

**Las Formas Comunicativas de los Sujetos en la Escuela,
Estudio de Caso en IED Venecia.**

Nilza Yolanda Castañeda Portillo

Director del Trabajo de Grado: Mauricio Lizarralde.

Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

2020

Tabla de contenido

1	Introducción	7
1.1	Pensando en continuar el camino que comencé	7
2	Objetivos	11
2.1	Objetivo general	11
2.2	Objetivos específicos	11
3	Planteamiento de la temática o del problema de investigación	12
4	Antecedentes	17
5	Marco teórico	24
5.1	La comunicación y el lenguaje verbal	27
5.2	El lenguaje No Verbal	43
5.2.1	Ritmos corporales.....	46
5.2.2	Cuerpo, postura y movimiento	46
5.3	Autoridad	48
5.4	Interacción y Socialización.....	50
5.5	Espacio – Lugar	52
6	Metodología de la investigación	55
6.1	Herramientas de recolección de información	59
6.2	Recolección y organización de la información.....	63
7	Análisis de los datos obtenidos	71
7.1	De la tradición a la interacción	71
7.2	Significándonos entre pares.....	75

7.3	Configuración y reconfiguración de las formas comunicativas cuando el círculo social es intervenido por el recién llegado.	78
7.4	El manejo de la autoridad desde la comunicación en los espacios educativos.....	80
7.5	Procesos de transformación y/o resignificación hay en los procesos comunicativos al interior de las aulas de clase, en el grupo social identificado como 101Jm del colegio Venecia IED	81
8	Conclusiones	82
9	Referencias.....	96
10	Anexos.....	100

Lista de tablas

Tabla 1. <i>Tabla de información 1</i>	65
Tabla 2. <i>Tabla de información 2</i>	67
Tabla 3. <i>Tabla de información 3</i>	69

Resumen

El documento que se presenta a continuación es resultado del trabajo de formación académica y de experiencia profesional de los últimos diez años, en los cuales ha surgido la pregunta por las formas comunicativas que hay en las instituciones educativas y cómo estas pueden mediar en las relaciones que en estos escenarios se dan a diario.

La inquietud más profunda cuestiona directamente el quehacer pedagógico cotidiano y su relación con la sociedad y el constructo que de ella se ha hecho, esto referido a la construcción histórica de significados y al modo como esta se lleva a las aulas de clase día a día, en dos direcciones concretas, ya sea obstaculizando el pensamiento y la voz del otro o dándole un lugar y un espacio en el cual se lo reconoce y se lo acepta desde su otredad.

Por ello se pone a disposición de los lectores el análisis y la descripción detallada del proceso que he llevado en cuanto al recorrido teórico, metodológico y experiencial por medio de los cuales han servido para presentar reflexiones y conclusiones en torno al tema de la comunicación en la institución educativa donde trabajo actualmente.

Palabras clave: comunicación verbal, comunicación no verbal, interacción, comunicación asertiva, comunicación bloqueadora.

Abstract

The document that I present below is the result of the academic training and professional experience work of the last ten years in which I have asked myself about the communicative forms that exist in educational institutions and how they can mediate in the relationships that in these scenarios are given daily.

The deepest concern directly questions the daily pedagogical work and its relationship with society and the construction that we have made of it, this referred to historical construction of meanings, and how we take this to classrooms day by day, in two specific directions, obstructing the thought and voice of the other or giving it a place and a space in which it is recognized and accepted from its otherness.

That is why I make available to the readers the analysis and detailed description of the process that I have taken regarding the theoretical, methodological, experiential journey through which I have used to present reflections and conclusions about of the communication in the educational institution where I currently work.

Keywords: verbal communication, nonverbal communication, interaction, assertive communication, blocking communication.

1 Introducción

1.1 Pensando en continuar el camino que comencé

“Y como no atreverme si ya lo había hecho una vez y en este evento resulté triunfante y llena de satisfacción”.

En mi formación de pregrado me pregunté insistentemente acerca de la comunicación en los ambientes escolares, y tuve la fortuna de encontrar allí personas que compartían esta curiosidad y que la apoyaban desde sus diferentes saberes. Lo que en esos momentos parecían disparates, se fue convirtiendo poco a poco en el llamamiento a la actividad investigativa y entonces, mis posturas, mis pensamientos y reflexiones frente a lo que yo había visto, había vivido y estaba experimentando en el día a día, en lo que coloquialmente llamamos “trabajo”, se fue transformando en saber académico.

Trabajo entre comillas porque desde el primer día en que entré al aula de clase me maravillé con la profesión docente y todos los potenciales que tiene, entre ellos la enriquecedora experiencia de la formación a través de la interacción y la inevitable construcción mutua de sujetos. Por lo contrario, el trabajo era entendido como una actividad pesada, difícil, dispendiosa y angustiosa, algo por completo diferente a la pasión surgida durante el ejercicio docente dentro de la escuela.

Se encontró en el proceso comunicativo y en lo que en este acontece un motivo para acercarme al escenario escolar desde la investigación, pues pensé en el poder que tiene la comunicación en la cotidianidad de los sujetos, porque puede llegar a ser determinante en la configuración de la convivencia. En aquel entonces encontré en las muestras de mi primera investigación, centrada en un caso específico, que la comunicación llevaba a los sujetos a no ser ni a sentirse parte de una comunidad, así esta estuviera en constante cambio, lo cual

holísticamente quedó asignado a la experiencia comunicativa previa que se había tenido con el espacio escolar.

Ciertamente, para un licenciado que está a punto de terminar su proceso de formación esto parecía desalentador, no obstante, por la formación investigativa adquirida, estas adversidades se transforman en motivos para ahondar aún más en la escuela con respecto a la comunicación. Entonces sentía que era apropiada una reflexión constante sobre estas cosas cotidianas, una reflexión que partiera de cuestionamientos nacidos en la marcha del ejercicio docente y que al intentar darles respuestas, pudieran provocar una transformación personal en cuanto al cómo se asumen las relaciones con el otro en el escenario educativo y cómo esto afecta la convivencia entre pares, cuáles son las características principales de estas relaciones en la esfera comunicativa y a qué conclusiones puedo llegar sobre los principales escenarios, sujetos, eventos, etc., en donde aprendemos estas formas de interactuar.

Tal problematización se empezó a trabajar desde los dos diferentes contextos en los que me he encontrado a lo largo de esta etapa de formación, y aunque en algunos momentos surgió una confusión y exaltación debido a los cambios de escenario que truncaron y obstaculizaron el proceso investigativo de manera momentánea. No obstante, fue durante estos momentos en los que no se hallaba un horizonte en los que se pudo manifestar una forma diferente de abordar el escenario escolar, basada en la observación, la experiencia y la recopilación de información.

Inmersa en este nuevo escenario encontré la razón de ser de mi investigación; los significados, esos significados construidos y expresados por los estudiantes a través del desarrollo comunicativo, tan innato a toda actividad del ser humano, y que se pueden estudiar a partir del lenguaje; pero no desde todas las formas de este, porque sería pretencioso y desbordante, así que retome dos de ellas muy presentes en las observaciones; el lenguaje verbal y el lenguaje no verbal. De esta manera, y fijando una metodología que contempla lo

propio de esta, así como tiempos y resultados esperados, canalicé la atención en mi propósito investigativo recurriendo, en principio, a diferentes maneras de recolectar la información, como diarios de campo, análisis de fuentes teóricas y su comparación con lo observado en el escenario propuesto, para finalmente, luego de la tabulación, análisis y reflexión constante, condensar los resultados obtenidos en el trabajo que se presenta a continuación, el cual resumo como un recorrido investigativo que aborda la comunicación cotidiana en el ambiente escolar y fija su atención en las dinámicas de comunicación que reconocen la existencia de contextos culturales diversos.

Para este propósito se presenta en un inicio los objetivos que surgieron a raíz del planteamiento del problema que fue el encargado de motivar esta investigación y en donde expongo los eventos sobre los cuales se construyó dicho planteamiento, luego expongo los antecedentes que llamaron mi atención frente al tema de la comunicación ya que son experiencias que arrojan elementos importantes en el posterior análisis como los tipos de comunicación no verbal que se pueden evidenciar, los rótulos que la comunicación ha tenido en los resultados de algunos de estos trabajos y los escenarios diversos de educación en los que la cuestión principal ha sido la comunicación.

También doy a conocer las preguntas que fueron surgiendo y orientaron esta investigación, preguntas que resultaron relevantes pues sobre estas nacieron las categorías que enuncio, previo a los abordajes epistemológicos que ciertamente las desarrollan desde una clasificación que le permite al lector conocer las posturas desde las cuales abordo mis análisis posteriores. Toda esta información será articulada en las conclusiones que se caracterizan por manejar un discurso propio, pero construido a través de la experiencia y la reflexión, también en el cuerpo de este trabajo se hace referencia a la metodología y en este apartado se da cuenta de las fases por las que pasó esta investigación, además explica cuáles fueron y por

LAS FORMAS COMUNICATIVAS EN LA ESCUELA.

qué se eligieron las herramientas de recolección de datos trabajadas, cómo se tabularon y los análisis que desde estas surgieron.

También el lector podrá encontrar un capítulo dedicado al análisis de la información, separado según las categorías y las subcategorías, esto con la intención de dar a conocer los hallazgos en cada una de ellas y la pertinencia de la investigación allí. Finalizando el documento se encuentran las conclusiones, que como ya cité antes, están desarrollando los objetivos planteados e introducen al lector en la reflexión del quehacer cotidiano con los sujetos con los que se relaciona a nivel comunicativo.

2 Objetivos

2.1 Objetivo general

Caracterizar las formas comunicativas verbales y no verbales y su incidencia en la convivencia de los sujetos que interactúan en la básica primaria en el colegio Venecia IED.

2.2 Objetivos específicos

- Indagar acerca de los significados que tienen las interacciones comunicativas de los estudiantes con sus docentes y pares.
- Establecer relaciones entre las acciones y los significados que los sujetos dan a las formas comunicativas específicas.
- Establecer relaciones entre convivencia, formas comunicativas y espacios en la escuela.

3 Planteamiento de la temática o del problema de investigación

El proceso de subjetivación de los individuos se da a partir de su interacción social, es decir, de la experiencia y la significación que él y los otros hacen de los actos que cada quien teje. En este orden de ideas la transformación reafirmación de los significados que cada quién ha construido se da en los espacios de socialización y dichos procesos pueden caracterizar las formas en que se manifiesta la convivencia en el ambiente escolar en la cual estamos sumergidos todos. De igual manera, en las formas comunicativas, colectivas y singulares, se encuentra un vehículo potencial que contribuye en la construcción del yo y del referente que otros tienen de este.

Por otro lado, la escuela entendida como institución educativa y observada desde un recorrido histórico que lleva rasgos de colonialismo, plantea a la población que “educa” objetivos basados en tales recorridos, y presenta en su dinámica cotidiana aspectos de imposición cultural que se pueden evidenciar desde la comunicación (verbal y no verbal) y que para este caso se convierten en objeto de mi investigación; sobre estos comencé a trabajar para llegar a un análisis del cómo se dan las formas comunicativas con el propósito de aportar al reconocimiento y al respeto del otro en el encuentro cara a cara dentro de un ambiente escolar específico, en este sentido, y siendo parte activa del contexto presentado nació la pregunta que orientó esta propuesta investigativa: **¿Qué características se encuentran en las formas de comunicación verbal y no verbal de los sujetos del colegio Venecia IED en básica primaria, y de qué manera estas median en la convivencia?**

Es así como mi mirada investigativa se centró sobre el proceso comunicativo inherente a las diversas interacciones comunicativas dentro del ambiente educativo que

conforma el IED Venecia, específicamente con los sujetos pertenecientes al grupo 101JM que comenzaron su básica primaria en el año 2019.

LAS FORMAS COMUNICATIVAS EN LA ESCUELA.

Por lo demás, esta investigación se realizó con el fin de identificar los significados que los sujetos han dado a las formas comunicativas que se dan en la interacción cotidiana, y para ello se tuvieron en cuenta sus individualidades y los referentes culturales que los configuran, así como la posible trascendencia de cultura comunicativa propia de la institución, esto último relacionado con los procesos de equivalencia que se forman dentro del ambiente escolar por medio de la comunicación verbal y no verbal.

También fue de interés resaltar la importancia de los roles de poder frente a las variaciones comunicativas de los sujetos (estudiantes, docentes), y con relación a ello ligar las actuaciones de algunos sujetos en campos convivenciales propios de la institución educativa. Todo lo anterior con el objetivo de generar una reflexión en torno a este aspecto que pese a ser de vital importancia es obviado día a día en la comunicación escolar.

Los nuevos actores producto del movimiento migratorio e inmigratorio, se insertan en el ambiente escolar en el que se propuso esta investigación y son en gran parte los que inician el cuestionamiento en mí, particularmente sobre la manera como son tratados, desde la interacción comunicativa, y cómo ellos mismos tratan a las personas que encuentran en las instituciones educativas, porque he observado que existe un impacto (que poco a poco las observaciones y el análisis de las mismas develaron) que en muchas ocasiones se transforma en obstáculo comunicativo, ya que estos sujetos llegan a un espacio configurado bajo ciertos parámetros de legitimidad, que caracterizan formas comunicativas en el escenario escolar y posicionan al otro, por tanto, configuran las interacciones al interior de la institución educativa.

Fue importante tener en cuenta este aspecto social en la comunidad educativa, dado que la negación y deshumanización del otro comienza con el desconocimiento de sus raíces y por lo tanto justifica en este desconocimiento la ausencia del otro como igual, lo cual conlleva, por ejemplo, un encuentro comunicativo abrupto (haciendo referencia a la convivencia) entre

pares, en diferentes escenarios, entre estos la institución educativa. Fue a partir de este postulado que pensé en la importancia de examinar y reflexionar las formas de abordar a diario la comunicación en los espacios escolares en los que me desempeño como docente, fijándome en el ámbito de la convivencia.

En síntesis, para la construcción de esta propuesta me situé desde la siguiente afirmación: los sujetos que confluyen en la escuela llevan una información cultural, construida desde el espacio de socialización primario y desde las diversas interacciones anteriores a las experimentadas en el espacio escolar, por lo cual, también es preciso tener en cuenta el análisis de diversas formas comunicativas que, aunque compartan contexto contienen diversos significados dependiendo de los sujetos y las situaciones.

No obstante, también tuve en cuenta que como seres sociales que confluimos en el espacio escolar llamado Colegio Venecia IED podemos a través de la interacción social enriquecer los significados en las relaciones comunicativas, pues todas las vivencias y acontecimientos cotidianos generan una experiencia en el sujeto, y estos se reflejan naturalmente en el intercambio comunicativo diario, también generan posibles adaptaciones a los nuevos escenarios sociales a los que se enfrentan, lo que en muchos casos supone la recategorización de aquellas significaciones que habían sido aprendidas en otro espacio social, dando lugar así a la resignificación a través del interaccionismo simbólico que permite una reconstrucción social de la realidad, ya que “la verdadera realidad no existe ‘fuera’ del mundo real ‘se crea activamente a medida que actuamos dentro y hacia el mundo’” (Hewitt, 1984, como se citó en Olivera, 2006, p. 84). Lo anterior fue lo que movilizó mi investigación hacia la búsqueda de elementos que promuevan cambios en el campo comunicativo para que las situaciones convivenciales cotidianas resulten en un manejo dialéctico apropiado que no excluya, ridiculice y acalle, sino que, por el contrario, pueda construir un diálogo ameno que concluya

LAS FORMAS COMUNICATIVAS EN LA ESCUELA.

en consensos y nuevas formas de apropiación del espacio escolar, esto último pensado desde y hacia los sujetos llamados docentes y estudiantes.

En consecuencia, en el estudio de caso planteado en el colegio Venecia IED fue importante resaltar la comunicación con relación a la interacción social entre pares y entre docentes y estudiantes a nivel general, luego fue necesario pasar por el reconocimiento de raíces culturales generales, locales y llegar hasta las construcciones sociales más cercanas y actuales que se legitiman en este espacio escolar. Por lo anterior, esta investigación tuvo como constante un carácter reflexivo frente al hallazgo de posibles características comunes en la comunicación que pueden llegar a enmarcarse en la singularidad de un grupo de sujetos, un espacio o un lugar, esto con el propósito de describirlas y caracterizarlas.

Entonces, se observó y enfatizó en las particularidades que se evidenciaron en la CNV y CV, para describir la comunicación desde la pequeña sociedad que representa el espacio escolar aquí intervenido, todo esto se incorporó al análisis de la comunicación y se tuvo en cuenta en el abordaje práctico para perfilar cómo estas comunidades se asumen dentro de sus prácticas comunicativas cotidianas y al tiempo qué diferencias se encuentran cotidianamente en estos escenarios.

Partiendo de estos análisis fue posible encontrar que existen roles determinados desde las construcciones sociales primarias y administrados por las relaciones comunicativas, así pues, los niños y niñas que llegan a la escuela se relacionan entre sí con estas determinaciones que son anteriores a su llegada, también con sus propias construcciones y significaciones.

En este orden de ideas se asumirá la reflexión desde la comunicación, cuando los sujetos al enfrentarse a un contexto cultural determinado como el ambiente escolar se exponen a nuevos retos frente a la recepción y emisión de mensajes, las herramientas que utilizan en el ejercicio comunicativo y la complejidad y tipificación comunicativa que existe en el ejercicio de descifrar los códigos establecidos en la cultura a la cual se llega repentinamente con el fin

LAS FORMAS COMUNICATIVAS EN LA ESCUELA.

de vivenciarla. Por otro lado, también centro el interés en la tensión generada entre lo que se establece como adecuado en el nuevo contexto y lo que se ha aprendido en otros ámbitos de interacción social. Y, por último, como resultado se exponen los hallazgos que con respecto a los significados se obtuvieron, haciendo una clasificación por subcategorías para comprender la complejidad de estos, los diferentes actores y las diferentes interacciones comunicativas, desde la comunicación verbal y la comunicación no verbal.

4 Antecedentes

En el recorrido documental realizado como parte de esta propuesta investigativa se identificó una preocupación generalizada entre los investigadores del campo educativo frente a la comunicación, especialmente a la comunicación de los últimos tiempos que incluye los medios audiovisuales que se tienen a disposición. No obstante, la relevancia de la ubicación que los investigadores dan a la comunicación en la educación está directamente ligada a la interacción dentro del ambiente educativo, pues si bien es cierto que los medios y las formas comunicativas se transforman día a día y los estudiantes no están exentos de la utilización cotidiana de estas nuevas tecnologías o nuevas herramientas de comunicación, también lo es que los actores (profesores) que confluyen allí con todo ese universo de sentidos en muchas ocasiones desconocen esos nuevos lenguajes.

Según estas investigaciones, la comunicación ha alcanzado tal relevancia investigativa por la mediación de las TIC, y en la medida que se da paso a la socialización se comienza un camino pedregoso hacia los consensos y las significaciones del lenguaje verbal y no verbal propio de la escuela. El trabajo titulado “Lenguaje audiovisual y lenguaje escolar: dos cosmovisiones en la estructuración lingüística del niño” (Ciro, 2007), presenta el complejo pero indiscutible conflicto entre la escuela y los cambios sociales que lleva necesariamente a la fractura en las formas comunicativas que tienen lugar en el escenario educativo, ya que no solamente no se conocen los cambios y por lo tanto los contextos de los diferentes sujetos, sino que al tiempo se abordan desde un discurso onanista produciendo lo que algunos han tildado como comunicación negativa o bloqueadora.

“Existe una escuela que se sujeta con fuerza a formas comunicativas tradicionales y en este sentido abandona o rechaza las nuevas formas de comunicar generando un espacio de socialización desarticulado de su realidad” (Ciro, 2007, p. 44).

LAS FORMAS COMUNICATIVAS EN LA ESCUELA.

En consecuencia, el punto de partida que se propuso en esta investigación nació de las relaciones con las TIC aunque fue anterior a estas y resulta importante abordarlo, pues si bien las investigaciones avanzan en medio del afanado cambio del ecosistema comunicativo (Barbero, 2009), es posible que exista un factor desconocido que dé soporte a las investigaciones sobre estas Tecnologías de la Comunicación y la Información con relación a la escuela, ya que no solo estas nuevas tecnologías tienen un papel predominante hoy en la comunicación escolar al hacerlas diversas y llenas de sentidos, sino que hay algo más antiguo y propio de las interacciones cotidianas que lleva un marcado papel en la configuración de las formas comunicativas en la escuela y que es necesario abordar para luego insertarlo dentro de los estudios más recientes sobre los cambios tecnológicos y su influencia en las formas comunicativas escolares. Tal factor aludido es el espacio social, que, aunque se ha analizado en diversas investigaciones y desde distintos campos del saber, sigue generando aún una inquietud respecto a su influencia en las interacciones comunicativas.

Ya que ese espacio social es entendido como la interacción y la configuración de nuevos significados que evidentemente atraviesan las formas en que las personas implicadas se comunican al interior de la institución educativa, no solo en la dinámica estudiantes-docentes, sino también entre pares, es preciso identificar esas características que se han establecido en las formas comunicativas dentro de la escuela que dan paso a complementos o colisiones en la convivencia; es importante para establecer desde allí las bases de las problemáticas comunicativas que en los antecedentes abordados que, de acuerdo con los antecedentes analizados, existen al interior de la escuela y en algunas ocasiones centradas en el aula de clase y las formas de comunicación interpersonal, intrapersonal y de grupo.

En otro orden de ideas, cabe destacar que en el enfoque de las formas comunicativas aparece un criterio de dos puntas encontradas en los antecedentes aquí presentados, siendo una de ellas es la “comunicación asertiva” y la otra la “comunicación negativa”. La primera

ha sido expuesta e investigada en el trabajo presentado a la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, titulado “Comunicación asertiva: análisis bibliográfico de las propuestas pedagógicas implementadas en el aula para lograr contextos educativos de sana convivencia en el desarrollo de una comunicación asertiva”, por Gutiérrez (2017).

Tal y como lo han planteado distintos autores, en la anterior obra también se propone la comunicación como elemento fundamental e innato, para ella “la asertividad como una competencia comunicativa se puede entender como la capacidad para expresar intereses, necesidades, emociones e ideas propias evitando lastimar a los demás o hacer daño en las relaciones” (Gutiérrez, 2017, p. 32), es decir, como aquella forma de comunicar que convoca, invita y permite, en el espacio escolar, la transmisión mutua de conocimientos desde un rol casi que igualitario (esto entre docentes-estudiantes) y que evidentemente tiene en cuenta el contexto inmediato de los sujetos involucrados en el acto comunicativo como mecanismo de interacción respetuosa e incluyente. En términos de Maturana (1993) se podría definir la comunicación asertiva como lo contrario al lenguaje deshumanizante, y en términos de Mignolo (1989), como aquella que tiene en cuenta esas otredades y, por ende, dignifica el acto comunicativo.

Derivado de esto, el docente se convierte en un actor fundamental en el propósito de llegar a la comunicación asertiva debido a que desde su posición de liderazgo dentro del grupo (desde la forma comunicativa grupal), los integrantes leen lo que la autora llama “derechos de la asertividad”, de manera que en la medida en que el discurso del maestro los legitime se hará una reproducción de estos y se lograra la “comunicación asertiva” que evidentemente, según la investigadora, tiene gran influencia sobre la convivencia dentro de las instituciones educativas.

No obstante, y en consecuencia de la lectura de este trabajo queda abierta la segunda punta de este criterio y es la no asertividad de la comunicación y las características de las formas

comunicativas que colisionan los procesos de convivencia y de desempeño escolar al interior de las instituciones educativas.

Esta no asertividad está planteada desde una perspectiva de empatía en el estudio titulado: “Análisis crítico de las actitudes bloqueadoras de la comunicación humana”, de Froufe (2000). Es un documento que logra establecer o visibilizar las dificultades por las que atraviesa la comunicación interpersonal o grupal en diferentes condiciones como lo son las relaciones de poder, siendo un reflejo de esto cuando en el aula de clase de la básica primaria entra la evaluación a hacer parte de la dialógica y esta se instaure desde su sentido más tradicional, es decir, en aquel en el que los sujetos son caracterizados numéricamente, por lo cual el diálogo se despoja de la afectividad y logra interponer inseguridades en los receptores. Otro aspecto que el autor considera relevante para bloquear la comunicación humana es el control de la comunicación, pues es evidente que, en una relación comunicativa, según las tomas de turno, las intenciones, las tonalidades, entre otras, se ejerce cierto liderazgo frente a la temática o a la forma comunicativa que se esté utilizando. Este es un ejemplo muy apropiado cuando se trata de entender el conocimiento de forma unidireccional y se reprime o se desconoce el conocimiento multidireccional propio del aula de clase. También resulta evidente en otros espacios como el “recreo” donde se pueden encontrar situaciones similares entre pares, estas últimas muy posiblemente producto de la reproducción.

Si bien este es un tema concurrido en la curiosidad investigativa de muchos profesionales, también es cierto que no es fácil su accionar y mucho menos su tipificación, pues “sabemos que la comunicación con los demás –ajenos o próximos– no siempre resulta fácil ni entretenida” (Froufe, 2000, p. 101). No obstante, hay una constante que se logra vislumbrar en todos estos trabajos y es el carácter afectivo y emocional de la comunicación que da un matiz totalmente diferente, ya sea legitimando al otro como válido o negándolo en estas situaciones dialógicas.

LAS FORMAS COMUNICATIVAS EN LA ESCUELA.

Para despejar un poco el camino con esta dualidad presentada en las investigaciones es preciso abordar el trabajo presentado a la Pontificia Universidad Javeriana llamado “La voz de los niños: un pasaporte para explorar la oralidad en el aula” de Cuervo y Rincón (2010), en donde se proponen identificar los procesos de oralidad en un grupo de niños que comienzan su básica primaria, con base en la observación de las intencionalidades de los docentes que abordan los estudiantes, ya que, según ellas:

Esta investigación cobra relevancia al entrever una didáctica de la lengua oral que favorece la concepción de lenguaje como práctica cultural reflexiva y propende la formación de sujetos socialmente activos que puedan hacerse responsables de su discurso y reconocer la palabra de los otros, como muestra de una actitud democrática en el marco de la ciudadanía. (p. 5)

Este trabajo cobra relevancia en la medida en que ponen de manifiesto el papel que juega la escolaridad (espacio de socialización secundario) en la apropiación del lenguaje oral y la reproducción de este entre pares, reiterando lo que Gutiérrez (2017) explicó en sus conclusiones de investigación. Sin embargo, es importante reiterar que no se pretende enmarcar esta responsabilidad en la escuela únicamente, y es así como lo concluyen dichas investigaciones también, pues como ya se ha mencionado en otros apartados, la socialización en la escuela efectivamente lleva un cúmulo de experiencias interiorizadas por los sujetos en diferentes escenarios que hacen parte de su cotidianidad y los cuales los han constituido como individuos constructores de una sociedad (Restrepo, 1993).

Por otra parte, en las conclusiones de la investigación de Cuervo y Rincón (2010) se mencionan aspectos relevantes de la comunicación vista desde el lenguaje, al indicar:

[Que] se concibe el lenguaje como una experiencia comunicativa que media las interacciones con el mundo y con quienes lo conforman, donde el uso de la palabra

permite la distribución equitativa del poder y facilita la construcción de posturas críticas y analíticas para participar en sociedad. (p. 73)

Pues su mirada investigativa está centrada en los procesos de adquisición del lenguaje oral y las transformaciones que tienen lugar por medio de la intervención escolar, dependiendo de las estrategias que utilicen los docentes en dicho propósito.

“Es importante resaltar, que, si bien el habla es una habilidad innata, es posible enseñar a hablar en términos de construir de manera colectiva acuerdos que favorezcan la convivencia y propicien la participación” (Cuervo y Rincón, 2010, p. 74).

Con esta conclusión extraída directamente del documento publicado se esclarece el papel socializador de la comunicación en este espacio escolar y su insistente configuración comunicativa divergente que se desplaza entre lo “asertivo” y lo “negativo”; y en esos desplazamientos y encuentros busca nuevas formas de expresión mediadas por todos aquellos factores sociales y culturales implícitos en la escuela.

Por otro lado, y muy cerca de la intención investigativa pretendida, está el trabajo de investigación denominado “Caracterización de la comunicación pedagógica en la interacción docente-alumno, en los grupos de estudiantes de I, II y IV semestre de la licenciatura en pedagogía infantil de la Pontificia Universidad Javeriana”, de Granja, Garzón y Ordóñez (2009), en el que hubo una observación específica en las relaciones entre los sujetos que conforman un ambiente escolar determinado que parte del postulado de la interacción a través de la comunicación y de las diferentes herramientas, tecnológicas o no, que median la dialógica en el campo educativo y con un interés en la comunicación verbal y no verbal específicamente, ya que las resaltan como constantes y propias en lo que los autores llaman “la comunicación pedagógica”, que en yuxtaposición con el escenario propuesto, se puede entender como aquel encuentro académico en el que se interacciona a través de la comunicación con sujetos totalmente diferentes en sus conocimientos previos, culturas,

LAS FORMAS COMUNICATIVAS EN LA ESCUELA.

formas de ser y hacer, producto de sus experiencias y que es común a los diferentes grados de escolarización institucionalizada.

Así, y de acuerdo con lo descrito anteriormente, fue posible determinar la conveniencia de llevar a cabo este trabajo investigativo, al encontrar en los textos analizados diferentes posiciones que respaldan no solo la importancia de tratar un tema como la comunicación y sus significaciones, sino también por las posiciones mostradas al respecto, muy parecidas a las planteadas aquí. Estos trabajos reflejan una preocupación insistente en cuanto al tema comunicativo en los diferentes niveles de escolaridad institucionalizada, y además presentan una amalgama de mundos encontrados en un solo espacio y que configuran consensos a través de la interacción cotidiana.

Por último, exponen un necesario reconocimiento de las formas comunicativas en estos escenarios que den cuenta de la validez del otro como digno de ser escuchado, interpelado y transformado, es decir una mixtura de divergencias que se fusionan y dan como resultado diversos productos comunicativos que se quieren hallar a partir de los datos analizados en la institución educativa objeto de este estudio, y que además se buscan caracterizar para articularlas con todas esas experiencias y contribuir, finalmente, a una reflexión pedagógica iniciada por los trabajos realizados con anterioridad.

5 Marco teórico

Desde la participación en los seminarios y la constante reflexión que propician estos espacios académicos se propone el desarrollo de autores relacionados con las temáticas afines a este estudio, que se basa en dos tópicos primordiales: la comunicación y la interacción. La primera como vehículo de representación del yo a través de los otros y la segunda como universo de significado desde lo físico, cultural, histórico, político y en general todas las dimensiones que abarca el tema social. Desde aquí parto porque ciertamente:

[...] la educación forma para la ciudadanía y para la vida pública y, en ese sentido, por la educación se resulta inmerso en una red insospechada de relaciones con otros que, consciente o inconscientemente, determinan los pensamientos y conductas del sujeto en la comunidad, como resultado de normas preestablecidas. (Garay, 2012, p. 3)

Por tanto también determinan las significaciones, dan cuenta en las relaciones de convivencias de esas formas comunicativas de base, e intentan por la interrelación o relaciones con otros, como lo dijo Garay (2012), resignificarse y encontrarse a ellos mismos.

En consecuencia, de lo anterior se explicó primero la relación de la comunicación con las representaciones, para finalmente articular con la parte social desde el individuo y en ocasiones desde la génesis social en Bogotá, sin dejar de lado las construcciones de significación y el espacio escolar desde las que parte esta propuesta.

Ciertamente las formas comunicativas están presentes en el quehacer del ser humano a través de toda su vida. Teniendo en cuenta que en un porcentaje alto la mayor parte de nuestra vida escolar transcurre en las instituciones educativas, se hace relevante que estas formas de comunicación sean estudiadas en este espacio a partir de estos interrogantes: ¿Cómo se dan las formas comunicativas entre el docente y el niño?, ¿cómo se dan las formas comunicativas entre pares?, ¿qué sucede con el manejo de la autoridad desde la comunicación en los espacios educativos?, ¿cómo se configuran y reconfiguran las formas

LAS FORMAS COMUNICATIVAS EN LA ESCUELA.

comunicativas cuando el círculo social es intervenido por el recién llegado? ¿qué procesos de transformación y/o resignificación hay en los procesos comunicativos al interior de las aulas de clase, en el grupo social identificado como 101Jm del colegio Venecia IED? Todas estas cuestiones, producto del acercamiento al contexto de investigación, tuvieron como objetivo direccionar el sendero que transite en busca de la caracterización de las formas comunicativas en el grupo seleccionado a partir de la búsqueda y hallazgo de sus respuestas.

Como docentes es necesario tener en cuenta, en un sentido reflexivo, que la aplicación de nuestras metodologías genera gran impacto en las dinámicas relacionales que se tejen en el interior del aula, y a su vez estas son trascendentales en cada uno de los niños que intervenimos, ya que en dichas metodologías está implícito el discurso comunicativo y este, al mismo tiempo, supone un comportamiento determinado desde la construcción social que se ha legitimado del rol que desempeñamos en las comunidades educativas, con relación a nuestros estudiantes, lo cual invita a que consideremos siempre el alcance de nuestras relaciones comunicativas, las prácticas educativas que a diario ejecutamos en nuestro quehacer docente, y el posible impacto que puedan estas tener en cada una de las vidas y/o comportamientos de los y las estudiantes, esto último enmarcado en un esquema de innovación de las prácticas pedagógicas cotidianas.

En este sentido, se debe partir desde un antecedente propio el cual fue objeto de evaluación en la formación como licenciada en pedagogía infantil en la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, e inició en la curiosidad investigativa en el campo educativo y ciertamente dejó abiertas cuestiones que se buscan responder, escalando estas iniciativas hacia nuevas inquietudes que aporten crecimiento al campo profesional desde el conocimiento, y que además construyan nuevas reflexiones en torno a la pedagogía.

Para comenzar a darle fondo a este discurso, en la marcha se construyeron cinco preguntas orientadoras que al tenerlas en cuenta en las observaciones abrieron paso a las categorías,

sobre estas últimas se inició la heurística que permitió documentar este trabajo desde los aportes teóricos presentados en este apartado. A su vez, y con el paso del tiempo, en el análisis de las observaciones y a la luz de las reflexiones teóricas nacieron subcategorías que buscaban precisar la investigación y cerrar el campo de acción tan amplio que proponían las categorías, para que se pudiera trabajar acorde a los tiempos planteados, los objetivos y la población intervenida.

Estas subcategorías, como ya lo he referenciado, comenzaron a virar la investigación desde el previo abordaje de diferentes teóricos, académicos, y también a la participación desde los espacios de seminarios en donde a través de las discusiones se identificaron pilares importantes en la organización de la propuesta investigativa, en este orden de ideas me permito presentar, en este capítulo, el curso que siguió mi investigación, dando a conocer los focos sobre los cuales me centré y el desarrollo de cada uno de estos a nivel epistemológico, sirviéndome de los aportes que para esta investigación fueron relevantes.

Preguntas orientadoras, categorías y subcategorías de análisis.

¿Cómo se dan las formas comunicativas entre el docente-estudiante y entre pares?

1. Comunicación

- Verbal
- No verbal

¿Qué sucede con el manejo de la autoridad desde la comunicación en los espacios educativos?

2. Autoridad

¿Cómo se configuran y reconfiguran las formas comunicativas cuando el círculo social es intervenido por el recién llegado?

3. Socialización

¿Qué variaciones hay en las formas de comunicarse según los espacios físicos?

4. Territorio – lugar

¿Qué procesos de transformación y/o resignificación hay en los procesos comunicativos al interior de las aulas de clase, en el grupo social identificado como 101JM del colegio Venecia IED?

5. Interacciones

- Pares-pares
- Docentes-estudiantes
- Estudiantes-docentes

5.1 La comunicación y el lenguaje verbal

Comenzando con este abordaje teórico y reflexión pedagógica que sustenta esta propuesta, se abordó en primer lugar el tema de las relaciones comunicativas en la escuela, las cuales se construyen de manera general en un ámbito de poder o en “la reproducción selectiva de discursos educativos” (Bernstein, 1981, como se citó en Bernstein y Díaz, 1985, p. 18), que giran en torno a la histórica figura de autoridad instaurada en esta ya que se requiere regular el comportamiento del niño, escolarizarlo en el sentido en que McLaren (1984) lo ilustró, es decir, en un sentido conveniente para el profesor, las directivas, y construido para responder a las exigencias hegemónicas del sistema educativo de un país, en el cual se está consciente o inconscientemente sumergido. Estas regulaciones son dadas por ciertas relaciones comunicativas que llevan códigos, definidos “como principios que regulan los sistemas de significación, adquiridos de forma tácita, que seleccionan e integran modos de actuación” (Bernstein, s.f., como se citó en Sanabria, s.f., párr. 6), materializado en, por ejemplo, las

normas y la disciplina que se imparte en la mayoría de los casos a través del grito, el maltrato verbal, la descalificación del estudiante en público, la exclusión del salón de clase, y en ocasiones el maltrato físico, que finalmente llevan a una relación comunicativa desigual y por tanto a una construcción de la realidad determinada por estas experiencias.

En este sentido, afirmó Restrepo (2010) que “cuando una singularidad choca con el onanismo de la maquinaria escolar, preocupada tan solo por perpetuarse a sí misma, la forma que toma el encuentro es el fracaso académico” (p. 31). En efecto, y tal como se concluyó en el trabajo de pregrado, estas relaciones desiguales y desprovistas del conocimiento de esas singularidades, de acuerdo con este autor, llevan a hechos específicos y fue sobre ellos que se plantearon las respectivas observaciones, puesto que si bien las relaciones de poder y los discursos repetitivos y coercitivos de algunos docentes tienen impacto sobre los sujetos, aún más las relaciones comunicativas que se tejen entre pares en relación con dos aspectos importantes que convoca la escuela; las relaciones de poder propias del ambiente educativo y las formas de desenvolverse o manifestarse a través de la convivencia entre pares.

Siguiendo con esta categoría de la comunicación en relación con la sociedad, Jürgen Habermas indicó una explicación de la formación del sujeto frente a la articulación de la sociedad y la comunicación (Jojoa, 2010). Según Habermas, la formación del sujeto se da en un proceso dialéctico e histórico en el que los factores clave del proceso socializador son “la formación del sujeto gracias a los modelos originales formativos: el lenguaje, el trabajo y la interacción” (Jojoa, 2010, p. 11). En este sentido:

La identidad del yo no es innata, sino un proceso dialéctico e histórico; el yo es la identidad de lo universal y de lo particular, una especie de sistemas de normas universalmente válidas, que permiten aplicaciones individuales y particulares, de forma que el recién nacido se personaliza al socializarse, aunque su ser prelingüístico esté repleto de elementos biológicos. (Jojoa, 2010, p. 11)

LAS FORMAS COMUNICATIVAS EN LA ESCUELA.

La socialización, prosigue Habermas, no es un proceso racional y cognitivo, sino también afectivo e inconsciente, reducible a la competencia comunicativa, en la que el lenguaje es su principal elemento, distinguiendo en el lenguaje cuatro funciones: comunicativa, representativa, regulativa y verificativa. La acción comunicativa (acción simbólicamente mediadora) se da en un conjunto de manifestaciones verbales y de juegos verbales habituales y normativamente seguros. El discurso no es únicamente una manifestación verbal, ni expresión de temáticas constantes, sino la comprensión problemática mediante la acción comunicativa elaborada y fundamentada. Por el discurso se conquista la consistencia de las opiniones y de las normas. El individuo, a lo largo del proceso histórico de socialización, consigue la competencia lingüística con capacidad de intervenir en el diálogo. La competencia comunicativa requiere lenguaje e interacción; por el lenguaje nos emancipamos y por la interacción alcanzamos reciprocidad. (Castañeda, 2010, párr. 5)

Así, este autor alemán del siglo XX articuló las dos primeras subcategorías dejando abierta la tercera y permitiendo pensarla en su relación con la comunicación y la sociedad, en términos de análisis del lenguaje, de acuerdo con Maturana (1993), quien los presenta en relación con la legitimidad que se la da a un otro igualmente válido.

La educación, vista desde la perspectiva institucional a la que actualmente se circunscribe, crea mapas de significación en el individuo, formas de pensar, sentir, actuar, experimentar e interiorizar el mundo, que en esta investigación se constituyen como el objeto de estudio principal persiguiendo un primer objetivo claro que es el de visibilizarlas como formas comunicativas y lograr tipificarlas en relación a lo que acontece en el día a día para tener un primer acercamiento a las respuestas de la pregunta problema planteada.

Sin lugar a duda me encuentro muy bien situada ya que el campo educativo ofrece un escenario privilegiado en estos aspectos, pues considero que la educación lleva consigo la tarea histórica de incorporar al individuo al sistema cultural y a su vez esta incorporación crea subjetividades, entonces se hace fácil encontrar una relación entre educación, comunicación, sociedad, interacción, autoridad y territorio-lugar pues estas se interrelacionan entre sí. Ya que reconociendo el inicio de la educación institucionalizada, como un modelo deshumanizante, cerrado y homogenizador que buscaba en sus instrucciones generar un sujeto que sirviera a la ideología dominante, se concluye rápidamente cómo comenzó a legitimarse la exclusión a partir de la diferencia, para ilustrar esta idea, presento el siguiente mapa conceptual producto de la participación, como asistente, en el seminario de pedagogía del doctorado interinstitucional y el cual explica esta génesis de la cual parto; con esto no quiero decir que no reconozca los procesos históricos que han revolucionado esta idea primogénita y que también aparecen en las observaciones caracterizando las formas comunicativas en la educación institucionalizada, pues ciertamente son relevantes, también, no obstante hago énfasis en esta idea para presentar cómo se percibió el punto de partida que dio lugar a este trabajo de investigación.

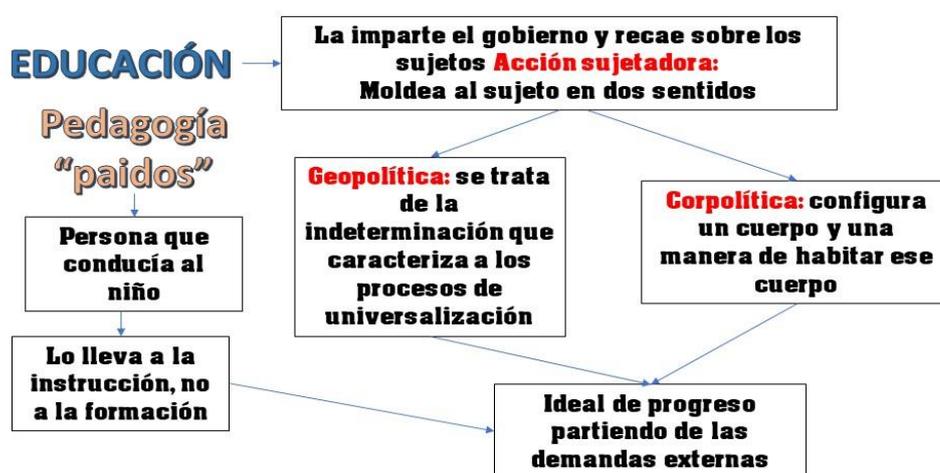


Ilustración 1. Tomado del seminario pedagogías emergentes y de las diferencias (DIE) orientado por el Prof. Wilmer Villa. Doctor en estudios culturales latinoamericanos

En este sentido, es fundamental pensar cómo la realidad que rodea una cultura es constituida por ella misma, y cómo los procesos de comunicación en el aula son evidenciados a través de la realidad que rodea a los niños, niñas y docentes y son dados por la sociedad misma y legitimados por esta.

La vida cotidiana se presenta como una realidad interpretada por lo hombres y que para ellos tienen el significado subjetivo de un mundo coherente, este mundo se origina en sus pensamientos y acciones, y está sustentado como real por estos. (Berger y Luckmann, 1999, p. 43)

Desde el punto de vista de Berger y Luckman (1999), es destacable una visión en particular sobre la realidad:

Entre las múltiples realidades existe una que se presenta como la realidad por excelencia. Es la realidad de la vida cotidiana. Su ubicación privilegiada le da derecho a que se le llame suprema realidad. La tensión de la conciencia llega a su apogeo en la vida cotidiana, es decir, esta se impone sobre la conciencia de manera masiva, urgente e intensa en el más alto grado. (p. 39)

En efecto, se hizo necesario tener en cuenta esta realidad en el aula de clase y por supuesto en los análisis que se hicieron de las observaciones y demás datos que se recogieron en esta investigación, pues de lo macro se podría obtener respuestas en lo micro y viceversa, esto referido a los campos sociales y dinámicas comunicativas a las que están expuestos los sujetos (estudiantes).

Por otra parte, e integrando las ya mencionadas categorías de análisis, es importante destinar un espacio para reflexionar acerca de cómo la reproducción cultural se puede generar a través de la hegemonía que es “una forma de dominación que ejerce el control social a partir del uso de instrumentos ideológicos [sistema educativo, medios de comunicación], con

el propósito de imponer una determinada y única visión del mundo sobre los dominados” (Jarpa, 2014, p. 129).

Esta hegemonía no solo actúa en el nivel de las representaciones mentales, sino que también en las prácticas cotidianas para captar e interpretar la realidad social. La hegemonía cultural e ideológica estructural aporta valores dominantes a una forma socialmente definida de pensar y actuar. De esta forma limita aquello que es pensable y posible. (Giroux, 1992, p. 12)

Tal análisis es importante en la escuela de hoy porque dentro de esta reconozco su complejidad en la medida en que los estudiantes están inmersos en todo ello y por lo tanto no se puede soslayar ya que se vio reflejado dentro del análisis que se hizo de la información y tentativamente respondió cuestiones ya planteadas y en otros casos, por lo contrario, generó nuevas preguntas que dieron pie al desarrollo del trabajo investigativo en torno a las formas comunicativas.

El problema aquí planteado abarcó no solo lo que ha entrado a formar parte de una visión del mundo, sino también lo que ha quedado excluido de la misma forma o simplemente silenciado, pues desde los resultados que arrojó el análisis de la CNV se concluyó que eso que no se dice contiene un alto grado de significación y por lo tanto aportó al enriquecimiento de este trabajo. De allí que tenga un interés particular en las formas de comunicación no verbal y aquello que está implícito en esta, pues en la **comunicación interpersonal**, entendida como aquella que se da lugar en el encuentro cara a cara (Zayas, 2011), tiene gran relevancia aquello que pasa más allá de las palabras o del lenguaje escrito, en consecuencia, en este campo se puede corroborar o negar lo entendido desde el diálogo o el texto. Además, también fue importante observar la **comunicación grupal**, entendida (en el espacio escolar) como aquella que se da entre los docentes y los grupos de estudiantes mediada por las situaciones académicas y convivenciales propias del ambiente escolar, ya que el trabajo del

líder del grupo siempre tiene una incidencia directa sobre este (Aguado, 2004). Es el caso de la comunicación al interior del grupo 101JM del IED Venecia, cuya visión de las formas comunicativas propone dar un mejor y mayor espacio de análisis frente a la cuestión abordada, así como la identificación de las particularidades que tienen dichas formas comunicativas en los sujetos observados. Por ello fue necesario tener afinidad en la observación de la comunicación en relación con todos estos sujetos, objetos, espacios, territorios e historicidades que componen el mundo social y específicamente el encuentro de todos ellos en la escuela.

Para el análisis, en este ejercicio, de hallazgos con relación a la negación del otro diferente se retomó a Mignolo (1989) desde los planteamientos que hace en su texto “Semiosis colonial”, porque encuentro una articulación productiva desde la reflexión que hace Rojas (2001) en “Civilización y violencia”. Pues se postula entonces la relación histórica que tienen la conformación del lenguaje, su uso y su legitimación, dentro de la cultura colombiana y especialmente la bogotana, de allí la necesidad que vi de identificar aquellas raíces que son desconocidas pero que son enseñadas en la sociedad y por lo tanto se reproducen constantemente.

Cuando pienso mis hallazgos en relación a Mignolo (1989) específicamente cuando señala las diferentes prácticas de representación existentes antes de la colonia y después de ella, me doy cuenta de la facilidad con que es legitimada una cultura externa, y con base en ella se crea lo que llamamos nuestra cultura, que encarna en un inicio el mimetismo caprichoso de un deseo civilizador encarnado en las arcas del poder y la deshumanización a través del lenguaje y la negación del otro diferente, ya sea por creencias, raza o cultura, pretendiendo la superioridad de unos frente los otros, y argumentando dicha superioridad en la evaluación unilateral de una cultura que se consagra como la dominante y pretende la homogenización de los otros.

LAS FORMAS COMUNICATIVAS EN LA ESCUELA.

Estos infortunios históricos colisionan y complementan la concepción del lenguaje, desde las formas comunicativas, que quiero investigar para este trabajo, pues dentro del ambiente escolar se encuentran entremezclados todos estos matices a la hora del intercambio comunicativo entre pares, entonces comienza el cuestionamiento frente a la manera como los estudiantes asumen la comunicación y si esta lleva impreso algo de esto que pueda llevarlos a deshumanizar para apartar o a legitimar como válido para incluir. Desde los postulados del biólogo Maturana (1993), se entiende el carácter emocional del “lenguajear” como lo llama él, y la importancia del encuentro con el otro en el lenguaje, por medio del cual se lo reconoce como igual y se establece una relación comunicativa de mutuo respeto generando así un espacio colaborativo que evidentemente rescata la esencia de lo humano en el sentido de dar valor a lo que aparece en nuestro entorno como diferente, esto conociendo y reconociendo que hay otros lugares de enunciación por los cuales se logra ver y hacer sentir a ese otro válido.

En este sentido es pertinente recordar que dentro de los análisis o antecedentes teóricos expuestos hay un gran interés por hacer ver cómo las relaciones sociales actuales están mediadas por acontecimientos históricos que en ocasiones seguramente consiguen reproducirse cotidianamente en patrones deshumanizantes y en otros generan resistencias que logran la inclusión e interpelación, de esas cuestiones deshumanizantes, con un sentido epistemológico que sin duda corrige el actuar cotidiano y lleva necesariamente al entendimiento de dicha diferencia.

Hay postulados que aparecen en este trabajo y que en cierta medida prometen explicar el conflicto que al interior de la escuela he evidenciado desde los registros de observación y diarios de campo, uno de estos es: “El término literatura escapa a las diversas formas de representar las realidades” (Mignolo, 1989, p. 1). Porque desde estas palabras sencillas puedo comenzar a explicar, teniendo en cuenta el bagaje histórico, los significados que hemos

construido y por los cuales se legitiman verdades absolutas que olvidan e invisibilizan las representaciones otras, que, en el marco de la homogeneidad, se leen como lo diferente y por tanto lo “malo”. En este sentido, me parece importante exponer desde qué ideas parto, pues ciertamente aquí se habla de la literatura, pero según los autores que presento al respecto, esto ocurrió con todo lo que fue diferente a la cultura dominante. Desde mi perspectiva este es un postulado firme de la génesis de este término ya que se muestra excluyente y esto último fue una constante en la construcción local de educación y pedagogía como se ilustra en el mapa conceptual inspirado en las intervenciones del doctor Villa. En segundo lugar y al mismo tiempo, el reconocimiento de otras “literaturas”, similar a lo que pasa en la comunicación en el ambiente escolar, implica pensar en la existencia de múltiples realidades y con características fluctuantes, dependiendo del lugar y los actores que comunican, lo cual no las excluye, sino que más bien invitan a ser abordadas, investigadas y reconocidas como válidas dentro del sistema institucionalizado que es la escuela.

Por lo anterior, la diversidad a nivel comunicativo también fue importante dentro de mi investigación, pues el reconocimiento de esas diferencias que por mucho tiempo se han ocultado y de hecho siguen ocultas, fue lo que me condujo a intentar visibilizar y caracterizar esas otras formas de comunicar presentes a diario, importantes en la construcción de sujetos, pero desprovistas de relevancia en el ejercicio pedagógico cotidiano.

Otro aspecto muy ligado a lo anterior y que a mi juicio es importante tener en cuenta y ser sustentado en este marco de referencia es la introducción abrupta de nuevas formas de representación que comienzan a surgir luego de la colonia, formas que en términos de Maturana existen sujetas a cánones de veracidad o racionalidad que fueron impuestos por aquellos colonizadores en donde solo lo europeo fue tenido en cuenta como civilización y producción cultural. De esta manera se olvidó, se rechazó y se pretendió desechar todo lo que fuera diferente a lo hegemónicamente impuesto por los mismos colonizadores y que por

LAS FORMAS COMUNICATIVAS EN LA ESCUELA.

supuesto, no escapa a las paredes de la escuela ni del aula de clase de hoy. En esta dinámica, los nativos tuvieron que someterse a estas nuevas prácticas y perder su sentido cultural que emanaba de la tierra que pisaban y de “los universos de sentido” que construyeron como sociedad (Mignolo, 1989). Por lo cual se hizo una reconstrucción de la realidad y de los significados, que probablemente explique los encuentros comunicativos crueles en el escenario escolar (anexo 1 junio 12 aula 101).

Puedo reconocer que en la escuela los universos de sentido de los que habla Mignolo (1989), también muchas veces se quedan escondidos u omitidos por los diversos actores que allí confluyen y en muchas ocasiones esto está directamente ligado a aquellas prácticas sociales impresas en la conciencia de cada individuo y por las cuales muchos maestros, padres, directivos y estudiantes, excluyen y desconocen.

Como lo mencioné antes, también quise ver aquellas inclusiones y prácticas comunicativas respetuosas de la diferencia, en este sentido pensé un poco en la teoría de la resistencia de Giroux, porque esta “amplía la posibilidad de lucha más allá de las condiciones materiales de existencia (no se puede etiquetar o predeterminar que un niño no va a aprender porque venga de un determinado contexto sociocultural)” (Flores, 2012, p. 23), es decir me canaliza en el optimismo de encontrar mediaciones en el campo comunicativo que constituyan las características de alguna forma comunicativa más humana y constante que se haya logrado instalar dentro del constructo de la institucionalización. Los estudiantes vienen a las escuelas con modelos de significados en sus cuerpos y en sus mentes, con categorías organizadoras de su visión del mundo. Traen experiencias históricas y culturales que dan un sentido de voz, lugar e identidad, en este sentido la escuela debería tener en cuenta todas las realidades de los niños y las relaciones de poder en el aula mediadas por las formas comunicativas que se evidencian en esta. No se debería etiquetar a un niño, se deberían tener en cuenta las experiencias vividas por los estudiantes y considerar su contexto, parece muy ambicioso

cuando se piensa en las condiciones escolares actuales y en especial las dadas en el contexto de lo público que es donde se sitúa esta investigación, pero según lo encontrado aquí pienso que es necesario para conocerlo y llegar a proponer formas comunicativas que lidien efectivamente y con respeto en las situaciones convivenciales cotidianas. “Las escuelas tendrían que conocer las historias de todos sus alumnos y no priorizar en un determinado modo de ver el mundo” (Berger y Luckman, 1999, p. 3).

Para explicar esta tesis, quiero citar un ejemplo que siempre ha estado presente en las discusiones reflexivas y que es difícil de abordar, ya sea por nuestra concepción cultural impregnada de sistema o por el reto que supone abrirse a nuevas formas de interpretar lo ya interpretado, y es el caso muy común en las aulas de clase en donde llega un estudiante nuevo de alguna región del país, o mejor aún, el ejemplo fresco de la inmigración de los ciudadanos Venezolanos, lo cual ha marcado un reto a gran escala en lo concerniente al abordaje que se le da en la escuela a esta situación, pues el estudiante que llega se integra al aula de clase y a un grupo en particular asignado por sistema y de allí en adelante debe ser él, en interacción con ese nuevo contexto, el que solucione sus propios conflictos comunicativos, ya que el formato de la institucionalización no singulariza, más bien se encarga de “el aplastamiento de la singularidad que tiene que ver con la incapacidad de la escuela para comprender la existencia de modelos divergentes de conocimiento” (Restrepo, 1993, p. 32), entonces encontramos dentro del ámbito comunicativo, restricciones y posibles exclusiones que llevan a los sujetos a tener un desenlace de socialización desafortunado y un contundente fracaso académico, además de posibles conflictos convivenciales con pares que tienen su origen en el abordaje estandarizado de los sujetos (Restrepo, 1993).

En estos casos se pudo evidenciar a través de esta investigación cómo los estudiantes, haciendo uso de las formas comunicativas interpersonal y grupal generan en la cotidianidad dinámicas de exclusión e inclusión de lo que para ellos es diferente y no logran entenderlo.

Es allí en donde entra en juego el papel tan importante del docente y la manera como aborda la situación, pues desde su rol de líder y haciendo uso de la comunicación grupal que ciertamente domina y se le es conferida, puede generar exclusión, inclusión o autoexclusión. No obstante, y de acuerdo con las propias reflexiones, es evidente que la preparación para incluir poblaciones diversas es muy básica y en lo básico pueden generarse muchos errores irreparables en tanto los sujetos se representan según sus propias realidades.

Al respecto, Hall (2002) aportó una reflexión sobre la complejidad que representa la inmersión cultural de los sujetos en diferentes escenarios y cómo estas inmersiones pueden desarrollar un carácter de adaptación de los sistemas de representación primarios que tiene el sujeto o un carácter de discordancia entre los sistemas de representación primarios y los de la nueva cultura, similar al *concept attainment* de Bruner en donde se encuentra marcado “el lenguaje como principal medio de adopción cultural o en el caso de adaptación y luego la serie compleja de interrelaciones marcadas por la cultura” (Hall, 2002, p. 12).

Es indispensable tener presente hasta qué punto la forma de las relaciones de los niños y niñas, a través de la comunicación verbal y no verbal, influye en las representaciones de los mismos considerando que son capaces, en un ambiente escolar, de despojar insolentemente a un ser de toda su génesis cultural y por tanto adentrarlo en códigos culturales diferentes, esto como un requisito para la aceptación de la inmersión, lo cual resulta caricaturesco en términos educativos. Si bien el ambiente de la escuela es formativo, esta educación (en los tiempos postmodernos) debe ser pluricultural, es decir, respetuosa de la diversidad cultural, para lo cual los actores educativos deben tener una preparación no solo teórica, sino también significativamente reflexiva y por consiguiente crítica (McLaren, 1984). De lo contrario, se perpetuará la colonización de los sujetos que están siendo educados y por tanto la concepción corporativa y geopolítica que dio inicio a la institucionalización de la educación, lo cual es grave pues ya hemos avanzado y tenemos una construcción epistemológica que concibe la

educación como un escenario para la transformación, como una acción liberadora y humanizante, “el diálogo es el encuentro amoroso de los hombres que, mediatizados por el mundo, lo 'pronuncian', esto es, lo transforman, y, transformándolo, lo humanizan para la humanización de todos” (Freire, 1985, como se citó en Gomes y Martins, 2017, párr. 44).

Otro punto de análisis que traté en este trabajo fue el tema de la comunicación en la modernidad, cuyo nuevo simbolismo se adquiere por medio de herramientas diferentes a las ya conocidas y con las que es posible construir formas de comunicación diferentes con los estudiantes, muchas de ellas mediadas por las TICS, ya que permiten reconocer los espacios de socialización en los que los estudiantes coexisten, al tiempo que permite explorar los significados individuales construidos en los diferentes procesos de interacción, en relación a esto pienso es un inicio factible para implementar nuevas formas de comunicar y nuevas formas de involucrar al otro desde su diversidad. Finalmente, lo veo como una invitación a los docentes para que tengan presentes los intereses de los estudiantes, así como las formas en que estos se comunican, considerando, además, la comunicación oral, escrita y corporal que se hallan en el ambiente escolar.

En este orden de ideas, esta investigación se proyectó como una oportunidad importante para dar origen a la reflexión acerca de cómo podría ser posible fracturar tales formas de pensamiento hegemónicas que habitualmente regulan y coartan a los estudiantes y profesores desde preescolar hasta la universidad, posibilitando la inserción de nuevos conocimientos relacionados con formas metodológicas al interior del aula de clase, y que aporten elementos importantes para una dinámica comunicativa diferente entre los sujetos que confluyen en los espacios educativos institucionalizados como lo es el caso de Venecia IED.

Empero, cabe señalar la dificultad que estas nuevas formas de pensamiento encuentran para posesionarse dentro del sistema educativo y que se deben a múltiples factores como la resistencia vista desde la óptica de Aguilar (1998) quien afirmó que “uno de los mayores

obstáculos que enfrenta la innovación educativa es la resistencia de los actores que se encuentran involucrados en ella” (p. 1), en este sentido, encontré que los maestros inmersos en el sistema generan una pasividad correspondiente al sistema educativo impuesto desde la hegemonía o deseo civilizador recogido desde la época de la independencia y basado en los discursos de los colonizadores. Por lo demás, tal parece que la inserción de nuevas dinámicas genera acciones cotidianas de rechazo que en la mayoría de los casos terminan por disolver el acto innovador y homogenizan al incipiente innovador, repitiendo así los patrones ya mencionados. Sin embargo, y teniendo en cuenta que no todos se mezclan y desaparecen en lo ya existente, también están aquellos que ciertamente la pasan mal al enfrentar el sistema, pero que logran generar cambios y marcan pautas. Por tanto, es en tal sentido en el que se busca canalizar la propuesta reflexiva producto de este recorrido investigativo, no pretendiendo una transformación mesiánica, pero sí intentando consolidar un aporte a la formación como docente y a la práctica pedagógica, reproduciendo estas nuevas reflexiones entre los investigadores y demás personas a los que les pudiera ser útil.

Por otra parte, y dando continuidad al análisis de la comunicación como práctica social que valida o niega y como vehículo fundante en la interacción social, Echeverría (1994), como se citó en Maturana (1993), expuso la siguiente idea:

Hay ciertos elementos que constituyen al ser humano y se interrelacionan mutuamente, estos son: el lenguaje, el cuerpo y las emociones a través de cada una de estas se puede acceder a la otra. Aun no se ha podido decidir dónde se sitúan las emociones, si en el cuerpo, o en el alma. (p. 11)

Pero se puede afirmar que “la emoción está actuando todo el tiempo, hay un ocultamiento del hecho de que lo que nos mueve son las emociones y la argumentación racional la utilizamos para justificar o invalidar ciertas emociones” (Maturana, 1993, p. 32). Las emociones producen un quiebre emocional que abre nuevas perspectivas y que son dadas a

LAS FORMAS COMUNICATIVAS EN LA ESCUELA.

través de acontecimientos importantes y producen excitación, felicidad, entusiasmo, o, por lo contrario, pueden producir decepción o confusión, pero un estado de ánimo es el trasfondo desde el cual las personas actúan y está mediando permanentemente las acciones, y la forma de comunicarnos con el otro.

Los seres humanos están inmersos en los estados de ánimo, los actores escolares (estudiantes y maestros) no escapan a ello, pues aquello posibilita ver el mundo de diferentes maneras, define un espacio de acciones posibles y especifica un futuro posible, creyendo que la realidad y el mundo se muestra tal y como lo perciben los ojos, viendo graves problemas o grandes soluciones.

Es evidente que en la escuela se deben abordar los diferentes espacios de interacción y el docente como guía permanente del niño es quien puede crear situaciones en las que los estudiantes se sientan aceptados por todo el grupo, no solo por medio de formas de comunicación adecuadas sino además por el reconocimiento y validación de las otredades, que, aunque se presenten diferentes puedan ser vistas como legítimas.

En este sentido, la reflexión se encaminó a lo que sucede en las escuelas, en donde es visible el maltrato verbal e incluso físico (este último en los términos de corropolítica que expone Villa, 2020) ocasionado por el desconocimiento de los universos de significados mencionados por Mignolo (1989) y que a la vez causa un impacto negativo en los estudiantes. Así entonces, resulta necesario que los maestros, quienes asumen desde el principio una posición de liderazgo, empleen de manera adecuada formas de comunicación asertiva y eviten las bloqueadoras, todo con el fin de crear y organizar en sus prácticas pedagógicas herramientas comunicativas que le ayuden en el abordaje de situaciones conflictivas entre los niños y niñas y en la relación docente-estudiante.

Un ejemplo de lo anterior es la repetición del discurso deshumanizador, cuando constantemente se le dice a un niño o niña que es cerril, que no puede, que es incapaz,

LAS FORMAS COMUNICATIVAS EN LA ESCUELA.

seguramente este sujeto no va a poder avanzar ni emocional ni cognitivamente y tendrá repetidos conflictos en la interacción con otros en la escuela y por el contrario habrá un decrecimiento en su construcción de ser humano, en donde es legítima la competencia que niega al otro (Maturana, 1993).

Finalmente, se puede dejar abierto el debate sobre aquellas formas comunicativas que se tejen en las aulas de clase a diario y las cuales son responsables de muchos aspectos subjetivos que los niños y las niñas construyen y que a diario se abordan desde todas las dimensiones que componen al ser humano, ya que estas no se pueden dividir como el occidentalismo propuesto por siglos, y la expresión más natural de ello son las acciones de los estudiantes en el ambiente escolar.

También es prudente pensar en medio de la investigación hasta dónde llega la responsabilidad como maestros en el conocimiento y ejecución de formas comunicativas que agrupen y no excluyan, para así tener herramientas con las que enfrentar diariamente a diversas revelaciones de estos sujetos en torno a la escuela y sus conocimientos y desconocimientos.

En conclusión, cabe destacar que dentro de los propósitos de esta investigación está el reconocimiento y respeto por la diversidad cultural, que evidentemente representa diversidad comunicativa, y que debe ser enseñada desde un discurso completamente honesto del docente, quien hoy día marca en el aula de clase un rol de poder, sobre el que puede construir o derribar mundos posibles.

Para tal propósito, se muestran las posturas teóricas que cuestionan, conversan, y aportan conocimiento de manera efectiva al ejercicio investigativo y que fueron analizadas desde las subcategorías adscritas a la categoría de comunicación, porque en este ejercicio volcado sobre la comunicación es importante definir los aspectos teóricos sobre los que me muevo,

para no dispersar la atención en la gran epistemología que frente a esta se ha construido y poder abordarla cerrada al estudio de caso correspondiente.

5.2 El lenguaje No Verbal

Desde millones de años atrás, cuando apenas la evolución de la especie humana comenzaba (Darwin, 1872), los gestos y lenguajes no verbales ocupaban un papel predominante en la vida de aquellos primates que, por la necesidad de la perpetuación de la raza humana, habían desarrollado códigos no sonoros, para poner de manifiesto actitudes colaborativas al interior de los grupos que ya se comenzaban a formar.

Es desde ese momento que el lenguaje no verbal, recientemente llamado Comunicación No Verbal, se configura como parte importante en la evolución humana y queda impregnado en nuestra cotidianidad, aun cuando el lenguaje verbal comienza a aparecer, pues los gestos y la corporalidad se convierten entonces en una paralingüística que es capaz de afianzar o negar lo dicho con palabras (Corrales, 2011).

De igual manera dentro de los teóricos que han abordado este tema existen algunas posturas que le dan una relevancia significativa a la CNV ligándola a las emociones, estas afirman que entre los seres humanos hay una gran similitud en las expresiones faciales y corporales que adoptan desde emociones globales como el miedo, la tristeza, la ira y la alegría, esto último fue utilizado, en algún momento, como corroboración de la teoría darwiniana de la evolución; en este sentido un punto tratado es la empatía o antipatía ya que según López et al. (2009), como se citó en Corrales (2011) “estos son procesos viejos que se han conservado en nosotros desde el ancestro de los mamíferos hasta hoy, y forman una parte crucial en los humanos” (p. 49). Lo cual lleva a comprender el lenguaje desde la emoción que planteó Maturana (1993) y también alumbra el camino de la investigación hacia la

observación rigurosa de los significados específicos dentro de la comunidad académica que estoy abordando.

Frente a estas apreciaciones y la evolución teórica respecto a la CNV, la cual tiene sus orígenes en el pragmatismo filosófico, más tendiente a la obra propuesta por John Dewey, aparece desde el discurso de Herbert Mead en 1929 muy fuertemente, una corriente interdisciplinar, atravesada por la sociología, antropología, psicología y lingüística, que pone de manifiesto tres postulados principales, para darle sentido a la CNV; el primero dice que el significado de los símbolos está determinado por las interacciones que los agentes sociales realizan en torno a las cosas designadas por los símbolos, el segundo sostiene que el sentido de los símbolos está determinado por la sociedad, por la comunidad al actuar, por lo tanto, el tercer postulado afirma que las personas pueden cambiar el significado de estos símbolos a través de su interpretación (Valdes, s.f.).

En consecuencia, es dentro del contexto en donde se logra identificar estos significados, conociendo las construcciones de sentidos que comunitariamente hayan dado a los símbolos y despojándose de los roles de poder, así como de los prejuicios que llevan al juzgamiento de los significados; esto es importante porque el sentido es un fenómeno sociológico, es decir las personas al interactuar producen el sentido del símbolo y precisamente al actuar lo están haciendo en función de determinadas concepciones, que solo logramos identificar o comprender cuando las experimentamos.

El interaccionismo simbólico desde Herbert Mead hasta Herbert Blumer se ha preocupado por analizar distintos puntos como la sociedad, el significado que las relaciones interpersonales tienen para cada uno de estos individuos y la comunicación como la base de toda interacción social, en este sentido, la comunicación no es solo un sistema de símbolos, es el significado que se le da a estos a nivel social y personal, y depende de la interpretación que

cada uno le da, por lo tanto, existe la posibilidad de transformación de los significados a nivel colectivo.

Otros aspectos relevantes en el estudio de la CNV que deben ser tenidos en cuenta y que García (2015) explicita cronológicamente en su marco teórico es la credibilidad y la intención en las relaciones comunicativas que evidentemente están mediadas hoy en día por el CV y la CNV, pues como ya se mencionó al comienzo de este apartado, se ha incorporado en el ser humano tanto lo verbal como lo no verbal y en este sentido, Watzlawick (1968) citado por García (2015) afirmó que no podemos dejar de comunicarnos e incorporó un tercer aspecto fundamental en la comunicación y es el silencio, ya que desde el silencio también se comunican las emociones o posturas que las personas tenemos frente al tema en particular que se esté abordando en el contexto inmediato, en este trabajo también hay un apartado que habla de los intereses teóricos académicos en el campo de la psicología, los cuales se han ocupado de analizar las posturas corporales con el fin de lograr establecer aquello que no se verbaliza, más bien se “calla”, pero salta a la vista en la emisión y recepción de mensajes.

Todos estos estudios han aportado efectivamente al entendimiento de los significados que los sujetos le dan a su entorno inmediato y ciertamente, a despertar nuevas curiosidades frente al desempeño efectivo de los individuos cuando reproducen significados en el afán de comunicarse o de hacer parte de un grupo de personas, al tiempo que lleva a preguntarse por la resignificación al interior de la comunidad y por la forma como se establece, desde los individuos, además de las intencionalidades implícitas.

Para responder a estas cuestiones que se han generado a lo largo de la implementación de este trabajo investigativo retomaré el trabajo realizado por García (2015), para encerrar el análisis de la investigación en lo referente a la CNV dentro de ciertos códigos no verbales específicos, los cuales han sido elegidos desde la conciencia del contexto y la aproximación que se ha tenido con las herramientas de recolección de información, las cuales en un primer

momento han arrojado resultados frente a las particularidades de la CNV que pueden llegar a potenciar el ejercicio de observación.

5.2.1 Ritmos corporales

En palabras de García (2015), y con base en los recorridos teóricos que ha realizado, este código se entiende como la sincronía que hay entre los movimientos del cuerpo y las palabras, esto desde algunos teóricos como Condon y Sander (1974), quienes hablaron de la sincronía interaccional haciendo referencia a la empatía, ya que desde su carácter interaccional se acerca al otro y permite llevar un ritmo comunicacional mutuo, que encierra también los gestos, las posturas y rasgos de personalidad predominantes, lo que direcciona al entendimiento y lleva a un cierto mimetismo comunicacional que atrae. Esto dentro del aula de clase resulta importante y evidente dentro de las relaciones de pares, enfocado a la disciplina, ya que las posturas corporales y los ritmos entre ellas y la CV llevan muchas veces a actuar “inconscientemente” frente a diversas situaciones que por lo general rompen las reglas de convivencia consensuadas al interior del aula.

Lo anterior puede verse reflejado desde un espacio cerrado y en la cotidianidad escolar, así mismo en espacios abiertos y otros escenarios sociales diversos, no obstante, es en el ambiente escolar en donde se focaliza esta investigación, por lo cual es desde allí que se traerán ejemplos para comprender la pertinencia de cada código.

5.2.2 Cuerpo, postura y movimiento

Un código para analizar dentro de las observaciones no participantes es el cuerpo, el cual presenta diferentes contrastes en cuanto al movimiento y la postura, llevando a una hipotética clasificación de significaciones en las interacciones.

“Nuestros movimientos corporales y posturas habituales son tan personales como la propia firma” (García, 2015, p. 230).

Los estudiantes que tienen movimientos firmes y rápidos pueden presentar mayor apropiación del espacio-lugar que aquellos que presentan lentitud y zozobra frente a los mismos. Tal afirmación puede ser determinada con relación a algunas variables como el tiempo, el dominio del lenguaje verbal, y los procesos de socialización precedentes, actuales y futuros, esto porque el proyecto se plantea en un período de tiempo que permite vislumbrar procesos específicos en los estudiantes, y por tanto servirá para definir los aspectos genéricos de las relaciones comunicativas en una etapa inaugural del proyecto y contrastarlo con la finalización del mismo.

En esta investigación, si bien el cuerpo estuvo presente en la intención de la observación analizado desde la repetición de posturas, los tipos y fuerza de los movimientos, además de que se mencionó el aspecto de la gestualidad cuando este resultó relevante para el ejercicio interpretativo de algún significado desenterrado o de actos sistemáticos encontrados. Un ejemplo de esto puede ser la postura y/o gestualidad que adopta la estudiante más “popular” del grupo frente a sus pares del mismo género para de una manera u otra dejar clara su preeminencia, o el estudiante que frente a situaciones indeseadas reacciona de una forma específica, reacción que articula su cuerpo y su gestualidad, para conseguir escapar a eso que desdeña.

Frente a este tema de la CNV emergieron algunas otras curiosidades que llevaron a destacar dentro de este marco de referencia otros códigos no verbales, no obstante, se plantearon desde los ya abordados para dar al investigador un norte que precise el campo investigativo y optimice los resultados en pro de responder las cuestiones que lo han convocado y cumplir con los objetivos propuestos.

5.3 Autoridad

En la conformación histórica de los colegios está presente la institucionalidad que encarna por su naturaleza la normatividad y los roles de poder al interior de ellas para su funcionamiento, con el fin de consumir los objetivos para los cuales han sido creadas como institución, dentro de estos espacios físicos, según Goffman (1956), como se citó en Rizo (2011):

Las personas muestran sus posiciones en la escala del prestigio y el poder a través de una máscara expresiva, una ‘cara social’ que le ha sido prestada y atribuida por la sociedad, y que le será retirada si no se conduce del modo que resulte digno de ella; las personas interesadas en mantener la cara deben de cuidar que se conserve un cierto orden expresivo. (p. 6)

En este sentido consideré importante el concepto de autoridad y de manera especial el de la fluctuación de ella al interior de dichas institucionalidades, ya que la autoridad está determinada por características como “la creencia en las fuerzas efectivas por parte de los subordinados, las cuales son esencialmente afectos: respeto, reverencia, admiración, temor” (Oyarzún, 2008, p. 28).

Para abordar esta categoría muy relevante en las observaciones y los análisis que de estas se hicieron retomé a Hannah Arendt, filósofa y pensadora, quien rescató las raíces mismas del término autoridad e incentivó a tener un papel reflexivo frente a las diferentes concepciones que se han dado a esta palabra y por las cuales se ha transformado en antagonista en las relaciones asimétricas, en este caso, dentro del ámbito escolar.

Para comenzar, Porras (2016) citó el siguiente análisis propuesto por dicha pensadora: “Arendt reivindica el carácter del *augere* de la autoridad, verbo latino del cual procede, y que significa ‘hacer crecer’, ‘amplificar’, o ‘aumentar’, pero también ‘confirmar’, ‘apoyar’, ‘auxiliar’ o ‘consolidar’” (p. 89). En este sentido es claro el encuentro que sostuvo Arendt

con Oyarzún (2008) cuando ansían rescatar el carácter positivo de la palabra, y en el caso de esta pensadora, hace un exhaustivo análisis etimológico e histórico para situar en estos contextos la tergiversación del significado con el de autoritarismo y la pérdida de libertad que se remonta a oposiciones políticas y discursos desde el saber encarnado en una sola persona y por tanto la sumisión de los demás a dicho saber.

Si bien en los análisis de Porras (2016) y en los escritos de base tomados para ello se tuvo en cuenta un planteamiento desde lo político, es notoria la preocupación o influencia que este tema ha tenido en el campo educativo, siendo una muestra de ello el espacio que este autor dedica para entrelazar la autoridad con la escuela; esto último cuando se desea tejer la autoridad con la libertad, ya que las concepciones de autoridad siguen teniendo una base en las del autoritarismo, heredadas tal vez por la propia cultura en la que estamos inmersos los educadores. No obstante, es necesario alejarse de ellas y perseguir un significado más armónico como lo proponen estos dos autores, en donde la libertad se sirve del ejercicio de la autoridad para ser ejercida en plenitud.

En conclusión, la autoridad es un estado de reconocimiento de cualidades en un ente o persona que es necesario potenciar para lograr el ejercicio de la libertad, “la autoridad ha limitado y restringido la libertad, pero se trata de unas limitaciones, agrega Arendt, que se sintieron como necesarias justamente para protegerla y salvaguardarla” (Porras, 2016, p. 91).

La dinámica escolar, como ya lo he dicho antes, no escapa a estos episodios evolutivos o involutivos de tergiversación del sentido y la práctica de la autoridad, ya que es una institución por naturaleza jerárquica en donde se han encontrado en diferentes momentos los estudiantes, docentes, directivos y padres de familia. En un primer momento relacionados por diferentes lazos, con la constante de la asimetría que subordina y ejerce voluntades unilaterales e intenta, por la supremacía del conocimiento y la mística del momento histórico, abolir la libertad. En un segundo momento, por la fuerza antirepresiva que aborda la

autoridad deslegitimándola y poniéndola a fuerza en diversos actores para someter a los que se creen sometían, es el caso de los padres de familia frente a los maestros que no cumplen con las expectativas que tenían, o de los maestros con los directivos y viceversa, y en un tercer momento con aquellos que desean recuperar el equilibrio y dentro de su cotidianidad aceptan y reconocen la legitimidad de la autoridad como aquello que dará soporte a la formación recíproca de los sujetos dentro de un ambiente escolar, esto último desde un punto de vista divergente (Garay, 2012).

5.4 Interacción y Socialización

La interacción puede ser entendida como la acción recíproca entre dos o más agentes y se puede observar desde dos ámbitos: el personal y el tecnológico. En esta investigación es el personal el que interesa, sin descartar que el tecnológico pueda estar presente de una manera pasiva, y desde este ámbito es posible decir que tal acción se manifiesta de muchas maneras, dependiendo de los vínculos o roles que desempeñen los sujetos y del contexto de la situación de interacción. Por ejemplo, y articulado con el concepto de autoridad desarrollado más adelante, está la interacción persona-grupo, que lleva implícitas jerarquías; de persona a persona, cada actor asume un rol y actúa de acuerdo con él, propiciando una interacción determinada que va a llevar a hechos concretos, otra forma es la interacción grupo-grupo, en la cual se da una interrelación motriz (juegos de equipos); la interacción interpersonal es una interacción recíproca entre dos personas basada en las emociones, sentimientos y el gusto por una actividad (Aguado, 2004).

En consecuencia, las interacciones cobran relevancia en el estudio de caso propuesto, pues dentro de estas, e interrelacionadas con las demás categorías, se podrá obtener información enfocada a las significaciones de las formas comunicativas, las cuales pueden en algunos

momentos ser consecuentes con la dramaturgia que implican los rituales sociales, en términos de Goffman, como se citó en Rizo (2008), debido a lo siguiente:

[...] el ritual es parte constitutiva de la vida diaria del ser humano, por lo que se puede decir que la urdimbre de la vida cotidiana está conformada por ritualizaciones que ordenan nuestros actos y gestos corporales. En este sentido, los rituales aparecen como cultura encarnada, interiorizada, cuya expresión es el dominio del gesto, de la manifestación de las emociones y la capacidad para presentar actuaciones convincentes ante otros. (p. 8)

Y en otros estemos de cara a nuevas significaciones y formas de comunicar que ciertamente intentan escapar a la ritualización y ofrecen un nuevo escenario. Retomando lo último, se articulan las premisas básicas del interaccionismo simbólico, ya que los sujetos que están en constante interacción hacen de ellas un mundo de significados propio e individual, que en muchas ocasiones dista completamente de lo que otros, expuestos a iguales contextos y situaciones, han construido; también acudí particularmente a la tercera premisa que plantea dicha teoría, pues se me hizo grato encontrar dentro de los resultados de las observaciones que existe la posibilidad de resignificar estos constructos a través de experiencias significativas intencionadas o desprovistas de intencionalidad, que logran construir nuevas relaciones comunicativas en el espacio escolar, y aún más grato, puede que suene romántico, pero realmente lo fue, que somos artífices de estas nuevas construcciones desde nuestros roles cotidianos

1. Los humanos actúan respecto de las cosas sobre la base de las significaciones que estas cosas tienen para ellos, o lo que es lo mismo, la gente actúa sobre la base del significado que atribuye a los objetos y situaciones que le rodean.
2. La significación de estas cosas deriva, o surge, de la interacción social que un individuo tiene con los demás actores.

3. Estas significaciones se utilizan como un proceso de interpretación efectuado por la persona en su relación con las cosas que encuentra, y se modifican a través de dicho proceso. (Rizo, 2004, p. 5)

5.5 Espacio – Lugar

El pensar las formas comunicativas de los sujetos en el ambiente escolar lleva necesariamente a fijar la mirada en la concepción del espacio, ya que la propuesta de investigación aborda diferentes lugares de interacción comunicativa en los que se presume desde un principio que habrá riqueza en cuanto a la significación que los sujetos les dan.

El espacio desde la geografía ha sido y sigue siendo un foco de discusión frente a las diversas corrientes que en torno a este han emergido. Algunas de ellas situándolo como el espacio objetivo y el espacio social, el primero relaciona los elementos que lo conforman, y el segundo el producto de la interrelación de esos elementos (incluidos los seres humanos); esto ha llevado históricamente a pensar la geografía, y sus componentes fundamentales, como lo es el espacio y lugar, desde una mirada más humana, lo cual presume el incluir dentro de sus postulados la construcción social de la realidad de la que nos habla Berger y Luckman (1999), pues si bien existen estos espacios concretos u objetivos, ellos por sí mismos no tienen contenido, están vacíos hasta que los seres humanos en la relación con el espacio lo significan, a través de las percepciones sensoriales y las experiencias.

Por lo tanto, dentro de la propuesta se plantea retomar dicho espacio-lugar desde los postulados de la geografía humanística que en sus inicios fue encabezada por Yin Fu Tuan, geógrafo chino-estadounidense, quien en su teoría articula el espacio con la construcción social de la realidad, tema muy importante en las relaciones comunicativas y que tiene un foco de desarrollo a nivel intelectual dentro de la consolidación de la geografía como una disciplina (Vargas, 2012), ya que se pregunta por la relevancia de los seres humanos dentro

del espacio geográfico, y de las ciencias sociales en sus aspectos teórico-investigativo, pues en una etnografía es totalmente necesario identificar y tabular los resultados cualitativos, los cuales obedecen a las interacciones sociales o espacios de socialización cotidianos. Por ello se propone una exploración y disertación de algunos académicos nacionales e internacionales que dan cuenta de la importancia de este enfoque humanístico en un proyecto de investigación con base en la comunicación y sus significados en un ambiente escolar específico.

“La realidad social no es de ninguna manera un conjunto de objetos situados en el espacio objetivo, sino que esta realidad es, ante todo, relación social de vidas humanas” (Schatzki como se citó en Delgado, 2003, p. 19).

El espacio lugar efectivamente está constituido por múltiples elementos que convergen en la interacción social y por lo tanto significan en las acciones cotidianas. Así pues, el lugar se lee desde un proceso de socialización en el que están implícitos los sentidos, las concepciones políticas, económicas, sociales, que se han construido a través de los diferentes espacios de socialización experimentados por los sujetos (Berger y Luckman, 1999) y aunque este espacio-lugar puede estar enmarcado y diferenciado dentro de las coordenadas geográfico-espaciales constituidas de manera oficial, solo será desde el acercamiento de los sujetos y la vivencia del mismo que se dote de significado.

Por lo tanto, es necesario tener en cuenta, en las observaciones, el contexto mismo y la interacción comunicativa con los sujetos que habitan los espacios, para lograr un acercamiento efectivo a los procesos de significación y resignificación de los espacios contenidos dentro de la institución educativa, y así llegar a establecer los criterios de lugar que allí se dan y que ciertamente estos se puedan identificar en la comunicación tanto verbal como no verbal.

LAS FORMAS COMUNICATIVAS EN LA ESCUELA.

Los lugares que se pueden encontrar en Venecia pueden estar contenidos en el espacio de maneras insospechadas y es solo cuando nos aproximamos a ellos que descubrimos la riqueza en los significados que estos lugares tienen para los sujetos y la incidencia sobre la convivencia, objetivo trazado en este proyecto.

6 Metodología de la investigación

El método de investigación escogido para la realización de esta investigación fue el estudio de caso, que permite la descripción y análisis detallado de situaciones reales específicas que ocurren dentro del ambiente escolar en el marco de la interacción comunicativa en diferentes espacios y relacionando diferentes sujetos. En consecuencia, tal método fue favorable para la resolución de las preguntas planteadas frente a la significación de la CV y CNV dentro de la institución educativa.

“Los estudios de casos son particularistas, descriptivos y heurísticos, y se basan en el razonamiento inductivo al manejar múltiples fuentes de datos” (Pérez, 1994, p. 85). “Su objetivo básico es comprender el significado de una experiencia” (Pérez, 1994, p. 812).

Dentro de la construcción de esta propuesta investigativa se tuvieron en cuenta varias fases que permitieron la escogencia tanto de la metodología como de las problemáticas que se buscaron observar. **La primera fase** fue la que permitió elegir un fenómeno de estudio y describirlo de una manera minuciosa, lo cual se logró por medio de los diarios de campo, que bajo la lupa del investigador perfilaron un foco de atención relacionado con la interrelación comunicativa.

Estos diarios de campo fueron obtenidos en el año 2017 dentro del ejercicio docente que iniciaba en el colegio Venecia, luego con el cambio de escenario y de rol dentro de la institución, esta curiosidad acompañó y permitió cuestionar de manera más profunda el hecho de la comunicación, pues en Juan Rey IED se veía a diario como esta forma de interacción se encontraba con códigos específicos entre los miembros de la comunidad escolar y fluctuaban dependiendo el escenario en el que se encontraban los sujetos.

Estos códigos, si bien fueron los mismos que se manejan a diario en los diferentes ambientes de socialización, fueron diferentes en la IED Juan Rey, por lo que se hicieron anotaciones al respecto a la vez que se estudiaron diferentes recorridos teóricos, intentando en

este ejercicio encontrar un soporte para los supuestos erigidos. Esta tarea se desempeñó a lo largo de todo 2018, año de inicio de los estudios para magíster.

No obstante, y por vicisitudes de la vida, se cambió el escenario y se regresó a aquel que fue el foco de atención desde un principio. Allí fue posible corroborar el postulado hipotético de que la comunicación varía y toma diferentes matices dependiendo de variables como el contexto, la historia, los sujetos, y las construcciones de la realidad que cada uno porta y expresa en el acto comunicativo. Esto proporcionó un acercamiento a la pasión por el descubrimiento que a la vez permitió pensar el problema de investigación como primera categoría de investigación. Lo siguiente fue observaciones de los contextos en los cuales estaba inmersa para determinar más puntualmente el objetivo primordial sobre el cual se iba a basar el trabajo, encaminando los postulados que describe el estudio de caso.

Mediante este método, se recogen de forma descriptiva distintos tipos de informaciones cualitativas, que no aparecen reflejadas en números si no en palabras.

Lo esencial en esta metodología es poner de relieve incidentes clave, en términos descriptivos, mediante el uso de entrevistas, notas de campo, observaciones, grabaciones de vídeo, documentos. (Cebreiro y Fernández, 2004, p. 666)

La descripción de las situaciones comienza entonces a ser relevante en la recolección de información, porque debía puntualizar en algunas cuestiones de ese extenso mundo comunicativo y en el camino responder a algunas preguntas que me asaltaban con frecuencia; ¿que estaba persiguiendo?, ¿qué era lo que puntualmente yo quería descubrir? y ¿de qué manera podría llegar a hacerlo?

Entonces comenzó la **segunda fase** de esta investigación, la cual obligó a estar en constante alerta frente a la comunidad con la que se trabajó y exigió de parte de la investigadora un riguroso proceso de observación y reflexión diaria en lo susceptible de ser investigado y analizado. Así pues, se recogió información a través de observaciones y se les

dio soporte con grabaciones de audio que luego se transcribieron (anexo 1), para luego cruzar un primer filtro de información y obtener así unos ejes de los cuales partir en este trabajo propuesto.

Esto acarrió la responsabilidad aun mayor de comenzar a trazar posibles objetivos y así fue, entonces, que nació un bosquejo del objetivo principal con algunos específicos que ayudarían a cumplir con este. No obstante, el objetivo fue transformándose, ya que en la emoción de investigar se pretendió abarcar muchos escenarios escolares cuando era necesario lograr mayor concentración para iniciar con la tarea. Se perfiló entonces un objetivo principal de una manera sencilla pero eficaz, quedando así: “Caracterizar las formas comunicativas verbales y no verbales y su incidencia en la convivencia de los sujetos que interactúan en la básica primaria en el colegio Venecia IED”.

Partiendo de la motivación por cumplir con el objetivo principal que platee en esta investigación me atrevo a iniciar una tercera fase y enmarco mi propuesta de estudio de caso en el enfoque cualitativo de investigación ya que este me permite desde la descripción responder a las cuestiones sobre si hay construcción de significados a partir de las diferentes interacciones, y de ser así, por qué se construyen diferentes significaciones en la CNV y la CV dentro de un contexto escolar determinado, además cómo se manifiestan, esto último buscando la caracterización de la cual habla el objetivo general y por supuesto un análisis en relación con la convivencia.

Entonces en **fase tres** comienza la construcción de la matriz de observación (anexo 2), el formato nace con la intención de comprender una parte que es importante obtener en los datos, y es la relación de los sujetos, la identificación e información gráfica de la disposición de los espacios, los roles (dirección de grupo, docente ocasional, docente desconocido) que los docentes, madre o padre de familia, estudiantes tienen en estos espacios y en consecuencia de esta consideración también algunas pautas referentes a la comunicación en

relación con cada uno de ellos, por este motivo haciendo uso de los diferentes colores hago una separación de la información que responde a las diversas relaciones insertas en cada una de las cuatro categorías (comunicación, espacio-lugar, socialización, autoridad) que han emergido hasta este punto.

El método de estudio de caso es una herramienta valiosa de investigación, y su mayor fortaleza radica en que a través del mismo se mide y registra la conducta de las personas involucradas en el fenómeno estudiado, mientras que los métodos cuantitativos sólo se centran en información verbal obtenida a través de encuestas por cuestionarios. (Yin, 1989 como se citó en Martínez, 2006, p. 167)

En este formato creado para optimizar la observación también se dispuso de un espacio para la interpretación ya que se busca escudriñar también en las propias subjetivaciones que se hacen de las interrelaciones comunicativas y del espacio escolar, para en el filtro tenerlos en cuenta o desecharlos en la siguiente matriz que se aplique.

Según Batthyány y Cabrera (2011) el enfoque cualitativo en la investigación se basa en la observación subjetiva de las situaciones estudiadas y en la no generalización de sus resultados, esto es importante ya que tengo propuesto un tema que fluctúa en diversas variables y por tanto no se enmarca concretamente en conductas sistemáticas completamente comparables, si no por el contrario, obedecen a las subjetividades y construcción social de la realidad particular a cada situación.

Lo anterior permite entonces incluir dentro del análisis estas fluctuaciones y ligarlas al contexto, y en este caso particular a las situaciones convivenciales locales que a diario se presentan, sin ser estas iguales o repetitivas en sus formas o en sus características principales. Lo cual permitirá un análisis más amplio con mayores posibilidades de interpretación y reconocimiento de la individualidad dentro de la construcción colectiva (comunidad escolar).

Basada en estas herramientas de recolección de datos y las matrices desarrolladas en torno a ellas retomo esta información y pretendo lograr, la comprensión de las interacciones comunicativas de los diferentes sujetos y los significados que en ellas puedan llegar a construir, ya que la investigación parte de los datos recolectados a partir de la observación cotidiana y la inmersión en el contexto al cual se pertenece.

Para explicitar o reflexionar frente a los beneficios que trae la observación y la observación participante, en el marco de mi proyecto de investigación, propongo en el siguiente subcapítulo examinar cada una de estas herramientas desde los postulados de algunos teóricos.

6.1 Herramientas de recolección de información

Para esta investigación propongo dos herramientas base que, según mi intención investigativa, van a ser propicias para la obtención de la respectiva información, que aporte efectivamente en la resolución de la pregunta problema, responda las preguntas orientadoras y cumpla con los objetivos propuestos.

En primer lugar, está la observación, que desde Batthyány y Cabrera (2011), esta enunciada dentro de los siguientes parámetros de rigor, que enuncio al tiempo que articulo con mi propuesta:

- Que sea orientada y enfocada a un objetivo de investigación, en este caso la búsqueda constante de aquellas manifestaciones y significados que los sujetos tienen a través de la CNV.
- Que sea planificada de acuerdo con fases, lugares y aspectos que se deseen conocer. Si bien es cierto que en el principio de la investigación cualitativa se atraviesa por una fase de desconcierto, pues al acercarse tanto a las comunidades desde una mirada investigativa, son muchos los temas y variables que pueden captar la curiosidad del

investigador, esto logra hacer que en repetidas ocasiones se pueda virar en diferentes direcciones en pro de buscar la esencia de aquello que convocó primeramente la investigación.

Esto ciertamente lleva a un enriquecimiento en la experiencia investigativa que logra poco a poco configurar aspectos minuciosos importantes a tener en cuenta en la observación, por lo tanto, así como en alguna fase se permite y es necesaria la observación global, con el transcurrir de la dinámica de observación se llegará a la especificidad que busca el investigador para resolver los asuntos puntuales como los que se proponen en este proyecto y dentro del análisis que pueda hacer, es evidente que la riqueza experiencial le llevara a hacerlo de una manera más completa.

-Que sea controlada y relacionada con algunos elementos de la investigación. En este aspecto pienso que lo más importante es tejer todo el tiempo dentro de todas las ejecuciones que se hagan, pues si bien se observa, esta mirada debe estar cargada de todo el recorrido investigativo que enmarca, no solamente la experiencia, sino también las referencias y antecedentes que se tengan en cuenta dentro del proyecto, bien sea para reforzar lo que se está observado o cuestionarlo, ya que en ambas ocasiones es la investigación y el resultado de la misma lo que se enriquece.

En un segundo lugar está la observación participante, la cual incluye la intervención directa del investigador en el objeto estudiado. Pues es dentro de la comunidad educativa a la cual pertenezca en donde se va a realizar la investigación y es precisamente de esta de donde surge la curiosidad investigativa y el primer planteamiento de la pregunta problema. Por ello cumple con los siguientes criterios de rigor:

El investigador se adentra de forma directa, es decir, está en constante relación con los sujetos de estudio y con el medio y es dentro de esta interacción que se desarrollan las diferentes fases de la investigación.

LAS FORMAS COMUNICATIVAS EN LA ESCUELA.

Se desarrolla durante un periodo de tiempo relativamente largo. Estos periodos de tiempo en ocasiones encarnan muchos años de trabajo dentro del ambiente escolar seleccionado o en mi caso en particular engloba la experiencia completa de la práctica pedagógica que se llega a cuestionar en un espacio determinado y con unos sujetos determinados, con los cuales se hace la proyección completa del trabajo a desarrollar.

Se desarrolla en su medio natural, es necesario pensar insistentemente que nuestra intervención debe ser prohibida de artificializaciones, ya que estas se pueden dar insospechadamente como anhelo de una respuesta concreta a las preguntas planteadas o el cumplimiento de los objetivos dentro de tiempos determinados.

Establecer una interacción personal con sus miembros. Las observaciones y los intereses investigativos articulados comienzan a dar resultados con prontitud y basada en estos puedo establecer la mirada que quiero tener como investigadora, por lo cual construyo luego de cada observación la manera como me quiero aproximar a estos sujetos para conseguir revelar aquello que me interesa observar o me interesa tener como información dentro de los datos recolectados.

Ciertamente esto resulta un reto, ya que cuando se es parte de la comunidad en la que está llevando a cabo la investigación, se suponen roles que es muy difícil (no imposible) desdibujar, si es que el que se corresponde con el investigador no favorece el proceso de observación participante en pro de los objetivos de investigación.

Se utiliza para describir sus acciones y comprender mediante un proceso de identificación, sus motivaciones, en este sentido ha sido la experiencia anterior de investigación en el ámbito educativo la que me ha permitido retomar la observación participante en la búsqueda de los datos que he querido analizar partiendo de las preguntas que la cotidianidad y ejercicio docente me ha generado. Por ello resalto esta herramienta como primordial para dar cuenta tanto de las manifestaciones como de los significados que la CNV y la CV puedan tener

dentro de los diferentes espacios escolares y entre diversos sujetos que convergen allí en el día a día.

Luego de explicitar acerca de las bondades que presentan estas herramientas, debo precisar que cada una de ellas va acompañada de un trabajo de diario de campo, pues las anotaciones realizadas en el transcurso de la jornada que no obedecen a observación como tal, son incluidas dentro de la recopilación de información, esto con el fin de tener mayor claridad sobre los eventos y un abarcamiento más amplio de las situaciones observadas.

Por ello **la fase cuatro**, representa toda aquella recolección de información la cual se podrá hacer de diversas maneras, siempre respondiendo a las categorías propuestas y dejando espacio para que emerjan libremente otras que podrán ser tenidas en cuenta o apartadas, en el primer caso desbordando el documento inicial y esculpiéndolo, y en el segundo caso como parte de la realidad pero sin intención de ahondar en ello, pues con todo el bagaje teórico y experiencial que me da la investigación desde sus inicios se pretendo tener la capacidad analítica y las herramientas correspondientes para lograr identificar aquello que desvía y aquello que puntualiza.

En consecuencia, de esta fase, propongo cuadros discriminados según las categorías y seguir el modelo de los colores para precisar el tipo de relación, también esquemas que transformen la información en secuencias en donde se puedan entrelazar los conceptos que se proponen y así se torne más fácil la siguiente fase que tendría que ver con el documento final.

Al comenzar la fase cuatro, estaré también retomando la fase tres, pues la recolección de información estará dispuesta de acuerdo a las necesidades que los mismos datos me vayan asignando, por eso tengo una primera división de recolección de información, que se corresponde con transición entre la fase dos y tres, ya que las observaciones obtenidas me marcaron, como ya lo dije antes, la elaboración de una matriz de observación y con esta ya construida se hacía necesario volver a observar desde las precisiones que esta hace e incluir

los datos obtenidos tanto en las primeras observaciones como en las siguientes, dentro del cuadro correspondiente.

Entonces, si la fase cuatro me dice que necesita volver sobre la obtención de datos, incluyendo aquello que no está listo desde la fase tres, tendré entonces que devolverme y realizarlo de una manera más completa o por lo menos que satisfaga los resultados esperados, esto incluye ciertamente la realización de modificaciones a la matriz inicial y nuevos acercamientos a la comunidad desde intereses específicos, tal vez diferentes a los iniciales o consecuentes con ellos.

Por último, en **la fase cinco** me encargaré de tomar todas las clasificaciones y analizarlas con respecto a; el trabajo total en sus diferentes capítulos, los tiempos dispuestos para el trabajo de campo, las fluctuaciones que se pudieron encontrar y en general todos los aspectos relevantes que se tengan a bien incluir como parte del desarrollo efectivo de esta investigación. Esto proporciona como resultado un texto a manera de informe que dé cuenta de los hallazgos, las dificultades, las respuestas encontradas a las preguntas planteadas y el cumplimiento o no de los objetivos propuestos.

6.2 Recolección y organización de la información

En el proceso de recolección de información han surgido varios esquemas que han permitido dar orden específico al pensamiento, para abordar la construcción de este proyecto, al tiempo se han creado formatos iniciales que se postularon en su momento, como herramientas de sistematización de información y que poco a poco se transformaron, al incluir en ellos aspectos que se van presumiendo importantes, todo esto a raíz de las observaciones y las experiencias cotidianas. Además, el seguimiento riguroso de los antecedentes relacionados con la temática a trabajar: la comunicación en las instituciones educativas.

LAS FORMAS COMUNICATIVAS EN LA ESCUELA.

En este recorrido de recolección y organización de información, se destaca en primer lugar una organización fechada de las observaciones, lo cual permitió que, en el primer acercamiento al tema, se construyera la hipótesis de que la comunicación es parte de un proceso evolutivo o tal vez involutivo que los sujetos tienen a diario. Si bien es cierto, que esto se postuló como una hipótesis y desde alguna postura particular resulte válido; pronto se descartó darle relevancia en este trabajo investigativo, por su carácter secuencial y cerrado que no permite visibilizar la riqueza que tiene la investigación cualitativa, ya que encierra la mirada investigativa en un caprichoso ciclo, también porque es importante para mí como investigadora que la información se recoja con un grado de libertad para que esto permita que emerjan nuevos conceptos y nuevos cuestionamientos, que evidentemente complementan cada etapa del análisis.

Otro aspecto importante, es el proceso de relectura del registro de observación en el que se realizaron comentarios o apuntes, tratando así, de hacerlos más completos y explícitos en la descripción que hacen de las diferentes situaciones acaecidas en el espacio escolar. Teniendo en cuenta los apuntes complementarios, realizados luego de cerradas las primeras cinco observaciones y en un ejercicio profundo, de fiel retrospectiva, se da paso a las primeras categorizaciones que enfocan la mirada hacia las formas comunicativas en el marco de la identidad y la autoridad.

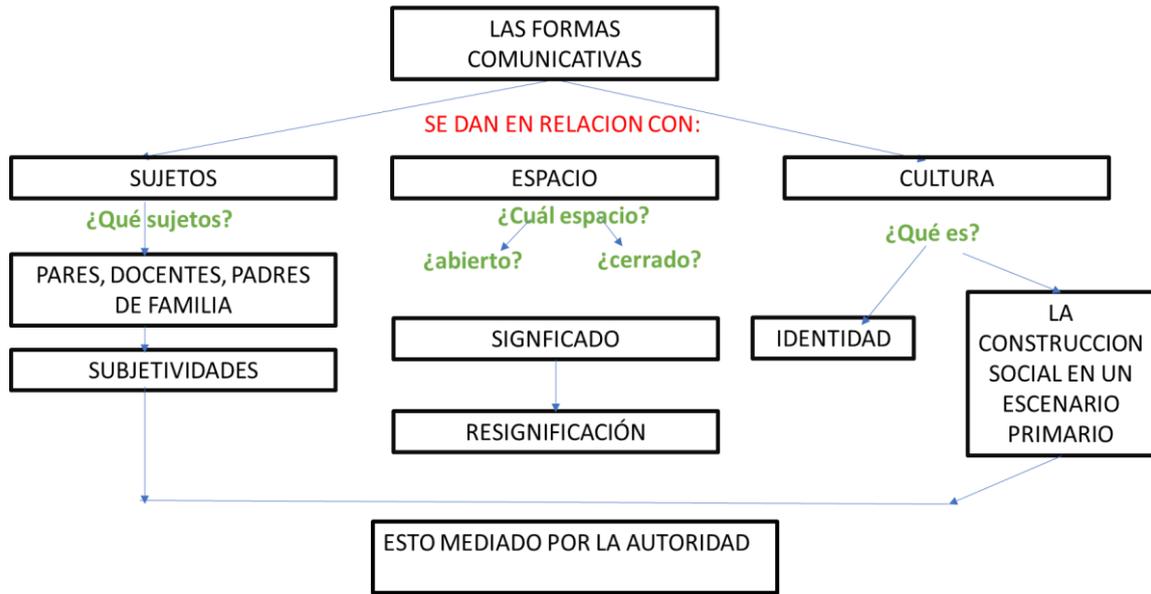


Figura 1. Mapa conceptual

El mapa conceptual 1 muestra el primer cuadro que nace del ejercicio de aproximación a la información recolectada en la fase 1 y 2 de esta investigación y da cuenta de cómo en las transcripciones que se hacen es repetitivo el vínculo de las formas comunicativas con tres grandes conceptos: **Sujetos, Espacio y cultura**, vínculo que parece “natural” al acontecimiento comunicativo cotidiano. Además de esto también, a partir de estos ejercicios de observación y relectura, surgen en la mente del investigador las preguntas como pautas que invitan a ir un poco más hondo en esta información recolectada, lo cual implica el acercamiento también a posibles respuestas planteadas de los trabajos investigativos realizados en torno al tema de la comunicación y/o aquellos referentes teóricos que me cuenten lo que saben acerca de los conceptos o categorías que acabo de extraer, esto con el fin de ir perfilando una postura.

Tabla 1. *Tabla de información 1*

LAS FORMAS COMUNICATIVAS EN LA ESCUELA.

VERBALIZACION ESTUDIANTES- DOCENTE	VERBALIZACION ENTRE PARES	BREVE CONTEXTO
!" y yo me acerco a unos estudiantes que juegan "bacteria": "¿en qué consiste ese juego, venga me explica?", el niño de grado tercero o cuarto responde: "en coger a los que son personas, ósea uno comienza como bacteria y los demás son personas y tienen que ir cogiendo a todos"	¡ella no juega! ¡Samuel es bacteria! ¡ahora sí me voy a vengar de usted! ¡Pero...Salgaaaa!	ESTAMOS EN LA MEDIA HORA QUE LOS ESTUDIANTES TIENEN DE DESCANSO
Un niño de primero se acerca y dice que su mamá le tiene una sorpresa a su hermana y a él, que por tener la casa limpia le van a dar una sorpresa, que mañana me cuenta que es la sorpresa porque ellos sí tienen la casa limpia.	"", el estudiante se va corriendo a seguir su búsqueda, en medio de esto se escucha en alto volumen una voz que dice: "¡les pongo la vacuna!"	
VARIACION DE LA COMUNICACIÓN VERBAL SEGÚN LOS SUJETOS		
"¡es que ella me está jodiendo", yo le digo, ¿ella que?, él responde "me estaaa molestando",		

Lo primero que hago es remitirme a los sujetos entonces planteo cuestiones en torno a esta posible categoría: ¿quién comunica?, ¿Cómo se dan los cambios de turno?, ¿con qué tonalidades?, ¿qué intencionalidades?, ¿desde qué perspectivas?, ¿qué apoya sus discursos? Todos estos cuestionamientos nacen a raíz de situaciones como las que se ilustran más adelante en el cuadro 1, en donde llama la atención la forma como los sujetos se interrelacionan, en cuanto a su tono, fuerza de voz, intencionalidad, cambio de turno, las palabras que usan en cada caso y la capacidad para amoldar estas palabras a las situaciones dependiendo de las personas que estén interviniendo en la comunicación verbal.

Esta información deja entre ver que hay una construcción de las formas mediadas por diversos aspectos, lo cual inquieta y genera la construcción de nuevas preguntas como: ¿Qué provoca esta variación en la comunicación? ¿los sujetos son conscientes de estas variaciones? ¿en un caso de convivencia cómo se interpretan las variaciones?, pues en el ejercicio de conocer, describir y caracterizar las formas comunicativas, será relevante saber las mediaciones más sobresalientes de estas; de igual forma en el ejercicio de observación todos estos interrogantes se llevan a un segundo registro que tiene como fin obtener información acerca de la comunicación en un espacio diferente, pues se presume en un primer momento que este es el principal motivo de variación en la comunicación verbal. En consecuencia, la siguiente observación es en el aula de clase, buscando soportar este primer presupuesto.

No obstante, el análisis principal que se hace del primer ejercicio también desentraña cuestiones acerca del espacio, pues resulta evidente que este parece no ser asumido por los sujetos del todo como se ha dispuesto en su construcción, sino que se ha resignificado y por ello también permite permear las formas comunicativas e impregnarlas de un sello propio que guarda en su interior variedad de significados, los cuales propongo visibilizar, desde este punto en adelante, pues dentro de la caracterización propuesta en el objetivo general un punto importante y que daría paso al desarrollo de dicho objetivo es la significación de esas formas comunicativas.

Lo anterior lleva a pensar que si bien se presume una reconstrucción específica de significaciones frente al espacio y esto lleva a unas características particulares de la comunicación al interior de esta institución educativa, entonces, tendría que relacionar y entrelazar la “cultura”, esta entendida como aquella que se forma en la constante interacción de los sujetos en determinados espacios, y la apropiación de estos desde una concepción construida en colectivo, no obstante esta categoría emergente, más adelante se transformará en interacción y socialización, ya que la cultura sostiene muchas variables que para el estudio de caso desbordan el tema planteado y viran en direcciones más globales que no permiten la especificidad en la caracterización de las formas comunicativas.

Ya planteando estas hipótesis y a la luz de las diferentes investigaciones y teóricos abordados se realiza la segunda observación en el aula de clase, y al organizarla en la matriz de observación se comienzan a extraer apartes que marcan pautas importantes en la adquisición de datos concretos, por ejemplo, se encuentra que la comunicación no verbal es insistente en el aula de clase, haciéndose presente con más frecuencia que incluso la verbal, sobre todo en la relación entre pares.

Tabla 2. *Tabla de información 2*

LAS FORMAS COMUNICATIVAS EN LA ESCUELA.

COMUNICACIÓN VERBAL	COMUNICACIÓN NO VERBAL	BREVE CONTEXTO
Fabian se acerca a la docente buscando corrección, pero ella llama la atención sobre el título, ya que no se evidencia trabajo en su cuaderno.	Fabian se ubica en la primera fila muy cerca de la docente y cuando pasa algún compañero por su lado, lo hala del saco, gira y nota que está siendo observado entonces mimetiza la acción y actúa como diciéndole un secreto a su compañero, luego cuando siente que la mirada se aleja de él, se recuesta en su compañero del lado izquierdo y este se corre hacia adelante, entonces Fabian queda atrapado entre la espalda del compañero y el espaldar de la silla; luego se pone de pie y agarra el rostro de su compañero por la espalda del mismo, se vuelve a sentir observado y al sentirse observado se sienta derecho y mira hacia la pantalla del televisor, de allí en adelante tiene precaución de girar a ver el observador antes de ponerse de pie o abordar a su compañero de puesto.	AULA DE CLASE CURSO DE 35 ESTUDIANTES DE GRADO PRIMERO, CLASE DE INGLES CON DOCENTE OCASIONAL.
Diego que casi nunca trabaja, estuvo trabajando en clase y al finalizar se acercó a la docente diciendo: "ya termine", la docente le dice: "muy bien", diego pregunta: "¿no nos vas a revisar?", la docente responde: "no, hoy no, mañana con la tarea reviso", Diego se aleja a paso corto y agacha un poco la cabeza.	Alexandra termino pronto sus actividades por lo cual se pone de pie y va hacia Samy, agarra la sombrilla de Samy con intención de observarla, Samy se la rapa y la ubica en el lugar que le tenía asignado.	
ARTICULACIÓN DE LA CV Y LA CNV		
<p>*Cuando la docente llama al orden Fabian se sienta derecho, toma su lápiz y comienza a copiar del tablero.</p> <p>*La docente haciendo uso de lenguaje verbal apura la finalización del trabajo con un ¡ya! Y propone al día siguiente continuar dibujando; algunos niños en coro y muy musicalmente responden ¡síiii! Luego siguen trabajando e Isis se acerca a la maestra observante para mostrar su trabajo, al no obtener respuesta se dirige a sus compañeros más próximos, buscando exponer el trabajo que ha realizado.</p>		

También se fija la mirada en las interacciones, porque esto hace que las observaciones estén más focalizadas a los datos que se quieren encontrar, sin embargo, se continua la referencia teórica a este tema de la cultura para relacionarla con la socialización y con el objetivo de no desconocerla, como aquello heredado de unos a otros y parte inalienable de los sujetos que mantienen un relación comunicativa, pero proponiendo, en la descripción que se hace en las observaciones, fijarse en las diferentes interacciones en relación con los procesos de socialización y el espacio-lugar. Con todos estos hallazgos se retoma el mapa conceptual que organiza el pensamiento y queda de esta manera:

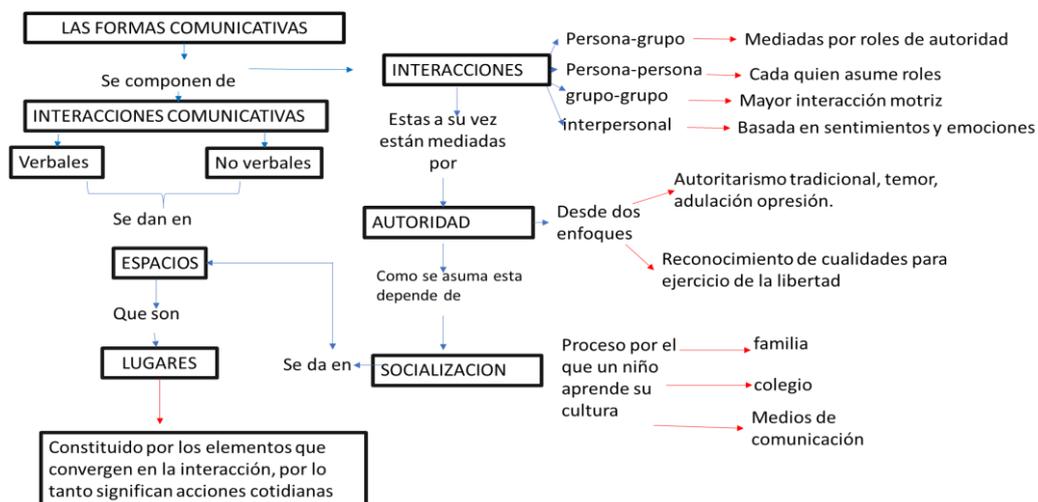


Figura 2. Mapa conceptual 2

LAS FORMAS COMUNICATIVAS EN LA ESCUELA.

Bajo este esquema se comienzan las observaciones siguientes que están en la fase 3 y 4, la primera porque retoma la matriz que se construyó y la segunda porque da cuenta de la evolución en la estructura de la mirada investigativa, por lo tanto, se vuelve a la descripción y esta vez se hace sobre una clase en espacio abierto y se complementa la descripción con grabaciones que luego son transcritas y articuladas con la descripción; además, se sigue realizando el ejercicio de los comentarios que se venían manejando desde el principio de la recolección de información y los cuales hasta el momento han resultado muy útiles, porque dan dirección a la información y visibilizan los datos.

Tabla 3. *Tabla de información 3*

PREGUNTAS ORIENTADORAS	PRIMER TRABAJO DE CAMPO		
	DATOS	MARCO TEORICO Y/ ANTECEDENTES	NOTAS DE LA INVESTIGADORA
¿Cómo se dan las formas comunicativas entre el docente y el niño?	<p>cuando se le pregunta porque hace eso, en medio de la entera dice: "es que ella me está molestando", yo le digo, ¿ella que?, él responde "me esta molestando", ¿tu porque le pagas a ella?, ¿y qué es lo que dice él que tú le molestas?, pregunto refiriéndome a la niña agredida, "no yo no lo molesto a él", niño: "es que yo estoy quieto", niño: "yo lo estaba haciendo así, señala con las manos", es que ud me empujo allá, mentira.</p> <p>Cuando la docente llama al orden Fabian se sienta derecho, toma su lápiz y comienza a copiar del tablero.</p> <p>Se le pregunta a una niña a la que le está pegando una niña, si a ella le gusta que le peguen ella dice: "casi no"; docente: ¿y ella es tu amiga?: "si somos amigas".</p> <p>¿Por qué aceptas que te traten así? Hay silencio y me retiro.</p> <p>hay en este grupo niños que la docente titular tiene separados del grupo en general por los "problemas" de disciplina que estos tienen. Estos niños generalmente no realizan las actividades que se proponen para la clase.</p> <p>No obstante, hay uno que siempre se encuentra en otro salón cuando la docente de science llega al salón y al preguntar a los estudiantes por el parlamento de Jerónimo, se concluye que la maestra directora de grupo lo saca cuando se ha portado mal y que es el castigo.</p> <p>En las últimas dos o tres semanas la docente de science cada que llega lo busca y lo regresa al aula de clase, además en ocasiones anteriores ha hecho una reflexión grupal en donde invita a dejar de señalarlo.</p> <p>Jerónimo poco a poco ha comenzado a hablar con la docente y hoy al llegar al salón tenía un paquete de wafer y antes de desatarlo le pregunta a la docente: ¿quiere profe? La docente le dice que sí y él se apresura a terminar de desatarlo para darle uno.</p> <p>Para dirigirse a esta docente en particular hace mucho uso del lenguaje verbal con el cual reporta conflictos que se estén presentando entre otros compañeros en el transcurso de la clase de science.</p> <p>A Jerónimo se le ve muy pendiente de lo que hace la profe y cuando él está fuera de su lugar y nota que la docente lo observa le hace señas para dejarle claro el motivo por el cual está de pie, en una ocasión fue por un jalápate, así que la docente le presta uno y él con agrado lo comienza a utilizar.</p>	<p>"la reproducción selectiva de discursos educativos" (Bernstein 1981) que giran en torno de la histórica figura de autoridad instaurada en esta, ya que se requiere regular el comportamiento del niño, escolarizarlo en el sentido que Peter McLaren lo ilustra, es decir en un sentido conveniente para el profesor, las directivas, esto en un enfoque responsorial ante el hegemónico sistema educativo de un país, en el cual se está consciente o inconscientemente sumergido</p> <p>"la emoción está actuando todo el tiempo, hay un ocultamiento del hecho de que lo que nos mueve son las emociones y la argumentación racional la utilizamos para justificar o invalidar ciertas emociones" (Maturana 2013)</p> <p>Cristina Rojas también cuenta un poco acerca de las formas sociales que se dan en la construcción de lo válido y lo socialmente aceptado.</p>	<p>Dentro de los datos que arroja esta primera observación se puede hacer un balance analítico sobre los rasgos de escucha tradicional que aun persisten en las instituciones educativas y por las cuales se dan actitudes específicas en los sujetos que allí interactúan.</p> <p>Un ejemplo de lo anterior está dado en el dato que extraje de esta observación en donde los estudiantes aún dejan de lado su comportamiento personal, por acomodarse a los lineamientos planteados por la intuición frente a los docentes, en este caso, los estudiantes ante la mirada del docente observador o el docente de clase tienen un comportamiento acorde a lo que ellos saben el docente espera y mientras este actor no este observando se dan espacios para actuar de manera totalmente contraria, la cuestión allí es si esta forma de actuar en ausencia de la observación docente es una manera de ir en contra o legítima del yo contruido por los estudiantes, aunque también cabe pensar en la posibilidad de asumir el rol de estudiante marcado por incanismos históricos que por la cultura han sido heredados y a los cuales se responde desde el actuar cotidiano.</p> <p>Otro aspecto importante que resulta de esta observación es el cambio de discurso y el moldeamiento de nuevas respuestas a nivel comunicativo con los estudiantes, como ocurre en el caso de Jerónimo, pues la respuesta de este estudiante ante la aceptación de su yo y la visibilización del mismo, es totalmente contraria a la actitud que mantienen con la docente que no logra legitimarlo como válido.</p> <p>Los silencios definitivamente tienen significados, están cargados de ellos, no obstante también son producidos o interrumpidos por los discursos educativos que se generan en las instituciones de manera repetitiva, pues en algunos casos estos silencios no dicen porque no pueden hablar al tiempo de interacción que este teniendo el sujeto.</p>
¿Cómo se dan las formas comunicativas entre pares?	<p>Otros niños están jugando a cogerse del brazo duro y se les pregunta a que están jugando y una dice no sé, ella es mi compañera, estamos jugando. Cuando se les pregunta a que están jugando dice a cogidas, pero no tiene claridad solo actúa tomando "bruscamente" a sus compañeros por el brazo.</p> <p>Fabian se ubica en la primera fila muy cerca de la docente y cuando pasa algún compañero por su lado, lo hala del saco.</p> <p>Alexandra termino pronto sus actividades por lo cual se pone de pie y va hacia Samy, agarra la sombrilla de Samy con intención de observarla, Samy se la rapa y la ubica en el lugar que le tenía asignado.</p> <p>Sebastian mira a una de sus compañeras y Samy le dice: "agrá no, agrá va Paula", Alexandra también le niega cuando él se acerca a ocupar el puesto que está vacío al lado de ella, Sebastian se queda de pie sin buscar una nueva solución, las compañeras le dicen algo más que no se alcanza a escuchar y él reacciona con una expresión facial de llanto y llora.</p>	<p>Cuando Mignolo señala las diferentes prácticas de representación existentes antes de la colonia y después de ella, me doy cuenta de la facilidad con que es legitimada una cultura externa, y con base en ella se crea lo que llamamos nuestra cultura.</p>	<p>La interacción entre pares constantemente está mediada por la agresión ya sea física o verbal y los estudiantes no alcanzan a explicar el porque de estos actos, pero los reproducen con vehemencia</p> <p>Resulta evidente que el mayor obstáculo para la interacción entre pares está teniendo lugar alrededor del lenguaje, pero lo que llama poderosamente la atención es que se incluye de una manera muy persistente el lenguaje no verbal, como el vehículo que afianza lo verbalizado y explica lo que causa esas palabras.</p> <p>Por ejemplo, veo que Sebastian no hace parte del grupo escolar al que pertenece porque es evidente su nivel de comunicación verbal y los estudiantes lo "rotulan" como uno diferente, por lo cual no le prestan mayor ayuda y en este caso en particular sus gestos y posiciones frente a la situación hace que se sienta que él no está allí.</p> <p>También dentro de este análisis postulo la estructura el hecho que entre los mismos estudiantes se intenten y en muchos casos se logre establecer jerarquías que dan cuenta de una estructura en la interacción que legitiman ellos.</p>
¿Qué sucede con el manejo de la autoridad desde la comunicación en los espacios educativos?	<p>Se interroga: ven para acá, ¿por qué le pegas?, habla... ¿le caiste?, niño: "no, la empuje, ummm", sigue en su camino con la cabeza agachada asume que la empujo.</p> <p>Se saluda a los estudiantes y ellos responden en coro al saludo, se le da vía libre a los estudiantes para que se abajen en las mesas con quien ellos deseen, esto debido a que las mesas están organizadas de forma abanellada está muy cerca a la docente que observa y en un momento hace consciente a su compañera de puesto de la presencia de la observadora y señala con su índice.</p> <p>Sebastián tiene dificultad para manejar el lenguaje verbal, ya que no se le logra entender mucho lo que dice y es un niño que regularmente no trabaja en clase. En esta ocasión se evidencia que juega todo el tiempo con su lápiz, hace chistes con sus compañeros y ríe, en ocasiones se pone de pie pero no se aleja demasiado de su lugar, en ocasiones retoma su trabajo pero muy pronto vuelve a la charla o el juego individual.</p>	<p>"la reproducción selectiva de discursos educativos" (Bernstein 1981) que giran en torno de la histórica figura de autoridad instaurada en esta, ya que se requiere regular el comportamiento del niño, escolarizarlo en el sentido que Peter McLaren lo ilustra, es decir en un sentido conveniente para el profesor, las directivas, esto en un enfoque responsorial ante el hegemónico sistema educativo de un país, en el cual se está consciente o inconscientemente sumergido</p>	<p>Los estudiantes se acercan a los docentes buscando siempre corroborar si lo que ellos autónomamente hacen está correcto, pues son los docentes lo que legitiman ellos.</p> <p>También se ve relevante el lenguaje que utiliza el maestro en sus intervenciones a estudiantes, el cual está marcado por una tonalidad fuerte, propia de este rol tradicionalmente; al tiempo se identifica un cambio de tonalidad mediado en los estudiantes cuando se refieren a sus docentes, este utiliza palabras "socialmente aceptadas", y allí es llamativo como se realiza el intervalo de un sujeto a otro en cuanto a las formas comunicativas utilizadas en cada caso.</p> <p>Existe dentro de la estructura un "ritual" que posiblemente contradiga a lo que Habermas plantea, pues es evidente que existe al interior de los grupos que se conforman en la escuela, por el cual se determinan los círculos de amigos y por lo general en estos grupos los mas populares tienen características muy llamativas, entre estas el manejo del lenguaje verbal fluido y convincente a la par que un manejo corporal suelto en el espacio escolar; a esto se enfrentan indiscriminadamente aquellos estudiantes que no han tenido un desarrollo verbal completo o que presentan menor apropiación del espacio inmediato; entonces resultan choques en los que, por desconocimiento de la situación específica de los estudiantes, se los excluye, se los hiere y se los invisibiliza. De allí la importancia de fijar la mirada en la comunicación y como esta genera en las relaciones entre pares enfrentamientos que corresponden a la raíz de la socialización (escenario de socialización primario en términos de Berger y Luckman) y las habilidades que desde allí se han adquirido para moverse en las diferentes esferas sociales.</p>
¿Cómo se configuran y reconfiguran las formas comunicativas cuando el círculo social es intervenido por el recién llegado?	<p>Diego que casi nunca trabaja, estuvo trabajando en clase y al finalizar se acercó a la docente diciendo: "ya termine", la docente le dice: "muy bien", Diego pregunta: "¿no nos vas a revisar?", la docente responde: "ya, luego me voy a casa a revisar". Diego se aleja a paso corto y Sebastián permanece de pie en medio de las dos compañeras, en un momento camina hacia el tablero, en un intento por buscar su lugar, luego regresa atrás y no pregunta, solo muestra su rostro, da giros y no logra ubicarse.</p>	<p>"el yo es la identidad de lo universal y de lo particular, una especie de sistemas de normas universalmente válidas, que permiten aplicaciones individuales y particulares, de forma que el recién nacido se personaliza al socializarse, aunque su ser pre-lingüístico esté repleto de elementos biológicos". Habermas</p>	<p>cuando el docente es capaz de salir de lo tradicional y se embarca en el reconocimiento del otro como válido y digno de ser escuchado, la interacción comunicativa cambia totalmente, pues en la interacción persona grupo, el que lleva el liderazgo es quien se limita, en este orden de ideas, el grupo quien está constantemente observando el líder, adopta rasgos comunicativos agradables a dicho líder, por lo tanto es el maestro en el aula de clase un potencial actor por el cambio o la perpetuación de la comunicación asertiva a segregadora.</p>
¿Qué procesos de transformación y/o resignificación hay en los procesos comunicativos al interior de las aulas de clase, en el grupo social identificado como 101 Un del colegio Venecia ED?			

LAS FORMAS COMUNICATIVAS EN LA ESCUELA.

Para este ejercicio se fueron planteando preguntas orientadoras que se respondían a través de la información recolectada y se reflexionaron con la teoría y antecedentes antes expuestos, todo esto organizado en tablas como la siguiente.

7 Análisis de los datos obtenidos

7.1 De la tradición a la interacción

Las relaciones establecidas en las formas comunicativas entre el docente y el niño indiscutiblemente se encuentran mediadas por las caracterizaciones de los roles que asume cada actor y la significación que de este tienen los sujetos y que en consecuencia se manifiestan en la interacción comunicativa. Dicha significación está impregnada de lineamientos instaurados por la escuela tradicional que desconocen la emocionalidad que moviliza los comportamientos (Maturana, 1993), y que en medio de la argumentación racional justifica la reproducción selectiva de discursos educativos cuyo principal objetivo es regular el comportamiento para adaptar estos a la institucionalidad en forma de rituales constituidos en épocas alejadas y diferentes a la actual, pero vigentes dentro de las cotidianidades, de acuerdo con McLaren (1984).

A este respecto, y según los datos que arroja la observación del 5 de junio de 2019 (anexo 1), se puede hacer un balance analítico sobre los rasgos de escuela tradicional que aún persisten en las instituciones educativas y por los cuales se dan actitudes específicas en los sujetos que allí interactúan, al tiempo que se encuentran en las tonalidades y cambios de turno en el encuentro comunicativo verbal y no verbal.

Tal información se puede articular con lo anteriormente expuesto basándose en los datos recolectados entre el 5 de junio y el 13 de septiembre de 2019, en donde los estudiantes dejaron de lado su espontaneidad comunicativa con el objetivo de acomodarse por acomodarse los lineamientos planteados por la institución frente al rol que tiene el docente y la forma comunicativa legitimada como válida para comunicarse en la relación de este con el estudiante.

LAS FORMAS COMUNICATIVAS EN LA ESCUELA.

“...Cuando la docente llama al orden Fabián se sienta derecho, toma su lápiz y comienza a copiar del tablero...” registro de observación: junio 10/19

En estos casos, los estudiantes, ante la mirada del docente observador o el docente de clase tienen un comportamiento acorde a lo que el mismo docente espera, y que incluye la variación en las interacciones comunicativas. Entretanto, este actor cargado de autoridad dentro del ambiente escolar no está observando, o por lo menos, no es evidente para los estudiantes. Se dan espacios para interactuar de manera contraria, o mejor, acorde a la espontaneidad de cada quien, lo cual también puede ocurrir en el actor que ostenta el mando dentro de la institución, es decir, en otro análisis que se estima interesante pero hace parte de otra mirada investigativa, los docentes, cuando no se encuentran en el ambiente escolar como tal o “vigilados” por aquellos a los que forma, actúa de manera espontánea dejando ver otra faceta propia, lo que incluye un manejo del lenguaje diferente.

En tal sentido es importante el análisis propuesto frente a los significados que ha construido el estudiante y que se refieren a la escuela y a la interacción comunicativa que él, (la significación y resignificación, vista desde la perspectiva planteada por el interaccionismo simbólico de Blumer (1969), es decir los significados individuales que ha aprendido a través de la experiencia como estudiante), debe tener o ejecutar dentro de ella con los diferentes actores que coinciden en el escenario escolar. Entonces un segundo análisis que se ramifica del anterior es si esta forma de actuar en ausencia de la observación docente es una manera consciente de ir en contravía, tal vez un tipo de resistencia a la institucionalidad que también puede ser producto de la significación previa o legítima de lo construido e interiorizado por los estudiantes.

Una tercera reflexión permitió pensar en la posibilidad de asumir el rol de estudiante desde la marcación de lineamientos históricos que por la cultura o por el escenario primario de socialización, en términos de Berger y Luckman (1999), han sido heredados y a los cuales se

responde de una manera pasiva (siguiendo la instrucción y acomodándose), o contestataria (cuestionando o generando resistencia) desde el actuar cotidiano.

Como consecuencia, en respuesta a los tres postulados anteriores se presenta otro aspecto importante que resultó de este ejercicio investigativo y que se ve reflejado en la observación del 19 de julio, así como en las del 25 y 26 de julio, y que hace referencia al cambio de discurso y el moldeamiento de nuevas respuestas a nivel comunicativo verbal y no verbal por parte de los estudiantes en la relación comunicativa docente-estudiante y estudiante- docente. El dato analizado en esa ocasión precisó la atención sobre un caso particular (referenciado con el nombre de Jerónimo) en donde se evidencia que el estudiante está en la capacidad, y lo aplica constantemente en el mismo espacio escolar, de hacer selectiva la interacción comunicativa, a tal punto que se observaron desempeños totalmente diferentes dentro de la relación cotidiana docente estudiante y viceversa dependientes de las experiencias de interacción comunicativa previas y particulares con cada docente, es decir, del sentido y las concepciones previas que han cambiado, pero solo desde la relación con el otro, que aun compartiendo rol de autoridad dentro de la institución, logra con su intervención humanizante desafiar los preceptos comunicativos de acuerdo con los postulados de Maturana (1993), lo cual, siguiendo los planteamientos de Blumer (1969), ha dado como resultado la resignificación de aquello construido y generalizado.

Dentro del registro anexo fueron notables casos específicos observados en los que, a través de la interacción comunicativa, algunos docentes lograron legitimar al otro esto necesariamente transformó el significado que el estudiante tenía de su rol con respecto al docente en la relación verbal y necesariamente en la no verbal.

Así, ambas partes lograron ir más allá en esta interacción simbólica y construyeron nuevos significados que dieron la oportunidad de pensar una resignificación no solo de la interacción

comunicativa inmediata, sino también del ambiente escolar y las prácticas comunicativas que allí se pueden establecer.

Además, se evidenció en el análisis de estos datos una constante que enriquece la caracterización de los significados, pues comunican tanto o más que las palabras y los gestos que hasta ahora se han analizado significativos en este proyecto. Dicha constante hace referencia a los silencios, gestualidades que poseen una enorme significación porque actúan en el espacio escolar tanto de manera contestataria, como de manera sumisa ante las lógicas instauradas en la escuela. No obstante, también suelen ser producidos o interrumpidos por los discursos educativos que se generan en las instituciones de manera repetitiva, pues en algunos casos estos silencios no dicen (en sentido estrictamente verbal, es decir, el silencio se produce a propósito de la enajenación verbal) porque no pueden debido al tiempo de interacción que este teniendo el sujeto, pero ciertamente significan.

Desde otro orden de ideas, cabe mencionar que en la interacción comunicativa las formas de comunicar se entremezclan y en ocasiones se mimetizan unas en otras y resulta difícil aislarlas y asignarle un sentido acorde al contexto, pero en el ejercicio realizado, a través de la observación descriptiva se comenzó a establecer cómo estas formas resultaron atropelladas en la cotidianidad, además de haber presentado variaciones ilegítimas o alejadas de la propia cotidianidad que marcan otros aspectos dentro de las instituciones educativas.

Para ejemplificar lo anterior, se encontró un dato en la observación del 13 de septiembre en el que los estudiantes actúan de acuerdo con las significaciones de lo que es la autoridad y no logran, en una situación tensa, explicar efectivamente lo acaecido; solo callaron y dejaron que todo pasara según lo establecido por la “tradición”. Watzlawick, citado por García (2015) señaló que no es posible abandonar la comunicación, por lo que propuso el silencio como una forma comunicativa significativa, en este sentido y en este caso en particular (ya que los silencios significan variedad de cosas, dependiendo del contexto) el silencio es leído por el

otro (docente) como una oportunidad de dominación, lo que puede ser también transformado dependiendo de las significaciones y concepciones que este actor tenga frente a lo está enajenación significa.

En otros datos registrados el mismo 13 de septiembre y en observaciones anteriores correspondientes a julio (anexo 1), se evidenció que en el silencio puede hallarse la resistencia de los estudiantes a la sumisión ante la tradición. Sin embargo, aquí el otro lo lee desde el marco institucional (haciendo referencia a las características de la escuela tradicional que han planteado Bernstein, 1981, y McLaren, 1984) como un desafío, lo cual los lleva de igual manera a actuar alejados de la realidad y desencadena episodios desafortunados, esto último en cuanto a la resignificación de la relación comunicativa docente estudiante, estudiante docente. Pues el desconocimiento de las emociones está presente y la mediación de la racionalidad es la única que supone una verdad sobre la cual se genera una interacción con el otro. Allí predomina el desconocimiento de la diferencia y el argumento de la diferencia como estándar de dominación, citando a Rojas (2001), o en términos de Mignolo (1989), la invisibilización de esas otredades y por lo tanto no se dignifica el acto comunicativo.

7.2 Significándonos entre pares

La interacción entre pares constantemente está mediada por la agresión, ya sea física o verbal, y aunque los estudiantes no alcanzan a explicar el porqué de estos actos, los reproducen con vehemencia. No obstante, dentro de este análisis se plantea nuevamente la discusión por la legitimidad del otro como válido y los aportes teóricos que alimentan este proyecto se articulan con este aspecto, en especial Rojas (2001) y Mignolo (1989), pues es bien sabido que la diferencia genera conflictos al interior de los grupos sociales y estos conflictos están caracterizados por las diferencias de las minorías frente a las mayorías y el rechazo a las mismas. También es evidente, si se detiene la atención en el registro del 13 de

septiembre, que parte de ello se encuentra construido desde la familia en la subjetivación primaria, pues es allí donde se adquieren los lineamientos sobre cómo actuar frente al otro, dependiendo de la distancia, en términos de diferencia o similitud, que nos separa; y esto se ve claramente en las observaciones realizadas con el propósito de identificar o caracterizar las interacciones comunicativas entre pares.

Además, existen prototipos de relaciones y de personas (Rojas, 2001), caracterizadas según las habilidades que desarrolla y obviamente el estado físico de cada una de ellas. En los estudiantes esto no es indiferente, pues mediados por todo aquello que les rodea y les es significativo en sus aprendizajes cotidianos, desde la concepción hasta las etapas del desarrollo en las que han sido observados para esta investigación, ellos actúan.

Se establece entonces que la interacción comunicativa entre pares está mediada, de nuevo, por los significados construidos. Sin embargo, en esta relación en particular el ecosistema comunicativo definido por Barbero (2009), pone a disposición de los grandes y pequeños, en muchos casos de forma indiscriminada, los medios publicitarios y de comunicación que al parecer tiene un papel fundamental, no solo en los significados construidos por los estudiantes luego de estar en relación con estos, sino que también en la relación que han tenido con estos medios comunicativos los actores implicados en el escenario primario de socialización, es decir, los padres o cuidadores.

En este sentido, existe en cada sujeto un “imaginario” de relación con el otro igual, dependiente estrictamente de la diferencia, en donde se aproximan los parecidos y se alejan y excluyen los diferentes; haciendo referencia a ello es posible hacer una reflexión importante en este apartado, y es que el mayor obstáculo para la interacción entre pares está teniendo lugar alrededor del lenguaje. Por ejemplo, en el nivel de primero de primaria este se ve marcado como un símbolo de superioridad y aunque en un primer momento esta conclusión se extrajo del lenguaje verbal también llamó la atención que se incluyera de una manera muy

persistente el lenguaje no verbal como el vehículo que afianza lo verbalizado y explica lo que causa esas palabras, la paralingüística de la que habló Corrales (2011). Y es a través de estos que se establecen los guetos, duetos, tríos o unidades sociales ya que está ligada más primitivamente a la emoción, por lo tanto, invita o aparta fácilmente y en el caso de los estudiantes observados es muy utilizado en esta dualidad.

Por ejemplo, en la observación del 12 de junio se evidenció que Sebastián, un estudiante que habla a media lengua, como coloquialmente se llama a los estudiantes que aún no alcanzan la competencia fonética de algunas letras, se interrelaciona con sus pares desde su construcción simbólica, no obstante, en la interacción con otros compañeros, se hace notable (desde los imaginarios analizados existen al interior del grupo) que no pertenece al grupo escolar del que hace parte porque es evidente su bajo nivel de comunicación verbal y los estudiantes lo “rotulan” como uno diferente, por lo cual no le prestan mayor atención y en este caso en particular sus gestos y posiciones frente a la situación hace que se sienta que él no está allí, no se articula con ellos, es demasiado alejado de lo uniforme (ver Mignolo, 1989; Rojas, 2001).

Frente a estas diferencias y muchas otras (ya que todos somos diversos y nuestra naturaleza va en contra vía de lo socialmente establecido, la uniformidad), también es llamativo el hecho de que entre los mismos estudiantes se intente y en muchos casos se logre establecer jerarquizaciones que dan cuenta de la reproducción de estructuras sociales interiorizadas (Bernstein, 1981) y esto se presente importante en la interacción comunicativa, pues determina la empatía o antipatía, porque de nuevo aparece lo diferente como “malo” y además existe una autoridad interna que establece los parámetros entre lo diferente y lo uniforme.

Esta hegemonía no sólo actúa en el nivel de las representaciones mentales, sino que también en las prácticas cotidianas para captar e interpretar la realidad social. La

hegemonía cultural e ideológica estructural aporta valores dominantes a una forma socialmente definida de pensar y actuar. De esta forma limita aquello que es pensable y posible. (Giroux, 1992, p. 74)

No obstante, en la interacción persona-grupo, la cual esta mediada por roles de autoridad, puedo destacar el papel reflexivo y fundante del docente en la resignificación de los imaginarios del grupo y canalización de las propias jerarquizaciones que se construyen en su interior. Es decir, el docente, que lidera el grupo en este tipo de interacción, posee la habilidad para lograr legitimar al diferente como válido o al tiempo invalidarlo y por tanto llevar al grupo a la exclusión de dicha diferencia, esto según las observaciones realizadas, se da de manera evidente en la interacción comunicativa, con igual relevancia o insistencia en la verbal como en la no verbal.

7.3 Configuración y reconfiguración de las formas comunicativas cuando el círculo social es intervenido por el recién llegado.

Existe dentro de la escuela un “ritual”, que podría dar correspondencia a lo que Habermas plantea, frente a los sistemas de normas universalmente válidas, pues es evidente que existe al interior de los grupos que se conforman en la escuela, por el cual se determinan los círculos de amigos y por lo general en estos grupos los más populares tienen características muy llamativas, entre estas el manejo del lenguaje verbal fluido y convincente a la par que un manejo corporal audaz en el espacio escolar (evidente en el registro de observación del 12 de junio, caso llamado Sebastián); a esto se enfrentan indiscriminadamente aquellos estudiantes que no han tenido un desarrollo verbal completo o que presentan menor apropiación del espacio inmediato; entonces, resultan choques en los que, por desconocimiento de la situación específica de los estudiantes, se los excluye, se los hiere y se los invisibiliza.

LAS FORMAS COMUNICATIVAS EN LA ESCUELA.

De allí la importancia de fijar la mirada en la comunicación y como esta genera en las relaciones entre pares enfrentamientos que corresponden a la raíz de la socialización (escenario de socialización primario en términos de Berger y Luckman, 1999) y las habilidades que desde allí se han adquirido para moverse en las diferentes esferas sociales.

También la implicación del docente con las situaciones particulares de los estudiantes y como las aborda, pues si el docente presenta un lenguaje peyorativo y una gestualidad excluyente a estos estudiantes que no se adaptan a la uniformidad propuesta desde la institucionalidad, genera en los demás estudiantes estas mismas reacciones que se reproducen en el encuentro con el otro y se evidencian desde la CNV y la CV, cuando los estudiantes censuran las conductas de sus compañeros y demandan un “castigo” para ellos, están reproduciendo los significados que han acogido desde el ambiente de socialización primario y secundario, lo interesante aquí es que esa censura y/o excusión en muchos datos se ve que es significada a partir de la experiencia en la escuela y por mediación de los docentes.

En conclusión, la diferencia que está presente constantemente en el aula de clase (ya sea por la llegada de nuevos estudiantes o por la caracterización de cada uno, la cual es diversa naturalmente), está sujeta a validez o negación desde el trabajo que se hace con los estudiantes en donde se pueden resignificar aquellas experiencias que afianzan la exclusión convirtiéndolas en respeto por la misma diferencia o continuar en la invalidez de dicha diferencia y por tanto perpetuar los choques convivenciales en torno a esta.

7.4 El manejo de la autoridad desde la comunicación en los espacios educativos

Retomando las reflexiones anteriores frente al tema de la autoridad, la cual surge como una categoría a lo largo de esta indagación, se observa que esta aparece insistentemente en los registros de observación y en los primeros análisis se la encuentra como mediadora en la interacción comunicativa.

Cuando los sujetos se encuentran en el espacio educativo, sus experiencias son las que comienzan a interactuar y por consiguiente sus significaciones, entre estas la que llevan de autoridad, en los hogares tejen estas relaciones y en la escuela las reproducen y resignifican, dependiendo de las aproximaciones que tengan; en algunos casos la autoridad significa para los estudiantes empatía, proximidad y confianza (cuando está dada en términos de reconocimiento del liderazgo, de confianza en su guía, según los planteamientos de Hannah Arendt) y en otros casos este mismo concepto significa todo lo contrario, esto se evidencia dentro de los datos recolectados pues los estudiantes, de manera verbal y no verbal, muestran la correspondencia a situaciones en donde el docente interviene y según sus imaginarios es este el que tiene cierto grado de verdad y por tanto es importante para ellos la legitimación que este actor haga tanto de sus comportamientos como de sus producciones académicas.

Lo anterior se ve más claramente cuando en el registro de observación tomado el 10 de julio, los estudiantes se acercan a los docentes buscando siempre corroborar si lo que ellos autónomamente hacen está correcto, parece ser que el papel del docente gira todo el tiempo entorno a la refrendación de la validez del otro, lo cual lleva a pensar este espacio como estático en el tiempo con un sentido relacional unidireccional en donde el docente tiene una verdad absoluta y los estudiantes son depositarios de esta, esto aplicado a la convivencia también, porque la relación comunicativa en estos casos no logra darle argumento al estudiante, tal vez por las restricciones de interacción antes expuestas, y en consecuencia las decisiones tomadas en la mayoría de los casos desconocen la dialógica y se reduce al

“autoritarismo tradicional” y no pone de manifiesto la autoridad como se pretende abordar en esta propuesta investigativa.

En la comunicación verbal también se ve relevante el lenguaje que utiliza el maestro en sus intervenciones a estudiantes, el cual está marcado por una tonalidad fuerte, propia de este rol tradicionalmente y del cual se hace muy complicado, para el maestro, deshacerse ya que el ambiente escolar hala en este sentido; esto indudablemente lleva a una respuesta basada en dicha lógica, pues ciertamente al tiempo se identifica un cambio de tonalidad inmediato en los estudiantes cuando se refieren a sus docentes, este utiliza palabras "socialmente aceptadas", y allí es llamativo como se realiza el intervalo de un sujeto a otro en cuanto a las formas comunicativas utilizadas en cada caso.

7.5 Procesos de transformación y/o resignificación hay en los procesos comunicativos al interior de las aulas de clase, en el grupo social identificado como 101Jm del colegio Venecia IED

Cuando el docente es capaz de salir de la tradición, permite la innovación y deja de lado los obstáculos que a ella le acaecen (tomado desde los postulados de Aguilar, 1998) y se embarca en el reconocimiento del otro como válido y digno de ser escuchado, la interacción comunicativa cambia totalmente, pues en la interacción persona grupo, el que lleva el liderazgo es quién se imita, en este orden de ideas, el grupo quien está constantemente observando el líder, adopta rasgos comunicativos agradables a dicho líder, por lo tanto es el maestro en el aula de clase un potencial actor par el cambio o la perpetuación de la comunicación asertiva a segregadora.

8 Conclusiones

Como resultado de esta investigación se logró identificar y caracterizar las formas comunicativas presentes en IED Venecia grupo 101Jm, primero en dos grandes categorías, que se nombran autónomamente de la siguiente manera:

- **Forma comunicativa Tradicional:** Es la que tiene en cuenta los objetivos institucionales marcados desde las hegemonías y persigue la homogeneidad como un absoluto de calidad frente a los requerimientos sociales establecidos en el marco del proyecto estado-nación. Se aplica de manera indiscriminada a todos los actores sociales y maneja una doble vía ya que actúa desde la internalización y se instala en el constructo que se ha hecho del manejo de los docentes y estudiantes, es decir se naturaliza, pero también actúa como un mecanismo voluntario de defensa, (valga aclarar que la situación de la cual se defiende el actor asumida desde el ejercicio de su función desde en las dinámicas institucionales), frente al desconocimiento de contenidos u otras maneras de comunicarse en el ambiente escolar. Los actores que se instalan en esta caracterización de la comunicación, generalmente poseen una riqueza en los significados de los silencios, pero al no tenerlos en cuenta o no llevarlos al campo reflexivo, es allí donde se rompe la dialéctica, no se da espacio para la resignificación y al no reconocer lo que el otro piensa se le niega el significado como sujeto y la posibilidad de alteridad.
- **Forma comunicativa Reflexiva:** Se encuentra más reducida en las muestras que se analizaron y actúa convocando las diferencias para desde allí legitimar al otro como válido a través de la CV y teniendo precaución de afianzar lo dicho desde la CNV. Esta forma comunicativa en los maestros requiere necesariamente formación académica y cierto recorrido experiencial en investigación educativa, y lo enmarco así porque me pude dar cuenta que cuando el rol del docente se asume desde allí se nutre

de la reflexión epistemológica y cotidiana, lo cual permite abrir la mirada y hacer la respectiva introspección que llevé a avanzar en el ejercicio docente diario. Otro aspecto dentro de esta forma comunicativa es la brecha que se ve abierta entre los actores que la practican y los elementos institucionales tales como el currículo, la ritualización de los espacios escolares y el manejo de la convivencia. Pues claramente al no ajustarse a los estándares posicionados históricamente en la escuela y al no trabajar para estos, se obtiene una nueva forma de ser y de asumirse en el espacio escolar, tanto desde el rol docente como desde el rol de estudiante. Y es inevitable también que quién la practica este sujeto a rótulos que critican la manera como se trabajan los estándares, las relaciones y las herramientas institucionales, porque ciertamente no son esos los lineamientos sobre los que se basa, pues lo primordial aquí es la humanización, el conocimiento del otro y el respeto por esas diferencias, además está pendiente siempre de canalizar su interacción hacia esos objetivos, las relaciones de comunicación.

Pero también comprendo que dentro de estas dos grandes formas comunicativas que he caracterizado ciertamente hay matices y es necesario aclararlos y dejarlos aquí expuestos, pues no quiero correr el riesgo de leerme esquematizada y en una lógica de extremos, donde o es una cosa o es la otra, pues en relaciones humanas hay muchas variables, y se encuentran expuestas en las evidencias que se recogieron y que no deje a un lado en ningún momento, pues siempre que aparecían, me cuestionaban y me hacían replantear mi mirada, pero de una manera más profunda, lo cual, aunque pudiera verse conflictivo con el desarrollo en marcha de la investigación, fue preciso para hacer una pausa y reflexionar sobre esto. En este sentido he caracterizado estos que yo llamo matices en cuatro formas de interacción, pues se evidenció que no en todos los escenarios los sujetos

LAS FORMAS COMUNICATIVAS EN LA ESCUELA.

se insertan en sus respectivos roles y esto da pie a las fisuras que es sobre las que me apoyo para hacer la siguiente clasificación.

- ✓ Docente tradicional/ estudiante reflexivo.
- ✓ Docente reflexivo/estudiante tradicional.
- ✓ Docente tradicional/estudiante tradicional/tercer actor reflexivo.
- ✓ Docente reflexivo/estudiante reflexivo/tercer actor tradicional.

Lo anterior es necesario explicarlo pues obedece al análisis de la información recogida y el cruce del mismo con los diferentes abordajes epistemológicos, llámense estos antecedentes y/o marco teórico. En ese sentido tenemos que las construcciones subjetivas que se tejen a través de la interacción con otros y desde el escenario primario de socialización hacen que de alguna manera, no con intención de rotular, más si de comprender, nos definamos en los esquemas planteados dentro de la institución educativa y de la misma forma veamos a los otros, partiendo de esta reflexión entonces se establece que cualquier actor está en la posibilidad de identificarse en los roles antes descritos y es allí donde obtenemos diversos resultados.

Entonces, en algunos apartados vimos como el docente se enfrenta a un estudiante que ciertamente no tiene establecidos los límites que marca la tradicionalidad, entonces este estudiante es responsorial y maneja un lenguaje fluido, esto último en términos CV y CNV, pues utiliza los diferentes medios para sentar su postura, es el caso de Jerónimo (revisar anexo 1) cuando su docente lo rotula frente al grupo y genera en él la necesidad de responder a ese rotulo, ya sea saliendo de las “imposiciones” por medio del desacato y la demostración de ira o enojo o simplemente ignorando “la autoridad” que pretende enmarcarlo.

La siguiente clasificación es una relación que se nota en la investigación pero debo decir es un poco más reducida en la institución en la que se ha realizado la investigación, no obstante existe y merece mucho ser desarrollada, ya que es la que considero puede llegar a

esa resignificación constructiva que me parece apropiada en la resolución de conflictos de convivencia, y es el encuentro entre un maestro que es reflexivo y un estudiante que es tradicional, esta encierra en su mayor expresión la oportunidad de generar espacios de comunicación interpersonal repetitivos hasta lograr que esa tradicionalidad inserta en la mente del estudiante se fisure y genere un cambio en la significación que tienen de la relación comunicativa con el docente, cambio que ciertamente permite realizar la misma acción pero a nivel grupal, y así en una serie de eventos consecutivos se llegue a obtener ese argumento, esa “realidad” que sabe el estudiante y que se le había negado expresar, esa voz de la infancia por la que tanto nos hemos cuestionado los pedagogos en nuestras reflexiones. Esta clasificación puede estar representada por las palabras que escribió Garay (2012):

Los procesos de enseñanza-aprendizaje necesitan de una comunidad de vida, de búsqueda intelectual, de discusión abierta, de interlocución permanente para hallar el sentido del conocimiento, para poder ir más allá de la simple reproducción de costumbres y valores hegemónicos propios de la socialización. (p. 1)

Cuando reflexionó en torno a la pedagogía y la democracia, presentando, para abrir estas reflexiones, un tema muy importante y recurrente en la mente de los intelectuales o académicos que analizan y viven la educación y es el sentido de la educación, el sentido de la educación hoy, en nuestras aulas de clase, o en nuestros computadores, pues con la actual emergencia sanitaria, nos hemos reinventado los espacios escolares y nos hemos acercado a eso que para muchos parecía lejano o de otro tiempo, hemos construido alianzas con las nuevas tecnologías y hemos acercado ese ecosistema comunicativo a nuestra realidad.

Retomando a Garay (2012), dentro de esta categoría concluyó que para lograr esa desclasificación y deshumanización aprendida y naturalizada, hace falta que haya quién mire más allá de las sombras que se proyectan en la pared de la caverna (parafraseando el mito de la caverna de que Platón plantea en su obra *La república*) y es lo que pasa dentro de esta

interacción comunicativa, teniendo en cuenta que el que está viendo más allá está al tiempo asumiendo un rol que históricamente le confiere poder. Hago esta aclaración porque veo que de esta manera es más fácil llegar a la resignificación, pues en la primera clasificación el sujeto se ve enfrentado a obstáculos mayores para lograr ser visibilizado y en muchas ocasiones no se alcanza una resignificación positiva o que lleve a la comunicación asertiva, debido al ambiente absolutista propio de las instituciones escolares y a la falta de argumento o bagaje experiencial. Ciertamente estoy exponiendo una diferencia que puede ser leída como quebranto entre una y otra clasificación.

En esta caracterización pueden surgir muchas inquietudes en el lector, como por ejemplo una cuestión que es propia de los pedagogos y es preguntarse por la responsabilidad de los niños y niñas en las diferentes interacciones, esa pregunta la he hecho siempre desde que comenzó mi formación como docente y en este caso la respuesta que hallo está basado en algo que Garay (2012) llamó una profunda verdad y es la afirmación de Freire “nadie educa a nadie, nadie se educa solo, los hombres se educan entre sí, mediatizados por el mundo”, porque el niño y la niña son sujetos socializados cuando llegan a la escuela y en su esquema mental hay una predisposición para asumir ese espacio físico y no físico, es decir ellos se interrelacionan de acuerdo a lo que han aprendido en los espacios de socialización anteriores, por lo tanto y en consecuencia es válido afirmar que los estudiantes también hacen parte de las diversas formas comunicativas halladas en esta investigación y su papel es activo o pasivo dependiendo de cuál de estas manejen.

La siguiente clasificación rotulada como docente tradicional-estudiante tradicional, puede llegar a ser vista como un sin problema dentro de un espacio que se ha determinado por la tradición y desde allí asume su funcionamiento cotidiano. Esto sería así si desconociera las diferentes etapas por las cuales ha pasado la educación y las transformaciones que en torno a esta se han generado desde las reflexiones pedagógicas y encuentros de diferentes

personajes con esta a lo largo de la historia, para hacer un breve reconocimiento de estas propongo verlas desde los modos de comprender la educación que el profesor Villa (2020) ha expuesto, en un esfuerzo por sintetizar y exponer en el espacio de seminario la historia de la educación.

1. Surge como un hecho histórico, pretendiendo establecer un orden, homogenizar.
2. Como institución, cumpliendo la labor que resulta útil al proyecto estado-nación.
3. Como aparato ideológico
4. Como un propósito nacional, moral, cívico, ciudadano, máquina de producción y reproducción de la identidad nacional
5. Educación como derecho, doctrina liberal.
6. Como un medio para alcanzar las promesas de progreso y desarrollo (programas de educación rural, educación para el emprendimiento, educación para el trabajo)
7. Como necesidad que suple el servicio que ofrece el estado
8. Como un proyecto cultural
9. Como un escenario para la transformación, formación capacitación y perfeccionamiento del recurso humano.
10. Como estrategia de cubrimiento general, universalización y/o globalización

Lo anterior me lleva a pensar en las diferentes perspectivas que Villa expone y que han surgido en la educación regulando y transformando poco a poco estos escenarios y a los actores que allí se desenvuelven día a día, la que más llama mi atención y que tiene gran relevancia en estas caracterizaciones de la comunicación es la perspectiva que rotula como de desarrollo y gestión cultural en la cual el maestro comienza habitar el discurso y por tanto es más consiente de su práctica pedagógica, a la vez que se forma como un docente investigador y lo hace desde la construcción mutua y con una formación política, propia del sujeto docente, que es asumida desde una práctica de resistencia; pasando así de lo jerárquico que se

conocía a lo heterárquico, es decir la coexistencia, y está en relación con la interacción llega al reconocimiento y a la validación de la diferencia.

En este sentido, aparece en esta caracterización un tercer sujeto y es el tercer actor reflexivo, pues en la escuela hay mezcla de todos estos sujetos y a los ojos de ese tercer reflexivo este encuentro tradicional se ha constituido en parte importante en la reflexión que se propone de las diferentes formas comunicativas, por lo cual a partir de esta relación se ha comenzado una problematización que desemboca en este documento reflexivo, así pues no escapa a la transformación que se propone a propósito del presente análisis.

No obstante lo anterior, también está la cuarta caracterización que rotulo como docente reflexivo/estudiante reflexivo/tercer actor tradicional; pues es importante verlo en esta perspectiva también, ya los planteamientos sobre innovación educativo lo presumían y por ello se asume importante, pues en la relación sincrónica que se plantea en esta caracterización el tercer actor tradicional es quien genera la barrera para la resignificación, y este puede ser un docente, un padre de familia, como también los propios estudiantes; quienes demandan la tradicionalidad como sinónimo de garantía y calidad, evidentemente desde sus construcciones de significado.

Así pues, tenemos docentes que se enfrentan a una interacción comunicativa desde la reflexión y estudiantes que acceden a esta interacción comunicativa, pero a riesgo de ser rotulados y encasillados dentro de los parámetros de deslegitimación de lo diferente y deshumanización de los actores que implementan prácticas distantes de lo tradicionalmente concebido. En este caso, y algunos diarios de campo lo muestran, se ataca desde las características de educación que colectivamente se han tejido en los imaginarios, las cuales serían la calidad de la educación y la confiabilidad en la misma, así como la confiabilidad en las aptitudes de los docentes y los estudiantes en relación con el grupo escolar, llámese este

101 o IED Venecia, pues todo aquello que no es igual, es susceptible de ser apartado y rotulado como algo negativo.

Por tanto, y como lo he explicado en el párrafo anterior, pienso que es importante también reconocer que estas formas comunicativas, halladas desde este ejercicio investigativo, producen un efecto en las interacciones comunicativas cotidianas entre pares que a su vez conforman paradigmas en las interrelaciones o formas comunicativas expuestas antes, estos son:

- ✓ Marginalización de la diferencia
- ✓ Inclusión de la diferencia
- ✓ Relaciones correspondientes a los roles tradicionales asignados. Ej. Los listos, los indisciplinados
- ✓ Humanización de las relaciones entre pares con señalamiento externo.

Los anteriores paradigmas se explican en las conclusiones que expongo a continuación ya que esta investigación arrojó diferentes inquietudes en el transcurso de su ejecución y sistematización, por lo cual es válido afirmar que se partió de diferentes hipótesis que se fueron construyendo como resultado del acercamiento a los sujetos desde el rol de investigador, y en este sentido, la primera conclusión aludió al carácter persistente y dogmático de las fuerzas históricas que aún perviven en las aulas de clase y que condicionan hasta el día de hoy las formas en las que los actores implicados definen y construyen tanto su realidad como sus relaciones con los otros.

Lo anterior se comenzó a trabajar en la primera fase de esta investigación en donde, mediante las observaciones e interrogaciones hechas, se pudo tener un acercamiento a los estudiantes mediado desde las perspectivas del docente como autoridad, que se evidencian construida a partir de la imagen tradicional del maestro la cual hace parte de la realidad de los

estudiantes, se obtuvo de este modo una primera clasificación de la comunicación, la cual se enmarca en una forma comunicativa socialmente aceptada en la relación asimétrica entre docente y estudiante.

Esta situación no podría entonces pasar desapercibida, así que ayudada por una introspección previa llevó a replantear la manera en cómo la actuación docente logra una aproximación comunicativa a los estudiantes, no solo en busca de información, sino también en busca de tener y comprender sus puntos de vista. Los encuentros comunicativos dieron cuenta de las significaciones que han construido los sujetos participantes de dicha relación.

En este sentido se identificó que un primer obstáculo en la relación comunicativa entre docentes y estudiantes está ligado a la manera como entendemos esta relación y a su vez a la manera como usamos esos elementos comunicativos, que en términos de Froufe (2000) bloquean la comunicación, regulándola en una dinámica unidireccional, en donde el maestro habla y su gestualidad, manejo de turnos y tonalidades, dejan intuir e insertar al estudiante en su rol pasivo y silencioso, que desde mucho tiempo atrás se le ha asignado por la dominancia del saber o la autoridad que esta figura representa (Bernstein, 1981).

De esto se deriva una segunda conclusión que se relaciona directamente con las experiencias y sensaciones que vienen aconteciendo desde el encuentro académico y en la formación como magíster, que no se enmarca dentro de la cotidianidad, sino que, por lo contrario, se define como un encuentro sonoro, articulado y armónico entre todo lo que se es y que lleva a diferentes etapas y espacios que enriquecen al docente y le permiten dilucidar algunas de las más importantes cuestiones al respecto, incluidas las convivenciales y las académicas.

Así pues, se concluye, que el espacio de formación docente a diferentes niveles, pero sobre todo en el compartir experiencias con pares, permite a través de la reflexión pedagógica, avanzar hacia diferentes escenarios que con el correr del tiempo y la experiencia puedan ser

foco de innovación por medio de la resignificación de interacciones en la escuela entre pares y entre docentes y estudiantes.

En consecuencia de las dos conclusiones anteriores, apareció una tercera que se incluye dentro de aquello que se hace desde la innovación y la llamada “vocación docente”, pues si bien es cierto, y las observaciones realizadas dan cuenta de esto, que los lineamientos tradicionales se encuentran en la escuela muy vigentes, también es totalmente visible, desde los resultados expuestos, que allí está el resultado de la introspección y capacitación de los docentes, en la escuela se evidencia que los estudiantes logran, en algunos casos, resignificar lo socialmente aprendido y está descrito en este trabajo desde la interacción comunicativa cotidiana porque en algunos casos hay un acercamiento comunicativo diferente con los docentes, lo cual permite legitimar al otro como válido y a través de esa validez otorgarle voz e incluirlo de manera respetuosa desde su alteridad, ya sea en un grupo, en una determinada sociedad o en cualquier escenario.

Entonces, cuando se valida al otro desde su diferencia, sin pretender despojarlo de ella o ser parte de ella sin conocerla, también se está construyendo en torno a la convivencia, pues es posible concluir que, en la medida en que los sujetos se sienten abordados con respeto y humanidad, esto último desde la perspectiva de Maturana (1993), ellos resignifican y actúan, o en este caso comunican de formas diferentes a las enmarcadas dentro del esquema tradicional que lleva a cuestras la escuela. Es decir los estudiantes cuando tienen experiencias diferentes con sus docentes o pares pueden y de hecho lo hacen con gran facilidad, opinar, explicar y defender con argumentos firmes, sus posturas o las situaciones en las que se encuentren ,y es así como la convivencia con otros se vuelve un constructo de visiones de mundo y enriquecimiento de saberes, contrario a lo que se ve en muchos casos de los observados, en los que los estudiantes así tengan mucho que decir y argumentar no lo hacen porque a la autoridad no se le argumenta, ni se le responde, solo se le obedece (Bernstein).

LAS FORMAS COMUNICATIVAS EN LA ESCUELA.

No obstante, el optimismo y los esfuerzos de muchos docentes y estudiantes frente a la comunicación en los ambientes escolares, también está presente una gran fuerza que escapa a la escuela, pero que tal vez en la escuela se ha aprendido, y es la naturalización de la exclusión del otro diferente. Apoyada en los postulados de Berger y Luckman (1999) concluyo, en cuarto lugar, que el escenario primario de socialización como encargado de insertar a los estudiantes en la escuela desde un conocimiento a priori, les enseña la forma en la que deben ser tratados y en cómo deben tratar a los demás, no con base en sus posturas o criterios, sino teniendo presente su condición generacional, de clase y por tanto de desigualdad. El cómo tratar y ser tratado, en el marco de la población que estoy abordando, se da de acuerdo con las diferencias, en muchas observaciones se registra como hay violencia o transgresión comunicativa entre pares y esto no hace parte de un episodio casual, más bien es cotidiano y repetitivo en los registros que presento aquí, porque es una forma comunicativa que esta naturalizada.

Lo anterior se ilustra en los episodios diarios de comunicación entre pares, en situaciones cotidianas que, a los ojos del adulto, no tendrían por qué llevar mayor trascendencia, como pedir un borrador o un tajalápiz prestado, tomar asiento en el aula de clase y/o participar de un juego en el descanso. Estas situaciones observadas y analizadas ilustran la “distinción” que hacen los estudiantes basada en las diferencias que tiene ese otro y en lo “rótulos” que muchas veces los mismos maestros hemos perpetuado e institucionalizado; porque en la escuela efectivamente existen tipos de estudiantes, caracterizados de acuerdo a sus capacidades académicas o convivenciales y cuando hay un grupo de ellos, lo más probable, y las evidencias aquí lo visibilizan, es que cada uno este inserto en el rol correspondiente a sus “características”, que por lo general buscan homogenizar para facilitar el manejo grupal, o demarcar lo que se aleje de la uniformidad. Pude llegar a esta conclusión con la ejecución de mi propuesta de investigación porque es desde la utilización del discurso, de los gestos y de

las acciones, que los estudiantes expresan lo que han significado del otro, como ven a todos y cada uno de sus compañeros, y también el papel o rol que ellos mismos están desempeñando en el grupo.

También fue constante en las observaciones que solo cuando se detiene el investigador a analizar y registrar desde un rol diferente, al de ser el maestro que dirige la clase, se alcanza a discriminar este aspecto de la comunicación entre pares, de hecho cuando me cuestiono por el antes y el ahora de mi intervención en las instituciones educativas, me doy cuenta que fue demasiado tiempo el que estuve allí sin notarlo.

Entonces, las formas comunicativas evidentemente están mediadas por lo aprendido en ese escenario primario y lo que aprendemos allí es producto de un círculo, que gira y gira entorno a lo mismo: “me alejo de lo que no se parece a mí” “lo que no es como yo es diferente entonces es malo”. Existen polarizaciones sociales que no permiten los matices, hay delimitaciones que no permiten lo entremezclado como algo positivo, hay uniformidades que ponen de manifiesto la exclusión en las aulas de clase.

Asimismo, otro aspecto que fue posible recoger de esta experiencia es el tema relacionado con la autoridad, pues los registros evidencian que está dada en su gran mayoría por una imposición y aceptación pusilánime más que por un reconocimiento de características especiales de liderazgo y responsabilidad hacia un determinado sujeto en la relación estudiante docente. No obstante, en la relación entre pares, sí se evidencia este mecanismo de autoridad, pero siguiendo el patrón antes descrito, es decir basado en características segregadoras, de manera que los estudiantes, dentro de sus grupos tienen a un alguien que encarna la autoridad y lo han dejado liderar, porque este se superpone al más débil o al diferente. Entonces concluyo que los estudiantes han aprendido, y aquí incluyo los dos escenarios de socialización principales casa y escuela, dentro de todas sus experiencias a

segregar lo que es diferente y hacerlo evidente en su interacción comunicativa tanto verbal como no verbal.

Una conclusión más lleva a reflexionar sobre la amplia presencia que tiene la comunicación no verbal en las aulas de clase y que sirve como mecanismo para que los estudiantes no sean reprendidos debido al uso del lenguaje verbal censurado, y en otras ocasiones para aparentar lo que no se es. Es el caso de la observación, en donde la maestra debe mantener una cierta neutralidad frente a los estudiantes, pero con gestos o sarcasmos lo deslegitima como válido. En otros casos se utiliza para afianzar y dejar muy claro lo que se dijo, como la maestra que manotea mientras está llamando la atención de un estudiante por algún evento convivencial, o el estudiante frente a su par, sacándolo o incluyéndolo en el grupo que lidera.

También se encuentra en la legitimación del otro como válido, cuando la maestra o los estudiantes se percatan de aquel que este apartado y lo invitan a sentarse a su lado, a participar y ser escuchado, claro que en este último, según las observaciones, el proceso comunicativo apareció todo el tiempo amónico entre lo verbal y lo no verbal; como si cuando se hace esto la intención comunicativa se instaurara más legítima y verdadera que cuando no.

Para terminar, los análisis hechos dentro de la categoría territorio-lugar permiten concluir que, efectivamente, estos están llenos de interacciones y son en estas en las que significan o dejan de hacerlo y que esas interacciones también pueden estar enmarcadas desde lo histórico y preservadas por aquellos rituales de los que habla McLaren (1984) o transformadas por las nuevas visiones de mundo que los sujetos tienen, el primer caso, desde estos resultados, se corresponde al aula de clase, ya que el mobiliario que se encuentra allí y las disposiciones físicas permiten a los sujetos reproducir una y otra vez lineamientos tradicionales naturalizados, que en ocasiones escapan a su significación tradicional, a través del uso creativo del lenguaje no verbal, como se observa en uno de los registros, el segundo caso

LAS FORMAS COMUNICATIVAS EN LA ESCUELA.

corresponde a los espacios abiertos, en donde ellos son artífices de sus propios lugares, lo transforman y significan desde el constructo de la interacción.

Al respecto, también es posible concluir que los medios de comunicación y las nuevas tecnologías tienen un papel predominante no solo en las resignificaciones que hacen los sujetos, sino además en los significados que tejen al interior del escenario de socialización primario, lo cual quedo registrado en los diarios de campo, pues hoy en día, y muchos investigadores aquí citados lo tienen en cuenta, la comunicación y las formas que de ella surgen están directa o indirectamente relacionadas con lo que Barbero llama ecosistemas comunicativos, lo cual hace más interesante el abordaje de la comunicación en diferentes espacios sociales.

9 Referencias

- Aguado, J. (2004). *Introducción a las teorías de la comunicación y la información*. Murcia: Diego Marín.
- Aguilar, J. F. (1998). *De viajes, viajeros y laberintos. Innovaciones educativas y contemporáneas*. Bogotá: IDEP.
- Barbero, J. (2009). *Grabación de la conferencia*. Museo Nacional de Bogotá.
- Batthyány, K., & Cabrera, M. (2011). *Metodología de la investigación en Ciencias Sociales Apuntes para un curso inicial*. Montevideo: Universidad de la Republica.
- Berger, P., & Luckmann, T. (1999). *La construcción social de la realidad*. Amorrortu Editores.
- Bernstein, B. (1981). Codes, modalities and the process of cultural reproduction: a model. *Anglo American Studies*. 1 (1).
- Bernstein, B., & Díaz, M. (1985). Hacia una teoría del discurso pedagógico. *Revista Colombiana de Educación*. (15), 1-41.
- Blumer, H. (1969). *El interaccionismo simbólico*. Editorial Hora.
- Castañeda, J. (2010). *La socialización como identidad del yo y la competencia comunicativa*.
Obtenido de <http://jamescastanedacomunicacion.blogspot.com/2010/06/6-la-socializacion-como-identidad-del.html>
- Cebreiro, B., & Fernández, M. (2004). Estudio de casos. En F. Salvador, J. Mata, A. Rodríguez, & A. Bolívar, *Diccionario enciclopédico de didáctica*. Málaga: Aljibe.
- Ciro, L. (2007). Lenguaje audiovisual y lenguaje escolar: dos cosmovisiones en la estructuración lingüística del niño. *Educación y Educadores*, 10(1), 39-52.
- Condon, W., & Sander, L. (1974). Synchrony Demonstrated between Movements of the Neonate and Adult Speech. *Child Development*. 45 (2), 456-462.

- Corrales, N. (2011). El lenguaje no verbal: un proceso cognitivo superior indispensable para el ser humano . *Revista Comunicación*, 20(1), 46-51 .
- Cuervo, C., & Rincón, C. (2010). *La voz de los niños: un pasaporte para explorar la oralidad en el aula*. Obtenido de Pontificia Universidad Javeriana:
<https://repository.javeriana.edu.co/bitstream/handle/10554/806/edu74.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Darwin, C. (1872). *La expresión de las emociones en el hombre y en los animales*. John Murray.
- Delgado, O. (2003). *Debates sobre el espacio en la geografía contemporánea* . Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- Flores, M. (2012). *Los sentidos sobre la noción de tiempo histórico desde la narrativa de los estudiantes de los sectores populares de Santiago*. Santiago de Chile: Universidad Academia de Humanismo Cristiano.
- Froufe, S. (2000). Análisis crítico de las actitudes bloqueadoras de la comunicación humana. *Comunicar*, 14.
- Garay, F. (2012). Educación, cultura y formación de educadores. En G. Rojas, *Pedagogía y democracia. Reflexiones en torno a esta relación*. Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- García, N. (2015). *Medida de la eficacia comunicativa, análisis de la credibilidad y capacidad de influencia. Códigos no verbales, competencias emocionales y temperamentos*. Obtenido de Universidad Complutense de Madrid:
<https://eprints.ucm.es/32922/1/T36316.pdf>
- Giroux, H. (1992). *Teoría y resistencia en educación; una pedagogía para la oposición*. Obtenido de

https://www.fceia.unr.edu.ar/geii/maestria/DoraBibliografia/UT.%202/Giroux_-_teoria_y_resistencia_en_educacion_-_Cap.1.doc

Gomes, L., & Martins, M. (2017). Paulo Freire: por una teoría y una praxis transformadora.

Rizoma freireano. (23). Obtenido de <http://www.rizoma-freireano.org/paulo-freire-por-una-teoria-y-una-praxis-23>

Granja, C., Garzón, R., & Ordóñez, H. (2009). *Caracterización de la comunicación pedagógica en la interacción docente-alumno*. Universidad Pontificia Bolivariana.

Gutiérrez, L. (2017). *Comunicación asertiva: análisis bibliográfico de las propuestas pedagógicas implementadas en el aula para lograr contextos educativos de sana convivencia en el desarrollo de una comunicación asertiva*. Obtenido de Universidad Distrital Francisco José de Caldas:
<http://repository.udistrital.edu.co/bitstream/11349/12970/1/Guti%C3%A9rrezSolanoLauraFernanda2018.pdf>

Hall, S. (2002). *El trabajo de la representación*. London: Sage Publications.

Jarpa, C. (2014). Función política de la educación en el pensamiento de Antonio Gramsci. *Cinta de Moebio*. (53), 124-134.

Jojoa, F. (2010). *La socialización: historia, concepto y teorías*. Obtenido de SlideShare:
<https://es.slideshare.net/felicianojojoa/socializacion>

Martínez, P. (2006). El método de estudio de caso: estrategia metodológica de la investigación científica. *Pensamiento & Gestión*, 20, 165-193.

Maturana, H. (1993). Lenguaje y emociones. *Educación*, 2(4).

McLaren, P. (1984). *La vida en las escuelas. Una introducción a la pedagogía crítica en los fundamentos de la educación*. Siglo XXI editores.

Mignolo, W. (1989). Semiosis colonial: la dialéctica entre representaciones. *AdVersus*, 2(3).

- Olivera, E. (2006). La escuela pública como representación simbólica. Una lectura interpretativa desde el interaccionismo simbólico. *Revista Electrónica Diálogos Educativos*. (11), 81-114.
- Oyarzún, P. (2008). Sobre el concepto de autoridad. *Revista de Humanidades*, 17, 9-33.
- Pérez, G. (1994). *Investigación cualitativa. Retos, interrogantes y métodos*. , . España: La Muralla.
- Pinzón, M. (2010). *Home*. Obtenido de <https://catálogo.cenda.edu.co/cgi-bin/koha/opac-detail.pl?biblionumber=4110>
- Porras, E. (2016). *Hannah Arendt: una lectura desde la autoridad*. Obtenido de Universidad de Barcelona: http://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/106665/1/ESP_TESIS.pdf
- Restrepo, L. (1993). *Ambiente educativo y estética social*. s/e.
- Restrepo, L. (2010). *El derecho a la ternura*. Arango Editores.
- Rizo, M. (2011). De personas, rituales y máscaras. Erving Goffman y sus aportes a la comunicación interpersonal. *Quórum Académico*. 8 (15), 78-94.
- Rojas, C. (2001). *Civilización y violencia: La búsqueda de la identidad en la Colombia del siglo XIX*. U. Javeriana.
- Sanabria, S. (s.f.). *Basil Bernstein*. Obtenido de Revista Pedagógica Uniminuto Sur IB: <https://sites.google.com/site/pedagogiauniminosur1b/basil-bernstein>
- Valdes, P. (s.f.). *El interaccionismo simbólico*.
- Vargas, G. (2012). Espacio y territorio en el análisis geográfico . *Revista Reflexiones*. 91 (2), 313-326.
- Zayas, M. (2011). *La comunicación interpersonal*. Editorial Académica Española.

10 Anexos

Anexo 1. Grabaciones de audios

Junio 5 de 2019 IED Venecia Grabación en audio

En el descanso se hace una observación en donde en diferentes ocasiones se hace intervención frente a los aspectos específicos que llaman la atención se escucha:

¡ella no juega!

¡Samuel es bacteria!

¡ahora sí me voy a vengar de usted!

¡Pero...Salgaaaa!

Los niños tienen un juego que se llama batería y siempre lo juegan en un lugar específico, que es en los lavamanos de preescolar, mientras hago este relato se me acerca un estudiante de grado primero y me dice: “profe necesito preguntarle algo, ¿no ha visto un niño pequeño, calvo?”, contesto: ¿Cómo se llama?, responde Chibata, porque dijo una grosería a un niño del salón de él y lo estamos buscando, respondo: “no lo he visto”, el estudiante se va corriendo a seguir su búsqueda, en medio de esto se escucha en alto volumen una voz que dice: ”les pongo la vacuna” y yo me acerco a unos estudiantes que juegan “bacteria”: “¿en qué consiste ese juego, venga me explica?”, el niño de grado tercero o cuarto responde: “en coger a los que son personas, ósea uno comienza como bacteria y los demás son personas y tienen que ir cogiendo a todos” y ¿si te cogen que pasa?, responde: pues se vuelven bacterias. Yo: y ellos vuelven a coger a otras personas hasta que todos son bacteria y ¿Cuándo todos son bacterias que?, responde: pues se reinicia el juego. Yo: ¿y qué es eso de vacuna? Responde no es nada. Yo: ¿es un chiste?, responde: sí, jajaja, para que no me cojan. Yo: ¿pero no te parece interesante que haya uno que sea la vacuna? Y el que sea la vacuna toque a los que son baterías y dejan de ser baterías, se vuelven personas. Responde uuuuyyy ahora si... yo: ¿cierto? Que ideota que tuviste...se va corriendo a explicar la nueva regla del juego. Niño:”

tacho, tacho...que tengo que decirles algo”, esto refiriéndose a explicar a sus compañeros la nueva forma de jugar bacteria.

Cambio de lugar de observación y me dirijo hacia las materas en donde se encuentran unos niños de primero sentados, allí encuentro que unos niños están empujándose y gritan, me dirijo a Matias un niño de mi curso quien acaba de regar el jugo de las onces, él recoge el envase y bebe lo que queda allí, el descanso sigue transcurriendo en medio del bullicio que es producto de los diferentes juegos que mantienen los estudiantes, se toman unos minutos ambientales...y es interrumpido por una situación agresiva en donde un niño y una niña se agreden. Se interroga: ven para acá, ¿por qué le pegas?, habla...- ¿te caíste?, niño: “no, la empuje, ummm”, sigue en su camino con la cabeza agachada asume que la empujo.

Se siguen escuchando gritos, corridas, y repeticiones de juegos, como la bacteria, o niños que juegan con botellas simulando ser balones, a que en el patio de descanso está prohibido jugar con balones.

Luego de aproximadamente dos minutos de nuevo se ve una escena de agresión en este caso es un niño que le pega a una niña, cuando se le pregunta porque hace eso, en medio de la euforia dice: “es que ella me está jodiendo”, yo le digo, ¿ella que?, él responde “ me está molestando”, ¿tú porque le pagas a ella?, ¿y qué es lo que dice él que tú le molestas?, pregunto refiriéndome a la niña agredida,” no yo no lo molesto a él”, niño:” es que yo estoy quieto”, niña: “yo le estaba haciendo así, señala con las manos”, es que ud me empujo allá, mentirosa. Es que esta china me jalo el pelo y se vinieron, esta china me jalo el pelo porque no le quería dar papas, niña 2: ella le jalo el pelo porque le pido papas y él le dijo que no le iba a dar por eso. Niña 1: él me dijo emberráqueme y yo le dije ¿what?, de que curso eres, 501 y el niño 101, tú tan grande y pidiéndole a un niño tan pequeño, lo que parece es que los grandes se están aprovechando de los pequeños.

LAS FORMAS COMUNICATIVAS EN LA ESCUELA.

Un niño de primero se acerca y dice que su mamá le tiene una sorpresa a su hermana y a él, que por tener la casa limpia le van a dar una sorpresa, que mañana le cuenta que es la sorpresa porque ellos sí tienen la casa limpia.

Otros niños están jugando a cogerse del brazo duro y se les pregunta a que están jugando y una dice no sé, ella es mi compañera, estamos jugando. Cuando se les pregunta a que están jugando dice a cogidas, pero no tiene claridad solo actúa tomando “bruscamente” a sus compañeros por el brazo.

Se le pregunta a una niña a la que le está pegando una niña, si a ella le gusta que le peguen ella dice: “casi no”; docente: ¿y ella es tu amiga?: “sí somos amigas”

¿Por qué aceptas que te traten así? Hay silencio y me retiro.

Suena el timbre para ingresar a los salones y todos los niños salen corriendo a sus respectivos salones, algunos se quedan en las canchas, otros, pocos, corren a la cafetería a comprar dulces, en los siguientes 5 minutos el patio de descanso está totalmente vacío y el bullicio se ha transformado en silencio.

Junio 10 de 2019, 11:33 am

Los estudiantes del grado 101JM se encuentran en la clase de inglés, hay ausencia de cinco estudiantes, Marlon, Estiven, Karol, Luisa y Nicolás.

Los estudiantes realizan una guía en su cuaderno y los que van terminando se acercan al escritorio de la docente para solicitar corrección, al tiempo en el televisor se proyectan imágenes de animales acuáticos, los cuales se están abordando como temática principal en esta clase.

Fabian se ubica en la primera fila muy cerca de la docente y cuando pasa algún compañero por su lado, lo hala del saco, gira y nota que está siendo observado entonces mimetiza la acción y actúa como diciéndole un secreto a su compañero, luego cuando siente que la mirada se aleja de él, se recuesta en su compañero del lado izquierdo y este se corre hacia adelante,

LAS FORMAS COMUNICATIVAS EN LA ESCUELA.

entonces Fabian queda atrapado entre la espalda del compañero y el espaldar de la silla; luego se pone de pie y agarra el rostro de su compañero por la espalda del mismo, se vuelve a sentir observado y al sentirse observado se sienta derecho y mira hacia la pantalla del televisor, de allí en adelante tiene precaución de girar a ver el observador antes de ponerse de pie o abordar a su compañero de puesto.

Cuando la docente llama al orden Fabian se sienta derecho, toma su lápiz y comienza a copiar del tablero.

Alexandra terminó pronto sus actividades por lo cual se pone de pie y va hacia Samy, agarra la sombrilla de Samy con intención de observarla, Samy se la rapa y la ubica en el lugar que le tenía asignado.

Isabella está muy cerca a la docente que observa y en un momento hace consciente a su compañera de puesto de la presencia de la observadora y señala con su índice.

Sebastián tiene dificultad para manejar el lenguaje verbal, ya que no se le logra entender mucho lo que dice y es un niño que regularmente no trabaja en clase. En esta ocasión se evidencia que juega todo el tiempo con su lápiz, hace chistes con sus compañeros y ríe, en ocasiones se pone de pie pero no se aleja demasiado de su lugar, en ocasiones retoma su trabajo pero muy pronto vuelve a la charla o el juego individual.

Sergio se acerca a la docente que observa, con la intención de solicitar ayuda con una ilustración y ante la negativa regresa a su lugar e intenta hacerlo él solo.

David permanece en su lugar con una pierna sobre la silla y la otra abajo, se lo ve concentrado trabajando, no obstante, cuando la docente borró el tablero su cara de preocupación no se hizo esperar.

Weimar es un estudiante repitente y tiene compromisos académicos ya que su rendimiento académico es muy bajo y presenta riesgo de nueva repitencia, él permanece en su lugar entablando conversación con sus compañeros.

LAS FORMAS COMUNICATIVAS EN LA ESCUELA.

Cristian la mayor parte del tiempo permanece sentado realizando las actividades propuestas por la docente, no obstante, en ocasiones se arrodilla en la silla y eleva los pies al espaldar de esta.

La docente explica y aunque hay diferentes estudiantes fuera de su lugar, cuando ella hace preguntas referentes al tema, todos participan.

David mantiene las manos en su cara y una posición de desgonzada en su puesto.

Fabian mira hacia la maestra observadora con una sutil sonrisa, luego toma a su compañero diego del rostro y vuelven a su posición de trabajo.

Tatiana suele permanecer de pie aun teniendo su silla y realiza su trabajo de pie aunque se ubica en la primera fila ella siente la necesidad de ponerse de pie y acercarse al tablero y cuando regresa a su lugar pone un pie sobre la silla, flexiona su pierna y continúa trabajando recostada casi totalmente sobre la mesa.

David se recuesta sobre la mesa y suspende totalmente el trabajo que venía realizando. Fabian se acerca a la docente buscando corrección, pero ella llama la atención sobre el título, ya que no se evidencia trabajo en su cuaderno.

La docente haciendo uso de lenguaje verbal apura la finalización del trabajo con un ¡ya! Y propone al día siguiente continuar dibujando; algunos niños en coro y muy musicalmente responden ¡siiiii! Luego siguen trabajando e Isis se acerca a la maestra observante para mostrar su trabajo, al no obtener respuesta se dirige a sus compañeros más próximos, buscando exponer el trabajo que ha realizado. En medio de esto Fabian se gira y aprovecha que Isis esta allí para ponerle un tajalápiz en el pelo.

Junio 11 de 2019

Diego es un niño que falta mucho al colegio y cada que se llama a la mama por este motivo ella llega llorando y diciendo que tienen muchos problemas con sus hijos, son tres hermanos, ya que el padre de Diego está acusado de violencia intrafamiliar por lo cual tienen

casa por cárcel y ella no quiere que se acerque a los niños porque ha intentado quitarle a Diego, en los últimos días se ha trabajado para que el niño se sienta bien en el aula de clase y en ocasiones se logra, hoy por ejemplo Diego que casi nunca trabaja, estuvo trabajando en clase y al finalizar se acercó a la docente diciendo: “ya terminé”, la docente le dice: “muy bien”, Diego pregunta: “¿no nos vas a revisar?”, la docente responde: “no, hoy no, mañana con la tarea reviso”, Diego se aleja a paso corto y agacha un poco la cabeza.

Junio 12 aula de clase 101JM

6:30AM

Se saluda a los estudiantes y ellos responden en coro al saludo, se le da vía libre a los estudiantes para que se ubiquen en las mesas con quien ellos deseen, esto debido a que las mesas están organizadas de forma diferente a la acostumbrada.

La mayoría al llegar quedan parados estáticos, como analizando cuál debe ser el lugar en el que se van a sentar, transcurridos cinco minutos ya están la mayoría ubicados y algunos de ellos ya están guardando el puesto de al lado a algún compañero

Sebastián llega al aula de clase a ubicarse y Samy le dice: “aquí no, aquí va Paula”, Alexandra también le niega cuando él se acerca a ocupar el puesto que está vacío al lado de ella. Sebastián se queda de pie sin buscar una nueva solución, las compañeras le dicen algo más que no se alcanza a escuchar y él reacciona con una expresión facial de llanto y ojos aguados. Sigue de pie entre las dos compañeras y no busca dónde ubicarse, sus compañeras parecen olvidar su presencia y comienzan a hablar con sus amigos, Sebastián se entretiene en lo primero que ve cerca de él y observa a la docente con una expresión que bordea el llanto.

No obstante, siguen llegando compañeros y cada uno busca dónde ubicarse o pregunta a diferentes personas hasta hallar un lugar.

Sebastián permanece de pie en medio de las dos compañeras, en un momento camina hacia el tablero, en un intento por buscar su lugar, luego regresa atrás y no pregunta, solo

muestra su rostro, da giros y no logra ubicarse, una compañera, Samy, acude a él y le muestra un posible asiento adelante, para que se ubique, no obstante él protesta y no accede, su compañera habla con él y Alexandra interviene otra vez pero lo que le dice no se alcanza a escuchar. Sebastián se queda atrás y se rehúsa a sentarse adelante, sus compañeros desisten de ayudarlo y se quedan sentados, esperando la instrucción de la docente.

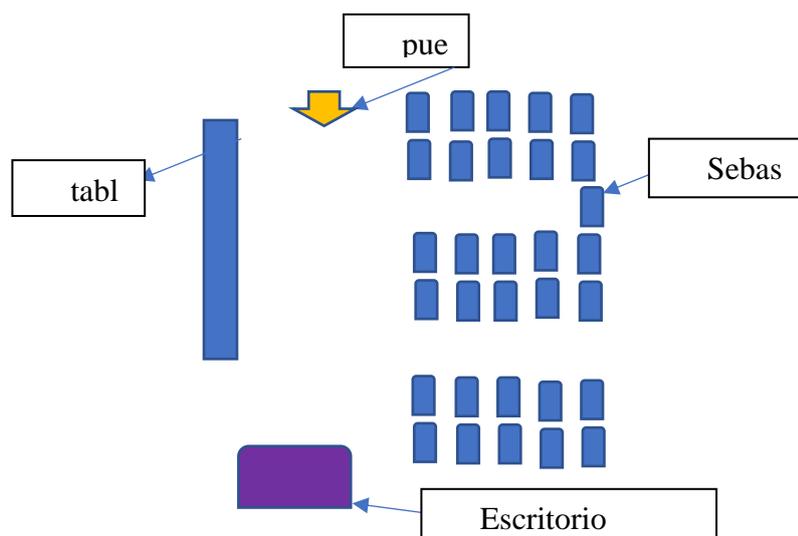


Figura 3. Organización aula de clase

7:15 AM - 101 JM

En clase de science se realiza una guía y se aborda el tema de los animales de la granja, los estudiantes siguen las instrucciones y en un momento la docente pregunta a Sebastián si termino porque no está escribiendo, él responde que está sacando puta a un color porque se le rompió, una compañera, Sofia, le ofrece un tajalápiz y él la ignora y sigue intentando tajar punta con un tajalápiz dañado, luego en medio de la insistencia de la docente se pone a trabajar per abandona con frecuencia, en el transcurso de la clase, y finalmente no concluye la actividad.

LAS FORMAS COMUNICATIVAS EN LA ESCUELA.

10:00 AM - 103 JM

Están en clase de science, hay en este grupo niños que la docente titular tiene separados del grupo en general por los “problemas” de disciplina que estos tienen. Estos niños generalmente no realizan las actividades que se proponen para la clase.

No obstante, hay uno que siempre se encuentra en otro salón cuando la docente de science llega al salón y al preguntar a los estudiantes por el paradero de Jerónimo, se concluye que la maestra directora de grupo lo saca cuando se ha portado mal y ese es el castigo.

En las últimas dos o tres semanas la docente de science cada que llega lo busca y lo regresa al aula de clase, además en ocasiones anteriores ha hecho una reflexión grupal en donde invita a dejar de señalarlo.

Jerónimo poco a poco ha comenzado a hablar con la docente y hoy al llegar al salón tenía un paquete de wafer y antes de destaparlo le pregunta a la docente: ¿quiere profe? La docente le dice que sí y él se apresura a terminar de destaparlo para darle una. Aunque se demora, cuando lo logra saca la galleta y corre a donde se ubica la docente para entregar la galleta, la docente la degusta delante de él y sus otros compañeros y el niño se retira y comienza a trabajar en s puesto.

Para dirigirse a esta docente en particular hace mucho uso del lenguaje verbal con el cual reporta conflictos que se estén presentando entre otros compañeros en el trascurso de la clase de science.

A Jerónimo se le ve muy pendiente de lo que hace la profe y cuando él está fuera de su lugar y nota que la docente lo observa le hace señas para dejarle claro el motivo por el cual está de pie, en una ocasión fue por un tajalápiz, así que la docente le presta uno y él con agrado lo comienza a utilizar.

La docente hace una explicación general del tema abordado en clase y luego escribe una definición en el tablero. Los estudiantes van leyendo lo que la docente escribe y Jerónimo

LAS FORMAS COMUNICATIVAS EN LA ESCUELA.

intenta leer más fuerte que los demás. Luego se propone una nueva actividad y Jerónimo se dispersa un poco ya que esta actividad tiene que ver con copiar del tablero, pero se ve que intenta concentrarse.

La docente pregunta por la cantidad de niños en el aula de clase y Jerónimo se toma el tiempo para contarlos y dar un dato exacto, él responde 32 profe. El estudiante está atento a cualquier pregunta e intenta participar activamente en la clase.

Finaliza la clase a las 10:30 AM Jerónimo no ha terminado de copiar, pero terminó la actividad número 1.

Anexo 2.

LAS FORMAS COMUNICATIVAS EN LA ESCUELA.

1. Herramientas de recolección de datos			
1.1. Primera matriz de observación			
fecha:	hora de inicio:	hora de finalización:	
Descripción contextual referente a temas, ubicación temporal dentro de la jornada , entre otras.			
Descripción espacio físico ej. aula de clase			
CATEGORIZACION Y ANALISIS DE OBSERVACIÓN			
Categorías	sub-Categorías	Contenido	Analisis en relacion a la categoria
AUTORIDAD	espacio abierto espacio cerrado		
TERRITORIO-LUGAR	espacio abierto espacio cerrado		
COMUNICACIÓN	LENGUAJE NO VERBAL pares docentes		
	LENGUAJE VERBAL pares docentes		
INTERACCIÓN	pares-pares docentes-estudiantes estudiantes-docentes		
Grafica del espacio-lugar			
Conclusiones			