

PROCESO DE RECONOCIMIENTO DEL ALUMNO PROBLEMA COMO LEGÍTIMO OTRO DE ESCUELAS VULNERABLES*

LUIS AJAGAN**

ABELARDO CASTRO***

ALEJANDRO DÍAZ****

CATHERINE ALARCÓN*****

RESUMEN: Esta investigación tiene por objetivo analizar, desde la perspectiva de los profesores, las contradicciones y tensiones que surgen en el encuentro entre alumnos vulnerables y la cultura oficial de la escuela. Los sujetos de esta investigación cualitativa, de inspiración fenomenológica, son ocho profesores de enseñanza básica de establecimientos educativos municipales y privados subvencionados de la Región del Bio-Bio, Chile. Las percepciones de los profesores entrevistados dan claras indicaciones de un complejo tránsito desde la no aceptación y rechazo de los estudiantes hasta su aceptación como legítimos otros. Los resultados alcanzados demuestran que la co-construcción del conocimiento, deseable desde el punto de vista constructivista del aprendizaje, sólo es lograda cuando los docentes alcanzan el estadio de aceptación de sus estudiantes como legítimos otros.

Palabras clave: Alumno problema. El otro. El legítimo otro. Profesor. Reconocimiento.

THE PROCESS OF RECOGNITION OF A PROBLEMATIC STUDENT AS A LEGITIMATE OTHER IN VULNERABLE SCHOOLS

ABSTRACT: This research aims to analyze, from the perspective of teachers, the contradictions and tensions that arise in the encounter between vulnerable students and the school's official culture. The subjects of this qualitative

* Este artículo es el resultado de una investigación enmarcada en el proyecto Conicyt "Bicentenario soc-15: Dialéctica de los aprendizajes y rupturas del círculo de los bajos aprendizajes en sectores de alta vulnerabilidad" y Centro de Investigaciones avanzadas en Educación (Ciae).

** Departamento de Ciencias de la Educación, Universidad de Concepción. Concepción – Chile.

*** Departamento de Ciencias de la Educación, Universidad de Concepción. Concepción – Chile.

**** Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Concepción. Concepción – Chile.

***** Programa de Doctorado Educación y Sociedad, Universidad de Barcelona. Barcelona – España.

Contato com os autores: <luiajagan@udec.cl>

research, of phenomenological inspiration, are eight primary school teachers from public and private subsidized schools of the Bio-Bio Region, Chile. The perception of the interviewed teachers give clear indications of a complex transition from the non-acceptance and rejection of students to their acceptance as legitimate others. The results obtained show that the co-construction of knowledge, desirable from the constructivist point of view of learning, is only achieved when teachers reach the stage of accepting their students as legitimate others.

Key words: Problematic student. The other. The legitimate other. Teacher. Recognition.

PROCESSUS DE RECONNAISSANCE DE L'APPRENANT-PROBLÈME COMME UN AUTRE LÉGITIME DANS DES ÉCOLES EN SITUATION DE VULNERABILITÉ

RÉSUMÉ: Cette recherche vise à analyser d'après la perspective de l'enseignant les contradictions et les tensions qui se produisent au cours de la rencontre entre les élèves vulnérables et la culture officielle de l'école. Les sujets de cette recherche qualitative, d'inspiration phénoménologique, ce sont huit enseignants du primaire, des écoles municipales et privées subventionnées de la région du Bio-Bio, au Chili. Les perceptions des enseignants interrogés fournissent de claires indications d'une transition complexe, de la non-acceptation et du rejet des élèves au fait de les considérer comme des autres légitimes. Les résultats obtenus montrent que la construction collective des connaissances souhaitable du point de vue constructiviste de l'apprentissage se produit seulement si les enseignants réussissent à se faire accepter par ces élèves comme des interlocuteurs légitimes.

Mots-clés: Élève en situation de vulnérabilité. Enseignant. L'autre. L'autre légitime. Reconnaissance.

Introducción

Al inicio de la investigación “Dialéctica de los aprendizajes...”, desarrollada en escuelas ubicadas en sectores de bajos ingresos económicos, era recurrente escuchar que los escasos aprendizajes se debían a que los niños no tenían las denominadas “conductas de entrada” que necesitan poseer al llegar a la escuela, que no estaban preparados, llegando incluso a escucharse expresiones como “no son buena materia prima”. En definitiva, los profesores percibían a sus propios alumnos como “otros” distintos a ellos, en donde ellos representan la legitimidad cultural y a esos “otros” es necesario culturizarlos. Lo anterior contradice de manera fundamental los principios de las teorías actuales de educación como lo es el constructivismo en sus distintas expresiones. De los hechos narrados surge la interrogante: ¿Puede realmente haber co-construcción del conocimiento en el aula y, a partir de ese trabajo, lograr el desarrollo cognitivo del alumno si no se le reconoce como un “legítimo otro”? Por otra parte, cuando el profesor llega a vivenciar a un alumno como un “otro legítimo”, ¿cómo se manifiesta ese proceso, cuáles son sus dimensiones y cuál es su

implicancia para el trabajo de aula en términos concretos? ¿Llega a comprender que un alumno “vulnerable”, desde su propia cultura y habitus,¹ puede aportar a esa co-construcción?

El estudio, fundado en entrevistas cualitativas a profesores, ha presentado varios desafíos metodológicos. En primer lugar es difícil que un profesional de la educación acepte directamente que no reconoce en sus alumnos una persona distinta pero de igual valor. Por lo mismo, los sujetos de entrevistas fueron elegidos a partir de un grupo que respondió afirmativamente a la siguiente pregunta: “¿Ha tenido usted algún alumno que inicialmente le fuera difícil de tratar y al cual Ud. llegara a apreciar, a pesar de sus diferencias con él?”.

Los relatos de los sujetos entrevistados, todos ellos diferentes entre sí, fueron leídos repetidamente hasta encontrar en ellos distintas dimensiones o hitos que develan, desde una perspectiva fenomenológica, el proceso a través del cual un profesor llega a considerar a un alumno como un legítimo otro, con experiencias y vivencias distintas a él y a otros alumnos, pero con el cual se puede establecer una relación de mutuo aprendizaje y construcción.

Marco teórico

La corriente constructivista (PIAGET, 1997, 2001; AUSUBEL, 1976; VYGOTSKY, 2005) pone un gran énfasis en la necesidad de que todo proceso educativo considere las necesidades e intereses propios del educando. En principio, esta corriente sigue el razonamiento del pragmático norteamericano John Dewey (1859-1952), quien plantea que a partir de actividades que se desenvuelven libremente, y que tienen más que ver con el mundo del niño que con el mundo académico, es posible lograr una educación verdadera tanto para el individuo como para el desarrollo de la sociedad (DEWEY, 1995). La diferencia entre Dewey y autores como Vygotsky (1866-1934) radica en la mayor importancia que el último le otorga al contexto social para el aprendizaje y, por ende, para el desarrollo cognitivo del niño, habiendo consenso en la necesidad de considerar las experiencias previas del niño como punto de partida e todo proceso educativo.

Este mismo principio ha sido abordado desde la perspectiva de la aceptación de la “legitimidad del otro”, en la proximidad de la convivencia, en circunstancias en que el otro, o lo otro, puede ser uno mismo. En ese sentido, *legitimidad del otro* y *respeto por él o ella* son dos modos de relación congruentes y complementarios que se implican recíprocamente (RUIZ, 2002). El cómo puede manifestarse, en Educación, el reconocimiento del otro como un legítimo otro se puede expresar como sigue:

Por ejemplo, si pienso que un niño hace algo que está mal porque es flojo, mi conducta va a revelar lo que pienso, y va a constituir la negación del niño como flojo, si pienso que el niño hace algo que está mal porque aun no tiene la práctica adecuada que le permita hacerlo bien, mi relación con el niño va a reflejar mi darme cuenta de que la dificultad del niño en hacer lo que yo espero que haga tiene que ver con su práctica y no con su ser. En el segundo caso voy a corregir la práctica del niño, en el primero voy a corregir su ser. En el primer caso, al corregir al niño, lo voy a negar; en el segundo caso, al corregir la práctica, lo voy a aceptar. En el proceso de formarse como Profesor o en el proceso de ser Profesor, uno tiene que darse cuenta precisamente de lo que acabo de decir y aprender y practicar la distinción de estas dos acciones: la de negar al niño y la de corregir su práctica.

[...] Cuando uno se acerca a un niño y uno le habla fuera del espacio emocional en que el niño se encuentra, éste no se acerca a uno. Uno le ofrece la mano y el niño no la toma. Pero, en el momento en que uno se encuentra en la aceptación del niño, en su emoción, el niño toma la mano. Ese gesto de tomar la mano es una acción que constituye una declaración de aceptación de la convivencia. Es como si el niño dijera estoy dispuesto a convivir contigo y, por lo tanto, a transformarme en la convivencia contigo. (MATURANA, 1992, p. 44-45)

La importancia de generar un buen clima socio-afectivo en contextos educativos ha estado presente en la tradición pedagógica asociada al trabajo con niños normales² (ROMAGNOLI; VALDÉS, 2000); asimismo con niños en situaciones traumáticas y de reincorporación social, como en los casos descritos por Sujomlinsky (1986) y Makarenko (1975).

La interrogante que podemos formular es si esto puede ocurrir en un sistema educacional cuya orientación básica, independiente de sus fines oficiales, es la reproducción social, la que se hace explícita en el hecho que la escuela no es neutral sino que representa fundamentalmente a la cultura dominante (BOURDIEU, 2007; BERNSTEIN, 1994; WILLIS, 1988). Desde esta perspectiva, el éxito escolar está determinado por el capital cultural que el niño trae consigo, siendo favorecidos aquéllos cuya cultura familiar y extracción social coinciden con el de las clases dominantes y tienden a ser excluidos quienes no pertenecen a éstas. Se trata de una escuela excluyente, en donde no todos son considerados como “legítimos otros”, siéndolo sólo aquéllos con capital cultural “adecuado” y, en el mejor de los casos, aquéllos que se “adaptan” a una cultura que, en el fondo, también los niega.

Surge así un campo de tensión entre lo que sugiere la teoría pedagógica, por una parte, y la situación sociológica de la escuela, como expresión de una cultura dominante excluyente, por otra. Es en este campo de tensión en el cual el profesor debe realizar el currículo; por tanto, si el alumno es interpretado como “otro”, ajeno, extraño, diferente y distante, o como un “legítimo otro” dependerá de la perspectiva que adopte el docente en relación a la escuela y respecto a su rol como educador. Nuestra identidad – como señala Taylor (1999) – se forma en buena medida por el reconocimiento, o carencia de él, por parte de los otros y, no pocas veces, por

un falso reconocimiento, de tal manera que una persona o un grupo de personas pueden sufrir un profundo daño cuando quienes los rodean reflejan una imagen despreciable. El no reconocimiento del otro puede, por consiguiente, transformarse en una forma de opresión obligándolo a vivir una existencia limitada, falsa y deformada. Por otra parte, grupos subordinados que han interiorizado y asumido una imagen despreciable del sí mismo internalizan una imagen de inferioridad (TAYLOR, op. cit.). Esto nos remite a la dialécticidad de las relaciones entre docentes y estudiantes. El reconocimiento del otro resulta inseparable del asumirse como ser humano, como sujeto histórico. Como indica Freire (2002, p. 126): “No soy si tú no eres y, sobre todo, no soy si te prohíbo ser”. La superación de la exclusión que implica la vulnerabilidad sólo se logra en comunión pues – como indica Ovelar Pereya (2008, p. 178) siguiendo a Freire: “nadie libera a nadie, nadie se libera solo, los seres humanos se liberan en comunión”.

La afirmación anterior es interesante desde al menos dos perspectivas: la primera de ellas es que se trata de un proceso, la segunda tiene que ver con el reconocimiento de ambas partes como sujetos en comunión. En el caso del profesor significa, por una parte, avanzar desde una visión tradicional, autoritaria e ingenua hacia una visión más crítica de su profesión. Por la otra, el tránsito de la percepción del alumno como objeto a sujeto co-partícipe de su formación.

De acuerdo a esta discusión, a nuestras interrogantes iniciales acerca del proceso y las dimensiones o hitos en el reconocimiento de un alumno en contexto de vulnerabilidad como el legítimo otro, cabe agregar esta otra: ¿Quién es definido como “el otro” que llega a ser considerado como un “legítimo otro”? ¿Qué lo caracteriza?

Metodología

Por tratarse de vivencias y de la interpretación que los profesores hacen de los actos, actitudes y formas de expresión de sus alumnos, escogimos un diseño de inspiración fenomenológica. En el proceso de recopilación de información entrevistamos a ocho profesores de educación básica de centros educativos de administración municipal y centros educativos de particulares con subvención estatal de la Octava Región (Chile), cuyos alumnos provienen de familias socio-económicamente vulnerables. La selección de los sujetos de estudio, intencionada o estratégica (ENEROTH, 2009), contempla ambos géneros y distintos años de experiencia laboral (entre 5 a 41 años), con un rango etáreo también variable (entre 27 y 57 años), a fin de cumplir con el requisito de diversidad de los sujetos entrevistados. Lo común en todos ellos son las vivencias de haberse “llevado mal” – desde la perspectiva de la cultura escolar –, inicialmente con un alumno en un período próximo al actual, y del cual tienen recuerdos nítidos.

Entrevistamos a ocho profesores y profesoras seleccionados, entrevistas que fueron efectuadas en lugares que garantizaran una conversación abierta, espontánea y bajo estrictas normas de confidencialidad. Las conversaciones fueron grabadas y, en algunos casos, fueron completadas vía internet. Luego de la transcripción de las entrevistas, se procedió a analizar la información, identificando los distintos estadios por los que atravesaban los profesores hacia el reconocimiento del “legítimo otro”. Como criterio para reconocer el paso de un estadio a otro usamos la determinación de expresiones que pudiesen revelar la toma de conciencia del entrevistado sobre el cambio sufrido en la relación, y enunciados que indicasen una reflexión autocrítica sobre el contacto con los alumnos.

Resultados

Antes de presentar los resultados es importante señalar que el proceso vivenciado por los profesores – y que concluye en el reconocimiento de un alumno “problema” en un “legítimo otro” – no es igual para todos. Para algunos de ellos es más evidente o más importante en una etapa que en otra. Más similar es lo que reconocen como un “alumno problema” – el “otro” –, cuya forma de ser puede cuestionarse desde la perspectiva de la cultura escolar y que pasamos a describir a continuación.

El “otro”

¿Cómo son los alumnos que los profesores definieron como “problema”? ¿Cómo son estos alumnos frente a los cuales algunos de ellos manifestaron que deseaban que no estuvieran en clases? ¿Qué caracteriza a estos alumnos que al verlos, o cuando éstos hacían sentir su presencia, ellos reaccionaban pensando “nuevamente el mismo” en un sentido de desesperanza?

De las entrevistas se deduce que “el otro” es el típico alumno problema que no se adapta al sistema educacional; sistema que, en conceptos de Willis (1988), se identifica con los profesores que, por lo tanto, son objeto de una resistencia activa a la escuela. Los profesores los vivenciaron, primariamente, de la siguiente manera:

Caso nº 1: “[...] no respetaba la autoridad de nadie, era despectivo con su mirada y lenguaje corporal; era violento”.

Caso nº 2: “Era rebelde y esquiva, todo le aburría, era buena alumna en los ramos principales y le encantaba música, pero se aburría rápidamente [...]”.

Caso nº 3: “No tenía respeto por nadie, era agresivo y grosero. Una vez le dijo a la Paola ‘vieja tal por cuál’; en primer año y la hizo llorar [...]”.

Caso nº 4: "Era un niño muy agresivo, sobre todo con las niñas; no las toleraba; cuando no le gustaba algo, o no le hacían en el gusto le daba mucha rabia y tiraba todo lejos".

Prácticamente, en todos los discursos de los profesores está la vivencia de la agresividad expresada por esos alumnos. Se referían a ellos con apelativos negativos y, que en definitiva, no eran niños educables como se expresa en la siguiente cita.

Caso nº 5: "Yo creo que este niño me hizo sentir que perdía el tiempo, él parecía como un pequeño mafioso [...]".

El alumno está lejos de ser un legítimo otro, en términos de Taylor (op. cit.). De acuerdo a los conceptos de Freire (2002), la visión que prima es la de un alumno objeto, al que hay que domesticar. Tampoco existe una visión reflexiva de la profesión docente, basada en un cuerpo teórico como el constructivismo que permita sustentar una visión distinta, más dialéctica, de las relaciones entre profesores y alumnos.

El proceso vivencial conducente al reconocimiento del "alumno problema" como un "legítimo otro"

A continuación describiremos el proceso vivencial a través del cual los profesores que ejercen su profesión en contextos de vulnerabilidad llegan a reconocer en un alumno problema "un legítimo otro", de acuerdo a lo que Maturana llega a comprender, es decir la tolerancia y comprensión del otro como si fuera Yo Mismo. Esto, visto desde el profesor, como una persona educable y con plenos derechos a ser respetado como persona y ciudadano.

El conflicto, la frustración y el rechazo

Ante la agresividad vivenciada, los profesores reaccionan de dos formas, que se entrecruzan. Una de ellas es la identificación de estar en una situación de conflicto que, a su vez, genera estados emocionales como el rechazo al alumno y la frustración por no poder lograr que acate la norma escolar. Cuando la tensión es mayor, se hace presente la somatización del conflicto: los profesores reaccionan con stress, traducido en colon irritable y dolores de cabeza. El rechazo al alumno problema además es manifiesto y compartido con otros profesores. Las siguientes citas ilustran algunos de los distintos estados emocionales manifestados por los profesores:

1) Frustración e impotencia:

Caso nº 1: "Sentía enojo y frustración, porque no se acomodaba a las normas establecidas por mí. Yo deseaba que se fuera del curso [...]"

Caso nº 2: "Para empezar no es rechazo, es impotencia de no poder revertir la situación. Rabia no siento, porque son niños."

Caso nº 3: "Cuando me di cuenta que le faltaba el respeto a los demás niños especialmente a las niñas, me sentía mal, [...] me sentía un tanto impotente por que no podía llegar a él, [...] no me lo permitía, [...] él me rechazaba en forma agresiva y grosera.

Caso nº 4: "Molestia, impotencia porque a pesar de ser tan pequeño no dejaba que me acercara a él".

2) Rechazo:

Caso nº 5: "Sensación de frustración por no tranquilizarlo, rechazo, rabia, impotencia [...]".

Caso nº 6: "[...] Comenzaron a darme unos dolores, me imagino que de colon cuando comenzaba a disparar todo, ya que los niños también se alteraban; todos gritaban... era un caos. [...] tenía que parar la clase, llegaba la directora, los auxiliares para detenerlo ¡Uf!, me tenía los nervios de punta. Yo después lo rechazaba un poco le tenía un poco... no de miedo, [...] como respeto, [...] como sabía que ya no eran conductas normales sino derivadas de una enfermedad, le hacia los gustos [...]".

3) Conciencia de conflicto:

Caso nº 7: "Llegó el 2009 con muchas falencias, tanto académicas como afectivas. Siempre causó problemas en sus antiguos colegios; entonces lo más probable es que lo hayan pasado de curso. No sabía nada, casi ni leía [...] lo que más me molestaba era la actitud que tenía en clase, nada le importaba, desconcentraba a sus compañeros, a veces era agresivo [...] aunque nunca trató de pelear con los alumnos [...] tenía que llamarle la atención constantemente, por eso era siempre un conflicto".

Todas las entrevistas develan la intensidad del conflicto que no sólo involucra al profesor sino también a otros profesores que, en algunos casos, deben ingresar a la sala de clases e intervenir físicamente ante el estado beligerante de un alumno. Lo central del conflicto consiste en el intento y empeño que pone el profesor para "encauzar" al alumno en la tarea escolar por una parte y, por la otra, la resistencia del alumno a aceptar las tareas que se le asignan en el contexto escolar. Se trata de una contradicción profunda que, en términos dialécticos, tiene un carácter antagónico y que, de superarse, no ocurrirá precisamente en el plano de sometimiento del uno al otro.

Lo interesante de esta etapa de toma de consciencia del conflicto es la exigencia que algunos profesores experimentan de comprender la situación a la que se enfrentan y su intento de formular interrogantes, dando paso con ello a una conciencia transitiva en relación a su rol como docentes.

La primera aproximación al otro en un plano de comunicación distinto al propiamente escolar

El primer paso del profesor hacia la comprensión del "alumno difícil" no se da desde la lógica oficial de la escuela. Ocurre, de acuerdo a lo que plantea Maturana, desde la emocionalidad, desde los sentimientos. Son situaciones en

donde el alumno entrega indicios que iluminan su realidad personal y que llaman la atención de profesor. Según lo narrado por los profesores, la comprensión del otro comienza cuando se reconoce la existencia de factores contextuales en la vida del alumno que permitirían explicar y llegar a comprender su comportamiento “disruptivo”. Ya no es el ser del alumno el que está en cuestión, es su entorno próximo, como la familia o el barrio en que vive.

Desde la perspectiva del profesor la mirada sufre un vuelco, que pronostica la superación dialéctica del conflicto a partir del intento de alcanzar una comprensión profunda del alumno desde el punto de vista vivencial, del ser del alumno y, en palabras de Bourdieu, de su habitus. De ser un profesor cuyo acento está en la ejecución del currículo de su sector de aprendizaje, a un profesor que, al menos por un momento, centra su atención en el alumno, en sus vivencias, en la calidad de éstas y su relación con el comportamiento escolar. En esta etapa disminuye la sensación de rechazo y frustración. Su condición de no ser una persona educable queda entre paréntesis, en una suerte de suspensión del juicio.

Las señales que da el niño motivan al profesor a dar pasos de acercamiento, como el querer escuchar más de lo que, a veces tímidamente, a veces con insistencia, puede haber sido enunciado por los “alumnos problema”. De allí nace la intención de comprender qué es lo que ocurre en ese niño y pudiera explicar su conducta. El acto de escuchar es generalmente indicado como el principio de un acercamiento que puede tener consecuencias importantes para la futura interacción, tal como lo indica la siguiente entrevistada:

1) El inicio de la comunicación:

Caso nº 1: “A pesar de que yo siempre lo retaba o miraba mal, él siempre estaba a mi lado y me contaba su vida. De pronto le presté oídos [...] yo creo que hice algo que antes no hacía, de puro rechazo, escucharlo. Creo que le presté oreja por la sencilla razón de que ya no me fue indiferente, su actitud me llamaba la atención, ya que no tenía conductas de un niño, como lo dije anteriormente; diariamente nos fuimos comunicando más, ya sabía de qué me estaba hablando, ya sé su historia familiar, si habla de Matías sé que es su hermano, si me habla de Dragon Ball sé que es su mono preferido, eso”.

2) Primera comprensión a partir del conocimiento del contexto de vida:

Caso nº 2: “La verdad es que nunca he querido entrar mucho en el mundo personal de los otros, me da miedo involucrarme mucho en aspectos que no sé si me corresponden. [...] Mucho tiempo no tengo para tratar en otro ámbito con los alumnos que no sea dentro de la clase. Bueno, también empecé a entender por qué reaccionaba de una forma tan agresiva; con la situación familiar que tenía eran hasta entendibles sus reacciones; entonces también empecé a tener más paciencia y a entender su actitud”.

Otra entrevistada expresa que el escuchar al niño no solo permitió que lo comprendiera sino que ese mismo hecho también tuviera un significado para ella, como profesional y como persona:

Caso nº 3:

P: ¿Cuándo fue esa vez que le quiso contar un poco de su vida?

R: “Creo que este niño está muy herido. Bueno fue en los días que llegaba bien y, si mal no recuerdo, estaba sentado adelante y algo le pregunté y me contó de su hermano; primero fue en tono de superioridad, que no lo quería, que le pegaba y, luego comenzó contándome algo de su abuela, que era quien los cuidaba, y de la mamá, que trabajaba, llegaba muy tarde y que apenas hablaba con ella, [...] cosas así. La mamá era muy joven y creo que no le prestaba la atención ni le entregaba el cariño que él necesitaba.

P: ¿Y qué le hizo sentir ese hecho a usted?

R: “Me hizo sentir bien y creo que entendí por qué era él tan agresivo, pensé que había avanzado con él. Pero después volvía a ser igual, era como que retrocedía”.

P: Pensó que había avanzado, ¿cómo, en qué sentido?

R: “En el sentido que lograría llegar a él y podría ayudarlo a salir adelante, a pesar de todo, porque era muy inteligente”.

Surge del relato un momento de comprensión profunda por parte de la entrevistada, la toma de conciencia de que existen factores contextuales que explican la manera de ser del estudiante. Al mismo tiempo, el relato nos da claros indicios de que se trata de un proceso con avances y retrocesos: “Pero después volvía a ser igual, era como que retrocedía.”.

En otra entrevista se constatan los lazos afectivos que se van creando en el proceso comunicativo.

Caso nº 4: “Cuando lograba conversar con él, era un niño súper dócil, era un niño alegre, eso me sorprendió de él, a pesar de que seguían dándole pataletas, era de los únicos niños que me abrazaban cálidamente cuando entraba a la sala [...]”.

La cita anterior muestra la importancia de las relaciones afectivas en el proceso de construcción del otro como legítimo otro, tal como lo sugiere Maturana. Esa realidad afectiva estimula el desarrollo de un proceso comunicativo que en la escuela no está dado como una relación de pares, en donde ambos son legítimos. En la descripción de un proceso educativo pudiera darse la impresión que el escuchar es un hecho circunstancial en la profesión docente. Pero no es así, es una parte primordial del ejercicio de la profesión docente, que sin embargo, está fundamentalmente centrada en la observación del avance del aprendizaje de los alumnos, en su comprensión o falta de comprensión del currículo que se realiza en la sala de clases. Ese acto de escuchar es interesante, en tanto que ayuda al profesor no solamente con aquel alumno que desde el inicio se presenta como “problema”, sino también aquel alumno que no era problema y de pronto por las circunstancias de vida se transforma en “otro” como en el caso que es narrado por la siguiente entrevistada:

1) El escuchar y la paciencia como elementos claves para la comprensión del otro:

Caso nº 5: “[...] Yo creo que en mi caso la paciencia ha sido una virtud, escucharlos, sentarme al lado de ellos, cuando hay una silla desocupada; yo tomo la silla, me siento, le explico, lo puedo haber retado a él pero él ve que yo lo quiero ayudar, cuando senté a su lado [...]”.

“[...] Dejo que las cosas vayan sucediendo naturalmente, me acerco si la situación lo amerita, busco la oportunidad para establecer buenos climas de convivencia; la comunicación para mí es importante... me contaba cosas infantiles y algunos hechos de su vida, pero sin mucha profundidad. En realidad siento que en ese momento feliz, si hubiese existido un problema ella habría venido a verme con confianza [...]”.

2) La comprensión del alumno próximo que se aleja hacia un “otro”:

Caso nº 6:

P: ¿Cómo actúas regularmente con alumnos y alumnas que resultan difíciles como esta alumna?

R: “Dejo que las cosas vayan sucediendo naturalmente, me acerco si la situación lo amerita, busco la oportunidad para establecer buenos climas de convivencia; la comunicación para mí es importante y que sea de buena calidad. Soy muy sensible a comunicarme con todos los niños y niñas. Busco dar ejemplo de tolerancia a escala humana”.

“En este caso era una chica muy sensible, talentosa en lo artístico, con muchas capacidades y habilidades sociales; se comunicaba bien, se expresaba con claridad, tenía iniciativa, era cooperadora. Ella llegó en abril de otro colegio, fue muy afectuosa conmigo, me saludaba de beso en la mejilla, a veces me abrazaba, usaba lentes y siempre me saludaba con alegría. La tenía una vez por semana en las clases de música y, a mitad de año, entró al grupo de danzas, la enloquecía bailar y cantar, era muy creativa y cooperadora conmigo, hizo amistades fácilmente hasta que sucedió lo de la separación de sus padres, ahí cambió de ánimo, incluso conmigo ya no era la misma, estaba muy distante conmigo; fue un *cambio notable*”.

El relato muestra un proceso de distanciamiento entre docente y alumna; de una relación cercana la alumna se va transformando en un ser distinto, casi desconocido. Este relato nos da claras indicaciones de que las relaciones entre docentes y alumnos distan de ser estáticas y lineales, y en ellas pueden surgir momentos tanto de cercanía como de distanciamiento. Ello puede ser producto o bien del desconocimiento del profesor acerca de los procesos que conducen a la superación dialéctica de la contradicción de que se trate, o bien la visión del alumno de cómo vivencia las condiciones para superar esa contradicción. Por ejemplo del tránsito de sentirse objeto a sujeto educativo.

Descubrimiento de cualidades personales y potencial educativo del “otro”

Las primeras conversaciones acerca de las condiciones de vida del alumno encaminaron a los profesores a una comprensión más profunda de sus actos, que conllevará a su vez a la comprensión del alumno “difícil” a percibirse como legítimo

otro y, al mismo tiempo, sujeto de educación. Que sus actos no estaban ligados a su ser sino más bien a sus circunstancias de vida. Pero éste es también el comienzo de una suerte de redescubrimiento del “otro”, en el sentido de encontrar características que inicialmente no se podían ver en él, a partir de la superposición de actitudes generadas por los sentimientos de rechazo. A su vez, la visión de estas nuevas cualidades hizo crecer la idea de educabilidad del “alumno problema”, educabilidad que, desde esa misma perspectiva, es no solamente posible, sino que además es un desafío. Lo anterior, no solo significa un cambio de la forma de ver al alumno sino que es a su vez, un giro respecto a la visión de la profesión misma. Los siguientes relatos expresan las cualidades descubiertas y el desafío que representa este redescubrimiento:

La distinción del “otro” entre otros alumnos y el descubrimiento de una cualidad compatible con la escuela:

Caso nº 1:

“En resumen ya no pasó a ser un alumno más; cuando me hablen de él o me den ciertas características de él, sin decirme el nombre sabré de quién se trata realmente. Creo que es inteligente, tiene buen lenguaje y buenísima memoria”.

Nuevas cualidades y la confianza y recompensa para el profesor

Caso nº 2:

P: A ver, cuénteme más de esas cualidades buenas que le encontraba...

R: “Primero, su inteligencia; era muy ingenioso, tenía un gran dominio con los demás, que si hubiese sido positivo, hubiese llegado a ser un gran líder”.

P: Desde el punto de vista personal, ¿le hizo sentir algo el hecho de que en algún momento él quisiera contarle algo de su vida?

R: “¡Claro! Siempre es reconfortante cuando los niños confían en ti y más si son niños que les cuesta contar sus cosas [...] tal vez porque los niños se dan cuenta de que tú realmente estás realmente interesada en ellos y que pueden confiar. Por eso trato de no comentar lo que ellos me cuentan... se sentirán seguros, puedes hacerles ver lo importante que son, y ellos te creerán y sabrán o sentirán que no es solo política. Puedes guiarlos para que confíen en sí mismos, en sus capacidades. Imagina un niño en que sus papás no confían en sus capacidades o en uno al que siempre critican; nunca verá lo que puede desarrollar... o esos otros niños a los que siempre comparan con otros [...]”

Educabilidad y el desafío a aprender

Caso nº 3: “Recuerdo una vez que lo hice leer en clases; cuando lo hacía siempre sus compañeros se burlaban porque no era capaz de juntar una palabra, su fluidez era pésima, entonces le di como tarea que leyera todos los días en su casa aunque fuera un boleto y que así iría mejorando su lectura y comprensión y que, después de un tiempo, se iba a dar cuenta que había avanzado y que le demostraría a sus compañeros que podía ser

mejor que muchos de ellos. Resultó que un día, después de un tiempo, él se ofreció a leer y lo hizo fluidamente, no podemos decir que perfecto, pero para el nivel que tenía era un gran avance el que había logrado, hasta sacó aplauso. De ahí lo tomé como un ejemplo de superación para el curso. Ahí cambiaron las cosas, su actitud fue otra, ya no era un problema [...]”.

El desafío como profesor y ego profesional

Caso nº 4: “[...] Primero a mí me contaron cómo era G. Entonces entré con un deber ¿cierto?. Porque la cosa es así, entré con un deber y un objetivo. Entonces según lo que he observado, esos niños alteran el curso, entré con el desafío de mejorar lo que estaba ocurriendo, porque por algo me pusieron en ese curso. Primero no le encontré nada terrible, de primera, no fue tanto, como yo lo había dimensionado. Luego de conocerlo me voy involucrando mucho con él, me dedico mucho a estos niños, pero de tanto que me involucro con el niño, el niño se involucra con uno, por ejemplo me trae regalitos [...]. Entonces establezco ese vínculo y el niño empieza a responder así. Y eso ayuda a que empiecen a modificar, y yo estoy convencida que eso es lo importante [...]”.

El relato de la docente muestra un hito clave para el proceso de acercamiento que posteriormente se transformará en reconocimiento: “luego de conocerlo me voy involucrando mucho con él...”. De ese proceso de involucrarse con el alumno surgirá un vínculo que generará un círculo virtuoso en la relación.

Caso nº 5: “Estaba siendo un adulto significativo para ella y para los que estaban alrededor. Me sentía bien. Comprometido con mi labor y aprendiendo de ellos. Hay muchas razones, pero la principal era que podía apreciar cuán posible es el cambio para el desarrollo de las competencias emocionales en mis alumnos”.

Caso nº 6: “Es que siento algo extraño; yo creo que siempre lo vi como un desafío, entonces pasa por un asunto de ego, onda que si yo era capaz de domesticarlo, ya pasaría a ser su ídolo y así me respetaría, entonces me hace sentir bien eso, siento que yo soy su ley, que le doy seguridad”.

P: ¿Por qué te hace sentir bien eso?, ¿Qué significa ser su ley?

A: “Que tengo la capacidad de formar personas, que cumplo con el objetivo de educar, que no estoy dando palos de ciego, y que le soy significativa”.

Las dos últimas citas no dejan de ser interesantes. La identidad profesional presiona al profesor a cumplir su función de educador, pero ya no es el educador que mira al hasta ahora “alumno problema” desde el currículo oficial. Hay un cambio cualitativo que, de una u otra manera, está presente en todos los entrevistados. Surge la idea de ser significativo para el alumno. Aunque implícitamente se le reconoce legitimidad, en tanto persona con la que, al menos, se quiere compartir una vivencia, esta es la de ser significativo. En ambos casos, pero más en la última de ellas se vislumbra una relación de poder. La profesora quiere “domarlo”, “ser su ley”, al mismo tiempo que reconoce una suerte de paridad a partir de un hecho respecto al cual ella no tiene el dominio, el ser significativa para el otro. Una ambivalencia que, de una u otra

manera, es el reflejo de una contradicción interna: reconocer una cualidad positiva, que inspira una suerte de respeto a su diversidad y, por otra parte, querer dominarlo.

El alumno problema, “el otro” como legítimo otro

El reconocimiento del legítimo otro puede definirse como la expresión de respeto y de aceptación del otro en convivencia desde el respeto y la aceptación de sí mismo. En nuestro concepto, la aceptación del otro significa el reconocimiento como persona y como ciudadano en sus derechos, siendo muy relevante una relación afectiva de convivencia. Es, por tanto, ir más lejos que el reconocimiento de determinadas cualidades de educabilidad y convivencia. Es la aceptación del ser distinto como si fuera uno mismo o, al menos un par, en palabras de Freire, un sujeto partícipe de su educación, en comunión con su profesor. Desde la perspectiva de las teorías actuales de educación, esta condición es la base de la co-construcción de conocimiento, necesaria además para adquirir las competencias para la sociedad del conocimiento. En términos dialécticos, es un salto cualitativo que se genera a partir del reconocimiento de las cualidades del otro, en términos de su capacidad intelectual, afectiva y de convivencia y que termina en el reconocimiento del otro como legítimo, que posee un valor en sí como persona, más allá de su circunstancialidad, que pueda afectarlo negativamente. Este enfoque, como paréntesis, lleva a recordar la visión de Rousseau (1973), para quien el niño es un ser sustancialmente distinto del adulto y sujeto a sus propias leyes y evolución; el niño no es ni un animal ni un hombre, es un niño.

Este es un salto cualitativo en la percepción del profesor. Ahora al alumno se le distingue y se le aprecia como un sí mismo y no en relación a una expectativa o imagen predeterminada de cómo el otro debería ser. Esta nueva percepción difiere en matices entre uno y otro. En algunos casos se acentúa el cambio experimentado por el alumno, como explicación a una visión distinta de él, como es en el siguiente caso:

R: “Sí, pienso que es un muy buen niño, logró integrarse y logró que lo integraran también. Logró la aceptación de sus profesores en general, cuando le ocurría todo eso. Se ha superado bastante, reconoce sus errores; todo ahora es positivo para él.

P: ¿Y crees que eso le hace bien?, ¿Por qué?

R: “Porque es un niño normal, ya no lo criticamos, no le mandamos comunicaciones para la casa destacando sus actos negativos; todo lo contrario... se premia y eso lo hace feliz y un niño aceptado por todos”.

P: ¿Ahora, lo reconoces como otro valorable, a pesar de todo?

R: “Sí, totalmente, porque logró superarse y darse cuenta de sus actos, que es lo más importante”.

La cita muestra que hay un reconocimiento en un asunto de fondo: se considera al alumno “un muy buen niño”. Queda la duda si esto es así por la adaptación que tuvo lugar en él o porque, primariamente, ese cambio es producto de haber iniciado con él un trabajo que reconocía su valor de ser en primera instancia.

En el caso que sigue a continuación hay una situación distinta. Existe un cambio en el profesor mismo, un cuestionamiento a su forma de ver al alumno como otro y la toma de conciencia de ver al niño a través de sí mismo; es el entrevistado quien enfatiza la importancia de la mirada empática, tal como se expresa a continuación:

A: “[...] Yo creo que lo que me hizo click, es no verlo como un niño; aprendí a no subestimar, lo veo como persona sin edad [...] que siente lo mismo que yo, que le afectan tal vez las mismas cosas que a mí; finalmente que, como par, siento que está formado por defectos y virtudes y que tiene la capacidad de identificar ambas cosas. [...] Siento que uno de los grandes problemas de mi entorno – porque hablar del mundo sería muy amplio y no lo conozco –, es que no sabemos tratarnos, siempre nos subestimamos por jerarquías, ya sean de edad, trabajo, económico, etc. Entonces perdemos el enfoque, en sí, de que somos personas hechas de sentimientos, valores, etc. Y eso es lo universal; o sea que aquí y en China, si yo maltrato psicológicamente a alguien, sentirá el mismo dolor; entonces, está en ser empático, en mirar de pronto de afuera, qué valor le das a tu palabra, que tal vez puede ser de alivio o de terror. [...] El peor error es subestimar; lo correcto para mí, es ver el otro como si fuera yo igual [...]”.

Otro hecho interesante dice relación con que el reconocimiento del otro no siempre significa que el ahora “legítimo otro” deja atrás su habitus, sino que existe un genuino reconocimiento, a partir del cual se puede seguir construyendo pedagógicamente, significando con ello un compromiso más crítico con la profesión, distinto al que se podría haber tenido antes, como en el caso de las siguientes citas, siendo más explícito en el caso de la cita nº 2:

Caso nº 1: “El siente lo mismo que yo, que le afectan tal vez las mismas cosas que a mí, finalmente que, como par, siento que está formado por defectos y virtudes y que tiene la capacidad de identificar ambas cosas. Ya tolero todas sus pataletas, no escupo cualquier idiotez, tengo más tino, finalmente siento que él logró que mis antivalores fueran valores al fin [...]”.

Caso nº 2: “La pedagogía no sólo es el arte de enseñar sino de humanizar, enseñar a aprender para vivir dignamente; el ejemplo de tolerancia y respeto es crucial, el dotar de un ambiente emocional sano y protegido es vital para un aprendizaje para todos, ver a los niños a una escala humana nos da la alegría de estar formando seres sanos y constructivos, sin traumas. Seres felices”.

Las citas anteriores develan la culminación de un proceso que, por una parte, reconoce el haber aprendido a asumir al estudiante como un legítimo otro, un sujeto educativo. Por otra parte, revela un cambio en la visión de lo que es la profesión docente en el sentido que la pedagogía no es el arte de enseñar, sino de humanizar

como punto de partida para el desarrollo de las personas, tal como lo plantean los distintos autores expuestos en el marco teórico.

Discusión final

Desde la perspectiva oficial del Estado, la escuela es un espacio de formación, de construcción de identidades sociales y culturales, de socialización. Lo más probable es que esto sea realmente así en el caso de muchos centros educativos. Es probable, también, que en esos mismos establecimientos sea un hecho la máxima constructivista de co-producción del saber que impulsa el desarrollo de la persona, de sus capacidades intelectuales y su construcción como ciudadano.

Una realidad distinta se devela en escuelas a las que acuden niños de familias en condiciones socio-económicas complejas, excluidas de los beneficios económicos y culturales de los que disfrutaban otros sectores de la población. Niños con una cultura lejana a la escolar y una escuela que, a través de los profesores, intenta socializarlos en y hacia esa cultura lejana a ellos; de esta manera la escuela pasa a ser un espacio que, para muchos niños, puede ser efectivamente de crecimiento, en tanto que para otros se convierte en un escenario en donde se establecen relaciones de conflictos insolubles. A su lejanía de la cultura escolar – y a la presión por lograr aprendizajes que surgen de su institucionalidad – se suman dramas personales y sociales, donde la agresión experimentada por esos niños se traduce en actos constantes de rebeldía, orientados hacia la escuela y hacia su propia situación.

En medio de este escenario está el profesor, que debe realizar un currículo lejano a esos niños y, al mismo tiempo, debe intentar comprender lo que ocurre en aquéllos que reaccionan con violencia en el espacio escolar. En esos casos, el principio central del constructivismo queda en entredicho. La escuela representa una cultura que, además, se legitima a través de pruebas estandarizadas y, en ningún caso aparece como un espacio que abra paso a la co-construcción de los conocimientos de los alumnos en situación de vulnerabilidad. Aún más, violenta esa posibilidad.

En estas circunstancias observamos hechos esperanzadores. Profesores que, como los que hemos encontrado en este estudio, habiendo comenzado por rechazar a esos alumnos, incluso calificándolos de “pequeños mafiosos”, son capaces de recorrer un derrotero que los lleva a una comprensión profunda de aquéllos y, al final, llegan a reconocerlos como “legítimos otros”. Eso es el inicio o el fundamento de cualquier esfuerzo educativo importante.

Como ha podido apreciarse, se trata de un derrotero en donde no está presente la visión del profesor técnico, aquél que lleva adelante el currículo a partir de técnicas didácticas sofisticadas, basadas en una racionalidad pedagógica de tipo

instrumental. Su visión tiene su punto de arranque en un hecho más básico, y no por ello menos importante: el ser profesor. Condición que se manifiesta en el escuchar al alumno, en conocer sus vivencias, en salir a su encuentro, en una relación en donde se es igual en el plano del respeto. Se trata de la creación activa de un plano de interacción, de convivencia, donde es más fácil sentirnos, reconocernos, aceptarnos y apreciarnos como intrínsecamente humanos.

El camino no fue fácil para ninguno de los entrevistados. Al contrario, las complejidades – incluyendo la somatización del estrés que surge de la vivencia de las contradicciones generadas al interior del aula – los llevaron a cuestionamientos propios, desde los cuales surgen la comprensión de esos alumnos, su aproximación y, finalmente, el reconocimiento en ellos de un legítimo otro. Un camino que no es ni estático ni lineal, sino que está hecho de avances y retrocesos, de replanteamientos sobre la conducta propia y sobre la de sus alumnos. Este proceso implica una transformación que va desde una visión transitiva, ingenua, de la profesión docente a una visión más crítica de ella y a una evolución de la percepción del alumno como objeto de la educación a la del alumno como sujeto.

Los relatos dejan vislumbrar un hecho interesante: profesores que asumen su profesión desde una postura distinta al profesor tradicional dedicado a pasar materia, a concretar las indicaciones oficiales de planes y programas, de mapas de progreso y de instrucciones burocráticas. Surge un profesor independiente, con más seguridad en sí mismo, que asienta su identidad profesional en un humanismo profundo, en donde el desarrollo de lo humano – en su expresión más amplia – es el horizonte donde se supera la contradicción que se da en la escuela, expresada en la cultura que representa, en contraposición al habitus de los niños pobres que recibe.

Notas

1. Usamos el término “habitus” siguiendo la perspectiva de Pierre Bourdieu quien define habitus como el sistema de disposiciones que los individuos (o los grupos) llevan en su bagaje, los que les permiten a partir de un número reducido de principios generar las maneras de actuar, pensar, comprender y valorar qué se exige en determinados contextos sociales (BROADY, 1991).
2. El límite entre “normal/anormal” es tema de encendidas polémicas en la comunidad científica actual (Cf. MELUCCI 1989). Entendemos como “niños normales” en este contexto a infantes que no han estado expuestos a situaciones límites o traumáticas, tales como guerras, genocidios, deportaciones, diversas expresiones de violencia sistemática, entre otras.

Referencias

AUSUBEL, D. *Psicología educativa: un punto de vista cognoscitivo*. México, DF: Trillas, 1976.

BERNSTEIN, B. *La estructura del discurso pedagógico: clases, códigos y control*. Madrid: Paideia, 1994.

BOURDIEU, P. *Capital cultural, escuela y espacio social*. Buenos Aires: Siglo XXI, 2007.

BROADY, D. *Sociologi och epistemologi: om Pierre Bourdieus författarskap och den historiska epistemologin*. Stockholm: Högskolan för lärarutbildning i Stockholm, 1991.

DEWEY, J. *Democracia y educación*. Madrid: Morata, 1995.

ENEROTH, B. *Hur mäter man "vackert": grundbok i kvalitativ metod*. Stockholm: Natur och kultur, 2009.

FREIRE, P. *Pedagogía de la esperanza: un reencuentro con la pedagogía del oprimido*. Buenos Aires: Siglo XXI, 2002.

MAKARENKO, A. *Poema pedagógico*. Moscú: Progreso, 1975.

MATURANA, H. *El sentido de lo humano*. Santiago: Hachette, 1992.

MELUCCI, A. *Nomads of the present: social movement and individual needs in contemporary society*. London: Raduis, 1989.

VELAR PEREYRA, N. Paulo Freire: gusto por la libertad, gusto por la justicia. *Educere*, Mérida, v. 12, n. 40, p. 177-187, ene./mar. 2008. Disponible em: <www.scielo.org.ve/pdf/edu/v12n40/art22.pdf>.

PIAGET, J. *Psicología del niño*. Madrid: Morata, 1997

PIAGET, J. *Psicología y pedagogía*. Barcelona: Critica, 2001.

ROMAGNOLI, C.; VALDÉS, A.M. Relevancia y beneficios del desarrollo de habilidades emocionales, sociales y éticas en la escuela. Documento Valoras UC, 2000. Disponible em: <www.educarchile.cl/.../Que_son_las_habilidades_socioafectivas_y_eticas.pdf>.

ROUSSEAU, J.J. *Emilio o De la Educación*. Trad. Antonio G. Valiente. Barcelona: Fontanela, 1973.

RUIZ, A. *Aportes de Humberto Maturana a la psicoterapia*. Santiago: Inteco, 2002. Disponible em: <<http://www.inteco.cl/articulos/003/index.htm>>. Acceso em: 25 mayo 2011.

SUJOMLINSKY, V. *Entrego mi corazón a los niños*. Moscú: Progreso, 1986.

TAYLOR, C.H. *Det mångkulturella samhället och erkännandets politik*. Göteborg: Daidalos, 1999.

VYGOSTKY, L.S. *Psicología pedagógica: un curso breve*. Buenos Aires: Aique, 2005.

WILLIS, P. *Aprendiendo a trabajar: cómo los chicos de clase obrera consiguen empleos de clase obrera*. Madrid: Akal, 1988.

Recebido em 20 de agosto de 2012.

Aprovado em 14 de fevereiro de 2014.