



LA ACCIÓN COMUNICATIVA EN LA ESCUELA

Arturo Alape, Helena Useche

INTRODUCCIÓN

El proyecto de *La acción comunicativa en la Escuela* en sus dos momentos esenciales, formación e investigación dejó como productos teóricos y prácticos nuevos y reveladores interrogantes sobre la comunicación, el conflicto, las interrelaciones y los procesos de resolución de crisis, tanto en el aula como en la escuela en general. Además, se amplió la visión problemática sobre la relación y la continuidad entre la educación en la escuela y en la familia.

La propuesta *Acción comunicativa*, cuyo objetivo principal era desarrollar al interior del Programa de Formación Permanente de Docentes, líneas de investigación sobre las cuales se inscriben los docentes participantes. Diseñar, e implementar programas de ac-

tualización y perfeccionamiento docente a través de seminarios, talleres, cursos y además actividades que en general se requieran para la profundización y conceptualización de los problemas relacionados con la investigación y la pedagogía, de acuerdo con el programa propuesto: La Acción Comunicativa en la Escuela a grupos docentes. Prestar asesoría, acompañamiento y seguimiento directo a los docentes participantes en el Programa de Formación Permanente de Docentes, durante actividades señaladas, lo mismo que la implementación de experiencias educativas ya sea en el aula o a nivel institucional. Igualmente, plantear un nuevo tipo de relación entre los procesos de innovación y de actualización y su compromiso y participación con los PEI u otros programas de mejoramiento de la calidad de la educación, al interior de las instituciones de donde proceden los docentes participantes. Orientar a los docentes para que estos desarrollen y produzcan diferentes materiales de apoyo, sean libros, ponencias, artículos, ensayos, textos escolares, unidades didácticas, videos, software, audiovisuales, etc. El objeto del contrato se desarrolló en su conjunto y produjo resultados que en el transcurso del informe desarrollaremos .

La cobertura directa del proyecto fue de 344 personas, y una cobertura indirecta que se realizó a partir de la socialización de la experiencia a nivel de las aulas, donde estudiantes y docentes reprodujeron las conclusiones y propuestas que emergieron en los diferentes Talleres de Formación. A este nivel, fácilmente se generó un multiplicador de por lo menos 5 veces más de participantes. Por último, se generaron actos masivos que llegaron a la totalidad de la comunidad académica, como es el caso del *Colegio Quiroga Alianza*, donde la propuesta de *carta de compromiso* se afianzó entre padres de familia, docentes, administrativos, estudiantes en un acto público que selló el compromiso adquirido. Por lo tanto, la cobertura inicialmente planeada de 150 personas, fue totalmente sobrepasada.

El proyecto estaba enmarcado bajo los propósitos para la formación de docentes, directivos, estudiantes y padres de familia en procesos metodológicos de investigación y formación. El objetivo central era estimular en ellos, su interés que los indujeran a investigar su propia experiencia, así como la historia de la escuela, el aula y el entorno social y, los diversos procesos comunicacionales que se dan en estos espacios.

Los talleres se realizaron con participación de docentes directivos, profesores, estudiantes, trabajadores administrativos y padres de familia de los siguientes colegios : San Francisco, Rafael Uribe Uribe, Carlos Albán Holguín, Alianza Quiroga, República de México, Champañang, Antonia Santos, Manuela Beltrán, República de Costa Rica, Cedit. En las siguientes localidades, Ciudad Bolívar, Tunjuelito, Kennedy, Bosa, Fontibón, Teusaquillo, Antonio Nariño.

Cada taller se desarrolló en cuatro o cinco sesiones o módulos, entre cada sesión se formuló una diversidad de preguntas problemáticas, para que los asistentes respondieran en los intervalos y en las siguientes reuniones. En el transcurrir de los talleres se elaboraron diversos tipos de documentos: breves historias de las instituciones, textos evaluativos de las prácticas educativas, encuestas, historias o relatos de vida y finalmente propuestas escritas en relación con la problemática de cada colegio. También se transcribieron extensos documentos grabados de las discusiones que se plantearon en cada una de las sesiones de trabajo. El equipo hizo su propia evaluación escrita del proceso de observación en que estuvo involucrado. Se hizo el seguimiento a la dinámica de comunicación y convivencia en cuatro colegios, se planteó y acentuó en éstos la experiencia de los procesos de *carta de compromiso*. Es decir, durante todo el período escolar se hizo presencia activa como agente exter-

no en los colegios, que por sus condiciones acogieron la iniciativa de los Talleres, como una necesidad de plantearse y resolver sus propios conflictos institucionales. En el capítulo de *Anexos* se adjunta una muestra de documentos representativos que surgieron en los diversos Talleres.

En el transcurso de los Talleres de Formación, emergieron conflictos en cada institución, conflictos que en algunas ocasiones eran explícitos pero velados y en otras eran invisibles, pero generaban efectos sin precisar las causas. Los talleres fueron el detonante para estimular procesos de reconocimiento y resolución de conflictos en cada escuela. Es decir, que el proceso de formación se convirtió en una apremiante necesidad para buscar lo que pudiéramos definir como un *Modelo*, que sirviera en la discusión y resolución de la problemática institucional. Así, surgió la propuesta de la *Carta de Compromiso con la Escuela*.

La dinámica de los Talleres demostró que existe una tendencia a la inercia en la escuela, que proviene tanto de los educadores, los directivos y de los estudiantes, inercia a la cual se suma la apatía característica de los padres de familia. “Yo no actúo ni impulso propuestas porque los otros no lo hacen... Además, estoy cansado de tanto trabajar por el colegio...”, generándose así un ciclo vicioso de *acomodamiento* y resignación ante los conflictos que a diario se viven en cada institución. La inercia se vuelve un discurso, para sobrevivir la devastadora influencia de la cotidianidad. Por lo tanto, la ausencia de una capacidad decisoria y de privilegiar problemas para ser resueltos, conduce a la imprecisión de metas colectivas, que permitan a todos trabajar en pro de un propósito claro y alcanzable que debe reflejarse en los planes educativos institucionales.

Lo anterior hace relevante la necesidad de un agente externo, lo suficientemente reconocido para orientar el proceso. En este caso, los investigadores no sólo trabajan para precisar la serie de conflictos, sino que provocan y estimulan la discusión, la decisión y el compromiso de propuestas de formas de resolución a partir de consensos con los actores involucrados. En el proceso de observación, el equipo de trabajo detectó que para dar el paso entre discutir y decidir la iniciación de acciones para resolver el conflicto, se requiere un proceso sistemático de persuasión, acompañamiento y formación permanente de liderazgos.

De hecho, se puede plantear que cada institución vive conflictos y crisis particulares, y aunque éstos hacen parte de la vida de la escuela, lo grave es permanecer y resignarse a vivir en y con el conflicto hasta desencadenar crisis insolubles. Existen grandes tendencias en los conflictos y en las crisis que deben ser tipificadas y caracterizadas para señalar procesos globales, que se constituyan en elementos de la política educativa. La escuela es un eslabón significativo y refleja lo que sucede a nivel de su entorno, de la ciudad y del país. El problema no está dado por la existencia de conflictos, pues éstos son una expresión viva de las contradicciones inherentes a una institución como la escuela, lo importante es reconocer que el conflicto debe ser definido, analizado y solucionado.

La escuela se ha ido adecuando a un cumplimiento formal de las transformaciones exigidas por la nueva Ley de Educación; todos los planteles definieron Códigos de Convivencia y planes educativos institucionales, pero en la mayoría de los casos esta tarea la realizó quizá uno o dos de los actores en la escuela, sin contar con la colectiva reflexión y participación de los otros actores. Estas herramientas de acción se han convertido lamentablemente en letra muerta, documentos escondidos en cualquier anaquel de la institución, herramientas olvidadas para construir actitudes de cambio

en la vida cotidiana de la institución. Realidad apremiante que debe ser evaluada y corregida en la práctica social de la escuela.

EL DISCURSO DEL MAESTRO: PARADOJA DE LA NO PREGUNTA

En todo proceso de indagación, lo fundamental son las preguntas acerca del objeto que queremos investigar. Quien no se pregunta, difícilmente encontrará respuestas, respuestas que inevitablemente conducirán a nuevas preguntas. En la propia formulación de las preguntas, de antemano se están construyendo los lineamientos de un futuro conocimiento. Sin desarrollar una inmensa y creativa capacidad de preguntar, la indagación será para siempre un túnel cerrado. Hace aproximadamente un año, dicté en Pereira una conferencia sobre mi texto en Ciudad Bolívar: la hoguera de las ilusiones, el auditorio era de jóvenes. Al final de la charla, la persona que organizaba el evento preguntó al auditorio si había preguntas. El silencio fue sepulcral. Parece ser que aquellos jóvenes no los había tocado en su íntima sensibilidad la problemática de los jóvenes de *Ciudad Bolívar*. Después de semejante silencio, opté por hacer una larga conferencia sobre la importancia en el hombre de preguntar. Finalmente dije: quien no pregunta difícilmente encontrará sentido en la vida, en cualquier sentido una respuesta. Los muchachos terminaron por hacer infinidad de preguntas sobre los muchachos de *Ciudad Bolívar*.

Preguntar es más difícil que contestar, afirma Gadamer. “Preguntar quiere decir abrir. La apertura de lo preguntado queda en el aire respecto a cualquier sentencia decisoria. El sentido del preguntar consiste precisamente en dejar al descubierto la cuestionabili-

dad de lo que se pregunta...” Gadamer coloca el sentido de la pregunta en la búsqueda que equilibren el pro y el contra. “El sentido de cualquier pregunta sólo se realiza en el paso por esta situación de suspensión, en la que se convierte en la pregunta abierta.” Insiste en que la verdadera pregunta requiere esta apertura, y *cuan-do falta no es más que una pregunta aparente que no tiene el sentido real de las preguntas*. Gadamer trae a colación nuestras inquietudes en relación con las preguntas pedagógicas: “Algo de esto es lo que ocurre, por ejemplo, en las preguntas pedagógicas, cuya especial dificultad y paradoja consiste en que en ellas no hay alguien que pregunte. Lo mismo ocurre en la pregunta retórica, en la que no sólo no hay quien pregunte, sino que ni siquiera hay nada realmente preguntado.”

Esta inquietud sobre la importancia de la pregunta, la llevamos a los maestros en los Talleres de Formación. Más que buscar respuestas inmediatas, creamos un ambiente de confrontación intelectual, en un espacio dado y visto por la inercia sólo para las respuestas. Pretendíamos provocar y a la vez implicar a los participantes en los talleres, en la dinámica de las preguntas que construyeran nuevas preguntas, y en esta dinámica que las respuestas fueran el producto de una reflexión final colectiva.

Preguntamos a los estudiantes de los colegios *San Francisco y Uribe Uribe*: ¿Qué tipos de relaciones y conflictos se dan en el aula?, ¿Cuáles son los procesos pedagógicos?, ¿Escuchan los maestros a los estudiantes y los estudiantes a los maestros?, ¿Qué procesos de socialización se dan en el aula? ¿Cómo se manifiesta la autoridad en el aula?

A los maestros participantes en los talleres de los colegios mencionados, les preguntamos: ¿Cuál es su proyecto pedagógico?, ¿Exis-

te una relación emocional, afectiva, maestro-estudiante?, ¿Cuáles son los procesos de autoformación del maestro?, ¿Existe una relación y coherencia entre la teoría y la práctica, en el discurso del maestro?, ¿El maestro humanamente se autorealiza en el ejercicio de la docencia?, ¿Tiene un sentido de pertenencia el maestro con la institución en que trabaja? Preguntamos: ¿Cómo se construye y se aplica el discurso del maestro en la escuela y el aula?

En los diversos Talleres de Formación, hemos preguntado y a la vez desarrollado con los maestros el ejercicio de problematización de los amplios ámbitos humanos en que se mueven las relaciones interpersonales en la escuela, como historia y continuidad cotidiana de conflictos; historia de la escuela y proyección como propuesta educativa; relación histórica de la escuela y la comunidad; relación en la escuela con sus momentos críticos en la construcción de sus discursos pedagógicos y sus influencias en la actualidad; significado social y cultural de la escuela en los procesos de mentalidades en la comunidad.

En éstos, hemos problematizado, la relación de la escuela y el aula como centro fundamental del hecho educativo: las relaciones y conflictos en el aula; los acercamientos a sus propuestas pedagógicas; el aula en función de quién escucha a quién y si quien escucha respeta al otro que habla y en reciprocidad, quien enseña a quién y qué se enseña; qué tipo de conocimiento se construye, si es que se construye conocimiento; el aula en sus procesos de socialización, así también, el aula como actitud de poder y autoridad.

Hemos preguntado al maestro y el maestro ha terminado por preguntarse en un amplio debate en los Talleres, que se han convertido en profundos catalizadores de las preguntas en amplias discusiones democráticas y respetuosas. Son múltiples las preguntas

que han surgido: ¿Cuál es su proyección profesional como maestro?, ¿Existe en el aula una relación emocional afectiva, maestro alumno?, ¿Cuáles son los procesos de autoformación que desarrollan los maestros? ¿Qué tipo de socialización ejerce el maestro en el aula y en la escuela con sus pares? ¿Es una socialización formal? ¿Es una socialización para desarrollar su propuesta educativa? ¿Esa socialización tiene que ver con la historia de la escuela? ¿Existe coherencia entre la teoría y la práctica en el discurso educativo del maestro? ¿El maestro se autorrealiza humanamente en el ejercicio de la docencia? ¿Cuál es el sentido de pertenencia del maestro con su escuela y con su aula?, vive y piensa el maestro, ¿Un permanente autoanálisis de su labor pedagógica?

Construir las preguntas, formular las preguntas correctas, pensar y volver a preguntar, encontrar las respuestas esperadas para de nuevo preguntar, ha sido un hermoso proceso provocador en los Talleres. Su sentido de provocación ha estimulado en los maestros respuestas individuales y colectivas acerca de su mundo y sus entornos en la escuela y en el aula, que de tanto pisar las huellas en el mismo sitio, ya su geografía física y humana había desaparecido ante sus ojos. Las preguntas los regresa a circunstancias específicas, donde el conocimiento se debe construir con pasión y creatividad creciente, día a día. Las respuestas crucificadas y santificadas por el oficio cotidiano, sólo producen en el maestro el hastío de lo repetitivo por la costumbre y no lo dejan avanzar en un proceso individual de autoformación.

La profesora Raquel Pinzón S., del *Externado Nacional Camilo Torres*, define el papel de la escuela: “La razón de ser de la escuela se fundamenta en la formación de ciudadanos que sean contemporáneos, que posean herramientas que le permitan la construcción de sí mismos y de su entorno a partir del saber ser y del saber ha-

cer y que puedan servir a la sociedad como multiplicadores de las culturas de su país...” La profesora agrega: “Se espera que la escuela esté ligada a los procesos organizativos de las comunidades, cumpliendo un papel dinamizador de la cultura y muy acorde con los proyectos globales de transformación de las sociedades...” Pero la realidad es otra. “La escuela se convierte en guardería, en reformatorio, en club social y en multiplicador acrítico de una cultura sin definir, ya que por muchos factores hay tantos conceptos de cultura, educación, sociedad, y comunidad entre otros, como de maestros...”

La misma profesora, con una de experiencia de muchos años en la docencia, en uno de los talleres definía el papel del maestro, a quien se le entrega la inmensa responsabilidad de formar “seres humanos pero socialmente e institucionalmente se le da poca importancia a su trabajo y en ocasiones, también nosotros mismos lo desconocemos y hasta nos avergonzamos de nuestra profesión. Además, somos multiplicadores de una cultura donde el adulto *per se* tiene la razón, donde el ser adulto justifica por serlo cualquier determinación, donde el adulto actúa de una manera y exige al niño otro comportamiento, donde las normas son para los niños, donde se castiga el error y no se le toma como un punto de partida para el aprendizaje...”

Creemos, con todo el respeto debido, que el discurso pedagógico está construido mediante una estructura mental y lógica que en esencia responde y no admite preguntas. Es un discurso que clarifica y define, que concluye y se cierra en las líneas definidas de un caracol y da por terminado el contenido de la palabra hablada. El discurso del maestro es un discurso ideológico, porque el maestro ejerce desde su propia visión y lo aprendido de otras visiones, una labor política: lo religioso, lo social, lo ético. Todo para estar he-

cho y finalizado en el discurso evocado por el maestro. Lo repetitivo por muchos años, la seguridad que dan los años de estar diciendo lo mismo, no conduce al maestro a preguntarse así mismo sobre lo que está diciendo y aseverando. El discurso científico no existe en sentido estricto. "Somos, explica la profesora citada, además reproductores de la cultura de la obediencia y mientras el Ministerio de Educación nos *daba* todo el currículo, y nos decía qué y cómo enseñar, nos sentíamos seguros. Ahora que por medio de la Ley 115 nos da autonomía para crear nuestro propio proyecto educativo de acuerdo con nuestras necesidades y las de la comunidad, (¿ o será que no las conocemos?) esperamos que *alguien* no diga qué hacer o mejor las haga..."

En el *discurso del maestro* se desarrolla una cierta estructura formal, en esencia por la continuidad de su ejercicio. El maestro llega a la escuela y realiza unos rituales: posición y dominio del aula, llamado a lista, teatralización del discurso, gestualización aprendida y repetitiva; manejo de la mirada y juegos en la entonación de la voz, etc. El maestro ritualiza su discurso con un auditorio cautivo, sobre el cual impone su autoridad en un tiempo determinado, en la exposición del contenido. El manejo del espacio en el aula, permite al maestro el control ideológico-pedagógico de sus educandos. En la Cátedra Magistral el maestro maneja su omnisaber, nadie se escapa de su embrujo, nadie escapa de su influencia: en el aula vacía continúa el eco de las palabras magistrales del maestro.

El maestro no configura en esencia una identidad sobre su oficio, por razones sociales y económica y fundamentalmente, porque no se siente humanamente realizado en su profesión. Su acción laboral entra a competir por cuestión de sobrevivencia en otras áreas: maestro-taxista, maestro-comerciante, maestro-vendedor. Y termina por hacer de su profesión un oficio, oficio que se repite y no se

renueva. Deja de ser un profesional, para entrar en las esferas del artesano que maneja al dedillo su oficio y no se preocupa por nuevos aprendizajes.

“Cuando se piensa en el perfil ideal del maestro, viene a nuestra mente esa persona que se ha preparado especialmente para interactuar con un universo muy heterogéneo, sediento de saber, de dudas, expectativas, de necesidades de expresar sus emociones, su sentir y sus anhelos, de ser escuchados, comprendidos y aceptados; más que por llenarse de una serie de contenidos, que a veces reciben y repiten sin saber para qué...”, expresa Sara Chaparro, orientadora de uno de los colegios del sur de Bogotá. La misma orientadora amplía sus opiniones con relación del maestro con los estudiantes: “Desafortunadamente en un alto porcentaje encontramos profesores más no maestros que distan de tener esos atributos necesarios para ser aceptados por quienes son el eje sobre el cual gira el sentido propio de formar, y ellos son los estudiantes, considerados no solo por sus padres y maestros, sino por la sociedad como seres extraños, extravagantes, ególatras, irreverentes, acríticos, raros y otros adjetivos...” Lo anterior, precisa la profesora citada, tiene que ver con el tipo de relaciones que se generan en el interior del aula y la institución, “en donde el estudiante llega a intercambiar saberes y en últimas lo que recibe son reprimendas, sanciones y críticas...” “Situación que conlleva a una confrontación con todos los estamentos de la comunidad educativa, generando desconfianza, hipocresía y desmotivación entre alumnos-profesores y entre éstos últimos...”

“La práctica docente convencional tiene un objetivo fundamental: la transferencia de un determinado conocimiento del profesor al estudiante” explica el profesor Alejandro Sanz de Santamaría. “Para que este objetivo pueda cumplirse se requieren entonces por lo

menos dos condiciones: la existencia (o preexistencia) de un conocimiento ya dado y estructurado que el profesor tiene en su poder, y la existencia de un estudiante que no tiene en su poder este conocimiento. En torno a esta concepción y práctica de la enseñanza -que se distingue por ser un proceso de docencia transferencial- se ha desarrollado toda la parafernalia física y conceptual que gobierna las prácticas educativas formales que llevamos a cabo en las escuelas, colegios y universidades”, opina Alejandro Sanz Santamaría, en su excelente texto *Alienación en la docencia*¹.



La relación maestro-alumno es muy conflictiva. En otras actividades profesionales no se da este fenómeno de confrontación. El maestro que está al frente de la clase aparece como un enemigo. Es un proceso de confrontación de quién enseña y de quién recibe, proceso de resistencia y aceptación, de interacción conflictiva generacional: los viejos enseñan su visión y concepción de un paso histórico a los jóvenes. Aquí lo social y lo económico señala y deja huellas imborrables como heridas que nunca se perdonan. Lo educativo perdura como el recuerdo de un maestro que influyó definitivamente en la vida del estudiante; también perdura el odio irreparable contra el maestro que hizo perder una materia al estudiante. El aula es un proceso diario de confrontación de miradas y gestualidades, de ancestros culturales, de actitudes para enseñar y aprender, de procesos persuasivos e imposiciones de una autoridad vertical.

Pero en este proceso de confrontación en el aula, muchas veces termina el año y maestros y estudiantes, poco se conocen humana-

¹ *Texto y Contexto* No. 23, Santa Fe de Bogotá, enero- abril 1994, pp. 74- 88.

mente. Es un conocimiento de nombres que se repiten, de materias que se manejan, de controles sobre tiempos de asistencia al aula y arduos procesos de aprendizaje, de saludos protocolarios y despedidas que no tienen el rostro del retorno.

No podemos aborrrar a nuestros alumnos la angustia de pensar, escribe un profesor del *Colegio Champagnat*. El profesor explicita un ejemplo: “Si alguien no está de acuerdo con nuestra forma de pensar, es un indisciplinado, es altanero, es un mal elemento, es un líder negativo”. Las defensas naturales de un discurso impositivo, la contrarespuesta de un discurso que se defiende en la agresividad y en la palabra que hierde y califica al otro. El profesor reflexiona sobre el papel y el objetivo del oficio del maestro: “Nuestro esfuerzo es educar para un sistema que necesita mano de obra calificada, técnicos capaces de responder a la industria pero no educamos para la libertad y la democracia...” Es una enseñanza para competir por un *excelente*, “enseñamos la disciplina de estudiar por miedo a no ser promovidos, educamos para que nuestros alumnos puedan vender su fuerza de trabajo no para que viva del desarrollo de sus posibilidades...”

En uno de los Talleres que realizamos en el *Colegio República de Costa Rica*, escuchamos con asombro, la controversia entre un maestro y un estudiante de la jornada de la noche. El maestro herido en su sentimiento, hacía un cuadro patético del esfuerzo que había hecho durante toda su vida como docente, para formar estudiantes con un futuro definido. Había en la exposición del maestro un reclamo público moral por la incomprensión de su oficio y dedicación a la enseñanza pública. Autoconvencido el maestro se alababa a sí mismo. Uno de los estudiantes, al pararse para hablar solo dijo lo siguiente: “el profesor nunca nos ha preguntado, cómo nos gustaría a nosotros los estudiantes que los maestros nos

formaran para el futuro. También el futuro es nuestro y tenemos el derecho a formarnos individualmente...” El salón fue invadido por un silencio enfrentado de miradas y cavilaciones entre estudiantes y maestros.

En la escuela y en al aula, el maestro establece una relación de poder con estudiantes y padres de familia. El maestro tiene definido un status de poder, que la sociedad le ha delegado. Y el maestro se hace consciente - ¿o inconsciente?- de su poder decisorio sobre los otros. ¿La cuestión crucial es cómo maneja ese poder? Hay maestros que establecen relaciones de afecto y amistad con los estudiantes. Pero esta relación maestro-estudiante puede convertirse en algo que lo separa de los demás maestros, relación que puede volverse sospechosa, que puede suscitar problemas en la escuela. Pareciera ser que la mejor relación que debiera existir entre maestros y estudiantes es la distancia preconcebida en la que el respeto y quizá el temor, sea la norma social aceptada.

En uno de los talleres que hemos realizado, una estudiante expresaba lo siguiente: “En la cafetería vemos a los maestros haciendo chistes, riéndose. Cómo nos gustaría que así sucediese en las clases. Pero no. A los maestros se les despierta el mal humor cuando entran al aula...”

¿El maestro construye conocimiento? La función fundamental del maestro es transmitir una información acerca del conocimiento. El maestro recibe y reconstruye un saber que no necesariamente cuando se retransmite construye conocimiento. Porque el maestro responde a un definido proyecto público, el Curriculum. Es decir, que transmite un proyecto impuesto desde afuera de su ser social, el cual debe aprenderlo y difundirlo. Una maestra del *Colegio Distrital Uribe Uribe* devela críticamente que en su práctica docente ejer-

citaba pocos procesos flexibles: “el movimiento científico estaba ausente, los análisis, las discusiones y los debates estaban prácticamente desterrados del espacio académico. Escribir antes que una labor creativa se convirtió en un oficio de copistas, en una palabra mis prácticas pedagógicas en general cada día, cada año no presentaban nada nuevo, ya que eran de tipo repetitivo” A pesar de su esmero o, entusiasmo y dinamismo, reconoce “que mi ejercicio pedagógico se movió en la rutinización, rigidez y reproducción parcelada del conocimiento. Al igual que los demás maestros, yo también pensaba en transmitir conocimientos a mis alumnos y en desarrollar cuidadosamente los programas emanados del MEN, esto era lo importante y supuestamente conducía al desarrollo integral.”

La escuela es una institución que establece un control ideológico, es una analogía del ejército, de las cárceles. Formaciones en el patio, imposiciones de condecoraciones y de castigos públicos; en el aula se respiran situaciones de profundo hacinamiento, de espacios insalubres, de atmósferas tensas, asfixiantes.

El oficio más vigilado del mundo es el del maestro. Todo el mundo se cree y se siente autorizado para criticar al maestro. Sobre el aula se cierne la mirada acusiosa y vigilante de toda la escuela, no como una forma de control de desarrollar una mayor calidad en la educación, sino como el oficiante que sólo espera resultados. Ante esa situación, por lo general el maestro es el único profesional que no acepta que nadie se meta en su área y menos se introduzcan indebidamente en su aula. Por lo tanto, el ritual que se realiza en el aula tiene visos, en muchos momentos, de un ritual en secreto. Lo que se escucha en el aula, termina siendo analizado en las cafeterías por los estudiantes de una manera anecdótica. El maestro entonces cuida sus saberes como algo definitivo en el transcurrir de su vida personal, lo hace también como una manera de so-

brevivir como individuo en un mundo social, donde la competencia le rompe los dientes a cualquiera.

Se puede caracterizar al maestro como seguro e impositivo y, por lo tanto dogmático, afirma Guillermo Bustamante. En relación con el alumno, le parece inaudito que no comprenda, agrega Bustamante. "Pero la verdad es que no entiende por qué el otro no entiende: le angustia el error del alumno y lo sanciona con el gesto, la impaciencia, la sátira y, finalmente, con la calificación. El alumno, por su parte, ha aprendido que no debe equivocarse; teme cometer un error porque sabe que le cuesta caro y, en consecuencia, se entrega a métodos de intervención en clase y de respuesta a exámenes que no conducen a su calificación, pero si aumentan su posibilidad de aprobar"

Quien puede y debe equivocarse en el aula, por razón de formación y de inmadurez, es el estudiante. En su naturaleza está dado para equivocarse y cometer errores. "Consecuente con esto, afirma Bustamante, el alumno se extraña cuando nota un error en el maestro; verifica que algo no funciona como debería. Se produce, entonces, un embarazoso murmullo de voces y miradas... El maestro pierde la compostura, trata de enmendarse, haciéndose notar lo menos posible; y, cuando sólo él se entera del error, por principio lo ocultará al alumno".

"Pero mientras en la escuela se piensa así, insiste Bustamante en su texto, mientras se cree necesario eliminar el error, los epistemólogos conciben el desarrollo del pensamiento como un camino de errores rectificadas. Por necesidad estructural, intrínseca, al acto de conocer le corresponden el entorpecimiento, la equivocación, la dificultad, la confusión. El conocimiento científico no es posible sin el error².

² Bustamante, Guillermo, *Maestro/alumno: una relación patológica*. En: Revista Educación y Ciencia No. 4, Quinta época, 1989.

El estudiante recibe el ejercicio docente como una imposición y no precisamente en función de construcción de conocimiento sino de una divulgación de información. Los estudiantes, ahora, no hacen preguntas, lo reconocen los maestros del colegio Champagnat: "Los alumnos preguntan poco, por respeto humano, por el temor de hacerlo mal, hacer el ridículo. No obstante que se previene que esto es un error, porque quizás el que no son buenos escuchas y así de pronto no cree sea el caso de preguntar, por falta de interés, incluso de pronto por su edad de rebeldía, por llevar la contraria, por demostrar su capricho. Quizás también por no complicarse, vale decir por facilísimo, que es a lo que está llevando esto de la promoción automática, prácticamente : porque no se está preparando y o no se ha entendido bien."

Cuando el estudiante pregunta, lo hace para convencerse así mismo que entendió lo que el maestro dijo en su clase magistral. Incluso, pregunta para demostrarle al maestro que le estaba poniendo atención a su discurso. La investigación como un proceso de crecimiento en el conocimiento, es un paso poco trasegado en el aula. Lo que se impone es memorizar y memorizando se adquiere la poca conciencia que el aprendizaje adquirido sirve para pasar el examen. El estudiante pregunta para aclarar lo que se dijo en el aula y no como un proceso para investigar después. En sus preguntas no existe el derecho a la duda. Las preguntas suelen ser del mundo cotidiano, del tema que se trata. Los estudiantes no preguntan para reflexionar. El alumno toma nota y responde en función de los apuntes. El aula entonces se convierte en un evento de respuestas y no de preguntas. Incluso se crea una peligrosa atmósfera de tensión en que preferiblemente lo mejor es no preguntar, escaparse al embrujo del deseo de preguntar y quedarse callado. Optar por el silencio sintomático como una forma de comunicación cifrada en el aula. La no pregunta es como el código de la complacencia social, en que se pervive en un equilibrio, en el que

nadie sale perdiendo y estudiantes y profesores salen plenos y satisfechos del aula.

En últimas, ¿Qué sucede con los estudiantes, en un proceso educativo en que ellos asumen una actitud contemplativa, de resignación, mientras el maestro transmite verbalmente su discurso? La profesora Raquel Pinzón, reflexiona sobre ese tipo de relación y comunicación que se establece en el aula: “A los estudiantes se les exige que salgan y se enfrenten a un mundo donde se les reclama que participen, que sean creativos, analíticos, reflexivos, y *echados para adelante*. Y estamos formándolos pasivos, receptivos y no participativos, donde nosotros los maestros conocemos sus deberes y nos sus derechos y ellos conocen sus derechos y no sus deberes. Pero no aquellos deberes que han sido interiorizados por ellos y a los cuales llegamos después de una larga pero productiva concertación, sino de aquellos que nosotros como seres ocultos y *que sabemos todo, les hemos dicho qué deben ser...*”

Creo que la labor principal del maestro, afirma un profesor del Colegio Champagnat, no es hacerse escuchar de los estudiantes, sino tener la capacidad de escucharlos...” Es decir, la educación como proceso de comunicación que construye conocimiento en una doble dirección, en que maestros y estudiantes se convierten en sujetos activos. Ninguno de los dos actores asumen el rol de escuchar simplemente al otro: se escuchan y discuten entre los dos. En opinión del profesor citado, lo que puede transformar la educación, “es el intercambio de opiniones, es la argumentación, el estudio y la investigación lo que nos puede dar otra perspectiva a nuestra labor. Así como una golondrina no hace verano, un solo docente no transforma la escuela”.



Lo mismo sucede con el propio maestro que en el ejercicio diario de mirarse ante el espejo, no lo hace para preguntarse a sí mismo. Lo hace para autoafirmarse en las respuestas que ha venido pregonando en sus veinte o más años de ejercicio como docente. Es su verdad que lo ha acompañado a lo largo de una vida en la docencia; son respuestas flageladas bajo el fuego de una asfixiante y permanente cotidianidad. Porque el ejercicio docente se vuelve ante todo, un oficio que todo lo tiene resuelto por el albur y el peso de la costumbre. ¿Qué se puede preguntar si todo está resuelto? Entonces el conocimiento que se imparte comienza a tener el barniz de lo absoleto y de lo viejo, impuesto en últimas por la presencia de la autoridad indiscutible del maestro en el aula.

En últimas, el maestro tradicional lleva resultados implícitos en su discurso.

Son palabras que argumentan el espectro de un oficio que lleva consigo, cargado en la maleta, el cansancio acumulado de quien lo ha venido pregonando por un tiempo indefinido. Es un discurso absolutamente quieto y de antemano construido, que verbalmente se comunica y contribuye a crear una cultura burocrática en que todo se transluce en supuestos logros que pueden contabilizarse. Es la retórica devorándose las extrañas del propio discurso. Es un discurso en que la inercia intelectual se posesiona de la autoformación del maestro, como si fuese la estación de un viaje que hace tiempo se detuvo.

EL LADO OSCURO DE LOS PARADIGMAS

Lo oscuro de los paradigmas como expresión de la vieja escuela, que como verdad absoluta y establecida aplastan cualquier reacción por inocente que sea de los estudiantes, ante la arremetida verbal o gestual de los maestros, fue un tema de discusión que le propusimos al profesor Francisco Murillo O. del *Colegio Cham-pagnat*. A continuación, trabajaremos algunas glosas sobre el texto que él nos entregó para el taller.

“Los paradigmas nos dice Baker, no nos dejan ver la realidad, Morín dice que el paradigma solo deja ver lo que nosotros deseamos ver, es decir que hay una realidad que no es ocultada, pues nuestros sentidos, nuestro cerebro no esta en disposición de ver otras cosas. Por eso admiramos tanto a los creativos, a los inventores, ya que son personas que tienen la capacidad de ver lo que nosotros ni siquiera nos imaginamos. La escuela mantiene en los estudiantes una serie de paradigmas, un conjunto de miradas excluyentes de otra realidad”, la que no ven ni vislumbran los estudiantes. El profesor Francisco Murillo enumera algunas de las que considera están presentes en estas mentes, que peligran con caer en la parálisis paradigmática como dice Beker:

“La dependencia del profesor “ Magister dixit”, parece ser la consigna de los estudiantes al escuchar al profesor que impone su criterio, su estilo, cambia la clase a su acomodo. El profesor dirige, decide, es incuestionada su posición. Es una forma de asumir la autoridad y de someterse sin reparo a la misma. No existe la capacidad de reacción ante la propuesta del docente, simplemente se acepta y solo excepcionalmente existe una reacción, -que generalmente se asume como un irrespeto-. Temas , tareas, evaluaciones, son esas y otras más las decisiones del profesor que son incuestionadas y simplemente acatadas por el estudiante.”

No se puede siquiera preguntar el por qué de las actitudes del maestro, preguntar sería “una conducta impensable (con las mínimas reacciones admitidas como excepcionales). En algunas ocasiones, las acciones se presentan en los casos de la evaluación o cuando hay una acusación que puede concluir con sanción drástica, es decir se reacciona solo por casos extremos, que pueden generar la pérdida de año o de cupo.” El ejemplo de la actitud vandálica que asumieron los estudiantes de la jornada de la tarde en el *Camilo Torres*, en hechos recientes. *Es el instinto de conservación el que permite la reacción y no la conciencia de pares como seres humanos.*

El profesor asume que esa actitud de resignación o sobrevivencia de los estudiantes, se origina en la relación vertical en la familia, con el Estado, en la escuela. “Son imágenes que se producen constantemente, el estudiante, considero, se asume como el eslabón débil de la cadena, por ello acepta sin reparos la condición del profesor *siempre se salen con la suya, ellos siempre tiene la razón*, evitan la confrontación, pues parece que es luchar contra un fuerte poder y por ello prefieren no *darle patadas al muro*”.

Los estudiantes crean sus propios nichos de protección por fuera del aula. El desquite sin nombre propio, la burla a las espaldas del profesor, los dibujos de éstos, los apodosos manejados soterradamente, los letreros en pupitres o baños, son mecanismos de respuesta, “se constituyen en el mundo subterráneo ante el cual los educadores estamos aislados, salvo en los casos en que nos acercamos a los chicos y chicas y ellos permiten este acercamiento .”

“La disciplina vertical e impositiva como una necesidad si el profesor es quien dice, por la misma línea se llega a entender, que la mejor forma de trabajo es la que me imponga lo férreo, la que me exija sin consideración ni contextualización, la que uniforma y trata a

todo el mundo por *igual*, la que busca el *respeto*, entendiendo al mismo como una manera donde lo lúdico esta descartado, la confianza si es posible es de una sola vía (desde el maestro hacia el estudiante), la norma es externa y no cuestionada y las condiciones en general son para afirmar el poder es decir ratificar la autoridad .”

Tener disciplina, en si se considera una necesidad por los estudiantes, pero los mismos la entienden más como el silencio, el orden, el no cuestionamiento. No se asume la disciplina como responsabilidad, ni como dedicación al trabajo. Si el profesor llega a proponer o permitir cambios en el sentido, asumen actitudes de plena irresponsabilidad, confunden la no rigidez con la no exigencia, la tolerancia con la posibilidad del irrespeto, la confianza con la opción de hacer o no hacer. Una actitud de no represión en un maestro, fácilmente puede generar una clase caótica, por cuanto los estudiantes no han podido aprender como se trabaja sin ese tipo de presiones y al tener la oportunidad lógicamente se descontrolan y desfazan en su comportamiento.

La disciplina, se ve entonces, como un problema cultural mientras no sea la escuela la que genere nuevas formas de relación, y se planteen casos de docentes aislados, los nuevos estilos, fácilmente pueden caer en la anarquía, no se conocen otros parámetros que los de la represión como forma de *funcionar*.

La *dependencia* de la calificación *Profe cuanto saqué*, es una de las preguntas más recibidas por un docente. El estímulo respuesta condicionador de los comportamientos que refleja la calificación, ha penetrado hasta lo más profundo del ser de nuestros estudiantes. No pueden pensar, o al menos lo hacen muy difícilmente..., pero dudo que sea porque desapareció la dependencia de la nota y es más por la dependencia del profesor y el respeto al mismo.

El estudiar por saber, casi que es un imposible absoluto, el deseo de asegurar el futuro y por ello acceder al conocimiento, puede pensarse que es una ilusión de idealistas, a la cual se está muy lejos de llegar. Si se estudia es para alcanzar una nota, si se obtiene es para pasar la materia y si se pasa la materia es para pasar el año y esto para evitar el regaño del padre o en ocasiones, consecuencias peores. No hay nota, no hay estudio, casi es una relación de educación inexorable, que se ve apuntalada casa vez más por la acción de los docentes y los padres, por una sociedad que todo lo expresa con medida aún sea solo para ocupar papel, espacio y tiempo, olvidándose del verdadero desarrollo humano, asegura el profesor Francisco Murillo.

El culto a los libros y en general a los impresores de editorial: Una de las peticiones más sólidas al comienzo del curso, fue el tener un mismo libro, parece que la unidad del texto, les permite igualmente unificar el pensamiento, eso de pensar de manera divergente no es una de las opciones que uno observa en los estudiantes.

Siempre que se hace necesario, se solicita hasta el número de páginas del texto donde se puede hacer la tarea; en caso de realizar la tarea desde el texto, la copia es casi la única alternativa de respuesta que se observa en los trabajos, si se hace el resumen, esto implica quitar unas palabras y dejar la mayoría, la expresión autónoma, el criterio propio, prácticamente están descartadas.

Qué nos puede explicar lo anterior, realmente, como no hay necesidad de un desarrollo sólido, sino de obtener unas notas adecuadas. También podemos decir que en razón a que es el profesor quien tiene la razón, cuando el mismo no está presente su *representante* es el texto, o se quiere reflejar lo más fielmente el pensamiento homogéneo que parece ser lo que busca aún en estos días

la escuela. Descorazonar balance, cuando se habla por otras partes de creatividad, inventiva y desarrollo científico.



La dependencia: el paradigma de paradigmas. En síntesis breve y apretada, todas las actitudes que observamos en los estudiantes implican una absoluta ausencia de autonomía. Parece que la escuela tiene una función contraria a los principios de la educación de siempre: lograr que todos obremos igual, que nos olvidemos que somos seres únicos e irrepetibles, por ello los estudiantes no reaccionan, por ello los chicos y chicas poco preguntan, por ello prefieren que el profesor siempre explique, diga, proponga, ellos prefieren estar atentos y evitar el intercambio enriquecedor.

¿Estaremos ante una de las paradojas de estos tiempos: el estudiante que es creativo, libre autónomo, pero que actúa en forma contraria, para no asumir riesgos?. Es posible que sea tal la habilidad de nuestros jóvenes que ya aprendieron el mimetismo del camaleón. Vale la pena hacer un viaje más riguroso al profundo mundo de esta juventud, que nos lleva por el camino de la incertidumbre.



La dependencia el paradigma de par-
ticipar. En síntesis breve y concreta to-
das las actividades que observamos en los

estudiantes implican una absoluta ausencia de autonomía. Pero
que la escuela tiene una función concreta a los principios de la etic-
cación de siempre: lograr que todos aprendan igual, que nos olvidé-
mos que somos seres únicos e irrepetibles, por ello los estudiantes
no razonan, por ello los chicos y chicas poco preguntan, por ello
practican que el profesor siempre expone, dice, propone, ellos
practican estar atentos y evitar el intercambio estudiantil.

Se terminó de imprimir esta edición en los talleres de Editora Guadalupe Ltda.
el mes de Agosto de 1998. El texto fue compuesto en
caracteres de imprenta en Stempel Garamon de doce puntos
sobre papel propalibros de 90 gramos
Santa Fe de Bogotá, D.C., Colombia

An abstract graphic design featuring several overlapping rectangular blocks of color. On the left side, there are three vertical orange blocks of varying heights. On the right side, there are two vertical teal blocks of varying heights. The blocks are arranged in a way that they appear to be part of a larger, stepped structure.

IDEP

Cra 19A No. 1A-55

Tels: 337 1320 - 337 1303

337 1289 - 337 1356

Fax: 289 5669

E-mail: idep@docente.idep.edu.co

Internet: www.idep.edu.co