

NARRACIÓN, DIALOGICIDAD Y ACTO DE ESCUCHA EN LA ESCUELA: HACIA UNA PEDAGOGÍA COMUNITARIA

Teresa Ríos Saavedra*

Ríos, T. (2015). Narración, dialogicidad y acto de escucha en la escuela: hacia una pedagogía comunitaria. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 11(2), 16–46.

RESUMEN

La propuesta freiriana de avanzar hacia una educación dialógica encuentra un camino de realización en la estrategia hermenéutica de Paul Ricoeur, quien a partir de la “teoría del texto” proporciona una plataforma que hace posible visibilizar al sujeto de la educación a partir de su palabra viva. Dentro de esta lógica, la narración y la escucha que se dan dentro del proceso investigativo se transforman en un acontecimiento dialógico transformador que permite a los sujetos investigados constituirse como sujetos sociales que incorporan sus saberes comunitarios al mundo escolar. Es así como a partir de la investigación hermenéutica es posible abrir los espacios necesarios de diálogo entre la escuela y la comunidad.

PALABRAS CLAVE: escuela y comunidad, hermenéutica, narraciones, pedagogía crítica, investigación educacional.

NARRATION, DIALOGICITY AND ACT OF LISTENING AT SCHOOL: TOWARDS A COMMUNITY EDUCATION

ABSTRACT

Freirian’s proposal to move towards a dialogical education finds a path for realization in Paul Ricoeur’s hermeneutics approach in which a platform that makes

* Doctora en Ciencias de la Educación. Docente, Universidad Academia de Humanismo Cristiano. Santiago de Chile, Chile. Correo electrónico: tgrios@uc.cl

Recibido 1 de septiembre de 2015, aceptado 7 de octubre 7 de 2015.

possible to visualize the subject of education from his living word from “theory of the text” is provided. Within this logic, the narrative and listening occurring within the investigative process are transformed into a dialogic event that allows investigated subjects to become social subjects that incorporate community knowledge in the school world. That is how from hermeneutic research it is possible to open the needed spaces for dialogue between school and community.

KEY WORDS: school and community, hermeneutics, narrations, critical pedagogy, educational research.

EL PROBLEMA: LA INVISIBILIZACIÓN DE LOS SUJETOS DE LA ESCUELA

En las últimas décadas, tanto en mi país como en América Latina en general, muchos investigadores educativos han ido llegando a la convicción, tras años de experiencia profesional, de que la construcción del conocimiento educativo solo es posible en una escuela que esté abierta a la comunidad¹ (Apple, 1997; Touraine, 1997; Torres, 2014; Bauman, 2003; Tenti, 2004; Dubet, 2005) sobre todo en los sectores populares y rurales. Sin embargo, hoy en nuestro continente, y hablo particularmente desde Chile, la escuela, obstinada y engeguedada por el logro de resultados académicos, ha ido progresivamente alejándose de los mundos de la vida de los sujetos que en ella habitan, perdiéndose de este modo el necesario reconocimiento del otro que debe caracterizar el proceso formativo educacional. Se hace cada vez más difícil crear espacios de participación de la comunidad y de los educandos en un proceso educativo esperanzador, transformador, que incorpore la construcción recíproca, donde la riqueza de los saberes populares y culturales sea incorporada y reconocida por la enseñanza escolar (Freire, 2002). Por el contrario, hoy el marco de la educación se encuentra reducido a las aulas, donde el profesor y el educando permanecen sometidos a un sistema que los oprime, negándolos.

Freire (2004) afirma que la relación dialógica parte de un sujeto que se abre al mundo y a los otros, confirmándose así como inquietud y curiosidad, como un ser

¹Me parece importante partir este artículo con parte de la introducción de mi libro *La hermenéutica reflexiva en la investigación educacional y social* (Ríos, 2013) puesto que explica con claridad el contexto actual de la escuela en América Latina leído desde Chile.

inconcluso en permanente movimiento en la Historia. De este modo, la esperanza que caracteriza su obra tiene como eje la voluntad irrenunciable de intervenir en el mundo educativo acortando la brecha que separa la educación que entrega la escuela del mundo de la vida de los educandos, así como también de sus historias y de su historia. El diálogo de que nos habla Freire apunta hacia una relación de comprensión profunda entre los dos sujetos que se vinculan a partir del acto educativo, el profesor y el educando. El problema de fondo es que hoy estos sujetos permanecen envueltos en un fenómeno de invisibilización o alejamiento de esa aspiración a una educación mutua a partir de la problematización que tiene como requisito fundamental el diálogo². En este contexto, la propuesta de Freire (1970–2012) representa un verdadero reto para la educación latinoamericana, sobre todo por la condición de desigualdad que se ha instalado en la mayoría de nuestros países. Son muchos, en nuestro continente, los que permanecen en esa situación de oprimidos.

En este escenario, potenciar desde la investigación educacional una educación dialógica, sobre todo en los contextos populares, suburbanos o rurales, que es donde quedan los desplazados, se ha convertido en una responsabilidad ética y social, puesto que es allí donde este fenómeno se hace más difícil. Al respecto, para que exista un diálogo real tiene que darse entre sujetos que liberándose a partir de este vayan desarrollando su autonomía. En este sentido, Freire afirma que profesor y estudiante son sujetos históricos, inacabados, y es esa conciencia de inacabamiento lo que despliega en ellos, como en todo ser humano, la curiosidad, que se transforma en una eterna búsqueda que justamente hace posible la educabilidad dialógica (Freire, 2006).

Dadas las condiciones de obstinación en que se encuentra el sistema educativo latinoamericano, centrado en la transmisión de contenidos para el logro de estándares internacionales, tanto estudiantes como profesores han ido perdiendo su condición de sujetos y, paradójicamente, estos se consideran “objetos” de este sistema que se mueve independientemente de los intereses y necesidades que estos actores tienen. Consecuentemente, ese necesario diálogo se encuentra interceptado, coartado, reducido a las escasas instancias que estos mismos generan, dejando allí la huella de sus identidades. Lamentablemente la labor del

² Junto a Paulo Freire consideraremos el diálogo como un fenómeno profundamente humano que tiene como medio fundamental la palabra, la acción y la reflexión en el camino hacia la transformación de las personas y del mundo de la vida.

profesor ha quedado restringida a la mera aplicación de técnicas para la transmisión de ciertos contenidos, alejada de los sentidos y significados que mueven a los estudiantes (Llaña & Escudero, 2003). Al mismo tiempo que el rol de estos últimos queda reducido a su vez a la retención de estos contenidos, dejándose de lado el desarrollo de la capacidad de pensar crítica, con lo cual van perdiendo la posibilidad de desarrollar en su proceso educativo un sentido de identidad claro. Como consecuencia, se ha ido generando en las personas que comparten el espacio educativo una distancia insalvable entre la escuela y la vida, dejando a ambas instancias sometidas a una convivencia escindida en dos mundos paralelos que nunca se encuentran, cortándose por consiguiente el necesario vínculo que debiera existir entre escuela y comunidad.

Por otra parte, en este contexto, el sistema educativo actual no deja espacios para la acción comunitaria del pensamiento, puesto que privilegia el individualismo. Sin trabajo en comunidad es imposible desarrollar una actitud de pensar crítica que considere al otro como otro legítimo y necesario (Skliar, 2005). Por el contrario, este sistema avanza más bien hacia el adiestramiento técnico, tanto de profesores como de estudiantes, los que son motivados por esa falsa participación de la que habla Anderson (2002), pasa a ser nada más que un discurso que se ha ido convirtiendo en una retórica sin sentido, ya que las acciones que esconde son altamente opresoras.

Obviamente que este hecho aporta a la invisibilización de los sujetos de la educación, y con esto al abandono de la actitud dialógica de la que habla Freire, aquella que permitiría a los estudiantes reconfigurar mundos nuevos de sentido situados en una escuela abierta a la comunidad. Coartado el diálogo, la proyección a futuro de estos se hace cada día más difícil, dado que sin este elemento fundamental la construcción de proyectos de vida propia³, que se desprendan de la formación de la conciencia de inacabamiento de la que habla Freire (2004, p.24), es irrealizable.

La recreación del conocimiento amerita un proceso de reflexión y de indagación, cuando esto no ocurre la escuela transformadora pasa a formar parte del bullicio que emana de los discursos vacíos de sentido que caracterizan a nuestras sociedades. Los procesos reflexivos permiten a los educandos y a los educadores

³ Alain Touraine (1997) desarrolla esta idea en el texto *¿Podremos vivir juntos? Iguales y diferentes*, capítulo 8, La escuela del sujeto.

cuestionar la realidad y pensar en proyectos de futuro, en este sentido la pedagogía crítica promueve una docencia de la indagación (Mejía & Manjarrés, 2010). Sin embargo, las condiciones actuales no permiten al profesor desarrollar esa habilidad investigativa que consiste en la reflexión y el descubrimiento conjunto y dialógico de la realidad. Cualquier transformación de esta situación pasa por devolver su lugar tanto al profesor como al estudiante, rescatándolos de la situación de objetos en que ambos se encuentran. En este sentido, la pedagogía crítica de Freire entrega algunas luces sobre cómo llevar a cabo ese proceso a partir de lo que él llama reflexión crítica.

La reflexión crítica es un paso necesario que da un sujeto, para salir del estado de curiosidad ingenua en el que permanece en el mundo de la vida cotidiana (Schutz, 1973), llegando a alcanzar la curiosidad crítica o epistemológica, estado que potencia su transformación, puesto que sin que necesariamente este salto signifique el cambio o la transformación abre en el sujeto la disponibilidad para asumirse y de asumir el necesario proceso transformador. Es importante detenerse en el asumirse freiriano, este concepto, en palabras del pedagogo, representa una experiencia profunda de un sujeto, que está orientado a posesionarse como ser pensante, comunicante, realizador de sueños, capaz de amar, de sentir y, lo más importante, asumirse como un sí mismo sin la exclusión de los otros (Freire, 2004). El asumirse, entonces, es un paso importante que permitirá a los sujetos (educandos y educadores) abrirse a la experiencia de construcción de una vida comunitaria.

LA VÍA HERMENÉUTICA: HACIA EL RECONOCIMIENTO DE LOS SUJETOS

20

Al asumir el desafío de recuperar el diálogo perdido entre los sujetos que conviven en el espacio escolar a partir de un modelo investigativo, he llegado a la hermenéutica reflexiva de Paul Ricoeur, quien desarrolla una estrategia que permite que un “texto” escrito tome el lugar de la palabra viva rescatada de las narraciones de los sujetos, otorgándole a la lectura del texto toda la complejidad que conlleva el arte y la tarea de interpretar profunda y críticamente esa palabra, para comprenderla en todo su sentido. Puede parecer paradójico postular que en un modelo investigativo podremos rescatar a los sujetos de la educación, puesto que justamente los métodos de investigación tradicional se basan en la dicotomía sujeto–objeto, de modo que el investigador social se constituye en un sujeto que

investiga “a otros” distintos de él que constituyen su objeto de estudio. En este sentido, es importante señalar que la hermenéutica se inscribe en la fenomenología y, en coherencia con esto, el trabajo de campo, es decir el modo en cómo el investigador rescata las narraciones en el contexto lo sitúa como parte de lo investigado (Schutz, 1974b; Osorio, 1999). Es decir, desde la vía hermenéutica ya no hay un sujeto que investiga un objeto, sino que son los sujetos, los que narrándose se reinterpretan y se comprenden desde los sentidos develados en las narraciones que surgen de un diálogo fecundo entre personas que se encuentran en torno a una experiencia vital.

Recordemos que una de las finalidades de la hermenéutica es luchar contra el alejamiento del sentido mismo. Esta, en palabras del filósofo francés “acerca, iguala, convierte en contemporáneo y semejante, lo que en principio era extraño, con lo cual lo hace verdaderamente propio” (Ricoeur, 2001, p.141) El trabajo hermenéutico consiste en un esfuerzo interpretativo que se lleva a cabo en un proceso que implica dar un salto comprensivo desde una interpretación que Ricoeur llama ingenua o superficial a una interpretación crítica o profunda. Es decir, lo que se ha comprendido (de manera superficial o ingenua) en el diálogo vivo, apela a un nuevo esfuerzo interpretativo que libere los sentidos contenidos en las narraciones emanadas de ese diálogo, de manera que lo dicho se convierta en propio, tanto para el que interpreta como para el grupo cultural que accede a esa comprensión profunda.

El primer paso para abrir la escuela a una educación dialógica es despertar en los sujetos la curiosidad epistemológica o crítica. Es decir, esa curiosidad que surge en el proceso de aprendizaje, que es anterior a la búsqueda o a la indagación y que se manifiesta en preguntas, en sospechas y conjeturas, reclama un paso más hacia la búsqueda metódica y crítica que entregará la novedad de un nuevo conocimiento que será compartido y apropiado por los que comparten esa comunidad de personas que aprenden juntas. Tal como lo afirma Freire: “la curiosidad como inquietud indagadora, como propensión a descubrir algo, como pregunta verbalizada o no, como búsqueda de esclarecimiento, como señal de atención que indica precaución, es parte integrante del fenómeno vital” (2004: 12). Podemos agregar, por lo mismo, que es necesario liberar esa curiosidad propia de un sujeto que construye su identidad en el proceso educativo que ocurre en la escuela. Esta liberación constituiría un paso para alcanzar la transformación que permitirá afirmar que el cambio es difícil, pero posible. (Freire, 2012).

Nos encontramos ante dos planteamientos que, perteneciendo a niveles distintos de reflexión, se encuentran en aquello que buscan: el rescate de lo más propiamente humano.

El encuentro del que hablo está dado en que lo que propone Freire desde la pedagogía, encuentra un camino de realización en la estrategia hermenéutica de Ricoeur, quien a partir de la teoría del texto proporciona una plataforma que hace posible levantar al sujeto de la educación a partir de su palabra viva desplegada en narraciones y acciones que apuntan hacia un horizonte de sentidos que es comunitario. El filósofo, partiendo desde la sospecha de que el habla, oculta o enmascara sentidos que apuntan a lo más profundamente humano, propone la suspensión del habla en el texto escrito, creando posibilidades para la realización del habla misma. Así, interpretando –críticamente, es decir con rigor metódico–, es posible rescatar los sentidos que permiten esa realización. En este proceso, al convertir el habla en texto, quedan implicados dos sujetos –el que habla interpretándose y el que interpreta escuchando– abriéndose ante ellos un mundo nuevo de comprensión que hará posible a su vez reunir a una comunidad de lectores y hablantes en un diálogo vivo, lo que hoy no es posible por las condiciones de sometimiento en que se encuentra la escuela.

Es sabido que cuando el acto educativo se reduce a la mera transmisión de conocimientos enmascara u oculta las posibilidades de transformación del sujeto que pretende educar, el cual permanece sometido a la condición de objeto de ese acto. Freire pretende poner las condiciones para levantarlo como sujeto real, que construye y reconstruye el saber enseñado en su razón de ser. Este acto implica al menos dos sujetos, el que enseña desde la curiosidad epistemológica o crítica y el que aprende a pensar críticamente, desarrollando progresivamente la capacidad de intervenir en el mundo (Freire, 2006). De modo que el acto dialógico de construcción y reconstrucción del saber enseñado implica un proceso de reflexión conjunta de una comunidad que aprende desarrollando esa capacidad de intervenir en el mundo transformándolo. La vía hermenéutica reflexiva amplía y enriquece esa posibilidad de diálogo.

LA REFLEXIÓN COMO LUGAR EXISTENCIAL DE LOS SUJETOS DE LA ESCUELA

Para iniciar un proceso dialógico, crítico y transformador en la escuela, necesariamente hay que instalar procesos de reflexión comunitaria. No es posible una transformación sin proyectos, sin sueños, sin la apropiación del ser que somos y del lugar que ocupamos en el mundo. Hablo de una reflexión, entendida como una experiencia humana que es al mismo tiempo una acción, que se realiza en un esfuerzo de apropiación del deseo de existir y de la necesidad de ser que moviliza la búsqueda de nuestro lugar existencial, lugar que nos toca como un derecho (Ricoeur, 2001). Una reflexión que es activa porque potencia acciones orientadas a esa apropiación y al cumplimiento de ese deseo de ser. Por esta razón cuando alguien aprende a decir su palabra reflexionando y la expresa en una narración se conecta consigo mismo y con su historia desde la experiencia humana del tiempo, lo cual se puede traducir como un proceso en el que el sujeto que narra se asume como ser histórico.

Resumiendo, la hermenéutica posibilita una vía que hace posible rescatar a partir de un ejercicio dialógico y reflexivo a los sujetos de la educación, a partir de su palabra viva entregada en narraciones que develan el mundo de sentidos que permanecía oculto en ese lugar llamado escuela, atrapado en un sistema opresor. Es desde esta perspectiva que podríamos decir que lo que Ricoeur llama la liberación del texto (narración escrita) representa una posibilidad para lo que Freire llama la liberación del oprimido (Freire, 1970)⁴.

La hermenéutica, a partir de esta libertad que permite la transliteración de la narración de los sujetos en un texto escrito, suspende el instante vivo del diálogo y lo saca de su inmediatez extendiéndolo, completándolo. Al develar los sentidos que emergen de él lo libera, lo enriquece, y al ponerlo en relación con otros diálogos y con otros hablantes lo transforma en un fenómeno creativo, de manera que al devolverlo a su contexto y a sus autores la interpretación ha ampliado su horizonte de comprensión, aportando a que se cumpla el destino de la palabra viva expresada por un narrador que en un contexto de desigualdad no tiene esa posibilidad.

⁴ Para Freire la liberación es un parto, el hombre que nace de él es un hombre nuevo que ha superado la contradicción existente entre opresor-oprimido (Pedagogía del oprimido). Este es un proceso de reflexión-acción que exige la inserción crítica de los oprimidos en la realidad para que objetivándola puedan actuar sobre ella para humanizarse y humanizarla. La acción liberadora requiere de un momento consciente y volitivo potenciado por una reflexión crítica.

ABRIR LAS PUERTAS DE LA ESCUELA A LOS SABERES COMUNITARIOS

Emprender el camino de descubrir experiencias vivas en el espacio escolar es emprender una aventura, es sumergirse en un mundo de sentidos que permanecen ocultos detrás de los roles y funciones que llevan a cabo los sujetos que conviven en el mundo de la vida cotidiana de este lugar. En él, los sentidos desaparecen detrás de verdaderas máscaras que esconden identidades, proyectos, anhelos y expectativas que luchan por emerger (Ríos, 2004).

Aquellos que se unen a esta aventura hermenéutica lo hacen con la sospecha de que la escuela se ha convertido para muchos niños y jóvenes en una especie de sala de espera, tal como afirma Pérez (1998), que no permite desarrollar esa curiosidad epistemológica de la que habla Freire, pues prescinde de los saberes construidos por los sujetos en la experiencia social. Son justamente esos saberes los que posibilitarían avanzar hacia una pedagogía comunitaria en el contexto de una escuela que construye conocimiento en diálogo con la comunidad a la que pertenece.

Puedo afirmar desde mi experiencia investigativa que el encuentro entre la filosofía de la comprensión (Ricoeur) y la pedagogía crítica (Freire) abre una ruta que permite direccionar la investigación educacional hacia el rescate de lo más propiamente humano visibilizando a los sujetos de la educación y con ello los saberes comunitarios y sociales, especialmente en las escuelas de sectores populares y rurales, recordando que lo humano se hace presente, justamente, en la pregunta por los sentidos, interrogante que se hace cada vez más necesario en la educación escolar.

Presentaré dos experiencias humanas básicas importantes para este logro, la primera de ellas es la narración y la cualidad de articulación que esta tiene con el tiempo y con la vida de las personas y cómo esta se constituye en transformadora de realidades por excelencia. La segunda, es el acto de escucha como una experiencia que hay que recuperar desde su sentido más primordial, esto es el escucharse a sí mismo. Para una mejor comprensión presentaré interpretaciones de narraciones de estudiantes, que han sido potenciadas por la etapa de análisis estructural propia del modelo hermenéutico y tienen que ver con los sentidos que estas narraciones develan, dejando en evidencia un horizonte de sentidos que es social y culturalmente construido y son justamente estos sentidos los que se entretejen en la construcción de una comunidad.

LAS HISTORIAS NARRADAS: UN ENTRAMADO DE IDENTIDADES

La narración como acontecimiento del lenguaje es una experiencia de “conexión de la vida”, puesto que la identidad de la persona que narra se construye en unión e intimidad con la trama narrada. De modo que mientras esta va desarrollando el argumento de su historia va dando paso a un acto configurador en el que se entrelazan diversos acontecimientos, personas, sentimientos, que la memoria reconoce y recuerda, tal como señala Ricoeur, estos van reuniéndose y unificándose en el tiempo y en el contexto en el que ocurre esa narración. Es así que la trama construida por el o la narradora adquiere un ritmo inestable, puesto que por una parte “surge” y por otra hace “avanzar” la historia otorgándole expectación al acontecimiento narrativo. De este modo, en la acción de narrar, el sujeto va entretejiendo el desarrollo de su identidad junto con la historia narrada (Ricoeur, 1996). Este acontecimiento es central en el camino aquí propuesto, ya que la comprensión hermenéutica del acontecimiento narrativo ocurre justamente después de que el fenómeno narrativo se ha dado, momento en que es posible entrar en la profundidad de la interpretación.

Es así que, en el marco de la estrategia investigativa que aquí presento, la entrevista como medio para potenciar narraciones de vida cobra una importancia fundamental. En este sentido, el tipo de entrevista que se lleva a cabo en el proceso de la investigación corresponde a una “entrevista comprensiva” (Kaufmann, 1996; Ríos, 2013, p.113–121). En esta, el sujeto narrador despliega una historia de vida relativa al contexto en que vive y se desenvuelve, historia en la que se reconoce, reconociendo a los otros con los que forma parte del mundo de la vida en un diálogo profundo abierto por el entrevistador, el que se ha comprendido como un “otro” semejante que forma parte de todo aquello que de allí emana, de modo que al terminar cada entrevista el entrevistador también se ha comprendido y reflexionado desde el relato escuchado. Es así que cuando este está sentado frente al escrito de la historia narrada ya no es otro desconocido, sino que es otro reconocido como semejante. Así comprendido, el entrevistador realiza el esfuerzo analítico explicativo, necesario antes de la interpretación y recién después de esto, convertido en intérprete, comienza el camino hermenéutico que se puede entender como el acto interpretativo crítico que, en palabras de Ricoeur, se realiza como una “inversión del efecto de la contingencia”, es decir, desde esa nueva comprensión que ocurre después del análisis de las narraciones convertidas en texto, momento en que se inicia el camino de vuelta al contexto en que se llevó a cabo la narración. Esto ocurre justamente “cuando lo

inesperado, lo sorprendente, se convierte en parte integrante de la historia al ser comprendido una vez transfigurado por la ‘necesidad’ que procede de la totalidad temporal llevada a su término” (Ricoeur, 1996: 141).

Esta “necesidad” es una necesidad narrativa, que se desprende del acto configurador de la persona que se narra, y que el intérprete recupera en el proceso dialéctico que se da entre la explicación y la comprensión a partir de los textos en que ha quedado suspendida la trama narrada. La explicación de la que hablo dentro de este proceso se da en una etapa de análisis estructural, donde el relato es despojado de su actualidad, podríamos decir, apoyándonos en Bergson (2007), que al despojarlo lo llevamos a un proceso de simplicidad que se está diferenciando para actualizarse y al hacerlo lo constituimos en un nuevo acto de habla actualizado que muestra un mundo nuevo, y es ese mundo nuevo el que pretende mostrar la interpretación hermenéutica.

Dando una vuelta más, podemos decir que en la interpretación crítica se da el encuentro sorprendente de aquello que se ocultaba en la contingencia en que se llevó a cabo el relato y que la interpretación recupera. Me permitiré incorporar algunos ejemplos tomados del trabajo etnográfico realizado en un liceo de Santiago de Chile. En este se construyeron cinco historias de vida escolar de jóvenes estudiantes que cursaban el último año, a partir de entrevistas comprensivas que dieron paso al proceso de interpretación hermenéutica (Ríos, 2004). En este trabajo es posible comprender, desde una lectura posterior a la “acción de narrar” de los estudiantes entrevistados, cómo cada uno de ellos al narrar iba realizando una “conexión de su propia vida”, en cuanto historia de vida, y cómo se iba conectando con ella, en el sentido de integrar esa historia en su presente. Es decir, el o la joven, a medida que relacionaba hechos y sentidos de su trama vital iba estableciendo una unidad entre su propia historia y él o ella misma. Citaré como ejemplo el trozo de un relato captado en una de las entrevistas y que los que han sido mis estudiantes reconocerán puesto que lo he utilizado muchas veces como referencia por la densidad de su contenido y lo representativo del rol articulador del relato:

Fue súper penca mi infancia, yo nunca tuve un núcleo de familia, desde que yo tengo recuerdo, de toda mi memoria no recuerdo que mis papas estén juntos, así familia feliz, no, sino que yo siempre andaba de un lado para otro, donde mi tía, donde mi abuela, de un lado para otro, así nunca tuve un lugar definido, no tengo recuerdos. De chica yo fui sola, quizá por eso soy como soy ahora. (1° ECe: 87)

Esta narración da cuenta claramente de cómo la joven entrevistada, al narrar un acontecimiento pasado y al escucharse, realiza una conexión con el presente con la frase “quizás por eso soy como soy ahora”. Es posible observar en el proceso interpretativo cómo se configura el reconocimiento de sí en la joven narradora. Es imposible no comprender, además, la forma en que en este acto de habla nos devela el contexto desde donde se narra, abriendo la entrada desde esta historia narrada en el liceo a los saberes que ella ha construido sobre el “buen vivir” en la comunidad a la que pertenece.

La comprensión hermenéutica de estas narraciones fue alcanzando su desarrollo y su maduración reflexiva iluminada por la teoría de la dialéctica de “la ipseidad y la mismidad” desarrollada por Ricoeur (1996), según la cual un sujeto puede hacer una distinción interna que corresponde a las dos maneras diferentes en que la identidad personal se relaciona con el tiempo, las que se combinan en la “identidad narrativa” de la personalidad de un sujeto que reflexiona sobre sí mismo en su relación con el tiempo. Esta distinción, desde la cual se puede comprender el sí mismo como otro, abre una nueva perspectiva para comprender este acto humano llamado “escuchar” que he compartido con los jóvenes estudiados.

EL ACTO DE ESCUCHA EN LA CONSTITUCIÓN DE SUJETOS SOCIALES E HISTÓRICOS

Para comprender el escuchar en este contexto lo haremos desde la consideración de este acto como “una acción humana”. Es importante señalar la consideración que hace Ricoeur de la acción humana como un cuasi texto (2001, p.169–182), lo cual quiere decir que de la misma forma que un texto narrado se desprende de su autor una acción se desprende de su agente y desarrolla sus propias consecuencias, de modo que al liberarse de su ejecutor la acción adquiere una autonomía semejante a la autonomía semántica de un texto y, al igual que el texto, esta adquiere un peso que no se reduce a la importancia que tuvo en la situación y el momento en que se dio, sino que permite reinscribir su sentido en nuevos contextos como una obra abierta, que puede ser leída por múltiples lectores.

De este modo, tanto la experiencia de haber escuchado las narraciones de vida de estudiantes de educación media de mi país, más la construcción de un diario de campo con la narración de las observaciones de la vida en el espacio escolar, me

han llevado a considerar “el acto de escucha” como una acción cuya importancia no se reduce a lo acontecido en varias entrevistas a algunos alumnos del Liceo en el que se realizó la investigación, sino que esta escapa a todas las expectativas que en su momento puse en dicha acción, de parte mía y también de los entrevistados.

En este sentido, en el acto dialógico llevado a cabo con cada uno de esos jóvenes que narraron generosamente sus historias de vida escolar, y que se constituyó en el “texto” fundamental recogido en el desarrollo de la observación de la investigación a la que me refiero, ocurrió lo que el ejercicio hermenéutico busca, como lo es develar aquello que por evidente no se reconoce en la interpretación directa o “ingenua” como le llama Ricoeur.

Una acción deja de ser una huella, pone su marca, cuando contribuye a la aparición de pautas que se convierten en los documentos de la acción humana (...) una acción significativa es una acción cuya importancia va más allá de su pertinencia a su situación inicial. (Ricoeur, 2001, p.178)

Surge entonces la convicción de que escuchando las experiencias de vida de los estudiantes se les acompaña en el camino de su propia comprensión. Ellos, a medida que fueron narrando sus historias de vida escolar, iban viviendo la experiencia de escuchar, escucharse a sí mismos y sentirse escuchados al mismo tiempo que iban reconstruyendo su propia historia de vida escolar desde el liceo. Parece evidente, en la lectura de las narraciones de estos jóvenes, que el acto de escucha se podría reinscribir en otro contexto, como por ejemplo en el contexto de la vida escolar, lo cual parece vislumbrarse en textos como el siguiente:

(...) hay una conversación más personal más humana, con el profesor Oscar, yo con él converso cosas del pasado y todo en el vacilón así (...) por eso nos llevamos bien, porque en el trabajo es diferente yo tengo que hacer mi trabajo, ahí no, digamos no me aprovecho de las circunstancias. ¡Profe una ayudita!, No me gusta aprovecharme, eso es lo que tengo yo.

Ejemplo que se repite en casi todas las entrevistas. Los jóvenes coinciden en expresar el significado que tiene para ellos el poder conversar, y en este acto “narrar” la vida, su vida.

El acto de escucha reclama algo obvio y muy simple, alguien que hable, alguien que escuche y un contexto que permita la acción. Cuando estos elementos se encuentran acontece un proceso de transformación y de encuentro con el otro y consigo mismo que permite entrar, en una historia personal que se proyecta confiriéndole nuevos sentidos al presente que hasta hoy permanecía en un estado de inmanencia inerte y desorientadora como podemos apreciar en la siguiente conversación:

Estoy como en blanco, en estos momentos, en este año estoy nulo (...) no sé pa donde tirar es que el último año, no sé adónde, yo creo que toda la gente le debe pasar lo mismo. (...) necesito orientación.

Es posible decir, entonces, que las narraciones de los estudiantes reflejan no solo una historia personal concreta o una determinada forma de ser y actuar de una subcultura escolar, sino que también abren el mundo que llevan en su interior: la necesidad de los jóvenes estudiantes de sentirse escuchados y de escuchar para luego escucharse y comprenderse al mismo tiempo que son comprendidos. Por otra parte, esta desorientación asumida después de 12 años de escolaridad se vive en completa soledad por los jóvenes estudiantes de sectores populares. El joven asume la responsabilidad de su fracaso escolar como una culpa que incluye la culpa del maltrato por parte de los demás. Esta realidad nos remite a la cultura del logro⁵ que permanece vigente en el sistema escolar popular, tal como lo expresa este estudiante:

No, si en todos los colegios la preparación es buena, es que uno tiene que saber estudiar, o meterse más, o sea no es culpa de los profesores o del colegio que yo no quiera aprender, no es culpa de ellos, es culpa mía (...). Porque si yo no quiero hacer las tareas, ¿a quién le va a ir mal después, a mí o al colegio o a la enseñanza?

La escucha es el acto por el cual podemos descubrir un mundo nuevo y transformar, el mundo viejo de ese espacio escolar que se nos está presentando cada vez más

⁵ Se refiere a la creencia arraigada de que el éxito o fracaso escolar depende de cada sujeto en particular, con lo cual se niega el rol y la responsabilidad social de la escuela. La institución escolar y sus actores permanecen enmarcados en “la cultura del logro”, la cual lleva a los jóvenes de sectores populares a asumirse como únicos responsables de sus éxitos y de sus fracasos. Este concepto es propio del neoliberalismo, que asigna preeminencia al logro individual y que acepta el principio de desigualdad como un criterio de diferenciación en la selección económica y social, lo cual tiene consecuencias, especialmente en el sistema escolar. *Cfr.* Casassus (2003).

pesado, cansador y rutinario, este puede dejar de ser o parecer una “guardería” (Pérez, 1998) para convertirse en un liceo portador de un mundo nuevo, y mundo nuevo no significa un mundo sin problemas o de problemas de fácil solución sino un mundo de personas que se encuentran y avanzan en comunidad hacia el desarrollo de su propia autonomía. Todavía resuenan las palabras de un joven entrevistado:

A: Los profes me dicen ¡estudia!, ¡estudia!, tú soy inteligente tú podí, tú podí, me dicen ¡tú teni pa' rato! me dicen ¡teni pa rato! (...) Esto me hace bien porque, un profesor que le diga a uno eso. A pocos le dicen eso los profesores, que tengo la oportunidad, que me lo han dicho.

Se sostiene también que “cuando hablamos actuamos y cuando actuamos cambiamos la realidad, generamos una nueva” (Echeverría, 1994, 2006), y es justamente esto lo que se develó en el curso de las entrevistas comprensivas. Cada uno de los entrevistados generó una realidad nueva, es decir, se abrió un mundo nuevo para ella o él. Esto se puede explicar como un acontecimiento similar al desenmascarse y desenmascarar lo que estaba oculto y en ese acto encontrar el sentido del presente y la proyección de futuro. Alguien que se comprende a sí mismo puede narrar su historia y situarse en el presente disponiéndose proyectivamente hacia el futuro.

Es así que cuando los jóvenes se narran desde la escuela traen a este espacio las tradiciones familiares y comunitarias con las cuales se articula su identidad. Tal como señala Silvia Duschatzky (1999), las narraciones de los jóvenes remiten a sus contextos vitales, los cuales se constituyen para ellos en un anclaje de identidad, el peso simbólico de ese espacio le da sentido a la comunidad a la que ellos pertenecen habitándolo, aunque la imagen que transmiten de este no sea siempre positiva tal como lo muestran las siguientes narraciones.

Vivo en la Granja, allá es como lo más rígido lo más malo, es onda, cruzar Américo Vespucio y está San Gregorio allá también, hay una parte mala, Santo Tomás, La Pintana al lado, entonces esas partes igual son más o menos peligrosas pero igual ya la mayoría me conoce (...). Vivo cerca de la delincuencia la droga, también vivo, lo bueno de allá.

Yo viví casi toda mi vida en el 31. Yo encontraba que era un buen barrio, era un buen barrio porque vivían puros abuelitos. Yo vivía con mi abuelita como siempre viví. Pero hace tiempo se empezó a poner malo (...) porque venden drogas, entonces es como ¡ay! (...) porque nosotros somos trabajadores de los que tienen más plata, o sea somos como la clase obrera, la clase baja del país (...).

Si tuviera la posibilidad de salir de ahí, lo haría. Crearía más pega no más. (3ª E: 124–150)

Uno tiene que estudiar, salir adelante si tus viejos no tienen plata uno tiene que verla, sobrevivir en la vida. (2ª E: 55)

Dialogar en el contexto escolar de un liceo municipalizado con alumnos que viven una situación socioeconómica adversa no es de menor importancia, puesto que justamente en esta realidad se necesita con urgencia una transformación que posibilite una mejor comunicación entre profesores y alumnos, así como también abrir vínculos entre escuela y comunidad. Los relatos de los jóvenes revelan una lejanía entre sus vidas y la escuela, de este modo, el proceso de aprendizaje es comprendido por ellos como un acto de transmisión que se reduce al que enseña y al que aprende, tal como es posible percibir en las palabras de dos de nuestras entrevistadas:

Hay profesores que explican, que uno se ríe y uno aprende muy rápido, en cambio estar escribiendo y dictando y dictando, no, uno ni siquiera quiere escribir. Uno está escribiendo por inercia, ni siquiera sabe lo que está escuchando, entonces debieran aprender a enseñar.

(...) en general al curso, hay algunos [profesores] que dicen que tú puedes, pero por que pueden, y entonces le dan todo el apoyo. Pero no siempre es la misma cosa, hay profesores que no. O sea que llegan a su clase, y hacen su clase, y chao, y no quedó nada, o sea uno quedó tan vacío como cuando entró, por un poco más de materia, pero o sea la materia si uno quiere no la lee nunca y nunca aprendió.

Esto nos dice que en el proceso de aprendizaje acontece un acto comunicativo que muchas veces los jóvenes viven como una frustración, lo cual, asociado a la importancia que tiene para ellos el ser confiables para los adultos, cosa que se

vive como un ideal casi irrealizable, va marcando una distancia entre “profesor–alumno” difícil de salvar, como nos quiere decir una estudiante:

O sea si [el profesor] le pone y le dice “¡sí! ustedes van a llegar” y toda la onda, uno poco menos le quiere dar la satisfacción de llegar, porque confían tanto en uno, que uno tiene como un compromiso con él.

Consecuentemente, el acto de confiar con toda la fuerza que aparece en esta narración está asociado al acto de escucha, puesto que el acto de “confiar” significa potenciar hacia el futuro una valoración positiva presente del sujeto. Es decir, confiar significa de algún modo “haber escuchado en las acciones del sujeto la promesa de una lealtad futura”, y tal como se dedujo de los análisis de estos textos él o la joven, que puede narrar su trama vital reconociendo actos de confianza por los cuales él se convierte en una promesa, va a ser capaz de apropiarse del horizonte de sentido abierto por esa posibilidad de ser en el futuro, si ampliamos esta afirmación a un plano social diríamos que los jóvenes reclaman actos de escucha y confianza por parte de la comunidad a la que pertenecen y de la sociedad en general. Escucha que debe traducirse en espacios de realización donde realmente se constituyan en “promesa” junto con “otros” en una situación de igualdad.

Los análisis actanciales realizados como parte de la investigación que dio paso a estas interpretaciones revelaron la necesidad de los jóvenes de “expresarse”, es decir de revelarse a sí mismos y a los otros. Pues bien, esa necesidad de expresión es la necesidad de apropiarse de su historia y el sujeto se apropia de su historia cuando es capaz de narrarla, reconociéndose así como “parte de” una comunidad.

Desde este contexto, ya no podemos considerar como protagonista y responsable del escuchar al otro distinto, ni priorizar en la conversación el disponerse a escuchar la totalidad del contenido de lo narrado sin perder detalle. Lo que está pidiendo el acto de escucha es encontrar el momento y el lugar adecuado para que los jóvenes puedan apropiarse del “ser que ellos son”. Estos jóvenes han develado en sus narraciones la necesidad de un acto que permite volver sobre lo más simple y lo más profundamente humano: “escucharse y escuchar estando ahí”.

LA NARRACIÓN Y EL DIÁLOGO COMO CLAVE DE ACCESO DE LA COMUNIDAD A LA ESCUELA

Dando una vuelta más desde los fundamentos de la hermenéutica, podemos decir que los jóvenes entrevistados al narrar sus historias de vida construyeron una trama en la cual han desplegado su identidad en convergencia con la historia que narraban. Análogamente, en el desarrollo mismo de esta trama ocurre lo que Ricoeur llama una “configuración narrativa”, que se puede definir como el arte de la composición que media entre la diversidad de acontecimientos narrados y la unidad temporal de la historia narrada. Este fenómeno se traduce en un despliegue de sentidos que a su vez van encadenándose junto con la trama haciéndola comprensible. Es decir, al ir construyendo narrativamente su historia, el o la joven va configurando un horizonte de sentidos que progresivamente se va integrando a su identidad personal, conectándose a su vez con otras identidades que se encuentran en ese camino de realización. Este hecho representa una transformación que se manifiesta como una “iluminación” que se produce por el encuentro con el mundo de sentidos que queda al descubierto en la experiencia narrativa, y que se expresa en una actitud fenomenológica a partir de la cual esta configuración de sentidos se convierte en una clave de acceso hacia una “transfiguración” de ese mundo de sentidos que el que narra ha configurado (Ricoeur, 2006), revelándose a sí mismo como una persona consciente del lugar que ocupa en su mundo, una persona que es parte de un proyecto de futuro que se debe forjar comunitariamente, es decir “con y para el otro y los otros”.

De esta manera irrumpe un fenómeno creativo, en que nuevos sentidos median la reconstrucción de su historia a partir de lo ya configurado. Estos nuevos sentidos descubren un mundo ya forjado por el propio narrador, de manera que él o ella deja de ser lo que fue no siendo, dando comienzo a eso otro que verdaderamente es y que secretamente perseguía. Es el acontecimiento en que se inicia el rumbo a ese mundo de sentidos que el narrador desconocía y que habitaba en él. Podemos explicar este acontecimiento estableciendo una analogía con la mayéutica⁶ socrática, la cual se traduce en ayudar al interlocutor a “dar a luz” pensamientos que están ya en su mente a pesar de que él no los sepa o conozca aún por medio de un proceso de preguntas y respuestas, sabiendo que esos pensamientos ya eran conocidos por su autor sin saberlo, y a través del diálogo el interlocutor “da

⁶ Término griego *μαιευτική τέχνη* que designa el arte de la comadrona o partera. El uso filosófico de este concepto es introducido por Platón en *Teeteto*, para referirse al método socrático, el que, según Platón, Sócrates lo habría aprendido de su madre que era comadrona.

a luz” este conocimiento, a la vez que se libera de su ignorancia. Pues bien, del mismo modo, cada uno de los entrevistados, en el desarrollo del diálogo va “dando a luz” nuevos sentidos, que ya estaban presentes en él aunque los desconocía, de modo tal que al conocerlos se abre para él un nuevo horizonte de sentido, es decir puede proyectarse hacia el futuro con un mayor conocimiento de sí mismo y de su propia identidad, al mismo tiempo que va creciendo en autonomía, tal como sugiere Freire (2002) cuando señala la importancia que tiene para la pedagogía crítica propiciar las condiciones para que los educandos se asuman como seres sociales e históricos, como seres pensantes, comunicantes, transformadores y realizadores de sueños. Cuando decimos asumirse estamos hablando de asumir la identidad cultural de la cual forman parte, y esta es una asunción de ellos, por ellos mismos.

E: ¿Y tú? ¿Eres libre?

Jorge: No sé... cómo le explico. Una sola vez me he sentido libre, cuando estaba allá arriba [me señala hacia la cordillera] en los cerros, al interior de Colina, en “los baños de colina”, solo en una carpa, en silencio, sin tele, sin radio, sin bulla, sin nada. Me sentí libre. Podía pensar lo que quería, sentía paz, fue rico. Solo conversé con el dueño que es filósofo... de apellido Covarrubias, conversé con él de varias cosas, como la vida, el mundo [se emociona]... Esa fue la única vez que fui libre... sus ojos se encandilaron, su emoción era evidente mientras relataba su gran experiencia, miraba hacia el cielo, movía sus manos, expresaba justo lo que decía... uuuf me dice alucinado. Nunca había conversado así con alguien, o desde esa vez en Colina que no me sentía así. Fue muy bueno... me mira feliz y como agradecido. (Diario de campo)

34

Este texto, junto a muchos otros, más las palabras de los profesores jefes de los niños que fueron entrevistados, expresando el asombro por el cambio experimentado después del proceso de entrevistas, nos da luces sobre el efecto transfigurador que tiene el escucharse siendo escuchado, cuando se relatan acontecimientos de la vida misma, en este caso de la vida en el liceo y dentro del liceo.

El descubrir el otro en sí mismo es el primer paso para vivir la experiencia de la diversidad que se reconoce en la vida comunitaria. En el siguiente relato podemos descubrir la importancia que tiene para los jóvenes el poder mostrarse diferente:

[Los profesores] ven a los grupos pero no ven a cada una de las personas, entonces te califican por el grupo, y no te conocen, o sea es fome, somos súper distintos entre nosotros.

La necesidad de tener la posibilidad de sentirse distinto del otro, esa capacidad del ser humano de expresarse ante los otros, para distinguirse y reconocerse como otro diferente, es también la posibilidad de valorarse, hablar y escucharse, escuchar y sentirse escuchado como lo expresa muy bien esta joven entrevistada:

[Se necesitan] espacios pa debatir, pa saber porqué estoy luchando, pa saber porqué tengo esta visión, y para mostrarle a los otros que esto es lo que quiero, yo siempre digo que si voy a hablar hablo con el corazón, sino me quedo callada.

Es la necesidad humana de compartir con otros un “horizonte de expectativas”, que es individual porque es de cada uno, pero que también es compartido porque se descubre intersubjetivamente, desde la expresión narrativa de la identidad, la que se ha ido construyendo articuladamente en la experiencia humana del tiempo.

En el siguiente texto podemos descubrir esa necesidad que experimentan los jóvenes en su vida escolar de lograr integrar a su formación académica la formación personal. Para poder sentir que caminan juntos, descubriéndose y descubriendo horizontes de sentidos compartidos, lo que representa un mundo nuevo que es posible dar a luz.

Si le regalara algo a mi país, le regalaría... igual va a sonar a partido político, le regalaría educación, ¡sí! los educaría, no tanto como educación intelectual sino que educación para que la gente “aprenda a ser persona”, aprenda lo que tienen que hacer, que alguien nos guíe porque estamos todos como ¿qué hago? ¿Qué hago?, hasta que lo hacemos y seguimos nuestra vida por eso. Como más educación, en cierto grado para aprender a ser persona, a descubrir lo que yo quiero hacer, ese tipo de educación es la que hay que dar.

Este relato de una joven, que en el momento de la entrevista cursaba tercero medio, es realmente digno de una reflexión mayor. De este modo, nos invita a plantearnos un desafío que signifique abrir espacios para la promoción de la persona humana en el liceo.

Las palabras dichas por esta estudiante resuenan, “educación para que la gente aprenda a ser persona” implica la petición de una convergencia entre el plano existencial y el plano pedagógico dentro de la formación escolar. Junto con el aprendizaje de contenidos los jóvenes demandan un aprendizaje “para la vida”, puesto que aseguran que “la vida les enseña a pensar” como lo expresa el siguiente relato:

A uno le enseñan a pensar, la vida le enseña a pensar, o sea cuando uno ve que las cosas están mal..., deberíamos pensar las cosas, deberíamos ser más tranquilitos, pensar las cosas, ser menos arrebatados.

Es así que oponen la vida al colegio que “no les enseña a pensar”, dándonos la justificación del porqué cuando hablan de la imposibilidad de poder expresarse en el liceo lo hacen en clave de justicia.

Estas palabras nos dicen que los jóvenes de los sectores más deprimidos de nuestro país están cada día más solos, tanto en su proceso de crecimiento humano como en el social y personal. Ellos demandan un “lugar” existencial en la sociedad y esperan que este se manifieste también en el liceo. Como indica el relato, estos jóvenes se perciben muy necesitados, no solo de comprensión, sino también de afectos y compañía efectiva. Los diálogos logrados en las entrevistas con estos jóvenes integran a la experiencia de la escucha y la emoción, como una experiencia básica, que permitiría entrar en la elipse de la comprensión de sus mundos de sentido. Ellos y ellas, junto con sus experiencias, sus opiniones sobre el liceo y sus expectativas, despliegan afectos que hacen gratificante para ellos el acto de narrar. Ellos y ellas requieren procesos comunitarios que los conduzcan en su propio crecimiento dándoles pistas sobre cómo enfrentarse a su futuro y desde su profunda desorientación piden “que alguien nos guíe” porque están todos como “¿qué hago? ¿Qué hago?”.

De este modo esta demanda de orientación, que se expresa en el lenguaje de ellos, hoy se encuentra enmascarada en tantas y tantas imágenes de jóvenes que no logran sentirse “integrados”, puesto que no han encontrado su “lugar” en el contexto vital en que les ha tocado vivir y desarrollarse. Es decir, ellos no han encontrado en la familia y/o liceo la posibilidad de experimentarse como un “tú” para sus formadores, ni estos se han transformado en un tú para ellos.

La demanda de la joven entrevistada es muy clara y, muestra de manera paradigmática, el decir de todos los jóvenes entrevistados. Ellos necesitan que el liceo se constituya en “un lugar para ser, para estar y para experimentar el mundo” y hoy, como podemos percibirlo en las narraciones de los jóvenes, esto no solo no se está logrando sino que, por el contrario, el liceo en muchos casos se experimenta como un encierro obligado, que deja abierto a muchos de ellos solo posibilidades de “evasión”, de “desorientación”, de “autodefensa” y de agresión.

Como dice muy bien el texto presentado, ellos no saben dónde ir, no ven caminos, no han ensayado respuestas que les ayuden a inventar un futuro, porque no se les ha permitido “pensar”, es decir, no han tenido la posibilidad de reflexionar sobre cosas importantes para sus vidas que tengan un referente en la vida escolar. Por esto ellos demandan un “pensar” que les permita un saber orientado hacia el mundo que les tocará vivir. Un estudiante, a tres meses de terminar cuarto medio, repite angustiado “necesito orientación”:

Al: Estoy como en blanco, en estos momentos, en este año estoy nulo así no sé pa dónde tirar es que el último año, no sé adónde, yo creo que toda la gente le debe pasar lo mismo.

E: ¿Estás como en blanco, y necesitas orientación necesitas ayuda?

A: Sí poh necesito orientación.

Él, después de 12 años de vida escolar, siente que “está en blanco”, nulo dice él, y en este concepto logra expresar que se siente anulado, “sin lugar” en ese futuro que se le impone como un castigo, por no haber aprendido. Es decir, el liceo no cumplió la labor de satisfacer en estos alumnos la necesidad básica de todo ser humano de tener interlocutores que les ayuden a interpretar el mundo, al mismo tiempo que ellos mismos se puedan autointerpretar. Lo que este joven lamenta es no haber tenido “aprendizajes significativos”, no haber construido conocimientos, en definitiva como dicen ellos no haber aprendido a pensar. Otro estudiante lo expresa muy claramente en otro texto que he considerado verdaderamente paradigmático:

Lo que enseñan en el colegio es lo más ordinario que hay... no hay otra palabra, “ordinario”. Puras cosas que no tienen que ver una con la otra, puras palabras, aprender de memoria y repetir. No enseñan a pensar, creen que en 3° y 4° medio recién podemos aprender algo de filosofía, pero ahí ya es tarde, nadie aprendió a pensar.

Cuando enseñen a pensar desde Kinder, desde la base, el liceo va a valer la pena. Ahora nadie aprende cosas válidas, interesantes, conocimiento real. (Entrevista informal a Mateo, Diario de campo, p.26)

La validez de la educación, sobre todo en los sectores más pobres, pasa por aprender “cosas válidas, interesantes, conocimiento real” como afirma este joven. Ellos sienten que en el liceo solo tienen que “repetir y repetir”, “aprender de memoria”, sin que lo que aprenden adquiera significado en alguna acción que valide ese conocimiento. Por el contrario, ellos sienten que les enseñan “puras cosas que no tienen que ver la una con la otra, puras palabras”.

Lo que nos dice este joven estudiante conmueve profundamente por la responsabilidad que nos compete. Escucharlo implica un compromiso con lo escuchado, que involucra interpretarlo, ya no solamente para obtener una comprensión fenomenológica, sino para que comprendiéndolo podamos establecer una mediación entre este joven que representa a miles de jóvenes de nuestro país y las entidades que deciden las políticas educativas. Escuchar este texto significa conectarlo con una historia y una identidad juvenil popular y al mismo tiempo constituirnos en los referentes y demandantes de una urgencia: la creación de un espacio de integración humana en la formación escolar de los oprimidos. La inserción escolar por sí sola no es suficiente, es más, mientras más jóvenes no se sientan identificados con los aprendizajes escolares e integrados en la vida escolar, más se acrecentarán los problemas que hoy nos afligen.

Solo haciéndonos cargo de estas demandas estaremos cumpliendo el sueño de los jóvenes de sectores pobres: “cuando enseñen a pensar desde Kinder, desde la base, el liceo va a valer la pena”, cuando le demos sentido a lo aprendido en un proceso diseñado, para el desarrollo humano, tendremos jóvenes que serán capaces de inventarse un futuro. Para la mayoría de estos jóvenes la universidad no es un camino, pero el mensaje que reciben es que esta es el único camino por el cual se puede lograr ser alguien en la vida. Escuchando a estos jóvenes comprendemos que no es la universidad la que los hará “ser alguien”, sino que quieren ser alguien hoy, porque hoy necesitan sentirlo y serlo.

A través de sus relatos podemos dar cuenta de que la clave que puede compensar esa necesidad está en la confianza que sus profesores depositen en ellos. La confianza como una actitud radical, profundamente verdadera, no como meras frases clichés que sirven para evadir la responsabilidad de realizar un trabajo de reflexión sobre las verdaderas capacidades y posibilidades que se pueden potenciar en estos jóvenes que están en pleno proceso de su formación como personas. Ellos en la etapa escolar experimentan un proceso de construcción de identidad, por lo cual la confianza en este periodo es fundamental para ellos. Confianza en que serán capaces de construirse un futuro digno y humano, a partir de un presente digno en el que se experimentan como “promesa” puesto que ser alguien es justamente ser promesa. Las palabras de una muchacha que cursa tercero medio lo expresan ejemplarmente:

O sea si [un profesor] le pone y le dice si ustedes van a llegar y toda la onda, uno poco menos le quiere dar la satisfacción de llegar, porque confían tanto en uno, que uno tiene como un compromiso con él.

La confianza es una clave fundamental para realizar un trabajo eficaz con estos jóvenes, la confianza real, aquella que no se explica porque constituye una experiencia que se transmite a través de acciones. La confianza como una relación entre alguien que cree y que transmite ese creer en el sujeto que es objeto de esa fe. El joven quiere ser digno de la confianza de sus profesores, pero necesita también creer en sus profesores, creer que estos están ahí con ellos, que son parte comprometida en su presente porque “confían tanto” en los jóvenes a los cuales enseñan que los jóvenes sienten que “tienen un compromiso con ellos”.

Consecuentemente, estos dos mundos, el de los profesores y el de los estudiantes, que circulan separados dentro de un mismo contexto, lo cual ha sido descrito por muchas de las últimas investigaciones etnográficas realizadas en la realidad del liceo popular (por citar algunos: Baeza, 2001; Sandoval, 2002; Llaña & Escudero, 2003; Czarni, 2012) solo se podrán encontrar cuando se abra una interrelación cuyo eje de sentido sea la confianza mutua entre jóvenes y adultos, confianza que es necesario construir rompiendo el círculo vicioso que hoy mantiene a estos dos mundos desconectados. Afortunadamente, podemos decir que hoy existen muchos profesores que siendo parte de un mismo sentir trabajan solitaria e

incansablemente por transformar esta realidad⁷, sin los recursos ni el apoyo que les permita crear redes que le den cauce a sus esfuerzos. Estos docentes, que son tan valorados por los jóvenes que han sido beneficiados con su labor, se constituyen en el ejemplo que fundamenta, confirma e ilumina lo que aquí estamos planteando. Otro de estos jóvenes lo dice de este modo:

(...) ellos me dicen mira podí estudiar esto y podí tener tantos trabajos
(...) yo trato de pensar si podría ser, y los profes me dicen ¡estudia!,
¡estudia!, Tú soi inteligente tú podí, tú podí, me dicen ¡tú teni pa' rato!
me dicen ¡teni pa rato! (...) me hace bien porque que un profesor
que le diga eso a uno, a pocos le dicen eso profesores, que tengo la
oportunidad, que me lo han dicho. (3° EC: 226–236)

Sin embargo, el trabajo de estos profesores no tiene la fuerza que ha ido adquiriendo la actitud contraria, manifestada en la pérdida de la confianza, el pesimismo y la resignación de muchos profesores que trabajan en este medio, que sí forman redes, y que lamentablemente tiene consecuencias negativas en la vida de los jóvenes que les ha tocado formar:

Está más que claro que estos cabros no tienen remedio, son cabros
pervirtidos fruto de un país que está pervirtiéndose, lleno de
mentirosos, estafadores y ladrones... pero... [mirándome y en un
tono irónico]... pobres niños, ellos son buenos, hay que saberlos
llevar (...). (Diario de campo, p.48)

Comentarios como este y otros más fuertes suelen escucharse en los liceos populares, estas son palabras que crean pesimismo y temor, desgano e impotencia entre ellos mismos y, lo que es más importante, hieren la dignidad de muchos jóvenes que se sienten anulados y descartados como promesa de futuro.

⁷No podemos dejar de señalar que los estudios sobre el desarrollo profesional docente (Fuentealba, 2006) postulan que generalmente estos profesores en sus inicios transitaban por un proceso interactivo de interiorización en su personalidad, de la compleja cultura institucional, en conjunto con un grupo de referencia del que participaban. La pedagogía crítica (Giroux, 1990) por su parte postula que el tema central es que el docente desarrolle un lenguaje que le permita develar y comprender el nexo que se da entre instrucción escolar, las relaciones sociales que informan esa instrucción y las necesidades y competencias producto de la historia que los estudiantes llevan a la escuela, para lo que propone repensar y reestructurar la naturaleza del trabajo docente contemplando a este como un intelectual transformador, es decir, como profesionales reflexivos de la enseñanza, con lo que realiza una fuerte crítica teórica a las ideologías tecnocráticas e instrumentales subyacentes a los sistemas educativos actuales que han convertido a los docentes en meros objetos de estas.

¿Y para qué sirve educar un cabro que sea crítico? yo encuentro que eso no sirve ahora, ¿qué hace un cabro crítico cuando sale del colegio? yo encuentro que no vale la pena. (Diario de campo, p.20)

Estudiantes que demandan confianza, comprensión y aprendizajes significativos, junto a profesores que carecen de métodos y conocimientos sobre los jóvenes. Y no tan solo eso, sino que tienen una gran carencia de perspectivas reales para orientar y guiar a estos jóvenes hacia un futuro posible de alcanzar. De este modo, no solamente los jóvenes de sectores populares están carentes de orientación, muchos de sus profesores se afirman en métodos obsoletos y sin sentido, que les ayudan a suplir la incapacidad para conducir la gran diversidad de dificultades con que se encuentran en el desarrollo de la labor docente.

Si queremos avanzar hacia una escuela abierta a la comunidad es necesario asumir el desafío de abrir un diálogo de saberes en ella incorporando los aportes de la pedagogía crítica y la educación popular. Ambas entregan una visión amplia sobre la educación y la pedagogía, que permite comprender a los sujetos de la educación (profesores y educandos) como seres sociales portadores de saberes populares y saberes científicos, ambos contruidos desde lógicas culturales diversas, pero que no son excluyentes, puesto que no constituyen dos universos aislados sino que entre ellos es posible generar intersecciones y circulación. Si bien ambos corresponden a lógicas y universos simbólicos diferentes su reconocimiento, valoración y puesta en diálogo, permitirían ampliar el universo de sentidos de los sujetos involucrados en los procesos educativos escolares, de modo que en la escuela se articulen el universo simbólico cargado de imágenes propias del mundo de la vida de los niños, los jóvenes y los profesores, que se transmiten en relatos vivenciales y en el lenguaje abstracto, conceptual, de análisis formal propio del conocimiento científico transmitido por la escuela. Este diálogo aportaría a la finalidad social que tiene la escuela, rescatando a los sujetos invisibilizados a partir del reconocimiento de su universo cultural y social, aportando a la construcción de identidades comunitarias (Torres, 2014).

Sin lugar a dudas, la inserción escolar es uno de los hitos más importantes para la educación escolar y para el desarrollo del país, frente a esto miramos con preocupación la necesidad de destinar recursos humanos y económicos para que este incremento de alumnos en las aulas sea portador de un crecimiento, que signifique desarrollo humano y ensanchamiento del horizonte cultural. Cuando esto se realice no escucharemos palabras como estas:

Es que [mis compañeros] están muy desganados, son pocos los que tienen sueños, los que pueden cumplir sus sueños, saltar toda esa barrera, son pocos porque muchos se quedan en las esquinas, salen de cuarto medio, que la situación no está buena, que ni siquiera consiguen una práctica, y se van quedando ahí, se van quedando ahí y de repente todas las ilusiones y todos los sueños que uno tenía se van al tarro de la basura.

Como bien afirma la joven, pocos son los que logran “saltar toda esa barrera” y muchos son los que “se van quedando ahí” en las esquinas, como dice una canción “pateando piedras”. La transformación de esta realidad ya no depende de los profesores ni del sistema escolar, depende de la sociedad en su conjunto. Se podrán tomar muchas medidas pedagógicas, pero si estas no van acompañadas de una voluntad como país todo esfuerzo pedagógico, sin ser vano, será insuficiente. Sin embargo, el escudarse en esta realidad como una justificación a seguir sobrellevando esta situación no nos parece una buena medida, porque transformando se transforma, y si la transformación parte por la escuela bienvenida sea.

Esta joven agrega pensando en su futuro:

Me preocupa, me preocupa porque yo sé que después afuera me voy a encontrar con mundo totalmente distinto, voy a ver la realidad, voy a tener que defenderme sola, y va a ser más difícil (...) yo sé que si yo quiero estudiar a mí me va a costar mucho, me va a costar demasiado diría yo porque yo no voy a poder pagar, mi mamá no va a poder pagar la universidad, una carrera de cinco años.

El mundo de afuera se ve demasiado distinto, difícil. Para estos jóvenes salir del liceo significa ver la realidad tal cual es para ellos, una realidad que tendrán que afrontar solos, donde como esta muchacha dice “van a tener que defenderse solos”, porque no ven un “lugar para ellos”.

Quedan interrogantes por resolver, pero queda también la convicción de que el liceo puede hacer mucho en el proceso de formación de estos jóvenes y que este es un espacio que debe aprovecharse al máximo. El acompañamiento, la formación personal, el aprendizaje efectivo, siempre constituirán un aporte a la promoción humana y existencial de los más desposeídos de nuestro país.

Vuelvo a las palabras del comienzo: “la construcción del conocimiento educativo solo es posible en una escuela que esté abierta a la comunidad, sobre todo en los sectores populares y rurales. Sin embargo, hoy en nuestro continente, y hablo particularmente desde Chile, la escuela, obstinada y engeguada por el logro de resultados académicos, ha ido progresivamente alejándose de los mundos de la vida de los sujetos que en ella habitan, perdiéndose de este modo el necesario reconocimiento del otro que debe caracterizar el proceso formativo educacional”.

Dejo al lector las palabras finales del diario de campo que contiene las observaciones etnográficas (Velasco & Díaz de Rada, 1997; Lulle, et al.1998) realizadas en el liceo investigado:

Me voy pensando en el primer día, cuando entre por primera vez al liceo... las rejas eran dos metros más bajas y este era un mundo desconocido para mí. Hoy con las rejas más altas, siento que desde aquí dentro el mundo se ve distinto, lejano, hostil y casi inconquistable. He penetrado en un mundo nuevo, he traspasado una máscara y aquí he percibido y vivido un mundo de la vida que por algún tiempo también fue el mío y que ahora tendré que objetivar para leer más allá de las palabras y de las acciones lo que dice el lenguaje que trasciende los límites del tiempo y del espacio proyectándose impulsado por los sentidos que han ido configurando la existencia de tantas vidas que se entrecruzan dentro de estas rejas que suben y suben poniendo límites al horizonte de tantas expectativas que luchan por subsistir.

REFERENCIAS

Anderson, Gary L. (2002). “Hacia una Participación Auténtica: Deconstrucción de los Discursos de las Reformas Participativas en Educación: En Nuevas tendencias en Políticas Educativas. Estado, Mercado y Escuela. Granika. Buenos Aires. Argentina.

Apple, M (1997). Educación y Poder. Barcelona: Paidós.

Baeza, J. (2001). *El oficio de ser alumno en jóvenes del sector popular*. Santiago de Chile: Universidad Católica Silva Henríquez.

Bauman, Z. (2003). *Comunidad. En busca de seguridad en un mundo hostil*. Madrid: Siglo XXI.

Bergson, H. (2007). *La evolución creadora*. Buenos Aires: Cactus.

Casassus, J. (2003). *La escuela y la desigualdad*. Santiago de Chile: LOM.

Czarni, G. (2012). Etnografías escolares y diferencia sociocultural. *Perfiles Educativos*, 34(138).

Dubet, F. (2005). *La escuela de las oportunidades*. Buenos Aires: Gedisa–Punto Crítico.

Duschatzky, S. (1999). La Escuela como Frontera. Reflexiones sobre la Experiencia Escolar de Jóvenes de Sectores Populares. Paídos Ibérica

Echeverría, R. (1994). *Ontología del lenguaje*. Santiago de Chile: Dolmen.

Echeverría, R. (2006). *Actos de lenguaje. Volumen I: La escucha*. Santiago de Chile: JC Zaez.

Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Argentina: Ed. Tierra Nueva y Siglo XXI.

Freire P. (2002). *Pedagogía de la esperanza*. Buenos Aires: Ed. Siglo XXI.

Freire, P. (2004). *Pedagogía de la autonomía*. Buenos Aires: Ed. Siglo XXI.

Freire, P. (2006). *El grito manso*. Buenos Aires: Ed. Siglo XXI.

Freire, P. (2012). *Pedagogía de la indignación*. Buenos Aires: Ed. Siglo XXI.

Fuentealba, R. (2006). Desarrollo profesional docente: un marco comprensivo para la iniciación pedagógica. *Foro educacional*, 10, 65–106.

Giroux, H. (1990). *Los profesores como intelectuales transformativos*. Barcelona: Paidós.

Kaufmann, J. C. (1996). *L'Entretien Compréhensif*. París: Nathan.

Lulle, T. et al. (1998). *Los usos de la historia de vida en las ciencias sociales II*. Barcelona: Anthropos.

Llaña, M., & Escudero, E. (2003). *Alumnos y profesores: resonancia de un desencuentro*. Santiago de Chile: Ediciones Emege Comunicaciones.

Mejía, M. R., & Manjarrés, M. E. (2010). Las pedagogías fundadas en la investigación. Búsquedas en la reconfiguración de la educación. Recuperado de <http://eduteka.icesi.edu.co/pdfdir/PedagogiasInvestigacion.pdf>

Osorio, F. (1999). El científico social entre la actitud natural y la actitud fenomenológica. *Cinta de Moebio* 5: 119–128. Santiago de Chile: FACSU, U de Chile.

Pérez, Á. (1998). *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. España: Ed. Morata.

Ricoeur, P. (1996). *Sí mismo como otro*. Madrid: Siglo Veintiuno.

Ricoeur, P. (2001). *Del texto a la acción* (Primera edición en español). Buenos Aires: Ed. Fondo de Cultura Económica.

Ricoeur, P. (2006). La vida: un relato en busca de un narrador. *Ágora*, 25(2), 9–22.

Ríos, T. (2004). *La configuración de sentidos en un grupo de jóvenes liceanos de sectores populares: un acercamiento hermenéutico al mundo juvenil escolar*. Santiago de Chile: PUC.

Ríos, T. (2013). *La hermenéutica reflexiva en la investigación educacional y social*. Universidad de Manizales – Colombia/UAHC Santiago de Chile. En prensa.

Sandoval, M. (2002). *Jóvenes del siglo XXI: sujetos y actores en una sociedad en cambio*. Santiago de Chile: UCSH.

Schutz, A. (1973). *Las estructuras del mundo de la vida*. Buenos Aires: Amorrortu.

Schutz, A. (1974a). *El problema de la realidad social*. Buenos Aires: Amorrortu.

Schutz, A. (1974b). *Estudios sobre teoría social*. Buenos Aires: Amorrortu.

Skliar, C. (2005). ¿Y si el otro no estuviera ahí? Buenos Aires: Miño y Dávila.

Tenti, E. (2004). *Notas sobre escuela y comunidad*. Buenos Aires: IIPE.

Torres, A. (2014). *La educación popular: trayectoria y actualidad*. Bogotá: El Buho.

Touraine, A. (1997). *¿Podremos vivir juntos?* México: Fondo de Cultura Económica.

Velasco, H & Díaz de Rada, A. (1997). *El trabajo de campo. La lógica de la investigación etnográfica. Un modelo de trabajo para etnógrafos de la escuela.* Madrid: Ed. Trotta.