371.007
A576p
91

Instituto para la Investigación Educativa
y el Desarrollo Pedagógico – IDEP
000162

PROYECTO ACCION COMUNICATIVA EN LA ESCUELA

CENTRO DE DOCUMENTACIÓN

INFORME FINAL

07/02/08
000376

Presentado por :

Arturo Alape- Helena Useche.

Presentado a :

INSTITUTO PARA LA INVESTIGACION EDUCATIVA Y EL DESARROLLO PEDAGOGICO - IDEP

Inv. IDEP
132

Santa Fe de Bogotá, 30 de Noviembre de 1997

Doctores
ALEJANDRO ALVAREZ GALLEGO
Director
IDEP
GLORIA VALBUENA
Encargada de Seguimiento del proyecto

Cordialmente les estamos adjuntando el último informe de trabajo, desarrollo y propuestas de nuestro proyecto "La Acción Comunicativa en la Escuela" (contrato 090 de Agosto de 1996), cuyo objetivo principal es promover la reflexión y autoanálisis de los procesos educativos con el fin de ejemplificar a través de la formación y la investigación la posibilidad de desarrollar autodiagnósticos que revelen la complejidad interna de la escuela . Este proceso estuvo dirigido a docentes , directivos, administrativos estudiantes y padres de familia en diversos colegios Distritales de secundaria .

Agradeciéndoles de antemano, la receptividad que nuestro informe tenga en ustedes.

Atentamente,

Arturo Alape

TABLA DE CONTENIDO

1. **INTRODUCCION**

2. Referentes Teóricos

METODOLOGIA

3. Taller de Deconstrucción

4. Taller de Procesos Reconstrucción Histórico

5. La Voz del Otro: Memorias Colectivas

6. Discurso del Maestro Paradoja de la No pregunta

7. El lado oscuro de la Paradoja

8. La transicicòn actual en el discurso del Maestro

9. Existe comunicación Educativa en la escuela?

10 La Mirada del Vecino

11 PROCESOS DE INTERRELACION EN LA ESCUELA

12 Relación entre Directivos - Docentes - Docentes

13 Relación entre Docentes - Docentes

14 Relación Docente - Educando

15 Relación Docente - Padre de Familia

16. Relación Directivo - Docente - Educando

17. EXPERIENCIAS DE LAS CARTAS DE COMPROMISO

- Colegio Distrital Alianza Quiroga
- Escuela República de Costa Rica

18 EVALUACION DEL PROCESO

19. Acta de Compromiso Colegio Champañang

20 Experiencias Colegio Repùblica de Costa Rica

CONCLUSIONES

ANEXO 1: Documento elaborado por Maestros

ANEXO 2 : Documentos Profesores e historias de Vida

ANEXO 3: Transcripciòn de Discurso de talleres de Maestros- Padres de Familia-

Estudiantes y Directivos

INTRODUCCION

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 de la escuela en general. Además se amplió la visión problemática sobre la relación y la continuidad entre la educación en la escuela y la educación en la familia.

La propuesta "Acción comunicativa", (contrato 090 Agosto de 1996) 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 actualización 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 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 implementacion de

experiencias educativas ya sea en el aula o a nivel institucional. De : 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 estos libros, ponencias artículos, ensayos, textos escolares unidades didácticas, videos sofware 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 Alianza Quiroga 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 Holguin, 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 sesion 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 acentúo en éstos la experiencia de los procesos de Carta de Compromiso. Es decir, durante todo el período escolar se hizo presencia activa como agente externo 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 que 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, como de 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 permita 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 solo trabajan para precisar la serie de conflictos, sino que provocan y estimulan la discusión, la decisión y 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 y de acompañamiento y de formación de permanentes 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 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.

2. REFERENTE TEORICO

Para trabajar el tema de la comunicación en la escuela es indispensable tener presente los procesos de comunicación a nivel global del mundo contemporáneo. Es indiscutible que en la construcción de imaginarios sociales y comunicativos intervienen actores de diverso orden tanto directos como indirectos , por lo tanto en la escuela inciden los protagonistas de la ciudad, en la escuela intervienen como en cualquier otra esfera de la modernidad los medios masivos de comunicación que marcan desde los actos y percepciones de los fenómenos más privados y cotidianos hasta las expresiones de orden colectivo .

Es por esto, necesario relevar que Bogotá imprime a todos sus habitantes una serie de símbolos, lógicas, códigos, necesidades y ritmos que intervienen en los procesos de socialización y comunicación donde se expresa la desestructuración y reacomodación que vive continuamente la ciudad . Es un universo contradictorio donde conviven prácticas formales e informales, legales e ilegales que determinan desde la cotidianidad del rebusque hasta la presencia de sectores que disfrutan los últimos avances y desarrollos de la Ciencia, la Tecnología y el Arte Mundial.

La globalización como fenómeno mundial ha generado no solo una intervención en la economía, es básicamente un nuevo modelo cultural que se sostiene sobre la base de los medios masivos de comunicación "mass medios", aquellos que llegan al consumo cotidiano de todos los hogares y habitantes del mundo. La televisión por ejemplo, constituye un canal indirecto pero de fundamental efecto en la comprensión de las personas sobre su sueños y realidades. Es una vía que determina las modas, los dichos, las utopías, formas de actuar e inclusive consolida ideologías donde se crean nuevos imaginarios y conceptos de éxito , felicidad , triunfo, ascenso y reconocimiento entre otros.

Ante tal escenario, cobra mayor interés el fortalecer las formas primarias de socialización de los habitantes urbanos. La familia y la escuela renuevan su papel, pues además de desarrollar elementos de identidad y de pertenencia deben competir con la complejidad de factores que transmiten los "mass medios".

Cada uno de los macrodeterminantes están siendo estudiados dentro del boom que constituye en la actualidad el tratar de descifrar formas de intervención que sean adecuadas a nuestro contexto. Es por esto que la producción y la recepción del discurso constituye un eje fundamental de esta indagación .

Producción y Recepción Del Discurso

Abordar el análisis de la producción (y recepción) del discurso, y en particular del DISCURSO DEL MAESTRO en el conflicto de los colegios oficiales de Santa fe de Bogotá, implica la necesidad de tener en cuenta algunas aproximaciones conceptuales del lenguaje, igualmente, buscar el concurso de otros campos disciplinarios que han desarrollado sus propios conceptos e hipótesis a propósito de la producción y circulación del sentido y la significación durante los intercambios lingüísticos entre maestros y estudiantes.

Ante todo, el discurso (o discursos) del maestro es un ACTO DE COMUNICACIÓN O DE INCOMUNICACIÓN, que en el contexto del enfoque linguístico se entiende como la realización de algunas actividades simultáneas: a) participar en un acto de escenificación (puesta en escena); b) luchar permanentemente para obtener y conservar el derecho a la palabra ; c) ejercer una influencia sobre el interlocutor (u oyente) mediante el uso de estrategias y d) no estar nunca seguro de lo que se comunica. Es esta la base del análisis de los actos comunicativos tal como lo concibe el enfoque de Patrick Charaudeau [1] .

[1] Charaudeau. Patrick, Lenguaje y Discurso, Madrid, Paidos, 1983. p.31

El escenario de la Comunicación

Uno de los elementos centrales de la propuesta de Charaudeau en el análisis de los actos comunicativos, lo constituye su visión de la comunicación como la intervención de los participantes en un escenario social donde circulan CONTRATOS DE COMUNICACION Y UN SISTEMA DE VALORES asociados a los modos de hablar y de comportarse lingüísticamente [2] . Vista así la comunicación consiste en poner en escena unos elementos, de la misma manea que un director de teatro utiliza los espacios escénicos, los decorados, la luz, el sonido, los actores y un texto con el propósito de producir unos efectos de sentido en un público determinado.

En una situación de comunicación (o de incomunicación), los actores ponen a funcionar un dispositivo formado por cuatro elementos, así (Ver cuadro Nro. 1) ?

Dispositivo De La Comunicacion

Situación Comunicativa Modos de organización del discurso

¿Quièn a Quién? ¿Cómo?

Categoría de la lengua

¿Con qué? ¿a propósito de qué?

Texto

¿Cuál resultado material ?

[2] Ibid. p. 37

- **La situación de comunicación** . Es el entorno físico y mental donde se hallan los participantes de la comunicación cuyo comportamiento lingüístico está determinado por una identidad psico-social y por el contrato de comunicación que se haya celebrado entre los participantes. La situación de comunicación constituye un espacio externo al lenguaje pero determinante de la identidad de los interlocutores y de sus intenciones.

Los modos de organización del discurso. Son los principios de organización del material verbal (oral o escrito) para llevar a cabo la finalidad comunicativa del sujeto que habla. Según estos principios de lengua sirva para enunciar, describir, narrar o argumentar. Estos modos de organización pertenecen al orden discursivo.

- **La lengua.** Es el conjunto de signos con su formas y sentidos que se organizan en sistemas formales que, a su vez, se estructuran en categorías lingüística

- **El Texto.** Es el resultado del material de la comunicación. Es una construcción hecha de lengua y de discurso y se puede tipificar según se haya construido o con la mezcla de varios. Así por ejemplo, un texto científico puede construirse con el modo de organización descriptivo, argumentativo, etc.

El acto comunicativo como escenificación se puede concebir, por otra parte, como un encuentro entre dos procesos: un Proceso de producción realizado por un YO dirigido a un TU, y un proceso de interpretación producido por un Tu, que interpreta y constituye una imagen del acto de comunicación.

Esos procesos propician a su vez el encuentro entre otros os espacios de significación : el Circuito Interno configurado por la representaciones lingüísticas de los sujetos que se comunican, y el Circuito Externo o situacional, es decir, las condiciones psico-sociales en que actuán esos sujetos. En estos dos espacios los dos sujetos se relacionan de forma distinta cumpliendo también roles distintos, así:

- El circuito Interno (o circuito de la lengua): un emisor denominado Yo enunciador (yo) se dirige a un receptor demoninado TU Destinatario (Tu) La relación establecida entre uno y otro se circunscribe al universo del discurso, es decir, tienen solo existencia lingüística. El Yo enunciador (yo) es una imagen construida por el sujeto productor de la palabra, el cual le imprime el rasgo de la intencionalidad, buscando con ello producir unos efectos . El TU

Destinatario (Tu) es una imagen de un receptor ideal producida por el que habla, imagen adecuada a su actos de enunciación.

- El Circuito Externo o situacional. Es el espacio donde se ubican los actores sociales; el sujeto que comunica y el sujeto que interpreta; por lo tanto tiene una existencia psicosocial. El Yo Comunicador (Yo) es el emisor articulador de la palabra, y que gracias a él se inicia el proceso de producción del discurso; su correlato, el sujeto interpretante (tu) , es el responsable del proceso de interpretación; por eso se encarga de dar cuenta de la imagen que acerca del destinatario ha producido el yo.

Considerando las relaciones entre los espacios y los procesos mencionados, se puede apreciar, entre otras cosas, que el Tu por ser sujeto de palabra depende del Yo y, además existe gracias a él ; mientras que el Tu es un ser que actúa independientemente, se instituye a si mismo por ser responsable del acto de interpretación que produce; independencia también compartida con el Yo por ser el responsable del acto de producción. Es pertinente agregar que no existe transparencia en las relaciones entre el Yoc y el Yoe ni entre el Tud y el Tui, ya que las diferentes imágenes construidas en el proceso de producción y del

discurso pueden coincidir o ser rechazado en el proceso de interpretación del discurso.

Los elementos de esta escena comunicativa se relacionan entre si produciendo un contrato de comunicación pendiente a reunir la finalidad del intercambio lingüístico, la identidad de los participantes y el objeto de la comunicación

La existencia de un contrato de comunicación hace que los individuos pertenecientes a una mismas practicas sociales se puedan poner de acuerdo sobre las representaciones lingüísticas de sus actos individuales y colectivos "el acto de comunicación se convierte en una proposición que el YO hace al TU, a partir de la cual espera una contrapartida de convivencia " [3].

Mediante ese contrato los participantes en consecuencia, establecen una especie de alianza para construir conjuntamente sentido, basados en los saberes que comparten, en la mutua legitimación del derecho a la palabra y atendiendo a las condiciones de pertenencia. La noción de la comunicación es básica para la comprensión de la comunicación ya que establece las condiciones de realización de la co-construcción de sentido producida por los participantes en los actos comunicativos.

[3] Ibid p. 50

Por otra parte, en una situación de comunicación los interlocutores hacen circular a través de las palabras y expresiones de la lengua un sistema de valores y creencias que forman parte del saber que los individuos construyen apoyados en las circunstancias económicas, culturales y pedagógicas en que se producen sus practicas sociales. Se trata de un saber diferente al saber lingüístico, es un saber experencial apoyado entre otras cosas en el sistema de valores que rige a los integrantes de los grupos sociales en un momento histórico. Corresponde, en términos generales, a los tópicos que comparten los individuos dentro de una comunidad y expresan mediante la asociación entre esos valores y las palabras del sistema lingüístico. En un acto de comunicación se produce, a su vez, un acto de legitimación cuando de un lado, un locutor es reconocido como tal por su interlocutor al expresar en su comportamiento lingüístico su conformidad con las normas sociales establecidas en el grupo al que pertenecen; y por otro lado, cuando su interlocutor le confiere, reconociéndola, una competencia para actuar en calidad de locutor. Obtener el derecho a la palabra, es de manera satisfactoria los cuatro interrogantes siguientes: ¿Quién soy yo para dirigirme a este interlocutor?, ¿De qué debo hablar aquí y ahora?, ¿Cómo debo hablar (aquí y ahora)?, ¿Qué debo hacer para mantener la comunicación ? . Cada una de estas

preguntas repite, según Charaudeau a cuatro principios fundamentales sobre los que se construye el derecho a la palabra:.

- Principios de Alteridad: El acto de comunicación (La clase) es (debe ser) un proceso de reconocimiento del otro, los dos participantes en el intercambio lingüístico se reconocen en su condición de seres semejantes y diferentes; semejantes en cuanto a la pertenencia a un mismo universo de referencia y al hecho de compartir, al menos en parte, las mismas motivaciones, finalidades e intenciones . Diferentes porque la existencia del otro solo es reconocible a partir del reconocimiento de su diferencia. Así, yo reconozco al otro en su papel de interlocutor (sujeto receptor, interprete) diferente a mí cuando actúo como locutor (sujeto productor, emisor). Todo proceso de reconocimiento se basa en consecuencia en la legitimación de los roles que los interlocutores se dan.

- Principios de pertenencia. Los enunciados deben ser apropiados a su contexto y a la finalidad del acto comunicativo en virtud de la existencia de un saber compartido sobre el mundo, sus valores y sus normas. Además, todo uso de la lengua supone una intención y el reconocimiento de esa intención no será

posible sino dentro de un mundo de referencia y de experiencia común entre los participantes de la comunicación.

- Principios de influencia. Todo acto comunicativo conlleva una intención del convencer o, en otras palabras, provocar una acción en el interlocutor o persuadido, para lograrlo, el locutor pondrá en juego estrategias basadas en su conocimiento y dominio de la situación comunicativa.

- Principio de Regulación. El locutor debe prever los riesgos que se presentan durante el intercambio y actuar en consecuencia para mantener abierta la comunicación en el juego de las influencias posibles desencadenadas en el acto comunicativo. Finalmente regulará el mantenimiento de una misma intercomprensión y los efectos en contra de la influencia del interlocutor.

ESTRATEGIAS DEL DISCURSO : CONVENCER O SEDUCIR

El productor de un acto comunicativo requiere que su interlocutor, de manera consciente o no, se identifique con el contrato de palabra propuesto. Para ello organiza y despliega en la acción comunicativa unas estrategias discursivas destinadas a producir, unos efectos. El hablante realiza para lograrlo, un calculo

de probabilidades con el fin de crear las condiciones de legitimidad, credibilidad y convicción frente a su interlocutor. Para alcanzar la credibilidad imprimirá a su acto unos efectos de la verdad apelando a la presentación de pruebas y argumentos que lo caracteriza como un hablante apto para expresar la verdad . Para cautivar la atención y adhesión d su interlocutor el hablante utilizará unos efectos participantes de la comunicación, ya sea recurriendo a la entonación, la modulación, el humor, etc.

El discurso se constituye por la confluencia entre lo implícito y lo explícito, por lo dicho y lo no dicho. Debido a ello, el discurso no es transparente. No se puede estar completamente seguro de ser interpretados como se desea; de igual manera no existe una simetría en los procesos de producción e interpretación, ya que el sentido es una construcción en la que dos participantes o instancias comunicativas trabajan activamente en un intercambio donde los roles se reparten de manera no simétrica, es decir según lo determinan las circunstancia de la comunicación se pueden desempeñar cualquiera de los dos roles : producir, emitir y recibir -interpretar ; en rigor, el acto de comunicación empesaría a existir como tal solo cuando el interlocutor inicia el acto de interpretación.

Bajtin

TEORÍA DEL DISCURSO Y DE LOS SUJETOS DEL DISCURSO

La concepción de lenguaje presente a la teoría de Charaudeau se basa en la consideración que no es la lengua y sus sistemas, sino el DISCURSO, el lugar de producción del sentido. Esa construcción se produce entonces, en el intercambio entre sujeto que participa en la comunicación dentro de una situación y unas relaciones determinadas. En consecuencia, los conceptos de discurso y sujetos del discurso son claves para la comprensión y análisis de los actos comunicativos.

- **la noción del discurso** No es posible definir el término de discurso de una manera precisa porque esa noción se mueve en diferentes territorios que lo emplean con diversas acepciones; por ello hay necesidad de aceptar que un término se define a partir de su utilización dentro de una determinada teoría.

El término Discurso dentro de la teoría de Charaudeau es sometido a algunas precisiones para aclarar el sentido con que se lo emplea.

Manifestación verbal y discurso no son equivalentes, aunque lo verbal sea lo predominante en los códigos utilizados en los actos comunicativos. El discurso se

localiza en la PUESTA EN ESCENA de la comunicación, por esta razón está más allá (o más acá) de la manifestación verbal y no puede reducirse a lo meramente verbal.

EL Discurso no puede confundirse con el Texto : Este último es un objeto que representa la materialización de lo que aquí se le ha denominado PUESTA EN ESCENA. En esa medida un texto puede estar conformado por varios discursos: en un texto, por ejemplo, puede haber discurso científico, didáctico o humorístico.

EL discurso NO SE TOMA EN EL SENTIDO TRADICIONAL DE UNIDAD MAYOR QUE LA ORACIÓN : porque una serie de oraciones no constituyen discurso sino cuando se encuentran en un intercambio entre varios interlocutores, en unas condiciones determinadas; por el contrario, una sola palabra puede ser portadora de un discurso si cumple con esas condiciones de intercambio.

Una vez hechas esas distinciones respecto del termino discurso, se puede hacer referencia a los dos sentidos en que es usado en la teoría de Charandeau:

■ Para referirse a la escenificación del acto comunicativo, en cuyo interior opera un dispositivo formado por dos circuitos: un circuito externo que representa el

lugar del hacer psico-social de los participantes y un circuito interno que representa el lugar de organización del DECIR.

- El discurso se relaciona, por otra parte, con un conjunto coherente de saberes compartidos entre los hablantes, saberes construidos de manera inconsciente por un grupo social, sirviendo de testimonio de las prácticas sociales de los individuos dentro de esa colectividad.

Por último el análisis del discurso desde la perspectiva de Charaudeau plantea el problema del sujeto , con base en una hipótesis según la cual el discurso funciona por la presencia de un sujeto que al intercambiar con otro, produce sentido.

METODOLOGIA

3. TALLER DE DECONSTRUCCION

En los Talleres de Formación se aplicaron tres procesos metodológicos: La Deconstrucción como herramienta aplicable en la pedagogía, en un proceso de sensibilización del cuerpo humano que les permite a los maestros reconocerse en sus expectativas y en sus deseos e intereses; la Reconstrucción del Acontecimiento Histórico como analogía con la historia de la escuela y el aula, núcleos fundamentales del hecho educativo, y las Historias de Vida como una intensa y elaborada indagación desde la investigación y la escritura de experiencias humanas individuales y colectivas.

La desconstrucción es un proceso conceptual metodológico y sistemático que desarrolló el filósofo contemporáneo Jacques Derrida, es una crítica al racionalismo filosófico occidental y toma sus bases del pensamiento Heideggeriano.

Busca desestructurar los sistemas tanto conceptuales como empíricos, demostrando las diferentes visiones que existen entre los envíos y las recepciones, por lo tanto permite analizar las diferentes representaciones que se generan en cualquier proceso tanto del pensamiento como de la "realidad".

Derrida, problematiza la legitimidad de cualquier discurso al demostrar los limites del concepto de representación. 'La desconstrucción desautoriza, desconstruye, teórica y prácticamente, los axiomas hermeneuticos usuales de la identidad totalizable de la obra y de la simplicidad o individualidad de la firma". [4]

El discurso de la desconstrucción genera un diálogo permanente entre la verdad - el pensamiento, el pensamiento - el lenguaje, el sentido - los signos, el significante - el significado, el habla - la escritura. Esto significa que los procesos de comunicación, de diálogo, de interacción están sometidos a elementos conscientes e inconscientes que se basan en un encadenamiento de percepciones y representaciones que construyen un sistema de realidad complejo de definir y de interpretar.

La desconstrucción implica comprender cómo está construido un conjunto o una estructura, para lo cual es necesario reconstruirlo. Sin embargo es importante relevar su sentido singular y particular lo que genera una actitud metodológica más que la aplicación de un método definido.

Por último, la desconstrucción se constituye en una estrategia móvil que permite el acercamiento a la interpretación del acontecimiento histórico - ontológico que ya ha tenido lugar o que se desarrolla.[5]

[4] La Desconstrucción y las fronteras de la Filosofía. Introducción . Jacques Derrida. Editorial Paidós Ibérica. P. 15 .
[5] Ibid. P23

Como se enuncia anteriormente, el propósito del taller de desconstrucción es el generar una "polifonía de la escuela", que permita reconocer las múltiples miradas que desde "su propio lente" cada uno de los actores que participa en la vida cotidiana de la institución, desarrolla sobre su propio acontecer en ésta y sobre la realidad y el devenir de la escuela.

El taller consta de tres etapas que constituyen diferentes aspectos de la deconstrucción de la escuela, cada una va enlazada a la siguiente y conforma un todo ejemplificable de lo que puede ser la base para múltiples experiencias futuras en el aula, en el recreo, en la sala de profesores, en fin en la totalidad de la escuela o en cualquier espacio de ésta .

La primera etapa, está referida a reconocer el por qué se encuentra cada uno en esa escuela y no en otra. Cada una de las personas que están en la institución han llegado, en general a través del azar, ninguno conocía la realidad que enfrentaría, con qué personas se relacionaría. Es decir, era una apuesta del destino y podía ser cercano o no a lo que cada una imaginó o construyó en algunas impresiones directas o indirectas.

Esta etapa, permite que cada uno de manera particular reconstruya su propio recuerdo del momento y período inicial de su vínculo con la institución. Para la mayoría de asistentes fue la primera vez que se cuestionaron sobre este hecho y mas aún, fue la primera vez que escucharon de sus compañeros otras interpretaciones, por cierto ocultas en el devenir cotidiano de su labor profesional.. Ninguna exposición era idéntica a la otra, cada uno tenía una en particular y sin embargo era una sola escuela a la que todos habían llegado.

En este ejercicio se crea la atmósfera de una real polifonía, se crea la inquietud de expresar su particularidad y de escuchar las versiones diversas. Es el juego del individuo, de un grupo de individuos y de un colectivo. Este aspecto se mantiene a lo largo de todo el taller, pues, éste convoca el sentido de la diversidad, de la particularidad y de lo colectivo.

Una segunda parte del taller estuvo dirigida a colocar en común las ideas que cada uno opina sobre la pregunta: ¿para qué la educación? Con esta indagación, se busca preguntar sobre el sentido ideal futuro, que cada uno tiene sobre su objeto de trabajo. Este aspecto en últimas es el elemento unificador del grupo, es el eje de esa estructura y el centro o propósito común. Sin embargo allí se generaron amplios diálogos y controversias. No existe una comunión de intereses

en la utopía educativa, es interesante analizar que la polifonía se mantuvo hasta los límites del juego ideal dentro de los carriles de una discusión controlada.

Una tercera parte del taller y la mas amplia se dedicó ya no ha analizar el "deber ser" de la escuela, del estudiante o del maestro, por el contrario se detuvo en observar las interpretaciones, representaciones y percepciones que cada uno tiene de la "realidad" de la escuela, de la vida cotidiana tal y cual se presenta y se percibe individual y colectivamente

Para esta etapa fue básico el ejercicio de desconstruir paulatinamente la escuela en sus diferentes estamentos, grupos de interés, género, edades, áreas de estudio, grupos académicos, tiempo de permanencia, entre otros. El juego consistió en mostrar que la escuela es múltiple y que cada realidad puede ser vista desde diferentes ángulos, que la escuela es móvil, cambiante, diversa y que las realidades que se construyen individualmente tienen elementos colectivos, así como la realidad colectiva es el conjunto de múltiples interpretaciones y participaciones .

Esta fase puede ser infinita, y solo dependiendo del tiempo del taller, del tipo de diálogos, del número de participantes se da por concluido el taller, pero dejando

en claro que es un espacio abierto que cada uno puede continuar colectiva o individualmente. Es así como la finalización se hace dejando ejercicios para realizar que deben ser entregados en al próxima sesión.

4. TALLER DE PROCESOS DE RECONSTRUCCION HISTORICO

El proceso de Reconstrucción del Acontecimiento Histórico, se plantea como una reflexión acerca de la investigación social. Esta experiencia la estamos abordando, partiendo de la reconstrucción de los hechos del 9 de abril de 1948 en toda su dimensión social y humana. Es un acontecimiento aparentemente lejano al maestro en su relación con la labor cotidiana, pero que le permite como ejemplo, visualizar la experiencia individual que él está viviendo en la escuela.

Trabajamos la idea de la reconstrucción histórica como un proceso analógico de aprendizaje, de una experiencia de indagación que conduce a analizar el entorno mismo en que se está laborando. Es decir, se plantea y desarrolla en función de la historia de la escuela en sus momentos de fundación, en sus momentos de crisis en los momentos creativos que han impulsado sus propuestas educativas. Así, también en la relación de la historia de la escuela con la historia del entorno social donde ésta se encuentra situada.

A través del ejemplo analógico, el maestro entonces, enfrenta y visualiza, desde su experiencia misma como educador, el entorno - la escuela, el aula, como espacio esencial y definitivo para sus propuestas educativas. Es decir, partimos de una analogía provocadora, en el mejor sentido que incita y estimula al maestro, que lo induce a mirar lo que nunca ha mirado, y quizá poco le ha importado, pero como fenómeno histórico - cotidiano siempre ha existido y seguirá acompañándolo a su lado. (En el ajetreo de la vida cotidiana, se termina por hacer invisible lo que convive con nosotros como costumbre y respiración; la costumbre se pierde en los límites de la próximo, incluso en su lejanía. La presencia de la costumbre y lo cotidiano es simplemente el hálito de lo que se pierde a diario y nunca se recupera como reflexión). Esa incitación y ese estímulo se produce al desmontarse el acontecimiento que se reconstruye, lo cual de inmediato aproxima al maestro a un nuevo proceso de observación de ese entorno, adentro y afuera de la escuela; el maestro lo descubre para su asombro, vuelve más escrutadora su mirada diaria hasta racionalizarla como reflexión educativa. Racionalización que tiene sus dificultades, porque no siempre al ser humano lo gusta volver la mirada hacia sus propias huellas. El pasado - cotidiano escondido en el ostracismo mental de cada hombre, con todos sus lastres y muchas heridas, se preserva en sus líneas decisivas en un abrupto e inconsciente olvido.

Reflexión que el maestro debe rescatar esencialmente para su futura autoformación y autoafirmación profesional. Experiencia que une, en definitiva su historia personal al hecho histórico colectivo en la escuela que lo ha rodeado y lo seguirá rodeándolo. Se rompe así, con las ataduras mentales que se han sembrado desde la misma educación en la escuela, que separan brutalmente los nexos que existen entre la historia individual con la historia colectiva del país. La escuela no tiene ventanas abiertas hacia el entorno social - humano que la rodea , y mucho menos desde sus aulas no se lanzan miradas hacia la ciudad y el país. Es un hecho evidente que la escuela sirve en gran medida, entre otras cosas, para mediatizar, castigar y enterrar la memoria de la historia del país. Es un discurso educativo que induce al olvido como una terapia colectiva que debe aplicarse día a día.

Entonces, el maestro descubre los espacios humanos de la escuela y el aula, así mismo se descubre como fundamental actor y relaciona esos espacios conflictivos tan cercanos a él, con sus diversos actores. La interacción social y emocional se hace posible, los vínculos contradictorios se renuevan y se activan y se visualiza y se tantea el conflicto y surge entonces, muchas posibilidades de enfrentarlo y solucionarlo. El maestro comienza a concebirse de una manera

distinta, dispuesto al cambio, más dinámico y abandona esa actitud que siempre lo ha atrofiado como síntoma de la resignación que sufre por la cotidianidad de su labor diaria, que acrecienta en él por su acción repetitiva, el llamado "cansancio profesional", y hace del educador un hombre que sólo espera el día feliz de su jubilación.

Escudriña la historia de su escuela como un hecho continuado y conflictuado, proceso en el cual él debe aprender para así proyectarse en un futuro inmediato como un educador transformador y creativo. Es decir, coloca su acción pedagógica ante la historia - la suya y la de los otros, elementos que continúan y desarrollan la historia de la escuela - e impulsa un presente suyo que construye su propio futuro. Le permite también este proceso, acrecentar individualmente su propia formación, porque le crea ante todo una capacidad crítica frente a su trabajo y al trabajo de sus colegas. Le aproxima a una visión más colectiva de su trabajo pedagógico, con miras a la fundamentación de lo que podría ser el principio y consolidación de la comunidad educativa en cada escuela.

En uno de los colegios estudiados, trabajamos la idea de analizar la historia de escuela en sus momentos de crisis y conflictos y cómo estos momentos influyeron en los diversos actores. El informe de trabajo realizado por un grupo de maestros en el transcurso de los primeros talleres, se convierte en un patético retrato de lo

que es el diario acontecer de la escuela, en el Distrito Capital, en sus diversas relaciones y facetas humanas. Las historia de la institución es apenas un pretexto para el recuerdo ocasional y no, lamentablemente un instrumento de reflexión para construir un presente y quizás, un futuro. También la historia hace referencia a fotografías desteñidas de fundadores y antiguos rectores y directivos, que perviven en imágenes colgadas en las paredes de las oficinas de los directivos. Es una historia muerta que revive para ciertas pomposas celebraciones. El texto elaborado por un grupo de participantes en los talleres es el siguiente, en las voces y recuerdos de estudiantes y profesores:

dentro de qué momento de trabajo?? en qué etapa?

Se aplicó un cuestionario a los alumnos de los tres undécimos y, a los profesores del plantel. Estas fueron las preguntas para sondear entre los entrevistados las consecuencias de las crisis que vivió la institución entre los años 93 y 94.

1. Durante sus años de permanencia en el colegio, ¿qué situación considera generaron cambios significativos en las relaciones interpersonales en la comunidad educativa ?
2. Una situación especial, determinada en la historia de la escuela, ¿afectó las relaciones entre profesores, alumnos, padres de familia, directivos, personal administrativo? ¿Si es afirmativo de qué manera?

→ cómo se hace el análisis textual?

RESULTADOS

Fueron encuestados 99 estudiantes en total, de éstos se dividieron en dos grupos:

1. Uno con permanencia en el colegio de 8 a 5 años y
2. Otro con permanencia de 3 años a 3 meses.

En el primer grupo, el 69%, los estudiantes reconocieron que hubo una crisis, aunque en sus manifestaciones se logró establecer diferentes motivos y el desconocimiento de los verdaderos acontecimientos..

El segundo grupo a pesar de llevar solo 3 años en la institución, los estudiantes mencionaron la crisis del 93/94

Las opiniones agrupados fueron las siguientes:

- Respondieron que se presentaron cambios significativos en la institución, por el cambio seguido de rectores, coordinadores de disciplina, profesores y estudiantes que generó problemas e inconfomidad de algunos profesores. La crisis terminó con la renuncia de alguno profesores.

- Opinaron que el antiguo rector tenía buenas relaciones con los estudiantes y los profesores y marcó grandes pautas en el colegio, revolucionando diversos aspectos en éste.
- Con el arribo del nuevo rector corrieron rumores de que era homosexual. Luego se dio el cambio por la rectora Clara que venia de la jornada de la mañana. En ese entonces se hicieron comentarios acerca de que ella se estaba robando el dinero de los aportes de los estudiantes por concepto de examen médico, fotocopias o lo que estaba exigiendo para computadores, situación que afectó las relaciones entre profesores, rectora y alumnos.

De igual manera el traslado frecuente de maestros, así como la coordinadora de disciplina y el profesor de educación física, generó una serie de rivalidades entre los maestros que fueron transmitidos a los alumnos, traduciéndose en un mal rendimiento académico, factor de discusión hoy entre profesores y alumnos y directivas. Con el cambio de profesores, algunos excelentes se fueron, también llegaron buenos maestros, más no fue fácil el desprendimiento de amigos profesores, opinan los estudiantes.

El cambio del rector actual generó enfrentamientos entre algunos profesores, porque no estuvieron de acuerdo con su nuevo reglamento, afectando las

relaciones entre los profesores y directivas, creando indisciplina y desorden en todo el colegio. Ell rector no ha podido ponerse de acuerdo con algunos maestros ya que nada le gusta y con ninguna opinión está de acuerdo. Por esa situación muchos profesores han tenido que irse del colegio.

En contraposición con estas opiniones, hubo otras en las que los estudiantes mencionaron que el cambio al nuevo rector, ha sido muy importante, pues todo el colegio cambió disciplinaria y académicamente. Analizan este hecho como algo que ha permitido la organización del colegio con mayor disciplina, cumplimiento con las labores asignadas y las relaciones interpersonales han mejorado entre profesores y con directivos.

El resto de comentarios del 30 y 31% vieron los cambios en los aspectos legales de la nueva Ley General de educación que trajo consigo reforma en la evaluación del estudiante, en sus formas de participación en el gobierno escolar, en la llegada del nuevo coordinador de disciplina y profesores de educación física, quienes aportaron cambios en favor de la institución.

En síntesis, los estudiantes encuestados en su mayoría permitieron establecer que en los años 93 - 94 se presentó una crisis institucional en el colegio, motivada, según ellos, por los cambios seguidos de rectores, traslado de profesores y la

coordinadora de disciplina y como consecuencia, los entfrentamientos que por estos hechos suscitaron entre los docentes . Esta crisis no solo afectó las relaciones entre docentes y con las directivas, sino también a los estudiantes. El enfrentamiento entre directivos y maestros trajo sus consecuencias, generó un bajo rendimiento académico, indisciplina generalizada, florecimiento de pandillas al interior del colegio y caos y desorganización general.

Según los maestros que realizaron la encuesta, estas opiniones permiten establecer el desconocimiento que tienen los estudiantes de los hechos ocurridos en esos dos años.

La visión de los maestros sobre estos momentos de crisis en la institución, es la siguiente:

Los profesores de 30 cuestionarios repartidos , 22 lo contestaron. de estos se dividieron en dos grupos:

1. Los de permanencia entre nueve y 4 años
2. Los de permanencia entre 3 años y tres meses

En el primer grupo hay 10 docentes y en segundo 12. Las opiniones agrupadas fueron las siguientes .

La crisis de los 93 y 94 se debió a :

(transcripto textualmente para evitar suspicacia de los compañeros, comentario de los encuestadores)

- El retiro por pensión del rector y la codicia de un grupo de compañeros por la ambición de ocupar la rectoría. La situación afectó las relaciones entre todos los estamentos y hoy quedan las secuelas en los estudiantes que pretendían arreglar las cosas con violencia frente a las personas o situaciones.

- La falta de profesionalismo de la señora coordinadora de disciplina, que con su ejemplo, incitó a profesores y estudiantes a que portaran mal con aquellos a quien ella perseguía, olvidando su papel pedagógico. También se dedicó injuriar y a calumniar al rector que llegaba, en su deseo de apoyar a la rectora saliente y su amigo especial en la coordinación de disciplina. Estas actitudes motivaron el bajo rendimiento académico y disciplinario en el colegio.

- La coordinadora hizo su labor, tratando de dañar la imagen de la institución, inmiscuyéndose hasta en las vidas privadas de manera baja, irrespetuosa, haciendo uso hasta de la calumnia, todo con el interés más de tipo personal que de servir a la calidad de la educación.

- La acusación que le hicieron al rector, y la declaración de personas no deseadas a quienes no firmábamos y el adiestramiento de los alumnos en contra del rector, crearon enfrentamientos entre profesores, alumnos y padres de familia.
- La campaña en contra de algún grupo de profesores por discriminación de edad. el cambio de algunos funcionarios recompensados como resultado de sus manejos. Se crearon grupos de saboteo que impidieron el saboteo de las clases con sus consecuencias tangibles en el bajo rendimiento del ICFES y otras delicadas situaciones.
- El mal manejo en la comunicación y falta de profesionalismo en el trabajo que desarrollaron algunos docentes y directivos, afectaron en sus relaciones a todos los estamentos y la estabilidad institucional.
- El respeto entre los diversos actores en el colegio, determinó un desanimo colectivo por la institución. En la actualidad se ha elevado la convivencia, se han mejorado las ganas de trabajar y por ende va en aumento la interiorización de la responsabilidad.
- Las relaciones interpersonales se afectaron por las varias situaciones que generaron recelo entre la comunidad educativa. La intriga por los conflictos ya conocidos, la aspiración de poder, la generación de grupos, el dialogo no

sincero, la indiferencia al asumir las actividades colectivas respeto a lo institucional, en sintieseis un desgano generado por los conflictos.

- Desconozco cambios significativos, pero se nota que existe un trato descortés entre profesores, directivas, además se siente un ambiente de desconfianza entre los compañeros (profesores, directivas) y siempre se está amenazando con procesos judiciales cuando se sienten atacados lo que ha hecho que se dejen de hacer cosas por el miedo a represalias.
- Este año hubo discusiones, demandas, indirectas generando incomodidad entre alumnos, profesores nuevos y comunidad en general
- Las relaciones se caracterizan por una gran distancia y frialdad llegando a casos en que es prácticamente imposible saludar, no es acogedor.
- Intuyo que en el pasado se generaron tensiones que desconozco y a raíz de ellas hay un marcado grupismo en los docentes y prevención par actuar o dejar hacerlo.

En síntesis, retomando las respuestas de los dos grupos de profesores, puede establecerse que : nueve de los 10 profesores antiguos encuestados reconoció la crisis del 93 94, como el resultado de las luchas de poder entre la coordinadora y algunos profesores para obtener el cargo en la rectoría, recurriendo a acciones que lesionaron desde el rector acusado hasta todos los rectores de la comunidad educativa. De igual forma dos profesores hablan de

las diferencias entre los coordinadores académicos y disciplinario de esa época.

Los profesores nuevos aunque no vivieron los acontecimientos de la crisis, manifiestan experimentar un ambiente de temor, frialdad y distancia entre los estamentos con repercusiones en lo académico, disciplinario y en el papel del profesor como actor aislado del acontecer pedagógico.

En el taller también discutimos con los maestros sobre su visión sobre el papel que ocupa el entorno social con la historia de la escuela, a la pregunta, ¿qué relación existe entre la escuela y la comunidad? , estas fueron sus respuestas:

- El ámbito en que se interrelaciona la escuela y la comunidad, en nuestro Colegio República de Costa Rica, se desarrolla un campo muy diverso de interrelaciones sociales heterogéneas.
- El entorno social ,no es un lugar de verdadera convivencia para la escuela.
- Porque es una zona donde no se garantiza la seguridad de sus miembros
- Es una comunidad donde se presenta una amalgama cultural, que proviene de distintos sectores de la ciudad y del país.
- Hay diversidad de individuos con distintos procesos de socialización, desde los citadinos natos hasta los desplazados por la violencia y campesinos desamparados por los gobiernos de turno.

- Un 50% de nuestros estudiantes trabajan por un sueldo mínimo, otros son subempleados.
- El 50% vive a expensas de sus padres o parientes cercanos.
- Un porcentaje mínimo de estudiantes pertenecen a pandillas juveniles.
- Una gran mayoría estudiantes trabajan.

Es decir, que la historia del colegio nada tiene que ver con la historia de la comunidad. Da la impresion que le colegio está inserto artificialmente en este sentido, dentro de un gran conglomerado como lo es la comunidad de Fontibón. /Red.

5. LA VOZ DEL OTRO: MEMORIA COLECTIVA

Con los maestros discutimos la experiencia de el Taller de la Memoria, la discutimos como una experiencia docente que surge como una necesidad de acercamiento para descifrar y a la vez afirmar el sentido de identidad de los jóvenes de ciudad Bolívar Que buscan ante todo, un reconocimiento público de cómo ellos se sienten y son. Pero sin embargo, son excluidos por hacer parte de una comunidad urbana también criminalizada y excluida por la otra ciudad. Experiencia de comunicación con un sector de jóvenes "señalados como supuestamente conflictivos".

Con los jóvenes de Ciudad Bolívar nos reunimos cerca de siete meses, los sábados en la tarde. Y nos propusimos a discutir abiertamente una serie de problemas relacionadas con las historia de su comunidad; de desentrañar las relaciones de ellos con sus familias y sus entornos sociales, de analizar las relaciones de éstos con la ciudad y sus relaciones con los agentes del Estado, alcaldía local, policía, ejercito, etc.

Después de casi tres meses de discutir y conocer a muchos muchachos, citamos a la primera reunión y tuvimos la grata sorpresa, que cerca de treinta jóvenes habían llegado. Un estudiante universitario, líderes comunitarios, jóvenes organizados, dos pintores, tres maestros de escuela, dos madres comunitarias, el resto estudiantes de bachillerato y muchachos sin oficio alguno. Se partió de una idea general: el estudio de ciertos textos que pudiera relacionarse con la problemática general y particular de los jóvenes de Ciudad Bolívar. *Antropología de la pobreza*, de Oscar Lewis, en relación con la familia; *Juan Pérez Jolote*, de Ricardo Pozas, en relación con la comunidad; *Biografía de un Cimarrón,* de Miguel Barnet, historia individual en relación con el conjunto de la historia; *No nacimos pa semilla*, de Alonso Salazar, para cuestionar varias preguntas: ¿Se podría comparar a los jóvenes de Ciudad Bolívar con los jóvenes de las Comunas de Medellín? ¿Los jóvenes de Ciudad Bolívar son por naturaleza violentos, y por lo tanto aptos para convertirse en ladrones y sicarios ? Y durante esos meses de reuniones, sobre cada tema provocamos y estimulamos respuestas. No las respuestas que queríamos escuchar sino sus respuestas que partían de una visión de vida y de una experiencia individual cimentada.

Las lecturas propuestas acercaban a los jóvenes a su reflexión individual. Lecturas que hicieron surgir como una necesidad en aquellos jóvenes en sus

exposiciones, de la presencia de los llamados *Testigos*. Eran los intermediarios de esa memoria colectiva que se iba construyendo. *Los Testigos* representaban al grupo que debía exponer, al contar historias de fundación de un barrio, historias familiares, historias de sueños frustrados en las esquinas. Eran *Testigos* de conciencia afirmada sobre los pies y la cabeza, nada de huir con la construcción verbal de las justificaciones, nada de cortar la sombra de sus vidas como una supuesta y futura tabla de salvación. Los *Testigos* eran, en toda dimensión, protagonistas de vida.

Pero lo importante era el espacio que se había creado en el Taller de la Memoria. Quien hablaba sabía que se le estaba escuchando, porque su historia era fundamental para él y para el colectivo. Quien hablaba sabía que estaba reconstruyendo su propia historia y que a la vez estaba reflexionando sobre ésta. El respeto al otro crecía en medio de una atmósfera vivificante. Había entre todos confiabilidad y complicidad. Nadie asumió el papel moral de juzgar al otro por los hechos contados en su historia. Nadie representaba el papel de juez, ni de policía, tampoco de agente de la fiscalía. Simplemente estábamos ejercitando el derecho a escuchar y a ser escuchados. Se escuchaban historias fascinantes, dramáticas y dolorosas, acusadoras, en fin, historias que revelaban el mundo de los jóvenes excluidos en una sociedad como la nuestra.

Al final del Taller de la Memoria, supimos que habíamos logrado concatenar elementos fundamentales que estructuraban una posible memoria colectiva. Que la habíamos asimilado los unos contando, los otros escuchando y entre todos construyendo la historia escuchada.

Al contar esta historia a los maestros, pensábamos en la utopía del aula escolar ideal, en la cual se pueda hablar y escuchar y se construya por mutuo acuerdo entre los actores, el conocimiento. Pero a la vez, esa construcción del conocimiento establece una relación tan fecunda y de respeto, que al final el conocimiento también resulta una forma de reconstrucción de la memoria colectiva del aula, desde sus perfiles humanos hasta sus estructuras familiares y sociales.

La experiencia también iba dirigida a plantear la posibilidad de que en el aula se pudieran escuchar historias individuales y colectivas de estudiantes y maestros, como formas de reconocimiento de unos y de otros. Reconocimiento humano que poco se estila en el aula, porque escasamente los estudiantes recuerdan de sus maestros actitudes y gestos y los maestros recuerdan de sus estudiantes uno que

otro apellido como si éste fuera una numeración de tipo carcelario. Lamentablemente, los relatos o las historias de vida, con sus raíces familiares y sociales nada tienen que ver con el afianzamiento y apropiación del espectro cotidiano del llamado discurso educativo. Planteamos que los relatos escuchados sirvieran para construir posibles historias del aula, con una visión docente de cimentar la información y el conocimiento escuchado, luego construido a través de la conversación fundamentada en las preguntas. Además, que el aula se convirtiera en últimas en un recinto de mutua confiabilidad de unos y de otros. Se rompiera así, el tabú de los sortilegios de los secretos humanos, no para desnudar a nadie. Por el contrario, que la historia escuchada se trabaja con un definido criterio de reflexión y de comprensión colectiva. Entonces, el aula podría llegar a ser, ante todo, un espacio esencialmente humano. ¿y qué se entiende por ello?

Lógicamente, que lo aseverado anteriormente no deja de ser una utopía, en relación con la escuela actual. La historia personal del estudiante y del profesor hace parte del discurso que se escucha en el aula. Sin embargo en el Taller de Formación, escuchamos muchas historias personales, en las que se conjugaban en una relación profundamente equilibrada, lo individual con lo educativo, las influencias familiares enfrentadas a las influencias en el aula. El Taller se había convertido en lo que llamamos el aula ideal: los maestros por fin estaban

escuchando a sus alumnos. Entonces presenciamos algo hermoso: aprender a escuchar al otro, al escuchar la historia individual de un estudiante, el "más conflictivo" de los estudiantes, según los maestros y los directivos, que al contar su historia, lo que hacía era reflexionar sobre su acontecer familiar en relación con la escuela. Es decir, el Relato o la Historia de Vida como una propuesta para vislumbrar ciertos momentos esenciales en la vida del aula escolar. Luis Fernando González, estudiante del colegio Distrital Uribe Uribe comenzó su historia de la siguiente manera:

"Yo he querido participar en este Taller, he estado atento en todas sus sesiones, porque quiero antes de contar mi historia personal, preguntarle a los directivos y profesores aquí presentes, ¿por qué en cinco años que he estado en este colegio, nunca me han escuchado?

"Yo quiero que mi historia empiece cuando entré a estudiar primaria. Cuando entré a estudiar tenia 9 años, eso fue en 1990. Ese mismo año empecé a trabajar vendiendo dulces en los buses, ya que mi familia es de muy bajos recursos económicos. El dinero que ganaba era para mi estudio y para ayudar en la casa. Al trabajar en las calles uno se expone a muchos peligros, pero más aún cuando uno es un niño, ya que uno se debe revolver con toda clase de personas: ladrones, basuqueros marihuaneros, jóvenes que chupan pegante, etc.

Afortunadamente yo nunca he caído en esto, tal vez porque la necesidad que he visto en mi casa me ha forzado siempre a seguir firme y recto en mi camino, para buscar un futuro mejor que es lo que anhelo.

En la escuela siempre sobresalía hasta el punto de que cuando debía ser promovido a segundo de primaria, fui promovido para tercero.

En el trabajo mis compañeros me querían y respetaban pero no faltaba el que aguara todo. Una vez en el parque el Salitre tuve una pelea con un sardino que me tenia bronca. Era mi primera pelea, yo era un novato en eso de darme golpes con otra persona, pero aún así creo que nos golpeamos casi por igual.

Pasó el tiempo y yo fui creciendo en un ambiente en el cual no se respiraba nada de amor ni de comprensión. Mi asa era o es todavía un campo de guerra en el cual todos estamos contra todos. En ningún momento contábamos con alguien de la familia para algo, mi mamá mantenía preocupada por todos los problemas y nunca ha tendió la fortaleza para hablar con sus hijos, como debe ser por el amor que siente por nosotros. Mi papá ni hablar, a él no le importa nada de lo que pasa, al fin de cuentas no es papá sino de mi hermana menor, nunca ha tenido autoridad sobre nada, no lo culpo por eso. Mis hermanos, mi hermano mayor su

nombre es Jhon, el como vive en las nubes no le importa nada para él todo es igual; mi hermano Javier él es un berraco tal vez el era el único que hubiera podido coger las riendas de la casa y de la familia pero desafortunadamente se perdió en la vida, se volvió vicioso. Tal vez por la falta de alguien que no guiara. El es al que más quiero y él también me quiere mucho. Mi hermana Janeth ella nunca ha contado para nada en la casa, ya que ha vivido con una tía, quien la crío y le dio lo que necesitaba, su familia verdadera paso a un segundo plano. Mi hermana Maribel también la quiero mucho, pero es con la que más peleo, es una de las mas pensantes en la familia. Mi hermano Andrés, el es menor que yo, él hasta ahora esta empezando ha vivir pero me da miedo que pase lo mismo que con mi hermano Javier . Mi hermana menor Esmeralda, la menos querida por que tiene una forma de ser muy rara, pero esto no importa. Entre los hermanos se puede sacar a un lado un grupo selecto, un grupo especial: el grupo mandacallar de la casa, que está conformado por mi hermano Javier, por Maribel, por Janeth y por mí, los que más nos queríamos. Yo nunca compartía con mis hermanos lo que me pasaba. Aún así desde muy adentro de mi angustia quería contar con ellos pero no podía.

Siempre he querido ser "grande" no el tamaño, si no en poder hacer de mis sueños mis propias realidades. Por eso ellos me querrán mucho tal vez porque

verán en mi la única esperanza de salir adelante. Nunca pensé que esto despertara en algunos de mis hermanos una envidia, que cada vez que podían me sacaban a la cara mis anhelos y me dolía, me dolía mucho por que yo los quiero mucho.

Siempre he sido muy solitario, muy callado. Cuando entr{e a primero de bachillerato en el colegio San Francisco, yo era el mas callado de toda la clase, solo hablaba cuando los profesores me hacían preguntas, esto me hizo ver como muy poco amigable.

Nunca he logrado despertar en las personas que me rodean un verdadero sentimiento de amistad, siempre hay algo que evita esto, pero yo sigo buscando esa amistad que tanto me hace falta.

En este momento, en el colegio soy un representante de los estudiantes en el Consejo Estudiantil y estoy liderando un proyecto de la UCPI (Unidad Coordinadora de Prevención Integral), somos cuatro líderes y mi proyecto es un periódico mural.

Siempre he buscado muchos triunfos en mi vida estudiantil, y me he intentado mantener ocupado para olvidarme de lo que ha sido mi vida hasta a hora. Muchas veces he pensado que todos los triunfos o victorias estudiantiles opacan o achican mis derrotas en mi familia, pero a medida que ha pasado el tiempo, me he dado cuenta que el vacío que hay en mi vida es tan grande, que se ha comido todas las victorias como alumno.

Tal vez ha llegado el momento de enfrentarme a todo mi pasado, ese monstruo grande al cual le tengo mucho miedo, pero soy consciente de que si no me enfrento ahora mañana será peor, porque a medida que va pasando el tiempo el monstruo se va agrandando adentro y afuera de mí.

En este momento siento la necesidad de encontrar a alguien, que me escuche porque a veces ciento desvanecer. Muchas noches al escuchar una canción, al ver alguna imagen que me recuerdo mi pasado, y mi vida presente, me dan unas ganas muy fuertes de llorar, pero al mismo tiempo se me hace un nudo en la garganta que impide el llanto, e impide que mi alma se pueda desahogar como quisiera. Muchas veces he creído que si me muriera acabaría con todo esto que me hace daño.

Ser joven es duro y en un medio en al cual nos respira nada bueno. Ser joven es un reto es una lucha contra todo lo que nos rodea , y hasta contra nosotros mismos por sentirnos tan impotentes, tan desafortunados.

Ya hace tres años vivo en el barrio Bellaflor, en las lomas al lado de las canteras en un rancho de paraoi. Tal vez como usted dice, nosotros sembramos una casa, fundamos un rancho, tal vez sembramos o fundamos una esperanza, la esperanza de salir adelante de dejar la pobreza a un lado. El barrio es tranquilo en general pero muchas veces amanece uno que otro muerto por ahí. Sus calles polvorosas y barrientas, su igualdad de necesidad, me han hecho pensar mucho en que como seria mi vida si no fuera pobre, si no supiera las necesidades que existen en el mundo y que muchas veces los demás no se dan cuenta de que existen. Muchas veces me ha tocado esforzarme al máximo cargando agua uno o dos kilometro a pie y en una carreta, porque no hay ni gota o me tocado dejar de ir al colegio por una u otra necesidad en mi casa pero en fin por hay un dicho que dice " Solo la situaciones difíciles hacen conocer al hombre sus ocultas capacidades".

Nunca he estado metido con droga ni siquiera con un cigarrillo o con una pandilla o un parche, esto hasta el momento no me ha tocado.

En el momento en que recordé si escribí mi historia, estaba bravo con mi hermano Javier, porque había hecho algo que no me gusta nada (prefiero no contarlo), casi lloro cuando hice un recorrido a mi pasado y recordé con detalle todo eso que me hacia daño. Si no lloré fue por pura verraquera porque mis hermanos estaban presentes y estaba un amigo con ellos, por ello contuve las lagrimas..." ¿No hay análisis?

Y hablando de cómo ven los estudiantes el aula de clase, le preguntamos a un grupo de profesores del colegio República de Costa Rica, ¿si están formando muchachos analíticos y críticos? Estas fueron sus respuestas:

- Los muchachos ven el aula como el mal necesario, por el que hay que pasar si se quiere alcanzar algunas metas.
- El maestro casi siempre da a entender que tiene más poder en el aula
- Para otros el aula es el lugar de la dificultad, de las torturas, de los malos entendidos y de los temas obligados.
- Reconocen que hay clases más agradables que otras, pero que el alumno es siempre el que debe cumplir y aceptar mientras el maestro es quien manda e impone.
- Manifiestan verdadero gozo cuando se les informa que no hay clases.

- Se escapan del colegio a la primera oportunidad
- Solicitan citas médicas coincidentes con las labores de clase,
- Prefieren películas, reuniones, campeonatos a clases .

No obstante lo dicho, es curioso observar alumnos críticos y analíticos. Son inteligentes y no tienen tapujos para decir las cosas. Se nota un tipo de liderazgo constructivo en los estudiantes, en reuniones especiales defienden sus derechos y son duros con algunas actitudes de sus compañeros.

Muestras
Sustentación

6. 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 está 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 *Ciudad Bolívar: la hoguera de las ilusiones* y 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 infinidades 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 cuestionabilidad 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 "cuando 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 conflicto 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?, ¿existe 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 interpensonales en la escuela, como historia y continuidad cotidiana de conflictos; historia de la escuela y proyección como propuesta educativa; relación historia 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 quien 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 en que 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 si mismos y de su entorno a partir del saber ser y del saber hacer y que puedan servir a la sociedad como multiplicadores de la 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 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 hecho 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 como 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 que 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 en 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/ transferencia - 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", publicado en Texto y Contexto No 23, Santafé de Bogotá, enero- abril 1994. Pp74- 88. (2)

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 humanamente. 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 ahorrar 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 hiere 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 ejercitaba 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 practicas 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 trasmitir 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 respira 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 sobrevivir como individuo en un mundo social donde la competencia le rompe los dientes a cualquiera.

'Se puede caracterizar al maestro como seguro e impos (i) tor y, por lo tanto dogmático", afirma Guillermo Bustamante. En relación con el alumno, le parece inaudito que no comprenda, agrega Guillermo 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 cualificación, 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 rectificados. 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 error, (Guillermo Bustamante, 'Maestro/ alumno: una relación patológica), en Revista *Educación y Ciencia* No 4, Quinta época, diciembre de 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, 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 la que esta llevando esto de la programación automática, prácticamente : porque no se esta 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 estaba poniendo atención al discurso del maestro. 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 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 todos" les hemos dicho que 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 así 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.

El 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.

7. 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 maestro, fue un tema de discusión que le propusimos al profesor Francisco Murillo O, del Colegio Champapnat. A continuación trabajaremos algunas glosas sobre el texto que él nos hizo entrega 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 está 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 presente 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 porqué de las actitudes del maestro, preguntar sería "una conducta impensable (con las mínimas racciones 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 perdida 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, losa, dibujos de estos, los apodos 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 está 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 firmar 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 desfasan en su comportamiento.

La disciplina, se ve entonces, como un problema cultural mientras no sea la escuela la que genera nuevas formas de relación, y se plantee casos de docentes aislados los nuevos estilos, fácilmente puede caerse de 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 es una de las preguntas más recibidas por un docente. El estímulo respuesta condicionador de los comportamientos que refleja la calificación, la 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 citar 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.

<u>La dependencia : el paradigma de paradigmas</u> ; 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 el camaleón. Vale la pena hacer un viaje más riguroso al profundo mundo de esta juventud que nos lleva por el camino de la incertidumbre.

8. LA TRANSICION ACTUAL EN EL DISCURSO DEL MAESTRO

"El discurso de los maestros aún está en un proceso de transición entre las formas tradicionales y los documentos pertinentes a la Ley General de Educación", opina el profesor Alvaro Sabogal Montilla, del colegio Champagnat. Los maestros navegan entre las dos orillas. Añoran lo de ayer, se lamentan de las bondades de las supuestas notas, calidad de trabajo, rigor académico, la despiadada disciplina, los paradigmas que se imponen. Por otro lado, abren paso a lo novedoso, a la alternativa de interactuar con los jóvenes: se abren al diáligo consigo mismo. Esa transición tiene un enorme peso como imagen que corroe en la intimidad a muchos maestros: El temor al cambio en su concepción del discurso educativo. Cambio que en muchos casos particulares, el maestro no ha buscado como una necesidad de su proceso de autoformación. La gestión del cambio no se ha producido desde lo individual, lamentablemente. Ni como estímulo intelectual ni menos como la apremiante necesidad de salir ileso de las ataduras de lo cotidiano. Puede más el peso de la servidumbre de llevar al hombro todo lo que se ha construido bajo la vigilancia de la inercia y de las costumbres. Es un cambio impuesto desde arriba y allí está lo dramático de la paradoja que vive el

¿Se escribe como se habla?

maestro hoy en día: la angustiosa espera de que alguien le cambie el rumbo de su vida como oficio.

'Estamos asumiendo posiciones frente a la autoridad, el saber y los comportamientos sociales, lo cual gradualmente fue convirtiéndose en el discurso y la práctica que asumimos en nuestra labor docente profesional", es la opinión de algunos maestros del colegio Champagnat. La disyuntiva es ver las muchas alternativas que están se consolidando en el mundo de la docencia, otras que apenas se vislumbran. Muchos maestros tozudamente mantienen en alto su estilo discursivo, como bandera en el ocaso. Se aferran como náufragos a las prácticas que en otrora dieron resultados apropiados para épocas diferentes a la actual. Hoy son prácticas absoletas para guardar en la alacena de los recuerdos. La escuela es una de las instituciones más tradicionales que existen, conservadora por naturaleza y pretender cambiarla es como cambiar el país de la noche a la mañana. Y la escuela como institución, sin descubrir ni abrir los ojos va detrás de las sinuosas y contradictorias huellas del país. Luego, en el aula se le canta loas a un país desconocido. Por transmisión o por contacto verbal, los estudiantes estáticos asumen el país que no es suyo.

comillas

?

La elaboración argumentativa es muy trivial

¡No somos racionales, pero somos dogmáticos!

"No somos racionales en nuestra actividad educativa, nuestro discurso es dogmático, coartamos el derecho de preguntar al estudiante, cuando pregunta no le contestamos , no hacemos el esfuerzo de demostrar y argumentar lo que hemos aseverado, tenemos miedo a equivocarnos porque no aprendimos a aprender del error", explica el profesor Guillermo Márquez del colegio Champagnat.

Hacer análisis del discurso

"No podemos ahorrar a nuestros alumnos la angustia de pensar. El que piensa es el maestro porque es quien pregona el discurso del saber. "Si alguien no está de acuerdo con nuestra forma de pensar, es un indisciplinado, es altanero, es un mal elemento, es un líder negativo", insiste el profesor citado. Agrega con toda franqueza: "Nuestro esfuerzo es educar para un sistema que necesita mano de obra calificada, técnicos capaces para responder a la industria, pero no educamos para la libertad y la democracia. Enseñamos a competir por un "Excelente", enseñamos la disciplina de estudiar por el miedo a no ser promovido de nuestros puestos, educamos para que nuestros alumnos puedan vender su fuerza de trabajo y no para que vivan el desarrollo de sus posibilidades..."

Ya lo dijeron

El PEI, es una forma adecuada, si se aplica, de operar en la escuela con nuevos criterios : la participación, la descentralización curricular, la modificación de los

procesos evaluativos, el reconocimiento de las diferencias individuales. Lo anterior y otras condiciones de una propuesta educativo - pedagógica con nuevas exigencias, también desubica y exige nuevas miradas que no siempre hacen los maestros, que por la inercia de su oficio prefieren lo conocido y desdeñan lo experimental..

La enseñanza para los docentes no es una aventura creativa; no hay ningún riesgo en la palabra hablada; en la enseñanza por dinámica no se oprime el botón de la sorpresa y de la imaginación. Es un discurso gris inamovible.

El PEI significa construcción conjunta, participación activa y en medio de tantos afanes y exigencias , en medio de tantos cambios e incertidumbres, significa tener una dedicación en su labor de seguir y profundizar la propuesta en su conjunto. El PEI es un discurso que se discute y se aplica como una voz colectiva. Pensar lo contrario significa gastar pólvora y saliva en gallinazo equivocado: botar papeles al viento.

El discurso del maestro está alejado del PEI, porque en la jornada de la tarde en el colegio Champagnat, todavía no se conoce el documento definitivo, reconoce el profesor Alvaro Sabogal Mantilla. 'La urgencia de avanzar en programas , de cumplir con las obligaciones gremiales e institucionales resta

tiempo para realizar lo mas importante que es la "carta de navegación ", para saber hacia dónde vamos los maestros." Es el proceso de transición en que se ha perdido el sentido de las luces y se continúa por un camino estéril de no confrontar con lo nuevo, y quedarse maniatado a una dramática resignación de que alguien, por milagro señale el camino.

"Es urgente, indispensable, prioritario que aparezca el PEI definitivo para que todos empecemos a hablar de lo mismo, aunque con respecto por la manera de ver las cosas desde cada perspectiva individual", explica el mismo profesor. Aunque en muchas colegios ya cuentan con el PE, el texto definitivo en muchos casos ya es letra muerta que ni siquiera se consulta: sus legajos ya están almacenados como indicio de que un día en esa espacio educativo se discutió algo diferente.

Es decir, que en la escuela pública en su conjunto, exista por escrito o esté por escribirse el PEI, el discurso educativo del maestro está ya signado por el individualismo de la práctica cotidiana. Es un discurso que posee la particularidad de ir en una única y exclusiva línea en su dirección. No se entrecruza con otras posibilidades de pensamiento y prácticas. Se sumerge en una visión que pareciera decirnos: sobrevivo como discurso porque me mantengo al margen de otras

influencias discursivas. Y, esa actitud de aislamiento carcelario - mental en su discurso (la escuela como locación expresa una imagen carcelaria, imagen que penetra e influye en el discurso aislado y carcelario del maestro), le permite al maestro sobrevivir en la mentira como oficio en medio de los latigazos de una competencia laboral diaria. Le permite también ser actor social en la mitad de la vocinglería de lo colectivo que sólo funciona para los enunciados del otro discurso de la inercia. Aquel discurso en apariencia sindical del no hacer nada absolutamente nada por la institución, aunque el discurso verbal enuncie todos los cambios posibles en la escuela y en todos sus actores. La retórica en su salsa condimentada entre la saliva de la amargura y la frustración.

Por esta doble razón, en la practica cotidiana de la escuela se diluye el propósito y el concepto real de comunidad educativa. Es recurrente homologar comunidad a relación, por lo tanto cuando se reflexiona sobre este tema aparece de manera acentuada una visión idealizada del deber ser donde se subraya por ejemplo :

Qué quiere decir

'Es un proceso de construcción y evaluación permanente. Comunidad como término lo indica y significa COMUN _ UNIDAD, esto implica principios, criterios directrices y valores comunes.

La conforman todas aquellas personas que tienen unos propósitos, necesidades e intereses comunes y que se trazan una serie de actividades con el objeto de alcanzar sus objetivos, solucionar sus necesidades y mejorar su calidad de vida, la cual tiene que ver con la convivencia, la paz y la justicia.

Estará conformada por estudiantes o educandos, educadores, padres de familia o acudientes de los estudiantes, egresados, directivos docentes y administradores escolares, quienes participaran en el diseño, ejecución y evaluación del Proyecto Educativo Institucional ..."

Es el ideal enunciado a todo voz que podría escucharse en cualquier reunión de maestros y directivos en cualquier escuela del distrito. Y el transeúnte desprevenido podría incluso, quedar convencido de la verdad absoluta de los principios que ha escuchado. Incluso podría marchar convencido y llevarse la impresión de que la escuela es un ámbito discursivo que no sólo genera actos verbales sino también acciones que construyen nuevos elementos del discurso pedagógico.

Cuando se entra como agente externo a los espacio de la escuela en el Distrito la impresión es absolutamente diferente. Las respuestas a dos preguntas nos

indican esa cruda realidad, aunque los ejemplos sean específicos y particulares, reflejan un estado general. La primera pregunta: ¿El colegio se ha construido su historia pedagógica? La respuesta siguiente la obtuvimos de un profesor del Colegio República de Costa Rica:

- ◊ A pesar de haber cumplido su cuarto de siglo , el colegio no ha escrito su propia historia pedagógica.
- ◊ El colegio ha contado con un grupo estable de maestros idóneos, quienes han llevado a la institución a ciertos momentos de grandeza. Pero que también en cierta manera y con el transcurrir de los años, han permitido su estancamiento.
- ◊ A los alumnos no se les enseñsa mucho sobre la historia, los maestros solo se limitan a enseñar lo respectivo en cada área.
- ◊ Ha habido un intento por construir esa historia y se han aportado esfuerzos por tratar de adaptar actitudes pedagógicas y procedimientos que se aplican en los contextos pedagógicos de los colegios diurnos.
- ◊ En sus 25 años, el colegio sólo ha logrado poner en el mercado algo más de mil bachilleres.
- ◊ En el colegio se ha elevado el nivel de conocimientos
- ◊ Se puede decir que los profesores por motus propio, han construido una mínima historia pedagógica en aspectos de carácter académico como :

- ◊ Seleccionar temas de trabajo
- ◊ Inventar nuevas formas didácticas
- ◊ Cambiar los contenidos donde es posible hacerlo
- ◊ Engranar los conocimientos de acuerdo a las condiciones materiales y de tiempo.

Pero lo anterior no ha sido sistematizado de manera seria y según un proyecto institucional. De otra parte, las posibilidades de construir y desarrollar un PEI dentro de los criterios de una Educación Ciudadana y en pro de la formación de una autonomía intelectual y moral en los estudiantes y los sectores profesionales y administrativos, se han visto bloqueadas y no han logrado los alcances deseados por nosotros mismos.

El maestro citado, afirma en sus reflexiones, que "esta situación, se debe por supuesto a la muy poca colaboración y atención que los estamentos oficiales ponen en la educación nocturna, puesto que ellos sólo la han considerado como una fabrica de bachilleres o de capacitación mínima para gente de pocos recursos, discriminando así no solo a la gente que asiste a estas instituciones sino también al tipo de educación que se imparte dentro de ellas". En veinticinco años de experiencia nocturna, debo decirlo jamás ha llegado del Ministerio o de la

Secretaria de Educación un proyecto serio para analizar, estudiar, entender y cambiar, la educación nocturna. Todo lo que llega de estas dependencias son ordenes de tipo administrativo", afirma el profesor del colegio República Costa Rica.

9. EXISTE COMUNIDAD EDUCATIVA EN LA ESCUELA ?

Cuando preguntamos: ¿Existe una comunidad educativa entre los maestros?

La respuesta del profesor Guillermo Márquez del coletgio Champagnat, nos hace un retrato cabal de lo que sucede en muchos colegios públicos de Bogotá: 'No hay comunidad porque hablamos pero no nos escuchamos, saludamos pero no contestamos el saludo, hacemos mala cara y esperamos una sonrisa, predicamos las buenas maneras pero no las practicamos, queremos educar pero no tenemos amor ni por nosotros mismos. Somos islas independientes, nos creemos autosuficientes y subestimamos a los compañeros, nos consideramos dueños del saber pedagógico y metodológico. Somos desleales, estamos pendientes de lo que alguien dice para salir corriendo a comentarlo a otro o a otros. Le damos la espalda a un compañero porque no estamos de acuerdo con lo que piensa. Hablamos mal de nuestros compañeros y los indisponemos con los estudiantes. Tenemos miedo de decir lo que pensamos, lo que no nos gusta o con lo que no

estamos de acuerdo por temor a represalias. Queremos imponer nuestra voluntad, sin tener en cuenta la participación y la opinión de los demás. Somos Absolutistas. No somos tolerantes con las ideas de los demás. No hay comunidad educativa porque no tenemos identidad colectiva.

Desde otra perspectiva es interesante ver cómo para un núcleo grande de maestros, existe un discurso sobre la necesidad de fortalecer la comunidad educativa :

- Tomar conciencia de nuestra realidad. No basta con escuchar charlas sobre los principios filosóficos de la institución educativa.
- Tenemos que aceptarnos como somos , con cualidades y defectos y sobretodo saber escuchar y respetar al otro.
- Debemos considerar a los demás como parte de nuestra comunidad.
- Debemos tener el valor suficiente para aceptar nuestros errores y sobretodo que seamos abiertos en el diálogo y capaces de dialogar con la verdad y de actuar con justicia
- Abrir espacios donde se puedan contar experiencias, inquietudes, utopías, errores, aciertos logrando cohesionar la comunidad con un objetivo claro enmarcado en el que hacer educativo.

- Educando a sus integrantes en el compromiso, la responsabilidad y la concertación. Respetando al otro en su individualidad, integridad y forma de pensar , rescatando los valores como solidaridad, identidad autoestima.
- Es importante que aprendamos a escuchar a todos los estamentos, a reconocer la verdad del otro, a ceder más allá de nuestras costumbres
- Se debe ser consciente del compromiso que como maestro se tiene frente a la sociedad y frente a la comunidad educativa, ajustándose a la realidad, haciéndolo a partir de necesidades concretas tanto de alumnos, compañeros, y como maestro.
- Aceptar el reto de cambio de la nueva Ley de Educación, asumiendo como propio el PEI de la institución, y sobre todo tener claro que el proceso no solamente se refiere al aspecto cognitivo sino que debe ser integral
- Evitar el enfrentamiento con los estudiantes, fomentando la autodisciplina, autogestión y el autoaprendizaje,
- Tratar al estudiante como una persona pensante crítica, creativa o inventiva que aspire hacer alguien importante, para ser útil indispensable, servir a los demás, aplicando el refrán : 'Si no vives para servir, no sirves para vivir ", es decir con una proyección social y además que deje huella.
- Orientando a los estudiantes en la construcción y apropiación de conocimientos.

- Orientado a los estudiantes de forma agradable y con la participación en clase y dando la oportunidad a la creatividad
- Formando a los estudiantes para acceder, seleccionar, analizar y transferir información.
- Es indispensable despegarnos de los textos y aprender a leer de las realidades sin bajar la guardia en los rigores del saber científico, el reconocimiento y construcción de procesos. Es importante recatar la idea del maestro aprendiz y lector.

Las respuestas tienden a eludir el problema central de la comunidad educativa. Es decir, todos fundamentan cómo debería ser y cómo se podría constituir. Sin embargo es evidente que no ha existido en la mayoría de los casos, una valoración para construir concientemente un proceso de consolidación y de integración con sentido de identidad y de pertenencia alrededor del colegio. Es la realidad que hemos encontrado en la discusión problemática en los colegios estudiados. La comunidad educativa es apenas una referencia verbal que sirve como hierba medicinal para consolar la conciencia de muchos maestros. Para otros, el problema de la comunidad educativa ni siquiera existe, porque en la escuela solo existen ellos como discurso y seres sociales.

10. LAS MIRADAS DEL VECINO

Recuperar o construir una nueva imagen del maestro colombiano pasa por escribir su " autopercepción" y la "percepción de los otros". "armados con la mirada del pulidor del lente, el olfato del perro y el oído del cura" (las tres varitas mágicas recomendadas por Alberto Echeverry a todos los aprendices de investigación), creamos con los maestros en los diversos colegios en que trabajamos, un ambiente propicio para una conversación colectiva para estudiar y mirar al otro. Provocamos diversas miradas de cómo se ven unos a otros y en esa mirada hacia el otro, cómo se construye una autopercepción. Y a través de la discusión, creamos una sensibilidad hacia la necesidad de hablar sin herir, de escuchar y responder sin herir, en una conversación en que se equilibraron las emociones y se impusieron la capacidad de racionalizar como reflexión final que recogiera la visión de los sentimientos colectivos.

La experiencia en los Talleres De Formación ha permitido que los maestros expresen sus vivencias y opiniones sobre los otros colegas, sin temor a sufrir las burlas o el desprecio de otros. Se han propuesto ser sinceros consigo mismos y quitarse la armadura protectora que han usado en su cotidianidad para permanecer separados entre sí, excepto cuando enfrentan la tarea sindical.

A la generalidad de los maestros les invade el temor a ser cuestionados o criticados, como suele ocurrir a casi todos los seres humanos, pero la reacción a la crítica puede convertirse en un infierno, como ocurre en una familia, especialmente cuando la crítica se ejerce en instituciones no acostumbradas a estos métodos.

Justamente, los Talleres de Formación apuntaron a auscultar esta "heurosis" de la cotidianidad educativa que se expresa en las actitudes de los maestros ante los demás. Se empezó por pedirles, más que una "crítica", un "perfil" de los maestros compañeros.

Aunque excepcionales, existen algunos precedentes de esta experiencia. Recordamos a propósito, que Agustín Nieto Caballero, fundador y rector del Gimnasio Moderno, al trazar una interesante línea de interpretación, dividió a los maestros en dos tipos. A los primeros, los llamó *Maestros heroícos* y a los segundos *Maestros Pintorescos*. Decía de los primeros, que se encontraban en las soledades "mitad anacoreta, mitad apóstol en acción". Era un maestro que no creaba "recelo sino confianza". No daba órdenes sino que colaboraba con sus alumnos. (Análisis del Magisterio en artículo en "Los Maestros, p. 64.) De los *Maestros Pintorescos*, "son como fósiles" - dice -, con el rótulo del año en que terminaron su formación primera. "No han avanzado un paso. No tienen siquiera los conocimientos que poseían el día de los exámenes de grado. No han tenido

Uso de fuentes

información de ningún sistema nuevo; ignoran el contenido de las revistas pedagógicas. Y no sabe siquiera lo que es una obra de consulta. (Ibid, p. 66) Y agregaba el maestro Nieto Caballero que entre los *Maestros Pintorescos* hay quienes son *tropicales, latinistas, fúnebre*"y *taxis*. Del *maestro tropical* decía que usa 'la pedagogía como el rapé: absorben una y otra vez, el polvillo diabólico y estornudan terminachos con grandísimo contento". Este tipo posee la misma naturaleza que el *latinista*. 'Los hay secos como estopa, refractarios a toda indicación y hechos ya al dogmatismo de la deformación profesional." (Ibid, pp. 68-69). De los *fúnebre*" decía que funcionan porque hacen temer. 'El maestro manda y el alumno obedece. Lo demás es academia. Nuestra tarea no es despertar ternuras sino cumplir con nuestro deber de enseñar al que no sabe, gústele o no. Y para ello lo primero es imponernos". (Ibid , p. 70)

Agustín Nieto Caballero, describía estos 'perfiles" en 1953. Todo parece indicar que, a 44 años vista, los maestros del Distrito, describen sus vivencias y perfiles acerca de los otros , en una perspectiva parecida a la del profesor Nieto Caballero, sólo que ahora, al finalizar el siglo y el milenio, enfatizan aspectos como 'la diferencia", 'la diversidad", que paradójicamente, contrastan con la crisis generalizada que vive el país: 'nadie sabe para dónde va y cada uno cree saber

para dónde va; se vive una situación de crísis donde no se llega fácilmente a acuerdos sino por el contrario, se producen enfrentamientos ".

El diagnóstico que presentan los profesores del Colegio Nuevo Kennedy, quizá no tiene nada de idílico con el ambiente y la época en que vivió su experiencia pedagógica el profesor Agustín Nieto Caballero. 'Se maneja el chisme pedagógico"-, subrayan -. Y éste hace que algunas veces las personas se vean violentadas en el proceso educativo y produzcan de alguna manera resentimientos..." 'Los alumnos del colegio manifiestan que las relaciones entre maestros *son raras* porque algunos ni se miran cuando pasan por el comedor..." Más aún, en cuanto a la relación Docentes - Directivos, se nota que 'no existe comunicación efectiva. Las Coordinadoras están generalmente a la defensiva. La relación interpersonal es distante, debido a manejos administrativos que rompen relativamente los lazos de amistad..."

En medio de esta situación de conflictos, algunos maestros ejercen la crítica, pero sin caer en aquello que Estanislao Zuleta consideraba como 'la triste felicidad de ejercer lo que llamaré una no reciprocidad lógica, es decir, el empleo de un método explicativo completamente diferente cuando se trata de dar cuenta de los problemas, los fracasos y los errores propios y de los otros cuando es adversario

o cuando disputamos con él"..."El discurso del otro no es más que un síntoma de sus particularidades, de su raza, de su sexo, de su neurosis, de sus intereses egoístas; el mío es una simple constatación de los hechos y una deducción lógica de sus consecuencias. Preferiríamos que nuestra causa se juzgue por los propósitos y la adversaria por los resultados" (E. Zuleta, "Elogio de la dificultad", Magazin de El Espectador No 358, Marzo 4 de 1990, p. 20)

"Cada maestro es un mundo y esa es la razón de diferencia", dicen los profesores del Colegio Nuevo Kennedy. "Sin embargo hay algunas características que lo identifican con otros docentes y hacen que en las instituciones se vea claramente diferentes clases de profesores. Nuestro colegio - dicen - no es la excepción y contamos con una amplia variedad de docentes..." En ese ámbito, identificamos un curioso "perfil" de los maestros como los siguientes:

1. *Maestros comprometidos*. Aman su labor, sus alumnos y los orientan hacia su propia realización personal. Para ellos la docencia es su vida personal y en los profesional se siente autorealizados porque aman su profesión.

2. *Maestros no comprometidos*. Limitan su gestión a ser puntuales, a dictar la clase, exigir "respeto" y no tener responsabilidad de dirección de grupo, ni

tampoco ser jefe de área ni de proyecto. Su responsabilidad está sujeta al tiempo en que está en el aula. Fuera del aula nada con su profesión.

3. *Maestros indiferentes.* Preparan y dictan su clase y levantan vuelo pronto del aula y hasta el día siguiente.

4. *Maestro isla.* No se ven sino en su aula de clase, pero nunca en la sala de profesores, tampoco en el patio ni en la cafetería. Se relacionan muy poco con sus compañeros. Es una especie de permanente transeúnte en la institución. Habla consigo mismo. ?

5. *Maestro fantasma.* Por extrañísimas y coincidentes circunstancias, aparece como presencia de vez en cuando y luego por las mismas circunstancias desaparece. Está presente en los llamados a lista.

6. *Maestro sabelotodo.* Observa, escucha, hace algún comentario con el profesor que por casualidad se sienta a su lado y finalmente se levanta y da su opinión, generalmente subestimando el trabajo y capacidad de sus compañeros. En tono solemne finalmente dictamina: "Eso es lo he venido diciendo hace mucho tiempo. No me escucharon a tiempo y ahora estamos viendo las consecuencias... Usa siempre un tono impostado, doctoral que ejerce con cierta teatralidad repetida por doquier"

De todo lo expuesto hasta ahora, esta tipificación es sin duda lo más novedoso

Instituto para la Investigación Educativa y Desarrollo Pedagógico
IDEP
CENTRO DE DOCUMENTACIÓN

7. Maestro cansado. Por lo regular llega tarde cansado y extenuado. Siempre tiene a mano la excusa cuando explica que "su retardo se debió a los *trancones* de esta ciudad insufrible..." Incluso, se duerme en los reuniones de colegas, lo mismo hace en los seminarios a los cuales asiste.

8. Maestro Espíritu Santo. Aparece y desaparece en la mayoría de las actividades del colegio. Pero nunca aporta nada a esas actividades y siempre tiene a flor de labio, sus críticas sobre las actividades.

9. Maestro gritón. Cualquier detalle de uno de sus alumnos lo incita de inmediato a subir el tono de la voz, tono que se vuelve como la señal de su autoridad para infundir miedo.

10. Maestro Líder. Maneja a sus compañeros, los moviliza en el logro de los objetivos colectivos. Siempre toma la iniciativa en las cuestiones de sus compañeros y la institución. Es una persona con un amplio sentido de lo solidario y lo colectivo.

11. Maestro opositor. Por principio y naturaleza, nunca está de acuerdo con ninguna propuesta, especialmente si éstas provienen de las directivas de la institución. El siempre No configura el rictus negativo en sus labios

12. Maestro noticia fresca. Es el primero en enterarse de la última noticia que llega de la Secretaría de Educación y comunicarla de inmediato a sus compañeros.

13. Maestro experimentado. Siempre reflexiona y piensa en alta voz que lo más importante es la experiencia que ha tenido en tantos años de trabajo. Y la experiencia no rebaja de 20 a 30 años. Experiencia que reclama como un derecho a ser escuchado y a ser seguido. Nadie puede inmutarse ante sus aseveraciones.

14. Maestro novato. Los hay de dos tipos: Los poseedores del saber y de las innovaciones en materia educativa. Sus discursos siempre son nuevos. Los otros, los que confían hasta la saciedad en la sabiduría de los maestros veteranos y experimentados.

15. Maestro confiado. Cree ciegamente en la capacidad de sus compañeros y nunca colabora en los trabajos colectivos que hay que presentar.

16 *Maestro científico.* Siempre está al día tanto en lo intelectual como en las cuestiones de actualidad nacional e internacional. Llevan a mano el texto preciso que deben citar.

17 *Maestro Despistado.* Nunca sabe lo que está pasando a su alrededor. Por lo general se entera de los eventos cuando éstos se están realizando. Y comenta furioso: "A mi no me avisaron. Esto es el colmo..."

18 *Maestro temeroso.* No habla en las reuniones de maestros y directivos porque generalmente piensa que sus opiniones no son aceptadas. Se dice así mismo para animarse: "Es mejor quedarse callado y no meterse en problemas..."

19 *Maestro Madre.* Siempre está de parte de los alumnos y defiende sus actuaciones. Amante de la popularidad. Para tener "contentos" a los estudiantes y gozar de su estimación, sacrifican los objetivos académicos; las lágrimas y las sonrisas los conmueven con demasiada facilidad. Confunden comprensión con "dejar pasar, dejar hacer"; y bondad, con justificarlo todo. Su lema es " no tener problemas y pasarla bien". Cuando surgen problemas buscan negarlos, calmar a la gente, minimizarlos, no mezclarse en ellos o permanecer neutrales.

Agregaríamos a este listado tipológico del maestro, cinco nuevas características recogidas en las discusiones desarrolladas en los Talleres de Formación:

20. *Maestro consenso*: La opinión que tienen de la solución de los conflictos en la

21. escuela es muy simple: Si no hay consenso en las discusión no puede haber

22. ninguna solución. Cuando se les pregunta, ¿cuánto tiempo demoraría la discusión

para llevar a tan anhelado consenso, responden muy circunspectos: "La discusión puede demorar toda una vida. Lo importante es el consenso". Y el consenso es

una simple justificación para no comprometerse en nada en relación con la escuela.

21. *Maestro al borde del precipicio*: Aquel maestro especialista que discute todo y conduce la discusión al borde del precipicio, pero que nunca propone una solución. Tres o seis meses después interviene en la nueva discusión para decir: Eso ya lo discutimos hasta el cansancio. .." Y así hasta el cansancio repite y repite el mismo argumento.

22. *Maestro que se compromete para no cumplir*: Están de acuerdo con las conclusiones de la reunión, están de acuerdo con el documento acordado, están de acuerdo con los compromisos acordados. Y nunca cumplen ni frente a ellos mismos ni muchos menos ante sus compañeros y estudiantes.

23. *Maestro invisible:* Se puede caer el colegio por los diversos conflictos que se desarrollan en su interior, el colegio puede durar paralizado por un tiempo indefinido y este maestro o los maestros invisibles que crean sus lazos solidarios, no se inmutan por hacer algo. Enmudecen y quedan inmovilizados ante los conflictos y resuelven dar la espalda a los problemas. Prefieren que los conflictos sean resueltos por los otros: directivos, colegas o estudiantes. Nunca se hacen visibles.

24. *Maestro visible*: Es aquel que está metido en todos los conflictos, toma partido por sus compañeros, asume el rol de líder natural. Vive por y entre la

problemática de la institución. Son los llamados "problemáticos" por las directivas. Por su radicalismo, terminan siendo dogmáticos y sumamente intolerantes, porque piensan que son los únicos que pueden hacer algo por los intereses colectivos.

25. *El maestro educador*: Son académicamente exigentes y humanamente comprensivos. No temen al diálogo y a la libre discusión, pues tienen suficiente claridad sobre su función y concepción pedagógica. No confunden orden con uniformidad, ni autoridad con autoritarismo. No temen reconocer sus limitaciones ya que su actividad no está centrada en su propio prestigio sino en servir a la institución y a sus educandos.

Estas conclusiones son el producto de las entrevistas realizadas por el grupo asistente a los Talleres de Formación, a un 30% de sus compañeros en la jornada de la mañana. También del trabajo de observación del equipo investigador en otros colegios. Quienes realizaron las entrevistas, especifican en su informe de trabajo para el Taller, que a "pesar de la diversidad humana en el Colegio Nuevo Kennedy, las relaciones entre los docentes son aparentemente buenas..." Se habla en el informe de grupos cerrados, de grupo invisibles, de falta de compartir entre éstos, las diversas inquietudes metodológicas y científicas en relación con

la tarea educativa. Son opiniones en últimas, que aportan la interesante y reveladora visión que existe en una escuela de cómo unos maestros analizan y ven a sus otros compañeros. Un perfil del maestro del Distrito Capital sólo podría sacarse de una amplísima muestra en diversos estamentos educativos.

11. PROCESOS DE INTERRELACION EN LA ESCUELA

Así como la lógica del discurso del maestro influye decisivamente en el transcurrir de la vida en el aula, ese discurso influye en las diversas relaciones que se establecen en la escuela, en el aula y en el entorno social y familiar. Es el discurso individual del maestro enfrentado a otros discursos individuales, discursos que no se encuentran verbalmente, discursos que no expresan gestos mutuos de acercamiento, discursos que no se comunican ni siquiera por mediaciones ocultas o clandestinas. Y cuando se comunican lo hacen en los momentos de confrontación y defensa de intereses particulares. Nunca en función de una comunicación que confluya en los idearios colectivos. Son discursos incomunicados por su origen netamente individualistas, discursos en que la incomunicación define e influye definitivamente en la comunicación que se da en todos los ámbitos de un espacio cerrado como lo es la escuela.

La apariencia formal hace implícitas las diversas relaciones que transcurren en el ámbito de la escuela, como adecuadas y respetuosas; lo formal oculta la tensión y perversión en ese tipo de relaciones tanto profesionales como personales. Relaciones en que prima los celos profesionales, la feroz competencia entre áreas y saberes, las zancadillas a espaldas de muchos, el manejo malévolo de

pequeños poderes, desde arriba, en el medio, abajo , en el aula y hacia afuera en busca de la comunidad familiar. Los estudiantes terminan por jugar a ese tipo de relaciones que se dan entre los otros actores en la escuela. Juegan a las relaciones con los maestros así como éstos juegan a las relaciones con sus pares y los directivos. Es un diálogo de sordos que desarrolla una infausta teatralidad cotidiana: Cada quien funciona a través de gestos y anuncios mecanizados ya aprendidos de memoria.

En el proceso de los Talleres de Formación y en la indagación, hemos recogido un sinnúmero significado de momentos en que se desarrollan en la escuela, las diversas formas de relaciones entre unos y los otros.

12 RELACION DIRECTIVO DOCENTE - DOCENTE

La relación es más de conflicto que de armonía, lo cual es originado por la prevalencia de la práctica del poder vertical, consecuencia de la carencia de un verdadero liderazgo, por lo que la comunicación es deficiente, a tal punto que podríamos calificarla como puramente normativista.

Al no existir proyectos educativos en torno a los cuales se unifiquen criterios y se aúnen esfuerzos, es muy difícil que el directivo docente pueda efectuar un

verdadero seguimiento a la labor del educador, limitándose de este modo la función del directivo a controlar aspectos superficiales como la asistencia a clases, revisión de documentos, porcentajes de mortalidad académica, etc., todo lo cual hace más distante la relación.

Lo anterior ha venido generando un inconsciente y malsano ambiente de tolerancia donde la consigna parece ser: "yo te perdono, tú me perdonas". O un perverso sentido de "permanecer en el conflicto" donde los directivos o algunos grupos son vistos como "enemigos permanentes" y toda actividad tiene como presupuesto la oposición generándose así "bandos" que apoyan o rechazan las propuestas sin lograr niveles estimulantes y significativos de diálogo y menos aún de consenso.

El directivo docente es considerado como "la ficha" de la Secretaria de Educación en cada escuela o colegio. Es el representante del patrono que en un sentido perverso del sindicalismo debe ser rechazado. El directivo que no logra resolver algunos problemas prácticos de la institución tales como : mejoras de infraestructura física, mobiliario, número de profesores laboratorios, etc tiende a perder su reconocimiento de poder, de jerarquía y autoridad. El discurso académico no encuentra eco ante estas deficiencias institucionales.

La relación entre el directivo docente y los profesores tiende ha ser de carácter individual. Algunos lo califican de "buena gente" según su permisividad, para otros ese mismo director puede ser visto como autoritario y prepotente si exige horarios, informes y mantiene una relación distante y no amistosa.

13. RELACIÓN DOCENTE - DOCENTE

Contrario a lo que se podría pensar, la relación docente-docente es la más conflictiva de todas. A pesar de estar enmarcada, en la mayoría de los casos, por un clima de respeto y solidaridad, donde existe cordialidad y se intercambian conceptos y opiniones, se presenta también rivalidad, egoísmo y competividad. Situación determinada por factores como la posición social, capacidad de liderazgo, conocimiento e incluso el grado en que dictan las clases. Es así como se van formando grupos cerrados de maestros dentro de los cuales se comparten infinidad de vivencias y se generan enfrentamientos y barreras que impiden una comunicación real con el resto de sus compañeros.

Se observa que a pesar de que aparentemente cada maestro "maneja" un moderno discurso pedagógico, la práctica docente muestra una realidad

prevalecen los lugares comunes

totalmente alejada de las nuevas tendencias educativas, llevando a una vida escolar tradicionalista y ocasionando que la relación docente - docente sea más de amistad, casi de compinchería, donde se tratan todos los temas, pero se deja prácticamente de lado el aspecto profesional, no se generan espacios para la reflexión y la crítica pedagógica. Esta situación, aparentemente contradictoria frente a las actuales políticas educativas, que son producto de un sinnúmero de reformas que en el papel han sido presentadas con una gran belleza retórica y que dejan entrever una infinidad de buenas intensiones. Es el resultado de considerar equivocadamente que la calidad de la educación se logra simplemente expidiendo leyes, decretos y resoluciones y olvidando la importancia de capacitación de los docentes para que dinamicen y lleven a la práctica dichas políticas.

redacción

Cada educador es celoso de su saber y de su quehacer laboral, lo que impide que se compartan experiencias y tendencias pedagógicas, todo lo cual es simultáneamente causa y efecto de la carencia de proyectos institucionales que determinen el norte de la educación. Cada quien es muy responsable de lo suyo y se da la preocupación por cumplir hasta con el último detalle de ley. No obstante las relaciones resultan frías y muy respetuosas cuando se trata de profundizar en lo profesional y educativo. Las relaciones de trabajo distan un poco de la utopía

¿Las "tendencias pedagógicas" se comparten?

de los intereses comunes frente a lo indispensable: la responsabilidad de colaborar en la formación integral y en el desarrollo humano de quienes nos fueron confiados. Por pegarnos un poco a los reglamentario y normativo, descuidamos la libertad de acción, de expresión y de criterios ", expresa un profesor del colegio Champagnat.

Estas actitudes pueden estar originadas por la falta de conciencia de que cada educador forma parte de un complejo mecanismo, cuya finalidad es la formación de un individuo tipo y que por lo tanto, debe existir claridad y compromiso sobre la función que cada uno debe cumplir. Por el contrario, cada maestro actúa como rueda suelta, el resultado de este proceso es completamente aleatorio, dejando al azar aspectos fundamentales de todo proceso educativo como formación de valores, sentimiento patrio, sentido de pertenencia, estructura de pensamiento y cultura ciudadana entre otros.

¿y cómo se logra?

Un hecho demostrativo de la veracidad de las anteriores observaciones se ve reflejado en las luchas gremiales de los educadores, las cuales desde hace ya mucho tiempo se limitan únicamente a solicitar reinvindicaciones de tipo salarial y remunerativo, olvidándose de los aspectos éticos, profesionales, educativos y

pedagógicos, situación que ha llevado a que los maestros en nuestro país sean vistos como profesionales de segunda y tercera categoría.

¿Ese es el criterio?

Entre los docentes suelen predominar las relaciones del mundo de lo privado, donde la intimidad, la amistad prevalecen a los aspectos pedagógicos y profesionales. Por lo tanto se desarrollan una serie de solidaridades primarias de la esfera de ø privado más no las solidaridades colectivas e institucionales. " Y cada uno de acuerdo a su modo de ser, su carácter, su personalidad, sus intereses "; así define una profesora el tipo de relaciones que se dan entre los maestros en la institución en que labora..

De igual forma, entre los maestros se generan procesos de exclusión o auto exclusión que conducen a un actitud acrítica del qué hacer profesional y a la aplicación constante de dichos tales como " entre menos comparta, menos problemas"- " cada uno con su propia suerte", que demuestran el individualismo en la escuela.

Por último, el docente define y defiende el aula como un espacio autónomo de cada profesor que no puede ser analizado por los otros.

14. RELACIÓN DOCENTE-EDUCANDO

La relación entre el docente y el educando está determinada por diversos factores, por ejemplo, la especialización del profesor y los intereses del estudiante, así mismo, el estudiante responde a cada profesor de acuerdo con su forma de ser y su metodología. Es así como se encuentran relaciones de amistad, afecto, autoridad, respeto, etc., pero cada una de estas relaciones tiene de trasfondo un comportamiento tradicional donde el maestro personaliza el poder y el estudiante la sumisión, lo que se refleja en actitudes que muestran al docente como el poseedor de la verdad absoluta, a la cual el estudiante tiene acceso como parte de sus "derechos" y dentro de sus "deberes" está el no controvertirla.

Tres ejemplos de la relaciones entre maestros y estudiantes: "Curso 602: Las relaciones en el aula buenas a nivel general. Algunos maestros son malgeniados. Otros nos tratan mal, evitan el diálogo con los alumnos, imponen autoridad, nos faltan al respeto, y hasta nos tratan de brutos y estúpidos. Pero hay otros que nos escuchan y se preocupan por nosotros." Segundo ejemplo: "Curso 101: Tenemos buenas relaciones. Ha sido muy especial, expone desde diferentes puntos de vista. Es un buen amigo, además nos encanta cuando empieza hablar todo machista sabiendo que la mujer es el mejor futuro para Colombia." Tercer ejemplo:

Curso 901: Existe tolerancia en el aula. Tenemos buenas relaciones. La maestra se hace e respetar , ejerce un sentido de dinamismo. Está siempre dispuesta a darnos repuesta a nuestras inquietudes.

Todo lo anterior es causa de que los niveles de comunicación sean muy pobres, imposibilitando la generación de un ambiente propicio para la práctica pedagógica. El maestro muchas veces se olvida de la importancia de conocer el entorno social, económico y cultural del estudiante, lo que le permitiría establecer las necesidades e intereses cognoscitivos de sus alumnos, limitándose a dictar una clase para cumplir con un programa que en no pocos de los casos carece de toda importancia para el estudiante.

Este tipo de relación que se presenta entre docente educando, enmarcado por un esquema de manipulación donde se deja muy poco espacio para las actividades lúdicas, genera temores que limitan el desarrollo de los procesos pedagógicos, produciendo resentimiento en los alumnos, quienes poco a poco van experimentando cómo se les castra su libertad y su creatividad, contribuyendo así a desencadenar actitudes de agresividad y por ende de violencia.

El educando ante la imposibilidad de satisfacer su necesidad de identificarse con un propósito, meta o ideal que debería estar contemplado en un proyecto institucional que no existe, busca alternativas fuera de la escuela. En la calle encuentran círculos que le brindan "mayor estabilidad" y que de una u otra manera lo obligan a desertar de la educación formal.

15. RELACIÓN DOCENTE-PADRE DE FAMILIA

Dentro de nuestro contexto, las relaciones docente - padre de familia se pueden catalogar como distantes, verticales y no formativas. Contrario a toda lógica, nuestro sistema educativo a dejado al padre de familia prácticamente a un lado de los procesos pedagógicos, convirtiéndolo en un actor pasivo del proceso educativo de sus hijos.

Así pues, el padre de familia se acerca a la escuela esporádicamente y con fines muy específicos como procesos de matrícula, entrega de calificaciones y citaciones de los profesores que de antemano son calificadas como los espacios para dar "quejas" de los estudiantes. Los temas que se tratan en estos "ocasionales" encuentros son básicamente académicos o disciplinarios. La autoridad la tiene el maestro quien es el dueño del espacio, el conocimiento y las

reglas. .El maestro se relaciona con los padres de familia a través de la cuestión formal de las notas. Un acercamiento más cercano a éstos, podría ocasionar la necesidad del maestro de conocer más a fondo a su estudiante, desde el origen mismo de su condición familiar.

En este aspecto tampoco existen consenso sobre las políticas que deben orientar esta relación, lo que hace que los encuentros entre estos dos importantes elementos de la dinámica educativa se limiten a aspectos meramente informativos, dejando muy poca opción para la participación, generando la pérdida de identidad y compromiso del padre de familia como protagonista del proceso formativo de sus hijos.

16. RELACIÓN DIRECTIVO DOCENTE-EDUCANDO

Esta es un relación que a pesar de ser amable y respetuosa, es bastante distante y fría que ejemplifica muy bien el esquema vertical de la estructura escolar.

El directivo docente ve al educando como a un tercero de su labor, como a un beneficiario indirecto de su trabajo y no como el objeto directo sobre el cual debe recaer toda su acción para poder así contribuir, más que al logro de un propósito institucional con un compromiso social.

La comunicación entre estos dos entes es casi nula, se limita únicamente a charlas informativas sobre aspectos procedimentales y disciplinarios. Para el alumno el directivo docente es un ser que está fuera de su alcance y que infunde respeto más por temor que por convicción. No se comparten intereses ni metas y sus entornos socio - culturales, en la mayoría de los casos, son absolutamente diferentes.

Esta situación es otro factor del desconocimiento por parte del directivo docente de la realidad del educando. Desconocimiento que implica un impedimento en la comprensión de la necesidad de crear proyectos educativos institucionales, que satisfagan las necesidades y expectativas tanto de los alumnos como de la comunidad y en torno de los cuales giren la totalidad de las acciones de la escuela.

17 .EXPERIENCIAS DE LAS CARTAS DE COMPROMISOS

La experiencia del proyecto "La Acción Comunicativa en la Escuela" dejó como productos teóricos y prácticos, nuevos interrogantes sobre la comunicación, el conflicto, la interrelaciones y los procesos de resolución de crisis, tanto en el aula como en la escuela en general. Además, sobre los conceptos sobre la relación y continuidad entre la educación en la escuela y la educación en la familia.

Le experiencia demostró que en el transcurso de los Talleres de Formación, iban emergiendo los conflictos que en algunas circunstancias eran explícitos pero velados y en otras eran invisibles y terminaban por generar efectos sin precisar las causas.

La dinámica discursiva y confrontativa demostró que existe una tendencia a la inercia en la escuela, que proviene del propio discurso del educador: el maestro habla, argumenta, verbaliza sobre cualquier conflicto o situación en la escuela. Luego, continúa con la retórica de su discurso: habla de soluciones y de compromisos individuales así como de compromisos de la institución y de la educación como agente histórico transformador. Después regresa al punto de partida de su exposición para decir que "el compromiso no se ha discutido lo

suficiente, que la discusión debe regresar a sus bases. Que las soluciones y conclusiones deben alimentarse del espíritu del consenso", "que no importa que las discusiones para lograr el consenso duren toda la vida...Lo importante es el consenso". Es el discurso que discute hasta el borde del precipicio. Es el discurso para no hacer. Si el maestro por fin decide "hacer", o "comprometerse" esta actitud implicaría que él enfrentara críticamente la calidad de su propio discurso. Lo mismo sucede con los directivos: los unos hacen porque imponen sus puntos de vista, los otros esperan que su labor sea realizada por los otros. Es el tire afloje de la responsabilidad de la pelota. Lo mismo sucede con los estudiantes no hacen porque no son actores que se tienen en cuenta, por lo tanto nada determinan en el manejo y dirección de la educación en la escuela.

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 convivir en 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 política educativa. La escuela es un eslabón significativo y refleja la problemática que sucede a nivel de ciudad y del país. La cuestión no está dada 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 comunidad educativa, como conjunto, lamentablemente aprende a convivir con el conflicto y pocas veces disiente y menos actúa para desarrollar acciones para superarlo. La escuela convive hasta tal punto con el conflicto que termina por olvidar sus propios conflictos. Y el olvido establecido por inercia o por decreto le ha causado mucho daño al país.

En los procesos de indagación, problematización y discusión sobre 'La Acción Comunicativa en la Escuela", surgió la idea de las 'Cartas de Compromiso con la Escuela". Como equipo de investigación nos vimos abocados a presenciar conflictos en cada escuela y comprender que ésta con todos sus actores en pugna no encontraban caminos de solución a esos conflictos. Es la lógica imperante en la escuela, es doloroso y dramático aseverarlo. Es decir, que necesariamente, en muchos de los casos estudiados, se necesita un agente externo para estimular en cada escuela no solo la discusión sino la decisión de resolver los conflictos cotidianos de la educación y los diferentes procesos de comunicación.

La Carta de Compromiso es una decisión y acción conjunta de los diversos actores de la escuela que se comprometen a realizar en determinado período, la solución de una serie de problemas que les atañe a todos. El slogan de esta propuesta se puede sintetizar: "Todos discuten y reflexionan, todos proponen, todos deciden en consenso y todos deciden comprometerse y cumplir.

En su propuesta y desarrollo se puso en marcha canales de comunicación adecuados entre directivos, profesores, estudiantes y padres de familia. Se promovieron metodologías participativas que superaron la retórica y condujeron a la acción: instrumentos como los semilleros de convivencia, la construcción de historias colectivas institucionales y la priorización de problemas, fueron elementos que garantizaron dinamizar procesos de resolución de conflictos y de convivencia.

Fomentamos vínculos entre la educación en la escuela y la educación en la familia que permitió mediante discusiones abiertas con los padres de familia, trazar hilos conductores coherentes e integrados a la socialización del evento educativo dentro y fuera de la escuela.

Promovimos actos y realizamos eventos simbólicos - izada de bandera, intervenciones de todos los actores de la escuela, lectura de las Cartas de Compromiso, que fortalecieron los valores de compromiso público y colectivo de todos los actores de la escuela.

En los actos públicos se habló de la necesidad de construir controles públicos y sociales, para que los compromisos adquiridos se cumplieran en los diversos espacios de la escuela: aulas, salas de reuniones de maestros, reuniones con los padres de familia.

Las Cartas de Compromiso comenzaron a incidir, en los colegios en que se aplicó la experiencia, en la elaboración estructurada, sistemática y realista de los planes educativos institucionales definiendo objetivos y metas a corto, mediano y largo plazo.

En últimas, la propuesta de las Cartas de Compromisos con la Escuela, busca en esencia un objetivo central: Estimular la idea en los diversos actores que la acción de hacer hace parte de su interioridad y de su relación con lo colectivo social. Si se resuelve colectivamente un pequeño problema diario, esa acción de resolver

pequeños conflictos puede volverse como experiencia en su ejercicio, una necesidad de todos, en la que todos participan.

El proceso metotólogico y discursivo que desarrollamos con la propuesta de las Cartas de Compromiso, fue el siguiente. Tomemos como ejemplo la experiencia en el Colegio Distrital Quiroga Alianza:

En los cuatro talleres iniciales de Formación, en que participaron 12 personas entre maestros, directivos, alumnos y estudiantes del Quiroga Alianza, afloró a través de las discusiones colectivas con el resto de participantes, diversas áreas problemáticas del colegio.

Tanto el rector como profesores, estudiantes y padres de familia, pidieron al equipo de investigación que continuáramos con la experiencia en el colegio, con la totalidad de maestros y una amplia representación de estudiantes y padres de familia. En esta reunión en la que asistieron cerca de cien personas, se hizo la socialización de los resultados de los diferentes Talleres de Formación. Se habló de la problemática recogida en las anteriores discusiones y se orientó para que cada sector representado en la reunión, hiciera su propio diagnóstico como actor individual y actor colectivo. Es lo que hemos llamado el ejercicio de intensa

problematización. Todos los actores discuten de frente al otro lo que piensa de sí mismo y del otro. Y todos escuchan con respeto todo lo que dicen de él, incluso críticas que nunca había escuchado públicamente en los ámbitos de la escuela.

Lo anterior hace relevante en la experiencia, la necesidad de un agente externo lo suficientemente reconocido por los otros para orientar el proceso discursivo. En este caso, los investigadores no solo trabajan para precisar la serie de conflictos que se viven en la escuela y en el aula sino que coordinan formas de resolución a partir de generar situaciones de problematización y un consenso con los actores involucrados. En el proceso de observación, el equipo de trabajo detectó que para dar el paso crucial entre discutir y decidir la iniciación de acciones para resolver el conflicto, se requiere un proceso sistemático de acompañamiento y de formación de liderazgos.

De la amplia gama de áreas problemáticas que se discutió en aquella reunión en el colegio Alianza Quiroga, se hizo la siguiente minuta que recoge los planteamientos de los diversos actores en la institución:

Estudiantes.

- Existe roces
- La compinchería
- La mentira
- el chisme
- Poco diálogo entre profesores y estudiantes
- Poco acercamiento de los profesores a los estudiantes
- Discriminación entre compañeros
- Indiferencia de algunos de los profesores
- Los estudiantes portan armas
- El mal genio de algunos profesores
- Tener mayor libertad
- Existen preferencias de los profesores
- Hay violencia familiar
- Hay estudiantes que intimidan y aterrorizan a los compañeros
- Hay estudiantes que capan clase y se salen del colegio
- Incumplimiento de los profesores
- Falta de comunicación familiar
- Falta profesores para algunas áreas

- La metodología de algunos maestros es aburrida y monótona
- Presencia de pandillas y porte de droga
- Indisciplina del colegio
- No se escucha a los estudiantes
- Irrespeto entre compañeros
- Irrespeto de los estudiantes hacia los profesores.

Padres de Familia

- Recibir ayuda profesional (PADRE -HIJO)
- Ayuda, orientación diálogo de los padres con sus hijos
- Indisciplina y desorganización administrativa
- Falta de compromiso del padre en la formación de su hijo y con la institución.
- Aceptar limitaciones de los estudiantes
- El padre no expresa afecto a su hijo
- Desautorización de los padres a los maestros
- Desvaloración de los trabajos del estudiante por parte del maestro
- Falta de interés e identidad de los padres con la institución.
- Desconocimiento de la dinámica interna del colegio por parte del padre.

Maestros

- El irrespeto de los estudiantes hacia los profesores
- Falta de compromiso e identidad de los diferentes estamentos
- No se conoce las expectativas de los estudiantes
- La información y la comunicación es ambigua y en ocasiones no se da por parte de la administración.
- Falta organización en lo administrativo y en lo docente
- Falta de salas para computación, biblioteca, música, servicio médico.
- Los docentes no están preparados para la ampliación de la cobertura básica
- las relaciones con los padres de familia son distantes
- En las relaciones con los padres de familia falta sinceridad compromiso y madurez
- No se es consecuente con el discurso y las practicas
- Crisis experimentada por el cambio del colegio
- El maestro no acepta la crítica de su trabajo por ningún estamento
- No hay compromiso por parte de algunos maestros
- El cambio de actitud ha sido insuficiente en todo estamento.

Los estudiantes discutieron esta amplia gama problemática en sus aulas, lo mismo hicieron maestros y padres de familia. La nueva discusión colectiva arrojó los puntos de acuerdos que terminaron por recogerse en la Carta de Compromiso con El Colegio. En un acto público en que asistieron la totalidad de estudiantes, profesores, directivos y cerca de medio millar de padres se familia, se firmaron los diversos compromisos en el COLEGIO DISTRITAL QUIROGA ALIANZA :

COMPROMISO DE DOCENTES:

De acuerdo con nuestro PEI el educador se constituye en un ser ético, sensible y con altas competencias comunicativas para generar procesos de apropiación y construcción del conocimiento, enriquecimiento humano y una sena convivencia social.

En este sentido y en correspondencia con el propósito fundamental de nuestro PEI que es : CONSTRUIR UNA RED DE RELACIONES AFECTIVO COMUNICATIVAS, para la construcción y apropiación de saberes y la sana convivencia social, nosotros los maestros nos comprometemos de manera general a:

1. Respetar a todos los integrantes de la comunidad educativa (estudiantes, directivos, administradores, docentes, padres, vecinos) entendiendo las diferencias en forma de pensar, sentir y actuar . De esta manera contribuiremos a eliminar todas las manifestaciones violentas o agresivas, ya sean estas física o psicológicas.
2. Utilizar el diálogo y la comunicación afectiva como medios fundamentales para la solución de conflictos el entendimiento entorno a los procesos pedagógicos y la formación humana en general, de acuerdo con los procedimientos enmarcados en el Manual de Convivencia.
3. Contribuir con el cuidado mantenimiento y mejoramiento de las instituciones, implementos, equipos y todo el ambiente físico de nuestro colegio.
4. Asumir responsablemente el trabajo pedagógico o desarrollando alternativas didácticas innovadoras, generando ambiente de clase dinámicos ricos y atractivos donde los estudiantes sean el centro de nuestra acción, presentando y liderando propuestas de transformación educativa y cumpliendo el manual de funciones lo mismo que las demás tareas asignadas en las diferentes instancias de decisión, acordes con los proyectos de área y con el proyecto educativo institucional.

Firmas

COMPROMISO DE ESTUDIANTES

Nosotros los estudiantes del centro educativo Distrital Quiroga Alianza: hemos acordado una serie de compromisos que contribuirán a un mejor funcionamiento y bienestar de la institución. la lectura y firma de estos compromisos tienen la clara intensión de iniciar una nueva etapa en nuestro colegio .

estos son :

Respeto

- No agredir física ni verbalmente a nuestros compañeros, profesores directivos ni a ningún otro miembro de la comunidad educativa.
- escuchar a los demás como quisiéramos ser escuchados

Honestidad.

- Actuar con sinceridad en todas las situaciones cotidianas
- no tomar elementos ajenos sin autorización de su dueño.

Responsabilidad

- Acoger responsablemente el manual de convivencia , ya que todos estuvimos de acuerdo con el haciendo énfasis en :
- Cumplimiento de horarios (entrada, cambio de clases, descanso, salida)

- Participación activa y comprometida en las actividades académicas propuestas en las diferentes asignaturas
- Presentación personal adecuada en cuando a uniformes, aseo y limpieza, según los acuerdos establecidos.

Cuidado Y mantenimiento

- Contribuir con el cuidado y mantenimiento de las instalaciones del Colegio, lo mismo que con los elementos equipos y materiales didácticos.
- Colaborar con el aseo y embellecimiento de los salones baños y demás espacios físicos de la institución, respetando y apoyando a los grupos encargados de la vigilancia.

Firmas. ¿No hay análisis?

CARTA DE COMPROMISO DE LOS PADRES DE FAMILIA

Los padres de familia representados por la Junta Directiva de su Asociación se complace participar en la firma de la tan necesaria CARTA DE COMPROMISO Creemos que siendo uno de los entes protagonistas de esta institución , es

nuestro deber participar en toda actividad que con lleve a una mejor comunidad educativa libre de violencia, de irrespeto y conductas individualistas y llena de amor, unión y de la añorada paz que ida a ida la vemos como un sueño que no hemos podido realizar.

Sr. director, profesores alumnos, personal administrativo y colaboradores, la Paz no es algo irrealizable, la paz se encuentra en nuestras mentes, materialicémosla en nuestros hogares, nuestros trabajos, nuestro colegio, nuestra ciudad, nuestra patria, nuestras vidas.

Que la firma de este documento sea el inicio de un cambio colectivo por unas metas comunes encaminadas a la formación de una juventud que cambia el rumbo en positivo, de un país que clama la humanización de todos sus estamentos. Por este motivo los padres de familia nos comprometemos solemnemente a cumplir los siguientes compromisos:

1- Respetar nuestros hijos, hogares, medio ambiente y creación en general.
2- Aportar los elementos que se requieran para el buen desempeño de las actividades académicas de nuestros hijos.
3- Participar activamente en la reforma de la educación colombiana

4- Ayudar en la formación disciplinaria ,moral y académica de nuestros hijos

5- Velar porque la presentación personal de los estudiantes sea la mas indicada para asistir a clases.

6- Hablar bien de la institución dejando a un lado las criticas mal intencionadas.

7- Participar en todos los eventos que se realicen en el colegio (reuniones, talleres, actividades recreativas y culturales).

8- Mantenernos en contacto y diálogo con los profesores que tienen a cargo la formación académica de nuestros hijos.

9- Ser protagonistas de primer orden en la solución de los conflictos que se puedan presentar en la institución.

10- Tener presente que somos actores y no espectadores en un proceso pedagógico de final de siglo e inicio de otro, que depara cambios trascendentales y bruscos para los cuales debemos estar preparados.

Firma 18 de septiembre -1997.

18. EVALUACION DEL PROCESO:

En los tres meses transcurridos desde la firma de las Cartas de Compromiso, en el Colegio Quiroga Alianza ha visto y sentido una mejoría en las diversas relaciones entre los actores de la institución. Los documentos socializados y vueltos públicos se han convertido en el punto de referencia para resolver cualquier conflicto por mínimo que sea. El rector, Julio Rodríguez, reconoce que en cualquier instancia de diálogo o situación conflictiva, la Carta de Compromiso sale a relucir como una responsabilidad individual o colectiva. Si se firmó públicamente ello significa que debe cumplirse sus lineamientos como una actitud de responsabilidad social. Las Cartas de Compromiso se están volviendo en la propia realidad institucional, en lo que debieron ser desde un inicio, documentos tales como el Manual de Convivencia y el PEI. Mientras estos últimos se han vuelto letra muerta, las Cartas de Compromiso son ya de premisa necesaria en la cotidianidad del colegio.

En el comienzo del próximo año lectivo, se volverá a realizar un acto simbólico para que los nuevos estudiantes, profesores y padres de familia conozcan y apoyen su contenido. Es el acuerdo logrado entre los diversos actores de la institución.

En el Colegio Champagnat se trabajó en los Talleres de Formación, con maestros, directivos y líderes estudiantiles. Se tiene previsto que para el comienzo del próximo año lectivo, se firmen las Actas de Compromiso públicamente ante la totalidad de alumnos del plantel. También se discutirá con los padres de familia esa posibilidad de acuerdo. A continuación el Acta de Compromiso que firmaron la totalidad de los profesores de la jornada de la tarde:

19 .ACTA DE COMPROMISO COLEGIO CHAMPAGNAT

¿Acaso es un colegio conflictivo?

Reunión Nro. 5 Diciembre 2 de 1997.

En el colegio Champagnat se reunió la comunidad educativa con el profesor Arturo Alape para concluir las jornadas de capacitación sobre la formación de comunidad y solución de conflictos. Se acordó la siguiente carta de compromiso de los maestros con el Colegio:

1. Construiremos espacios para desarrollar la comunidad educativa a través del PEI y los procesos de investigación.
2. Propiciaremos la formación de estudiantes autónomos, críticos y comprometidos con la realidad social que vive y conforme con la filosofía marista
3. Nos comprometemos a establecer la concertación entre maestros y alumnos para desarrollar el discurso educativo en el aula,.
4. La relación entre los diversos actores del colegio estará basada en el respeto, en el diálogo Franco que consolide la libertad de expresión y la búsqueda conjunta de la verdad

En constancia firmamos : Hno. Antidio Bolivar Enriquez Oviedo (Rector). Profesores

20. EXPERIENCIAS COLEGIO REPUBLICA DE COSTA RICA

En la jornada nocturna del Colegio República de Costa Rica, los Talleres de Formación provocaron y estimularon la discusión sobre una amplia gama problemática. Tanto maestros como estudiantes están preparando sus Cartas de Compromiso para comienzos del próximo año lectivo. A continuación las áreas problemáticas:

- Educación basada en la persuasión : con diversidad de tratamiento para cada estudiante según su temperamento, o carácter cualidades y ambiente cultural. Que el estudiante actúe por convicción
- La elevada deserción en los cursos inferiores
- El bajo número de matriculas al iniciar el año
- El bajo rendimiento académico
- La falta de mobiliario
- La inestabilidad de los docentes frente a las amenazas del tratado del CADEL.
- A la incertidumbre de la jornada única
- Cambiar el ordenamiento curricular que tenemos actualmente vigente incluyendo la revisión de los contenidos curriculares, formas de evaluación y la administración de los procesos participativos del alumno en le proceso de

enseñanza, aprendizaje todo con la participación concertada a partir de iniciativa tanto de docentes como del alumnado en general.

- Los directivos deben delinear claramente sus funciones en forma mas eficaz y efectiva para beneficio de toda la comunidad.
- Que dejen actuar mas al maestro y que se tengan en cuenta las sugerencias, que el cumplimiento sea real y efectivo.
- Que los profesores dejen la apatía y el contagio colectivo de dejar hacer, dejar pasar porque de lo contrario el colegio acabaría muy pronto
- Se ve la gran necesidad de construir una ética y formar comportamientos que conduzca a los jóvenes a unas condiciones de vida mas humanas y más socializantes .
- Matricular en forma directa en Diciembre al alumno que ha sido promovido.
- Semestralizar el bachillerato para hacerlo mas llamativo a los estudiantes.
- Dar mas autonomía a los alumnos frente a los horarios de entrada, pero al mismo tiempo establecer mayores controles y permanente evaluación.
- Que desde inicio de clases fueran mas exigentes para no vernos abocados de trabajos a fin de año
- Que los profesores lleven la clase preparada.
- Explicar mas y reforzarla con películas, folletos, trabajos
- Prepáranos mejor académicamente para nuestro futuro.

- Cambiar el método de enseñanza para que los profesores así como enseñan exijan,
- Que no se pierda tanto tiempo.
- Trabajar con honestidad y conciencia en el proceso de la educación autónoma intelectual y moral.
- No apegarse tanto al programa propuesto por el Ministerio de educación sino trabajar los temas que más interesen e importen al estudiante nocturno.
- Prepararlos y orientarlos no para unas evaluaciones o para un ICFES, sino para que le hagan frente a la vida.
- Fomentar y orientar al alumno para que sea un agente de paz, de la justicia del desarrollo y del orden dentro de una sociedad más humanas y más equilibrada.

CONCLUSIONES

La escuela mantiene una línea de comunicación vertical donde el diálogo es ausente y la acción comunicativa deviene en formas autoritarias, principalmente en "órdenes" que se imparten a través de los diferentes actores de la vida escolar . El director transmite a los administrativos y profesores, los profesores a los estudiantes y padres de familia , el representante de grupo a los otros estudiantes y así sucesivamente. En cada estamento se desarrollan mecanismos para adecuarse a la imposición, la mejor modalidad para mantenerse en esta dinámica es simplemente acudir a la "no comunicación". Por lo tanto "el derecho a la palabra" se convierte en un principio contradictorio e impracticable en la vida escolar donde se propicia el sentido de "invisibilidad" que caracteriza hoy a la mayoría de maestros y estudiantes que son excluidos o autoexcluìdos para mantener la institución en el conflicto latente.

Lo anterior implica que en esta dinámica la escuela se constituya en una institución sin capacidad propia para explicitar sus conflictos internos, para analizar y resolver las tensiones que cotidianamente se generan en un ámbito cuyo deber ser está asignado por la reflexión y el análisis y donde se manifiestan las diferencias generacionales, de genero, de profesión, de

circunstancias socio- económicas y en general donde se expresa la diversidad cultural propia de una metrópoli como Bogotá. El hecho de que cada uno de los interlocutores de la escuela se inscriba desde su llegada en una situación de poder y/o de sumisión determina la necesidad de contar con agentes externos que desde una posición neutral pueden interpretar la polifonía latente del aula y de la escuela y jugar el papel de propiciador de la interlocuciòn donde se devuelva a cada uno su propia voz y se rescate el diálogo y la diferencia como un aspecto fundamental de la vida académica.

Llama la atención encontrar que la escuela es un espacio cerrado y aislado de la vida cotidiana tanto de su entorno inmediato, como de la ciudad y del país. Los problemas actuales que suscitan la expectativa y opinión del ciudadano, del científico, del artística o del político son ausentes de la vida escolar . Este espacio cerrado se caracteriza también por aislar en su quehacer las propias historias personales de quienes la constituyen, igualmente transita sin hacer conciencia de su propia historia, se devela irrelevante su movimiento, sus conflictos, tensiones y tendencias que dan sentido a los procesos de socialización y de aprendizaje. Todos pretenden situarse desde una perspectiva individual sin indagar sobre sus relaciones y por lo tanto, sin proyectar el quienes somos? .

El plan educativo institucional PEI, es una herramienta fundamental para la vida de la escuela, su real sentido implica modificaciones sustanciales en la concepción actual de las relaciones e interrelaciones entre directivos, profesores, estudiantes y padres de familia; sin embargo, en la mayoría de colegios el PEI es un objeto más donde se prolonga la retórica del maestro y se constituye en un discurso vacío sin alcances de transformación. En él se expresa la imposición individual de una lectura que prioriza los intereses tradicionales de obediencia, autoridad y poder, es un elemento normativo mas que niega las opciones de análisis de la realidad e involucra a cada uno de los actores en un papel definido por el deber ser que se aleja de los análisis culturales y sociológicos de la realidad educativa.

El no diálogo, la no comunicación han generado la practica perversa de la coexistencia permanente con el conflicto, las múltiples tensiones determinan la proliferación de grupos y subgrupos que de manera soterrada aparecen entre los profesores y de forma explícita entre los estudiantes. Los profesores y estudiantes asumen una actitud de invisibilidad de los conflictos hasta tanto estos se diluyen o se radicalizan convirtièndose entonces en crisis irresolubles donde

todos pretenden abandonar la escuela aduciendo la imposibilidad de convivencia, generalmente no se cuestionan las causas ni se analizan las consecuencias del conflicto lo que determina una larga sobrevivencia de las tensiones y la constitución de bandos que prolongan las crisis.

Como alternativa a la carencia de diagnósticos socio- culturales y a la coexistencia permanente en situaciones de conflicto entre todos los miembros de la llamada comunidad educativa, surgió la idea de las 'Cartas de Compromiso con la Escuela". Como equipo de investigación nos vimos abocados a presenciar conflictos en cada escuela y comprender que ésta con todos sus actores en pugna no encontraban caminos de solución a esos conflictos. Es la lógica imperante en la escuela, es doloroso y dramático aseverarlo. Es decir, que necesariamente, en muchos de los casos estudiados, se necesita un agente externo para estimular en cada escuela no solo la discusión sino la decisión de resolver los conflictos cotidianos de la educación y los diferentes procesos de comunicación.

La Carta de Compromiso es una decisión y acción conjunta de los diversos actores de la escuela que se comprometen a realizar en determinado período, la solución de una serie de problemas que atañen a todos. El slogan de esta

propuesta se puede sintetizar: "Todos discuten y reflexionan, todos proponen, todos deciden en consenso y todos deciden comprometerse y cumplir".

En su propuesta y desarrollo se generaron canales de comunicación adecuados entre directivos, profesores, estudiantes y padres de familia. Se promovieron metodologías participativas que superaron la retórica y condujeron a la acción: instrumentos como los semilleros de convivencia, la construcción de historias colectivas institucionales y la priorización de problemas, fueron elementos que garantizaron dinamizar procesos de resolución de conflictos y de convivencia.