PEDRO BAQUERO
Universidad de La Salle
Bogotá, Colombia
pedrobaquero2@hotmail.com

Docencia lenguaje y comunicación

La finalidad de estas notas es presentar al lector algunas consideraciones sobre aspectos teóricos del lenguaje y la comunicación escolar y sus relaciones e implicaciones prácticas en el ejercicio de la docencia. En momentos en que la formación docente vuelve a ser objeto de estudio y preocupación en el medio académico, parece pertinente retomar el papel del lenguaje en la comunicación escolar por cuanto éste se constituye en la columna vertebral no sólo de toda la práctica pedagógica institucionalizada sino de la vida social misma. Ya no nos resulta posible, en una sociedad semiotizada como la nuestra, pensar los objetos de saber de las distintas disciplinas al margen de sus formas de comunicación y, por ende, de los fenómenos asociados del lenguaje; pues a través de éste no sólo se vehiculan los conocimientos consagrados de la ciencia, la tecnología y la cultura en general, sino que, además, se legitiman formas de pensar, se centran concepciones de mundo, se estructura n valores y, en una palabra, se orienta la acción del individuo y de los colectivos sociales.

El lenguaje aparece, entonces, como el lugar en que habitamos, como factor de comunicación, conservación y renovación de las prácticas que dan vida a los grupos sociales; y su estudio deja de ser preocupación exclusiva de los lingüistas para convertirse en objeto de reflexión de todos aquellos preocupados por los fenómenos sociales, de los que no escapa la educación. Así, tanto la teoría sociológica de Bernstein, centrada en la interpretación de las prácticas discursivas de la escuela como formas de control simbólico y distribución social del saber- poder, como las aportaciones derivadas de la teoría de la acción comunicativa de Habermas, los estudios basados en la semiótica greimassiana y aún aquellos que apuntan hacia su comprensión genérica (ontología), parecen converger en torno al lenguaje como problemática fundamental para la comprensión y la transformación de las prácticas educativas.

Para el propósito de este ensayo, que como ya se enunció, pretende conjuntar las reflexiones en torno al lenguaje con la práctica docente, vamos a partir de una tesis compartida por varios de los autores a los que haremos referencia en adelante. Se trata de reconocer que el lenguaje no es neutral *"que impone un punto de vista no sólo sobre el mundo al cual se refiere sino hacia el uso de la mente con respecto a este mundo" (BRUNER:* 1996: 127) y que por lo tanto cada enunciado lingüístico supone un ejercicio manipulatorio entre los hablantes que intentan construir un punto de vista común, cuyo centro de convergencia no es la realidad objetiva sino los acuerdos sobre esa realidad y que, en consecuencia, las cogniciones humanas no son reproducciones exactas de la realidad sino sus imágenes, unas imágenes que se vierten, se construyen y se deconstruyen siempre en el "espejo" del lenguaje. Ahora bien, ¿Cómo interpretar este fenómeno del lenguaje en el campo educativo y específicamente en el ejercicio de la docencia? ¿Cuántas veces los actos discursivos en el aula de clase parten del reconocimiento del punto de vista del destinatario-alumno? ¿Cómo estar seguros de que los ***códigos*** que se usan para la comunicación de las disciplinas operan en el mismo sentido y suponen las mismas maneras de **Uso** de la mente de los destinatarios?

Es desde esta perspectiva que resulta interesante analizar las relaciones entre docencia, lenguaje y comunicación escolar, máxime cuando -siguiendo a Bernstein- se acepta que los "discursos" de la escuela son recontextualizaciones de los discursos primarios, cuya principal característica es la mutación de estos discursos, mediante el exceso de producción significante sobre el significado, de tal suerte que el discurso pedagógico termina por convertirse en otra realidad sustancialmente distinta de la que pretende transmitir. Este fenómeno de transformación discursiva cuya naturaleza compromete tanto *al orden instrumental* (que transmite habilidades académicas) como al *orden expresivo (*que transmite actitudes y valores*)* (BERNSTEIN: 1990: 16), debe ser reconocido e interpretado por el docente si aspira a hacer de su ejercicio una verdadera práctica pedagógica; pues de las concepciones que tenga sobre el lenguaje y del manejo que haga de sus reglas de uso dependen no sólo la apropiación conceptual del mundo entre sus estudiantes, sino también -interpretando a Jerome Bruner- la posibilidad de que juntos, docente y estudiante construyan *"mundos posibles".* Y es que esta idea de "mundo posible" como *"perspectiva metafórica sobre el mundo de la naturaleza"* resulta particularmente sugerente para inducir la reflexión en torno al rol del docente en la apropiación y transformación culturales. Pues, ¿de que otra manera se puede regular las **"tácticas interpretativas"** que la educación impone a la conciencia de los individuos, sin apelar a los mundos posibles? Esto es, sin reconocer que existen diversas posibilidades de interpretación, aplicación, invención y revisión de los "sistemas simbólicos" o de representación del mundo y que estas posibilidades pueden ser potenciadas por el docente si reconoce que sus prácticas y las de sus alumnos son fundamentalmente actos discursivos del entorno que suscitan nuevas formas de comprensión desde las cuales es posible la modificación de las formas anteriores de representación. A este respecto el papel del lenguaje, en tanto que sistema de representación, es definitivo para el logro de la acción transformadora de la educación pues su poder argumentativo es el que permite la continua construcción- deconstrucción de los paradigmas.

En el caso particular de la educación que *"en su sentido más amplio es el medio de continuidad social de la vida"* (DEWEY 1960:10), el lenguaje y el tipo de comunicación que a partir de él se establezca determinan la finalidad de la acción educativa: para propiciar la aprehensión de los conocimientos, despojándolos de toda posibilidad crítica a las ***razones*** *y* maneras de ***hacer*** *cada* forma de concebir el mundo, o para la creación de *"mundos posibles"* desde los cuales propiciar el cambio y renovación de viejas prácticas arraigadas en la excesiva

centración de la cultura. (cf. OROZCO: 1888). El primer tipo de acción educativa implica una concepción de la pedagogía y de hecho una actitud docente y unas formas de lenguaje orientadas a la simple transmisión-afirmación de los conocimientos, mientras que el segundo comprende no sólo la transmisión sino la puesta en escena de las finalidades y de los contextos culturales e históricos en que éstos se producen.

Siendo que el factor de mediación para la transmisión-afirmación de los conocimientos es el lenguaje y éste no es ajeno a la ideología, la pedagogía y la actitud docente en tanto que formas de comunicar y regular la cultura, no son ajenas al campo mismo de la ideología y se convierten entonces, en" *una actitud frente al mundo, una forma de encararlo, de asirlo, de comprenderlo* (..) *un acto valorativo..."* (MUÑOZ: 1990: 70), que se manifiesta a través del discurso. En este orden de ideas los constructos del discurso pedagógico llevan las marcas ideológicas de quienes los sustentan.

Reconocer, sin embargo, que los discursos pedagógicos llevan implícitas cargas ideológicas no añade ni quita al propósito de este ensayo; pues el hombre es también un ser ideológico. De lo que se trata, entonces, es de develar como los usos lingüísticos propios del discurso escolar y las reglas de uso que privilegie el docente pueden tender puentes, abrir o cerrar ventanas hacia el conocimiento y, en consecuencia, hacia la distribución del saber/poder (cfr. Diaz: 1997)

EL PROBLEMA DE LOS CÓDIGOS

"Un código es un principio regulativo, tácitamente adquirido que selecciona e integra significados relevantes, formas de realización y contextos evocadores" (BERNSTEIN: 1990: 91) lo que puede interpretarse como el fundamento para la comunicación de determinados significados en determinados contextos y que, por lo tanto, implica ciertos sentidos de pertenencia y legitimidad sin los cuales no resulta posible la comunicación, cualquiera que sea el campo donde ésta se produzca.

El código no se reduce, entonces, al problema del enunciado, esto es a la posibilidad de nombrar un objeto o un fenómeno de la realidad de talo cual manera, este sería, apenas, su forma de realización; sino que incorpora, también, ciertos criterios de selección de significados y ciertas reglas de reglas de uso, derivados de una acción **valorativa** que determina qué puede o debe ser comunicado, bajo qué condiciones, para qué fines; es decir, en qué contextos. Pero dicha acción valorativa no es, en principio, una competencia del maestro, si así fuera cada docente elegiría qué enseñar (por fuera de lo que la academia consagra) y elegiría también las formas de enunciación que considerara pertinentes, sin atenerse a aquellas consagradas por la práctica académica y cultural, con lo cual se haría imposible la construcción del saber científico-técnico, entre otros, en tanto que saber compartido por comunidades de especialistas que comparten códigos comunes. De otra parte, estos códigos no preexisten como realidades externas al sujeto sino que son mejor significados y formas de representación construidos por el sujeto o por las comunidades. De tal suerte que muy difícilmente puede pretender el docente enseñar un código; este responde más a la posibilidad de aprendizaje que a la transmisión mecánica de la enseñanza. Por esta razón lo que compete al docente es moverse dentro de los principios de clasificación (distinción entre contextos) y enmarcación (producción de las relaciones especializadas dentro de un contexto) creados tanto por las prácticas culturales como por las agencias de control que constituyen las disciplinas; para propiciar comunicaciones legítimas que respondan a las condiciones particulares de cada contexto. Que el docente asuma este ejercicio de valoración hace de su labor una función pedagógica o al contrario, un simple ejercicio de subsistencia, fundado en la ilusión pedagógica de transmitir lo que es intransmisible,-por cuanto el código es construcción, antes que constructo-; una acción técnico- instrumental, que deriva en la simple relación burocrática con el saber, restringida a la transmisión acrítica de la gramática superficial de su disciplina.

Un código actúa siempre en perspectiva, no sólo selecciona unos significados en detrimento de otros, sino que determina de qué manera debe ser interpretado y valorado por el hablante y este es un largo proceso de acomodación (en términos de Piaget) que va de las explicaciones ingenuas o preteorías del alumno, hacia la compleja red de significados que el código escolar (elaborado) supone y que no llega a convertirse en objeto real de apropiación hasta tanto el adquiriente no entre en las reglas de uso de esos "juegos lingüísticos" que constituyen los códigos. No se puede pretender por ello que la simple enunciación de los códigos por parte del docente basta para que el alumno los adquiera,(recuérdese que el código no tanto se adquiere como se construye) menos aún, cuando éste se halla desprovisto de las reglas de uso de dichos códigos. Por lo tanto el docente debe proveer no solamente las formas de realización del código sino las reglas básicas para operario y éste resulta un recorrido largo de convivencia y familiarización con el código que, en muchos casos, no termina con la culminación formal de los estudios. Si el docente no advierte estas condiciones, puede caer en la ilusión pedagógica de suponer que comunica los códigos, cuando sólo se limita a enunciar sus formas de realización. El adquiriente, por su parte, no logrará integrar dichas formas de realización en la red de explicaciones semánticas y se limitará a repetir los formulismos en una especie de ritual que no permite la apropiación real del código por cuanto carece de las reglas de uso que éste exige. Por el contrario, si el alumno logra descubrir las reglas implícitas de estos *juegos lingüísticos,* tendrá asegurado no sólo el ingreso al campo disciplinar sino también el poder diferencial que el código le otorga con respecto a otros hablantes. La institución o la agencia de control que supone la disciplina le otorgará, en consecuencia, el poder decir y/o ejercer la disciplina; si no, simplemente lo excluirá.

Pero el docente, que tiene el poder de decir el saber, es a quien le corresponde la función evaluadora, al menos en el espacio de control de la escuela. Es él quien ejerce el poder de aceptar o denegar mediante la acción evaluadora, el acceso del alumno al código y, en consecuencia, al saber-poder. Allí se hace evidente la función reguladora del código y se pone de manifiesto que éste no se limita al orden instrumental es decir a la transmisión de habilidades académicas sino que incluye unas formas de valoración y de control: es el principio

regulativo del código al que se refiere Bernstein.

La clasificación que hace Bernstein entre códigos elaborado y restringido, para referirse a las formas de comunicación escolar y extraescolar respectivamente, pone en evidencia no sólo el papel de la escuela en la inclusión del individuo dentro de las formas de control que suponen las disciplinas, sino también la importante función social que compete al docente en tanto que encargado de "decir" el código, de validarlo, de comunicarlo; para permitir que otros ingresen en el saber-poder que el dominio del código supone; pero, además, el compromiso ético de transformarlo, de reinterpretarlo¡ de reconstruirlo; pues sólo desde esa perspectiva se hace evidente la construcción de mundos posibles. Algo que no puede hacer el docente si no conoce en profundidad los códigos, esto es, las maneras de seleccionar los significados de su disciplina, las formas de realizarlos y los contextos evocadores desde donde inducirlos. Que el docente conozca o no las profundas implicaciones del lenguaje en su práctica pedagógica no lo sustrae de la responsabilidad social de actuar como agente ya no de la simple transmisión cultural, sino como garante de la transformación social, y termina por tocar la **ACTITUD** docente que, en últimas, surge como el propósito de reflexión de este ensayo.

JUEGO DE ROLES Y ACTITUD DOCENTE

La labor docente es, en muchos casos, un ejercicio de desdoblamiento. En tanto que conciba su misión como la transmisión-control del conocimiento y de las normas que lo regulan, con frecuencia se ve abocado a contraponer voluntad y deseo, cultura académica y cultura extraescolar, comportamiento adulto y comportamiento juvenil en una oposición que ya apunta al desarrollo del mundo social normativo, ya al desarrollo del mundo interno de sus estudiantes, no siempre acordes con la norma. En este juego de oposiciones la interacción docente- alumno, en la que prima la información, convierte el discurso en monológico y la acción comunicativa se reduce a una acción estratégica en la que cada cual busca para sí el éxito: para perpetuarse como profesor el docente y para mantenerse como tal el estudiante, convirtiendo el espacio pedagógico de la escuela en un escenario del saber ficticio, en el que mutuamente se condenan a defender unos roles bastante distanciados del propósito que los pone en interacción: el saber. Así el docente opera estrategias discursivas no para reconstruir-transmitir el objeto de saber sino para ejercer un poder vaciado de saber, en tanto que el alumno, en lugar de luchar por su *desaparición como estudiante* (BOURDIEU y PASSERON: 1967) se abandona a "sufrir" los mal entendidos rigores del trabajo académico puestos subrepticiamente en las estructuras superficiales y no en las estructuras profundas, en la forma y no en el contendido, en el control y no el desarrollo de las competencias; de tal forma que la enseñanza-aprendizaje de los códigos escolares termina reducida a sus formas de enunciación y el discurso instruccional es absorbido por el discurso regulativo. Esta es la razón por la cual los modelos pedagógicos basados en la simple transmisión de los conocimientos han sido puestos en cuestión; no sólo por lo que implican en la construcción social de los saberes sino por lo que representan como mecanismos de sujeción de los individuos a las distintas formas de control social que operan en el campo educativo.

Por el contrario, una relación más dialógica en la que se privilegien verdaderas formas de interacción comunicativa distensiona las relaciones entre los actores y de estos son el saber. Por cuanto lo que se pretende es la aproximación mutua al conocimiento, el proceso docente, en tanto que proceso comunicativo, busca la validez de las *"formas de comunicarse, relacionarse y proceder"* (MOCKUS et alt: 1994) y parte del principio de intersubjetividad en el que la negociación de los sentidos, el trabajo cooperado y compartido orientan la acción de aprendizaje. Ello implica una comunicación de doble vía, una actitud dialógica en la que la acción lingüística es acción hacia el entendimiento. En esta perspectiva las "pretensiones de validez" no son exclusivas del docente sino el resultado del acuerdo mutuo en torno al mundo objetivo (algo), el mundo social (de las interacciones legítimamente reguladas) y el mundo subjetivo (de la representación o manifestación de las vivencias).

Cada uno de estos modelos de relación e interacción docente- estudiante, genera un tipo de Actitud y, en consecuencia, unas posibilidades de acercarse y acceder o no al saber-poder. Pues son las mediaciones discursivas, las formas de enunciación, las encargadas de generar comportamientos. El lenguaje, entonces, genera actitudes y las actitudes, recíprocamente, moldean el lenguaje. Tanto así que como afirman Bourdieu y Passeron (1967), para referirse a los modelos de comportamiento de profesores y alumnos, *"la comunicación universitaria es un intercambio de dones donde cada uno de los protagonistas concede al otro lo que espera de él: el reconocimiento de su propio don."*

El juego de roles entre docente y estudiante afecta, así, las relaciones con el saber-poder, a tal punto que los procesos cognitivos implicados en la producción y comprensión de la comunicación escolar dependen más de los usos lingüísticos y de las actitudes que estos generen frente al saber y frente al interlocutor que de los grados de complejidad manifiestos en las macroestructuras semánticas de los textos. Al fin y al cabo el discurso pedagógico en tanto que competencia comunicativa debidamente realizada supone la capacidad de oyentes y hablantes reales para comprender y producir los discursos adecuados a las intenciones comunicativas determinadas, en situaciones de habla concretas. (Cfr. LOMAS y OSaRa: 1994) Cuando estas condiciones no se dan, simplemente no puede hablarse de competencia comunicativa y el acto pedagógico, como tal, estaría viciado.

¿Cómo entender, entonces, el papel del docente frente a los usos discursivos? ¿Qué tipo de actitud puede asumir distinta de aquella a como actúa en la vida práctica y en la que se ha configurado como persona? ¿Qué puede decir del objeto sino aquello que ha incorporado de su propia experiencia y de la visión del mundo desde la cual se ha configurado cada objeto de saber? ¿Qué tipo de actitudes puede provocar en su interlocutor, distintas de la de su propio campo emocional? y, por último ¿Cual puede ser la naturaleza de su relación con el

saber y con su interlocutor sino la de su propia valoración ética y moral? Estas preguntas que quizá resulten distanciadas de los apuntes precedentes en torno a los códigos tienen, sin embargo, profundas relaciones con los problemas de la mediación discursiva en el ejercicio docente. Para abordarlas partimos de las concepciones de Echeverría (1994) en torno a los cinco dominios básicos de la persona que se nos ocurre reinterpretar como, igualmente, básicos del desempeño docente.

1. El dominio experiencial

El autor en mención define a la persona como un dominio de experiencia *"Nuestras experiencias* -dice- *son los componentes básicos de nuestra vida. La vida es la secuencia de nuestras experiencias. Ciertamente, podemos reflexionar sobre nuestras experiencias* (..) *pero éstas se yerguen por sí solas como algo dado y no las podemos negar.* "Aunque podamos posteriormente juzgar lo que hemos vivido y valorarlo de manera positiva o negativa, la experiencia se constituye en el primer eslabón del proceso de la persona; y se la mira desde el ejercicio docente, se estará de acuerdo en que ésta resulta fundamental por cuanto provee la práctica. ¿Cuántas veces se afirma que muchos errores provienen de la falta de experiencia?

Sólo que dicha experiencia, en tanto que práctica carente de reflexión, elimina el aporte sustancial de la experiencia al ejercicio docente. La experiencia sirve al proceso de la docencia, sólo en la medida que permita rediseñar los acontecimientos futuros. Tener dominio experiencial no es tener la experiencia, es tener la capacidad de reflexionar sobre la misma para orientar la acción, y en el ejercicio de la docencia la reflexión sobre la experiencia no solamente debe tocar las formas de manipulación discursiva para interactuar con los demás sino los contenidos mismos de la interacción, esto es, la revisión continua de los saberes que constituyen, también, experiencias de conocimiento.

2. El dominio discursivo

"La persona -continúa el autor- *es un principio explicativo que da coherencia a las acciones que realizamos".* En el docente y aún en el estudiante, este dominio discursivo no puede ser distinto a sus propias narraciones sobre sí mismo y sobre el mundo. Unas narraciones que - siguiendo a Echeverría- se fundan en *juicios maestros,* que se nos ocurren como los códigos, esos dispositivos culturales que ponen en movimiento el proceso comunicativo y que actúan como ***ventanas de acceso*** ya no al alma humana como afirma Echeverría, sino al conocimiento. El dominio discursivo es no sólo la historia de la persona-docente sino la historia o la narrativa sobre la disciplina. Dicho dominio discursivo supone también las formas de representación, las gramáticas superficiales y profundas del campo disciplinar y las formas de verbalizarlas y de experienciarlas. Hay un principio constructivista que afirma que el conocimiento de las historias de las disciplinas permite una mayor comprensión no sólo de los objetos de saber de qué se ocupan éstas, sino de las reglas de uso de sus propias gramáticas. Como afirma Echeverría, *"las historias van más allá del hecho de contarlas. Ellas constituyen principios activos de coherencia desde los cuales actuamos y nos interpretamos"* o interpretamos las claves de cada disciplina.

3. El dominio performativo

Este dominio, más que cualquier otro, es el que ofrece la posibilidad de construir ***"mundos posibles",*** por cuanto se trata de la perspectiva, siempre revela que hay otras formas de hacer, de sentir, de vivir, de razonar, de explicar el mundo, que no necesariamente se casan con nuestras maneras de ***Hacer*** la experiencia. Lo que el docente asume como la forma obvia y natural de hacer las cosas y que da por sentado no es más que la expresión de ese dominio performativo que supone como una lógica, la única lógica posible, hasta tanto que surge el extrañamiento por una situación que no está en su identidad privada pero que funciona a cabalidad en el dominio público: un procedimiento audaz de sus estudiante para resolver una problemática, una pregunta "insólita" que causa un giro inesperado en el desarrollo discursivo, etc.

Si el docente no es capaz de operar sobre sus propios dominios preformativos puede cegarse y cerrar los horizontes para la construcción de ***mundos posibles.*** Los dominios preformativos constituyen paradigmas que no son otra cosa que las maneras particulares de hacer las cosas en determinadas comunidades; y *"en un mundo global y multifacético, pagamos un alto precio por no reconocer que nuestras maneras de hacer las cosas son sólo una entre muchas otras maneras posibles. Y no siempre, como hemos llegado a aprender, las más efectivas"* (ECHEVERRÍA, 1994:353) Quizá haya llegado el momento no sólo de permear los discursos sino, además, las formas de operacionalizarlos.

4. El dominio moral y ético.

"Desde este dominio, se concibe la persona como un conjunto de declaraciones acerca de las acciones que pueden, no pueden y deben ser realizadas en determinadas circunstancias" (Ibídem) El docente, en tanto que persona y, más aún, por la particularidad de su oficio debe juzgar sobre lo que sí mismo y los demás pueden, no pueden y deben hacer en determinadas circunstancias. Pero una concepción errada de este dominio nos coloca frente al dilema de la voluntad y el deseo, que Mockus desarrolla en su artículo ***pedagogías ascéticas y pedagogías hedonistas*** (1994). La importancia de este dominio radica en el hecho de que posibilita, amplía o restringe la acción del individuo, docente o alumno. Un discurso pedagógico, una actitud docente que crea conflicto no es necesariamente ni inmoral ni antiética, es simplemente una acción que no tiene claros sus propios límites y que requiere ser discursivizada, puesta en cuestión de tal manera que comprometa con la reevaluación de los valores y/o los enjuiciamientos que la convierten en problemática. Existen una ética y una moral universales a las que no nos podemos sustraer so pena de renunciar a la condición de humanos. *"Sin límites morales la vida social, la vida junto a los otros es imposible"(Echeverría:* ibid).

En el ejercicio de la docencia el dominio moral y ético exige el propio enjuiciamiento de los juicios morales y de las acciones frente al saber, y frente a las prácticas discursivas mismas, muchas veces salpicadas de violencia,

de autoritarismo o de absoluta indiferencia. El enjuiciamiento de los juicios debe conducir al rediseño continuo de las pautas que dan sentido a los anhelos de vida, a la experiencia. Por eso el dominio moral y ético compromete a todos los demás dominios de la persona.

5. El dominio emocional

"Según nuestra manera de ser, hay cosas que no veremos y acciones que no seremos capaces de realizar. Somos un conjunto de predisposiciones y de acciones posibles. Pero también somos un conjunto de acciones que no son posibles para nosotros" (Ibídem) El factor emocional es un factor determinante en la posibilidad de acción de la persona. Aunque reconozcamos con el autor referido, que no todas las acciones nos resultan posibles, en el campo del aprendizaje, es quizá el dominio de mayor importancia, por cuanto el campo emocional tanto del docente como del alumno es el que fija sus *propios límites para el cambio y la superación personal.* Un docente desprovisto de emoción, un docente que no es capaz de transmitir a su alumno la pasión y el deseo por el conocimiento y el ejercicio de su disciplina no puede lograr el mismo grado de predisposición para el aprendizaje que aquél que deja traslucir en su discurso el grado de afectividad por el objeto de saber.

El dominio emocional es subsecuente del dominio discursivo. Desde éste último se tiene la posibilidad tanto de diseñar el campo emocional del docente-enunciador, como de moldear el del enunciatario. Ese grado de afectación que revele el discurso puede, mejor que el más elaborado proceso de diseño didáctico, facilitar la entrada definitiva del alumno en el código o apagarle, en últimas, el deseo de saber.

Se podría concluir, un poco metafóricamente, que la apropiación de estos dominios convierten al docente en investigador no tanto de los objetos de saber de su disciplina sino de las profundas implicaciones de su ejercicio docente, de sus mediaciones lingüísticas, de sus interacciones con los demás, ya no *"para juzgar, elegir, promover, someterse a un saber dirigido."* sino *" para soñar en voz alta su investigación"* (BARTHES: 1977: 115).

6. Referencias Bibliográficas:

- Barthes, Roland. *El placer del texto.* Editorial Siglo XXI. México, 1978
- Bernstein, Basil. *La construcción social del discurso pedagógico.* PRODIC
- El Griot. Bogotá. 1990
- Bourdieu y Passeron. *Los estudiantes y la cultura.* Editorial Labor, S.A. Barcelona, 1967.
- Bruner, Jerome. *Realidad mental y mundos posibles.* Gedisa editorial. Barcelona, 1966.
- Dewey, Jhon. *Democracia y educación.* Editorial Losada, S.A. Buenos Aires, 1953
- Diaz, Mario. *Pedagogía Discurso y Poder.* Corprodic, Bogotá, 1977.
- Echeverría, *Ontología del lenguaje.* Editorial Dolmen, Santiago, 1994
- Lomas, Carlos y Osoro, Andrés. *El enfoque comunicativo de la enseñanza de la lengua.* Editorial Paidós. Barcelona, 1994
- Mockus et ALT. *Las fronteras de la* escuela. Sociedad Colombiana de Pedagogía. Bogotá. 1994
- Muñoz, José Arturo. *Las prácticas pedagógicas y sus relaciones de poder,* en *Pedagogía Discurso y Poder.* Corprodic, Bogotá, 1977
- Orozco, Luis Enrique. *¿La universidad* a *la deriva?* Universidad de los Andes. Bogotá, 1988.