

Comunidad escolar y lenguaje

Diferentes estudios realizados recientemente concluyen que la educación impartida en el país no responde a las necesidades de modernización, competitividad y convivencia. De acuerdo con el Programa de Estudios Científicos de la Educación de Colciencias (1997), los diagnósticos coinciden en señalar como problemas centrales de la educación la falta de equidad, calidad y cobertura, que están relacionados, entre otros, con los siguientes factores:

- * Promedio de permanencia de los estudiantes en la institución educativa.
- * Escaso desarrollo de la investigación y la producción de conocimientos.
- * Falta de pertinencia de los contenidos curriculares.
- * Escasez de criterios e indicadores para realizar la evaluación de procesos pedagógicos e institucionales.
- * Proliferación de programas de educación superior de dudosa calidad académica.
- * Desarticulación entre los diferentes niveles educativos, lo cual ha generado la segmentación del sistema.
- * Ausencia de políticas que fortalezcan procesos de educación permanente.

Además, se reconocen la desarticulación entre investigación y docencia, la ausencia de interdisciplinariedad en los programas de formación y en la vida académica en general, el desconocimiento de los nuevos recursos y tecnologías para la enseñanza y el aprendizaje, la escasez de inno-

vaciones pedagógicas en la docencia y la necesidad de reforzar conceptual y técnicamente la planeación académica (Gómez, 1994).

Sin embargo, según el mismo documento de Colciencias, a pesar de su heterogeneidad y dispersión, la reflexión educativa ha venido configurando un horizonte de posibilidades nuevas en el país, que se orientan hacia su desarrollo cualitativo, basándose para ello en *la redefinición del concepto de investigación en educación, la racionalización de las prácticas educativas y la construcción de políticas de investigación*³. Por su parte, el investigador Eduardo Vélez (1989), en su trabajo sobre los estudios en Educación y Sociedad en Colombia, afirma que la tendencia observada en el enfoque de la investigación en educación en el país ha pasado de la descripción de aspectos macro y de la estructura de la planeación educativa, a la consideración de aspectos relativos a la calidad y a fenómenos de la estructura educativa. Quiere decir, que se está originando un desplazamiento de la postura positivista hacia otra que favorece las formas de relación entre sujetos y objeto de estudio, privilegiando las múltiples facetas del comportamiento humano en los contextos de interacción cotidiana, con la intencionalidad de comprenderlo y estudiarlo en su riqueza y complejidad.

Asumir este desplazamiento significó para el proceso de formación de los maestros del grupo Diversidad Textual: Educación y Cultura optar por el método etnográfico, como eje conceptual y metodológico, entre las múltiples posibilidades que las actuales tendencias renovadoras han generado en la explicación y apropiación de la realidad.

La etnografía se perfila como la estrategia que permitiría resolver la pregunta, por la forma en que los maestros de la educación básica y media pueden llegar a asumir el papel de investigadores de su propia cotidianidad y serviría, además, para aproximarse a la comprensión de la práctica pedagógica en la medida en que, tal como la define P. Woods (1995: 18),

presenta condiciones particularmente favorables para contribuir a zanjarse el hiato entre investigador y maestro, entre la investigación educativa y la práctica docente, entre la teoría y la práctica. El término deriva de la antropología y significa literalmente "descripción del modo de vida de una raza o un grupo de individuos". Se interesa por lo que la gente hace, cómo se comporta, cómo interactúa. Se propone descubrir sus creencias, valores, perspectivas, motivaciones y el modo en que todo eso se desarrolla o cambia con el tiempo o de una situación a otra. Trata de hacer todo

³ El subrayado es nuestro.

esto dentro del grupo y desde dentro de las perspectivas de los miembros del grupo. Lo que cuenta son sus significados e interpretaciones.

Es importante agregar que al decidir su implementación se requiere el seguimiento de algunas normas antropológicas fundamentales, como las propuestas por Wilcox (1993):

- * Dejar a un lado las propias preconcepciones o estereotipos sobre lo que está ocurriendo y explorar el ámbito tal y como los participantes lo ven y lo construyen.
- * Convertir en extraño lo que es familiar, darse cuenta de que tanto el investigador como los participantes dan muchas cosas por supuestas; esto es, cuestionarse por qué algo existe o se lleva a cabo de cierta manera y no de otra.
- * Asumir que para comprender por qué los hechos ocurren así, se debe estar muy atento a las relaciones existentes entre el ámbito y su contexto.
- * Utilizar el conocimiento que tenga el investigador sobre la teoría social para guiar e informar las propias observaciones.
- * Empezar la investigación sin categorías de observación, cuestionarios o hipótesis precisas previas.

Sin embargo, resulta pertinente señalar que los estudios etnográficos, en y por sí mismos, no muestran el camino para "mejorar" las cosas ni para saber cómo "deberían mejorarse". Esto ya lo advierte H. Wolcott (1985: 141) al indicar que los informes etnográficos sólo cumplen con lo que prometen: ayudan a entender cómo funcionan determinados sistemas sociales proporcionando una información descriptiva detallada, junto con una interpretación y relacionando esa descripción e interpretación con las pautas y los significados implícitos que manifiestan los miembros de esa comunidad.

En el caso particular de los maestros investigadores, una limitante en el desarrollo de su investigación se relacionó con la imposibilidad de acceder directamente a todos los participantes reales del proceso educativo: padres de familia, personal administrativo y directivos docentes. En realidad, abordar la problemática educativa implica una mirada que abarque la totalidad de sus protagonistas, de quienes se espera su participación reflexiva; de igual modo, la práctica pedagógica debe observarse con

marcos conceptuales propios e interdisciplinarios, configurándose en consecuencia un sistema heterogéneo, dinámico y centrado en polarizaciones y densidades diversas.

Se trata, en última instancia, de que los maestros, como uno de los actores participantes en la práctica pedagógica y a partir de su preocupación por transformar e innovar el proceso educativo, no sean simplemente ejecutores de propuestas, sino además constructores críticos de las mismas.

Es entonces cuando no se puede perder de vista el hecho de que un gran número de docentes requiere formación conceptual y metodológica, tanto en su disciplina como en su ejercicio pedagógico, fenómeno que se correlaciona necesariamente con el tipo y la calidad de la formación que en la actualidad les está ofreciendo el país. En su práctica, muchos de ellos repiten sus carencias e improvisaciones –paradigmas, actitudes, puntos de vista– en una especie de círculo vicioso que produce efectos en la formación de sus estudiantes.

Más allá de estudios como el del Sistema Nacional de Evaluación de la Calidad de la Educación SABER (Escobedo, 1995: 11), se puede asumir la hipótesis de que la calidad académica de los docentes no responde a las necesidades del mundo de hoy, puesto que en la actual estructura mundial los cambios se encuentran enmarcados dentro de un escenario caracterizado por la apertura de los mercados, la internacionalización de la economía, la globalización de la política y la universalización de la cultura humana, de manera que si la población de un país quiere asegurar su participación activa en el mundo, en especial para los niños y los jóvenes de hoy, resulta imprescindible poder "interactuar comprensivamente" en el cambiante juego global, cuyos niveles de exigencia son cada día más altos⁴. En otras palabras, es necesario ser competitivo. La competitividad así entendida se fundamenta en el conocimiento y en la capacidad para usarlo. Es en este punto, donde la presencia del educador es trascendental, en la medida en que desarrolla competencias lleva a que la escuela deba construir los espacios para participar en las diversas matrices sociales, gestando múltiples formas para comprender y participar en el mundo sociocultural⁵.

⁴ Ver el informe conjunto de la Misión de Ciencia, Educación y Desarrollo: **Colombia: al filo de la oportunidad**, en el aparte dedicado a Gestión, aprendizaje y competitividad.

⁵ Ver el planteamiento de J. Bruner (1988–1990) en una perspectiva pedagógica, y en Pearce (1989) con sentido comunicativo e interactivo.

Otro factor importante es el peso e inercia de la "tradición docente" porque influye mucho en la cotidianidad del educador. La consecuencia se hace evidente en la actitud que se adopta en el "saber hacer" de la docencia; el educador genera una relación periférica y marginal con el conocimiento científico, una relación de usuario o repetidor de definiciones ajenas y extrañas, en lugar de ser generador de nuevos conocimientos o, por lo menos, gestor de expectativas para su indagación y su transformación (Gómez, 1995: 4). En otras palabras, no se le atribuye al saber educativo un estatus científico, sino práctico, aplicado y profesionalizante.

En consecuencia, la búsqueda de una respuesta a la pregunta ¿cómo posibilitar las condiciones esenciales para que los maestros de la educación básica y media del país sean investigadores de su propia realidad? debe estar asociada con un proceso en el que los investigadores universitarios cumplan el rol de asesores e interlocutores; es decir, que acompañen a los maestros investigadores de educación básica en sus procesos de investigación en el aula. La propuesta implica entonces que los docentes de la educación básica y media apropien "técnicas etnográficas" y unan la investigación descriptivo–interpretativa con sus esfuerzos por innovar y transformar su práctica cotidiana.

En los sentidos señalados, el trabajo conjunto empieza a ser útil desde el comienzo mismo en uno de los aspectos que hacen que la etnografía escolar sea tan difícil: recuperar e interpretar los aspectos significativos del hacer cotidiano. Los interesados en realizarla, los maestros de educación básica y los docentes de la universidad, han pasado casi toda su vida en las escuelas: primero como alumnos, después como estudiantes del proceso escolar y, finalmente, como educadores (Wolcott, 1985: 139). El acompañamiento y la interlocución son fundamentales al ofrecer la base comparativa y transcultural que ayuda a los investigadores a identificar lo que desean describir tentativamente como cultura en el comportamiento que se manifiesta en un grupo. Los maestros de educación básica con frecuencia aceptan como naturales y apropiadas las maneras de actuar que el docente universitario eventualmente podría querer cuestionar. ¿Por qué, por ejemplo, parece "natural" que la escuela deba organizar jornadas en días preestablecidos?, ¿por qué, si abre los sábados y los domingos, no se asumen las tareas cotidianas y se limita a cuestiones punitivas, extra–curriculares o deportivas?, ¿por qué se espera que los estudiantes realicen "tareas" que el educador no asume en su cotidianidad, como por ejemplo, escribir ensayos o cuentos, y que, además, deban ser presentadas en público? o en otra perspectiva, ¿por qué un saber establecido curricularmente no puede ser cuestionado o replanteado?, ¿de dónde

proviene tal o cual concepto o teoría?, ¿por qué los manuales y textos escolares tienen su génesis en un principio de autoridad que impide al estudiante contraargumentar? o ¿por qué el estudiante debe aceptar *a priori* como válidos los razonamientos, las opiniones y, en general, los discursos que le propone la escuela?

Al cuestionar permanentemente la escuela, los investigadores pueden dar cuenta de aquellas dimensiones del sistema escolar y sus sujetos, que son desconocidas para la comunidad académica y así, con base en el conocimiento producido, tanto los participantes de la práctica educativa como aquellos externos a ella se vinculan al diseño de políticas y a la puesta en funcionamiento de programas que incidan en la organización y la dinámica escolar actual en la búsqueda del mejoramiento de la calidad.

El trabajo colectivo, la reflexión sistemática de la cotidianidad y la mirada crítica reconstructiva de la sociedad son, sin duda, rutas desde donde se logra constituir y, lo que es fundamental, se logra legitimar una comunidad científico-educativa, requisito indispensable para participar en la construcción de la trama socio-cultural y científico-tecnológica, capaz de interactuar multidimensionalmente con ese complejo tejido de centros internacionales de pensamiento, ciencia y tecnología que constituye la comunidad académica internacional (Bustamante, 1994: 178).

En efecto, si se vincula el profesor de la educación básica y media a los procesos de investigación del contexto escolar, se abre la posibilidad de comprender las estrategias que gobiernan la práctica pedagógica para ser capaces de leer los contenidos sociales de modos alternativos en la interacción educativa. En una opción como ésta, se podrá participar en comunidades académicas heterogéneas, interdisciplinarias, en las que se compartan "principios" y, del mismo modo, se reconozca la diversidad de las situaciones que condicionan las normas y procedimientos sociales. Es decir, si la escuela asume la ruta de la diferencia, de las fluctuaciones y las alternativas, nace la posibilidad de construir procesos auto-organizativos capaces de crear contextos interactivos gestores de ideas, temas y prácticas nucleadoras de las innovaciones que se pretenden formular cada vez con más urgencia.

Estos contextos interactivos están definidos por el conocimiento compartido entre maestros y alumnos, y se encuentran en relación con las estrategias que les permiten actuar adecuadamente tanto en la situación educativa institucionalizada, como con los elementos propios de los contenidos de aprendizaje. Por esto se puede afirmar que la práctica pedagógica es por naturaleza una práctica comunicativa. En la perspectiva de

H. Maturana (1997), es una conversación donde se coordinan "acciones presentes y futuras" en las que al construir el discurso⁶, lo que se expresa se hace en un dominio de saber concreto y el maestro y el alumno se encuentran en un flujo emocional cuya meta es coordinar sus acciones.

Se busca, entonces, la organización de la diversidad dentro de un abanico interdisciplinar de los factores constitutivos de la vida escolar, enmarcados significativamente en un espectro definido de patrones de comunicación. Es por esto que en el acompañamiento interactivo que el investigador universitario hace al maestro investigador de educación básica, es necesario ocuparse del paradigma de comunicación de la cultura escolar, para constituir ese "lenguaje crítico", que señalaba H. Giroux (1992), fundamental a la hora de comprender la cultura, objeto y meta del hacer del educador.

Reflexionar en torno a los elementos que sirven de base para la constitución del lenguaje crítico, posibilitador de la interlocución con el otro, es repensar tanto el proceso de creación de las representaciones simbólicas, como las prácticas que se realizan en la escuela. Esto es, prestar especial atención a la construcción, comprensión y presentación de los diferentes tipos de textos culturales⁷ (artísticos, científicos o cotidianos en sus distintas expresiones discursivas), utilizados en la producción del sentido en la escuela, así como al compromiso de los actores educativos con ellos.

El texto es significado y el significado es opción (Halliday, 1986: 179); es una corriente continua de selecciones que dependen del contexto interactivo. Como unidad de sentido, el texto puede ser interpretado y analizado desde categorías diversas, dando lugar a tipologías distintas e interpretaciones múltiples. Es precisamente en la escuela que se espera asumir los textos en sus diversas expresiones y direcciones y relacionarlos funcional y eficientemente con el proceso de enseñanza-aprendizaje. Esto le permite a los estudiantes el acceso al dominio de su cultura o, en otras palabras, ser un interlocutor competente del universo cultural en el cual está inscrito. Aunque este presupuesto es normalmente aceptado en el ámbito académico, los profesores se quejan constantemente de que sus

⁶ En este documento discurso es la expresión real y auténtica de los miembros de una comunidad, en la cual se usan uno o varios sistemas de signos disponibles; en consecuencia, es una expresión verbal, pictórica o musical, entre otras.

⁷ Los textos culturales se definen, provisionalmente, como expresiones signílicas, construidas y convencionalizadas culturalmente para crear significado en una comunidad.

estudiantes no son "competentes" en el mundo escolar porque no pueden construir, apropiarse o reelaborar conocimiento en las diversas disciplinas. Entonces ¿qué está sucediendo con la construcción y producción de sentido en el aula?, ¿por qué el conocimiento no es significativo para el niño?, o en palabras de H. Giroux (1992), ¿cuál es la posición que asumen los participantes de la práctica pedagógica frente a las "estrategias que determinan el trabajo del sentido, de su recepción y de su uso"?

Ser competente se entiende en este documento como el cúmulo de saberes dimensionados en la acción social, que el niño adquiere para comprender la diversidad de textos culturales y para crear sus propios textos, lo cual incluye, entre otras acciones, llevar a cabo un repertorio de actos de habla, tomar parte en eventos comunicativos y evaluar la participación de los otros: cuándo comunicar y cuándo no, sobre qué hacerlo, con quién, dónde y en qué forma. En síntesis, cómo leer el sentido de las diversas expresiones comunicativas humanas, cómo constituir como sujeto social y cultural sus propios significados. Es la capacidad que D. Hymes (1972: 22) ha llamado "competencia comunicativa", la cual integra e incluye actitudes, valores y motivaciones relacionadas con la lengua y otros códigos, con sus características y con sus usos. Su adquisición está obviamente "alimentada por la experiencia social, las necesidades y las motivaciones, y la acción que es, a su vez, una fuente renovada de motivaciones, necesidades y experiencias" (Ibid.). ¿Por qué, entonces, no son competentes los estudiantes en el contexto escolar? ¿por qué los alumnos, según los profesores, no son "competentes" en la construcción de sentido, si en la construcción e interpretación de textos la competencia comunicativa no es "un injerto tardío" (Ibid., 23), sino el conocimiento adquirido a través del proceso experiencial de vida?

El trabajo colectivo en esta investigación pretende proponer algunas respuestas a estos interrogantes. En este sentido se ha prestado especial atención a los procesos que se siguen con los diversos textos que cruzan y llenan de significado el mundo cultural y que se utilizan en la producción de sentido en la práctica comunicativa escolar. Además, busca promover la apropiación, por parte de los maestros investigadores miembros del grupo, de la etnografía aplicada a la educación, mediante la cual sea posible comprender las condiciones reales en las que las prácticas comunicativas se producen, su dinámica y las reglas que las gobiernan, para interpretar así sus contenidos sociales con miras al diseño y rediseño de las propuestas de innovación contempladas en los Proyectos de Aula que realizan los educadores de la educación básica y media adscritos al programa RED.