modos para la conducción de la conducta de los sujetos escolarizados.

Sin embargo, los saberes sobre el lenguaje en la escuela de hoy, al menos en aquella que hemos estudiado a partir del horizonte de investigación planteado por el IDEP para este campo, nos llaman la atención sobre aquellos que se han configurado, no necesariamente a partir de las preguntas por la enseñanza o el aprendizaje de la lengua, de la lectura, la escritura, la oralidad o, incluso, la literatura, sino que lo han hecho a partir de cuestionamientos a propósito de la formación de los niños y los jóvenes, en el contexto de la ciudad de Bogotá.

En el marco del Estudio sobre Saberes en la temática Lenguajes y Comunicación, logramos identificar que, si bien las experiencias pedagógicas de los maestros —que fueron leídas en el Estudio desde la noción de *semiósfera* cuyas características situamos en el apartado anterior—, alrededor del lenguaje, están inicialmente apuntaladas desde saberes enseñables, o bien desde aquellos que son sobre la enseñanza, como observamos en la primera parte de este análisis.

Sin embargo, las perspectivas didácticas, los horizontes pedagógicos y las concepciones sobre la educación escolar, paulatinamente generan saberes sobre el lenguaje y la comunicación que escapan a presupuestos iniciales vinculados con la enseñanza o el aprendizaje¹²: los maestros generan proyectos cuyas actividades tienen desarrollo en espacios institucionales (o incluso extra-institucionales), diferentes al aula de clases, espacio históricamente concebido para la enseñanza; las preguntas, de manera regular, son concebidas desde las generalidades que los saberes especializados sobre la semiótica del lenguaje han apuntado en relación con las habilidades de la comunicación. Empero, las actividades y los desarrollos de las experiencias pedagógicas, se hallan más relacionados con los procesos de *autoformación* que sugería Cárdenas (1998), que con la “contextualización discursiva de las funciones básicas del lenguaje” (p. 38), esto es, con miras al

¹² 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 él, que consideró la noción de *semiósfera* como marco general para comprender las experiencias y/o proyectos formulados por maestros de doce instituciones educativas de Bogotá, así como la idea de “texto” que aportara la semiótica de la cultura (Ver Lotman, 1996), como herramienta de lectura de tales experiencias y/o proyectos. Para conocer en profundidad las características metodológicas del Estudio y sus resultados ampliados, consultar los informes de actividades 1 y 2 (Rubio, 2013; 2014), presentados por el Investigador principal del Estudio ante el IDEP.

aprendizaje de contextos de comunicación, a partir de los usos *contextualizados* del lenguaje, no únicamente en función de aportar en el aprendizaje de los sujetos que hacen parte de culturas alfabéticas para el ejercicio de la lengua, sino para que estos desarrollen *habilidades para decir* desde principios tales como la autonomía, el liderazgo, y la “crítica”, condiciones estas enmarcadas en el ámbito de la autoformación.

Estos saberes sobre el lenguaje y la comunicación en la escuela, vinculados con formas para practicar la vida, en tanto escapan a las preguntas por la enseñanza o el aprendizaje, para situarse en otro tipo de umbrales, pueden observarse de manera esquemática según el siguiente gráfico:

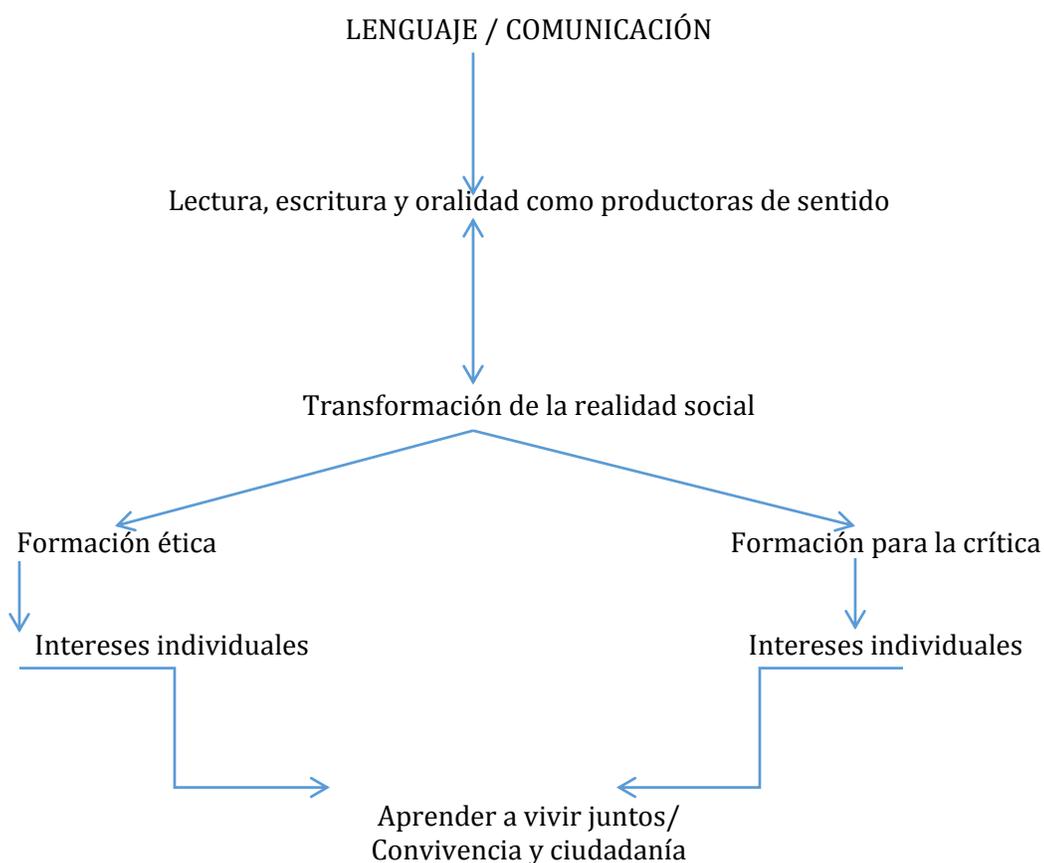


Gráfico 1. Saberes sobre lenguaje y comunicación en la escuela.

Son varios los asuntos de interés en el *gráfico 1*. El primero de ellos, es que no contamos con evidencias que nos sugieran importantes diferencias conceptuales (o incluso de orden pragmático) entre el lenguaje y la comunicación: en el Estudio sobre saberes en lenguajes y comunicación, tanto lenguaje como comunicación hacen parte de un mismo discurso, y no mantienen distancias epistemológicas, en tanto el lenguaje y la comunicación constituyen modos para nombrar, de manera idéntica, aquellos procesos asociados con la lectura, la escritura y la oralidad. Lenguaje y

comunicación se usan de manera indistinta para designar el modo en que los sujetos mantienen relaciones entre ellos, y entre ellos y el mundo o la realidad.

Así, hemos esbozado de manera general en esta exposición las rutas a través de las cuales el lenguaje ha construido objetos de estudio, enfoques y modelos, en tanto no es relevante hacerlo con la comunicación, por ser un dominio subsumido en el lenguaje, en el ámbito de la escuela; son varias las tendencias actuales que han tratado de articular relaciones entre la comunicación y la educación, o bien entre la comunicación y la escuela, pero los saberes que identificamos a lo largo del Estudio, nos mostraron que lenguaje y comunicación hacen parte de un mismo dominio, constituyendo el lenguaje el marco más general para comprender los modos en que tales saberes emergen y tienen circulación en la escuela. Esta es la razón por la cual, en el gráfico, situamos lenguaje/comunicación como un campo vincular.

En segundo lugar, referirse a “saberes en lenguajes”, en plural, parte de una hipótesis según la cual la escuela ya no solamente transita por el lenguaje alfabético, sino que propone acciones que requieren la producción y la circulación de significados (en clave de la enseñanza y del aprendizaje), construidos desde distintas formas de representación simbólica, como es el caso de la imagen fija o en movimiento, la producción plástica, o el cuerpo, entre otros sistemas. Sin embargo, tras el Estudio que soporta esta exposición, aunque aparezcan sistemas simbólicos distintos del alfabético, estos emergen de manera subsidiaria de la lengua escrita, y constituyen apenas mecanismos intermitentes en las experiencias pedagógicas leídas como semiósferas.

Los *otros* lenguajes, aquellos distintos del alfabético, no son productores de sentidos por sí mismos, pues resultan subordinados al lenguaje alfabético, e incluso a la comunicación, como se señaló en el párrafo anterior. Este caso está ampliamente discutido en los informes preliminares del Estudio (cfr. Rubio, 2014), en los que se profundizaba en la experiencia pedagógica de una institución educativa, en la que hallábamos algunos sentidos asociados con el cuerpo como *otro* lenguaje, pero subsidiarios de la expresión oral, en tanto lenguaje alfabético. Por supuesto, se trata de una oralidad permeada por la escritura y la cultura alfabética, como lo ha propuesto W. Ong en su monumental trabajo *Oralidad y escritura*, en el que incluye un capítulo dedicado a la tesis sobre la escritura como reestructuradora de la conciencia (Ong, 1987); allí plantea que las sociedades atravesadas por la cultura escrita, mantienen oralidades que están afectadas por la escritura y, a su vez, se constituyen en “oralidades secundarias” (cfr. 1987).

En tercer lugar, 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 como vehículos para la construcción de sentidos sobre la realidad de los sujetos escolares. De otro lado, 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 unos análisis independientes. Aunque en principio propusimos hipótesis que dejaban ver la literatura como un objeto para la enseñanza de la lengua escrita, esto es, como un objeto cuyo 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”, mediante su trasposición a situaciones de la vida cotidiana—, a lo largo del Estudio se logró identificar que la literatura, aunque en algunos casos cumple con estos propósitos, en realidad aparece en las experiencias pedagógicas como posibilidad para la “narración de sí”: resulta de amplísimo interés para futuras pesquisas, 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, dada su potencia narrativa para, a su vez, apropiarse mecanismos del lenguaje que les permitan exteriorizar emociones que son generadas en los procesos de lectura sobre la realidad que viven.

Cabe destacar que en esta práctica con la obra literaria en la escuela, la narración como tipología textual emerge como una forma de saber englobante, en tanto pareciera 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 como sucede en los saberes expertos sobre la literatura como posibilidad estética del lenguaje (cfr. MEN, 1998), que se sirve de la narración como tipología dominante. En tanto 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 un saber sobre lenguaje relacionado con umbrales 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, en tanto 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 asunto generó para la lingüística del texto de la década del ochenta, que se plantearan “tipologías textuales”, que son vigentes hoy en las teorías de la lectura y de la escritura. Estas tipologías son “la narración, la descripción, la explicación, la argumentación, la instrucción y la conversación” (p. 27). Sin embargo, hemos identificado saberes sobre el lenguaje que están impregnados de modo potente por la narración —o como se señaló atrás, la narración como saber englobante de la literatura y entonces autónomo—, a diferencia de los otros cinco tipos textuales. Esto nos hace suponer que lectura, escritura y oralidad, como materializaciones del campo lenguaje/comunicación, privilegian una idea sobre la narración 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 los jóvenes, tanto para dar cuenta de la realidad inmediata (la 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 hiciera R. Jakobson (1981) en relación con las funciones del lenguaje. Para este post-formalista, son al menos seis las funciones del lenguaje, de acuerdo con el modelo de la comunicación que se aceptara en la discusión lingüística, semiótica y cultural del siglo XX. Cada función es identificable de acuerdo con el énfasis en el hablante (función emotiva), el referente o contexto (función referencial), el oyente (función conativa), en el metalenguaje (función metalingüística), en el canal (función fática) y, finalmente, en el mensaje (función poética). Esta última función del lenguaje, es aquella que nos interesa en tanto es la que permite la reflexión sobre lo dicho en un juego dialógico (y activo, por tanto) entre hablante y oyente: es la función poética la que nos 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 nos 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, “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” (1981: 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. Creemos que 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 en ella 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, identificamos saberes sobre el lenguaje/comunicación relacionados con la “transformación de la realidad social”, en tanto este constituye un enunciado de aparición permanente en las experiencias pedagógicas que hicieron parte del Estudio. Las actividades relacionadas con lectura, escritura y oralidad tienen como propósito el desarrollo de procesos conducentes a que los sujetos escolares potencien habilidades para devenir sujetos sociales capaces de transformar el medio que habitan.

La transformación de la realidad social, posiblemente se ancla en los procesos de formación docente en lenguaje que han planteado las facultades de educación del país en las últimas décadas, que epistemológicamente se han situado en los enfoques anclados en la perspectiva socio-semiótica del lenguaje. Es en este sentido que nos propone Halliday (2005) que,

ni 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).

Pareciera que la escuela de hoy mantiene esta idea sobre el lenguaje como hacedor de entornos sociales y que, como nos dice Halliday, “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 nos lo ha advertido el sociólogo contemporáneo R. Sennett (cfr. 1984; 2012). La formación en lenguaje pareciera tener como horizonte en la escuela de hoy, ejercer tal “línea de defensa”, que se manifiesta en el enunciado “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 transformador pareciera 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 “transformación de la realidad social”, emergen saberes que se vinculan 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 (cfr. Marín, 2014), en tanto los maestros tratan de proveer situaciones a los escolares que les permitan desarrollar las capacidades necesarias para tener voz en el ámbito social, que coadyuven 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 apuntan sus intereses 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 nos dice M. Nussbaum sobre las capacidades —que incluso se han planteado como teoría sociológica y económica contemporánea—: “¿Qué son las capacidades? 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” (2012: p. 40).

Las capacidades, a juicio de Nussbaum, no son innatas, ni hacen parte del conjunto de rasgos de la personalidad con que cuenta cada individuo en particular; al contrario, las capacidades 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 nos hace 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 epistemológicos) a propósito del desarrollo de las habilidades de la comunicación (hablar, leer, escribir, escuchar), sobre los que se profundizó en apartado anterior, se alertaba sobre una concepción del lenguaje como mecanismo para la interacción autónoma y según la voluntad de cada individuo partícipe del proceso de la comunicación. El exterminio teórico de los modelos inflexibles y estandarizados de la comunicación, dio paso a la constitución de saberes, tanto

epistemológicos como de orden práctico en la escuela, vinculados con la posibilidad de ejercer el lenguaje con base, primero en las habilidades, y hoy en las capacidades, para “decir” y “decidir” sobre el mundo.

En quinto lugar, 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, como lo hemos bosquejado en el *gráfico 1*. De un lado, la formación ética, en el contexto de las experiencias pedagógicas, se entiende como aquellos mecanismos que permiten la transformación de la conducta de los sujetos escolares, de acuerdo con las demandas de cambio de la realidad social, en un movimiento contrario al que se planteara en la pedagogía moderna, toda vez que hasta hace unas décadas se había tratado de la modificación de las conductas con miras a los objetivos sociales *per se*. Esta es la razón por la cual se insiste de manera recurrente en la escuela contemporánea en la idea del *interés* de los estudiantes, como principio para la formulación de las actividades que se desarrollan en cada una de las situaciones pedagógicas, e incluso didácticas, pues también entra en escena una interesante apropiación del discurso sobre el “aprendizaje significativo” que vehicularan algunos enfoques de la psicología del aprendizaje a partir de la década del ochenta, junto con otra idea acerca de la infancia autónoma, poseedora de saberes y, en fin, des-obediente (cfr. Narodowski, 1999).

El aprendizaje es significativo, de acuerdo con lo que es visible en los discursos escolares contemporáneos, cuando sucede a partir del entorno inmediato de los estudiantes; una vez se vincula con los sentidos que desde la familia, el barrio e, incluso, los medios de comunicación, se construyen: el aprendizaje es significativo cuando proviene de semiósferas y textos que se construyen al margen de las prácticas escolarizadas. Esto nos deja interesantes cuestionamientos que no serán resueltos aquí, a propósito de las condiciones para el aprendizaje hoy, al constituirlo en un proceso que tiene lugar, al menos uno *significativo*, cuando no está vinculado con la vida escolar, esto es, una hipótesis según la cual la escuela es un espacio inapropiado para aprender significativamente.

De otro lado, la transformación de la realidad social es posible cuando se forma a los sujetos escolares en lenguaje y comunicación para la crítica. La crítica es una categoría que aparece en nuestros análisis bajo las formas “sentido crítico”, “espíritu crítico”, “sujeto crítico”, o “conciencia crítica”. Sin importar la forma en la que se manifieste la “crítica”, se trata de una actitud frente a los entornos sociales, que implica resistencia, desacuerdo, divergencia e, incluso, ejercicio de la libertad.

Esta idea sobre la formación en lenguaje y comunicación para la crítica, se halla asociada con el problema de los intereses individuales. El sujeto de interés, cuya emergencia puede rastrearse en los empiristas del siglo XVII, el *homo oeconomicus*, ha atravesado los últimos cuatrocientos años de la historia, desarrollando variadas técnicas para hacer viable su habitación en el mundo. Ha hecho de la educación su posibilidad más clara para pensar en el futuro, y 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. El sujeto de interés como planificador del futuro, 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 agente del cosmopolitismo —lo que para nosotros sería el sujeto de

interés de la modernidad—, es su necesidad de anclar su vida en términos del futuro, diferente a la noción griega del tiempo como ciclo y de la experiencia como horizonte para el destino.

Tal idea sobre el sujeto de intereses particulares, parece ser aquella en la que se soportan las nociones sobre el sujeto-infante escolar, que requiere procesos de formación en lenguaje y comunicación, de tal modo 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 encontramos en los discursos contemporáneos de la escuela como “proyecto de vida”.

Conclusión. A modo de síntesis:

Como hemos visto hasta acá, estos cinco grupos de saberes sobre el lenguaje/comunicación en la escuela, estos cinco tipos de saber que rebasan por sus procedimientos, por sus horizontes en relación con la pedagogía, y por las relaciones que establecen con los enfoques y las teorías sobre el lenguaje en las últimas décadas, están más vinculados con las formas para proceder en la vida de los sujetos, con sus modos para actuar sobre sí mismos. Esta condición a partir de la cual hemos establecido algunas diferencias en relación con aquellos saberes enseñables y de aquellos otros sobre la enseñanza y que, por tanto, nos sitúa en otro lugar distinto al debate a propósito de los procesos de epistemologización de tales saberes, nos permite re-interpretar las acciones que se enmarcan en las experiencias pedagógicas de los maestros alrededor del lenguaje, para leerlas en clave de formación, antes que desde las preguntas por la enseñanza o el aprendizaje.

De acuerdo con lo señalado por Marín (2014: p. 16), “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”. La formación es una categoría fundamental para el campo conceptual de la pedagogía, y no es nuestro interés profundizar en sus transformaciones históricas, o en las distintas acepciones que desde las tradiciones pedagógicas modernas (cfr. Noguera, 2012), lo han configurado y re-configurado. Basta con 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 en la perspectiva de traspasar los umbrales de epistemologización que nos ha sugerido Marín (2014), sino de traspasar umbrales de tipo ético y político, principalmente. Este proceso de organización en relación con umbrales éticos y políticos de los saberes sobre el lenguaje/comunicación en la escuela, es visible en la taxonomía que propusimos en el último apartado. A modo de síntesis, tales saberes pueden explicarse así:

i) 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 como es concebida, “sabida”, en las prácticas escolares, es un campo que está subordinado al del lenguaje;

ii) 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 (signicos, en realidad), que son distintos del alfabético, resultan subordinados al último es así como en la escuela se despliegan saberes sobre “el” lenguaje, no sobre “los” lenguajes;

iii) la narración constituye un saber escolar sobre el lenguaje, independiente de los enfoques teóricos que sobre ella se han constituido en las comunidades de expertos, y 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 depositario. La narración traspasa las habilidades de la comunicación y se instala en los procesos de la lectura, la escritura y la oralidad;

iv) es identificable un saber, o un conjunto de saberes sobre el lenguaje/comunicación, relacionado con la transformación de la realidad social, que es explicable en los enfoques de formación de maestros en el campo del lenguaje con sesgo socio-semiótico en las facultades de educación del país, pero también con una idea generalizada que parte de la hipótesis de la realidad deficitaria (y que es preciso transformar), de un lado, y de otro, de 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;

v) en articulación con el saber sobre la transformación de la realidad social, se trata de un saber que 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 niños y jóvenes, en función de las necesidades de cambio social, en un movimiento inverso al planteado por la pedagogía moderna, para la que la transformación de la conducta de los sujetos estaba articulada a las necesidades o a las condiciones de las sociedades y la economía, entre otros aspectos. De otro lado, la formación política para la crítica, entendida esta como una actitud proveniente del acumulado de capacidades para “decir” y para “decidir” sobre sí mismo y sobre el mundo.

5. SOBRE LOS SABERES “DE” Y “EN” LA ESCUELA.

Como parte del proceso de fundamentación y desarrollo del componente Escuela, Currículo y Pedagogía del IDEP, durante el año 2013 se inició el proyecto Saberes y mediaciones escolares, el cual, a través de tres estudios diferentes¹³, comenzó un proceso de indagación sobre la forma como emergen y circulan los saberes escolares o los saberes “en” o “de” la escuela. Uno de esos estudios fue el de *Lenguajes y comunicación*, en el cual se buscó indagar por la producción y circulación de los saberes escolares mediante el acompañamiento de proyectos y experiencias, propuestos por maestros y maestras de colegios del sector oficial en el Distrito Capital.

Para el desarrollo de este proyecto, pensar en los saberes escolares significó indagar por las formas como ellos emergen y circulan en la escuela, a través de ese “archivo vivo y cambiante”¹⁴ que son las experiencias y proyectos formulados por los maestros y las maestras desde sus intereses y necesidades profesionales. Esto supuso preguntarse por la noción de saberes escolares que orienta el estudio y en esa tarea algunos cuestionamientos emergieron acerca del sentido que las preposiciones “en” y “de” le dan a la relación saber-escuela, dado que ellas son las más usadas cuando se trata de referir algo cercano a lo que se entiende por “saberes escolares”. Así, más allá de un capricho lexicológico, la aproximación al sentido que estas preposiciones le ofrecen a dicha relación permitió aclarar el campo de estudio y las maneras de entender cómo se producen, se utilizan y circulan los saberes en la escuela, definiendo unos límites para los elementos que abordaría el estudio propuesto.

Para iniciar, es necesario, entonces, señalar que la preposición “de” expresa: a) la posesión o pertenencia, b) la composición o contenido, c) el asunto o la materia de que trata algo, d) la procedencia u origen, y e) la condición o cualidad de ese algo. En ese sentido, cuando se habla de *saberes de la escuela*, la referencia sería a aquellos que le son propios, saberes que se originan y se organizan de acuerdo con las condiciones escolares y por lo cual portarían una serie de marcas (o cualidades) específicas — como la estructura secuencial, la vinculación estrecha con los fines del sistema educativo, entre otras. Por su parte, la preposición “en” denota: a) el lugar, el tiempo o el modo de algo, b) de lo que ese algo se ocupa, sobre lo que trata, y c) la situación de ese algo estudiado. Así, cuando se habla de *saberes en la escuela*, esta expresión agruparía aquellos saberes que forman

¹³ Los estudios que se desarrollaron fueron contratados con diferentes instituciones y equipos, los cuales se encargaron tanto de acompañar el desarrollo de los proyectos y experiencias propuestos por los maestros y maestras, como de recuperar, a través de ese acompañamiento, la información que les permitiera reflexionar sobre la forma como se producen y circulan los saberes escolares. Además del estudio sobre Lenguajes y comunicación, se desarrollaron otros dos: el primero en la temática *Arte y corporeidad*, a cargo de un equipo de la Facultad de Artes de la Pontificia Universidad Javeriana; el segundo en la temática *Saberes tecnomedidos*, a cargo de un equipo de la Maestría en Comunicación y Educación de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

¹⁴ En campos como la arquitectura y las artes visuales se han empleado las nociones “archivo vivo” o “documento vivo” para describir cómo los blog o las construcciones arquitectónicas han servido como registro y soporte de la memoria de distintos procesos sociales y culturales, o como registro que se modifica o enriquece por la acción de las personas. En el caso que atañe a este documento, los proyectos de los maestros se convierten en “archivo vivo y cambiante” en tanto son producto de reflexiones que continuamente son alimentadas por el quehacer de los maestros en las instituciones, así como por las acciones de otros actores de la comunidad educativa.

parte de la vida de la institución escolar, que circulan en sus espacios y que, a su vez, pueden producirse en la escuela o apropiarse en la interacción de los sujetos que la habitan con otras instituciones y estamentos sociales.

Según los trabajos revisados en el balance documental que sustenta el estudio sobre saberes y mediaciones desarrollado por el IDEP, puede decirse que los saberes considerados “escolares” son aquellos caracterizados por haberse producido “en” la escuela o que circulan “en” ella aún sin haber sido ese su lugar de producción, pero que en todo caso la definen y la constituyen. Dos serían las modalidades que se configuran en la definición, producción y circulación de estos saberes, según se percibe en el balance documental realizado como parte de la fundamentación conceptual del estudio: los saberes enseñables y los saberes sobre la enseñanza (Marín, 2013).

La primera línea de estudios interroga los saberes enseñados o enseñables y se ha desarrollado, por lo menos, en dos perspectivas: La primera, y quizá la más explorada, es una línea de análisis sustentada en teorías culturalistas, postcoloniales, críticas, entre otras; ella agrupa estudios que interrogan los saberes llevados a la escuela a partir de criterios arbitrarios que definen la selección de contenidos y objetos de saber, la mayoría de los cuales procederían del “conocimiento disciplinado” — producido por las comunidades de especialistas — que, por lo general, están distantes de los saberes propios, locales, comunes, de la gente, aquellos que habitan la experiencia de vida de niños, niñas, maestros y sus comunidades. La segunda, y quizá la de mayor tradición, es una línea histórica que indaga la forma de producción y los modos de circulación de los saberes “en” la escuela, sustentada en los desarrollos que en la década de los años 70 tuvo la sociología crítica de la educación y la corriente de historia cultural; en esta perspectiva, la escuela es señalada como un escenario fundamental para la producción de saberes, no sólo aquellos que le serían propios sino, y no en pocas ocasiones, aquellos que se tornaron objetos de comunidades de especialistas volviéndose objetos de conocimiento.

La segunda línea de estudios interroga los saberes derivados del ejercicio de enseñanza. Ella indaga por los saberes producidos en la práctica profesional del profesor, aquellos que podrían considerarse como “pedagógicos” y que encuentran dos formas de desarrollo: La primera, como una derivación de las reflexiones sobre los saberes enseñados o enseñables descritos antes; en ese sentido, son saberes que aparecen como tema colateral de esos debates y están vinculados a la pregunta por el lugar político del maestro y de la escuela como productores o reproductores de un saber, por su posición ética en los procesos de selección y organización de contenidos, entre otros; La segunda, como un saber escolar derivado de la práctica profesional del maestro y, por ende, como una forma de saber pedagógico que localiza al maestro como un productor de saber, un sujeto clave en sus procesos de elaboración y circulación. En esta segunda forma, el saber derivado de la práctica pedagógica del profesor aparece como la temática central de un conjunto de estudios que se denomina “pensamiento del profesor” y que ofrece desarrollos interesantes cuando se piensa en el lugar del maestro como intelectual.

Sobre los saberes enseñados o enseñables

La primera perspectiva de desarrollo de los saberes escolares, que reúne estudios en los cuales se pregunta por los saberes enseñados o enseñables, enfoca su atención no tanto en los modos como esos saberes son producidos, sino en los criterios y modos de selección que operan sobre ellos, a partir de las herramientas proporcionadas por los estudios culturales y poscoloniales, la pedagogía crítica norteamericana, entre otros; ellos ofrecen una mirada del saber escolar marcada por lo que es reconocido y aceptado como enseñable o no en la escuela. Esta perspectiva se dibuja en el cruce de dos ejes de tensión: el primero referido a los niveles de formalización del saber, que tiene como puntos extremos el conocimiento científico y el conocimiento local; el segundo concerniente al reconocimiento de los modos particulares del ser, que propone como tensores la singularidad y la estandarización en los mecanismos de producción de formas subjetivas particulares.

Respecto al primer eje, trabajos como los de Finocchio (2010), Santos (2009) y Tonucci (2008) identifican al saber como aquel que resulta de las experiencias de vida de niños, niñas y jóvenes, el cual puede o no entablar un diálogo con los contenidos escolares seleccionados previamente. En esta línea se muestra a la escuela como una especie de mundo artificial, en el que los maestros y sus saberes estarían prácticamente escindidos del mundo de la vida y de la sociedad. Frente a este escenario, estos autores proponen una mayor atención al sujeto que aprende y a su saber, reconociendo que este — aunque producido en el ámbito extraescolar — le permite enfrentarse al mundo de la escuela.

De un modo similar, en el eje de tensión entre conocimiento científico y conocimiento local, el trabajo de Vasco (1999) señala dos modalidades que adoptaría el saber producido por los maestros y maestras a través de sus prácticas de enseñanza: por un lado, la reflexión que el maestro hace de su ejercicio de enseñanza, en la definición de sus objetos; por el otro lado, la reflexión crítica del problema ético que comporta la práctica de enseñanza y las decisiones que de allí se derivan. El trabajo de Baquero (2007) complementa esta mirada, pues señala que el saber está definido más por las relaciones entre mundo social y mundo escolar — apoyando así la idea de separación de la escuela respecto a las realidades sociales y culturales — que por las experiencias de maestros y estudiantes. Lo anterior se verifica, según este autor, en los procesos de institucionalización de la escuela, en las políticas educativas, en la expansión y posterior crisis de la escolarización, y en un sucesivo desconocimiento del mundo escolar para el público en general.

En cuanto al segundo eje, pueden ubicarse al menos tres miradas. En la primera de ellas, representada por Apple (1986), se plantea que el currículum debe ser cuestionado tanto en relación con el tipo de conocimiento que pone a circular, como por los intereses que guían la selección de dicho conocimiento y lo asumen como verdadero. En la segunda mirada, el currículum se convertiría en una herramienta para la emancipación o para la liberación, configurada por tres elementos: la esfera pública, el intelectual transformador y la voz de los maestros (Giroux, 1992). En la tercera y última, a partir del reciente fortalecimiento de las competencias y la evaluación en la definición del currículum escolar, se evidencia una reubicación del papel de la escuela que la vincula con otros circuitos del conocimiento (Martínez, 2004).

La segunda perspectiva de desarrollo de los saberes escolares agrupa estudios en los cuales se interrogan los saberes enseñados o enseñables, no por los modos como ellos son seleccionados, sino por los maneras como son producidos en la escuela. En esta línea se configuró un campo de estudios

sobre la historia del currículo — en el caso anglosajón —, de las disciplinas escolares — en el caso francófono — y del análisis de los manuales escolares — en el caso español. En todos ellos, los saberes escolares se entienden como una producción propia de la escuela y no una mera reproducción o vulgarización del conocimiento científico. Dichos saberes se habrían configurado históricamente y en relación estrecha con unos fines educativos y pedagógicos particulares; en cierta medida, estos análisis estarían relacionados tanto con los estudios sobre el currículo, como con aquellos sobre la cultura escolar.

En la perspectiva anglosajona los conceptos de currículo y de disciplina escolar se constituyen en nodos de un enfoque de estudio de los saberes escolares que se concentra particularmente en las materias escolares, en las formas en que se configuraron esas asignaturas y lo que dicho proceso significa para la organización del currículo en la actualidad. Según Goodson (1991, 2003) y Goodson y Dowbiggin (2003), tanto para primaria como para secundaria, habría tres tradiciones que se disputan los contenidos de enseñanza: una académica, otra utilitaria y otra pedagógica. Además, en esta perspectiva también se enfatiza la importancia de estudiar las comunidades de profesores, pues ellas serían definitivas en la constitución de los modos de ser de las disciplinas escolares.

Mientras que la mirada anglosajona está sustentada — por lo menos en sus inicios — en muchos de los desarrollos de la sociología de la educación de la década de 1970, la perspectiva francófona tiene una fuerte procedencia histórica, especialmente los desarrollos de la Escuela de los Annales, que desplazaron la atención de la historia política tradicional a otros ámbitos como el económico y el cultural. De esta forma, los análisis apuntan a asuntos como las prácticas de enseñanza, la relación entre el currículo prescrito, el efectivamente enseñado (currículo real) y el que apropian los estudiantes, a los modos de selección del profesorado, a la relación con las disciplinas científicas, entre otros. Frente a este último aspecto, tanto Chervel (1991) como Julia (1995) hacen énfasis en que los saberes propios de las disciplinas escolares son una construcción de la institución escolar, no una mera vulgarización de las disciplinas científicas.

Respecto al enfoque español, Viñao (2008) indica cómo este se sustenta en los desarrollos del enfoque anglosajón y del francófono, aunque con una serie de particularidades, fruto del estudio de los manuales escolares, del código disciplinar, del habitus y del campo profesional, todos ellos conceptos y elementos que se vuelven centrales en esta perspectiva. Particularmente el estudio de los manuales escolares, sus efectos en la configuración de unos corpus para las disciplinas escolares, así como para la didáctica — como en el caso de los trabajos sobre didáctica de las ciencias sociales, desarrollados por el grupo Fedicaria — ponen un sello distintivo a esta otra perspectiva de corte histórico.

Sobre los saberes derivados del ejercicio de enseñanza

La segunda línea de estudios sobre los saberes escolares que los entendería como saberes de la escuela o producidos y que circulan *en* la escuela, corresponde a los estudios que se proponen como aquellos que resultan de la actividad pedagógica del profesor, es decir, saberes que se desarrollan en la perspectiva del conocimiento profesional. Como se señaló antes, tales saberes del profesor, del maestro — calificados como “pedagógicos” — aparecen como temas de reflexiones colaterales de los

estudios sobre los saberes enseñados o enseñables que fueron destacados en la sección anterior y que no pocas veces emergen como un tema asociado a estas reflexiones. Así, por ejemplo, en el caso de la primera perspectiva tratada sobre los saberes enseñados o enseñables, es posible encontrar análisis como los de Vasco (1999) que señala la producción de los maestros y maestras sobre sus prácticas —tanto en la reflexión sobre su ejercicio de enseñanza y la definición de sus objetos como en la reflexión crítica del problema ético que ella comporta y las decisiones que de allí se derivan— como una de las modalidades que adoptaría el saber escolar. En el caso de la segunda perspectiva, se encuentran las reflexiones sobre las didácticas específicas. En este sentido, por ejemplo, Goodson (1991) manifiesta la importancia de estudiar las comunidades de docentes para percibir la producción de una forma de saber específico; del mismo modo, Chervel advierte acerca de la “semilibertad” pedagógica de los maestros, cuya acción está determinada por “el lugar que ocupan con respecto a sus colegas dentro del mismo sistema y también [por] las progresiones curriculares” (1991, p. 80) dentro de las estructuras pedagógicas de las instituciones y que aún así, tendrían la posibilidad de innovar en el ejercicio mismo de su práctica de enseñanza.

Un ejemplo que resulta cercano a esta perspectiva, aunque no necesariamente se refiere a los saberes asociados a las disciplinas escolares, se encuentra en los trabajos de Allen (1986) y Steedman (1986) a propósito de la configuración de un saber sobre la infancia y una pedagogía para la escuela primaria —siguiendo los planteamientos de Fröebel— en el marco de la conformación de los jardines infantiles en Europa a finales del siglo XIX. Para el caso colombiano, se encuentran trabajos como los de Quintana (2010) —quien muestra cómo entre 1923 y 1964, a través de la escritura de manuales por parte de los maestros, se verifica la constitución de un saber de sobre la enseñanza de la lectura— y los análisis de Álvarez (2010) y Rodríguez (2010) —que indican una construcción de este mismo tipo por parte de los maestros para las ciencias sociales y las matemáticas, respectivamente.

Por otra parte están los estudios de una perspectiva conocida como “pensamiento del profesor”. Se trata de una línea de reflexión que se sustenta en las discusiones que desde la década de 1970 tienden a mostrar que el profesor se enfrenta a una situación compleja cuando trata de generar un esquema racional práctico para los procesos de enseñanza y aprendizaje en el aula; en este sentido, una forma del saber escolar —del saber “de” la escuela o producido y que circula “en” la escuela— sería el saber pedagógico que surge de la actividad práctica de la enseñanza. Esta línea se desarrolla en dos grandes enfoques, uno de corte cognitivo, asociado al estudio de las variables que determinan las acciones de quien enseña y los resultados de dicha enseñanza, y otro alternativo, en el cual el comportamiento del profesor en el aula se define en la interacción entre sus pensamientos, juicios y decisiones en el proceso de enseñanza; así, paulatinamente, se configuraría un modo particular de ser docente y un saber propio de la actividad profesional.

El primer enfoque, el de tipo cognitivo, se sustenta principalmente en los desarrollos de la psicología conductista. Desde esta perspectiva, se afirma que el profesor, al enfrentarse a una serie de situaciones complejas en la práctica de enseñanza, genera un modelo de acción y es en torno a este, que define su modo de actuar. Clark y Peterson (1986) señalan tres esferas en medio de las cuales se generan los modelos de actuación de los profesores: los procesos de planificación, los procesos de pensamiento durante la interacción en el aula, y las teorías y las creencias del profesor.

El objetivo central de este enfoque es develar las diferentes variables que determinan la actuación del docente, así como los resultados de su enseñanza.

El segundo enfoque, el de tipo alternativo, se basa en planteamientos provenientes de la psicología del procesamiento de la información y la psicología cognitiva. En esta perspectiva, se afirma que el comportamiento que asume un profesor en la escuela corresponde a sus pensamientos, juicios y decisiones. Un punto fundamental que separa este enfoque del cognitivo consiste en la afirmación sobre la imposibilidad de preestablecer las destrezas y capacidades cognitivas necesarias para actuar en el aula de clases, pues ellas no son unívocas, ni mecánicas. Según Pérez y Gimeno (1988) tres asuntos deben ser estudiados para desentrañar el pensamiento del profesor: primero, las diferentes bases conceptuales que acompañan las reflexiones sobre procesos de enseñanza-aprendizaje, el papel y función del profesor, y la relación teoría-práctica; segundo, las discusiones sobre el pensamiento práctico y la generación de un saber a partir de la práctica de enseñanza; y tercero, las reflexiones sobre la socialización del profesor, que abarca tanto aspectos profesionales como la acción y el lugar mismo del profesor en la estructura escolar.

En cierta medida, estas perspectivas concentran sus reflexiones sobre los saberes escolares a propósito de un asunto relativo a los objetos de enseñanza y a la acción de enseñar. En ellas, la pregunta aparece vinculada a los contenidos que deben ser enseñados y a las maneras en que el profesor debe practicar la enseñanza. Así, se puede afirmar que los análisis que parten de estos enfoques se sustentan en una reflexión de orden epistemológico acerca de los saberes que pueden o no ser enseñados y aprendidos, su procedencia y pertinencia. En este caso es importante destacar que la relación entre saber y conocimiento propuesta depende de la pregunta por las formas en que diferentes saberes —producidos dentro y fuera del espacio escolar— se configuran, se organizan, adquieren cierto grado de sistematicidad y se convierten en un conocimiento, bien sea para enseñar, o sea a propósito de la enseñanza, bien sea para aprender, o sea a propósito del aprendizaje.

Atendiendo este mapa sobre el modo en que se ha configurado un campo de estudios sobre los saberes escolares, desde diferentes perspectivas, en la primera parte del texto se traza un esbozo de la mirada diferente que emerge en el estudio del IDEP acerca de los saberes escolares, toda vez que en ella se ha partido de reconocer cómo emergen y circulan los saberes en y de la escuela en ese archivo “vivo y cambiante” que son las experiencias o proyectos propuestos por los maestros y maestras en las diferentes temáticas estudiadas. En este camino, se reconoce un cambio de la mirada cuando se percibe que la pregunta sobre la cual se fundan los proyectos o experiencias propuestos por los maestros y maestras, no se refieren tanto a la enseñanza o aprendizaje de determinados contenidos de una disciplina o a sus usos, sino a la formación o conducción de unos modos de vida éticos, políticos o estéticos de los estudiantes. Ese nuevo foco señala dos desplazamientos importantes: por un lado, en las nociones sobre las que se fundan las reflexiones y preocupaciones de los maestros y maestras: de la enseñanza y el aprendizaje hacia la formación; por otro lado, de la procedencia y los umbrales que configuran los saberes que emergen y circulan en la escuela: de saberes que traspasan o bordean umbrales epistemológicos (saberes del conocimiento) hacia los saberes que traspasan o rodean umbrales éticos, políticos y estéticos; estos últimos saberes claves en los modos de practicar la vida hoy.

5.1. Saberes Escolares: configuración de un campo de estudio

De acuerdo con los planteamientos de Solère-Queval (2003), en los últimos cuatro siglos, ha operado un desplazamiento en la perspectiva filosófica acerca de la forma de pensar y discutir los asuntos relativos al saber. Tal desplazamiento puede reconocerse, tanto en la producción y circulación de dichos saberes como en la comprensión misma de lo que se delimita como saber o no. Mientras que antaño la definición del saber estuvo marcada por su relación con “la creencia” y “la opinión”, en la Modernidad ella fue determinada por su relación con “el conocimiento”. De esta forma, si otrora la distinción entre saber y creencia funcionaba en el marco de la milenaria relación entre la inquietud filosófica de acceso a la verdad y las prácticas espirituales¹⁵, con la definición del método — entendido como un conjunto de reglas y procedimientos previamente establecidos — como forma privilegiada de acceso a la verdad, no sólo se quebró esa antiquísima relación, también se configuró el conocimiento como el referente frente al cual se definía el saber.

Este cambio de objeto en la relación que determinaba qué era considerado saber, fue descrito por Foucault (2002) como una característica central del modo de ser del pensamiento moderno. El desplazamiento del énfasis de un saber que se puede calificar como “espiritual” o “ascético” hacia un saber “metódico” o del “conocimiento” configuró una nueva forma de la relación entre el sujeto y la verdad, que marcó la forma como individuos y sociedades se constituyeron en modernas. Ese cambio estuvo determinado por los nuevos modos que se proponían para el acceso a la verdad o, mejor aún, “a lo verdadero”: si en el registro del saber espiritual, el acceso a la verdad ocurría a través y gracias al trabajo que el sujeto realizaba sobre sí, en el registro del saber del conocimiento ese acceso se garantizaba por la aplicación adecuada y correcta de un método — un conjunto de pasos — que no implicaba saber de sí o cuidar de sí — características propias del saber espiritual.

De ese modo, del énfasis en un saber que estaba vinculado a una ascética y un ejercicio práctico sobre sí, que implicaba una relación de interioridad entre el sujeto y la verdad y, por lo tanto, la transformación de modos de vida para acceder a ella; se pasó a privilegiar una relación de exterioridad con la verdad, cuyo encuentro estaba garantizado por la aplicación del método que permitía escudriñar la naturaleza y el mundo para encontrarla. En este último camino, la relación del sujeto con la verdad se definía por la habilidad en el uso del método, sin que eso implicara una transformación de sí mismo, como aconteciera antes.

Esa nueva forma de relación con la verdad, definida como “saber del conocimiento” (Foucault 2002), propone un saber formal y objetivo que cumple con las reglas propias del método y se soporta en conceptos derivados de reflexiones lógicas, que se muestran más serias, confiables y universales, comparadas con los otros saberes de la vida práctica; estos últimos, por no pasar el tamiz del método, no cuentan con tal reconocimiento, aunque si continúen definiendo los modos de vida de las personas y las comunidades: marcando las “ficciones, reflexiones, relatos, reglamentos institucionales, decisiones políticas”, entre otras cosas (Foucault, 1987, p. 308). El saber del conocimiento situado ahora en el lugar de “lo verdadero” desplazó en confiabilidad a los saberes comunes y los saberes de

¹⁵ En concreto, esta relación se traduce en que sólo es posible el acceso a la verdad mediante la transformación del sujeto que quiere acceder a ella y que por lo tanto decide dejar de ser para constituirse en otro diferente. El saber se ubicaría entonces en esta línea, mientras que la creencia no exigiría tal transformación, en gran medida porque esta última no sería producto de un largo trabajo sobre sí mismo, sino un asunto de fe.

la gente, sin embargo, y este es un punto importante para la reflexión sobre los saberes escolares, el conocimiento continua siendo una forma del saber, una “forma” epistemologizada, sistematizada, cristalizada en estructuras formales y métodos rigurosos.¹⁶ Los saberes que no son considerados como conocimiento, no habrían alcanzado esos niveles de organización, sistematización y método que, en términos del filósofo, corresponde a un umbral de epistemologización, formalización o científicidad, pero que no por eso dejan de ser válidos o útiles. Es más, son esos otros saberes prácticos, comunes y de la gente, las superficies de emergencia en las cuales se puede reconocer el enunciado de una época y la formación discursiva a la que pertenece (Foucault, 1987).

En esta perspectiva es posible pensar que en el campo de los saberes configurado por las diferentes formas como los humanos practicamos la vida, algunos de ellos se organizan en series conceptuales que alcanzan niveles de epistemologización, científicidad y formalización tales que, son aceptados como conocimientos o disciplinas científicas. Este proceso de configuración histórica estaría acompañado por la organización de comunidades de especialistas que, además de posibilitar la formalización de estos saberes, habrían contribuido simultáneamente al ocultamiento, exilio y olvido de otros que no alcanzaron tales umbrales. Siguiendo esta línea de reflexión, es clave entender que determinados elementos de una formación discursiva pueden traspasar su umbral epistemológico, lo que significa que pueden llegar a adquirir un nivel de organización, coherencia, desarrollo y definición tal, que su dispersión sería menor adquiriendo el carácter de disciplina o ciencia. Entonces, es posible describir una serie de saberes, de prácticas discursivas, que no traspasaron ninguno de estos umbrales, serían saberes que o bien quedaron sometidos y enmascarados “dentro de conjuntos funcionales o sistemáticos” de esos saberes formalizados, o fueron “descalificados como saberes no conceptuales, saberes insuficientemente elaborados: saberes ingenuos, saberes jerárquicamente inferiores, saberes por debajo del nivel del conocimiento o de la científicidad exigidos” (Foucault, 2006a, p. 21).

Así, puede afirmarse que en el terreno de los saberes (las prácticas discursivas y no discursivas) producidos por los seres humanos, un grupo reducido de estos ha alcanzado y traspasado los umbrales de epistemologización, científicidad o formalización¹⁷, configurándose como “conocimientos”

¹⁶ Son saberes que han pasado o configurado positivamente, “grupos de objetos, conjuntos de enunciaciones, juegos de conceptos, series de elecciones teóricas” saberes “a partir de lo cual se construyen proposiciones coherentes (o no), se desarrollan descripciones más o menos exactas, se efectúan verificaciones, se despliegan teorías”. Formando “lo previo de lo que se revelará y funcionará como un conocimiento o una ilusión, una verdad admitida o un error denunciado, un saber definido o un obstáculo superado” (Foucault, 1987, p. 305).

¹⁷ En una formación discursiva pueden acontecer emergencias diferentes según el momento en que una práctica discursiva se individualiza y adquiere autonomía. Una forma es cuando en esa práctica actúa un único sistema de formación de los enunciados o ese sistema se transforma, ahí la práctica alcanza su *umbral de positividad*. Otra forma es cuando “un conjunto de enunciados se recorta, pretende hacer valer (incluso sin lograrlo) unas normas de verificación y de coherencia y ejerce, con respecto del saber, una función dominante (de modelo, de crítica o de verificación) se diría que la formación discursiva franquea un *umbral de epistemologización*”. Una tercera forma ocurre “cuando la figura epistemológica así dibujada obedece a cierto número de criterios formales, cuando sus enunciados no responden solamente a reglas arqueológicas de formación, sino a demás a ciertas leyes de construcción de las proposiciones, se diría que ha franqueado su *umbral de científicidad*. Finalmente, cuando el “discurso científico, a su vez puede definir los axiomas que le son necesarios, los elementos que utiliza, las estructuras proposicionales que son para él legítimas y las transformaciones que acepta, cuando puede así desplegar, a partir de sí mismo, el edificio formal que constituye, se diría que franqueado el *umbral de la formalización*” (Foucault, 1987, p. 315).

especializados o científicos, alrededor del cual también se constituyeron comunidades de expertos y especialistas. El otro grupo de saberes — generalmente descalificados por no ser tan conceptuales, por su falta de elaboración y de un nivel de formalización y cientificidad acorde con los criterios de las comunidades de especialistas — configurarían un amplio y fructífero terreno de prácticas, en el cual es posible explorar la procedencia de formas de comportamiento y conducción que los individuos hacen de sí mismos y de los otros, y que no necesariamente están destinados o deben producir conceptos u ofrecer elementos para producir conocimiento científico.

En otras palabras, los saberes en su mayoría son independientes de la ciencia, “no son ni su esbozo histórico, ni su reverso vivido” (Foucault, 1987, p. 307), ellos proceden de los modos de vivir de individuos y colectividades, y no todos deben alcanzar umbrales de epistemologización y cientificidad que los lleven a formalizarse como saberes de conocimiento; sin embargo, algunos de ellos sí alcanzarían niveles de organización que los llevarían a orientar las actitudes, los comportamientos, los modos de ser sujetos y grupos, definiendo los preceptos éticos, políticos y estéticos aceptados y aceptables para una comunidad en un momento histórico determinado. En este sentido, los saberes pasarían umbrales de formalización que no están vinculados con su epistemologización o su cientificidad, pero sí con las formas de valoración y los modos de relacionarse consigo mismo (umbral ético), con los otros (umbral político) y con el mundo (umbral estético).

La forma en que se constituyen esos otros umbrales que serían bordeados o atravesados por los saberes configurados por los colectivos humanos, es independiente de las voluntades y los deseos individuales. En este sentido, Foucault (1987) señala que, si bien en las sociedades occidentales hay un interés marcado por análisis orientados a lo epistemológico, es importante prestar atención a las otras formas del saber y a sus implicaciones en la conducción de la vida individual y colectiva. Así, por ejemplo, cuando se analiza una “cierta manera de hablar”, sus entredichos, límites, valoraciones y exclusiones, es posible percibir determinado saber actuando, el sistema de prohibiciones y valoraciones en el cual opera y que define los preceptos y principios que, para un momento histórico dado, se aceptan como éticos para un individuo y un grupo social; es la vinculación a ese sistema y su articulación con los preceptos validados, lo que definiría la proximidad o el atravesamiento del *umbral ético* por parte de un saber que, configurado en la vida práctica, define lo que es aceptable en términos de la conducción (gobierno) de sí mismo.

Ocurre algo semejante con el comportamiento y la acción política de una sociedad o de un grupo. Así, la configuración de un saber político estaría determinada por los comportamientos, las luchas, los conflictos, las decisiones y las tácticas, que se organizan y operan bajo un consenso social que lo reconocen y lo aceptan como válido y pertinente para un colectivo y en una determinada época; en este punto se dibujaría el *umbral político* para un grupo de saberes que se configuran en la vida práctica y definen lo que es aceptable en términos de la conducción (gobierno) que unos hacen de otros.

Finalmente, y de manera similar a las anteriores, la visión del mundo, la sensibilidad estética y la valoración de lo bello, lo armónico, lo sutil, entre otras estimaciones, estarían determinados por las formas de percepción que marcan el sentido estético. Aunque por lo general la obra artística se toma como ejemplo para ilustrar esta otra posibilidad de análisis, en concreto se trataría de ver cómo hay un saber “que toma cuerpo en unas técnicas y en unos efectos” (Foucault, 1987, p. 327), configurando

sensibilidades particulares que se armonizan con conceptos y formas aceptables, que determinan las maneras de relación con el mundo y definen los bordes del *umbral estético* para que un conjunto de saberes sea aceptado y validado.

De este modo, en el campo de análisis abierto por la noción saberes desde la perspectiva filosófica usada, se dibujó un importante camino para direccionar la reflexión sobre los saberes escolares, toda vez que se identificaron nuevas rutas de análisis, derroteros que vinculan las reflexiones sobre los saberes de y en la escuela no sólo con los procesos de enseñanza y aprendizaje y, por lo tanto, con los “saberes del conocimiento” — aquellos que atravesaron los umbrales de epistemologización —, sino también con las prácticas de formación de sí mismo y de los otros y, a través de ellas, con los saberes que atraviesan o se aproximan a los umbrales éticos, estéticos y políticos.

En este sentido, dos elementos claves contribuyen en la definición de nuevos terrenos para este campo de estudios. En primer lugar, el desplazamiento en la mirada usual que se hace sobre los saberes escolares, pues como mostró el balance documental las indagaciones y sus resultados se han enfocado en la descripción y reflexión acerca de los contenidos enseñados o enseñables y el saber derivado de su práctica de enseñanza. Este hecho evidencia un supuesto: que los saberes escolares son sólo aquellos que hacen parte del *corpus* formal de las disciplinas escolares y que adquieren tal estatus en tanto se vinculan con dos conceptos centrales en los discursos educativos: enseñanza y aprendizaje. Este vínculo también muestra que muchos de los análisis que tradicionalmente se realizan sobre saberes escolares, mantienen una fuerte adscripción con esa mirada más epistemológica, en los cuales la preocupación está concentrada en las formas en que se constituyen, se sistematizan y se especializan esos saberes. Sin dejar de lado los aportes que muchos de esos estudios han permitido para una reflexión sobre el campo de los saberes escolares, el trabajo que se orienta desde el IDEP marca un rumbo diferente: el reconocimiento de las formas en que emergen y circulan saberes éticos, políticos y estéticos en el marco de las prácticas escolares y de escolarización; saberes a partir de los cuales los individuos actúan y piensan dentro y fuera de los escenarios escolares.

En segundo lugar, al abrir una línea de estudios sobre saberes escolares que atienda a aspectos como los señalados anteriormente sobre la formulación de unos esquemas prácticos para vivir en el mundo, se marca un énfasis distinto en el tipo de preocupaciones de tales estudios. De una parte, se observa un desplazamiento en las nociones que soportan los análisis y las preguntas que emergen con relación a las prácticas educativas: de pensar el saber con relación a la dupla enseñanza y aprendizaje, se pasa a pensarlo con relación al concepto de formación, en el sentido planteado por la tradición germana (*Bildung*), un aspecto que ha sido poco estudiado — por lo menos en el contexto latinoamericano — y sobre el cual se hará una referencia más amplia en el siguiente apartado. Por otra parte, esta perspectiva sobre los saberes escolares también se enmarcaría en la línea de esas otras “arqueologías posibles” indicadas por Foucault (1987), en los dominios de unos umbrales de orden ético, político y estético.

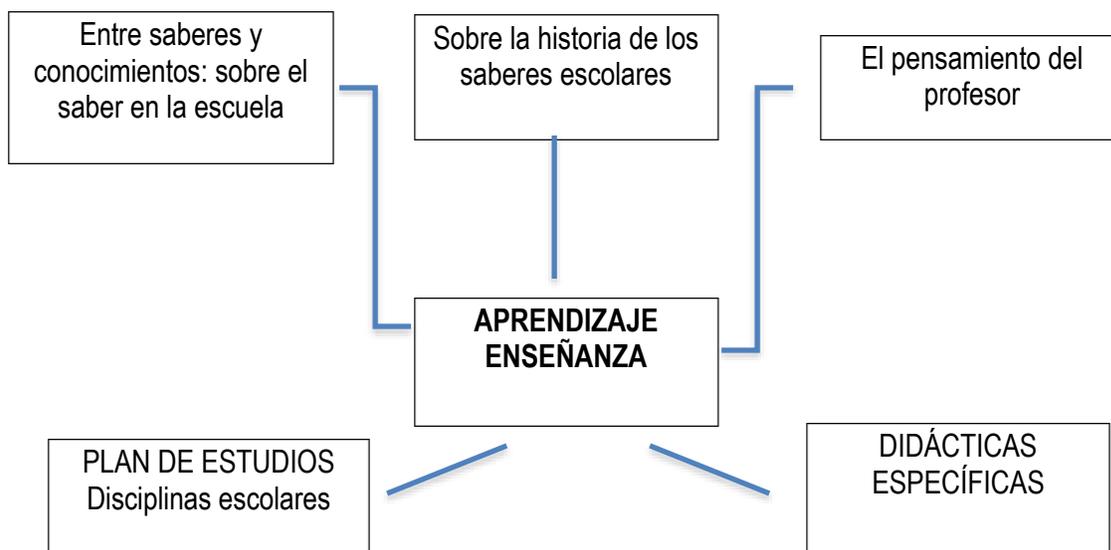
5.1.1. Dos perspectivas sobre los saberes escolares

Como se enunció anteriormente en este texto, el análisis de los estudios sobre saberes y mediaciones escolares que se viene adelantando desde el IDEP (2013-2014) se localiza en un lugar distinto a las perspectivas que abordan el tema a partir de los saberes enseñados, o de los saberes derivados del ejercicio mismo de enseñar. Por supuesto, no se trata de dejar de lado totalmente los planteamientos hechos, sin embargo, si se pone distancia frente a la forma más estudiada de los saberes escolares. En concreto, se trata de una mirada desde la pregunta por la formación ética, política y estética que aparece como eje central en los proyectos y experiencias propuestas por los maestros y maestras de los colegios distritales, en particular cuando se trata de atender o intentar resolver problemáticas relacionadas con la vida escolar o extraescolar.

Para entender un poco más el significado y las posibilidades que se abren en el camino explorado por el IDEP en el Estudio, es pertinente describir los soportes conceptuales que se encontrarían en la base de la noción saber, en cada una de las dos rutas identificadas.

La primera de ellas, descrita en el balance documental y resumida en la presentación de este texto, permite reconocer la emergencia de un conjunto de saberes escolares como efecto de la pregunta por la enseñanza y aprendizaje de determinados contenidos. En este caso la mirada se orienta hacia un conjunto de saberes seleccionados o producidos en las prácticas escolares de enseñanza, los cuales bordearían umbrales de epistemologización, formalización y cientificidad. Así, ellos serían definidos en las prácticas de selección de contenidos de las disciplinas escolares y el plan de estudios y, por lo general, se vincularían a reflexiones sobre las didácticas específicas. Como se ha señalado antes, tres serían las líneas de análisis abiertas por los estudios e investigaciones que siguen esta concepción de los saberes escolares, cuando son tomados como objeto de análisis o reflexión: a) Los análisis críticos contemporáneos sobre la selección de contenidos escolares, b) los estudios históricos sobre la emergencia de los saberes escolares, y c) las reflexiones sobre el saber “pedagógico” producido en la práctica de enseñanza por los profesores, en particular los estudios sobre el pensamiento del profesor. El siguiente gráfico presenta los elementos descritos para esta primera forma de estudiar y entender los saberes escolares.

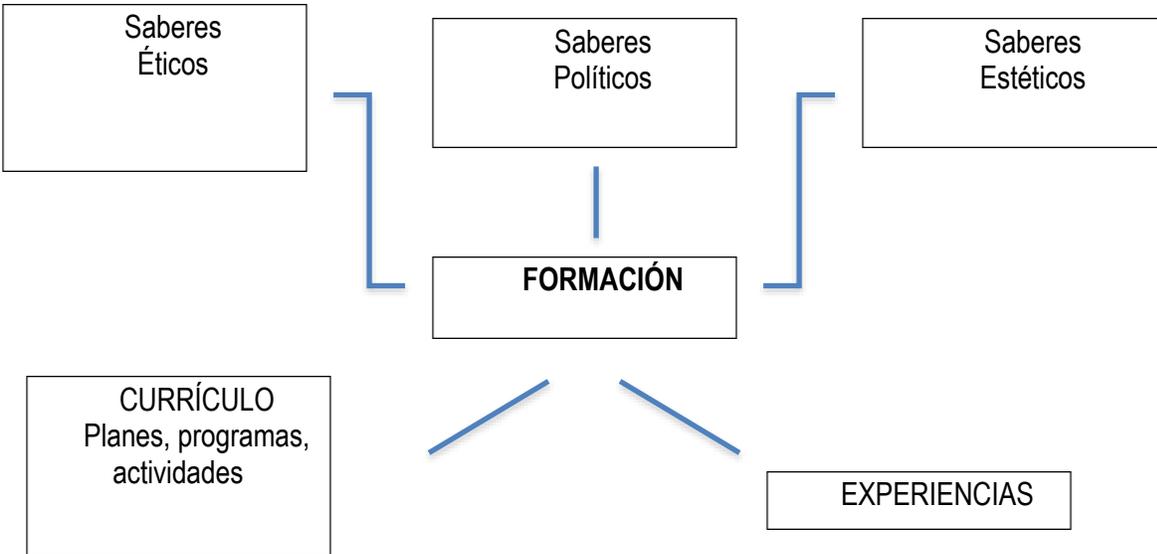
Gráfico 2- Los saberes escolares en la perspectiva de la enseñanza y el aprendizaje



La segunda ruta identificada o mejor aún, trazada a partir de la experiencia producida en el Estudio IDEP, cuyo sustento conceptual aparece en la introducción a la primera parte del presente texto, permite reconocer la emergencia de un conjunto de saberes escolares como efecto de la pregunta por la formación frente a asuntos y situaciones que afectan las relaciones consigo mismo, con los otros y con el mundo. En este caso, la mirada se orienta hacia un conjunto de saberes producidos como preceptos éticos y políticos de comportamiento, que emergerían, principalmente, a través de la participación en experiencias y proyectos novedosos y diferenciados de las disciplinas escolares. Estos serían saberes que bordearían umbrales de formalización ética, política y estética. Así, serían saberes definidos por las situaciones y problemáticas que rodean la vida escolar y que se constituyen en preocupaciones de los maestros, cuestionados por la imposibilidad de resolverlas a través de las acciones académicas o disciplinarias. Se trata de saberes que no cuentan con muchos desarrollos y reflexiones conceptuales y, sin embargo, aparecen como urgentes, por lo cual necesitarían ser explorados y practicados.

Como se ha señalado antes, esta línea de análisis no se registra claramente en el balance documental realizado; quizá, porque este tipo de preocupaciones no se reflexionan bajo el signo del saber y, cuando aparecen en las discusiones, ellas se analizan como temas a ser abordados en las asignaturas como contenidos centrales o transversales, como nuevas asignaturas de los planes de estudios o como proyectos obligatorios del currículo (orientados a la formación ética y de valores, la formación ciudadana, el manejo del tiempo libre, entre otras). El gráfico siguiente presenta los elementos descritos para esta segunda forma de estudiar y entender los saberes escolares, la cual se está explorando con el Estudio del IDEP.

Gráfico 3 - Los saberes escolares en la perspectiva de la formación



Como puede observarse, el camino que se abre para pensar el tema de los saberes escolares es bastante sugerente. Se trata de la relectura del mapa trazado por los estudios¹⁸ que lo precedieron, y que se orienta a identificar, reconocer y describir cómo emergen y circulan los saberes escolares (en temáticas como el arte, la corporeidad, los lenguajes, la comunicación y las tecnologías) en más de 30 colegios del Distrito Capital.

En general se puede afirmar que el tema de los saberes escolares puede abordarse por dos vías: de una parte se encuentra la mirada desde la relación entre enseñanza y aprendizaje, la cual puede rastrearse de forma amplia en los discursos pedagógicos a propósito de las formas en que resulta más adecuado enseñar y aprender un saber, lo que conduce a un problema del currículo — en el nivel de los planes de estudio principalmente — y de la didáctica. Por otra parte se encuentra la formación, 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.

Aunque cada vía indicada anteriormente suponga un enfoque y unas prácticas distintas, los conceptos que sirven como referente para ambas tienen una procedencia muy cercana. De hecho, las ideas de enseñanza, aprendizaje, formación, inclusive la idea misma de educación, en el sentido en

¹⁸ Respecto al trabajo sobre saberes escolares, un precedente que es importante tener en cuenta aparece registrado en los números 22 y 23 de la revista Educación y Ciudad. En ambos números se presentan trabajos de distinta procedencia a propósito de la discusión sobre saberes, o sobre la relación entre saberes y conocimiento. Debe anotarse que muchos de estos trabajos se inscriben en la perspectiva de los saberes analizados desde la relación entre enseñanza y aprendizaje, aunque en algunos casos aparecen otras ideas sobre saber más cercanas al tema de la formación y de los saberes éticos, estéticos y políticos. En particular, el artículo de Vasco (2012) hace unos planteamientos que a la luz de esta nueva línea de trabajo, resultan interesantes.

que se entienden hoy, están determinadas por los procesos de constitución de la pedagogía moderna. Una revisión sobre la forma en que estos conceptos se configuraron, constituye un paso ineludible para entender las posibilidades que cada una de las vías ofrece para continuar y ampliar una cartografía sobre la forma como se producen y circulan los saberes en la escuela y de este asunto es que trata la siguiente sección.

5.1.2. Saberes escolares y formación: otros umbrales para pensar la noción

Para empezar este breve recorrido sobre los diferentes umbrales que permiten pensar la emergencia y circulación de los saberes en la escuela o de la escuela es necesario indicar que, en la historiografía de la educación, a conceptos como educación, formación, aprendizaje y enseñanza se les asigna un origen que incluso los relaciona directamente con prácticas de griegos y romanos y, aunque sea posible trazar un hilo conductor entre muchas de las reflexiones y prácticas que desde la época antigua se han realizado en torno a la forma de vivir y de integrar a la vida en común a otras personas — en palabras de Hannah Arendt “a los nuevos”, a los que nacen, a los que llegan a una sociedad —, debe anotarse que esos vocablos y sus respectivos usos son de aparición relativamente reciente. Su emergencia ocurrió enmarcada en lo que Foucault (2006a, 2006b) llamó “el estallido del problema del gobierno en el siglo XVI”, es decir, la aparición de una preocupación general, tanto en un nivel de la reflexión política como de las prácticas sociales concretas, por la dirección de la conducta de uno mismo y de los otros, del colectivo. Por supuesto, esta preocupación no puede desligarse de procesos y eventos históricos como el cisma religioso entre católicos y protestantes, el descubrimiento y la conquista de América, la constitución de los estados monárquicos administrativos, la aparición de la infancia como un nuevo sujeto social, entre otros (Noguera, 2012).

En esta época, la producción discursiva frente al gobierno de la naciente población estudiantil, preocupación central de las artes de educar, puede agruparse en dos tendencias: la primera de ellas, con un mayor énfasis en el desarrollo de capacidades, facultades y destrezas que posteriormente servirían para cualquier ocupación, correspondía a la *institutio*, entre cuyos representantes se encuentra a Erasmo de Rotterdam (1466-1536), Juan Luis Vives (1492-1540) y Michel de Montaigne (1533-1592). La segunda tendencia es la *eruditio*, inclinada a una mayor preparación para la vida práctica por la vía de procesos de instrucción en conocimientos sobre la naturaleza y la sociedad; en esta tendencia se inscriben los planteamientos de Juan Amós Comenio (1592-1670), que consintieron la constitución de la didáctica como disciplina que sometía los saberes al método de enseñanza, así como las técnicas disciplinares conseguían el control y sometimiento de los cuerpos de los individuos (Noguera, 2012).

En relación con la primera tendencia, es posible identificar dos grandes desplazamientos. En primer lugar, durante el siglo XVII, con los planteamientos de John Locke (1632-1704) acerca del papel del hombre como agente de su propia conducta, el énfasis en la reflexión pedagógica se desplazó de la voluntad como facultad, al entendimiento como potencia que abría las puertas al hombre para alcanzar la virtud, la sabiduría. En esta dirección la experiencia cumple un papel fundamental, pues a través de esta se hacía posible brindar al entendimiento ideas — de orden sensitivo y también reflexivo — que le permitiesen al hombre la conducción del entendimiento, y por ende, de sí mismo. El segundo desplazamiento ocurre con Rousseau (1712-1778), quien instaura dos rasgos fundamentales de lo

que sería la noción de educación, como un suerte de actualización de la *institutio*: en primer lugar, la idea de naturaleza como fundamento de cualquier acción educativa, de tal forma que sólo atendiendo a las características propias del sujeto se hacía posible educarle; en segundo lugar, la noción de libertad como fin de la educación al alcanzar el gobierno de sí por la vía de la razón.

Frente a la segunda tendencia, debe aclararse que la idea de *Bildung* o formación, central en las reflexiones pedagógicas de tradición germana, en cierta medida corresponde a una actualización de la *eruditio*. Sobre la aparición de la idea de *Bildung*, en el marco del proceso de constitución de las ciencias del Estado en Alemania (*Staatwissenschaften*) y del movimiento neo-humanista de finales del siglo XVIII, el economista, sociólogo y especialista en ciencias del Estado, Lorenz von Stein, fue el primero en formular una teoría de la *Bildung* como parte del problema del gobierno político y económico del Estado. En esta línea, la *Bildung* corresponde primero a un asunto individual y luego se convierte en un elemento de la vida social que contaría con tres dominios: el elemental, asociado a la escuela primaria; el profesional, relativo al ambiente culto, la economía y las artes; y el general, que atiende a los distintos ramos profesionales y se desenvuelve a través de la imprenta, las bibliotecas, los teatros, entre otros escenarios. En la perspectiva del movimiento neo-humanista alemán, este concepto designaría tanto una acción — formar — como un estado — el resultado de dicha acción.

De acuerdo con Noguera (2012), ambos conceptos — educación y formación¹⁹ — constituyeron la matriz de lo que serían más adelante las tradiciones pedagógicas anglosajona, francófona y germana, vinculadas con procesos históricos como la configuración de estados educadores y de sistemas de instrucción pública. Para comprender la forma en que dichos conceptos operaron en conjunto para alcanzar estos fines, es necesario retomar algunos planteamientos de Immanuel Kant (1724-1804) y de Friedrich Herbart (1776-1841), quienes, instalados en la tradición germana, con sus análisis permitieron vincular ambas tradiciones y desarrollar ampliamente el problema de la formación.

Siguiendo las lecciones que Kant ofreció en la Universidad de Königsberg, se puede apreciar que este retoma algunos elementos de la obra de Rousseau, aunque los adapta de la siguiente forma: en primer lugar, determina como concepto más general la educación (*Erziehung*), de la que se desprenden el cuidado (*Wartung*) y la formación (*Bildung*); a su vez, la formación puede ocurrir en un modo positivo a través de la instrucción (*Unterweisung*), que se identifica con la cultura en sentido amplio, o en un sentido negativo a través de la disciplina (*Disciplin*). Además, respecto a la idea de Rousseau de una educación natural en la que no se atiende directamente a la disciplina y la formación de hábitos, Kant plantea que justamente la disciplina, como una forma negativa de la *Bildung*, es condición fundamental para borrar la animalidad del hombre. Esta preocupación se vincula directamente con el problema de la libertad, ya no como un medio y un fin del mecanismo de gobierno, sino como un fin que sólo se puede alcanzar mediante el disciplinamiento y el ejercicio de la razón (Noguera, 2012).

¹⁹ En estas ideas sobre las tradiciones pedagógicas, es importante señalar que, mientras la educación estaría más relacionada con ideas como naturaleza y civilización, la formación tendría un referente más claro en las ideas de cultura y mundo — entendidos en un sentido amplio, que abarca aspectos de orden social e histórico —, lo que indica un matiz especial si se tienen en cuenta los análisis de Norbert Elías (1987) sobre estos conceptos.

Por su parte, la fórmula de Herbart “educación a través de la enseñanza”, con el contexto ofrecido por los planteamientos de Kant, permitió vincular las dos tradiciones humanistas, la *institutio* y la *eruditio*. En este contexto, la enseñanza adquiere un carácter central en la pedagogía de Herbart en tanto pieza clave de la formación del carácter y en la definición de los contenidos mentales. Aunque el trabajo de este filósofo y pedagogo alemán constituyó una influencia para otros autores, por ejemplo John Dewey y Ovide Decroly, el sustento de muchas de sus teorías obedecía a una reflexión filosófica y una especie de psicología racional, que a la luz de los desarrollos de la biología, la medicina y la psicología experimental entre finales del siglo XIX y principios del siglo XX, resultarían insuficientes para marcar otros derroteros para las discusiones pedagógicas.

Casi hasta finales del siglo XIX, la noción de enseñanza mantuvo un lugar preponderante en las reflexiones pedagógicas. Sin embargo, en esa misma época, otras nociones como desarrollo, crecimiento, experiencia, interés y aprendizaje, emergieron en el campo pedagógico, a la luz de los estudios y nuevas perspectivas alcanzados por las ciencias experimentales ya mencionadas. En particular, sobre el aprendizaje, debe anotarse que la acción misma de aprender ya había sido abordada en las reflexiones de pedagogos de épocas anteriores. No obstante, en el clima científico de principios del siglo XX, se fortaleció la idea de una cierta naturaleza infantil, fundada en principios psicológicos y biológicos, que determinaría una nueva forma de pensar y entender la relación de los sujetos con el saber y, por supuesto, modificaría el lugar que ocupan los actores educativos.

En este proceso, las discusiones propuestas sobre el concepto de interés marcaron una pauta importante. Particularmente, en los trabajos de Ovide Decroly (1871-1932) y Édouard Claparède (1873-1940) se observa un mayor énfasis en este concepto, aunque analizado de distintas maneras. Sin embargo, lo importante es que tanto para Decroly como para Claparède la educación se debe orientar al reconocimiento y respeto por el “desarrollo natural de la infancia” y por los intereses²⁰ que ella comporta. Así mismo, ambos pedagogos sostienen, en clave biologicista y evolucionista, que la educación sólo ocurre por una suerte de perfeccionamiento interno del sujeto, a partir de la experiencia, de lo que ve y siente, lo cual le permite elaborar sus propios juicios, según sus ritmos particulares de desarrollo y crecimiento. Esta relación entre aprendizaje y experiencia también constituyó un punto fundamental para el movimiento de la Escuela Nueva de principios del siglo XX, por lo menos en dos formas: de una parte, el aprendizaje en tanto acción y resultado de esa acción, constituye una experiencia que como parte de un ejercicio de adaptación, permite la modificación de las conductas en el sujeto — una línea de pensamiento representada por Decroly y Claparède —; de otra parte, el aprendizaje se encargaría de modificar las experiencias del sujeto, así como el conocimiento que se obtiene de ellas — una vía reflejada en los planteamientos de Dewey.

En suma, lo que se observa es la emergencia, en el pensamiento pedagógico francófono y anglosajón constituido entre los siglos XIX y XX, de la tríada experiencia-aprendizaje-educación, así

²⁰ Tanto Decroly como Claparède mantuvieron una sintonía en la comprensión de una educación que debe reconocer y respetar el “desarrollo natural de la infancia”; eso, entre otras cosas, significa: 1) comprender cierta “evolución de sus intereses” — el orden en que ellos aparecen, y no el momento en que eso ocurre —; 2) considerar que la aparición de un nuevo interés no significa la desaparición del precedente; y 3) atender al hecho de que los intereses no desaparecen tanto como se multiplican, y esa es la razón para que sea imposible reducirlos a intereses culminantes. En fin, una comprensión de la naturaleza infantil que articula el interés (como motor de aprendizaje) y las necesidades (biológicas y psicológicas) como elementos centrales para pensar y organizar las prácticas educativas.

como de todo un conjunto de nociones sustentadas en planteamientos de procedencia biológica y psicológica. En este marco, la relación entre enseñanza y aprendizaje se tornó piedra angular de muchos de los discursos pedagógicos producidos hasta hoy, con un mayor énfasis en el segundo concepto. Prueba de ello está en muchas de las preocupaciones actuales acerca de las competencias, de las pruebas estandarizadas, de la calidad de la educación, entre otros. No está de más recordar que los dominios que corresponde a cada uno de estos conceptos estén histórica y pedagógicamente diferenciados, sin que necesariamente haya una subordinación del uno al otro.

Para efectos del estudio que se está desarrollando desde el IDEP acerca de los saberes escolares, este recorrido ayuda a entender que la preeminencia e importancia ofrecida en la actualidad a los discursos sobre el aprendizaje, parece orientar las reflexiones educativas y en particular estas sobre los saberes escolares hacia la selección de los contenidos a ser enseñados y aprendidos y, por supuesto, al saber que el profesor genera — o que reproduce, según sea la perspectiva adoptada — a propósito de la enseñanza, sobre cuáles son los métodos más adecuados para alcanzar el aprendizaje, y para que los aprendizajes alcanzados se mantengan, entre otros asuntos. Como se mostró en la presentación de este documento, este tipo de reflexiones han alcanzado un grado importante de organización en distintas tendencias, en las cuales el papel del saber escolar queda definido por la determinación de lo que debe o no ingresar a la escuela, por lo que se considera valioso y lo que debe descalificarse, sea desde la perspectiva del profesor o de los estudiantes.

Para finalizar, es importante hacer una salvedad. Aunque las reflexiones sobre la enseñanza y el aprendizaje hayan ocupado un lugar preponderante durante las últimas décadas, las reflexiones sobre la formación no han desaparecido de los discursos y las prácticas pedagógicas. En cierta medida, esas preguntas por la formación han quedado en los bordes y continúan emergiendo en las situaciones prácticas de la escuela y en las acciones cotidianas de los maestros. En ese sentido, se entiende su aparición en los proyectos y experiencias que ellos proponen cuando se ven cuestionados por situaciones o problemáticas que se evidencian en la escuela y cuyo análisis no es fácil, sea porque no resultan tan visibles, sea porque no son tan fáciles de enunciar e intentar resolver.

En el caso del estudio del IDEP sobre Saberes y mediaciones escolares (2013-2014) lo que se observa es que muchas de las preocupaciones de los maestros que orientan las experiencias y proyectos, aunque en algunos casos se preguntan sobre cómo enseñar o cómo hacer que se aprenda mejor un contenido, terminan enfocándose en asuntos relativos a la configuración y circulación de formas de ser y de estar en la escuela, en modos de apropiarse de una cultura en el marco de una relación con la colectividad, en maneras de generar subjetividades particulares, pero y especialmente, en maneras de atender las “dimensiones humanas”, en tres ámbitos fundamentales: el primero de ellos, de orden ético, a propósito de la construcción de unas formas de valoración y de unos preceptos o principios fundamentales en la conducción de sí mismo; el segundo, de orden político, conectado a las reflexiones sobre la relación entre lo individual y lo colectivo, a la generación de eso que se enuncia como “postura política”; y el tercero, de orden estético, que recoge planteamientos sobre la relación con el mundo, en diferentes entornos sociales (la vida en la comunidad, en la ciudad), naturales (en el sentido de los estudios sobre ecología y medio ambiente) y virtuales (a propósito de los usos de los medios de información y comunicación, y las experiencias allí generadas).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

- Allen, Ann Taylor. (1986) Jardines de Niños. Jardines de Dios: Kindergartens y guarderías en Alemania en el siglo XIX. En: *Revista de Educación* # 281 Sept.-Dic. 1986, p. 125-144.
- Álvarez, Alejandro (2010). *Formación de nación y educación*. Colombia: Siglo del Hombre, GHPP.
- Apple, Michael (1986). *Ideología y Currículo*. Madrid: Akal.
- Atorresi A. Et al. (2012). *Aportes para la enseñanza de la lectura*. Santiago: UNESCO.
- Baquero, Ricardo (2007). Los saberes sobre la escuela. Acerca de los límites de la producción de saberes sobre lo escolar. En: Baquero, Ricardo; et al. (2007). *Las formas de lo escolar*. Argentina: Del estante, p. 79-98.
- Barthes R. (1970). *Introducción al análisis estructural de los relatos*. Buenos Aires: Tiempo contemporáneo.
- Benítez, S. (2013). Segundo informe Estudio sobre Saberes en la temática Lenguajes y Comunicación. Bogotá: IDEP. Documento de trabajo.
- Berger, P; Luckmann, T. (1986). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Bustamante, G. (1994). "El lenguaje en la Ley General de Educación". En: *La Palabra*. Núm. 3, pp. 47-54.
- Cárdenas, A. (1998). "Principios del lenguaje y educación". En: *Revista Folios*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional. Núm. 9, pp. 33 – 43.
- Castells, M. (2009). *Comunicación y poder*. Madrid, Alianza
- Chartier, R. (1993). *Libros, lecturas y lectores en la edad moderna*. Madrid: Alianza Editorial.
- Chervel, André (1991). Historia de las disciplinas escolares. Reflexiones sobre un campo de investigación. En: *Revista de Educación*. n. 295, Mayo-agosto. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia, p. 59-111.
- Clark, C. M. Peterson, P. L. (1986) Teacher's thought processes. En: M.C. Wittrock (Ed.) *Handbook of research on teaching (3a ed.)* New York: Macmillan. P. 255-296.
- Comenio, J. ([1632]2010). *Didáctica Magna*. México: Porrúa.
- Dewey, J. (2004). *Experiencia y educación*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Dubios, M. (1984). "Algunos interrogantes sobre la comprensión de la lectura". En: *Revista Lectura y vida*. Año 5, Núm. 4.
- Elías, Norbert (1987) *El proceso de la civilización*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Erasmus (1985 [1530]). *De la urbanidad en las maneras de los niños*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- Fabre, M. (2011). "Experiencia y formación: la *Bildung*". En: *Revista Educación y Pedagogía*. Vol. 23, Núm. 59, enero-abril, pp. 215 – 225.
- Ferreiro, E. y Teberosky, A. (1979). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. México: Siglo XXI Editores.
- Ferreiro, E. "Diversidad y proceso de alfabetización: de la celebración a la toma de conciencia". En: *Revista Lectura y vida*. Año 15. Núm. 3.
- Finocchio, Silvia (2010). Una cartografía de saberes escolares en movimiento para América latina. En: *Revista Propuesta Educativa*. n. 34. Buenos Aires: FLACSO.
- Foucault, Michel (1987) *La arqueología del saber*. 12ª edición. México: Siglo XXI, 1987.
- Foucault, Michel (2002) *Hermenéutica del Sujeto*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

- Foucault, Michel (2006a) *Defender la Sociedad*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Foucault, Michel (2006b) *Seguridad, territorio, población*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Freire P. (1979). *Pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI.
- Giroux, Henry (1992). *Teoría y resistencia en educación*. México: Siglo XXI.
- Goodson, Ivor. (1991) La construcción social del currículum. Posibilidades y ámbitos de investigación de la historia del currículum. En: *Revista de Educación*. n. 295, Mayo-agosto. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia, p. 59-111.
- Goodson, Ivor (2003) *Estudio del currículum. Casos y métodos*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Goodson, Ivor; Dowbiggin, Ian (2003). La historia del currículum, la profesionalización y la organización social del conocimiento. En: Goodson, Ivor (2003). *Estudio del currículum. Casos y métodos*. Buenos Aires: Amorrortu, p. 83 – 104.
- Haidar, J. (2010). La complejidad y los alcances de la categoría de semiósfera. Problemas de operatividad analítica”. En: *Cuadernos de semiótica aplicada*. Vol. 8, Núm. 2. Disponible en: <http://seer.fclar.unesp.br/casa/article/view/3322/3047> Documento recuperado el 15 de septiembre de 2013.
- Halliday M.A.K. (2005). *El lenguaje como semiótica social*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Hjelmslev, L. (1976). *Principios de gramática general*. Madrid: Gredos.
- Hymes, D. (1974). “Hacia etnografías de la comunicación” en: *Antología de estudios de etnolingüística y sociolingüística*. México: UNAM.
- Hymes, D. H. ([1972] 1996). “Acerca de la competencia comunicativa”. En: *Revista Forma y Función*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia. Núm. 9, pp. 13 – 37.
- Jakobson, R. (1981). *Ensayos de Lingüística General*. Barcelona: Seix Barral.
- Julia, Dominique (1995). La culture scolaire comme objet historique. Colonial Experience in Education. Historical Issues and Perspectives. En: *Paedagogica Historica, supplementary series, V. I.*, p. 353-382.
- Jurado, F. (1992). “La escritura: proceso semiótico reestructurador de la conciencia”. En: *Revista Forma y Función*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia. Núm. 6, pp. 37 – 46.
- Jurado, F. (2003). *El concepto de competencia*. Universidad Nacional de Colombia. Cuadernos del seminario.
- Klafki, Wolfgang. (1997) La importancia de las teorías clásicas de la educación para una concepción de la educación general hoy. En: *Educación (Tübingen) No. 36*, p. 40-60.
- León, A. (2013). Segundo informe Estudio sobre Saberes en la temática Lenguajes y Comunicación. Bogotá: IDEP. Documento de trabajo.
- Lotman, I. (1996). *La semiósfera I. Semiótica de la cultura y del texto*. Frónesis Cátedra Universitar de València.
- Marín, D. (2013). *Los saberes en la escuela: elementos para una cartografía de la noción y sus usos*. Bogotá: Documento de trabajo.
- Marín, D. (2014). *Sobre los saberes escolares “de” y “en” la escuela*. Bogotá: IDEP. Documento de trabajo.
- Martín-Barbero, J. (1999). La educación en el ecosistema comunicativo. En: *Comunicar, octubre, núm.13*, pp. 13-21. Grupo Comunicar. Colectivo Andaluz para la Educación en Medios de Comunicación. Andalucía, España.

- Martín-Barbero, Jesús. (2003): *saberes hoy: diseminaciones, competencias y transversalidades*. Revista iberoamericana numero 032, organización de estados iberoamericanos para la educación la ciencia y la cultura (OEI), Madrid, España. pp 17-34.
- Martínez, Alberto (2004). *De la escuela expansiva a la escuela competitiva. Dos modos de modernización en América Latina*. España: Anthropos, Convenio Andrés Bello.
- Mc Luhan, M. (1991). *La aldea global: transformaciones en la vida y los medios de comunicación mundiales en el siglo XXI*. Barcelona: Gedisa.
- MEN (1998). *Lineamientos curriculares para lengua castellana*. Bogotá: Magisterio.
- Montaigne, M. (1968 [1580]). *Ensayos*. Barcelona: Planeta.
- Mockus A. et al. (1994). *Las Fronteras de la Escuela*. Bogotá: Sociedad Colombiana de Pedagogía.
- 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.
- Ong W. (1987). *Oralidad y escritura: tecnologías de la palabra*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Pérez, Ángel; Gimeno, José (1988). *Pensamiento y acción en el profesor: de los estudios sobre la planificación al pensamiento práctico*. En: *Infancia y Aprendizaje*. n. 42. p. 37-63.
- 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.
- Quintana Marín, Lina María (2010) *Maestros escritores de la enseñanza de la lectura en Colombia (1924-1963)*. Tesis presentada para optar al título de magister en educación. Medellín: Universidad de Antioquia.
- 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 lenguajes y comunicación*. Bogotá: IDEP. Informe de actividades.
- Rodríguez Rave, Lorena María (2010) *La apropiación de la Escuela Nueva y su incidencia en la enseñanza de las matemáticas*. Tesis presentada para optar al título de magister en educación. Medellín: Universidad de Antioquia.
- Rubio, David. (2013) *Informe de actividades*. Bogotá: IDEP [Documento de trabajo].
- Sáenz, J. (1997). "Hacia una pedagogía de la subjetivación". En: *Revista Educación y pedagogía*. Vol. 9 – 10, Núm. 19 – 20. Disponible en: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2566166>. Documento consultado el 6 de diciembre de 2013.
- Santos, Boaventura de Sousa. (2009) *Una epistemología del sur: la reinención del conocimiento y la emancipación social*. México: Siglo XXI Editores, CLACSO.
- 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
- Solère-Queval, Sylvie (2003). *Saber*. En: Houssaye, Jean (comp.). *Cuestiones pedagógicas. Enciclopedia histórica*. México: Siglo XXI, p. 403-410.

- Steedman, Carolyn. (1986) "La madre concienciada": el desarrollo histórico de una pedagogía para la escuela primaria. En: *Revista de Educación* # 281 Sept.-Dic. 1986, p. 193-212.
- Teberosky, A. (1995). *Más allá de la alfabetización*. Buenos Aires: Santillana.
- Tenti Fanfani, Emilio (2000). Saberes sociales y saberes escolares. En: *Revista Cero en Conducta*. v. 15., p. 41-52.
- Tolchinsky, L. (1993). *Aprendizaje del lenguaje escrito*. Barcelona: Anthropos.
- Urazán, S. (2013). Segundo informe Estudio sobre Saberes en la temática Lenguajes y Comunicación. Bogotá: IDEP. Documento de trabajo.
- Tonucci, Francesco (2008). La misión principal de la escuela ya no es enseñar cosas. En: <http://www.lanacion.com.ar/1085047-la-mision-principal-de-la-escuela-ya-no-es-ensenar-cosas>. Acceso en: 2 de agosto de 2013.
- 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. *El discurso como estructura y proceso*. 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.
- Vargas A. (2013). Segundo informe Estudio sobre Saberes en la temática Lenguajes y Comunicación. Bogotá: IDEP. Documento de trabajo.
- Vasco Uribe, Carlos Eduardo. (2012) Distintas formas de producir conocimiento en la Educación Popular. En: *Revista Educación y Ciudad* No. 22. Primer Semestre Enero-Junio de 2012
- Vasco, Eloísa (1999). El Saber Pedagógico: razón de ser de la Pedagogía. En: Díaz, Mario (Comp.) (1999). *Pedagogía, Discurso y Poder*. Bogotá: Corprodic.
- Villegas, O. (1996). *Escuela y lengua escrita. Competencias comunicativas que se actualizan en el aula de clase*. Bogotá: Magisterio.
- Viñao, Antonio (2008). A história das disciplinas escolares. En: *Revista Brasileira de História da Educação* n. 18 set./dez. Traducción de: Marina Fernandes Braga. p. 173-215.

Fuentes Primarias Estudio sobre Lenguajes y Comunicación

- Africano, S. et al. (2013) Proyecto Lectomanía. IED Entre Nubes. Documento de trabajo
- (BP) Colegio Bravo Páez IED (2013). Estimulando Aprendizajes: Resumen de la Experiencia. Bogotá. (Documento de trabajo).
- (EOH) Colegio Enrique Olaya Herrera IED (2013b). Colegio Enrique Olaya Herrera -IED -Proyecto editorial medio pan y un libro. Marco De Referencia. Bogotá: EOH. Documento de trabajo.
- (EOH) Colegio Enrique Olaya Herrera IED – Club de escritores Medio Pan y un libro y Club de Ciencias Naturales EOH (2012). Más allá del Aula. Experiencias de salidas pedagógicas. Bogotá: Colegio Enrique Olaya Herrera IED.
- (EOH) Colegio Enrique Olaya Herrera IED – Club de escritores Medio Pan y un libro y Club de Ciencias Naturales EOH (2011). Reflexiones acerca del Bicentenario de la Independencia de Colombia. Bogotá: Colegio Enrique Olaya Herrera IED.
- Estimulando Aprendizajes (2013). Estimulando Aprendizajes: una experiencia educativa con calidad y pertinencia en el Colegio Bravo Páez IED. Bogotá. (Documento de trabajo).
- Colegio Manuela Beltrán IED (2008). Área de humanidades. Proyecto de sordos. Asignatura Lengua Castellana Segunda Lengua. Bogotá: MB.
- “Ojo de Tigua: Formación política y ciudadana”. Equipo de maestras experiencia Ojo de Tigua.
- Periódico Cervantino *Find Out* (2013). IED Miguel de Cervantes Saavedra. Documento de trabajo.
- “Find out periódico cervantino “integrando comunidad” Equipo de maestras experiencia Find Out.
- Cartilla: “La radio escolar como formadora de seres críticos, estéticos y políticos”. IED Miguel de Cervantes Saavedra. Equipo de maestras. Documento de trabajo.
- “Onda radical: un sueño sonoro”. Equipo de maestras IED Miguel de Cervantes Saavedra. Documento de trabajo.
- Herrera et al. (2013). “Cuerpo y Literatura, en busca de un escenario para la construcción social de la comunicación y el poder”. IED El Porvenir. Documento de trabajo.
- Salazar et al. (2013) El camino que construye tras la aventura. IED Francisco de Paula Santander. Documento de trabajo.

ANEXO 1. EXPERIENCIAS ACOMPAÑADAS EN EL ESTUDIO SOBRE LENGUAJES Y COMUNICACIÓN

Tabla No. 4. Datos de las Experiencias acompañadas.

TEMÁTICA	VISITAS	INVESTIGADOR	TÍTULO	LIDER	INSTITUCIÓN	JORN
Comunicación y formación	3	ANTONIO VARGAS	Énfasis en comunicación	LILIANA CARDOZO JIMENEZ 4 Maestros vinculados	COLEGIO ALQUERIA DE LA FRAGUA (IED)-KENNEDY	Tarde
Lenguaje audiovisual y formación	3	SARA URAZÁN	Ojo de Tingua	LUZ MARY ZULUAGA GIRALDO 4 Maestros vinculados	COLEGIO LA GAITANA (IED)-SUBA	Mañana
Comunicación, formación y estética	3	SARA URAZÁN	Emisora escolar radical: ¡rompiendo esquemas, expandiendo fronteras!	MÓNICA PATRICIA SÁNCHEZ JARAMILLO 2 maestros vinculados	COLEGIO MIGUEL DE CERVANTES SAAVEDRA (IED)-USME	Mañana
Enseñanza de la lengua	2	ANA CRISTINA LEÓN	Entérate y comunícate	LICENCIADA MARTHA LUCIA GAITÁN QUIROGA 1 maestro	COLEGIO MANUELA BELTRAN (IED)-TEUSAQUILLO	Nocturno
Formación, crítica y comunicación	5	ANTONIO VARGAS	Emisora escolar "sin audífonos, radiopensadores críticos"	JULIÁN ERNESTO JIMÉNEZ GUEVARA 4 maestros vinculados	COLEGIO PAULO FREIRE (IED)-USME	Mañana
Literatura	5	SAIRA BENÍTEZ	Cuerpo y literatura, en busca de un escenario para la construcción social de la comunicación Y el poder	HERRERA ORTEGA JONATHAN 5 maestros vinculados	COLEGIO EL PORVENIR (IED)-BOSA	Mañana y tarde
Comunicación	5	SARA URAZÁN	Periódico Cervantino "find out" Integrando la comunidad	SANDRA ISABEL CASTELLANOS BOBADILLA 1 maestro	COLEGIO MIGUEL DE CERVANTES SAAVEDRA (IED)-USME	Tarde
Lectura y escritura primer ciclo	2	SAIRA BENÍTEZ	"Lectomanía juego, comparto y me comunico"	AFRICANO LEGUIZAMON SANDRA MILENA 5 maestros vinculados	COLEGIO ENTRE NUBES SUR ORIENTAL (IED)-SAN CRISTÓBAL	Mañana y tarde
Escritura y lectura crítica	3	ANA CRISTINA LEÓN	Proyecto editorial medio pan y un libro	BALLEN CIFUENTES OSCAR ALEXANDER 6 maestros vinculados uno externo	COLEGIO ENRIQUE OLAYA HERRERA (IED)-RAFAEL URIBE URIBE	Mañana y tarde
Comunicación y literatura	2	SAIRA BENÍTEZ	"El uso de dramatizados radiales para dinamizar el proceso de"	TORRES PENNA MARITZA 5 maestros vinculados	COLEGIO ALDEMAR ROJAS PLAZAS (CED)-SAN CRISTÓBAL	Mañana

			enseñanza-aprendizaje de la literatura en el colegio Aldemar Rojas Plazas"			
Procesos artísticos y estética	1	ANA CRISTINA LEÓN	Estimulando aprendizajes	MÓNICA ESCOBAR SÁNCHEZ 1 maestros vinculados y un apoyo	COLEGIO BRAVO PAEZ (IED)-RAFAEL URIBE URIBE	Mañana
Habilidades de la comunicación	6	ANTONIO VARGAS	Educación media fortalecida en humanidades: comunicación, expresión y medios	SANDRA PATRICIA ROA VILLAMIL 4 maestros vinculados	COLEGIO FRANCISCO DE PAULA SANTANDER (IED)-ANTONIO NARIÑO	Mañana y tarde

Tabla 5. Características de las experiencias acompañadas

Temática: Lenguajes y Comunicación				
No.	Título de la Experiencia	Líder	Institución	Resumen Experiencia
1	Énfasis en Comunicación	Liliana Cardozo	Colegio Alquería la Fragua (IED) - Localidad Kennedy	Esta propuesta surgió en 2008 para atender las dificultades generadas por una alta deserción de estudiantes. En este sentido, se buscó responder a las expectativas e intereses de la comunidad educativa mediante una propuesta de énfasis en el nivel de Media Académica que, desde 2009, ha permitido un trabajo de fundamentación sobre comunicación, lenguajes y metodología de la investigación en grado 10°, así como la realización y socialización de un proyecto de grado en 11°. Además de la realización de este proyecto, los estudiantes del énfasis se encargan de manejar la emisora y el periódico escolar, asumiendo liderazgo en la institución, y generando habilidades tanto en el orden comunicativo como de la convivencia con otros.
2	Ojo de Tingua	Luz Mary Zuluaga; Patricia Peláez; Vilma Guerrero; Zoraida Garavito	Colegio La Gaitana (IED) - Localidad Suba	Esta experiencia surgió entre 2008 y 2009 como un proyecto audiovisual que, a través del semillero de estudiantes y el curso de video escolar, desde grado 8°, permiten la generación de contenidos que se dan a conocer fuera del aula de clases y se sistematizan mediante un blog. A través de estas herramientas, se da lugar a proyectos de aula que permiten la comprensión de realidades en el orden institucional, local y nacional en las asignaturas de ciencias sociales, gestión de negocios, matemáticas y orientación, principalmente. Es importante señalar que esta experiencia se inscribe en la propuesta generada en la institución desde 2001 frente a la formación política y ciudadana de los estudiantes

3	Emisora escolar onda radical: ¡rompiendo esquemas, expandiendo fronteras!	Mónica Patricia Sánchez; Olga Gutiérrez	Colegio Miguel de Cervantes Saavedra (IED) - Localidad Usme	Esta experiencia se desarrolla en la jornada mañana. Se propone como espacio para el reconocimiento del otro, para la génesis de ciudadanía y comunidad, y la vivencia de valores democráticos. En esta dirección, se procura tomar una postura frente al consumo usual de la radio comercial por parte de los jóvenes, mediante un análisis de esta, además de la producción de textos alternativos que permitan a los estudiantes manifestar sus inquietudes, anhelos, ideologías y realidades.
4	Entérate y comunícate	Martha Lucía Gaitán Quiroga	Colegio Manuela Beltrán (IED) - Localidad Teusaquillo	Esta experiencia se viene consolidando desde el año 2010, teniendo como eje la enseñanza de la lengua castellana para población adulta con discapacidad auditiva, que asiste al programa de "Educación inclusiva para estudiantes sordos jóvenes y adultos" desarrollada por la institución en jornada nocturna. El proyecto da cuenta, por un lado, de la necesidad de los estudiantes por acceder a nociones, sentidos y significados frente a su contexto social, así como a regulaciones y normas sociales que por su discapacidad no les resulta fácil manejar; por el otro lado, se procura contar con sentidos y códigos comunicativos que permitan la interlocución con la población oyente. Alrededor de esta propuesta también se ha ido consolidando un equipo docente – que incluye oyentes y sordos – que cuentan, a su vez, con apoyo de una profesional para aportar a los procesos de traducción entre la lengua castellana y la lengua de señas colombiana.
5	Emisora escolar "sin audífonos, radiopensadores críticos"	Julián Ernesto Jimenez Guevara	Colegio Paulo Freire (IED) - Localidad Usme	La emisora escolar "Sin audífonos" viene trabajando en la institución desde el año 2007, en la jornada mañana, mediante la realización de programas bajo el formato de un magazín, en el cual se combinan otros formatos como la crónica, la entrevista, la noticia o la radionovela. De este modo, más allá de programar la música que le gusta a los estudiantes durante los descansos, la emisora escolar tiene como objetivo la formación de estudiantes críticos y reflexivos respecto a su entorno y su presente, mediante la elaboración y posterior emisión de escritos radiofónicos y periodísticos.
6	Cuerpo y literatura, en busca de un escenario para la construcción social de la comunicación y el poder	Jonathan Herrera Ortega; Fernando Patiño; John Santamaría; Nelson Prieto	Colegio El Porvenir (IED) - Localidad Bosa	Esta experiencia surgió en el marco de la implementación de la Educación Media Fortalecida, proceso que fue acompañado por el Programa Curricular de Licenciatura en Educación Física de la Universidad Pedagógica Nacional. Desarrollada en ambas jornadas, con cuatro grupos de estudiantes cada una, los docentes de español del ciclo V buscaron, a través de diferentes textos literarios, mejorar los niveles de producción escrita y de comprensión de lectura, así como mostrar a los estudiantes los lenguajes corporales, verbales, escritos, musicales, audiovisuales, entre otros.
7	Periódico cervantino "Find Out" Integrando la Comunidad	Sandra Isabel Castellanos	Colegio Miguel de Cervantes Saavedra (IED) - Localidad Usme	A través del periódico escolar, se busca generar en los estudiantes un reconocimiento como miembros activos de la sociedad, que cooperan, se comunican, ejercen liderazgo y trabajan en equipo. Así, a través de la

				conformación del comité editorial del periódico, pero también de otras interacciones como las generadas a través de las TIC, se ha procurado acercar a los estudiantes a los acontecimientos de la actualidad, al mismo tiempo que se fomenta la lectura, la construcción de textos y el sentido crítico. Esta experiencia se desarrolla con estudiantes de la jornada tarde.
8	"Lectomanía, juego, comparto y me comunico"	Sandra Milena Africano Leguizamón	Colegio Entre Nubes Sur Oriental (IED) - Localidad San Cristóbal	Esta experiencia surge de una preocupación frente a los procesos de oralidad, lectura y escritura en los estudiantes del ciclo I, especialmente frente a los resultados obtenidos en pruebas externas. De esta manera, se procura generar estrategias de aula (escuchar y escribir canciones, cuentos, cartas, entre otros), que permitan potenciar habilidades sociales en los niños, así como un dominio de las habilidades relacionadas con los procesos ya mencionados.
9	Proyecto Editorial Medio Pan y Un Libro	Oscar Alexander Ballén Cifuentes; Claudio Ramírez Angarita	Colegio Enrique Olaya Herrera (IED) - Localidad Rafael Uribe Uribe	Desde 2010, este proyecto ha permitido la publicación de dos textos que reúnen trabajos elaborados por integrantes de la comunidad educativa, que giran más en torno a las necesidades de esta y no alrededor de un interés academicista. Pensado como un ejercicio a largo plazo que permita la promoción de la lectura y la escritura de una forma competente, crítica, consciente y propositiva, este proyecto ha permitido la implementación de actividades como talleres de escritura, encuentros con escritores, lunadas, salidas pedagógicas, conformación de un comité editorial y procesos de edición y publicación de los textos.
10	El uso de dramatizados radiales para dinamizar el proceso de enseñanza-aprendizaje de la literatura en el Colegio Aldemar Rojas Plazas	Maritza Torres Penna	Colegio Aldemar Rojas Plazas (IED) - Localidad San Cristóbal	La ubicación de esta experiencia en la localidad 4 de San Cristóbal es un elemento clave, pues allí se está procurando conformar una red local de emisoras escolares, en las cuales esta propuesta se inscribe. Así, se permite a estudiantes y maestros la formación en técnicas y dinámicas propias de la producción radial, además de generar dinámicas de comunicación alternativa, en las que se cultive el gusto por la literatura y se alcance un mayor dominio en cuanto a procesos de oralidad, lectura y escritura. Esta experiencia también se conecta con la propuesta institucional de articulación con el SENA.
11	Estimulando Aprendizajes	Mónica Escobar Sánchez	Colegio Bravo Páez (IED) - Localidad Rafael Uribe Uribe	Esta iniciativa surge en el marco de la propuesta de Educación Media Fortalecida - EMF, en el año 2011, y se orienta a la estimulación de procesos comunicativos relacionados con saberes de la pedagogía y la lúdica. En concreto, los estudiantes de grado 11° realizan un cuento en gran formato, una obra de teatro y una obra de títeres que socializan con los estudiantes de ciclo I y II. A través de estas actividades se espera involucrar lo abordado en otras áreas de la EMF y materializar reflexiones relativas a la corporeidad, el cuidado personal, la actividad física para procurar la salud física y mental, el uso adecuado del tiempo libre, entre otros asuntos.

12	Educación fortalecida en Humanidades: comunicación, expresión y medios	Sandra Patricia Roa Villamil	Colegio Francisco de Paula Santander (IED) - Localidad Antonio Nariño	Esta propuesta, desarrollada con estudiantes de Media Académica (10° y 11°) en las jornadas mañana y tarde, surgió de una sugerencia hecha desde el CADEL (actualmente DILE) en el año 2011, frente al fortalecimiento de los procesos en ciclo V. El año 2013 fue el primer año de implementación de la propuesta que consiste: primero, una fundamentación en grado décimo sobre comunicación, lenguajes y metodología de la investigación, acompañada del uso de recursos de la sala de informática así como de otros materiales que permiten una metodología distinta a las demás áreas del pensum. Segundo, en el grado 11°, los estudiantes tienen la posibilidad de profundizar en una problemática particular del contexto mediante la elaboración de un proyecto de investigación que se sustenta frente a integrantes de la comunidad educativa.
----	--	------------------------------	---	--