



**EL AULA DE CLASE, UN ESPACIO DE
RELACIÓN CON - SENTIDO
Un estudio etnográfico**

**LIGIA CARVAJAL ARBOLEDA
MARÍA CRISTINA GARCÍA GÓMEZ**

**ASESORA
CLAUDIA MARÍA HINCAPIÉ
Magíster en Problemas Sociales Contemporáneos,
énfasis en emergencias y desastres.**

**UNIVERSIDAD DE MANIZALES
CENTRO INTERNACIONAL DE EDUCACIÓN Y DESARROLLO HUMANO
CINDE
SABANETA – ANTIOQUIA
2005**

CONTENIDO

	pág
INTRODUCCIÓN	13
1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	15
2. JUSTIFICACIÓN	18
3. OBJETIVOS	21
3.1 GENERAL	21
3.2 ESPECÍFICOS	21
4. REFERENTE CONCEPTUAL	22
4.1 COSTRUCION DE SENTIDO	22
4.2 EL LENGUAJE Y LA INTERACCION COMUNICATIVA	26
4.2.1 La comunicación no verbal.	29
4.2.2 Componentes del lenguaje.	32
4.2.3 Funciones del lenguaje.	39
4.2.4 Competencia comunicativa.	45

4.2.5 Habilidades comunicativas.	51
4.3 RELACIONES INTERPERSONALES	52
4.4 LA AUTORIDAD UNA FORMA DE ORDEN	58
4.5 LA AFECTIVIDAD, UNA ALTERNATIVA DE ACOGIDA	61
4.6 EL CONOCIMIENTO, ENCUENTRO CON OTROS/AS	65
4.7 LA NEGOCIACION, UN ESPACIO DE PERTENENCIA	68
5. METODOLOGIA	71
5.1 UNIDAD DE TRABAJO	73
5.2 UNIDAD DE ANALISIS	73
5.3 DISEÑO METODOLOGICO	73
5.3.1 Primera fase.	73
5.3.2 Segunda fase.	74
5.3.3 Tercera fase.	74
5.3.4 Cuarta fase.	74
5.3.5 Quinta fase.	75

6. DESCRIPCION DEL CONTEXTO	76
6.1 GENERALIDADES A NIVEL GEOGRAFICO E HISTORICO	76
6.1.1 Características económicas de los pobladores de Quibdo.	77
6.1.2 Características sociales de los habitantes de Quibdo.	78
6.1.3 Caracterización de la población juvenil quibdoseña.	81
6.1.4 Medios de comunicación y nuevas tecnologías.	83
6.1.5 Niveles de participación.	83
6.1.6 Características culturales.	84
6.1.7 Características educativas.	85
6.2. CARACTERISTICAS DE LA INSTITUCION EDUCATIVA – QUIBDO	86
6.2.1 Aspectos históricos.	86
6.2.2 Situación de la Institución Educativa hoy.	86
6.2.3 Planta física.	87
6.3 CARACTERIZACION DE LAS/OS MAESTRAS/OS DE LA INSTITUCIONES EDUCATIVA DE QUIBDO	89

6.3.1 Aspecto académico de los/as maestros/as.	89
6.3.2 Formas de participación de los/as maestros/as.	90
6.3.3 De la maestra y los/as estudiantes.	91
6.4 CARACTERIZACION DE LOS/AS ESTUDIANTES DE LA INSTITUCION EDUCATIVA - QUIBDO	94
6.4.1 Situación familiar.	94
6.4.2 Formas de relación de los/as estudiantes con los padres y las madres.	95
6.4.3 Relación de los/as estudiantes con la autoridad y los pares.	96
6.4.4 Sentido de pertenencia de los/as estudiantes.	98
6.4.5 Gustos y preferencias de los/as estudiantes.	98
6.4.6 Concepción de la educación.	99
6.4.7 Problemas más significativos al interior del aula de clase.	101
7. CATEGORIZACION DE LA INFORMACION	104
7.1 “Si las normas no son acatadas, los reglamentos las harán valer”. AUTORIDAD	108

7.2 “Es para ti, guárdalo en la mente y en el corazón”.	
AFFECTIVIDAD	117
7.3”Y entre aprendizaje y aprendizaje, la vida se va tejiendo, se va haciendo, se va construyendo”. CONOCIMIENTO	126
7.4 “Busquemos un punto donde podamos parar-nos, hablar-nos, escuchar-nos y encontrar-nos”. NEGOCIACION	135
8. CONCLUSIONES	148
9. RECOMENDACIONES	153
BIBLIOGRAFIA	157
BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTARIA	160
Lista de Anexos	162

RESUMEN ANALÍTICO EDUCATIVO – RAE

DESCRIPCIÓN GENERAL

Tipo de documento: Tesis de Grado.

Tipo de investigación: Cualitativa.

Nombre del documento: El aula de clase, un espacio de relación con – sentido.

Nivel de circulación: Restringida.

Acceso al documento: Biblioteca y página Web de la Universidad de Manizales, Bibliotecas de las sedes del CINDE (Bogotá, Manizales y Medellín).

Tipo de impresión: Word, PDF, Windows 98.

Institución: Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano – CINDE y Universidad de Manizales.

País de origen: Colombia.

Autoras: Ligia Carvajal Arboleda y María Cristina García Gómez.

DESCRIPTORES

Acto comunicativo, habilidades comunicativas, relaciones interpersonales, competencias comunicativas, sentidos, conocimiento, afectividad, autoridad, negociación, lenguaje verbal y no verbal, componentes, funciones, orden, acogida, encuentro, pertenencia.

DESCRIPCIÓN DE LA INVESTIGACIÓN

El presente trabajo de investigación tiene como directriz de motivación y ejecución los sentidos que la maestra y los/as estudiantes atribuyen a las relaciones interpersonales gestadas en el aula de clase. Los propósitos planteados para el desarrollo están enmarcados dentro de la configuración de los sentidos que la maestra y los/as estudiantes le atribuyen a las relaciones dadas entre ellos/as en el aula de clase; para esto se requiere una identificación de dichas relaciones, un develamiento de los sentidos que emergen en las interrelaciones entre la maestra y los/as estudiantes y finalmente, la construcción de una propuesta educativa orientada al fortalecimiento de las relaciones entre los/as estudiantes y la maestra en el aula de clase.

Dentro de las investigaciones que se han desarrollado acerca de las interrelaciones humanas, es válido anotar que la presente exploración tuvo lugar en un contexto (Institución Educativa de Quibdó) donde este tipo de trabajo investigativo no se había planteado antes; la pertinencia de éste en el escenario ejecutado, radica principalmente en la apertura a un nuevo espacio que da lugar a la reflexión y la propuesta de otras alternativas de análisis para con las relaciones interpersonales entre los/as estudiantes y la maestra, inscritas en el aula de clase. Lo anterior conlleva a la cualificación de la Institución Educativa en la ciudad de Quibdó y el departamento del Chocó, debido a que ha sido blanco de discusión en diferentes espacios educativos por su bajo rendimiento académico y los repetidos actos de indisciplina presentados por sus alumnos/as; en la presente investigación, se proponen aspectos que, llevados a cabo, pueden generar innovaciones al interior de las aulas de clase y por ende beneficios para la comunidad educativa de dicha institución.

Dentro de las bondades del trabajo de investigación para con el medio educativo, se encuentra un aporte específico relacionado con la inclusión de “los sentidos” que atribuyen los/as actores/as, sujetos inmersos en las relaciones dentro del aula de clase, a éstas. En los informes de investigación rastreados, se toman las relaciones entre los seres humanos, pero dejan de lado las percepciones, significados y sentidos que ellos/as adjudican al entramado de relación que los convoca y los reúne en torno a una actividad común; este aspecto fortalece, en gran medida, el constructo analítico dentro del cual se enmarca el trabajo de investigación.

ESTRUCTURA TEÓRICA

Está enfocada principalmente al lenguaje verbal y no verbal que tiene lugar en las interrelaciones humanas dentro de un escenario determinado; en este abordaje se incluyen: la construcción de sentido, la interacción comunicativa, los componentes del lenguaje, bases y habilidades pragmáticas del lenguaje, sus funciones, la competencia y las habilidades comunicativas y la forma cómo los elementos anteriores se enlazan con las relaciones interpersonales.

METODOLOGÍA

La presente investigación cualitativa con un enfoque etnográfico enmarcado en la microetnografía, prosigue un trayecto entramado en los momentos de continua observación e interpretación de los datos obtenidos a través de diferentes técnicas de recolección de información (observación participante, diario de campo, entrevistas no estructuradas y ampliadas), para luego adentrarse en la categorización y análisis de los datos adquiridos en el campo de trabajo, de allí se

da paso a la interpretación y teorización de la información recolectada, categorizada e interpretada a la luz de diversas ópticas que convergen en puntos de encuentro y que permiten levantar algunas posiciones frente al trabajo de investigación desarrollado; dando paso a otras ideas y vivencias, que dan inicio a otro/s camino/s es esta línea.

Diseño metodológico. Está dispuesto en cinco fases (diseño de fichas, recolección de la información, categorización, análisis e interpretación de los datos, formulación de la estructura conceptual, conclusiones y recomendaciones) que permitieron la aproximación al grupo en estudio, de donde emergieron asuntos relevantes para del trabajo de investigación en lo referente a la categorización de la información y el análisis de la misma.

CONCLUSIONES

Después de hacer un recorrido conceptual y práctico por entre las relaciones que se tejen y entretajan entre la maestra y los/as estudiantes al interior del aula de clase, se hace un alto para visualizar este proceso y tratar de comprender lo que ha acontecido en este trayecto. Algunas metas como el rendimiento académico y disciplinario, el cumplimiento con las tareas escolares, entre otros, tienen tan poco valor de incentivo para los/as adolescentes, que los rechazan y no son considerados importantes por ellos/as, aunque tengan pleno conocimiento de la importancia de dar una respuesta efectiva a dichos objetivos.

Dentro del acto comunicativo se dan fallas que no permiten llevar a feliz término la comunicación; en el aula de clase, los principales yerros en ésta, radican en no saber escuchar a quien habla, ya que los/as actores/as del escenario contemplado en el aula de clase, están más preocupados en lo que quieren decir que en atender al interlocutor/a; esta acción genera actos de indisciplina y rompe los vínculos comunicativos entre los/as estudiantes y la maestra. Aquí entran en juego las expresiones emocionales, que comunican un mensaje de una persona a otra y son leídos e interpretados por el/a receptor/a, dándoles un juicio de valor que determina el comportamiento en las relaciones interpersonales. Las emociones conmueven a los/as estudiantes y éstas los/as motivan para emprender una acción que justifique el empeño por alcanzar la meta que se han propuesto, ó simplemente, el esfuerzo por sentirse satisfechos sin importar lo positivo o negativo de las consecuencias de sus acciones.

BIBLIOGRAFÍA

Agenda de la Chocoanidad de 2000 – 2001.

Balance de los jóvenes en Quibdó. Investigación realizada por el Centro Cultural Mama U. Misioneros Cristianos. Diócesis de Quibdó, Chocó, 2004. p. 8 - 100.

BELINCHÓN CARMONA, Mercedes y otros. Psicología del lenguaje investigación y teoría. Trotta Editorial, 1992. p. 40 – 43.

BLOOM y LAHEY. Estrategias utilizadas para le evaluación del lenguaje. Trotta Editorial, 1978. p. 57 – 71.

BRONFENBRENNE, Urie. La ecología del desarrollo humano. México: Paidós, 1987. p. 48-90.

CHOMSKY Noam y Van Dijk. Texto y contexto. Ed Nueva America, 1987. p. 56.

DAVIS, Flora. El arte de comunicarse. Alianza Editorial Madrid, 1994. p. 53 – 111.

GIL RODRIGUEZ, María del Pilar. La relación maestro alumno. Anthropos. Ciudad de México, 1986. p. 209.

GOLEMAN, Daniel. La inteligencia emocional. Santa Fé de Bogotá. Gráficas Edwa´s LTD, 1996. p. 280 – 310.

MARTINEZ, Miguel. Capítulo II Fundamentación teórica de la metodología etnográfica. EN: La investigación cualitativa etnográfica en educación. Manual teórico – práctico. Bogotá, 2000. p. 27-35.

INTRODUCCIÓN

Por entre los rincones de la vida, se han visto y oído varias expectativas acerca de los informes de investigación y en ellos, el trabajo de campo, relacionado con las personas inscritas en realidades diversas y comprometidas con unos principios existentes en su microsistema¹ y mesosistema², donde establecen puntos de encuentro que les facilitan las transacciones, dentro de estos sistemas, y dan paso a diferentes tipos de relación (dependencia, competencia y cooperativismo) entre los que pueden elegir alguno/s, para registrar el tipo de conexiones que se dan entre ellos/as.

Es motivo del presente informe dar cuenta de los sentidos que la maestra y los/as estudiantes atribuyen a las formas de relación establecidas por ellos/as en el aula de clase, las que están matizadas por aspectos subjetivos que los/as ubican en un espacio determinado dentro del escenario en el que se encuentran, y donde convergen factores como: el conocimiento³, la afectividad⁴, la autoridad⁵ y la negociación⁶, calificados por ellos/as y la maestra como elementos importantes dentro de su mundo de la vida gestado al interior del aula de clase. Este entramado de relaciones tiene como eje central el lenguaje y la interacción comunicativa, lo que implica un abordaje desde la comunicación no verbal, los componentes y las funciones del lenguaje, la competencia y las habilidades comunicativas; entendido lo anterior como el vehículo empleado para incursionar en los significados atribuidos, por la maestra y los/as estudiantes, a las relaciones que tienen lugar en el aula de clase.

¹ Microsistema: la situación inmediata que afecta a la persona en desarrollo.

² Mesosistema: las relaciones de dos o más entornos en los que la persona participa activamente.

³ Para los/as actores/as remite al encuentro con sus compañeros/as.

⁴ Lo que los/as adolescentes y la maestra evocan como acogida.

⁵ Para ellos/as es abordado como orden.

⁶ Para ellos/as es abordado como pertenencia.

Las relaciones interpersonales gestadas en el aula son fuente de constantes aprendizajes para los/as actores/as inmersos en este escenario; sus percepciones del mundo de la vida varían cada vez que se da un nuevo acontecimiento y amplía el abanico de experiencias, lo que da paso al conocimiento que, más adelante permite sortear diversas situaciones dentro del mundo de relación. Durante las observaciones realizadas, emergieron núcleos problema que dieron lugar a la formulación de la propuesta educativa titulada “interjuego comunicativo”, en la que se expone de manera amplia la descripción del contexto, los componentes de los problemas detectados desde las necesidades de los/as actores/as sujetos de esta etnografía, en su espacio de relación.

El presente informe de investigación deja algunas puertas abiertas para continuar preguntando, indagando y buscando significados a la forma de interrelación establecida entre los/as actores/as en un escenario del que se habla y se especula en los diferentes campos del saber, pero que continúa esperando mentes inquietas, ojos dispuestos a observar, oídos que escuchen el silencio que habla desde esos recintos, manos que se atrevan a escribir y a describir las relaciones invisibles que se tejen al interior del aula de clase.

1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Entre las indagaciones y búsquedas alrededor del amplio círculo de las relaciones humanas, la óptica se fue recogiendo hasta visualizar, en medio de ellas, algo concreto que permita un acercamiento específico en un contexto determinado, así se optó por configurar los sentidos que la maestra y los/as estudiantes le atribuyen a sus relaciones dentro del aula de clase. Esta decisión conlleva un sinnúmero de aspectos a tener en cuenta a la hora de precisar instrumentos, teorías y planteamientos dentro del universo de las relaciones entre los/as estudiantes y la maestra.

En el abanico de posibilidades para escoger los elementos que dan forma al problema seleccionado, se hallaron aspectos que afinaron la elección; en este sentido, las indagaciones previas realizadas acerca del escenario y de los/as actores/as permitieron un acercamiento a la realidad de las relaciones dadas al interior de un aula de clase específica, con una maestra determinada; de donde se deduce la importancia de ahondar en este campo, hasta el momento árido para ser tomado como objeto/sujeto de investigación.

Varios autores, estudiantes, maestros, entre otros personajes, han tratado de incursionar en el trabajo al interior del aula de clase desde la forma como aprenden los sujetos las diferentes asignaturas impartidas por la escuela, la manera como acatan las normas de convivencia, el estilo de sus intervenciones orales ó escritas, las formas de responder a las evaluaciones de las distintas materias que estudian; pero, el terreno de las relaciones interpersonales dentro del aula de clase no ha sido escudriñado y sí, en cambio, tenido en silencio, guardado para otros/as que se atrevan a tocar esos hilos invisibles que guían la convivencia dentro de este escenario.

Dentro del anterior planteamiento se acatan posibles entradas al abordaje del problema, lo que abre la dimensión del trabajo de campo y su confrontación con los referentes teóricos accedidos. Una de las principales entradas a la pregunta inicial es la evocación⁷, por parte de los/as actores/as, de las formas de relación existentes en el aula de clase, lo que conlleva a un análisis que repercute directamente en la mención de los sentidos que le atribuyen, unos/as y otros/as, a las relaciones intersubjetivas, tejidas al interior del aula de clase.

Desde otro ángulo de la pregunta formulada, una posible entrada a ésta, se define desde la comunicación, verbal y no verbal, establecida entre los/as actores/as en el escenario de sus relaciones interpersonales; así los puntos en los que converge la información relevante se ubican en la acción comunicativa, los componentes y funciones del lenguaje puestos en juego dentro de las relaciones entre la maestra y los/as estudiantes; en esta misma dirección, las habilidades comunicativas (hablar, escuchar, escribir, leer, comprender y producir) entrelazadas con las diversas expresiones de los/as implicados en el interjuego de relación tejido, desde el lenguaje, por la autoridad, la afectividad, el conocimiento y la negociación dado en el aula de clase, con formas de orden, acogida, encuentro y pertenencia, categorías atribuidas por la maestra y los/as estudiantes desde su vivencia juntos/as.

Otro, posible abordaje de entrada a la pregunta de investigación, está dirigido por la mirada detallada y precisa a las relaciones intersubjetivas gestadas al interior del aula de clase, esta entrada permite observar las formas de relacionarse los/as estudiantes y la maestra en su espacio de interacción, ello se traduce en

⁷ Entendida como el recuerdo que sirve de medio para atribuir sentido y significado a las relaciones interpersonales.

transacciones entre sistemas⁸ que, más adelante, buscan posibilidades de relación enmarcadas dentro de la dependencia, competencia y/o cooperación en su escenario de relación.

Las posibles entradas, a la pregunta de investigación, descritas anteriormente permiten visualizar un camino por donde transitar y llegar a la obtención de respuestas atinadas con los planteamientos iniciales. Desde esta óptica, es importante comprender que la variedad de senderos presentados al principio de la indagación se van ampliando o cerrando, en la medida que se van estableciendo conexiones con otros abordajes y contrastaciones de información dentro del proceso. No se ha tomado este mapa de búsqueda como camisa de fuerza para tratar de hallar tesoros escondidos, sino que se presenta como posibilidad de búsquedas, encuentros y re-encuentros que dan lugar a la construcción y re-construcción de los elementos que constituyen el universo de la investigación cualitativa, y en ella la etnografía.

⁸ Microsistema, mesosistema, exosistema, macrosistema, referidos por Bronfenbrenne, En la Ecología del desarrollo humano, 1987.

2. JUSTIFICACIÓN

Enlazando acuerdos y disensos entre los/as actores/as dentro del escenario de relación que los reúne, en medio de búsquedas y des-encuentros, de intenciones y anhelos que se conjugan y se tornan palabra, acción, reflexión, se vuelven lenguaje; las vidas de maestros y estudiantes, por la acción del interjuego entre los elementos mencionados, se traduce en sentidos y posibilidades de nuevas experiencias de vida en relación con otros/as en su contexto.

El tema de las relaciones interpersonales ha sido tratado, en diversas oportunidades, por expertos dentro del ámbito de las ciencias sociales, desde ellas se ha hablado de las formas de relación entre los seres humanos que están inscritos en un escenario particular y bajo unas condiciones determinadas.

Gracias al rastreo realizado de los trabajos de grado y las tesis elaboradas en lo referente a las interrelaciones entre sujetos en un contexto determinado, se encontraron múltiples informes que dan cuenta de las relaciones entre trabajadores de empresas, médicos, niños/as y maestros/as, adolescentes, adultos mayores, parejas, miembros de la familia, cónyuges, integrantes de grupos comunitarios (sacerdotes, monjes y monjas), maestros/as de la enseñanza básica, media y vocacional, profesores/as universitarios/as; dichos informes se concentran en exponer aspectos relacionados con las materias, la forma de aprendizaje de los/as estudiantes y/o los/as maestros/as, las maneras de comunicarse con los/as otros/as que se trabaja o estudia, pero pocos estudios se han dedicado a hablar de los sentidos que maestros/as y/o estudiantes atribuyen a sus relaciones interpersonales.

Es así como el presente trabajo de investigación deja ver, claramente, el horizonte del aula de clase como un espacio abierto para la atribución de sentidos, por parte

de los/as estudiantes y la maestra, a las relaciones interpersonales que allí se gestan entre los/as actores/as; es una oportunidad para darle al aula de clase el estatus que se merece dentro del ámbito educativo, puesto que se ha relegado a un plano bajo, debido a que a las relaciones dadas allí no se les ha otorgado el valor que merecen, dejando de lado que ellas poseen un alto contenido de sentido y significado para las vidas de los/as estudiantes y maestros/as que se encuentran y pertenecen a este escenario.

Dentro de las bondades de la investigación para con el medio educativo, se halla un aporte específico relacionado con la inclusión de “los sentidos” que atribuyen los/as actores/as, sujetos inmersos en las relaciones dentro del aula de clase, a éstas. En los informes de investigación rastreados, se toman las relaciones entre los seres humanos, pero dejan de lado las percepciones, significados y sentidos que ellos/as adjudican al entramado de relación que los convoca y los reúne en torno a una actividad común; este aspecto fortalece, en gran medida, el constructo analítico dentro del cual se enmarca el trabajo de investigación.

Es válido anotar que con la presente etnografía, se da, principalmente, la apertura a un nuevo espacio de reflexión, donde, es posible, la propuesta de alternativas de análisis inclinadas hacia las relaciones interpersonales entre los/as estudiantes y la maestra, inscritas en el aula de clase; este punto ha sido blanco de discusión en diferentes espacios educativos, pero no se ha abordado desde los sentidos que sus actores/as le atribuyen a sus relaciones. Tanto maestros/as como estudiantes y estudiosos de la educación, requieren de una mirada consciente e innovadora que vuelva su interés hacia el espacio mismo donde se aprende y se conoce la vida; al aula de clase que, en ocasiones, ni siquiera es construida en material sólido, sino, en las interrelaciones descritas por unos/as y otros/as en un momento lleno de sentido.

“Entonces la princesa dijo al conejo: volverás para llevarme al país encantado donde vives. Él, levanto sus orejas, abrió sus ojos y le dijo: - querrás decir en el que vivimos, solo basta que cierres tus ojos de cristal y los dejes bailar al ritmo de las melodías que se tocan en tu mente. La princesa le replicó: - quiero que tú me lleves, porque puedo perder uno de mis ojos de cristal y puedo ensordecer con las melodías de mi mente. El conejo, con voz dulce y suave mientras acariciaba su dorada cabellera, le dijo: -has de aprender a transitar por esos caminos, yo estoy muy anciano y no te voy a acompañar por mucho tiempo; no tengas miedo a dejarte llevar por lo que dice tu corazón, ya verás que en el camino hallarás otras personas que también transitan por los senderos de la imaginación y los sueños, para luego traerlos aquí, a la realidad, donde los pueden poner a funcionar”.⁹

3. OBJETIVOS

⁹ GARCÍA, María Cristina. Cuentos para jugar. Quibdó, Junio 30 de 2003. Inédito.

Los propósitos planteados para éste trabajo de investigación pretenden:

3.1 GENERAL

Configurar los sentidos que la maestra y los/as estudiantes le atribuyen a las relaciones dadas entre ellos/as en el aula de clase.

3.2 ESPECÍFICOS

Identificar las relaciones que se dan entre la maestra y los/as estudiantes en el aula de clase.

Develar en las relaciones entre la maestra y los/as estudiantes, los sentidos que evocan éstos/as respecto a las interrelaciones que tienen lugar al interior del aula de clase.

Construir una propuesta educativa orientada a la promoción y el desarrollo de habilidades comunicativas que aporten al mejoramiento de las relaciones interpersonales y favorezcan los procesos de enseñanza – aprendizaje de los/as estudiantes en el aula de clase.

4. REFERENTE CONCEPTUAL

4.1 CONSTRUCCIÓN DE SENTIDO

En la búsqueda de una definición cercana de sentido, se ha encontrado, según Luna (2004) que: “es un tejido simbólico en el que se fundamenta, se objetiva, se expresa la acción humana. Hace parte del mundo subjetivo de las personas. Es la unidad en la que se integra algo que da vida a la subjetividad humana”¹⁰. Es esa chispa que motiva las relaciones humanas, los encuentros con otras subjetividades que permiten implicarse, con otros/as, en un juego de pluralidad dentro de una cultura y/o un contexto determinado. Esta referencia de *sentido* está dada en la línea del significado que encierra el lenguaje verbal y no verbal propio de las relaciones entre los seres humanos, mediados por el acto comunicativo.

Las relaciones humanas están tejidas por lazos, contenidos dentro del lenguaje del discurso, y por estados comunicantes que se gestan entre los miembros de una comunidad. Es aquí donde surge la apreciación, acerca del sentido, de Abril (1995:427), quien lo percibe de una manera particular; “El *sentido* no como un dato, sino como una construcción social, y más precisamente comunicativa, no se trata de un objeto, sino del proceso mismo en el que la relación intersubjetiva se objetiva y expresa”¹¹; aparecen propiedades lógico – lingüísticas y práctico – sociales de una determinada interacción entre sujetos, ella está directamente relacionada con la interpretación, con la imaginación, con la vida que cobran aquellos aspectos que pueden tener un significado, un sentido adjudicado por un ser humano, inscrito en relaciones colectivas, inmersas en el acto comunicativo. Las relaciones entre sujetos que se establecen en un espacio definido, se tejen a raíz de la construcción social y comunicativa de los integrantes de dicho colectivo, quienes le asignan un valor

¹⁰ LUNA C, María Teresa. Seminario Investigación Cualitativa. Maestría Desarrollo Humano y Educación. CINDE. Abril 16 de 2004.

¹¹ ABRIL, Gonzalo. Análisis semiótico del discurso. En: Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales. Madrid: Síntesis S.A., 1995. p. 427.

subjetivo que determina el tipo y la calidad de las relaciones establecidas en este recinto.

Es válido reconocer el papel que juegan los enunciados de los sujetos interactuantes en el tejido de relaciones humanas, en un espacio específico; el sentido de éste no es el resultado de la suma de significados y sentidos contextuales, sino la calificación de la enunciación del propio enunciado; Gonzalo Abril (1995), hace referencia a dos aspectos inmersos en el acto discursivo, en los enunciados que hacen parte de la red comunicativa dentro de las relaciones interpersonales; en cuanto al *acto ilocutorio*, Abril lo retoma como expresión de la actitud cognitiva, valorativa, emotiva de un sujeto respecto al mundo del que habla, respecto a su interlocutor y respecto a su propio discurso; y el *operador contextual* lo incluye como el modo de insertarse en una situación socio – discursiva particular de la que no puede sino informar y/o modificar, para emitir su nuevo enunciado.

Los enunciados que conforman el acto discursivo, dan lugar a una variedad de interacciones verbales y no verbales que, construyen mecanismos semánticos y retóricos que dan paso a la imaginación y a la representación para aprehender los significados y darle sentido a sus vivencias y relaciones interpersonales. Abril (1995) se encuentra, en su recorrido teórico acerca del acto discursivo con Humberto Ecco (1992) cuando éste habla de *la metáfora*, fundamentada en un conocimiento social compartido y en un uso convencional; dice Ecco que:

Las metáforas expresan valores específicos, identidades colectivas, conocimiento compartido y vocabularios comunes. Puede entenderse la expresión metafórica como un texto con significado social, como una conversación cultural que permite conocer el *sentido* colectivo adjudicado a un determinado asunto; el estilo lingüístico y la forma del

relato dependen de la interacción, las identidades y relaciones de los dadores y receptores de los relatos¹².

Esa interrelación de enunciados enmarcados dentro del acto ilocutorio y el operante contextual a los que se remite Abril (1995), fueron descritas por Ecco (1992) como metáforas que dan cuenta del pensamiento y significado dado por los sujetos inmersos en una relación dentro de un espacio y con unas condiciones particulares.

La metáfora y el acto discursivo se envuelven entre la comunicación verbal y no verbal, de donde surgen significados y sentidos adjudicados a las acciones ejecutadas y los enunciados pronunciados por los/las actores/as dentro de un espacio de relación interpersonal. Es importante retomar la comunicación no verbal como fuente inagotable de expresiones que pueden producir tanto y más significado que las palabras, los discursos y las diversas formas verbales del lenguaje. Es precisamente en los actos internos de habla donde emergen los pensamientos primitivos referentes a un significado, donde éste revolotea por los rincones de la mente para conferir sentido a las relaciones con los otros/as de su entorno, que se traducen en gestos, miradas, gritos y una cantidad innumerable de expresiones donde, el cuerpo se convierte en instrumento por medio del cual el pensamiento se comunica y manifiesta una actitud de placer o displacer donde toma forma la comunicación no verbal; de este modo, un *sentido* colectivo aprehendido y manifestado por la metáfora, puede ser re – construido con una expresión no verbal.

La comunicación no verbal aporta sentido a las relaciones que se manifiestan en los actos intersubjetivos y que, sin querer, se liberan en un lenguaje no verbal. En

¹² ECCO, Humberto. Intention Lectoris. Apuntes sobre la semiótica del discurso. EN: Los límites de la interpretación. Ied. España: Lumen, 1992. p. 41.

ese silencio hablado de la comunicación, en ese ámbito diferente e importante al cual hay que darle otra voz, otro significado, un sentido particular acorde al acto comunicativo, se tejen relaciones interpersonales que, a través de la vivencia diaria permiten, aproximarse o alejarse, lo que posibilita el surgimiento de diferentes cosmovisiones del mundo y la adjudicación de *sentidos* a los asuntos que los/as asisten. Desde una mirada particular, el *sentido* dado a la relación con los/as otros/as es tan diverso y amplio como confluyan roles, intereses e inquietudes de unos/as y otros/as dentro de un espacio de relación interpersonal.

En este universo de las relaciones intersubjetivas y los sentidos que les son atribuídas, el autor Joan Melich (2002:145), plantea una pedagogía del sentido, abordada desde el deseo de conocer lo que rodea el espacio de relación en el que se está inmerso, dice: “la pedagogía del sentido necesita ser compensada por una pedagogía del deseo, esto significa que hay que aprender que el sentido siempre es revisable, que nunca se da absolutamente. Es necesario aprender que el deseo siempre va acompañado de un desencanto”. En este autor confluyen los planteamientos de Ecco (1992) y de Abril (1995) ya que es en las relaciones interpersonales donde se escuchan y aprenden los contenidos y enunciados de las conversaciones culturales, que van a dar paso a las metáforas construidas y re-construidas a través de la comunicación verbal y no verbal para, de este modo, adjudicar significados y sentidos a cuanto sucede en el espacio de relación interpersonal, todo ello, atravesado por el deseo de hallar nuevas perspectivas de los innumerables asuntos que emergen dentro de la convivencia con otros/as.

4.2 EL LENGUAJE Y LA INTERACCIÓN COMUNICATIVA

Una de las formas de manifestación de los pensamientos, los sentimientos y un sinnúmero de emociones que asisten a los seres humanos es **el lenguaje**. A través de él se pueden conocer diferentes cosmovisiones del mundo, se abre paso al interjuego entre subjetividades, se presentan, en primer plano, los asuntos que asisten el actual pensamiento humano definido en un contexto y expresado por lo verbal y lo no verbal. Este contexto entendido como un *escenario comunicativo* visto desde el encuentro para el aprendizaje académico y para el aprendizaje de la vida, donde el mundo y los micro mundos en relación se encuentran en juegos permanentes de interacción donde las pieles se funden, se tocan, se rozan, intercambian información vital y sensible, en una palabra, se afectan mutuamente.

El lenguaje, como habilidad propia del ser humano que da cuenta del mundo de relación en el cual está inmerso, incluye formas diferentes de percepción y definición; algunos autores se refieren a éste como un conjunto de signos, símbolos y códigos que sirven para comunicarse con otros/as en un determinado contexto. Vygotsky (1979) afirma que el lenguaje antes que comunicación es representación y que el desarrollo del conocimiento humano, está íntimamente condicionado por los intercambios comunicativos; en esta misma línea, el filósofo Austin (1992), afirmaba que el lenguaje se puede definir por lo que permite hacer “decir” que equivale siempre a “hacer”, y este hacer, en un contexto determinado que da lugar al constante juego interpersonal gestado desde el acto comunicativo, empleando como medio fundamental el lenguaje.

De este modo, participar apropiadamente en una interacción comunicativa consiste en cumplir con los propósitos de la comunicación personal; esto es lograr lo que se quiere o necesita y hacerlo dentro de lo socialmente aceptable (sentido y coherencia). Así, la importancia del lenguaje se vislumbra dentro de las relaciones comunicativas dadas en un contexto; de este modo se considera relevante la definición dada por Bloom (1978), al considerar que: “el lenguaje es un código para

representar ideas sobre el mundo, a través de un sistema convencional de signos arbitrarios para la comunicación”¹³. En donde el código es, el medio o la forma a través de la cual un número finito de elementos que son secuencias arbitrarias de sonidos o movimientos, pueden funcionar como palabras, signos u oraciones para representar los conocimientos que los individuos tienen acerca de los objetos, eventos y relaciones en el contexto. Es un sistema porque tiene diversas formas para que las reglas operen y sean predecibles. Es convencional porque las personas que conforman una comunidad establecen normas, principios, estrategias y valores que guían la producción e interpretación del habla e imponen que ciertas formas correspondan con ciertos contenidos a usarse en un contexto y en situaciones específicas.

Los autores mencionados y sus definiciones de lenguaje, se reúnen en la expuesta por Bloom (1978), cada uno aporta factores importantes que éste último integra en su definición. Decididamente, Bloom (1978) hace un recorrido por los elementos que constituyen el lenguaje y los fusiona en la comunicación, entendida como el seno de encuentros para los actos de habla, el intercambio de ideas, la interacción con otros/as que buscan encontrar y encontrar-se a través del lenguaje verbal y no verbal expresado en las relaciones interpersonales dadas en un contexto. Así, este autor convoca al código y al sistema convencional, para dar vida a los actos comunicativos que, encierran en su encanto, la comunicación entre seres humanos que están en relación dentro de un marco determinado.

En el mundo de interacción en el que los seres humanos manifiestan y se incluyen en las relaciones con otros/as, emerge el lenguaje como lo concibe Bloom (1978), en forma integral; desde esta perspectiva Echavarría (2003), amplía la definición de Bloom (1978) cuando presenta tres postulados básicos de la ontología del

¹³ ANGEL, Luisa Fernanda y Otras. Protocolo para la estimulación lingüística del niño sordo. Santafé de Bogotá, 1996. p. 11.

lenguaje y hablando de la interpretación dice: “interpretamos a los seres humanos como seres lingüísticos; interpretamos al lenguaje como generativo; e interpretamos que los seres humanos se crean a sí mismos en el lenguaje y a través de él. Por lo tanto cada vez que actuamos, cada vez que decimos algo, no sólo se manifiesta el objeto sobre el cual actuamos o aquello a lo que nos referimos al hablar, se manifiesta también en una determinada interpretación de lo que significa ser humano”¹⁴. Así, mientras Bloom (1978) habla de “sistema convencional de signos arbitrarios para la comunicación”, Echavarría (2003) amplía la comunicación desde la interpretación de los actos de los seres humanos creándose en el lenguaje y a través de él, por ello hay una “interpretación de lo que significa ser humano”, para sí mismo/a y para los/as otros/as inmersos en la relación comunicativa e interpretativa que tiene lugar en la interacción social. Asimismo, el lenguaje posee, dentro de su estructura y uso, componentes, funciones y competencias comunicativas que se ponen en escena, en la acción comunicativa entre los/as interactuantes de un contexto y bajo unas condiciones específicas.

Dentro de los anteriores planteamientos de Bloom (1978) y Echavarría (2003) en cuanto a la definición del lenguaje, se une a ellos la teoría de la acción comunicativa de Habermas¹⁵, cuando emerge dentro de sus postulados, la idea de comunidad lingüística enraizada en las condiciones universales de la acción comunicativa misma, a su vez, representa un telos¹⁶ formal y un estándar para evaluar el grado, en el cual, una determinada forma de vida substantiva satisface dicho telos formal¹⁷. La llegada a la existencia de una forma de vida comunal puede fortalecer la solidaridad, la libertad pública, el deseo de hablar y de

¹⁴ ECHAVARRIA, Rafael. El ser humano en el lenguaje. Ponencia expuesta en el Seminario Creatividad y Lenguaje. Medellín: Universidad de Antioquia, 2003. p. 3.

¹⁵ HABERMAS, Jürgen. La acción Comunicativa. Madrid: Ed. Taurus, 1990. p.79

¹⁶ Término expuesto en la teoría de la acción comunicativa de Habermas, entendido como condición del/para el lenguaje.

¹⁷ “Las oraciones empleadas comunicativamente sirven al tiempo para dar expresiones a las intenciones (vivencias) de un hablante, para exponer estados de cosas y para entablar relaciones con un destinatario. En estas tres funciones se reflejan los aspectos fundamentales del entender/se/sobre algo/con otro. Se da una

escuchar, el debate mutuo y el compromiso con la persuasión racional. Aquí, es importante considerar que la comprensión del ser humano pertenece al dominio del lenguaje expresado a través de la acción comunicativa y que coexiste con el dominio del cuerpo y el dominio de la emocionalidad en el interjuego de los sentidos y las relaciones con los/as otros/as en un contexto común. En conclusión, los planteamientos de Bloom (1978), Echavarría (2003) y Habermas (1990) convergen en un punto importante, la comunicación entendida como interpretación de lo que significa ser humano a través de la acción comunicativa dentro de una comunidad lingüística, que se enlaza por medio del lenguaje, gestado al interior del contexto donde viven y conviven seres humanos en una comunicación con sentido para todos/as.

4.2.1 La comunicación no verbal. En las anteriores líneas se ha tratado la comunicación como expresión verbal; en este apartado se hace referencia al lenguaje corporal (no verbal) manifiesto en la interacción comunicativa donde son importantes las expresiones no verbales, lo que garantiza la retroalimentación necesaria para que, el/os emisor/es y el/os receptor/es perciban el eco del mensaje en ellos/as. Cada uno/a de los/as interlocutores/as requiere de una mirada relativamente fija, acompañada de ciertos gestos y posturas de comportamiento, que permiten evaluar el grado de participación de los involucrados en el acto comunicativo. En la comunicación no verbal, tiene una significación especial la expresión corporal y el contacto visual, en ellas se analiza lo que dicen los ojos, las manos, la sonrisa, la postura, la proxemia; donde se observan manifestaciones hacia el interés y la atención en el acto comunicativo, regulando aspectos importantes como la toma de turnos, la escucha al otro/a y los diversos factores que pueden circular dentro del contexto.

triple relación entre el significado de una expresión lingüística y lo que se quiere decir con ella, lo que en ella se dice y el tipo de su empleo en un acto de habla". HABERMAS (1990:80).

En las expresiones no verbales se tiene en cuenta el silencio, que da significado al hacer y al sentir en un contexto, lo que en palabras de Heller (1980:15) es “estar implicado en algo”, con alguien, en un tiempo y un espacio determinados. Pero este silencio, para traducirse en *implicación*, en primer lugar es concebido, según Vygotsky (1990:465) como acto de habla interna, del habla con uno/a mismo/a que se vuelve una continua elaboración y re-construcción de pensamientos, conceptos, palabras, ideas, expresiones, actitudes y sentidos del contexto y de la vida. El estar implicado en algo lleva consigo un sinnúmero de lazos visibles e invisibles que atan las relaciones entre los seres humanos, que marcan territorios por donde transitan los sentimientos, los afectos y las diversas manifestaciones que emergen de su intimidad misma. “La implicación, es parte estructural inherente de la acción y el pensamiento y no un mero acompañamiento”¹⁸; por lo tanto “estar implicado en algo” da cuenta de un estado de conciencia ocupado en tal evento, un compromiso directo con un sujeto – objeto de relación. Y ésta enraizada en el lenguaje, entendido como toda forma de expresión (hablada, escrita, gestual); pero ahí, en esas expresiones, queda una fisura, un espacio de silencio que denota otro/s sentido/s, otra/s forma/s de estar implicado, otra/s manera/s de habla interna, de manifestaciones no dichas, ni escritas, ni gráficas; de silencio.

En el silencio convergen expresiones del lenguaje corporal que son importantes en el momento de adjudicar sentido/s y significado/s a las relaciones en un contexto. De este modo, Davis (1994) en sus postulados acerca del lenguaje no verbal y en

él, la comunicación a través del cuerpo, menciona que “la danza de la manos depende de la cultura, la raza y las costumbres; hay movimientos manuales que tienden a ser universales semánticamente”¹⁹ como frotarse el estomago después de comer, así, los ademanes con las manos contribuyen a esclarecer los mensajes poco claros. Siguiendo a la

¹⁸ HELLER, Agnes. Teoría de los sentimientos. Editorial Fontamara S.A., Barcelona, España. 1980. p. 21.

¹⁹ DAVIS, Flora. El arte de comunicarse. Madrid: Alianza Editorial, 1994. p. 53 – 111.

autora, menciona aspectos importantes de la postura del cuerpo y los gestos del rostro, dice Davis (1994) que “cuando se habla sentado se debe ocupar todo el asiento y buscar la posición más cómoda para dar la impresión de seguridad”; los movimientos naturales infunden confianza y seguridad a quienes escuchan. Otro elemento relevante en el lenguaje no verbal es la sonrisa, como enlace entre emisor/es y receptor/es al darse un encuentro, de entrada y/o salida del mismo.

Según Davis (1994) “por débil que parezca una sonrisa es un amortiguador importante frente a la agresión, el sonreír constituye un vínculo entre los seres humanos, cuando las expresiones pasan momentáneamente del placer a la ira y nuevamente al placer, se consideran como filtraciones de sentimientos verdaderos, sirven como válvula de escape que permiten a una persona expresar brevemente sus impulsos y sentimientos inaceptables”; en palabras de Heller (1980:119) “son sentimientos situacionales, emociones propiamente dichas”. Es por la filtración de la sonrisa, que se da lugar a la expresión de asuntos que, consciente ó inconscientemente han quedado guardados, para emerger en el momento en que, la construcción de relaciones dentro de un contexto, lo permita.

Dentro de las expresiones no verbales, la actitud es complejo describirla; en cada encuentro se adoptan diferentes posturas; una para hablar, escuchar, interrogar; los ademanes corporales son utilizados para reafirmar lo que verbalmente se expresa; así, cuando se dice algo y con el cuerpo se manifiesta otro mensaje el receptor se confunde. Existe la tendencia a creer más lo que dice el cuerpo que lo que dicen las palabras; el contenido que se trasmite por la expresión corporal no se refiere sólo a la persona en sí, sino también a lo que se está diciendo. En este lenguaje corporal está la proxemia, representada por la cantidad de espacio que debe haber entre los sujetos en el proceso comunicativo.

Gráficamente, la proxemia, puede representarse como varias burbujas que contienen sujetos en busca de aproximarse a otros/as por medio de las relaciones

que van estableciendo entre ellos/as, a través de expresiones no verbales que les permiten lograr su cometido e incluirse en las demás burbujas, que a su vez, buscan otras y otras y otras más para involucrarse en relaciones mediadas por el lenguaje (verbal y no verbal).

Es de aclarar que, cada cultura dispone de su microespacio en forma diferente, la burbuja del espacio personal representa un margen de seguridad y que un extraño irrumpa en ella, inmediatamente se sentirá la necesidad de huir, o recibir a quien ha llegado; ello se maneja de acuerdo al motivo del encuentro: entre amigos/as, esposos/as, compañeros/as, madres/padres/hijos/as; dichos encuentros estarán presentes en las relaciones tejidas entre unos/as y otros/as dentro de un contexto, así, mientras las burbujas se deshacen, unas, y se crean, otras, las individualidades seguirán entrelazándose para dar vida a otros mundos de relación creados y vivenciados a través del lenguaje.

4.2.2 Componentes del lenguaje. Desde el enfoque psicolingüista otorgado por Bloom y Lahey (1980) a su teoría del lenguaje, se refieren a los componentes lingüísticos y la forma cómo se configuran, fundamentalmente partiendo del intercambio comunicativo con otros/as inmersos en un contexto de relación; así, describen tres dispositivos importantes: el nivel semántico, el nivel sintáctico fonético – fonológico y el nivel pragmático. Estos planteamientos reúnen fundamentos de varias fuentes, que reafirman elementos básicos, enunciados por los autores en el enfoque psicolingüístico; dichos aportes se resumen en: la acción comunicativa de Habermas (1999), la competencia comunicativa de Chomsky (1987), el habla interna de Vygotsky (1989), las interpretaciones de Echavarría (2003) y los planteamientos de Garagalza (1990) referentes al símbolo, importantes en la construcción de sentido y significado dentro de un contexto específico, por medio de la comunicación abordada desde cada uno de los autores mencionados anteriormente.

* Componente semántico (contenido o significado del Lenguaje). El contenido del lenguaje es la categorización general de las experiencias humanas comunes, por lo que son universales. Bloom y Lahey (1980) afirman que: “las palabras, los signos y las relaciones entre estos, representan la información dada a través de los mensajes; como la referencia a un objeto en particular: tiza, tablero; a una acción particular: escribir; o una relación particular: escribir los números en el tablero”²⁰. El desarrollo del contenido del lenguaje depende de la interacción entre el conocimiento y el contexto, es decir, entre la información acerca de los objetos y eventos en el mundo, y las personas, objetos y eventos que están alrededor del sujeto. De esta interacción surge la información a procesar: los mismos eventos son relacionados y se forman las generalizaciones para ser representadas en la memoria. De esta manera, el contenido del lenguaje se refiere a el/os significado/s de un mensaje que se puede decir o comprender y es/son representados por diferentes clases de palabras o signos y por relaciones entre éstas. Tal representación lingüística depende de un código (un sistema convencional de signos arbitrarios) que le dan al lenguaje su forma.

Bloom y Lahey (1980:90) hablan de los campos semánticos haciendo referencia a la relación de las palabras del contenido y a las características propias de la misma, teniendo en cuenta un significado común; para ellos el campo semántico “es un conjunto de términos referidos a un mismo concepto, experiencia, argumento o rector de actividad que están emparentados entre sí. Ejemplo esfera semántica del vestuario: saco, chaqueta, vestido”. De esta manera, los vocablos de los campos semánticos no son permanentes, ya que el uso o el tiempo pueden hacer desaparecer una palabra, o incluirla en otro campo al tener un nuevo significado o crearse otros. En el campo semántico se encuentran los aspectos denotativo y connotativo. Para Bloom y Lahey (1980:95), “el primero, denotativo, hace referencia a la relación del objeto (símbolo ↔),

²⁰ BLOOM Y LAHEY. Lenguaje development and lenguaje disorders. Jhon Wiley and sons series on communication disorders. New York, 1980. p. 50.

es decir la representación mental y el nombre del objeto”. Aquí se hace alusión al símbolo, el cual, dispone de un lugar especial, que da significado/s y sentido/s dentro del aspecto denotativo del campo semántico. Luis Garagalza (1990:50), en su texto “El símbolo”, afirma que “de por sí, el símbolo es figura y como tal, fuente, entre otras cosas, de ideas. El símbolo viene a instaurar un sentido. No se caracteriza porque el significante sustituya un significado previamente delimitado y conocido, sino porque a través de la figura se manifiesta un sentido”.

Tanto Bloom y Lahey (1980) como Garagalza (1990) se refieren al símbolo enmarcado en una relación de objetos, nombres, figuras y representaciones mentales que se conjugan en el campo semántico para dar lugar a expresión/es con sentido/s dentro de un marco de interrelación con otros/as. “El segundo, connotativo, se refiere al valor secundario o concomitante de una palabra o expresión, la cual refleja un punto de vista subjetivo del hablante”²¹. La elección de una palabra dentro de un contexto puede, ampliar o disminuir la significación del término, es decir, que la interpretación que se hace de éste, está atada al ambiente en el cual se da el juego de relaciones interpersonales, donde están inmersos los sentidos adjudicados al vocablo elegido.

* Componente sintáctico fonético – fonológico (forma o representación del lenguaje). Para Bloom y Lahey (1980) “la forma del lenguaje es el medio de conectar o cambiar sonidos o signos con significado”; los fonemas por sí solos no poseen sentido pero cuando se conjugan toman forma y significado, dando origen a sílabas y palabras. En éste nivel se analizan los procesos de: morfosintaxis en el discurso hablado, ésta se refiere al habla de las relaciones sintácticas, es decir, de la función directa que asume una palabra en relación a otra/s en un enunciado, dando significado y sentido a lo que se ha expresado. Angel (1996) retoma las formas del lenguaje expuestas por Bloom y Lahey (1980) en la descripción que

²¹ Ibid., p. 100.

hacen de las mismas, ella las refiere como: “*unidades de sonido con significado o fonología*, puede describirse en términos de *segmentos*: sonidos que forman parte de una oración; *suprasegmentales*: incluyen los rasgos de duración, fuerza, entonación y pausa que forman el ritmo de los segmentos, de las secuencias de segmentos y son impuestos en ellos”²². Estos modos particulares de observar las formas del lenguaje refieren una interrelación entre cada uno de los componentes del mismo, para dar como resultado expresiones y mensajes verbales y no verbales con sentido que, permiten la integración de diferentes elementos puestos en el escenario de las relaciones entre los/as actores/as dentro de un contexto que, determina la intensidad de los actos comunicativos gestados allí.

* Componente pragmático (uso o propósito del lenguaje). Hace alusión a la determinada selección de comportamientos sociales y cognitivos de acuerdo a las metas del hablante y al contexto de la situación. Para Bloom y Lahey (1980), existen dos aspectos importantes en el uso del lenguaje: “metas o funciones del lenguaje, comprende las razones del porqué y para qué se habla”; ellas pueden ser intrapersonales (donde hay comunicación con otros/as para fines personales de auto-satisfacción) e interpersonales (en las que el sujeto se comunica con otros/as con fines socio-culturales). De esta manera, la intencionalidad con la que una persona acceda a la comunicación, determina la razón (porqué y para qué) de sus intervenciones, verbales y no verbales, en circunstancias específicas. El segundo aspecto denominado por Bloom y Lahey (1980) está relacionado con “las reglas para decidir cuál forma del mensaje podría servir a la función del lenguaje, considerando a los/as otros/as participantes que están en el contexto”. Cuando el hablante quiere conseguir una meta puede formularla de diferentes formas, dependiendo de quién es el oyente, qué conoce el hablante del oyente, sus formas de relación y la situación en que están inmersos en un tiempo determinado. En conclusión, el lenguaje es el conocimiento que resulta de la integración del contenido, la forma y el uso; tal

²² ANGEL, Luisa Fernanda y Otras. Protocolo para la estimulación lingüística del niño sordo. Santafé de

conocimiento involucra los comportamientos de hablar y entender, expresar y comprender.

* Bases pragmáticas del lenguaje. Dentro de los componentes del lenguaje mencionados por Bloom y Lahey (1980) desde la psicolingüística está el nivel pragmático (mencionado anteriormente), en el cual se contienen las bases pragmáticas para la intervención del lenguaje, ellas están fundamentadas en los planteamientos hechos por Mercedes Belinchón (1992), quien ha trabajado la teoría del lenguaje desde un enfoque psicolingüístico dirigido principalmente a la población con trastornos en el desarrollo, desde donde hace aportes significativos que contribuyen a la reafirmación de que el enfoque psicolingüístico es un campo indicado para las relaciones intersubjetivas a través del lenguaje y la comunicación. Sus escritos dan cuenta de una tarea ardua y consciente orientada a un grupo que, por sus características especiales merece cuidado, por ello se consideran valiosos los aportes de la autora debido a su amplitud e integralidad en los conceptos y su claridad al exponerlos.

En la remisión que hace Belinchón (1992) de las bases pragmáticas para la intervención del lenguaje, enuncia en primer lugar el acto discursivo, afirmando que “todo acto discursivo inicia con el aspecto socio-pre-lingüístico y luego se convierte en actividad lingüística, buscando un objetivo común, la comunicación; donde se manifiestan necesidades, deseos y satisfacciones”²³. Es en el interjuego de relaciones donde convergen los elementos y las bases pragmáticas de la comunicación. Antes de tomar parte activa de una conversación o de una actividad, las personas observan el ambiente y se disponen, ó no, a incluirse en él, para dar paso al acto comunicativo. Es de anotar que el acto discursivo dentro de un contexto

Bogotá, 1996. p. 16 y 17.

²³ BELCHÓN CARMONA, Mercedes y Otros. Psicología del lenguaje investigación y teoría. Didáctica, lengua y literatura. Ciudad de México, 1992. p. 10-15.

determinado, es efectivo, dinámico y productivo si tanto el receptor como el emisor son participativos y tienen una intención comunicativa; pero, cuando uno/a de los/as interlocutores/as toma una actitud de pasividad y sólo realiza la función de responder o hablar, no se puede considerar como un verdadero acto discursivo. Es en la comunicación social donde se constituyen los actos del habla, los que incluyen la cohesión y la coherencia de las ideas expuestas ante los/as receptores/as.

En segundo lugar, Belinchón (1992) ubica el acto comunicativo como portador de significado/s y sentido/s y menciona dos factores valiosos dentro del mismo; “para que el acto comunicativo tenga sentido y calidad es primordial tener presente en éste: *actos locutivos* que hacen referencia a las reglas gramaticales que contienen el mensaje, es decir cómo se organizan las ideas para hacerse entender; y el *acto perlocutivo* que apunta a que el acto ilocutivo tenga efecto en el receptor”²⁴. Los actos locutivos y perlocutivos dan vida a la comunicación dentro de las relaciones interpersonales en un contexto; hacerse entender y adjudicar sentido/s a las intervenciones de los/as otros/as, permite que el tejido de enlace dado en un entorno común fluya y se dé, realmente el acto comunicativo; situación que no corresponde a lo acontecido en el aula, escenario de la presente investigación.

En tercer lugar, Belinchón (1992) hace alusión a las habilidades comunicativas y menciona su división. “Las habilidades comunicativas se dividen en habilidades verbales y no verbales. En las habilidades verbales se encuentra el acto discursivo, constituido por una comunicación lingüística entre hablante y oyente, caracterizado por tener una fuerza ilocutiva relacionada con la dimensión del mensaje, el cual debe ser específico e impactante”. Las habilidades verbales y no verbales se enlazan, en el comentario que hace la autora acerca de las habilidades comunicativas, para dar como resultado el acto discursivo que generalmente va estar inmerso entre estas dos formas de lenguaje;

²⁴ Ibid., p. 14 - 15.

así, los mensajes están acompañados de actos lingüísticos y de formas no verbales de comunicación que los impregnan de significado/s y sentido/s para quien/es los emiten y/o los oyen, los ven, los palpan, los huelen, los gustan, los sienten.

* Habilidades pragmáticas. Continuando con la línea de la psicolingüística, visualizada desde Bloom y Lahey (1980) y Belinchón (1992), llega a este recorrido teórico Noam Chomsky (1987:56), quien desde sus planteamientos enuncia la estructura de expresión y contenido del lenguaje, el proceso y el sistema en la elaboración del texto (entendido, según el autor, como el acto discursivo y la escritura) y la denotación (sentido/s entendido/s por el/os emisor/es y/o el/os receptor/es); lo anterior se congrega en la sociolingüística, debido a que los factores expuestos por el autor se concretan desde una visión social y comunicativa que congrega las ópticas de los autores mencionados en este recorrido. Para ellos/as ha primado su interés por ahondar en un enfoque que propende por el desarrollo lingüístico de las dimensiones personal y social de cada ser humano que incursiona en relaciones interpersonales dentro de un espacio de tiempo y lugar.

Chomsky (1987), plantea las habilidades pragmáticas del lenguaje de la siguiente manera: “en sentido amplio, se consideran como uno de los componentes principales de la gramática que tienen como tarea relacionar la forma, el significado y la función de las oraciones; también analizan los actos de habla, si son adecuados, satisfactorios e intencionales”²⁵; para llevar a cabo la tarea de relacionar forma, significado y función, es importante abordar algunos contenidos que contribuyen a esta construcción: la pragmática lingüística, el uso social del lenguaje, la combinación del comportamiento verbal y no verbal y la definición de las relaciones con el/la otro/a. Los sujetos que hacen parte de una comunidad lingüística dentro de un contexto socio-cultural, político y

económico, codifican los mensajes, los aceptan o los rechazan, los incorporan en su diario vivir y los redimensionan en sus sentido/s y significado/s, para conquistar formas de vida cada vez más armónicas y significativas en el medio social y en sus roles. Por tanto, sus discursos como los procesos comunicativos han de estar provistos de reglas y normas sintácticas, ortográficas, semánticas y gramaticales, que les permitan el uso del código lingüístico, para hacerse comprender de los/as oyentes y crear en sus intervenciones orales un espacio de comunicación con sentido/s.

Asimismo, en las relaciones interpersonales se pone en juego la estructura del lenguaje (su uso y sus funciones); es en estas relaciones comunicativas, donde se gestan las diversas interpretaciones y sentidos que, en cada instante de la vida los seres humanos le atribuyen a los encuentros y des-encuentros dentro del espacio de convivencia que los reúne. Es en y por el acto mismo del lenguaje que el sentido y la significación de la palabra, el gesto, la mirada, el grito y las múltiples formas de expresión cobran importancia en el acto comunicativo.

4.2.3 Funciones del lenguaje. El término función remite a pensar en oficio, uso, destino, utilidad de algo ó alguien dentro de un espacio determinado. El lenguaje posee funciones que permiten a los/as interlocutores/as manejarlo desde puntos de vista diferentes, de este modo, dichas funciones se refieren al rol que cumple el lenguaje dentro del discurso. Desde la mirada psicolingüística de Belinchón (1997) menciona que, la facultad del lenguaje no se puede concebir desvinculada de las capacidades cognitivas y de comunicación; las autoras dicen respecto a lo anterior que “estas capacidades forman el sustrato de la “función simbólica”, o facultad de relacionarse consigo mismo y con el entorno social, a través de representaciones mentales y uso

²⁵ CHOMSKY, Noam y VAN Dijk. Texto y Contexto. Ed Nueva America, 1987. p. 56.

del lenguaje”²⁶. Cuando hay una buena apropiación del lenguaje, el hablante es capaz de producir mensajes lingüísticos que no ha escuchado y de juzgar la corrección gramatical de ellos, es hábil para producir mensajes coherentes y adecuados a las situaciones comunicativas en que se desenvuelve y de interpretar los enunciados de sus interlocutores a la luz de tales situaciones. Todo hablante tiene la capacidad de manipular la estructura de los enunciados y de combinar de forma reglada sus elementos constitutivos (sonidos y palabras) para formar y analizar nuevos mensajes, es decir, tiene la capacidad de ajustar los enunciados verbales a las situaciones en que estos tienen lugar.

De lo anterior se infiere que la facultad del lenguaje incluye un conocimiento derivado de la experiencia y del ejercicio de otras facultades cognitivas, que permiten a los/as actores/as producir e interpretar actos de comunicación adecuados al contexto situacional y social inmediato, a este conocimiento se le denomina competencia pragmática o comunicativa. El emisor transmite un mensaje, en el que se descodifican los sonidos del habla en ideas y pensamientos, se codifican las ideas y pensamientos en palabras y sonidos, finalmente se diseñan unos procesos para ejecutar las actividades que sugiere el mensaje. De esta manera puede afirmarse que es a través de la experiencia que los sujetos interpretan los actos de habla dentro de un contexto donde se sumergen y fluyen, constantemente, lo semántico, lo sintáctico, lo pragmático y las funciones del lenguaje, para dar paso a las relaciones comunicativas entre los/as participantes de la comunicación.

Belinchón (1997) en su exposición acerca de las funciones del lenguaje, retoma aspectos importantes que los demás autores nombrados dejan de lado; su trabajo

²⁶ BELINCHÓN CARMONA, M. y ANULA REBOLLO, A. Teoría lingüística y evaluación de la competencia gramatical en sujetos con trastornos profundos del desarrollo. Didáctica, lengua y literatura. México, 1997. p. 37.

se entrelaza con los planteamientos de Chomsky (1987) y Bloom y Lahey (1980) acerca de las funciones del lenguaje, dándose a la tarea de ampliarlos e integrarlos con los componentes del mismo, obteniendo como resultado una teoría clara y de fácil acceso para sus receptores/as. Dentro de su obra, es relevante destacar el cuidado de su escritura y su dedicación a fundamentar los postulados sobre la teoría lingüística y la competencia gramatical en personas con trastornos moderados y profundos del desarrollo, ello conlleva a que sus sugerencias contemplen las funciones cognitivas y el factor del tiempo, debido a la población a que son dirigidas.

Asimismo, la autora toma fuerza por los factores mencionados porque contribuye a la comprensión y aprehensión del lenguaje como un todo que, deja ver sus partes y las incluye para acceder a la comunicación intrapersonal (con uno/a mismo) e interpersonal (con otros/as dentro de un contexto); ello se evidencia en el aula, cuando los/as estudiantes y la maestra atribuyen un sentido de encuentro a la categoría conocimiento, emergida de entre ellos/as en espacios del acto educativo.

Siguiendo a Belinchón (1997), dentro de las funciones del lenguaje, en primera instancia lo presenta como: **“instrumento del pensamiento y control meta-cognitivo**: el lenguaje interior cumple funciones cognitivas, produciendo un mecanismo de retroalimentación para el sistema cognitivo. El pensar no puede estar ausente al momento de interpretar los resultados de las acciones y en las relaciones con los/as otros/as”. El pensar, tiene que ver con la posición relativa que toma un/a observador/a para reflexionar sobre los hechos o acontecimientos, que lo afectan a él/ella mismo/a ó a los/as demás. Los diferentes puntos de vista en la/s forma/s de pensar y sentir de los sujetos, permiten encontrar dentro de muchas posibilidades, consideraciones que resultan beneficiosas para ambos, proporcionando comprensión en el acto comunicativo.

Menciona Belinchón (1997), en segundo lugar la función del “**modo de preservar la vigencia de una representación mental**: a medida que esta es procesada, se dan dos pasos básicos que son la decodificación y la codificación del mensaje por parte del emisor; para luego ser codificado y decodificado por el receptor, quien emite una respuesta, para establecer el acto comunicativo”. Los/as actores/as inmersos en un escenario de relación particular, establecen conexiones entre el lenguaje coloquial y el metalenguaje favoreciendo los procesos de codificación y decodificación de los mensajes dados en el intercambio comunicativo, con el fin de re-contextualizar permanentemente el/los sentido/s que se le atribuyen al espacio de interrelación que los congrega.

En el recorrido por las funciones del lenguaje, Belinchón (1997) coloca en tercer lugar “**el papel de atención de control a la actividad**: permite alcanzar niveles de participación y anticipación referidos a la información que está en escena, que no es posible sin el lenguaje; lo que influye en la conducta de los participantes”. En el intercambio de lenguaje verbal y no verbal entre los sujetos participantes de un cúmulo de relaciones interpersonales, se establece un flujo de mensajes que, de forma consciente o inconsciente, influyen en sus comportamientos. Es decir, el contenido del mensaje es aprehendido por el/a receptor/a, donde se da la posibilidad de emitir nuevos mensajes, mediados por situaciones de apertura que permitan naturalidad y confianza en la comunicación, fundamentos para ser percibido/s y comprendido/s, dentro del espacio de participación entre los sujetos.

En cuarto lugar, Belinchón (1997) se interesa por el “**recurso representacional eficiente en la solución de problemas**: hace referencia a formular mentalmente y retener resultados entre operaciones, fijar verbalmente tareas y proyectar metas”. Este recurso representacional de los sujetos es puesto en juego dentro de las interrelaciones que se dan dentro de un contexto específico, de esta manera, las cuestiones a resolver tienen su origen en el pensamiento y en la vigencia de las representaciones mentales unidas a la atención y control de las actividades

realizadas en este marco. Esta función es abordada también por Chomsky (1997), cuando se refiere a *la estructura de expresión y contenido y a la denotación* (sentido entendido por el emisor y el receptor) del lenguaje entre los interlocutores enlazados por la competencia comunicativa; de esta manera la función cognitiva ejerce influencia sobre la denotación de las expresiones y contenidos de los mensajes a emitir y recibir ante y de los/as actores/as residentes en un escenario de relación.

Entre las funciones del lenguaje expuestas por Belinchón (1997) ubica en quinto lugar la “formulación de acciones voluntarias: relacionadas con el poder regulador que el propio lenguaje adquiere progresivamente”. Estas son las intenciones que tiene el individuo de comunicar ideas, deseos y emociones al interior de un grupo a través del lenguaje, modificando o dirigiendo el discurso según el interés que éste tenga. En la comunicación las expresiones verbales son corroboradas por el lenguaje corporal y el mensaje que éste emite, los cuales son leídos y percibidos consciente e inconscientemente, por los sujetos participantes del acto comunicativo, definiendo el estilo comunicativo entre ellos. Desde sus postulados acerca del lenguaje corporal, Davis (1994) afirma que la garantía para la retroalimentación entre emisores y receptores de los mensajes son los gestos, las miradas y el cúmulo de expresiones no verbales que permiten la asimilación de lo que los participantes quieren decir.

Continuando con el recorrido por la psicolingüística de Belinchón (1997), se encuentra en sexto lugar dentro de las funciones del lenguaje, “la comunicación intrapersonal: donde se hace una elaboración autorreflexiva, a través de la cual se llega a hacer una autocomunicación, en la que las personas se relacionan con ellas mismas, a este hecho se le da el nombre de conciencia”. Es un acto de habla interna, con uno/a mismo/a que deja abierta la posibilidad de verse y comunicarse con el pensamiento interno que da lugar a la conversación íntima consigo mismo/a, para luego, expresar sentido/s y

significado/s acerca de la/s cosmovisión/es del mundo a través del lenguaje verbal y/o no verbal.

En esta misma línea, Steiner (1990) hace alusión al habla interna y se permite mencionar a Vygotsky cuando, en su obra, se refiere a este asunto; “el habla interna no es, pues, el aspecto interior del habla externa. En ella, las palabras mueren a medida que producen el pensamiento. Es un pensar en puros significados. Es una cosa dinámica, que revolotea entre las palabras y el pensamiento, los dos componentes más o menos estables, más o menos firmemente delineados del pensamiento verbal”²⁷. Los espacios promovidos por el docente en el aula de clase, referentes al contacto con uno/a mismo/a son una estrategia para la autorreflexión, el descubrimiento de las propias fortalezas y las debilidades, es la posibilidad del diálogo interno como una forma de escucharse a sí mismo, lo que permite un conocimiento profundo de sí, logrando extraer recursos que no se conocían, redimensionando día a día el propio contexto, para asumir desde la diversidad, formas de vida que permitan el conocimiento significativo.

Continuando con los planteamientos de Belinchón (1997), acerca de las funciones del lenguaje, menciona en séptimo lugar el lenguaje como “**control y regulador de los procesos cognitivos y afectivos**. Posibilita analizar, sintetizar, dar conceptos, estructurar nuevas ideas permitiendo la reflexión. A través del lenguaje se regulan los sentimientos, emociones y actitudes frente a algo o alguien”. Aparece el componente afectivo como medio de expresión de sentimientos entre los/as actores/as dentro del acto comunicativo. El lenguaje regula las funciones cognitivas y a su vez, los demás procesos gestados al interior del ser humano, de donde emergen diversas manifestaciones, que permiten, traer al escenario comunicativo los procesos que han tenido espacio en el interior y se exteriorizan por medio de la palabra, la acción o simplemente los gestos que, en ocasiones, dicen más que las anteriores.

En conclusión, el análisis de las funciones del lenguaje debe partir del hecho de que, junto al significado literal de las emisiones que pueden identificarse con las ideas que éstas contienen explícitamente hay un significado intencional, que en muchas ocasiones, no se maneja de manera directa en lo que se dice sino que exige la realización de las inferencias que conducen desde las proposiciones enunciadas a las intenciones sugeridas. En los usos lingüísticos es frecuente que las proposiciones sean formas sutiles de expresar las intenciones o metas de manera directa; los usuarios competentes del lenguaje demuestran continuamente qué saben, en cierto nivel, que no implica necesariamente un saber consciente que actúa sobre los mundos internos de los interlocutores.

4.2.4 Competencia comunicativa. El tema de las competencias comunicativas está unido con el rol de relaciones interpersonales y su calidad, en el equilibrio personal y colectivo. El tipo de convivencia que se sostenga con los/as demás puede tener un resultado reconfortante o por el contrario, puede convertirse en un caos para los implicados; este desenlace se decide en un sentido u otro, en función del nivel de desarrollo de las competencias comunicativas de los/as interactuantes. La existencia transcurre matizada por una serie de intercambios personales que tienen lugar en el seno de numerosos grupos e instituciones; la condición de ser social hace que el sujeto de las relaciones interpersonales, las pueda definir como aquellos procesos que se configuran en el marco de los contextos donde tiene lugar la actividad humana mediada por la comunicación. Ella, puede ser definida como el complejo proceso de carácter social e interpersonal mediante el cual, se producen intercambios de mensajes verbales y no verbales y se ejerce una influencia recíproca entre los interlocutores, la que propicia diversas interacciones racionales y emocionales entre éstos.

²⁷ STEINER, George. La distribución del discurso. En: Lecturas, obsesiones y otros ensayos. Madrid: alianza Editorial, 1990. p. 489.

La competencia comunicativa es el conjunto de habilidades que posibilita la participación apropiada en situaciones comunicativas específicas. Lo anterior ha sido motivo de estudio dentro del ámbito educativo debido a que muchas de las falencias escolares como: el irrespeto por el turno de quien habla, la falta de escucha a lo que se dice, los mensajes poco claros, entre otros, parecen obstaculizar el desarrollo de la competencia comunicativa en su afán por facilitar su accesibilidad, postergando su propósito natural (la comunicación de significados) y transformándolo en una serie de abstracciones sin relación con las necesidades y experiencias del sujeto. La tradición educativa, solo ha tratado con partes del lenguaje (letras, sonidos, frases, oraciones) en el contexto de la comunicación real total, limitando así su amplitud de desarrollo y conquista de los/as estudiantes de un mundo colmado de posibilidades para la comunicación con su entorno y consigo mismos.

La adquisición de la competencia comunicativa se entiende, además de la interacción socio-cultural, como un proceso de interacción entre dos mecanismos: la comprensión o asimilación y la producción o elaboración. El desarrollo de la comprensión ocurre de lo general a lo particular, pues es a partir del entendimiento global de las situaciones, que es posible llegar a entender los aspectos específicos. Mientras que el desarrollo de la producción, presenta una secuencia exactamente inversa: de lo particular a lo general, es decir, de elementos aislados a combinaciones complejas. Los mecanismos de comprensión y producción operan en los tipos de conocimientos de la competencia comunicativa de manera similar Romero (1998).

Chomsky (1965) manifiesta que “los seres humanos están genéticamente predispuestos para aprender la lengua oral y que poseen un mecanismo de adquisición del lenguaje que es activado por el contacto con hablantes competentes de una lengua”. Este mecanismo permite

que el sujeto logre dominar su lengua en un periodo de tiempo corto, pues es algo así como un programa de acción que reduce el margen de error y determina líneas particulares para acceder a este conocimiento (nivel intraindividual); desde esta visión se observa que, de no existir este mecanismo especializado, las personas podrían tomar rutas muy diversas y en ocasiones desatinadas en este proceso. Más adelante, Chomsky (1987) define la competencia comunicativa como “la capacidad que el hablante o el oyente deben tener para actuar eficazmente en situaciones de comunicación significativa”. Se deben conocer, producir y comprender otros códigos no verbales, verbales y contextuales para el manejo de una buena interacción al momento de formular un discurso.

Hymes(1966) mencionado por Romero(1998), sigue a Chomsky (1987) desde su teoría sociolingüística, define la competencia comunicativa como “el conjunto de habilidades que posibilita la participación apropiada en situaciones comunicativas específicas”. La competencia comunicativa hace referencia al aprendizaje de alguna lengua, es decir, se pretende que los seres humanos sean competentes para comunicarse en la lengua estudiada tanto en la forma oral como escrita en las distintas situaciones de la vida cotidiana. Esto implica, según Bories Murray (1997), no solo el conocimiento de la lengua a nivel lingüístico, como las reglas morfosintácticas o los códigos fonéticos, sino también un conocimiento en la aplicación del saber lingüístico en situaciones reales de orden socio cultural (a esto se le conoce como el saber hacer), lo que hasta cierto punto tiene implicaciones profundas con el ser, puesto en escena en la participación de las relaciones interpersonales que tejen el diario vivir.

En lo social (nivel interindividual) Bruner (1986) manifiesta que “el ser humano aprende a interactuar comunicativamente al participar en relaciones comunicativas”. Esto significa que, el conocimiento sobre el que se pueden lograr propósitos de comunicación se construye en presencia de eventos comunicativos y la

participación en ellos. En todo contexto de comunicación hay participantes, estos juegan un papel fundamental en la construcción de la competencia comunicativa, en tanto que pueden modificar los contextos de comunicación. Blount (1977) y Schieffelin (1990) exponen que cada cultura presenta expectativas de lo que un individuo debe lograr en relación con su rol comunicativo en diferentes edades y, por lo tanto, la cultura provee de oportunidades y contextos que facilitan el desarrollo de habilidades esperadas. Bruner (1986) ha planteado que los modos de interacción en edades tempranas constituyen marcos estables de interacción o rutinas que proporcionan un sistema de apoyo para la adquisición del lenguaje.

La construcción de la competencia comunicativa, desde los puntos de vista anteriores, si bien es una facultad determinada por la especie, es decir por una predisposición genética; la habilidad se desarrolla en la acción misma. La facultad del ser humano para convertirse en un comunicador competente está garantizada genéticamente gracias a la existencia del mecanismo de adquisición del lenguaje; mientras que sus habilidades de comunicación estarán determinadas por la calidad de los contextos comunicativos que se le ofrezcan. La educación debe afrontar el hecho de que ayudar a los sujetos a leer y escribir no lo es todo, es necesario lograr un sentimiento de pertenencia y dominio sobre el uso de su propio lenguaje y aprendizaje, sobre su propia lectura, escritura, habla y pensamiento. Actualmente, la falta de contextos comunicativos de calidad en los espacios educativos, ocasiona un pobre desarrollo de las habilidades comunicativas y en consecuencia de la competencia comunicativa, en donde se puedan poner en práctica diversos tipos de conocimiento que le den soporte, además de ser parte integrante de ésta, tales como : el conocimiento del mundo y su representación, el conocimiento para la interacción sociocultural, así como el conocimiento de la forma de los códigos de comunicación.

Conforme han evolucionado las teorías que tienen que ver con el conocimiento y el lenguaje, el enfoque comunicativo ha ido integrando algunos de los conceptos claves, mostrando por ello una faceta polisémica difícil de definir con precisión. Según Romero (1997) la competencia comunicativa debe analizarse desde cuatro dimensiones: técnica, metodológica, teórica, y epistemológica. “**La dimensión técnica** hace referencia a su aplicación en el contexto”, en este aspecto se toma en cuenta las distintas estrategias puestas en práctica para que el sujeto adquiera la competencia comunicativa. Existen muchas técnicas que se encuadran en el enfoque comunicativo, entre las que se pueden enunciar: los juegos de roles a partir de una situación dada, la conceptualización gramatical a partir de un corpus, la argumentación, la exposición y la narración, entre otras. “**La dimensión metodológica:** aquí se plantea el análisis de la competencia comunicativa desde el punto de vista del método”, o sea, la vinculación entre la teoría y la práctica de la cual se apropian un conjunto de reglas y de principios normativos; aunado a lo anterior, la interacción social en el contexto. “**La dimensión teórica:** desde donde el enfoque comunicativo establece definir los supuestos teóricos que sustentan el método, lo que a su vez determina las técnicas”; lo que permite un proceso eficiente y eficaz dentro de la competencia comunicativa. “**La dimensión epistemológica:** donde se enfoca cómo es asumido el conocimiento, desde las distintas teorías que dan origen al concepto y cómo conciben la relación entre el sujeto y el objeto”. La relación entre conocimiento, sujetos y objetos aparece como una posibilidad de profundizar en planteamientos hechos, a través de la historia, acerca de estos aspectos.

De esta manera es importante anotar factores generales de estas teorías; desde el empirismo, se considera que en esta relación (sujeto – objeto) lo más importante es el objeto, ya que tiene una existencia real independiente e impone al sujeto su existencia; esta concepción constituye la premisa de la teoría conductista del aprendizaje. Corrientes como el idealismo o el racionalismo, por el contrario, consideran que el sujeto tiene un papel importante en el acto del conocimiento,

que el objeto existe y puede ser conocido solo por la actividad pensante del sujeto; como consecuencia límite a esta concepción, se puede llegar a negar toda existencia real del objeto fuera de su representación en la mente humana; dicha concepción es eminentemente humanista.

La corriente cognitiva plantea una relación dialéctica entre el sujeto y el objeto, el sujeto, al conocer el objeto que existe fuera de él, lo transforma por medio de la actividad social. Esta concepción descansa en los postulados Vygotskianos, retomados por éste del papel que le atribuye Max y Rubinstein a la actividad, para Max la actividad no surge pasivamente del impacto de los objetos sobre el sujeto sino de la actividad del sujeto entendido como un agente sobre ellos. Rubinstein expone que los procesos mentales no solo y simplemente se manifiestan a través de la actividad sino que se forman a través de ella. Este recorrido por las diferentes fuentes acerca de la relación entre el sujeto y el objeto, clarifican la importancia de la competencia comunicativa dentro de las relaciones interpersonales y de éstas con los objetos que conocen los sujetos inmersos en un contexto de relación común.

Como se mencionó anteriormente, la comunicación matiza las relaciones interpersonales y para que ello se dé, existen algunos preceptos sobre los cuales se desarrolla el proceso comunicativo; para Zaldívar (1998:74) estos principios están directamente influenciados por las relaciones interpersonales mediadas por la comunicación y los sentidos adjudicados a la misma. “Primer principio, cuando dos personas entran en contacto, resulta imposible no comunicar”; el proceso comunicativo se desarrolla mediante el intercambio de diversos mensajes por el canal verbal y por el no verbal (tono de la voz, ritmo del habla, mirada, gestos, posturas y proxemia, entre otras formas). “Segundo principio, en toda comunicación cabe distinguir entre aspectos de contenido y relacionales”; dentro del mensaje que emite el sujeto, quien a realizado una actividad, muestra una intensión de continuar con la acción. “Tercer principio, la

definición de una interacción está condicionada por las secuencias de comunicación entre los participantes (circularidad)”, la circularidad en la interacción está dada porque el comportamiento de uno/a, influye y refuerza el comportamiento del otro/a. “Cuarto principio, toda comprensión es siempre una interpretación, el significado está siempre en el sujeto”; los sentidos adjudicados a la comunicación están inmersos en el cúmulo de experiencias vividas por el sujeto que interpreta, que comunica su juicio ante el grupo de participantes en el acto comunicativo.

La comunicación efectiva se produce si se toman en cuenta los principios que rigen el proceso comunicativo y se desarrollan, a niveles óptimos, las competencias comunicativas. Ellas comprenden el conjunto de conocimientos, habilidades, actitudes, valores y comportamientos que capacitan a las personas para la producción, recepción e interpretación de mensajes de diferentes tipos y a través de diferentes canales que, facilitan y promueven el inicio, mantenimiento y fin de las relaciones interpersonales.

4.2.5 Habilidades comunicativas. Son entendidas como la capacidad para transmitir un mensaje haciendo uso de las competencias comunicativas para que éste sea recibido sin alteraciones por parte del oyente. Para que las habilidades comunicativas ejerzan sus funciones de una manera eficiente, se requiere un código común, la lengua, con en el que se comparten las ideas a través de las cuatro habilidades comunicativas: hablar, leer, escribir, escuchar, comprensión y elaboración para adaptar la información al contexto. Se habla, entonces, de eficacia y eficiencia comunicativa en términos de habilidad para transmitir el mensaje. La eficacia comunicativa entre el emisor y el receptor aumenta con el desarrollo cognitivo, la amplitud del marco referencial de vida y la capacidad de hacer el desplazamiento desde una comunicación intrapersonal a una comunicación interpersonal para, de esta manera favorecer el nivel pragmático dentro del acto comunicativo.

Dentro de las habilidades comunicativas hablar, leer, escuchar, escribir, comprensión y elaboración se encuentran inmersas las habilidades de recepción, de emisión, el manejo de la comunicación no verbal y las habilidades asertivas o de autoafirmación. Zaldívar (1998:80), las amplía y congrega en cada una de ellas, aspectos importantes a tener en cuenta para su observación y análisis; en *las habilidades de recepción* anota la atención al interlocutor, la empatía, la retroalimentación y el refuerzo al interlocutor, la atención al lenguaje no verbal y la solicitud de información. Dentro de *las habilidades de emisión* ubica las respuestas adecuadas a los mensajes, la expresión libre y oportuna de opiniones, deseos y actitudes y el brindar información con precisión. En *el manejo de la comunicación no verbal* tiene en cuenta la mirada y el contacto visual, el tono de voz y ritmo del habla, el manejo de la distancia y el espacio, la coherencia de los mensajes enviados (canal verbal y no verbal) y la solicitud de información. Para *las habilidades asertivas o de autoafirmación* presenta la autoexpresión positiva, la expresión adecuada de las emociones y la empatía con las emociones ajenas. Lo anterior, permite que las interrelaciones dadas entre sujetos congregados en un contexto común se den en un ambiente de cordialidad, lo que conlleva a compartir espacios comunicativos eficaces y eficientes dentro del mundo de relación que los acoge.

4.3 RELACIONES INTERPERSONALES

Hablar de relaciones convoca a pensar en conexiones, lazos, unión, empatía, sujetos, comunidad, lugar y un sinnúmero de palabras que remiten significado/s de relaciones. Actualmente, los conceptos se han extendido de las diferentes disciplinas para dar lugar a la ampliación de términos y a la integración de saberes; así, desde la ecología humana se tienen en cuenta las relaciones interpersonales como medio para construir transacciones que den lugar a la

creación de espacios de interrelación fusionados en el acto comunicativo. Desde la concepción ecológica que, supone siempre lo holístico y un acuerdo de fidelidad para con la naturaleza, creando redes de vida, formando alianzas de solidaridad y cooperación con el entorno, surge una visión sistémica que permite señalar un grupo de elementos conectados entre sí, formando una unidad donde sus propiedades son del todo, no solo propiedades de sus componentes. Desde esta perspectiva la relación hombre/mujer – medio se entiende como un proceso con múltiples interacciones e interdependencias en el que el individuo es un participante activo y dinámico al enfrentar e interactuar con el contexto, generando cambios al interior y al exterior de éste.

La psicología social, la cual se interesa por explicar el comportamiento social del hombre desde la conducta social, individual, interpersonal, grupal y colectiva, ha reconocido la relación hombre – medio, por eso cuando se articula al modelo ecológico su posición es integral al dar respuesta a los diferentes fenómenos del hombre en relación con su entorno. Retomando a Bronfenbrenner (1987:27) y sus planteamientos acerca de la ecología del desarrollo humano, cabe destacar las transacciones ejecutadas entre los entornos interconectados entre sí, los que denomina: **microsistema**: la situación inmediata que afecta a la persona en desarrollo; **mesosistema**: las relaciones de dos o más entornos en los que la persona participa activamente; **exosistema**: contexto al cual tal vez la persona no entre, pero donde se producen hechos que afectan lo que ocurre en el ambiente; y **macrosistema**: en el que intervienen patrones generalizados de ideologías y políticas oficiales. Desde esta visión se trata de destacar el contenido de los procesos psicológicos tradicionales (pensamiento, percepción, innovación y aprendizaje), aquello que se percibe, se desea, se teme, se piensa o se adquiere como conocimiento y el modo en que la naturaleza de este material psicológico cambia según la exposición de la persona y su interacción con el ambiente desde

el microsistema –individual-, el exosistema –interpersonal-, el mesosistema –comunitario-, hasta el macrosistema –social-.

Lo que cuenta para las relaciones en un contexto, desde esta concepción, es cómo se percibe el ambiente, más que cómo puede existir en la realidad objetiva; la manera cómo la persona en desarrollo tiene una concepción cambiante de su espacio, su relación con él y con las personas que se encuentran incluidas en éste, también su capacidad creciente para descubrir, mantener o modificar sus propiedades. Actualmente, existen tres tipos de relación entre los diferentes sistemas, descritas por Musito (1995): **competencia**: donde prima el tener y el poder; **dependencia**: no se permite la autonomía y se da la subordinación, esta dependencia no permite la singularidad, o sea, vivir el proceso de individuación fundamental para el desarrollo de la persona y la cultura; **cooperación**: como la relación ideal para la equidad, la justicia y la paz, se basa en el diálogo y la cultura de la participación, además propicia una sana dependencia para el proceso de la singularidad y la individuación.

Estas relaciones se encuentran inscritas en el lenguaje, desde esta visión en el orden de lo humano éste tiene una cualidad: el ser simbólico, lo cual faculta al hombre para ser sujeto de deseo y de ilusión de ser dueño y amo de todo cuanto existe, olvidando su nicho como el medio donde realiza una selección y adaptación particular para poder vivir en él desde su ser social. Lo anterior supone un cuidado y protección hacia el medio donde habita, donde se presentan las relaciones interpersonales que forman redes de vida o cadenas de destrucción, porque, dependiendo de cómo sean construidos los espacios del medio ambiente interpersonal, éstos podrán ser lugares llenos de ternura y facilitadores para la formación personal enmarcada en la singularidad, o espacios contaminados por falta de un lenguaje afectivo, a causa de la ruptura de las cadenas de interdependencia o por el detrimento de la singularidad.

Siguiendo el planteamiento inicial de las relaciones interpersonales visualizadas desde la ecología humana, es importante abordarlas también, desde la comunicación y el encuentro dado entre las personas inmersas en una interrelación, dentro de un contexto determinado. Tournebise (1995:20) manifiesta, desde su concepción de la comunicación como arte que, “toda relación cara a cara, tiende a buscar su propio equilibrio”, debido al grado de intimidad que piensan lograr, el papel que juega cada uno/a en la conversación y los temas que abordan, se van determinando hasta llegar a un entendimiento mutuo y sobreentendido. Con frecuencia la selección, se inicia aún antes del encuentro, de manera que cuando lo hacen, ya conocen sus relativas posiciones. El papel que le corresponde a cada uno/a está bien definido de antemano, aunque a veces, se llegue a un nuevo equilibrio a través de sutiles negociaciones no verbales efectuadas durante los primeros segundos del encuentro.

Tournebise (1995) afirma que los primeros quince a cuarenta y cinco segundos son definitorios para reafirmar una relación de atracción o de rechazo, en estos momentos se negocia la posición de cada uno/a; quien sea el líder, hablará más y con mayor decisión e interrumpirá la conversación más a menudo, tratará de demostrar su predominio, tendrá más espacio ocular y su burbuja personal será mayor. La forma más efectiva de afirmar el predominio es la no verbal, este elemento influye más que el contenido verbal; los mensajes pasan a ser casi irrelevantes cuando éstos se gesticulan de manera autoritaria. Existen señales no verbales, como el sistema de acentuación, que están ligadas al contenido verbal y no tienen ningún sentido fuera de él. Antes de dar inicio al acto comunicativo las personas deben estar dispuestas psicológica y posturalmente para ello, cada uno/a necesita del otro/a una retroalimentación no verbal mientras habla, una mirada relativamente fija y ciertas pautas de comportamiento; en ausencia de estos elementos la conversación no tarda en decaer.

Existen señales no verbales que regulan el fluir de la conversación, se habla cuando es el turno, la distribución de éste es no verbal, sutil y compleja respondiendo a un código preestablecido; algunas veces, las personas comienzan a mirar hacia otro lado, cambiando la posición de la cabeza o dando a entender de mil maneras que se aproxima su turno; otras veces, los oyentes notan que se aproximan sus turnos pero prefieren no tomarlos, en este caso la comunicación se da por el canal de vuelta asintiendo con la cabeza, con murmullos de aprobación o tratando de completar la frase simultáneamente con quien tiene la palabra, además le indica que continúe hablando. Tournebise (1995), se refiere a lo no verbal, cuando afirma que “constituye un ruido de fondo inevitable, ya que viene de lo más profundo del ser, sin que este lo sepa, es un ruido en parte silencioso (gestos, expresiones, sonidos, respiración); ruido porque a menudo es indeseable, revelándose a los interlocutores a pesar de todo”; lo no verbal se dice con otra forma diferente a las palabras (gestos, sonidos, miradas, silencios); lo no verbal puede existir sin que ninguna palabra lo acompañe de este modo, la verbalización lleva consigo lo no verbal.

La palabra es necesaria ya que juega un papel catalizador en la eficacia de la comprensión, permite afirmar la responsabilidad de lo que se dice y comprender a otros/as y a sí mismo/a, lo verbal y lo no verbal entran en armonía; estas dos partes del mensaje se refuerzan con el fin de darle toda la profundidad y la dimensión al propósito que se tiene en el acto comunicativo; de esta forma el encuentro que marca el presente de situaciones diversas, se nutre de información que más tarde, influirá en los juicios y en la forma de conducirse en la vida. Las relaciones son inevitables, no son necesariamente voluntarias y una gran parte de ellas es completamente inconsciente; al conocer a los interlocutores se establece una interrelación y se pueden dar vínculos cálidos o distantes, permitiendo un mayor desarrollo en la vida personal e interpersonal. La comunicación es un

crecimiento mutuo, cuando se comunica, sin destruir ni la propia opinión ni la del otro/a, no hay abatimiento sino crecimiento. En esta dirección, Goleman (1993:251) en sus escritos acerca de la inteligencia emocional, se refiere a ella como un espacio de interrelación con el/a otro/a iniciado con la capacidad de oír, presentando el parámetro de la escucha empática donde la atención inicial posibilita al otro/a y a los/as otros/as, iniciar cualquier nivel de comunicación; de allí se desprende la calidez en la relación, la resonancia afectiva y el escuchar con empatía, ello, posibilita enfrentar los conflictos, buscar solución de los mismos con creatividad y manejarlos adecuadamente, prestar atención en medio de la agresión y la angustia, escuchar para mediar, para interlocutar, para discutir, para sonreír estableciendo una especie de resonancia afectiva.

El abordaje de las relaciones intrapersonales e interpersonales desde la ecología humana, permite visualizar los procesos que se gestan al interior de los grupos que se encuentran inmersos en dichas relaciones, se observa la relevancia de las transacciones entre el microsistema y el mesosistema, como espacios con posibilidad de relaciones cooperativas que favorezcan el crecimiento de los sujetos en su singularidad y pluralidad con los/as otros/as que viven y conviven. Todo este entramado de relación está cruzado por la comunicación verbal y no verbal, que da paso a las emociones colmadas de sentido/s y significado/s atribuidos a las diversas situaciones que asisten a las personas inscritas en tejido de conexiones, nudos, soledades, uniones, conflictos y comprensiones que se enlazan, como hebras, para construir la red de vida de cada uno/a dentro del espacio de relación en el que están sumergidos.

4.4 LA AUTORIDAD, UNA FORMA DE ORDEN

Al hablar de autoridad, la mente rememora momentos de la infancia o la adolescencia cuando para hacer algún oficio, pedir un permiso, buscar lo que se quería, había que remitirse a la persona que en ese momento representara la autoridad, papá, mamá, abuelo/a o quien se encargara de los cuidados del hogar y sus quehaceres, incluyendo a quienes allí habitaban.

De otro lado, algunos autores han definido la autoridad como “el poder legítimo de una persona por su empleo, mérito o nacimiento. Potestad que tiene una persona sobre otra que le está subordinada. Atribución conferida por la ley a ciertas personas, para que éstas puedan ejercer la función de mando, encaminada a lograr el cumplimiento de la ley o funciones de las instituciones”²⁸.

La palabra autoridad se deriva del verbo latino "augere", que quiere decir ayudar a crecer. Para un educador es importante distinguir entre: ser autoridad, tener poder. Una persona es autoridad por el cargo que ocupa. El director en la empresa, el alcalde en la ciudad, el profesor en la clase o el padre-madre en la familia son, por principio, la autoridad. Como consecuencia de ser autoridad tienen, a priori, un capital de prestigio y de reconocimiento que les permite tener autoridad.

En efecto, cuando nace un hijo todos los padres disponen del mismo capital de autoridad. En cambio, vemos a diario que, cuando un niño tiene sólo tres años, ya hay padres que han sido capaces de aumentar su autoridad y padres que han perdido gran parte del capital con que partieron. Para seguir teniendo autoridad es preciso ganarla día a día con decisiones: correctas, justas, y útiles. Por otro lado, el ser autoridad conlleva no sólo tener poder para mandar a otros, sino también

²⁸ www.proyectosalohogar.com. GARCÍA, Héctor. Gran Enciclopedia Ilustrada de Puerto Rico.

una capacidad coercitiva. Es aquello de que quien manda, manda, aunque mande mal. Cuanta más autoridad tenemos como padres, menos hemos de ejercer el poder. Y al contrario, en la medida que nuestra autoridad disminuye, debemos imponer medidas coercitivas: castigos, gritos, enfados, etc... que cada día han de ser mayores para que tengan efecto, deteriorando así la buena relación entre los educadores y maestros, al igual que entre padres e hijos, en consecuencia, la calidad de vida familiar.

Para ejercer la autoridad se deben tener en cuenta algunos aspectos que pueden contribuir a su buen ejercicio, el primer requisito para tener autoridad es, como ya se ha dicho, ejercerla día a día. Como cualquier actividad, si no se practica se pierde. Los padres han de tomar decisiones diarias que ayuden a sus hijos/as a respetar los límites naturales, que les ayuden a madurar como personas. La permisividad y el "dejar hacer" son enemigos de la autoridad que ayuda a crecer. En segundo lugar es necesario huir del autoritarismo, consistente en el ejercicio del poder de modo injusto, inútil y cuando no se debe. En tercer lugar, para tener autoridad es preciso tener prestigio.

Una persona tiene prestigio cuando se le reconoce una habilidad o cualidad determinada. Un estudio de la Universidad de Navarra comprobó que el prestigio de los padres ante los hijos no depende ni del dinero que ganan, ni del coche que tienen, ni de la práctica de un deporte, ni tan siquiera del cargo que ocupan, sino que depende de tres factores fundamentales: del modo de ser de la persona: generosa, serena, optimista, humilde; del modo de trabajar: el hijo exige de sus padres un trabajo de calidad y un comportamiento honrado en su actividad laboral; del modo de tratar a los demás: tanto a la familia como a los amigos y compañeros, o a la sociedad en general. **No hay autoridad sin respeto**

fundamentado en la integridad, la sinceridad y la empatía con el prójimo, nunca en el miedo y en la imposición.

La atribución de autoridad siempre tiene un contenido "subjetivo", porque involucra no solamente a las personas que mandan sino también a las que obedecen. La relación de autoridad implica la aceptación de la misma; su mantenimiento y continuidad dependen, en gran medida, del prestigio de las personas que ocupan los distintos cargos, Laswell y Kaplan (1999:133).

Así, la autoridad legítima presupone un conjunto de reglas compartidas que prescriben la obediencia dentro de ciertos límites. Para ser legítimas estas normas deben ser comunes a un amplio número de personas y no limitarse a regir únicamente las relaciones que estrictamente se establecen entre los que mandan y los que obedecen Wrong (2000: 50).

En este sentido, Winch (1999) afirma que "hay una conexión conceptual íntima entre la noción de autoridad, por una parte, y la noción de que hay una forma correcta y otra incorrecta de hacer las cosas, por la otra". El que se somete a la autoridad -a diferencia del que se somete al mero poder coactivo- no está sujeto a una voluntad ajena. La aceptación de la autoridad es conceptualmente inseparable de la participación en las actividades gobernadas por reglas en función de las cuales la libertad adquiere sentido: sólo en el contexto de las actividades gobernadas por reglas tiene sentido hablar de la libertad de elección; librarse de todas las reglas no sería obtener la libertad perfecta, sino crear una situación donde la noción de la libertad ya no podría encontrar asidero, por lo tanto resulta contradictoria la afirmación de que para asegurarse la libertad de elección, es necesario renunciar a la autoridad, Winch (1999:155). Como también lo afirma Herbert Marcuse (1995) basándose en los planteamientos de los clásicos de la filosofía política, las nociones de autoridad y de libertad están unidas en la misma concepción y en la persona del sujeto.

Al respecto, preocupado por la vinculación entre libertad, autoridad y democracia, Giovanni Sartori (1989) afirma que: la libertad verdadera acepta la autoridad de la misma forma que la autoridad verdadera reconoce la libertad. La libertad que no reconoce la autoridad es una libertad arbitraria licencia no libertas. Viceversa, la autoridad que no reconoce la libertad es autoritarismo. La democracia necesita la autoridad y no es, sin embargo autoritaria. Cuando se examina el autoritarismo desde la óptica de la libertad, se deduce claramente que el autoritarismo niega la autoridad (puesto que la autoridad define la libertad). Como acertadamente apunta Friedrich (2000) "en una sociedad totalitaria, la verdadera autoridad se destruye del todo". Del mismo modo puede decirse que cuanto más autoritario es un régimen, menos descansa en la autoridad Sartori (1989: 236).

Así, en la medida en que la autoridad implica que la obediencia a los ordenamientos no sea impuesta sino que tenga sustento legítimo se puede afirmar que la crisis de la democracia es una crisis de autoridad. Lejos de repugnar a la democracia, puede decirse que la autoridad es la fórmula de poder por excelencia. La idea que realza la democracia no es la conquista de poder, sino por el contrario, su minimización y por lo tanto, la sustitución de los "poseedores de poder" por los "poseedores de autoridad" Sartori (1989). De ahí que, para Sartori la mejor forma de conceptualizar el autoritarismo es como un sistema político en el cual, a diferencia de la autoridad democrática, apenas hay sitio, si es que lo hay, para la libertad.

4.5 LA AFECTIVIDAD, UNA ALTERNATIVA DE ACOGIDA

Las personas se comportan de determinada manera al verse afectadas por diferentes estímulos, pues todos los seres humanos, odian y aman, se alegran y se entristecen, se enervan ante la crueldad y la injusticia, aprecian el arte y lo bueno. Esto es lo peculiar de la vida humana, dado que no son sólo organismos

biológicos, sino también dueños de un rico y maravilloso mundo interior que responde afectivamente. Según Egen Blender (1939), la afectividad es aquel conjunto del acontecer emocional que ocurre en la mente del hombre y se expresa a través del comportamiento emocional, los sentimientos y las pasiones. La afectividad es el conjunto de sentimientos inferiores y superiores, positivos y negativos, fugaces y permanentes que sitúan la totalidad de la persona ante el mundo exterior.

En el aula de clase lo más importante para el/la estudiante es la flexibilidad, que aunque parezca contradictorio, no es más que establecer los límites claros para los/as estudiantes, así se favorece el aprendizaje de las normas de comportamiento, y el desarrollo de la auto-dirección personal y de la conciencia. Ser flexible implica por parte del maestro, actitudes de empatía y comprensión, además de captar necesidades que no siempre se manifiestan ostensiblemente y que su detección supone un desafío para él. Demostrar la afectividad no es tarea siempre fácil. El tono de la voz y el trato agradable suponen un gran paso por parte del maestro, aunque muchas veces se sienta tentado a restablecer el buen dinamismo con “un par de gritos”.

Las expresiones verbales, manifestaciones de aceptación, las repeticiones y explicaciones también ayudan. El rostro es una manifestación muy rica del grado de aceptación y del humor; a través de la cara, el/la estudiante puede captar si es un buen partícipe y si es bien aceptado. El acercamiento físico, a través del tacto y caricias positivas es una buena demostración que le ayuda a sentirse integrado. El/la estudiante tiene unas características especiales y no siempre resulta fácil aceptarlo, puesto que los maestros también son seres humanos y hay actitudes que agradan y otras que les cuesta más aceptarlas; lo importante es reconocer y aceptar lo que más cuesta y saber manejar aquéllas actitudes que son favorecedoras de las relaciones, como es la sintonía o empatía, esencial para que se dé una atmósfera de credibilidad, confianza y participación.

La sintonía se puede expresar y el/la estudiante es capaz de captarla a través de las manifestaciones verbales y no verbales. Se refleja en el movimiento, en la postura, gesto, contacto físico, tono de voz y la mirada. El maestro ha de ser hábil en la demostración de la sintonía o empatía y también en la correspondencia con los/as estudiantes. Crear sintonía es una buena opción para situarse en un aula con adolescentes, es una habilidad, por tanto puede aprenderse y produce efectos beneficiosos tanto en el maestro como en el/la estudiante.

El valor de expresar los afectos y los desafectos que se generan entre los/as estudiantes y el maestro, es el comienzo del reconocimiento del aula de clase en una dimensión diferente a la usual. Ella, no como un espacio neutro donde se relacionan únicamente los conocimientos y el intelecto, sino un espacio donde también se entretajan relaciones afectivas, vínculos, alianzas y, a la vez, donde se libran batallas invisibles, luchas de poder y de querer que no aparecen en el programa ni en el orden del día de clase, pero que están inundando la experiencia escolar y vital del estudiante y del maestro.

La condición sui generis característica de la escuela durante su evolución histórica ha sido la valoración de lo cognitivo sobre cualquier otro aspecto de la docencia, acentuándose aún más esta tendencia con los criterios cientificistas del positivismo. Lo afectivo incluido dentro del orden subjetivo es, por supuesto, descalificado en las relaciones que pueden establecerse en el "ámbito escolar". La ausencia de un reconocimiento explícito de esta esfera subjetiva en el proceso educativo no la diluye, simplemente la oculta. Este ocultamiento es relativo porque sus consecuencias se sienten y se revierten en la asignación de las notas y en la interacción cotidiana. El reconocimiento de esta red de interacciones, que en múltiples ocasiones pasa desapercibida para maestros y estudiantes que

participan en el acto educativo, se constituye en una aproximación alternativa al proceso de aprendizaje, permitiendo crear y recrear nuevas propuestas de educación.

Lo afectivo es una información intrínseca humana tanto a nivel ontogenético como filogenético. La evolución histórica del hombre se ha ido llenando de significados a través de las, cada vez más complejas, interacciones sociales cargadas de subjetividades, de deseos, de necesidades y de realidades particulares que han ido consolidando el referente cultural. A la vez, el sujeto en su individualidad específica se va constituyendo como sujeto social, a través de los vínculos iniciales con la figura materna y luego con los demás miembros de la familia y de la comunidad. Sin estos momentos de crecimiento humano la especie como tal no hubiera subsistido, hecho que sólo se ha "reconocido" en las esferas íntimas de los núcleos sociales primarios y en algunas disciplinas sociales desde su territorio específico.

Durante los primeros años, la afectividad está muy influenciada por los padres. Los maestros y educadores, también pueden influir en ella. Después de la familia, se encuentra el entorno social y dentro de éste, lo que más influye es la escuela; no sólo las actitudes del maestro, sino también las actitudes de los/as compañeros/as, el lugar que la persona ocupa en el grupo. Pero con los maestros, sobre todo mientras que los/as estudiantes son pequeños, existe una dependencia muy grande. Ellos/as idealizan en gran medida la figura del padre, la del maestro, entonces sí puede haber una sensación de rechazo o de afecto especial que quede marcado en la personalidad desde el punto de vista afectivo. Lo que hay que decir, es que todas estas experiencias, tanto familiares como sociales y escolares, marcan la afectividad, pero no *determinan* el comportamiento de las personas. A veces se afirma —uno de los errores típicos del psicoanálisis— que

se está *determinado* a cierto comportamiento posterior por las experiencias vividas. Es decir, se va creando una disposición de la afectividad a reaccionar de una manera concreta; pero la racionalidad puede dominarla mientras no exista patología, cuando ésta se presenta debe recurrirse a determinados especialistas.

Todo este tipo de experiencias afectivas de la infancia y adolescencia inclinan a ciertos comportamientos; pero como la racionalidad ejecuta la conducta del hombre, no se está determinado a actuar de una manera porque de pequeño se haya tenido una serie de experiencias afectivas. El hombre/mujer *puede reconvertir* todo eso para bien o mal, depende de la voluntad. Es verdad que eso puede influir en la forma de respuesta pero, después, la racionalidad modera y formaliza los actos humanos y, por tanto, todo puede reconvertirse para actuar en contra de la disposición inicial.

Según Arendt (1998) en su texto *Natalidad y Educación*, refiere la experiencia de *acogida* como una de las más importantes dentro del ámbito educativo; habla de ésta como recepción del “recién llegado” (estudiante) por parte de la maestra, quien tiene una actitud maternal y de especial cuidado con aquellos/as que hacen su arribo al aula de clase. La autora, compara el nacimiento de un ser humano con su primer encuentro con el aula de clase y sus interrelaciones, juegos y encantos que allí se guardan; remite la acogida como un espacio de amor, comprensión, reconocimiento y estímulo brindado por la maestra para el/a estudiante que recién llega y quien está presto a aprehender todo aquello que se le brinde. Acoger es abrazar, sentir compañía, seguridad y amor.

4.6 EL CONOCIMIENTO, ENCUENTRO CON OTROS/AS

El conocimiento se ha definido como un artículo que puede ser transferido entre personas y sistemas en vez de una propiedad inherente como lo es la inteligencia.

El conocimiento es la información acerca del mundo, la cual permite a un Ser tomar decisiones. Es lo obtenido cuando el sujeto se relaciona con el objeto, del cual éste recibe un estímulo que le servirá para formar imágenes e ideas, con las cuales realizará un razonamiento²⁹. El conocimiento es una noción primera de uso frecuente y sirve para entender y denominar una pluralidad de actividades vitales. Toda persona sabe en forma elemental qué es conocer y vive gracias a sus conocimientos.

Para un estudio del conocimiento hay que proceder con orden: primero describirlo, y segundo explicarlo. Varios pensadores y corrientes filosóficas han caído en errores por omisión, de aquí la necesidad de un inventario o descripción del conocimiento que descubra los elementos que constituyen el conocer, la explicación casual o etiológica del conocer. Harris (1999) presenta otra definición que ayuda a comprender los diferentes niveles en los que se encuentra el conocimiento: el nivel más bajo de los hechos conocidos son los datos. Los datos no tienen un significado intrínseco. Deben ser ordenados, agrupados, analizados e interpretados. Cuando los datos son procesados de esta manera, se convierten en información. La información tiene una esencia y un propósito. Cuando la información es utilizada y puesta en el contexto o marco de referencia de una persona, se transforma en conocimiento. El conocimiento es la combinación de información, contexto y experiencia.

En el hombre/mujer, las cosas pueden ser conocidas de tres maneras: por su presencia en el cognoscente. Por una imagen o semejanza (representación) del objeto en la facultad cognoscitiva. Y cuando la semejanza del objeto conocido no

²⁹ Ibid, p. 91

se toma inmediatamente del mismo objeto, sino de otra cosa en la que aparece. Existen tres maneras de conocimiento que corresponden con tres tipos de realidades: *conocimiento de uno mismo*: deben distinguirse dos aspectos: mi existencia y mi esencia. Cada sujeto humano se sabe absolutamente existente. *Conocimiento de las cosas o del mundo*: aquí se pueden englobar las maneras de conocer segundo y tercera, porque a Dios se le conoce por medio de sus criaturas mundanas. El conocimiento del mundo o de las realidades naturales se verifica por una similitud del cognoscente llamada especie impresa.

El conocimiento del mundo se justifica explicando la especie impresa. Ésta tiene dos causas: el sujeto cognoscente y la realidad conocida. El principio que explica la causalidad de la realidad conocida se formula así: la operación sigue al ser, todo agente obra algo semejante al sí mismo. La especie impresa también tiene por causa al sujeto cognoscente: todo lo que se recibe, se recibe al modo del recipiente, que aplicado al conocimiento puede enunciarse así: todo lo que se conoce, se conoce al modo del cognoscente.

Todo conocimiento determina una forma particular de acercamiento a los objetos y/o sujetos que se quieren conocer, aprehender y adaptar; ello implica un encuentro con aquello ó aquellos objetos/sujetos que se desea establecer contacto para obtener datos e información acerca de su manera de relacionarse con los/as otros/as de su mismo contexto, al igual que su desempeño en otros escenarios y con otros/as actores. El conocimiento es un encuentro con la diferencia, la diversidad, es la respuesta a preguntas incesantes gestadas en el interior de la mente humana. Conocer es encontrar, hallar, para empezar nuevamente un camino de conocimiento.

4.7 LA NEGOCIACIÓN, UN ESPACIO DE PERTENENCIA

La negociación es la forma de intentar resolver, mediante la discusión los problemas que surgen, bien entre los individuos, bien entre las colectividades de los que forman parte. Es la forma más racional de solucionar los problemas entre las partes. Es la voluntad de encontrar una solución satisfactoria para cada una de las partes involucradas en un problema; es una confrontación de ideas que prosiguen evitar el enfrentamiento mutuo, o bien tratan de poner solución a un enfrentamiento existente. También se puede definir la negociación, como “la relación que establecen dos o más personas en relación con un asunto determinado, con vista a acercar posiciones y poder llegar a un acuerdo que sea beneficioso para todos ellos”³⁰. Una negociación se inicia cuando hay diferencias entre las posiciones que mantienen las partes; busca eliminar las diferencias acercando las posiciones gradualmente, hasta llegar a un punto aceptable para todos/as, para ello debe haber interés por parte de los afectados en tratar de alcanzar un acuerdo. Cualquier negociación debe estar presidida siempre, por el respeto a la otra parte, si falta esta regla el proceso entrará en disenso y difícilmente se obtendrá el consenso que se persigue.

Dentro de la negociación se debe tener en cuenta que, no se está enfrentando con personas sino con problemas, lo que indica que, a la parte contraria hay que verla como colaboradora, con la que se va intentar superar las diferencias existentes y se va a tratar de llegar a un acuerdo aceptable que satisfaga las necesidades de los/as implicados/as. No obstante, frecuentemente no se respeta esta regla fundamental y la negociación se convierte en una lucha encarnizada en la que cada parte trata de imponer su voluntad, buscando obtener el máximo beneficio a

³⁰ www.comminit.com. La facilitación de procesos sinérgicos.

costa del oponente. En este caso las posibilidades de acuerdo se reducen significativamente.

Cuando dentro de la negociación aparece el disenso, y las partes no logran llegar a un acuerdo se corren ciertos riesgos como: que la parte perdedora no cumpla luego lo acordado, ó que la parte perdedora cumpla lo acordado pero no esté dispuesta a negociar nunca más con quien le ha vencido. En definitiva, hay que tratar de encontrar una solución equitativa que tenga en cuenta los puntos de vista e intereses de todos los intervinientes. De este modo todos/as ellos/as considerarán el acuerdo como algo propio y no como una solución que ha venido impuesta, además todos/as saldrán satisfechos de la negociación, con intención de cumplir lo pactado y con interés de mantener esta relación que ha resultado benéfica. Puede que esta forma de entender la negociación basada en la cooperación no sea compartida por la otra parte, que trate de imponer su estilo particular basado en la confrontación; no hay que seguirle el juego, lo contrario, hay que continuar buscando la colaboración, tratando de convencer a la otra parte de sus ventajas.

En algún momento de la existencia, los seres humanos se convierten en negociadores, representando a una de las partes que aspira llegar al consenso, para este fin se muestran algunas características que definen al buen negociador y que lo diferencian del “negociador agresivo”, entre ellas se pueden señalar: entusiasta, persuasivo, buen comunicador, observador, sociable, respetuoso, honesto, firme, confiable, ágil, resolutivo, arriesgado, paciente, creativo, entre otras. Es importante resaltar que si bien hay personas con facilidad innata para la negociación estas aptitudes también se pueden aprender asistiendo a cursos de formación y base de práctica. En conclusión, las personas involucradas en un proceso de negociación deben analizar las ventajas y desventajas que tienen frente a la parte contraria y proponer opciones de consenso que definan una

posición sólida y firme frente a la dificultad que se ha presentado al momento de la negociación.

5. METODOLOGÍA

“En el trabajo etnográfico se entra en contacto con la vitalidad humana en movimiento, con personas y con objetos, con puntos de vista y con cosas, con expresiones de la vida social y con impresiones de la misma vida...El encuentro entre el investigador profesional y el sujeto social, es el contacto entre subjetividades que descubren la objetividad, la evidencian, la convierten en objeto de observación y de análisis”.

Jesús Galindo.

La investigación cualitativa como escenario en que se inscribe la etnografía enmarcada en un contexto educativo y con sus orígenes en la antropología y la sociología, se introduce a la institución educativa, al aula escolar donde se lleva a cabo el proceso de enseñanza aprendizaje, trata de registrar no solo eventos y conductas, sino comprender e interpretar su significado, su propósito, la intención que los/as actores/as (alumnos/as y maestra) dan a sus acciones. Considera el estudio de la cotidianidad y la relación social como un proceso, haciendo énfasis en el sujeto, en su pensamiento, acciones y motivos, pero al mismo tiempo contempla a todos/as los que forman parte e intervienen en una situación.

Según Martínez (1993), el enfoque etnográfico se apoya en la convicción de que las tradiciones, roles, normas del ambiente en que se vive, se van internalizando poco a poco, generando regularidades que pueden explicar la conducta individual y grupal en forma adecuada. Así, los miembros de un grupo étnico, cultural o situacional comparten una estructura lógica o de razonamiento que, por lo general, no es explícita pero que se manifiesta en diferentes aspectos de su vida colectiva. Este enfoque tiene por objeto de estudio la cultura y su tradicional unidad de investigación, es la comunidad.

Dentro del enfoque etnográfico, existen dos líneas de investigación: la microetnografía y la macroetnografía aunque no son compatibles pueden interpretarse como momentos necesarios en el proceso de conformación y consolidación de la propuesta etnográfica dentro de la investigación educativa (Parra, 1989). De estas líneas presentadas, la que más se acoge al presente trabajo de investigación es la microetnografía ya que centra su atención en la institución educativa y concretamente en la interacción maestro/a-alumno/a en el interior del aula de clase; enmarcados en las formulaciones de la teoría sociolingüística interpretan el acontecer educativo como un proceso de comunicación en el que la mayor o menor bondad de sus resultados puede ser explicada por la tesis del conflicto cultural. La microetnografía ha tratado de demostrar que la interacción verbal y no verbal que se genera en los participantes de una situación educativa en el salón de clase no solo es determinante en el éxito o fracaso académico de éstos, sino que, a su vez depende en su naturaleza y contenido de la competencia comunicativa existente entre los/as actores/as.

El principal aporte de este tipo de estudios ha sido el de enriquecer el análisis de los hechos educativos con la contrastación entre lo normativo y deseable y lo que en efecto sucede al interior del aula de clase. Metodológicamente, los estudios en el aula se basan en diferentes variantes de observación participante, el uso de entrevistas no estructuradas y ampliadas y el diario de campo; se auxilia para registrar los datos en grabaciones y videos. Las muestras empleadas para estos estudios son pequeñas, pero descritas a profundidad, sin la intención de llevar a cabo generalizaciones (Hammersley y Atkinson, 1994: 256-257); a partir de éstas se da paso al análisis, interpretación y teorización de la información recolectada, categorizada e interpretada a la luz de diversas ópticas que convergen en puntos de encuentro y que permiten levantar algunas posiciones frente al trabajo de investigación desarrollado, dando paso a otras ideas y vivencias, que dan inicio a otro/s camino/s es esta línea.

Queda claro que el carácter cualitativo de la investigación viene fundamentalmente del hecho de que el interrogar tenga como horizonte la subjetividad que opera intersubjetivamente tratando de dar sentido a su experiencia mundano-vital; por ello hay que reconocer que, la investigación etnográfica implica cierto nivel de incertidumbre y que, sobretodo, más que dirigida hacia la verificación de hipótesis, está orientada al descubrimiento de nuevas hipótesis y teorías.

5.1 UNIDAD DE TRABAJO

Relaciones establecidas entre los/as estudiantes y la maestra en el aula de clase, en una Institución Educativa de Quibdó

5.2 UNIDAD DE ANÁLISIS

Sentidos adjudicados a las relaciones entre la maestra y los/as estudiantes dentro del aula de clase en una Institución Educativa de Quibdó.

5.3 DISEÑO METODOLÓGICO

Está dispuesto en cinco fases que permitieron la aproximación al grupo en estudio, de donde emergieron asuntos relevantes para del trabajo de investigación en lo referente a la categorización de la información y al análisis de la misma.

5.3.1 Primera fase: diseño de fichas. En esta fase tuvo lugar la delineación de los parámetros para las observaciones dirigidas a la maestra (valoración pragmática, habilidades verbales y no verbales, entrevista estructurada con miras a ser ampliada, registro fotográfico de las actividades dirigidas a los/as estudiantes), y a los/as estudiantes (diario de campo, entrevistas estructuradas con intención de ampliarlas, registros fotográficos de las actividades).

5.3.2 Segunda fase: recolección de la información. Dentro de esta fase se dio paso a la recopilación de los datos necesarios para el presente trabajo de investigación. De esta manera, se pusieron en funcionamiento las fichas diseñadas en la fase anterior, así, en primera medida se organizó el cronograma de actividades en compañía de la maestra para determinar los días y las horas en las que había disposición para las observaciones en el aula de clase. Luego de este acuerdo se dio inicio a las observaciones, las cuales fueron consignadas en el diario de campo bajo los lineamientos dispuestos para este fin; durante este espacio de observación participante se enmarcan los registros fotográficos, las valoraciones pragmáticas hechas a la maestra, al igual que las entrevistas estructuradas y las debidas ampliaciones de las mismas.

5.3.3 Tercera fase: formulación de la estructura conceptual. En esta fase se vislumbra el referente conceptual que ha acompañado el trabajo de investigación hasta el momento, para fortalecerse con nuevas posiciones y formas de abordar los acontecimientos que han tenido lugar en el escenario de relación entre los/as actores/as durante el trayecto recorrido. Este referente conceptual permite la explicación de las teorías que apoyan en un marco de referencia los acontecimientos sucedidos durante las observaciones de los/as estudiantes y la maestra en el salón de clase, para así, dar forma a la categorización, interpretación y análisis de estos sucesos.

5.3.4 Cuarta fase: categorización, análisis e interpretación de datos. La información recogida en la fase anterior, fue sometida a un ordenamiento exhaustivo de campos de agrupación temática, con el fin de obtener datos concretos que permitieran el análisis e interpretación de los mismos dentro de un proceso de decantación y posterior comprensión de la información; con miras a reconstruir la experiencia vivida entre los/as actores/as en su escenario de relación interpersonal.

5.3.5 Quinta fase: conclusiones y recomendaciones. Luego de caminar por entre las fases anteriores y escribir, una y otra vez, las formas e intenciones de actuación de los/as actores/as en este escenario de relación que los/as convoca, emergieron conclusiones que permitieron expresar los aprendizajes dentro de este trabajo de investigación y recomendaciones que dan lugar a pautas de trabajo para posteriores trabajos en esta misma línea, también surgieron propuestas para la Institución Educativa, a raíz de las observaciones, el análisis y la interpretación de la información obtenida en dicho escenario de relación entre los/as actores/as sujetos de investigación.

6. DESCRIPCIÓN DEL CONTEXTO

BUSCAR, RE-BUSCAR. ENCONTRAR, RE-ENCONTRAR PARA DESCUBRIRNOS Y CONSTRUIR UN TEJIDO DE RELACIÓN

En medio de risa y calor, gritos y juegos, magia y colores, letras y borradores, maestra y estudiantes ingresan cada mañana al salón de clase, a su cita diaria con el conocimiento, el afecto, la autoridad y la negociación; a su encuentro con los/as otros/as que juntos/as, participan de un sinnúmero de experiencias que permiten, se gesten relaciones entre la maestra y los/as estudiantes en este espacio del colegio en Quibdó, Chocó.

6.1 GENERALIDADES A NIVEL GEOGRÁFICO E HISTÓRICO



Quibdó, inicialmente fue fundado con el nombre de Citará (actualmente el municipio de Murindó), por Fray Matías Abad, en 1648. Posteriormente, el minero y comerciante antioqueño Manuel Cañizalez, fundó una población con su familia,

en el perímetro que ocupó Quibdó en 1690. En 1702, habiendo crecido la población, se le dio el nombre de San Francisco de Quibdo en homenaje al cacique Quibdo. Este nombre viene de las voces indígenas: Quibdo, Quibi, que significan jefe y dó, que es igual a río³¹.

Quibdó celebra desde el 20 de Septiembre hasta el 4 de Octubre la fiesta de San Pacho, una de las más largas y concurridas de Colombia. En otros corregimientos que pertenecen a Quibdó, también tienen sus fiestas tradicionales, en algunos de ellos, desde hace más de 200 años.

6.1.1 Características económicas de los pobladores de Quibdó. Quibdó es una de las ciudades más pobres, en medio de la riqueza en Colombia. Posee diversidad en su flora y fauna, muy apetecida por la comunidad científica y por los traficantes de especies. Del río Atrato se obtienen 4.736.233 Kg. de pescado para ser comercializado en el mismo departamento y en los municipios aledaños³².

La selva que lo rodea está colmada de secretos y encantos descubiertos por pocos, la tranquilidad de sus pobladores ha dejado entrever una región apta para la convivencia pacífica de los/as mismos/as. De ella se extraen diversos tipos de madera, la cual, llega al puerto de Quibdó y luego es vendida y transportada a ciudades como Calí, Medellín y Buenaventura, entre otras. Dentro de las actividades económicas de los pobladores de la ciudad de Quibdó, se encuentran la pescadería, tala de árboles, comercio y la orfebrería. El oro y la plata son extraídos de las minas y de los ríos del departamento, convirtiéndolos/as en preciosas joyas que son lucidas por las personas de la ciudad, al igual que son vendidas, a un alto precio, en otras ciudades del país y del mundo.

³¹ Agenda de la Chocoanidad de 2000 – 2001.

³² MOSQUERA LEMUS, Jhon Jairo. Chocó, biodiverso. En: La vida de la selva. Calí, 1989. p. 48.

La gran actividad comercial impulsada por los “paisas” en Quibdó, ha generado un aporte económico y de desarrollo social importante al sector en esta ciudad. Los almacenes y tiendas que operan allí, en su gran mayoría son gerenciados por hombres y mujeres oriundos de otras regiones del país, como son: Antioquia, Risaralda, Costa Atlántica, Valle, entre otras; estos pobladores reciben el nombre de “paisas” por tener un color de piel entre blanco y trigueño.

Las ideas y formas de trabajar impulsadas por este grupo de personas le han dado un aire diferente a la ciudad, a la forma de vender y de comprar, a la manera particular de ver y concebir el mundo de relación económica y social con otras regiones del país. Ello ha permitido que las personas naturales de Quibdó que tienen inquietudes comerciales, abran su horizonte y visualicen caminos nuevos para su actividad.

Otras actividades económicas en las que se enmarcan los pobladores de la ciudad son: empleos de oficina (secretarias/os), servicio al Estado policías, militares), docentes (universitarios, colegios, escuelas y preescolares), empleos informales (vendedores ambulantes, vendedores de productos por catálogo), empleos en almacenes, tiendas y graneros (oficios varios, secretarias/os, cajeros/as, bodegueros, administradores/as). Dentro de esta gama de oficios y ocupaciones de los habitantes de Quibdó, surgen de su imaginación y creatividad otras ocupaciones que permiten buscar el sustento diario.

6.1.2 Características sociales de los habitantes de Quibdó. La población quibdoseña se incrementa cada día. En la zona urbana y rural los nacimientos aumentan y, en la mayoría de las ocasiones, no son reportados a los hospitales y/o centros de salud porque se efectúan en las casas, siendo atendidos por “parteras”; lo cual ha acarreado serios problemas de salubridad para la madre y el

bebé debido a que no son atendidos con todos los cuidados que requiere la situación.

Esta ciudad es una de las que presenta mortalidad infantil elevada; muere un promedio de 9 niños/as de cada 100 que nacen (dentro de los que son reportados)³³. La mortalidad juvenil en edades entre 12 y 15 años corresponde al 21% de la población, y es debida a los diferentes conflictos presentados entre las bandas, y en un porcentaje menor a factores de higiene y salud. La gran mayoría de los que mueren son hombres³⁴.

La atención en salud para los/as jóvenes de Quibdó está distribuida de la siguiente manera: Un alto porcentaje de jóvenes no posee ninguna clase de inscripción en el régimen de salud, un porcentaje medio se encuentra adscrito al Sisben y al servicio particular y un porcentaje bajo recibe atención en Cajanal, el Instituto de Seguro Social y el Magisterio. Con frecuencia los empleadores no vinculan a los trabajadores a ningún régimen de salud ni pensión; actualmente se esta haciendo una fuerte campaña al respecto por parte de las autoridades.

Un 22% de la población juvenil ejerce su maternidad/paternidad a temprana edad (entre 12 y 15 años)³⁵, lo que constituye un alto riesgo para las madres, padres y sus hijos; generando problemas sociales debido a que los padres no tienen la preparación intelectual, económica y formativa, suficiente para asumir la responsabilidad de su rol.

Las condiciones de salubridad que presenta la población de quibdoseña son precarias; solo existe un hospital de segundo nivel para la atención de todo el

³³ Datos suministrados por la oficina de estadística del Hospital San Francisco de Asis de la ciudad de Quibdó.

³⁴ Balance de los jóvenes en Quibdó. Investigación realizada por el Centro Cultural Mama U. Misioneros Cristianos. Diócesis de Quibdó, Chocó, 2004. p. 15.

³⁵ Ibid., p. 20.

departamento. Los implementos y medicamentos para atender a los pobladores son escasos, y en repetidas ocasiones no son conseguidos en la ciudad, por lo que hay que pedirlos a las instancias correspondientes, siendo su trámite lento; ocasionando baja calidad en la atención que se le brinda a los habitantes, e incrementando riesgos de epidemias, enfermedades y muertes de pacientes en la región. Lo anterior ha permitido el fortalecimiento de la medicina tradicional, la atención casera y la capacitación de nuevos equipos de promotores de salud para prestar una atención primaria de buena calidad.

Sobre 150.000 habitantes que tiene la ciudad de Quibdó, tan sólo 15.000 tienen servicio de alcantarillado; 4.500 con agua potable y 30.000 cuentan con energía eléctrica³⁶. Las viviendas no gozan de servicios públicos adecuados a las necesidades de los pobladores: a muchos barrios de la ciudad no llega agua apta para el consumo humano y con frecuencia es suspendida por varias horas al día o días; el sector energético es precario, tanto para las familias como para los locales comerciales, estos últimos deben contar con plantas eléctricas propias para poder desarrollar sus actividades económicas sin tropiezos, debido a que pueden pasar varios días sin servicio de energía.

Las casas son pequeñas, con una o dos habitaciones, donde se albergan varias familias y/o familiares de 8 a 12 integrantes, debido a que suelen compartir la vivienda tíos/as, primos/as, sobrinos/as, abuelos/as, entre otros/as, presentándose problemas ocasionados por el hacinamiento como enfermedades y epidemias. La alimentación es escasa e inadecuada para las diferentes edades en que se encuentran sus miembros; porque pocos laboran. En ocasiones asisten al trabajo

³⁶ Realidad del Chocó. Investigación realizada por el Centro Cultural Mama U. Misioneros Cristianos, Diócesis de Quibdo, Chocó, 2004. p. 32.

ó al estudio sin desayunar, ni almorzar. Lo anterior, desencadena dolores de cabeza, desmayos, entre otros, lo que conduce a que las personas presenten problemas de comportamiento como la intolerancia, el mal genio, la agresividad y el bajo rendimiento en sus actividades diarias.

El 80% de la población quibdoseña tiene las necesidades básicas insatisfechas³⁷. La tasa de desempleo es del 47% (una de las más altas del país)³⁸. Los habitantes indígenas del departamento se desplazan por entre la selva y sus ríos, hasta llegar a Quibdó para comprar sus provisiones; en ocasiones se ven obligados a quedarse allí, en condición de desplazados, a causa de la violencia. Ello incrementa la población y por ende la calidad de vida disminuye para todos/as los/as habitantes de la ciudad.

El 58% vive en condiciones de extrema pobreza³⁹. En la ciudad de Quibdó se dan cita diversos organismos nacionales e internacionales dedicados a la atención de personas en situación de desplazamiento, grupos indígenas, negritudes y otras. La UNICEF, OIM, Médicos sin Fronteras, Orewa, atienden las necesidades básicas de la población en alto riesgo y promueven el desarrollo de planes comunitarios de autogestión.

6.1.3 Caracterización de la población juvenil Quibdoseña. El 28% de la población juvenil quibdoseña está entre los 12 y los 15 años de edad⁴⁰. Entre los/as jóvenes que han salido de Quibdó en los últimos cinco años, el 33%⁴¹ corresponde a los/as adolescentes que se encuentran en dichas edades; siendo

³⁷ Ibid., p. 35.

³⁸ Ibid., p. 42.

³⁹ Dato expuesto por un funcionario de Bienestar Familiar seccional Chocó, durante su intervención en el seminario “La vida y la comunidad”, Agosto de 2004.

⁴⁰ Balance de los jóvenes en Quibdo, Op. cit, p. 35.

⁴¹ Ibid., p. 42.

éste el porcentaje más alto de emigración dentro de la población juvenil. Ellos han salido de la ciudad por diferentes causas, entre las que se cuentan: estudio, oportunidades de trabajo en otros lugares y/o violencia hacia el grupo familiar ó hacia uno/a de sus miembros. Los jóvenes que emigran de Quibdó, generalmente tienen como destino las ciudades de Medellín, Bogotá, Cartagena, Barranquilla; otros/as se dirigen al campo y un pequeño grupo viajan fuera del país.

El 21% de los/as jóvenes que han llegado a la ciudad de Quibdó corresponde a adolescentes entre 12 y 15 años⁴². Han arribado a la ciudad por diferentes causas, algunas de ellas: estudio, trabajo de los padres y familiares, violencia y regreso a la familia nuclear. Generalmente proceden de ciudades como: Medellín, Bogotá, Calí, la zona de Urabá y el Departamento de Córdoba.

Entre las preferencias deportivas de los/as jóvenes quibdoseños/as se encuentran: el fútbol, el baloncesto, el voleibol, el atletismo, el boxeo y otros. En estas disciplinas deportivas, han sobresalido algunas figuras a nivel nacional e internacional. Para estas prácticas de esparcimiento y recreación emergen necesidades como: canchas, coliseos, gimnasios, parques y piscinas, entre otros. En espacios como la calle, la entrada de la casa, la tienda del barrio, los billares y en las tribunas de las canchas convergen los/as jóvenes a jugar bingo, dominó, cartas, parqués, a escuchar música, tomar cerveza, ron y/o aguardiente; en ese mismo orden, el disfrute de las fiestas patronales y dentro de ellas el diseño del disfraz (caché) para las comparsas, constituye un espacio de encuentro con sus pares para divertirse y organizarse en torno a una meta común.

⁴² Ibid., p. 56.

Solo hay una sala de cine en mal estado y las películas que ofrece están relacionadas con temáticas de violencia y sexo en su gran mayoría. En algunas oportunidades se ha intentado presentar películas de contenido social, histórico etc, pero, no hay audiencia por la falta de interés en estas temáticas.

Dentro de la caracterización de los mundos juveniles⁴³, se visualizan algunas identificaciones como: evangélicos/as, gays, marimachos/as⁴⁴, cholos/as⁴⁵, bochas⁴⁶, paisas⁴⁷, vendedores/as de frutas en las calles y raperos/as⁴⁸.

6.1.4 Medios de comunicación y nuevas tecnologías. En cuanto al nivel de acceso a los medios de comunicación y al uso de las nuevas tecnologías, puede decirse que los/as adolescentes quibdoseños/as, han dado un paso importante a este respecto en los últimos cuatro años; se han decidido a conocer y a aprehender lo relacionado con el inmenso auge de los computadores, la red, las telecomunicaciones y las diferentes alternativas de comunicación que existen actualmente en el mundo. Debido a la ausencia de una biblioteca actualizada y equipada con material adecuado para la enseñanza y el aprendizaje de las diferentes disciplinas y ciencias, los/as adolescentes y los/as jóvenes se han interesado por abordar el Internet como una herramienta importante dentro de su proceso de formación académica y personal.

6.1.5 Niveles de participación. Los niveles de participación de la población quibdoseña, en lo referente a los grupos comunitarios e instituciones que implementan programas de desarrollo social en la zona son un poco bajos. Las

⁴³ Caracterización de una persona o grupo de personas por su forma de vestir, hablar y/o pensar.

⁴⁴ Mujer con aspecto varonil.

⁴⁵ Indígenas designados como cholos/as en la región chocona.

⁴⁶ Personas de bajos recursos económicos, se visten con ropas cuyas marcas son extranjeras. Les gusta hablar entre inglés y español.

⁴⁷ Hombre o mujer de tez blanca y/o trigueña.

⁴⁸ Personas que gustan del género musical llamado rap y utiliza una vestimenta ancha y colorida.

Ong's extranjeras que acuden a Quibdó para desarrollar sus intervenciones deben administrar ellas mismas sus recursos, ya que se han dado manejos inescrupulosos cuando han dejado dichos recursos, en manos de algunas personas de la región.

De otro lado, aunque es baja la participación de los/as adolescentes, en los procesos de intervención y desarrollo de programas benéficos para las comunidades que conforman la ciudad, se observa en éstos responsabilidad y compromiso. Su centro de acción está en la motivación adquirida para realizar las actividades, de ahí que deba existir una o varias personas, jalando los proyectos y las acciones pertinentes (es de anotar que las personas de la región poseen un ritmo de trabajo un poco lento y, para otros/as que no están familiarizados con esta cultura, puede parecer falta de compromiso, es cuestión de involucrarse en y con la vida cotidiana de la ciudad).

6.1.6 Características culturales. Es una experiencia espiritual única, la que da sentido al empeño del corazón de los pobladores de Quibdó para soportar las dificultades y negarse a abandonar su territorio tradicional y sus costumbres. Por haber enterrado sus ombligos en este suelo, ser hijos de Yahvé, Caragabí, Ancoré, Ewuandama, y estar protegidos por sus espíritus, ancestros y santos patronos, es que el pueblo afrodescendiente, indígena y mestizo, ha aprendido a convivir y ser respetuoso de las diferencias culturales, y a luchar en un frente común por todo aquello que signifique amenaza hacia sus creencias, dignidad y futuro.

Los/as jóvenes quibdoseños/as llevan en su sangre, la cultura que les ha sido legada por sus ancestros, con gran respeto y pasión bailan los ritmos propios de su pueblo, diseñan cada uno de los pasos de las comparsas, cantan sus alabaos y elevan oraciones a sus muertos y santos para que los/as protejan en este mundo

controvertido que les ha tocado vivir. Dentro de sus prácticas tradicionales hacen baños y riegos para protegerse de ser “ojiados” (mal a otra persona por el hecho de mirarla fijamente), de ser presa del “gurú” (maleficio hecho a través de una foto desmembrada y pegada a un muñeco negro, el cual, es chuzado con alfileres y agujas), de estar inmersos en medio de personas que no saben quiénes son.

6.1.7 Características educativas. El índice de analfabetismo de Quibdó es del 42%⁴⁹. Esta cifra es alarmante, si se tiene en cuenta que para otras ciudades y departamentos del país, el analfabetismo se ha visto reducido en un porcentaje considerable.

La infraestructura de las instituciones educativas está deteriorada: goteras, sillas y puertas averiadas, ventanas sin vidrios y pequeñas, espacios escolares reducidos y poco presupuesto para hacer las mejoras pertinentes. Lo anterior es causa de constante desmotivación para los/as adolescentes y los/as maestros/as que se dan cita en las diferentes instituciones para estudiar y laborar; manifestando que quisieran tener una institución agradable, limpia, bonita y en condiciones propicias para el aprendizaje y la enseñanza.

Cuando se les propone realizar actividades para contribuir al mejoramiento de las condiciones locativas de sus respectivas instituciones, tanto unos/as como otros/as manifiestan que eso le toca al gobierno, que están muy cansados, que tienen muchas obligaciones para sumarle más y otras muchas razones.

⁴⁹ Balance de los jóvenes de Quibdo, Op. cit, p. 64.

6.2 CARACTERÍSTICAS DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA – QUIBDÓ

6.2.1 Aspectos históricos. La Institución Educativa está ubicada cerca al centro de Quibdó. Fue creada mediante el Decreto No. 042 del 19 de Enero de 1998, siendo Secretario de Educación encargado el profesor Luis Alberto Mosquera Murillo y gobernador encargado el Dr. Buenaventura Moreno Lemus, gestor de esta iniciativa.

En un principio este centro educativo funcionó como jornada de la tarde de la Escuela Normal Nacional Superior de Quibdó, bajo la dirección del especialista Carlos Arturo Mosquera Asprilla. Posteriormente, y bajo la dirección del licenciado Mario Domingo López Girón, este centro educativo fue trasladado al edificio donde funcionan las escuelas General Santander y María Montessory, cambiando además, su razón social. Estos hechos fueron avalados por la honorable Asamblea Departamental del Chocó de ese entonces, mediante la ordenanza No. 030 del 29 de Noviembre de 1989. La Institución inició labores con 72 estudiantes distribuidos en todos los grados. Sus rectores han sido: Carlos Arturo Mosquera Asprilla, Mario Domingo López Girón, Miguel Ángel Mena Moreno, Daffny Amadeo Palacios Mena (actual rector).

6.2.2 Situación de la Institución Educativa hoy. Cuenta en la actualidad con 981 estudiantes distribuidos en los niveles de preescolar, básica primaria, básica secundaria y media vocacional. Estos niveles están conformados por grupos paralelos. Este establecimiento educativo reúne a los/as estudiantes que han sido expulsados de algunas instituciones y no han sido recibidos por otras, quienes en su mayoría están en edades entre 12 y 15 años y ubicados en los grados octavo y noveno; esto da pie a las constantes quejas de “indisciplina”⁵⁰ por parte de los/as

⁵⁰ Comportamientos calificados por los/as maestros/as como inadecuados, a saber: gritos, risa, no escucha a los/as compañeros/as.

estudiantes y maestros/as; en consecuencia se ocasionan falencias en los procesos de comunicación, tanto a nivel académico como interpersonal.

La participación en las actividades escolares a nivel general es insuficiente, con relación al número total de estudiantes, porque los/as jóvenes de los grados superiores deben ayudar a sus padres a conseguir el sustento para la familia. En los proyectos que actualmente adelanta la Institución la participación es la siguiente: Semillero de iniciación y fundamentación deportiva 35 estudiantes. Taller investigativo 10 estudiantes. Rumbo a las pruebas icfes 52 estudiantes.

El rector manifiesta que, con alguna frecuencia se presentan actos de violencia entre los jóvenes como peleas con agresión física, y entre las estudiantes insultos e intercambio de palabras soeces; además los proyectos en ejecución han reducido ostensiblemente estas manifestaciones. Actualmente se está tratando de plasmar un proyecto llamado la sana convivencia, con el objetivo de reducir los niveles de agresividad.

6.2.3 Planta física. La planta física de la Institución Educativa posee pasillos estrechos y oscuros que conducen a los salones de clase, el aire tiene poca circulación (solo entra por la puerta y la ventana de cada aula), estos son pequeños y en su mayoría presentan hacinamiento, las paredes de la institución están deterioradas y muestran grandes humedades. Una parte considerable del piso está sin baldosar; cuando llueve el agua se empoza formando grandes lagos en los salones, pasillos y patio. Los espacios para el juego y el esparcimiento de los/as estudiantes son reducidos (en el momento en que la banda necesita ensayar, suspenden las clases en la institución porque dicho ensayo interrumpe a todos/as los que están en su labor educativa).

El salón de clase está ubicado en la planta alta de la institución, al fondo de un pasillo estrecho y oscuro. Tiene unas ventanas que sirven para ventilar el lugar. El

tablero está colocado en la parte del frente, es acrílico. Hay una distancia pequeña entre éste y donde empiezan a ubicarse las sillas, éstas son universitarias y están distribuidas en fila sin dejar mucho espacio entre una y otra, algunas están en mal estado, pero aún continúan en el salón, las utilizan quienes llegan tarde y no alcanzan las que están buenas. La puerta del salón no tiene chapa, la cierran y le colocan una silla para “trancarla”, (en muchas ocasiones, la dejan entreabierta, porque los/as estudiantes que andan por el pasillo la amarran con cabuyas y dejan encerrados/as a quienes estén dentro del salón de clase). Las paredes están deterioradas y en la parte de atrás hay un letrero alusivo al cólera. No hay ventilador en el salón de clase, su función la cumplen la ventana ubicada en la parte derecha, con vista al patio.

Hay una sala de computadores donde funcionan solo diez de los veinte que tienen allí; debido a que no desean correr riesgos por el daño que les pueden ocasionar, es de aclarar que esta sala es para todos/as los/as estudiantes de la institución. En el momento se cuenta con 14 aulas de clase y se tiene planeado ampliar la sala de computadores y tres salones más, pues los espacios son muy reducidos. Hay un patio que es compartido para actividades múltiples, como los ensayos de la banda, reuniones generales, actividades culturales y para los descansos.

Las practicas de la Asignatura de Educación física, recreación y deporte se efectúan en el coliseo de la ciudad (éste se encuentra cerca al Liceo), debido a los espacios tan limitados para hacer este tipo de prácticas; y los implementos en su gran mayoría son facilitados por el ente deportivo de la ciudad, Inder – Quibdó -.

La oficina de la rectoría recientemente se equipó con un computador, escritorio, sillas y teléfono nuevo, a causa del deterioro en que estaban los otros recursos.

6.3 CARACTERIZACIÓN DE LOS/AS MAESTROS/AS DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA DE QUIBDÓ

6.3.1 Aspecto académico de los/as maestros/as. En mayor número los/as maestros/as son afrodescendientes, licenciados en educación (formación recibida en la Universidad Tecnológica del Chocó y en ciudades como Medellín, Bogotá y Calí), entre estos/as hay pocos con estudios de postgrado debido a las dificultades dadas en la ciudad para acceder a ellos/as.

Hay un total de 42 maestros/as; de los cuales 8 han cursado postgrado, 27 son licenciados, y 7 son normalistas. Sus expectativas de formación profesional son escasas por múltiples razones: no pueden pagar la matrícula que corresponde al postgrado deseado debido a que muchos sostienen sus familias y el dinero no les alcanza, otros manifiestan que el pago no llega oportunamente y no se pueden poner a prestar dinero para pagar intereses sobre este, dicen no sentirse motivados para estudiar porque los incentivos económicos que el gobierno les ofrecía anteriormente ya no se los proporciona, expresan que con lo que ganan pueden vivir sin necesidad de “matarse” estudiando, hay quienes dicen que ya están muy viejos para ponerse a estudiar, otros opinan que lo que se estudia en educación no deja de ser una “ilusión” porque todo lo “bonito” que se dice no puede ser aplicado en una aula de clase con los/as estudiantes tan “necios” que se les asignó, algunos guardan silencio y no se manifiestan al respecto.

Estas expresiones muestran la apatía del maestro/a por prepararse para asumir su rol y responsabilidad frente a los procesos educativos, ellos/as piensan que con lo que saben es suficiente para ser partícipes de dichos procesos. No consideran la dinámica del ser humano y consecuentemente la preparación permanente que deben tener para interrelacionarse con los/as estudiantes y desempeñar eficiente y eficazmente su rol.

6.3.2 Formas de participación de los/as maestros/as. De los 42 maestros pertenecientes a la Institución Educativa hay tres que laboran en la universidad en jornada contraria, y que expresan el interés por seguir preparándose para dar lo mejor de si en el cumplimiento de su “vocación profesional”. Estos profesores en unión con otros tres promueven, planean y ejecutan proyectos que benefician a la comunidad educativa; los demás profesores escasamente asisten a las reuniones de planeación y en la etapa de realización de las mismas, manifiestan la diversidad de inconvenientes para llevarlas a efecto, o no dan cumplimiento al cronograma estipulado previamente.

Los proyectos en los que actualmente participan los/as maestros/as son:

Semillero de iniciación y fundamentación deportiva, responsable el maestro de educación física. Taller investigativo, responsable la maestra de biología y de educación religiosa. Gimnasia para padres de familia, responsable el maestro de ética y valores. Rumbo a las pruebas icfes, responsable maestra de matemática y de español.

Algunos proyectos, el rector no los quiso mencionar debido a que no se han podido efectuar porque los/as maestros/as no se han comprometido a desarrollarlos: citan a los estudiantes asisten a unas cuantas reuniones y después les incumplen con lo referente al proyecto. Estas acciones deterioran las relaciones comunicativas entre los/as maestros/as y estudiantes desmotivando a estos últimos para participar en las actividades que se ofrecen.

Cuando se realizan actividades que giran en torno a fiestas, para recoger fondos destinados a cubrir las necesidades del establecimiento, los/as maestros/as, padres de familia y estudiantes participan en un alto porcentaje; y cuando son actividades culturales y recreativas la concurrencia es baja.

El cuerpo administrativo, ha optado por disminuir las actividades referentes a los festines y en especial en los que hay consumo de licor, puesto que en algunas oportunidades se han presentado actos de violencia, con necesidad de intervención de la fuerza pública.

6.3.3 De la maestra y los/las estudiantes. Bajo el cielo estrellado de las noches de Mayo chocoanas, se dio una conversación informal con una profesora de la Universidad Tecnológica del Chocó en el área de investigación y lingüística, acerca de las investigaciones y trabajos que los/as estudiantes de pregrado y postgrado realizan. Ella mencionó las exposiciones, las prácticas en las escuelas y colegios de la ciudad, las excursiones pedagógicas a los diferentes municipios del departamento, los diferentes proyectos de investigación que se tienen visualizados para la ejecución en próximos meses.

Su mirada se mantuvo fija en el rostro de quién la escuchaba, su sonrisa se dibujaba como un cacho de luna, en medio de una inmensa noche negra-azul; guardó un silencio y, luego de una risa suelta y resuelta, abrió sus ojos y pronunció unas palabras que parecieron mágicas en ese momento: *“tengo una hermana que trabaja en un colegio, a ella le apasiona ser maestra. Por estos días me ha comentado que tiene un grupo de adolescentes necios, patanes, indisciplinados. Yo la ví preocupada, esos chicos/as no quieren sino gritar y hablar, según ella; le he dado pistas para que trabaje con ello/as, para ver si así le hacen caso; no he vuelto a preguntarle nada...”*. La charla con la profesora quedó suspendida, al igual que el camino a casa, pero las ideas se quedaron en la cabeza, dando vueltas y revueltas en medio de coladores de imágenes y sonidos, de preguntas que fueron expresadas en ese momento y que se fueron a casa con ella.

No fue difícil encontrar a la hermana de la profesora de la Universidad, y con ella, el colegio donde trabaja, sabía de qué se trataba el asunto, se había enterado la noche anterior cuando visitó a su hermana. Estuvo de acuerdo con que se tomara su grupo para la observación de las relaciones tejidas entre ella y los/as estudiantes en el salón de clase, dada su preocupación por el comportamiento de los/as adolescentes en este año.

La maestra comentó acerca de los/as estudiantes: *“proviene de estratos socio-económicos medio y bajo, algunos de ellos/as han hecho lo que llevan del bachillerato en diferentes colegios de la ciudad, no se los/as aguantan y los/as echan, y aquí echamos otro/as indisciplinados/as y recibimos a éstos/as ¡que son peores!, si hubiésemos dejado a los otros/as aquí, estaríamos mejor. A eso le añadimos que los/as que entraron nuevos este año, cayeron todos/as a este salón y se empeoró la cosa, no quieren hacer nada, les gusta vivir gritando y jugando, viven en las nubes, en otro planeta, entran a clase cuando les da la gana, no funcionan y no hacen las tareas. De todos modos es muy difícil manejarlos, tener tanta paciencia con ellos/as y es como si nada pasara, les interesan otras cosas, lo que menos les importa en este momento es estudiar, no valoran el esfuerzo que hacen en sus casas para que vengan aquí a aprender algo. Me da tristeza verlos así, hace un tiempo, cuando estaban en sexto, eran el mejor grupo del colegio pero ahora, se han hundido hasta lo más profundo de las aguas, no quieren entender y no quieren hacer nada”*.

Al aula de clase asisten 45 estudiantes, distribuidos en 30 mujeres y 15 hombres, cuyas edades oscilan entre 12 y 15 años. Se caracterizan por su dinamismo para los juegos y competencias organizadas por ellos/as mismos/as en el salón de clase y en el patio de recreo, les agrada conformar grupos de amigos/as para conversar acerca de asuntos de su interés; algunos/as prefieren estar solos/as porque creen que los grupos se prestan para hacer indisciplina u otras cosas que

no quieren hacer. La mayoría de los integrantes de este grado participan de la Cruzada Estudiantil Cristiana (práctica religiosa) al igual que sus padres y familiares. A los/as estudiantes, les agrada estar juntos/as, pero reconocen que en la edad en que se encuentran, es difícil ponerse de acuerdo, conversar sin interrumpirse y respetarse a pesar de sus diferencias.

Mientras la maestra se dispone para la clase, los/as estudiantes hablan en voz alta, lo que no permite que la voz de la maestra se escuche por entre la de ellos/as; ella se ve obligada a levantar su voz más fuerte para advertir que está allí, lista para comenzar la clase. Se miran, se ríen, se pasan papeles, hablan los/as unos/as con los/as otros/as) se pegan, gritan; la maestra llama a lista, y algunos/as no se enteran qué pasa allí. Pero, entre tanta algarabía, juego y grito, emerge un pequeño grupo de estudiantes que llaman al orden a sus compañeros/as, que quieren escuchar lo que la maestra trata de decirles; éstos han sido denominados por los demás “los lambones”. Se enfrentan, entonces, unos/as y otros/as la maestra en medio de la lucha, trata de separar aquella batalla de cuadernos, lápices, borradores, bolas de papel y palabras agresivas que vienen y van de un lado a otro. Al sonar el timbre, los/as estudiantes se sientan, cada uno/a en su lugar y esperan a la orden de la maestra para salir al descanso.

La maestra estaba un poco apenada por lo sucedido en el salón, pero cuando empezó a bajar las escalas del oscuro pasillo que conducía al patio de recreo, soltó su cuerpo y dijo: *“siempre es la misma vaina, joden y joden, cuando tocan el timbre se sientan juiciosos y esperan a que les diga que pueden salir, qué muchachos estos tan raros, jajajaja”*. Cada entrada al salón de clase es un acontecimiento de gritos, palabras, abrazos, risas, peleas y una cantidad de manifestaciones de unos/as y otros/as acerca de sus relaciones tejidas en ese espacio que los convoca y reúne; una vez adentro se encuentran todos/as, están allí, de frente o de espalda a esos asuntos que los/as convocan. Las clases

continúan y ellos/as con la maestra, tácitamente, buscan formas de aproximarse y conversar-se.

La maestra se ha caracterizado por las buenas relaciones con los/as estudiantes que tiene a su cargo; ellos/as manifiestan el cariño con que les habla y su constante preocupación por el bienestar de todos/as. Es una persona dinámica, creativa, tolerante y comprometida con la educación de los/as adolescentes. Ella tiene 35 años de edad; ejerce su profesión hace doce años. Actualmente labora en una Institución Educativa de Quibdó donde ha prestado sus servicios durante seis años, luego de haber trabajado con niños/as en una escuela de la ciudad.

6.4 CARACTERIZACIÓN DE LOS/AS ESTUDIANTES DE UNA INSTITUCIÓN EDUCATIVA DE QUIBDÓ

6.4.1 Situación familiar. Al aula de clase, confluyen estudiantes de diferentes barrios de la ciudad, en su mayoría de estrato socio-económico medio y bajo, en edades entre 12 y 15 años. Las actividades económicas a las que se dedican sus padres se concentran en: empleados de oficinas, docentes, agricultores, empleadas domésticas, lavanderas, pescadores, orfebres y madereros; gran parte de los padres de los/as estudiantes están desempleados, por lo que las condiciones económicas de la mayoría de las familias de la Institución son difíciles. A lo anterior se le suma que el 41%⁵¹ de los/as estudiantes provienen de hogares en los que sus padres se encuentran separados o conviven por épocas con otras señoras; situación que acarrea con bastante frecuencia la violencia intrafamiliar, descomponiendo o alterando el núcleo familiar.

⁵¹ Balance de los jóvenes en Quibdo, Op. cit, p. 78.

Las relaciones intrafamiliares se revisten de la cultura y la tradición propia de la región, de esta manera, las familias son constituidas por abuelas/os, tías/os, padrastros, madrastras, hijos/as de matrimonios anteriores (entenados), hijos/as, hermanos/as de crianza; donde emerge una relación particular y diferente a la establecida por una familia nuclear.

Algunos padres y madres de familia no asisten fácilmente a las reuniones escolares, aduciendo falta de tiempo y en algunas oportunidades desmotivación frente al proceso educativo de sus hijos, por lo mal que les va académicamente y porque su comportamiento es “difícil”; expresando que ya “no saben que hacer” con esos muchachos. Por tanto las directivas de la Institución se ven en la necesidad de advertir a los acudientes que si no se hacen presentes, el/a estudiante no será admitido a las clases correspondientes al siguiente día de la reunión; lo anterior se presenta como una acción emprendida por las autoridades escolares para buscar que los padres y madres participen en el proceso educativo de sus hijos/as.

6.4.2 Formas de relación de los/as estudiantes con los/as padres/madres. Los vínculos establecidos con los padres se interrumpen con frecuencia; dado que hay deterioro en los estados comunicantes. Los/as estudiantes manifiestan que sus padres no los escuchan cuando establecen espacios dialógicos; porque les parece que les están imponiendo manifestaciones de vida que ellos/as no están interesados en asumir, cortando toda posibilidad de diálogo y dejando a sus padres sin claridad en lo que ellos/as quieren, anhelan y piensan. Se presenta dificultad para escuchar apreciaciones diferentes a la propia, y aducen que sus padres no los comprenden, que siempre malinterpretan sus ideas; al no tener buenas habilidades comunicativas no logran la optimización del acto discursivo.

En la interrupción de estos espacios dialógicos se gritan, se interrumpen bruscamente y se agravan con palabras inadecuadas y ofensivas; sin dar espacio al proceso de la escucha, lo que deteriora las relaciones interpersonales a nivel de padres y madres e hijos. Por no propiciar estados comunicantes abiertos y libres de prevenciones las habilidades pragmáticas no se manejan adecuadamente porque siempre se está mirando desde su propia visión y no desde el intercambio comunicativo.

6.4.3 Relación de los/as estudiantes con la autoridad y los pares.

Generalmente las relaciones entre los pares de estudiantes se tornan agresivas, por lo que no hacen uso de las habilidades comunicativas, principalmente la escucha. Es decir, el contenido y la idea de la exposición la pierden porque creen disentir con el o la compañero/a; sin hacer un análisis profundo de la intervención de éste/a, creen equivocado su punto de vista. Cuando se les invita a la reflexión sobre la idea principal que trata de exponer e/al compañero/a, se dan cuenta que no es que tengan opiniones encontradas al respecto, sino que se les dificulta descentrarse de su comunicación intrapersonal para poder establecer un acto comunicativo interpersonal, también puede ser que dos o tres frases estuvieron mal expresadas y se juzgó a priori, o que inicialmente hubo un lapsus en la intención comunicativa.

Se nota buena disposición de los/as estudiantes cuando la autoridad competente, hábilmente los induce a la calma y a la reflexión, lentamente van re-armonizando su postura y actitud beligerante, para escuchar inicialmente al conciliador y finalmente a los/as compañeros/as que desean intervenir. Terminan pidiendo consejo y opinión al respecto, tanto a los compañeros como a la autoridad. Estas actitudes indican, que lo que origina los desacuerdos, es el inapropiado uso de las habilidades pragmáticas y lingüísticas.

Tienden a hacer uso de los espacios que se asignan al trabajo en equipo para, establecer conversaciones personales e íntimas referentes a sus inquietudes, problemas, anhelos; tratan de darle soluciones, consejo y sugerencias a los/as compañeros/as. Al llamarles la atención tienden a tomar resistencia y si, cautelosamente, se les maneja la situación ceden, pero luego vuelven a establecer diálogos cruzados y fuera del tema tratado.

Al incurrir en falta para con el manual de convivencia y llamarles la atención tratan de convencer al o la maestro/a de su punto de vista, y al pedirles que se hagan presente con el acudiente, algunos/as pierden el control por miedo a las sanciones que les pueden hacer en sus hogares, tornándose agresivos, poco cordiales y renuentes en la acción comunicativa.

Para los/as estudiantes que acuden al aula de clase (en edades entre 12 y 15 años), las formas de relacionarse entre ellos/as es propia de los/as adolescentes, se buscan, comentan sus inquietudes, tratan de solucionar sus conflictos, difícilmente escuchan a los/as adultos/as en el momento de resolver una situación; pero cuando se acercan a ellos/as y sienten que hay confianza, aceptación, respeto y acogida por estos/as, la posición cambia, todo se lo comentan, piden consentimiento a esta persona para tomar una decisión, se sienten protegidos/as y aunque continúan con su grupo de amigos/as, el o la adulto/a adquiere un significado importante en su vida de adolescente.

Sin embargo, el sentido de pertenencia que otorgan al grupo es importante para ellos/as dado que el hecho mismo de disentir con el grupo de pares lo/a excluye del mismo, ó por el contrario, sí hay acuerdo, es incluido/a. En estos términos, la negociación, y con ella, la pertenencia es entendida como un espacio donde todos/as entran y/o salen, y a su vez todos/as tratan de ganar terreno, de incluirse, de ser reconocidos/as, de pertenecer.

6.4.4 Sentido de pertenencia de los/as estudiantes. Se puede observar en el Liceo las siguientes características de los/as estudiantes para con los implementos utilizados en la Institución: La silletería con frecuencia esta averiada y ellos/as se niegan a reparar los daños que les hacen. Las paredes están rayadas con mensajes de burla y agresión. Los servicios sanitarios tienen algunas puertas averiadas y en otros no funcionan las bombas de agua. Los marcadores y borradores los utilizan para arrojarlos a los/as compañeros/as. Las clases de los salones contiguos se ven interrumpidas con frecuencia por la indisciplina de los/as estudiantes, y cuando se les pide modificar su conducta, algunos/as expresan que el problema es de ellos/as por tener oídos tan delicados. Los vidrios de las ventanas los han roto, y las puertas en su gran mayoría están deterioradas y sin cerraduras.

Después de los descansos la basura en el patio se ha reducido considerablemente, debido a que se esta realizando una campaña para tener la Institución limpia y libre de basuras, evitando que este se inunde cuando llueve. Algunos estudiantes han querido formar comités para darle otro aspecto al colegio, a través de la siembra de jardín por donación de los/as estudiantes, el reciclaje de material de desecho para ser vendido y pintar el establecimiento.

6.4.5 Gustos y preferencias de los/as estudiantes. Los/as estudiantes se motivan y participan en los trabajos de equipo, dependiendo de la novedad e interés que tengan ante la temática planteada, así, ellos/as adjudican especial importancia a los asuntos relacionados con sus gustos e intereses (temas acerca de la adolescencia: sexualidad, drogadicción, prostitución, relaciones con personas de otro sexo, juegos y esparcimiento; posibilidad de inventar nuevos juegos que permitan dar vía libre a su iniciativa y creatividad), facilitando la interacción comunicativa.

Los estudiantes prefieren las actividades deportivas. La representación de ellos en el semillero de iniciación y fundamentación deportiva es de 7 personas. Tres estudiantes representan el departamento del Chocó en los juegos nacionales, en la modalidad de atletismo. Un estudiante del grado octavo A está tratando de promover un semillero de karate, actualmente asisten 5 personas de todo el Liceo.

Es usual ver a los jóvenes en el coliseo o en la calle jugando fútbol, después de la jornada académica, también practican la pesca, algunos por goce y otros como medio para ayudar a aumentar los ingresos familiares. También es frecuente verlos en las zonas comunes practicando ejercicios en las barras para ampliar la cavidad torácica. Quienes no gustan de la actividad física juegan billar, cartas y dominó, en establecimientos cerca de su lugar de residencia o en ella.

Las estudiantes gustan de las actividades dancísticas y teatrales; en el momento tres de ellas del grado octavo A están tratando de implementar estas actividades en la Institución, pero han tenido dificultades porque no hay suficientes espacios en la planta física y carecen de buen equipo de sonido. La participación de los/as estudiantes es concurrida cuando se trata de deporte, danzas y teatro. Al hacer alusión a las actividades académicas, como el proyecto llamado Rumbo a las Pruebas Icfes, los niveles representativos son escasos; dicen *“estar muy cansados de tanto estudiar como para seguir en lo mismo”*.

6.4.6 Concepción de la educación. La gran mayoría de los/as estudiantes, asisten a la institución porque sus padres los mandan, no por una elección propia. Ellos plantean que los días viernes la jornada no sea académica sino lúdica o cultural. Cuando por alguna circunstancia la jornada académica es interrumpida y salen más temprano, los/as estudiantes demuestran gran euforia debido a que ya no tienen que quedarse estudiando; también solicitan que las vacaciones de mitad de año sean más largas, debido a que salen muy cansados de estudiar.

Algunos de los/as estudiantes consideran que los años de estudio les van a servir para poder laborar en los diferentes negocios de la ciudad como son: tabernas, supermercados, tiendas, almacenes, etc. Así mismo, cuando se refieren a la educación mencionan aspectos como: conocimiento, aprendizaje, evaluación, trabajos en equipo, y demás aspectos relacionados con la institución educativa. Los/as estudiantes y los/as maestros/as, le dan especial relevancia al conocimiento, al que le dan un sentido de encuentro, entendido por ellos/as como una excusa para verse, para conversar y convivir con los/as integrantes del grupo. El conocimiento es una relación marginal en el aula de clase, y el encuentro un espacio donde no interesan tanto las temáticas académicas como aquellas que se relacionan con sus vidas, sus sentimientos, sus pensamientos, sus deseos más fervientes, con su ser de adolescentes.

Se nota falta de expectativas frente a la educación superior, estas son bajas, debido a que consideran que en sus familias no les pueden dar estudios por falta de recursos económicos, algunos/as por falta de interés personal en hacer una carrera. Hay quienes estiman que sus familiares han podido vivir sin tener que ser “profesionales”, por tanto ellos/as también lo pueden hacer. Otros/as piensan en la posibilidad de continuar estudios y les gusta, pero no la pueden forjar porque deben ayudar a sus familias económicamente.

Varios/as estudiantes expresaron que no hay que estudiar mucho para ganar dinero, puesto que sus padres se han dedicado al negocio independiente y les va muy bien y pueden trabajar con ellos/as cuando terminen el bachillerato, también piensan que van a hacer como sus progenitores, que viven bueno sin tener que estudiar tanto; porque siendo buenos negociantes pueden ganar mucho dinero, finalmente otros/as plantearon que no necesitan ganar tanto dinero a través del estudio, porque en sus casas viven muy bien sin ser profesionales. Dicen no estar muy interesados y comprometidos en involucrarse en actividades académicas y

cumplir con eficiencia y eficacia con su rol, porque les quedan muchos grados por cursar y hay mucho tiempo para ello.

Los/as estudiantes que anhelan continuar estudios superiores, lo desean hacer en “las grandes ciudades” como Bogotá, Medellín o Cali o por último recurso en la universidad de Quibdó. Y quienes tienen facilidad económica para ello y lo desean, no manifestaron aspiración de hacerlo en su ciudad, debido a que consideran que es mejor el nivel académico de las otras universidades o porque no ofrece los programas que a ellos/as les interesa.

6.4.7 Problemas más significativos al interior del aula de clase. El inadecuado proceso del acto comunicativo, entre los/as estudiantes dificulta las relaciones entre ellos/as, afectando el trabajo en equipo manifiesto en la poca responsabilidad de las tareas y deberes de grupo, la subvaloración de las experiencias y el punto de vista de los/as compañeros/as; lo que hace que se disminuya la capacidad de escucha y la concentración por el tiempo que dure la intervención de su par, por tanto se les dificulta comprender el contexto en el que éste desenvuelve el discurso, creándose un espacio de ruido y confusión entre ellos/as, lo cual desdibuja la acción comunicativa.

Por las anteriores características, la intención comunicativa en el aspecto académico también se ve deteriorada porque se alteran las habilidades comunicativas de leer, escribir, escuchar y hablar; siendo las más afectadas las dos últimas. El irrespeto al uso de la palabra hace que los/as estudiantes oigan, más no escuchen, modificando el núcleo central del tema que se está desarrollando. En estas situaciones los/as maestros/as, deben hacer modificaciones en la intención comunicativa o en la profundidad del acto discursivo lo cual afecta la comprensión de instrucciones y el sentido de la idea expuesta.

El uso inadecuado de las habilidades comunicativas, específicamente del habla y la escucha, genera pérdida de interés y motivación por la temática, ocasionando problemas de indisciplina pues cada estudiante pide aclaración de conceptos o de instrucciones expuestas anteriormente.

Se ha encontrado que el vocabulario técnico no es bien comprendido por la desatención que se da en el momento, perdiendo el nivel de análisis, síntesis e interpretación de la temática y por ende generando interpretaciones inexactas, jocosas e inapropiadas para lo requerido en el desarrollo de la clase, causando actos de indisciplina.

Al no hacer pertinentes las habilidades comunicativas en las relaciones académicas, se dificultan los procesos de negociación metodológica que se han tratado de efectuar entre los actores del aula, y que no han tenido mucho éxito en algunas oportunidades. El uso inadecuado de las habilidades comunicativas, igualmente ha afectado las relaciones interpersonales; debido a que por falta de una escucha adecuada se han presentado problemas de interpretaciones inapropiadas con respuestas primarias y agresivas, ocasionando fuertes enfrentamientos entre los/as compañeros/as. En estas ocasiones ha sido necesaria la intervención de las autoridades escolares, a través del buen uso del discurso comunicativo, poniendo en juego las habilidades pragmáticas de los/as afectados/as y de los/as conciliadores/as, dando como resultado el éxito comunicativo y consecuentemente el entendimiento de la problemática y el reestablecimiento de las buenas relaciones entre los pares.

En el grupo de estudiantes se evidencia la formación de subgrupos (entre 3 y 4) que riñen entre sí, por el predominio y liderazgo al interior del aula; para sobresalir emplean la estrategia de ganar adeptos para su grupo, puesto que, entre mayor número de personas se asocien al subgrupo, mayor posibilidad tienen de sacar

adelante sus intereses, en el momento de entrar en consenso. En muchas ocasiones no les importa si las peticiones son convenientes y justas para todos/as, solo importa que en los conflictos puedan ganar seguidores para asegurar la premacía en el grupo.

En los subgrupos que tienen líderes negativos, se visualiza que, generalmente presentan bajo rendimiento académico y un inadecuado manejo en las relaciones interpersonales, con los demás subgrupos, afectando negativamente el desarrollo de los procesos vividos en el aula. Estos subgrupos tienden a desequilibrar los vínculos establecidos en el momento en que sienten que sus propuestas, puntos de vista e intereses no tendrán éxito y acogida por parte de los actores en el aula de clase.

7. CATEGORIZACIÓN DE LA INFORMACION

LOS HILOS SE CONECTAN, SE CONJUGAN Y SE DAN VUELTA LAS RELACIONES ENTRE LOS/AS ACTORES/AS DICEN Y SE DESDICEN, MUESTRAN Y ESCONDEN, PARA DEJARSE VER

En un recorrido detallado por entre las sillas, el tablero, los marcadores, los borradores, la maestra y los/as estudiantes de la Institución Educativa de Quibdó, se han visualizado relaciones que se tejen como una gran manta, en los momentos y días que comparten juntos/as. En este camino aparecen categorías y sentidos que permiten interpretar en forma particular, dichas relaciones que se gestan dentro el salón de clase. El instrumento privilegiado para el establecimiento de ellas es la comunicación humana empleando como medio de manifestación el lenguaje, por tanto se hace énfasis en las habilidades y competencias comunicativas para comprender y expresar las relaciones allí gestadas. El autor Joan Melich (2002:145) plantea una pedagogía del sentido, expresando que debe haber un deseo, por parte de las personas, de conocer el contexto en el cual están inmersos, diciendo que “la pedagogía del sentido necesita ser compensada por una pedagogía del deseo”; con esto el autor quiere expresar que el sentido siempre es revisable, porque nunca se da absolutamente.

En el contexto socio-cultural y educativo en el que se desenvuelven la maestra y los/as estudiantes, es relevante dar significado al contenido y uso lingüístico, los conceptos presentados no pueden estar fuera de la experiencia de ellos/as; tanto el contenido del lenguaje como su uso son analizados en función del contexto en que se producen. Ellos/as se desenvuelven en un ambiente donde sus experiencias y las interrelaciones que establecen, son fundamentales en la concepción de ser humano, que se hace como tal, gracias al uso de la comunicación efectiva, ejercida por la acción dialógica por medio de la que expresan sus emociones, anhelos, sentimientos, poder creativo y vida de relación.

Durante el proceso investigativo se pudo observar que, las relaciones establecidas en el aula de clase de la Institución Educativa de Quibdó, son de carácter interpersonal en la medida en que se constituyen intereses comunicativos entre los/as estudiantes y la maestra. Éstas relaciones objeto de observación en este proceso se dan en doble vía, entre la maestra y los/as estudiantes, cuya finalidad es establecer intercambios comunicativos, académicos, sociales, culturales, informativos, reflexivos y demás; situación que permite redimensionar los sentidos que ellos/as atribuyen a las relaciones en el aula de clase.

Los intercambios comunicativos se hacen más efectivos en la edad en que se encuentran los/as estudiantes (entre 12 y 15 años). En este momento se cree fundamental caracterizar algunos elementos tanto de éstos/as, como de la maestra, para una mejor comprensión del análisis que compete a las categorías que se pretenden examinar más adelante. La comunicación exitosa se hace posible debido a que los/as estudiantes, en esta edad pueden evaluar, reformular y reorientar su estilo de pensar, sentir y actuar tanto en lo académico como en lo personal y consecuentemente pueden fijar objetivos acordes al contexto en el que se desenvuelven. Lo anterior es esencial en el periodo de la adolescencia en que viven ellos/as, donde los cambios se caracterizan por profundas transformaciones biológicas, psicológicas y sociales, muchas de ellas generadoras de crisis, conflictos y contradicciones; pero básicamente cambios que contribuyen a la formación de su ser integral. En este proceso los/as adolescentes hacen uso de la reversibilidad⁵², condición que ya han conquistado, y que favorece la construcción de la propia identidad alimentada de otros factores como la afectividad, autoridad, conocimiento y negociación, a través de interacciones con las/os otras/os en el aula de clase y socializadas con el grupo de compañeros/as y la maestra.

⁵² Entendida como el proceso continuo de acomodación, des-acomodación y re-acomodación de los conceptos; dentro del proceso descrito por Jean Piaget como: asimilación, acomodación y adaptación.

La reversibilidad, en el manejo de los factores denominados categorías, dentro del escenario que compete al análisis de las mismas facilita la independencia de los/las estudiantes y mejora los vínculos comunicativos; éstas han de ser tenidas en cuenta al interior del aula, puesto que ellos/as y la maestra entran en conflicto al no tener claridad en la conducción de las categorías, evidenciándose núcleos problemáticos como la intención comunicativa que presenta dificultades; el manejo disciplinario en el que se pierde el control; el rendimiento académico que es deficiente y los conflictos para trabajar en equipo que ocasionan espacios para desfogar actitudes agresivas; los anteriores núcleos problemáticos convergen en las diferentes manifestaciones de rechazo a los/as compañeros/as y a la maestra, la falta de compromiso para con las tareas escolares, el constante bullicio⁵³ que se presenta en el aula de clase y el afán por sobresalir ante sus pares y la maestra, no importándoles las formas de hacerlo.

Se ha descrito el perfil de el/la estudiante adolescente con sus características y expresado sus reacciones ante distintos eventos dentro del aula de clase; esta etapa del desarrollo humano los hace diferentes a otros/as estudiantes (niños/as, preadolescentes, jóvenes, adultos/as). Es importante, también, describir a la maestra como alguien que vive, siente y se duele de las tragedias, los sinsabores y las alegrías que puede experimentar un ciudadano corriente; la labor formativa es ejercida por un sujeto concreto, poseedor de una historia, influenciado por la época, la cultura, la familia, el momento en que vive y las circunstancias que esta asumiendo. Es relevante considerar el hecho de que el ejercicio magisterial es efectuado por un ser humano que también es impactado por el/a estudiante; a manera de ejemplo, le comenta una profesora a otra:

⁵³ Presentado aquí, como el constante murmullo escuchado en el aula de clase, mientras se está en el espacio de la clase.

¿Viste a las dos personas ubicadas en la parte de atrás y junto a la ventana E? me produjeron un malestar muy fuerte; en realidad, no siento que pueda aceptarlas. ¡No se que me pasa con ellas!. No supe qué responder en ese momento y seguimos caminando en silencio. Sus palabras hicieron eco en mí, sentía que en ese primer encuentro se había producido un corto circuito sin causa aparente. Esta conversación me impactó, probablemente yo había sentido este tipo de emociones frente a otros estudiantes, pero no había reflexionado sobre ellas y menos aún las había expresado abiertamente⁵⁴.

Los tratados pedagógicos prestan poca importancia al sentir de la maestra respecto a su relación con los/as estudiantes, así, sus sentimientos, su afectividad, su pensamiento acerca de aquello que hace, sus intereses reales cuando se acerca y se dedica a la educación de personas que como ella, también tienen un imaginario, unos intereses, unas ilusiones, unos deseos; ello queda entramado entre lo que dice en su discurso ante los/as adolescentes que la reciben cada vez que tienen clase de español. Es poco lo que se ha dicho de su ser humano, y la escuela, que dice propender por el desarrollo humano no puede quedar excluida de éste reconocimiento; en la vida del aula escolar emergen asuntos como éste, del que la teoría habla, pero poco se tiene en cuenta a la hora de volver la mirada hacia al maestro como un ser que vive y siente como los demás. De esta manera, tanto la maestra como los/as estudiantes, llegan al aula de clase como portadores de sentidos y significados para hacer de ella un espacio donde se construyen las relaciones humanas dadas a través de las acciones comunicativas, reconociéndolas como manifestaciones que potencian el desarrollo individual, interpersonal.

Dentro de este tejido de relación dado al interior del aula de clase, emergen los puntos de encuentro que tienden un lazo de amarre con las categorías, como espacio de enlace para el análisis de ellas. Es así como surgen nombres (de

⁵⁴ GONZALEZ, Martha Cecilia y GONZALEZ, Adolfo. La Afectividad en el aula de clase. Facultad de Medicina, Escuela de enfermería. Universidad del Valle. Calí, 2000. p. 14.

nuestra autoría), que dan un toque particular y significativo dentro de cada una. La identificación de las categorías tuvo lugar después de realizar observaciones participativas, consignación en el diario de campo de las clases de español en el tiempo comprendido entre Julio 22 y Agosto 6 de 2004, entrevistas informales y ampliadas que permitieron visualizar los posibles sentidos y significados atribuidos, por la maestra y los/as estudiantes a las relaciones dadas entre ellos/as en el salón de clase. Luego de buscar y re-buscar, se hallaron las categorías existentes en las relaciones tejidas entre la maestra y los/as estudiantes en el salón de clase. De allí surgió un espacio donde los sentidos adjudicados, por unas/os y otros/as a estas relaciones, ganaron terreno y se fueron adentrando en las construcciones colectivas de este grupo particular. Así, en ese interjuego de relación, cobran vida las palabras, las acciones, los gestos y un sinnúmero de expresiones que circulan por ahí, que son tácitas e invisibles a los ojos de un simple observador, que se vuelven y se envuelven para desenvolverse en el juego de la vida en que cada uno/a participa dentro del aula de clase.

7.1 “Si las normas no son acatadas, los reglamentos las harán valer” AUTORIDAD

La categoría de autoridad emerge de las observaciones, las entrevistas y el análisis realizado en el aula de clase; ésta es personificada únicamente por el rol que desempeña la maestra en dicho escenario. Dentro de esta categoría se hallaron las subcategorías de control, convicción y democracia, donde las dos primeras son representadas por la maestra dado el sentido que los/as estudiantes y ella atribuyen a esta, y la tercera está asumida por los/as estudiantes y la maestra dentro de las relaciones de horizontalidad que se manejan al interior del aula de clase.

Entendida la autoridad como la representación del sistema educativo que confiere a la maestra, potestad para ejercer legítimamente la facultad de orientar la formación e información de los/las estudiantes dentro del salón de clase; comprendida como un poder moral, que incluye la capacidad de hacerse obedecer por convicción y que está respaldada por el manual de convivencia. Dicho poder moral se otorga a la maestra para conducir el proceso educativo, el cual conoce plenamente y está capacitada para guiarlo. En la medida en que la autoridad se reconoce como legítima, se sustenta en el manual de convivencia, así ésta se entiende como la capacidad de influir por persuasión, legitimidad y liderazgo; a diferencia del poder coercitivo.

El concepto de autoridad conlleva una serie de identificaciones, demandas y expectativas que se vinculan al manual de convivencia. Afirmar que la maestra tiene autoridad significa que es poseedora de un mandato que le asigna el sistema educativo y aquellos que se adhieren a éste, y que consideran que ella ejerce en forma justa y apropiada. Así, la autoridad presupone un conjunto de reglas compartidas por la maestra y los/as estudiantes que prescriben la obediencia dentro de ciertos límites, para hacer legítimas estas reglas deben ser comunes a un amplio número de personas y no limitarse a seguir únicamente las relaciones que estrictamente se establecen entre los que demandan y obedecen (Laswell y Kaplan :133).

Para el/a estudiante entre los 12 y 15 años de edad la comprensión acerca del gobierno y la ley pasa de lo concreto a lo abstracto, ejemplo: el/a adolescente sólo piensa en la Institución en términos personales, para ellos/as, la educación quiere decir maestra y ley, juez y policía; por ello evalúan todas las acciones sin respetar necesidades comunes, empiezan a entender la red invisible de normas y obligaciones que relacionan a los/as ciudadanos/as cuando alcanzan el pensamiento abstracto. Aproximadamente, antes de los 15 años ven la ley y otras

instituciones sociales, como medios para reprimir la conducta díscola. El/a adolescente no sólo cuestiona las normas de su casa, sino que cuestiona la ley escolar, ya que toda palabra, norma, regla o moral que provenga del mundo de los/as adultos/as será motivo de enfrentamiento; de ahí que el cambio de éste/a en relación a la ley tiene consecuencias en la escuela que el/a estudiante no presiente.

Jackson, citado por Giroux en “Los profesores como intelectuales” (1990), se refiere al currículum oculto, expresando que los/as estudiantes aprenden a vivir en multitud, esto es, en colectividad aprenden a esperar y a utilizar sus recursos, como una forma de convivencia proactiva y armónica con sus pares, por esto, la virtud por excelencia que se asimila es la paciencia, valor que necesita un refuerzo especial dentro del contexto en el que se desarrolló la investigación y considerado dentro de la propuesta educativa para esta institución.

En esta línea puede observarse que dentro de las manifestaciones de los/as estudiantes y la maestra se encuentran con Jackson y su currículum oculto; a lo que él llama paciencia, ellos/as lo entienden como el orden que ha de reinar en el aula de clase para que sea posible llevar a cabo las diferentes actividades dentro de ella. La profesora preguntó por una síntesis de la novela Cien Años de Soledad y los/as estudiantes empezaron a hablar entre ellos/as, a decir: “*cien años de soledad son los que hemos pasado aquí*”. Otros manifestaron: “*cien años de soledad son los que ha pasado Hamilton desde que la novia lo dejó, jajajaja*”. La maestra levantó la mano con dedos abiertos “*abran el cuaderno y lean la última clase antes de salir a vacaciones, y encontrarán la respuesta*”; ellos/as accedieron a la petición de la maestra y una de las estudiantes manifestó: “*Qué bueno así, sin tanta bulla!, la maestra sabe cómo mandarnos*”.

Continuando con el análisis; en esta categoría se hallaron subcategorías que dan cuenta de las relaciones de **autoridad** manifiestas entre la maestra y los/as estudiantes; las que se han denominado así: **control**: entendido como la conducción conciente por parte de la maestra, de situaciones particulares que ocurren en el aula de clase entre los/as estudiantes, ella tienen una intención determinada, buscando el bien común de los integrantes del grupo. Se evidencia la efectividad del control ejercido por la maestra cuando hace uso de su capacidad de persuasión y éste se hace efectivo, dado el sentimiento del deber que se manifiesta en algunos estudiantes. La habilidad que tiene la maestra para persuadir se trasluce en los argumentos que expone para que sean evaluados por los/as estudiantes e integrados como base del comportamiento propio. Este tipo de control se asume como actitud de vida cuando se ha renunciado al ejercicio de la imposición y la violencia, es decir, se presentan relaciones igualitarias de persuasión dadas las interrelaciones de horizontalidad que se pretenden desarrollar en el aula.

Dentro de las observaciones realizadas, se pudieron registrar algunas circunstancias que corroboran la autoridad como control dentro del aula de clase. La maestra ha tomado medidas, dada su capacidad de orientar situaciones particulares de los/as estudiantes en beneficio del bien común. *Habían llamado a la maestra y salió del salón de clase, al volver vio pocos estudiantes y dijo: “Voy a llamar a lista para verificar quiénes están aquí y cuáles fueron los/as que se retiraron!”*; a quienes no se encontraban allí, les hizo una señal (asterisco) en su nombre; *“ellos no pueden cambiar los acuerdos a los que hemos llegado”*; aparece la intervención de la maestra como una figura de autoridad para garantizar el cumplimiento de la norma, tratando de desarrollar la clase en un ambiente dialógico que asegure las condiciones mínimas para tratar la temática propuesta.

El que la maestra tome decisiones en forma unilateral, evidencia que los/as estudiantes no han comprendido el sentido de la ley como norma de convivencia, no la aprecian como una ventaja que puede restaurar el orden social en el aula de clase como un punto de partida, indispensable en los procesos de enseñanza – aprendizaje y en la sana convivencia. *“La maestra realizó algunas preguntas alusivas al tema de la clase anterior y fueron calificadas. Uno de los estudiantes, que le fue adjudicada una nota deficiente, se enojó y trató de salirse de clase; ella puso las manos en la cintura, contrajo las facciones de su rostro y le dijo con tono enérgico: ¡no se salga de clase!, usted tiene una responsabilidad aquí. Él desistió de la idea y se sentó en la silla con los brazos cruzados y las piernas estiradas”*.

Debido a esta situación, no hay percepción de acciones claras que manifiesten el respeto a los derechos de los/as compañeros/as y menos aún, el ejercicio libre y espontáneo de sus propios deberes, tal actitud no favorece el que asuman las obligaciones que como estudiantes tienen, ni propicia la interiorización y el respeto por la norma, ya que ciertos parámetros de comportamiento no son aceptados como elementos mínimos que protegen y estimulan el establecimiento de la red comunicativa que robustece el desempeño personal y grupal tanto en lo académico como en lo social. *“Uno de los estudiantes del grado 8^a se refiere a la situación de su salón de clase... - Es terrible. Hablan, gritan, se ríen, pelean. Este año hemos caído muy bajo, cuando estábamos en sexto, éramos tranquilos, el mejor curso del colegio, ahora somos los peores, nadie nos quiere, los profesores van al salón porque tienen que ir, pero a veces ni clase dan porque no los dejan, esos indisciplinados que no dejan oír, no dejan hacer nada. Por eso estoy aburrido!”*.

Otra subcategoría que emerge de la categoría Autoridad es la **convicción**: la que se considera como la existencia de un acuerdo tácito por el que la comunidad educativa reconoce en la maestra la autoridad, dadas sus actitudes y aptitudes a

favor de la formación de los/as estudiantes. Es la idea de autoridad a la que los/as estudiantes están fuertemente adheridos.

Interna y externamente los/as estudiantes, acuden a la figura de autoridad (maestra) que tienen más cercana, para que los/as dirija hacia el orden y la compostura en el desarrollo de las diferentes actividades académicas dentro del aula de clase. *“En la actividad del Centro Literario, organizado por un grupo de estudiantes, hubo demostraciones de desorden entre ellos/as; al finalizar las actividades comentaron: la seño nos manda porque tiene la razón”*. En lo que se ha observado y escuchado, los/as estudiantes reconocen que hay alguien que impone la autoridad y ellos/as están de acuerdo con esto porque consideran que es la forma de instaurar el orden, para que el conocimiento y la convivencia dentro del salón de clase sean cada vez más fructíferos y apoyados entre sí. *En la entrevista informal, cuando se hizo referencia al tema de las relaciones interpersonales en el salón de clase, enfocadas desde la convicción, la maestra sostuvo: “yo he bregado mucho para que los/las estudiantes comprendan que si nos respetamos nos vamos a entender mejor; creo que lo han entendido porque siento que me reciben bien, que les gusta que venga al salón de clase. Me interesa que aterricen y que se den cuenta que en la vida necesitamos unos/as de otros/as”*; su rostro se mostró sonriente y relajado, su expresión verbal fue de frases rápidas y tono fuerte.

Dentro de las subcategorías presentadas en la categoría Autoridad, surge la **democracia**: entendida como la autoridad compartida y consensuada entre la maestra y los/as estudiantes. La forma específica que adquiere la democracia en el aula de clase está determinada por las circunstancias sociales, económicas, familiares, tradicionales y culturales entre otras, de sus integrantes, y existe para otorgarles a los miembros del grupo una forma de vivir que resulte beneficiosa para todos/as, dada la participación de ellos en la toma de decisiones. La

participación rescata la experiencia personal y la expectativa de éstos frente al acontecer de su entorno, formulando las normas que rigen los destinos del salón de clase, asumido como una comunidad educativa, donde a sus miembros se les asigna derechos y obligaciones para que la democracia tenga éxito.

La normatividad está protegida contra los cambios caprichosos que pueden ser tratados de imponer por algunos líderes del grupo, mediante la exigencia del cumplimiento de los derechos y obligaciones pactados anteriormente, o a través de un referendo para someter cualquier cambio propuesto al juicio de los/as estudiantes y la maestra. Es en este espacio, donde se presenta la controversia, la discusión por el punto de vista de cada uno/a dado el análisis y las críticas que hacen de las diferentes circunstancias a las que se ven abocados/as; tal situación provoca en la comunidad actitudes proactivas, percibiéndose a sí mismos como agentes de cambio; capaces de ser objetivos para considerar las mejores posiciones y análisis de sus compañeros, flexibles y reversibles para renunciar a los propios intereses en función de los del grupo, propiciando el consenso y mejorando la democracia.

Musito (1995) con relación a lo anterior, menciona la cooperación como la relación ideal para la equidad, la justicia y la paz, esta se basa en el diálogo y la cultura de la participación, proporciona una sana dependencia para sumergirse en el proceso de la singularidad e individuación, estas actitudes proporcionan la democracia como forma de vida.

Las decisiones tomadas en forma consensuada por el grupo, han gozado de espacios previos de análisis de las propias conductas y las de sus compañeros/as y la forma como ellas inciden en las relaciones establecidas en el aula de clase; y han comprendido la forma en que estas manifestaciones de vida deterioran el ambiente de convivencia, por lo cual han tenido que acordar nuevas formas de

relación. *La maestra realizó con los/as estudiantes un concurso de ortografía, el ganador de la competencia fue un estudiante que no terminó la actividad anterior; sus compañeros/as, de común acuerdo, prefirieron que no se le diera el premio del concurso; que el vencedor fuera quien había quedado en segundo lugar. Hubo gritaría, golpes en el pupitre y en las paredes, movimientos bruscos de las manos y los pies. Al calmarse los ánimos, el ganador expuso su punto de vista diciendo: “yo tengo que tener el premio porque me lo gané”; la maestra y los/as estudiantes convocaron a una votación, para que decidieran en “manos de quién” debía quedar el título. Por decisión de la mayoría (todos menos uno) el título fue otorgado a quien quedó en el segundo puesto; seguidamente le explicaron al compañero el por qué de la decisión.*

El establecimiento de las relaciones interpersonales, orientadas por determinadas práctica de vida, han resultado ser positivas como medios de protección para con algunos/as miembros del grupo, puesto que los/as estudiantes agresivos, los/as tratan de opacar o ignorar en sus derechos, en algunas ocasiones, les han dado un maltrato verbal y/o físico. Como estrategia de conservación de relaciones cordiales que marcan la pauta de convivencias saludables, han ido comprendiendo que es indispensable descentrarse de sí mismo para restringir, un poco, los deseos personales en beneficio del grupo y consecuentemente de sí mismo. *“Algunos/as estudiantes, con la ayuda de la maestra, prepararon un Centro Literario. La maestra colaboró con la instauración del orden y la disciplina en las actividades, mientras los/as estudiantes encargados desarrollaban actividades lúdicas y de participación para sus compañeros/as, referentes a los temas estudiados en la materia de español”.*

Cuando estos acuerdos y acciones democráticas han tenido lugar, los/as estudiantes se reconocen como miembros de un grupo, porque sienten el respaldo del colectivo en sus acciones, sienten la fuerza que proporciona el ser parte de un

conjunto de estudiantes, sienten que han ganado en la forma de atribuirle sentido a sus acciones, a su vida, además se sienten dignos de ser honrados y tenidos en cuenta por su actitud de madurez. *“La maestra retoma las insinuaciones hechas por los/as estudiantes en la clase anterior, y para este día propuso escribir una historia a manera de cuento, de una experiencia sucedida durante las vacaciones; los/as estudiantes reaccionaron de forma enérgica, levantando las manos y dando golpes en los pupitres, porque se habían tenido en cuenta sus propuestas de trabajo”*. En estas situaciones es cuando desean formar parte activa del grupo escolar porque creen en él, lo valoran saben que pueden regular las relaciones entre ellos/as mismos/as en beneficio del grupo. Se puede observar que en algunas ocasiones no exigieron las determinaciones y acciones democráticas, únicamente cuando al interesado le convenía que otros/as cumplieran. Hubo quienes siendo concedores de que sus intereses personales se iban a afectar, solicitaron, se respetaran los acuerdos; estas actitudes implican la conciencia de la pertenencia a un grupo, lo que implica respeto a las reglas establecidas por ellos/as mismos.

Dentro de la observación y exploración de esta categoría, se advierte con mayor profundidad que, ella evoca asuntos inmersos y adheridos al significado que se le ha dado dentro del análisis obtenido. A la categoría **autoridad**, la maestra y los/as estudiantes atribuyen un sentido de **ORDEN**, el que entienden como disciplina, silencio para escuchar a quien habla adoptando una disposición adecuada ante el acto comunicativo para establecer relaciones entre los contenidos académicos vistos en diferentes momentos del proceso enseñanza – aprendizaje, y a su vez, conseguir la relación de la academia con su cotidianidad.

De otro lado, sienten el Orden como la organización de las actividades para priorizarlas, que les permita obtener el máximo rendimiento en los objetivos propuestos; también aluden un sentido de escucha y respeto hacia aquellos/as

que hablan, éste último concebido como acatamiento a las normas y acuerdos a los que han llegado. A su vez, añoran un espacio de serenidad y calma que les permita aprehender y aprehender-se, conocer y conocer-se, escuchar y ver a los/as otros/as en la intensidad de las relaciones que construyen a diario en el salón de clase.

Se evidencia una disposición de las partes, para ocupar el lugar y la función que le corresponde en cada momento de las interrelaciones que entre ellos/as establecen, con la finalidad de colaborar con la autoridad para instaurar el bien común en el aula de clase, lo que constituye una de las razones de ser de la comunidad educativa en mención.

7.2 “Es para ti, guárdalo en la mente y en el corazón”. AFECTIVIDAD

La afectividad es entendida como el conjunto de sentimientos fugaces y permanentes que sitúan a la maestra y los/las estudiantes ante el mundo de relación tejido por ambos. La afectividad se entrelaza con el cuerpo, con el lenguaje y con la comunicación para dar paso a la expresión, al juego, al sentido⁵⁵, a la vida de relación. En el acto comunicativo hay intercambio de mensajes como ideas y sentimientos donde se crean, acrecientan o decrecientan estados afectivos que se manifiestan a través de un lenguaje verbal y no verbal, y que suscitan en los receptores una respuesta, provocando las relaciones estudiantes – maestra.

El valor de expresar estos afectos que generan los estudiantes a la maestra y viceversa es un inicio que permite reconocer el aula como un espacio donde no

⁵⁵ Según Luna (2004) el sentido es un tejido simbólico en el que se fundamenta, se objetiva, se expresa la acción humana. Hace parte el mundo subjetivo de las personas. Es la unidad en la que se integra algo que da vida a la subjetividad humana.

sólo se relacionan los conocimientos y el intelecto, sino como un lugar donde se entretajan relaciones afectivas, vínculos, alianzas que no aparecen en el programa, ni en el orden del día de clase, pero que inundan la vida de relación de unos/as y otros/as.

Es por ello que la maestra ha de tener presente que, cada vez que le responde afectivamente a un/una estudiante, hay otros/as que aprenden la lección afectiva, y todos/as los/as estudiantes la afectan con sus manifestaciones, lo cual hace posible un rápido intercambio comunicativo con retroalimentación inmediata. Lo anterior sugiere que las funciones intelectuales aisladas no representan lo que es el/la estudiante; subsiste una realidad central en la existencia que determina, en forma importante los procesos cognitivos y la afectividad, la cual constituye un aspecto central de la personalidad humana.

Considerar que los demás están en nosotros, supone un fundamento esencial de cualquier idea de solidaridad, altruismo y sinceridad para poder colaborar en la defensa del ser humano. No somos capaces de comprender quiénes somos sin la mirada y la respuesta de los/as otros/as. Asimismo, si el mundo propio y el de los demás ha sido construido socialmente, de la misma manera puede ser desmantelado, redimensionado y rehecho críticamente, y ello puede lograrse combinando el lenguaje del análisis con el lenguaje de la posibilidad, de esta manera los/as estudiantes aprenden a leer críticamente y a dominar los instrumentos de lectura, lo que les permite ahondar, de manera profunda, en los diferentes aspectos y situaciones que los/as rodean.

En esta categoría emergen tres subcategorías, que permiten una aproximación cercana al acontecer afectivo en las relaciones dadas entre la maestra y los/las estudiantes. En primer lugar se encuentra el **estímulo**, entendido como las emociones y los sentimientos vivenciados tanto por la maestra como por los/as

estudiantes (ira, dolor, tristeza, euforia, felicidad), al recibir una manifestación del medio exterior, la que se lee como agradable o desagradable produciendo una respuesta placentera o poco satisfactoria. Según Bloom y Lahey cuando se refieren a los componentes del lenguaje, mencionan el sintáctico – fonético – fonológico como la unión de fonemas para producir unidades de sonido con sentido los cuales incluyen rasgos de: duración, fuerza, entonación y pausa. Estos rasgos son leídos por el receptor de acuerdo a la intencionalidad de quien emite el mensaje y el estado de ánimo de quien lo recibe.

Tanto la maestra como los/as estudiantes, procuran incitar el sentido de participación e interés por las actividades realizadas en el aula de clase, alientan las manifestaciones positivas de la afectividad para estrechar los lazos de relaciones entre los integrantes del aula y vigorizar el sentido de pertenencia al grupo. *Les produjo novedad que la maestra les dijera: “ustedes son autores de grandes historias, imagínense que están en una rueda de prensa y deben comunicar el por qué escribieron cada línea de sus historias, en qué se inspiraron, a dónde querían llegar, qué quisieron decir y no lo dijeron, ó si lo lograron decir”. Se sintieron importantes; se mostraron sonrientes cuando sus historias fueron colocadas en “un rincón literario”, la maestra los animó para que las dejaran allí. Pasaban, las miraban, se reían, las señalaban y expresaron: “qué vacano, queremos leerlas todas”; otros las despegaron y se las llevaron, expresaron: “no quiero tener mi escrito allá, porque la ortografía y la escritura no están bien y me da pena”.*

En esta línea, retomando a Goleman⁵⁶, hablando de la inteligencia emocional, da a conocer que el éxito de la vida no se consigue solamente con la inteligencia racional o intelectual, sino que se debe a la forma como se manejan las

⁵⁶ GOLEMAN, Daniel. La Inteligencia Emocional. Santa Fe de Bogotá: Graficas Edwa's LTD, 1996. p.273

emociones en las relaciones con los demás. Esto plantea un importante desafío: la capacidad de reconocer las propias emociones, para desarrollar la habilidad de reconocerlas y comprenderlas en las otras personas. *Los/as estudiantes manifestaron experiencias de sus vacaciones: "conseguí una novia que me gusta mucho, ahora me voy a amañar en el colegio porque ella estudia aquí", "mi papá se fue de la casa con una vecina y mi mamá nos dijo que a todos nos va a tocar trabajar y estar unidos para salir adelante", "nos fuimos a un paseo y mi hermano se tiró al río y no volvió a salir, al rato lo encontramos muerto, nos hace mucha falta y mi abuela nos anima".* Sin embargo, para alcanzar en forma efectiva relaciones armónicas es necesario desarrollar "competencias emocionales" que permitan reconocer los propios sentimientos y los agentes endógenos y exógenos que producen respuestas positivas y negativas en sí mismos y en los demás; por tanto, un cambio en el paradigma del sistema interrelacional entre estudiantes y maestra puede producir diversas formas de relación según el contexto en el que se encuentren.

De otro lado, algunos estudios han demostrado la irritabilidad y la incomodidad que experimenta una persona cuando se irrumpe en su burbuja, en su espacio personal, sus emociones se alteran y sus reacciones no se hacen esperar; Edward Hall, profesor de antropología de Northwestern University, fue el primero en comentar ese fuerte sentido de espacio personal, surgiendo así la proxémica, que la ha definido: "el estudio de la forma como el hombre estructura inconscientemente su espacio"; desde esta mirada, el estímulo tiene una incidencia decisiva sobre el comportamiento de los/as estudiantes, y por ende en las relaciones interpersonales, en el manejo disciplinario (conversaciones cruzadas entre estudiantes) y en la poca disposición al trabajo escolar.

Según lo anterior, la competencia emocional denota las actitudes y estados de ánimo dentro de la comunicación; los/as estudiantes expresan eufóricamente sus

estados de ánimo alterando el normal desarrollo de la clase y manifestando sentimientos de euforia y felicidad a través de las posturas corporales. *La maestra sonrió, sus brazos en posición anatómica se mostraban relajados, dijo estar satisfecha por la forma tan efusiva como los/as estudiantes recibieron la propuesta para la clase, dieron puños al pupitre, luego levantaron los brazos y gritaron. Ella expresó: “me gusta cautivar su atención y entrar en sus vidas e historias”. Su rostro y su cuerpo manifestaban receptividad y confianza para escuchar a los/as estudiantes que querían mostrar su trabajo. Finalmente les manifestó: “¡Ahhhh, estos muchachos, necios y todo, pero así los quiero!”.*

Si bien es cierto que los/as estudiantes manifiestan empatía por sus compañeros/as, también suelen expresar agresión verbal y física a través de posturas que los/as excluyen. Entre ellos/as la conversación se hace tensa y difícil cuando no procuran un equilibrio emocional entre las partes; las señales no verbales definen los papeles que le toca jugar a cada uno/a dentro de las relaciones interpersonales, se tratan entre ellos/as en forma distinta, según la aceptación que el grupo hace de cada uno/a, el sexo y los intereses personales, es decir, el comportamiento es respuesta a la auto imagen que cada uno/a tiene de sí mismo/a. La aprobación o desaprobación que se hace entre pares está mediada por expresiones lingüísticas y actitudes paralingüísticas, de constantes manifestaciones emociones y sentimientos de empatía.

Dentro de las subcategorías que enmarcan la categoría de Afectividad, se encuentra el **reconocimiento**, concebido como la compensación y méritos que la maestra confiere a los/as estudiantes y éstos a ella por una acción realizada. Por lo anteriormente expuesto, es innegable que las relaciones que se generan entre la maestra y los/as estudiantes, favorecen el reconocimiento del aula de clase desde otra perspectiva diferente a la tradicional; este, no es el espacio donde surgen únicamente aspectos intelectuales, es un lugar donde también se

establecen alianzas, vínculos, afectos y desafectos, convenios y pactos que sólo se dan allí, en las relaciones tácitas que tejen la maestra y los/as estudiantes; conexiones que cobran vida en el instante mismo que se da el encuentro entre unos/as y otros/as dentro de ese espacio misterioso y lleno de sentidos: el aula de clase.

Tanto la maestra como los/as estudiantes han de conocer la forma de manifestar la compensación y el mérito para que quien sea premiado lo interprete como tal, dado que las costumbres y la lectura que se hace de ciertos eventos puede variar inclusive dentro de una misma cultura. Igualmente, la maestra conocedora de los procesos que está viviendo el grupo, ha de tener presente en qué momento y bajo qué circunstancias se debe expresar el reconocimiento por sus acciones realizadas; lo anterior con el objetivo de no incurrir en el hábito de hacer reconocimiento por cualquier actitud que tenga un/a estudiante en el normal desenvolvimiento de su rol, es decir, éste debe ser dosificado y oportunamente administrado para no caer en excesos que deterioren la capacidad de esfuerzo de los/as estudiantes.

En este punto se ha de ser hábil en la lectura de las expresiones no verbales, debido a que el silencio da significado al hacer y al sentir en un contexto; según Heller (1980:15) “es estar implicado en algo”, con alguien en un tiempo y en un espacio determinados. Este silencio es considerado por Vigotsky (1990:465) como acto de habla interna, del habla con uno mismo que se convierte en una permanente elaboración y re-construcción de pensamientos, palabras, ideas, conceptos, expresiones, sentidos de la vida.

La maestra ante la inseguridad de los/as estudiantes para salir a exponer, les expresó: “esa responsabilidad es de ustedes, así que espero que empiece la exposición”, se sentó, se cruzó de brazos y frunció el ceño. Al final de la clase, dijo: “los felicito por el esfuerzo que ha hecho el grupo encargado, por haber

puesto en juego un tema tan importante para que todos/as reflexionáramos un poco". Los/as estudiantes expresaron, a la maestra, lo agradable de la clase, haciéndole un suave toque en el hombro. Sus manos se levantaban y se movían fuertemente confirmando su expresión". No se puede aseverar que la actitud fuerte de la maestra, determine una pauta de comportamiento ó que sus acciones obedezcan a un significado único e invariable; una postura, aunque fuerte, puede tener la intención de hacer concientes actitudes inconscientes para superar miedos, como en el texto citado anteriormente.

Siguiendo con el recorrido por las subcategorías que contienen la categoría afectividad, se encuentra la **comprensión**, percibida como la facultad de la maestra y los/as estudiantes para discernir, descifrar y entender las situaciones particulares de cada uno/a, mediada a través de una conducta que, permite el equilibrio entre las exigencias académicas y las personales. Para ello es preciso pensar en el otro/a, descentrarse de sí mismo para entrar en el simbolismo del compañero/a, captar la particularidad de éstos/as y las necesidades propias y ajenas, para lo cual hay que desarrollar un estado de serenidad, observación y reflexión.

En aras de lo anterior, es necesario tener en cuenta que la comprensión está mediada por manifestaciones de afectividad. Cuando el/a estudiante o la maestra no se pueden descentrar para comprender las circunstancias del otro pueden ser víctimas de sus propios estados emocionales, afectando a su compañero/a, dado que se dejan atrapar por la ira, tristeza, dolor, alegría desbordada, entre otros; pues su interacción bajo estos estados se va dando, en forma cada vez más marcada, ya que no ponen coto a su sentir interior; sustituyendo el uso de la razón por esa brumosa multitud de sensaciones que acaba por asfixiar la propia libertad de agencia, pues la incapacidad para manifestar actitudes de comprensión muestra la dependencia que se tiene de los estados de ánimo y la poca capacidad

para entender-se, interpretar-se y dar sentidos y significados a su acontecer en el aula de clase.

La comprensión se denota a través de algunos indicadores como son: el tono de voz suave, amigable y conciliador; el trato agradable y simpático, las expresiones verbales cariñosas y la proxemia acompañada de acciones cariñosas. Estas actitudes permiten crear sintonía y reciprocidad, siendo fundamentales para proporcionar opciones donde la maestra y los/as estudiantes identifiquen su rol proactivo en el aula de clase. *Los/as compañeros/as de clase, continuamente manifiestan su agrado por estar juntos/as, se dan la mano, se abrazan, se dan patadas, se empujan en señal de compañía, de afecto, de confianza, de comprensión... “- Tan chévere que estemos juntos, aquí podemos decir lo que pensamos, pero ya saben entre nosotros y listo, nada a nadie...”*. Entre los/as estudiantes se establecen potentes canales de comunicación, donde la expresión verbal muchas veces sobra porque los gestos y las miradas manifiestan sus anhelos, intenciones y deseos; ellos/as no necesitan la aprobación de la maestra para gritarse, tratarse cariñosamente, expresar el miedo, el odio, el rechazo, el reconocimiento, la comprensión, ellos/as lo viven entre sus pares.

Con referencia a este tópico, Belinchón ilustra la importancia del lenguaje en la medida que permite “el control y la regulación de los procesos cognitivos y afectivos”, con lo cual pretende expresar que el lenguaje posibilita analizar, sintetizar, dar conceptos, estructurar nuevas ideas permitiendo la reflexión que regula los sentimientos, emociones y actitudes frente a algo ó a alguien.

Esta gran variedad de afectos y matices contribuye a la formación y auto-construcción del propio concepto de autoestima, necesario para establecer vínculos de comprensión; los/as adolescentes se preguntan con frecuencia por su posición en el grupo, la forma y el estilo como sus compañeros/as se refieren a ellos/as, en tal sentido los/as estudiantes se piensan como sujetos activos en las

relaciones que se establecen en el aula de clase; se sienten dadores y receptores de afecto, en la medida en que interactúan con el grupo y son aceptados/as o rechazados/as por este. *Uno de los estudiantes, respecto a la maestra dijo: “Ella ha hecho todo lo posible porque aprendamos y dejemos la indisciplina. A veces yo veo que se deprime porque lucha demasiado y no ve frutos de sus luchas”; baja la cabeza y se queda pensativo. Luego expresa: “pero yo sé que muchos/as en el salón la queremos y nos encanta verla con nosotros, ayudándonos y queriéndonos”; al iniciar la última frase levanta la mirada y en su rostro aparece una sonrisa*. Se reconocen como partícipes grupales e individuales por lo que serán admitidos/as, reconocidos/as, estimulados/as, comprendidos/as y/o alejados/as por sus pares, lo que incide de forma considerable en su desarrollo integral; al compartir sus ideas, sus inquietudes, sus intereses y sus objetivos, reciben de los/as compañeros/as una retroalimentación permanente acerca de su propia identidad, de esta manera se estructuran conocimientos referidos a ellos/as mismos/as y a su vida de relación social, que adquiere importancia decisiva en la medida en que con estos impregnan los vínculos interpersonales establecidos en el aula de clase.

En el análisis de la categoría **afectividad**, se vislumbran significados y sentidos asignados por los/as estudiantes y la maestra que permiten apreciar las sensaciones y palabras que emergen al comprenderla como **ACOGIDA**, lo que para ellos/as es una representación capaz de compilar un estado de bienestar, de interés por ese otro/a que está allí a la espera de la llegada de uno/a que necesita ser escuchado/a, atendido/a, querido/a, comprendido/a, estimulado/a que requiere un cuidado especial. El aula de clase se convierte para ellos/as en un espacio de refugio frente a las dificultades que viven en los sistemas (microsistema y mesosistema) que tienen lugar sus relaciones interpersonales.

Arendt (1998), se refiere a la Acogida como característica especial de la educación, así en su texto *Natalidad y Educación*, la concibe como recepción, cuidado, amparo y protección para con “el recién llegado” a éste lo toma como el/a estudiante que ingresa al aula de clase y es acogido por la maestra y los/as otros/as que también son acogidos/as por la maestra y sus compañeros/as. Arendt en su texto, convierte el escenario del nacimiento de un niño/a, en un tierno y acogedor ingreso al aula de clase, donde la “maternal” maestra recibe a sus alumnos/as para brindarles cuidados y apoyos que los/as proveerán de experiencias para su vida con los/as demás. De otro lado, esta figura maternal puede ser adjudicada a un/a compañero/a que brinde tratos especiales a sus pares, dentro de las relaciones entre ellos/as. *Uno de los estudiantes regresa al salón de clase después de recibir un llamado de atención por parte del rector, entró con la cabeza agachada y el ceño fruncido, los/as compañeros/as le dijeron: “muy bueno que lo regañaron para que no siga molestando más”. Una de sus compañeras se incorporó de la silla y mirando al grupo les dijo: “déjenlo tranquilo, no le digan nada que él tiene muchos problemas en su casa”.*

7.3 “Y entre aprendizaje y aprendizaje, la vida se va tejiendo, se va haciendo, se va construyendo”. CONOCIMIENTO

Entendido el conocimiento, como el cuerpo acumulado de contenidos, en el cual reposan leyes, principios, sistemas, formas de pensar, sentir, actuar, estilos de relación etc., los cuales se encuentran en permanente construcción, reconstrucción, fruto del proceso de interrelación con las personas, con los diferentes modelos, en general, con el medio y las distintas formas de vida que suscitan estados de reflexión y de análisis para tratar de comprender y explicar el mundo. Según los planteamientos de Bloom y Lahey (1980) con relación a los componentes del lenguaje, afirman que de la interacción entre el conocimiento y el contexto, depende el desarrollo del contenido del lenguaje, es decir, la

transformación que éste sufre está directamente relacionada con los avances tecnológicos y la comprensión en los campos del desarrollo humano.

En la elaboración del conocimiento, el acto comunicativo cobra importancia entre los/as actores/as inmersos en el escenario del aula para, re-construir su realidad a través del diálogo, atravesado por el conocimiento, con lo que se entiende que la experiencia del lenguaje es un factor determinante en éste; estableciéndose un acervo universal que las diferentes comunidades moldean según sus intereses y dificultades, debido a la necesidad de dar posibles respuestas a la variedad de situaciones que se construyen en el contexto discursivo del aula de clase.

Bloom y Lahey, haciendo referencia al uso pragmático del lenguaje, expresan que se han de tener en cuenta las reglas del lenguaje y la selección de comportamientos sociales y cognitivos de acuerdo al público para transmitir el mensaje que realmente se quiere expresar, considerando a los participantes que están en el contexto.

De esta forma se asimila, acomoda y adapta⁵⁷ la realidad concreta en conocimientos estructurados, en esquemas mentales, los que se construyen y re-construyen permanentemente, producto de la experiencia vivida en el espacio en mención. *En la clase anterior los/as estudiantes habían escrito historias de sus vacaciones. Para esta oportunidad leyeron algunos trabajos...* "seño, yo quiero leer mi historia", dijo una de las estudiantes, la maestra le cedió la palabra y empezó, "Cuando fui al río el domingo por la tarde, entendí que mi mamá salía de la casa, no porque no quisiera, no, sino porque hay un hombre que la persigue...ese hombre se fue a bañar al río el domingo también, y adivinen qué?!, me miró y me dijo que le dijera a mi mamá que quería verla y contarle todos los secretos que

⁵⁷ Términos empleados por Piaget en su teoría cognitiva para referirse a la adquisición de un concepto.

tenía para dominar el mundo y a las personas. Ese domingo en el río me enseñó muchos nombres de peces que no conocía, me mostró dónde quedan las constelaciones y me dijo los nombres de las matas que había a la orilla del río; me acuerdo que todas nos las enseñó la seño en biología, ahí se me quitó un poquito el susto y seguí escuchando lo que el hombre ese me enseñaba...”. La maestra iba haciendo preguntas al igual que sus compañeros/as. “¿A qué río fue a bañar?, ¿Cuándo el hombre se le acercó, le dio miedo?, ¿su mamá aprendió los secretos que el hombre le iba a contar?, ¿por qué escribió esta historia?”. Lo anterior implica que, los/as estudiantes y la maestra desde sus conocimientos, sean partícipes de su proceso de auto-construcción elaborando permanentemente el saber como seres discursivos, lo que permite reformular los conocimientos anteriores en pro de cualificar los actuales a través de las relaciones intersubjetivas inscritas dentro del lenguaje verbal y no verbal y establecidas en el salón de clase.

Las relaciones entre la maestra y los/as estudiantes se tejen entre lazos visibles e invisibles, entre palabras, gestos, miradas y un sin número de expresiones que dan muestra de su sentir, su saber y su pensar. Es por ellos/as que hay un espacio colmado de intereses e intenciones para consigo mismos/as y para con los/as otras/os que conviven en un mundo presto a las manifestaciones del entorno para ser aprehendidas, para acogerse a ellas/os y re-construir prácticas dentro de su comunidad, o bien, para rechazarlas y tomar otras posiciones frente a éstas. *La maestra, felicitó al grupo porque en esta oportunidad, su disciplina había mejorado, “así se hace muchachos, hoy se dispusieron a escuchar a sus compañeros/as, creo que entendieron fácil el tema y nos divertimos juntos”. Los/as estudiantes ratificaron a la maestra su agrado, a través de una despedida sonriente y un apretón de manos, y expresiones como: “¡qué clase tan chimba!⁵⁸,*

⁵⁸ En el lenguaje de los/as adolescentes significa bueno, bonito.

¡qué clase tan vacana!, ¡como nos reímos y pasamos de bueno!". Aquí, cobra importancia la habilidad de la maestra para hacer uso de su lenguaje e incentivar a los/as estudiantes en la construcción de programas que propendan por mejorar la calidad de vida personal y social. De este modo, lo metodológico (participación) se convierte en un lenguaje que posibilita la construcción de sentido colectivo.

Lo anterior sugiere que el/a estudiante ha de ir ampliando el léxico, acorde a su grado de escolaridad, para ubicarse en temáticas desconocidas hasta el momento por él/ella; la maestra, gracias a su capacidad para actuar en el escenario de relación que existe entre ella y los/as estudiantes emplea en el acto comunicativo campos semánticos acordes al contexto de éste, lo que facilita el establecimiento de relaciones entre las palabras, para que ambos consigan una buena comunicación; esto facilita el conocimiento, de parte de la maestra, de las circunstancias económicas, sociales, culturales y lingüísticas que atañen a los/as adolescentes de la Institución Educativa de Quibdó . *La maestra explicó aspectos referidos a la morfosintaxis de las palabras y su significado en las oraciones y expresiones empleadas para la comunicación, "seño, esto está complicado, no entiendo cómo es eso de la morfo...no sé qué cosa". "Seño, explíquenos de nuevo yo no me acuerdo que es la sintaxis", "seño y si las frases son largas y uno no alcanza a darle significado a todas, entonces qué?. Teniendo presente las preguntas de los/as estudiantes, la maestra propuso que hicieran varios ejercicios para ampliar y aplicar los conceptos aprendidos.*

Cabe destacar que, en esta etapa de la adolescencia⁵⁹ se estructura en forma importante el pensamiento abstracto⁶⁰, lo que hace que el/a estudiante esté en capacidad de considerar hipótesis, proposiciones, teorías o puntos de vista de

⁵⁹ Edades comprendidas entre 12 y 15 años, rango de edad en el que se encuentran los/as estudiantes de la Institución Educativa de Quibdó.

⁶⁰ Alcanzado, según Piaget , entre los 11 y 15 años aproximadamente.

otras personas, procurando que las relaciones sean flexibles; en esta edad se inicia en otras formas de actuar, pensar y sentir, aunque tiempo atrás no las compartía. Debido al desarrollo del pensamiento abstracto, el/a estudiante es flexible a la crítica social al exponer sus ideas, se adapta a personas de todas las edades, empieza a aflorar el sentido de la ética y la justicia, se interesa en aspectos religiosos, le agrada hablar de sí mismo, establece códigos secretos para comunicarse con sus amigos/as, elige sus compromisos sociales y se esfuerza por cumplirlos, observa con interés su cuerpo y los cambios del crecimiento. Todas estas construcciones influyen en la forma cómo los/as estudiantes abordan el conocimiento desde una óptica egocéntrica que hilan al mundo de relación con sus pares que también advierten sus lugares dentro del grupo al que pertenecen.

Así se van entretrejiendo redes invisibles entre los/as estudiantes, se generan dinámicas que producen enlaces, donde nacen las relaciones como un vínculo que se instaura entre los individuos que se comunican y gestando una interdependencia de influencia mutua. Se dibuja la importancia del lenguaje en esta relación, lo que permite que los contenidos de las asignaturas impregnen la vida de los/as actores/as dentro de la academia existente en el escenario del aula de clase, reconociéndolo como un espacio para el conocimiento y reconocimiento, la construcción y la vivencia de las relaciones humanas.

Los/as estudiantes y la maestra, cuando están haciendo uso del lenguaje, es decir cuando deducen y departen, requieren información de diferentes clases, tanto lingüística (semántica, sintáctica, fonológica y léxica), como cultural y social (conocimiento del mundo y de la situación del interlocutor), por ello es fundamental enriquecer los espacios de interrelación con el conjunto de expresiones con que ellos/as se dirigen a ciertas temáticas; lo anterior conjugado con el metalenguaje

propio de las situaciones académicas e indispensable para hacer abstracciones propias de su contexto.

Los/as adolescentes para referirse a ciertos términos lo hacen con otras palabras, para lo que se hace necesario aprender ambas formas de designar un concepto; *“mañana traigamos los papeles⁶¹ que nos toca hablar en español⁶² a la primera y a la segunda hora, después nos vamos a tirar caja⁶³ con el profe de física⁶⁴ en el patio y luego nos pisamos⁶⁵ para el rancho⁶⁶”, “¿quién tiene un libro gordo⁶⁷ que me preste para buscar una palabra?”.* *“Los que no trajeron cash⁶⁸, se embalaron porque los demás nos vamos a tirar baño en Matecaña”.* De esta manera, cambian los nombres de las cosas y asuntos a los cuales se refieren, tratando de establecer un código que solo es transado entre ellos/as y quienes logren adherirse a él. Es importante destacar el uso de la habilidad metalingüística, como la capacidad de reestructurar los enunciados emitidos, la facultad para captar la ambigüedad en los mensajes de los/as demás y la habilidad para aportar información cuando sea necesaria, en un lenguaje técnico y/o especializado, de acuerdo a la situación. En esta misma línea, la competencia lingüística se define como el uso del lenguaje, la comprensión de enunciados, el empleo de nuevos y apropiados léxicos en el espacio discursivo entre los/as participantes.

En la participación de los/as estudiantes en clase, que se estructura en las interrelaciones entre ellos/as y la maestra, emergen actitudes que favorecen o limitan la participación, como: la atención a las preguntas que formulan los/as

⁶¹ Los libros.

⁶² Clase de español.

⁶³ Reírnos.

⁶⁴ Educación Física.

⁶⁵ Vamos.

⁶⁶ La casa.

⁶⁷ Diccionario.

⁶⁸ Dinero.

estudiantes, las formas de preguntar de la maestra, la valoración de las respuestas y comentarios de los/as estudiantes por parte de la maestra, la aceptación del error, las reacciones de los/as estudiantes en las participaciones de otros/as, la validez que se le da a los diferentes puntos de vista y la capacidad para aceptar la crítica, entre otras. En estas interrelaciones de lenguaje, de comunicación efectiva, de metalenguaje y de diversas expresiones de los/as adolescentes y la maestra dentro del escenario del aula de clase, surge el conocimiento como un aspecto importante en la cotidianidad de ellos/as dentro de su espacio de relación interpersonal; prefieren hablar-se y comunicar-se de sus intereses personales, dejando de lado su cita con la academia a la cual, “supuestamente”⁶⁹, asisten diariamente.

En algunas ocasiones, la metodología empleada por la maestra no es del agrado de los/as estudiantes; en repetidos momentos ellos/as le hicieron sugerencias y, al ella acogerse a sus insinuaciones la clase se desarrolló en forma fluida y participativa, aún así, los/as estudiantes no tienen las expectativas e intereses necesarios para integrarse en la construcción de su propio conocimiento, pese a que la maestra trata de explicarles porqué y para qué necesitan los contenidos trabajados en la clase; ellos/as encuentran relaciones incipientes entre el conocimiento y su cotidianidad, por tanto su interés en observar, interpretar y comprender otros fenómenos o realidades en las cuales se vean llamados/as a incorporar una disciplina de estudio no está, por el momento, dentro de sus objetivos inmediatos; sus intereses se concentran dentro del aula de clase, con sus amigos/as con quienes comparten sus preocupaciones y situaciones personales. *Ante el desorden de los/as estudiantes en la clase, la maestra llamó la atención, “sus padres hacen sacrificios grandes para que ustedes estudien, porque no se concentran un poquito y hacen silencio; yo ya aprendí muchas*

⁶⁹ Las comillas son nuestras.

cosas, pero me interesa que ustedes también aprendan cosas nuevas y se formen como personas de bien, no como pandilleros de la calle, yo quiero que salgan adelante, por eso quiero enseñarles”. Ellos/as guardaron silencio, algunos/as bajaron la mirada mientras otros/as se tocaban la barbilla, en esta actitud la clase continuó.

Cuando la maestra logra despertar el interés de los/as estudiantes hacia alguna temática, éstos/as al carecer de un nivel básico en la habilidad comunicativa de la escucha se les dificulta asimilar, interpretar, sintetizar e inferir en forma eficiente mensajes orales, lo que hace que sus respuestas sean incoherentes y/o incompletas con relación a la temática tratada; dicha situación los/as desmotiva para con el aprendizaje del momento. *Dentro de las actividades propuestas por la maestra, se cuentan algunas como alternativas para cautivar la atención de los/as estudiantes, “yo les traigo juegos y ejercicios con pelotas y diferentes objetos, jugamos con las extremidades del cuerpo humano, hacemos adivinanzas y trabalenguas”. A lo que ellos/as dicen: “si señor, juguemos, juguemos a cosas buenas para aprender más fácil...”* La maestra, en ocasiones, trata de cambiar la metodología procurando motivarlos/as a escribir textos, ellos/as lo hacen pero se deja entrever, entre éstos, poca profundidad en los temas, por consiguiente se observa que el ejercicio de las habilidades comunicativas de comprensión y elaboración se ven opacados en el discurso (escrito y oral) por falta de argumentación; lo que conlleva a la pérdida del interés por las actividades cuando la maestra trata de exigirles.

Lo anterior hace que se afecte considerablemente la relación entre los contenidos temáticos de la asignatura con las expectativas de los/as estudiantes y la maestra frente al grupo, lo que trae como consecuencia el deterioro en la construcción y apropiación del conocimiento que se gesta en el aula de clase. Tal situación se complica cuando el/a estudiante es presa fácil del desinterés por el desarrollo de

las actividades académicas, lo que conduce al aburrimiento, la falta de atención y la copia que hace del compañero/a que sí ha entendido.

El conocimiento académico para los/as adolescentes de la Institución Educativa de Quibdó, está en una posición marginal, a ellos/as los convoca diariamente al salón de clase su cita con las actividades académicas, pero, realmente lo que los/as lleva allí es su afán por reunirse con sus pares a confrontar-se uno/as a otros/as, ó simplemente a verlos/as y sentirlos/as cerca, porque piensan que los adultos no los/as comprenden ni tienen idea de lo que ellos/as quieren. En esta medida, se da un conocimiento de sí mismo/a a través de las relaciones interpersonales que se entrecruzan en el aula de clase; los/as adolescentes están asomándose al mundo desde sus cambios físicos y mentales, de ahí que les interese, especialmente, aprender conjuntamente, no lo académico, sino lo relacionado con su ser de adolescente.

En este recorrido por las percepciones, significados y sentidos que la maestra y los/as estudiantes adjudican a la categoría **conocimiento**, que emergió de las observaciones, entrevistas y conversaciones con los/as actores/as en el escenario de relación donde se conjugan sus vidas, se integra la afectividad y la autoridad como también la acogida y el orden; los/as adolescentes le dan al conocimiento atributos de **ENCUENTRO**; para ellos/as el ir a estudiar es una excusa para verse, conversar y convivir con los/as integrantes del grupo. El encuentro, es un espacio donde no interesan tanto las temáticas académicas como aquellas que se relacionan con sus vidas, sus sentimientos, sus pensamientos, sus deseos más fervientes, con el conocimiento de su ser de adolescentes.

Los/as estudiantes por ser individuos en proceso de cambio que difícilmente se entienden a sí mismos/as, no se sienten motivados para los procesos académicos, porque sienten que ello no hace parte de sus intereses y necesidades inmediatas,

sus expectativas no están dirigidas a la academia como tal, sino al acercamiento con sus compañeros/as que permite la convivencia con unos/as y otros/as, y a su vez, un aprendizaje de socialización que permanecerá en su estructura, construyendo patrones de conducta que definen el estilo de relación para consigo mismo/a y con los/as demás. Según los/as adolescentes, los momentos que para la maestra son actos de indisciplina para ellos/as no son tales, debido a que están desfogando el júbilo por el acercamiento con sus compañeros/as. *“Jajajaja, la clase de ciencias naturales no me gusta, pero lo que me agrada de esa clase es que vamos a otro salón y nos vemos con otros de otros salones”, “la murga que armamos ayer en la clase de ciencias fue muy vacana!, pero la seño se iba como poniendo brava”, “qué va, esa seño es re-bien, le gusta escuchar lo que decimos, pero se nos fue la mano ayer con ella”. “Qué va, no se nos fue la mano, estábamos contentos y había que demostrarlo!!! Jajajaja”.*

La interacción social en el aula de clase, favorece el aprendizaje y refuerza el conocimiento mediante la problematización que causa un cambio conceptual, es decir, el intercambio de información entre compañeros/as que tienen diferentes niveles de conocimiento, provoca una modificación de los esquemas mentales de conocimiento, lo que conlleva a, en cierto modo, producir nuevos conocimientos; por lo tanto la interacción en el aula de clase produce lo que dijera Vigotsky, “un conocimiento social”, un aprendizaje con otros/as, un conocimiento juntos/as de la información acerca del mundo, la cual permite tomar decisiones individuales y/o colectivas respecto al mundo de la vida en que se está inmerso.

7.4 “Busquemos un punto donde podamos parar-nos, hablar-nos, escuchar-nos y encontrar-nos”. NEGOCIACIÓN

Comprendida como el punto de encuentro entre la maestra y los/as estudiantes para disentir o conciliar acerca de un aspecto común, que sea beneficioso para las

partes. Al establecer una negociación debe haber interés por parte de ambos para tratar de alcanzar un acuerdo; si uno/a de los/as estudiantes ó la maestra no tiene voluntad de entendimiento no se puede hablar de negociación, en este proceso es fundamental la comunicación efectiva y eficaz; el lenguaje ha de ser sencillo y claro para facilitar la comprensión, se ha de manifestar en forma precisa y oportuna cuáles son los planteamientos y los objetivos que se pretenden y si estos fueron captados con exactitud por los/as receptores/as. Una vez terminado el proceso de negociación se debe recapitular para precisar o recordar detalles relevantes.

Dentro de la negociación es relevante concretar el sistema de relación en que están inmersos los/as actores/as educativos, de esta manera, según Bronfenbrenne (1987) el microsistema es la situación inmediata que afecta a la persona en desarrollo; y el mesosistema son las relaciones de dos o más entornos en los que la persona participa activamente. Así, la maestra y los/as estudiantes están inmersos tanto en el primero como en el segundo sistema, donde se desarrollan transacciones de relación que tienden a la búsqueda de la cooperación, aunque algunos/as estén sumidos/as en relaciones de competencia o dependencia debido al momento que están viviendo (adolescencia); pero las relaciones y por ende las negociaciones entre los/as adolescentes y la maestra, finalmente confluyen en la cooperación a pesar de que caminen por entre otros tipos de relaciones; éstas se dan entre sus microsistemas y sus mesosistemas que los/as ubican en un determinado contexto de relación intersubjetiva.

Dentro de la categoría de Negociación, emerge una subcategoría designada **consenso**, concebido como el acuerdo celebrado ente la maestra y los/as estudiantes, establecido a través de un proceso en el que exponen sus puntos de vista y los sentidos que le dan a éstos. En dicho proceso es fundamental propiciar espacios de silencio para que, tanto los/as estudiantes y la maestra, le puedan dar

la función al lenguaje como “el modo de preservar la vigencia de una representación mental” Belinchón (1997), consistente en el procesamiento de una información que implica dos pasos: el de la decodificación y la codificación del mensaje por parte del emisor; luego es codificado y decodificado por el receptor, para emitir una respuesta, estableciendo el acto comunicativo. El consenso pretende eliminar diferencias que no permiten, que se establezcan los actos comunicativos y la consecución de objetivos entre los/as actores/as; éstos han de ser hábiles en el acercamiento de intereses, teniendo en cuenta los puntos de vista de los/as participantes, hasta llegar a una posición aceptable para ambos. Lo anterior permite que se estrechen los lazos de comunicación efectiva entre los/as actores/as en el aula de clase y que todos/as (maestra y estudiantes) queden satisfechos y con el propósito de cumplir lo pactado.

Como se ha podido observar, tanto la maestra como los/as estudiantes se comportan de forma diferente, dependiendo de la fuerza con que impactan las experiencias vividas en el aula de clase; la manera como éstas afectan depende de la estructura de la personalidad, las vivencias previas, los factores externos que componen el entorno de cada una de las individualidades allí presentes y de la capacidad para canalizar la vida psíquica y el auto-control. *Los/as estudiantes, insinuaron a la maestra: “seño, déjenos contar lo que nos pasó en vacaciones”, a lo que ella respondió: “está bien, lo hacemos en los últimos treinta minutos de la clase”. Una de las estudiantes no terminó de contar su historia porque se puso a llorar y no fue capaz de continuar hablando, la maestra le puso la mano en el hombro y le dijo: “siéntate”. Al finalizar la intervención de algunos estudiantes, ella les propuso: “ustedes ya escucharon a sus compañeros/as, los/as que no han expuesto su historia, la pueden escribir y en la próxima clase la leemos”. Al terminar la clase, los/as estudiantes le expresaron a la maestra: “qué bueno fue haber traído lo que vivimos en vacaciones, al salón”. Los/as estudiantes y la maestra tienen una forma particular de interactuar en el aula de clase, el estilo*

cómo aman, se enojan, se alegran, se entristecen, perciben lo positivo, lo negativo para sus vidas y asumen una posición respecto a ello, la capacidad de interactuar consigo mismo/a y con sus compañeros/as les permite ceder para llegar a acuerdos.

Así se construye y re-construye la vida, los significados que asignan a las vivencias cada uno/a en el aula de clase, tejiendo formas de relación interpersonal en el ambiente escolar que, genera una actitud de reflexión permanente respecto a las conexiones en dicho entorno. *En el momento en que los/as estudiantes hablaron de sus experiencias personales, la maestra aclaró: “todo lo que aquí se escuche debe quedar en el corazón de cada uno/a y no deben divulgarlo a otras personas”, ellos/as asintieron moviendo levemente la cabeza en señal de aprobación. Al final de los comentarios de los/as estudiantes la maestra dijo: “démonos un abrazo en señal de afecto y compañía, de prudencia y amor”. Los/as estudiantes aceptaron y procedieron a abrazarse entre ellos/as”.*

La flexibilidad y la variedad en las manifestaciones del mundo de relación en el aula de clase, aporta beneficios tanto para la maestra como para los/as estudiantes; este espacio permite la libre expresión, negociación y propicia lo que necesita cada uno/a de los miembros del grupo para conocer-se y poder orientar su vida gracias al discernimiento de sus ideas, las cuales han de ser consecuentes con su proyecto de vida. *“A la invitación hecha por la maestra a algunos/as estudiantes para encargarse de la clase, ellos/as dijeron: “qué bueno, vamos a hacer el papel de la seño”; se dispusieron a recibir el tema que la maestra les propuso; en el grupo de trabajo conversaron, discutieron y finalmente llegaron al acuerdo de realizar un centro literario con sus compañeros/as de clase.*

Entre los/as actores/as involucrados en el escenario del aula de clase, se presentan con frecuencia, obstáculos en el manejo de las habilidades

comunicativas, particularmente en el habla y en la escucha, manifiestas por la interrupción en la toma de turnos y la dificultad para concretar los temas en las conversaciones; la maestra ha incentivado el desarrollo de estas habilidades, proponiendo actividades que sean del agrado de los/as muchachos/as, pero aún, persiste esta debilidad. Es importante recordar que el conocimiento es asumido como conocimiento de sí mismo/a, tal vez por ello los/as adolescentes tienden a descuidar, en este momento de sus vidas (12 y 15 años), aspectos que más adelante van a buscar pulir para obtener una mejor competencia comunicativa, pieza clave, dentro de sus relaciones interpersonales de negociación consensuada. *Los/as estudiantes expresan a la maestra: “señor, déjenos leer el final que le colocamos al cuento que usted nos entregó con uno de sus párrafos recortado”; ella sonrió y les dijo: “no creo que tengamos tiempo hoy, intentémoslo haber cómo nos va”; se rascó la cabeza y dio un señal para que uno de los estudiantes empezara con la lectura.* Este punto es de vital importancia para la maestra quien toma en serio su función informadora y formadora, pues trata de ajustar el vínculo de relación con el/a estudiante y ubicarse en su contexto, además establece una relación comunicante, donde los interlocutores propician apoyo, dándose una oportunidad de crecimiento recíproco, gracias al clima de apertura.

De otro lado, es primordial que ella (la maestra) sea consciente del desarrollo bio-psico-social y de las características de sus estudiantes, puesto que muchos aspectos de su desarrollo, dependen de la forma cómo vive el periodo de la adolescencia. Los cambios cognoscitivos influyen fuertemente en las modificaciones del carácter, en su forma de pensar, sentir y actuar en un evento comunicativo, en el tipo de relaciones establecidas entre él/ella y la maestra, en los mecanismos de defensa psicológicos, en la planeación de las futuras metas educativas y vocacionales, en las crecientes preocupaciones por los valores sociales, políticos y personales, e incluso en el sentido que se le atribuye al

desarrollo de la identidad personal. Lo anterior posibilita una mirada amplia acerca de los acontecimientos que asisten a la/el adolescente en el momento de la negociación.

El rol que se asume en las relaciones interpersonales y su calidad es proporcional a las competencias comunicativas, debido a que el tipo de convivencia establecido con los/as otros/as puede ser reconfortante o también se puede convertir en un caos para los participantes de éstas; el desenlace se decide en un sentido u otro, dependiendo del nivel que posean los interactuantes en el desarrollo de las competencias comunicativas.

Como se ha podido observar, en esta época de tanto desequilibrio y re-equilibrio, es imperativo el excelente manejo de las habilidades pragmáticas de los/as adolescentes, para hacer de la vivencia del conflicto y la diferencia, una razón para intercambiar posiciones que permiten conductas, cada vez, más inclusivas. La comunicación dada entre estos actores/as está entrelazada por la negociación y la afectividad, debido a que estos/as se comportan de determinada manera dependiendo de los estímulos recibidos, pues el acontecer emocional que ocurre entre los/as actores/as se expresa a través de las relaciones comunicativas, bien sean verbales o no verbales, que se establecen en el aula de clase. Una vez establecidas las relaciones afectivas, facilitan que los procesos de negociación que se requieren con frecuencia en el aula, se puedan efectuar debido a que estos han de ser pactados en el consenso, según las necesidades detectadas por las partes para comprometerse, unos/as y otros/as, a cumplir los acuerdos celebrados.

Dentro de la categoría de Negociación, surge otra subcategoría que habla de ésta en otro sentido; el **disenso**, es aquella negociación en la que no existe un acuerdo entre los/as actores/as, teniendo una de las partes que imponerse y la otra ceder a

la anterior; esta actitud puede deteriorar gravemente las relaciones que se establecen entre los/as estudiantes y la maestra en el salón de clase. Se ha de tener en cuenta que la dificultad para llegar a un acuerdo no es con las personas, sino con el estilo de relaciones que se manejan entre los/as negociadores/as, por tanto la regla básica que preside este proceso, es el respeto por el otro/a, en caso de no cumplirse esta regla cada una de las partes se esfuerza en una reñida lucha en la que trata de imponer la propia voluntad, donde se busca obtener el máximo beneficio, sin importar las necesidades del otro/a.

Una de las fallas observadas en el aula de clase durante las negociaciones, está referida a la tendencia a estar más pendientes de lo que se quiere decir, que en escuchar lo que los/as otros/as quieren comunicar, esto propicia una actitud defensiva y de poca atención frente a lo que el/a interlocutor/a manifiesta. La maestra le dijo: *“Sepárense en subgrupos, para poder hacer una dinámica, voy a realizar una pregunta a cada miembro del subgrupo, los puntos suman para el equipo que mejor responda”*; algunos/as se negaron a contestar la pregunta, por no estar preparados para ello. La maestra no les adjudicó puntos y a la hora de ser calificados por la actividad desarrollada se mostraron inconformes y pidieron que fuera repetida; la maestra les manifestó: *“no, ustedes ya sabían como era el trabajo”* y terminó la clase sin dar más explicaciones a los/as que se rehusaron a participar”.

Es este el escenario, donde la maestra, suele hacerse replanteamientos en torno a su vida, a la relación con los/as estudiantes y a su rol docente, estos cuestionamientos y el proceso por el que ellos/as transitan, afecta su comportamiento; ella por su parte suele recordarles de su colaboración y responsabilidad para con sus deberes dentro del aula de clase y los/as muchachos/as de su parte, exigen a la maestra que sea paciente, fuerte y que no se queje de ellos/as. Sin embargo, es conveniente que unos/as y otros/as

comprendan que esta demanda no puede ser excesiva, pues de la misma manera que ellos/as están buscando el significado de las cosas y el sentido del propio yo; la maestra está realizando un proceso similar, pero sobre una construcción diferente, lleva a cabo un balance de su propia vida, de sus proyectos y del valor que posee el camino recorrido hasta el momento. De esta forma se re-configura su identidad personal conforme a sus acciones, que se moldean por los sentidos provenientes de sus interpretaciones y construcciones personales. El que cada una de las partes esté viviendo proceso en una intensidad distinta y por motivos diferentes, que los/as llevan a cuestionarse sobre su rol hace que sus discursos, en algunos momentos, no sean comprendidos por la otra parte, produciéndose disensos en los circunstancias, espacios y tiempos que comparten.

Erik Erikson (1988:428) señala frente a las relaciones sociales y a los conflictos interpersonales que se presentan en el aula de clase entre la maestra y los/as estudiantes, que se suelen quejar cada uno/a del otro/a; ella con frecuencia siente que ha perdido o está perdiendo cualquier tipo de control o influencia sobre los/as adolescentes y éstos/as al mismo tiempo que desean que la maestra sea clara y les suministre una estructura y unos límites, se toman a mal cualquier restricción en las libertades crecientes y en su capacidad para decidir sobre sí mismos. *La maestra dijo a los/as estudiantes que para esta clase harían una negociación consistente en poner las condiciones para la clase; “hoy nos va a acompañar una practicante de la licenciatura en idiomas de la Universidad Tecnológica del Chocó, y no quiero que haya desorden como de costumbre. Espero que estén dispuestos/as al tema que van a tratar”. Luego les preguntó: “¿se comprometen a evitar el desorden y los murmullos?”, con voz fuerte y con las manos arriba; ellos/as contestaron: “¡sí señor, nos vamos a manejar bien!”, lanzaron gritos y carcajadas, luego se sentaron derechos y a la espera de la persona que la maestra les había anunciado. En el transcurso de la clase, hubo momentos que se desordenaron y la maestra, les llamaba la atención para que recordaran la*

negociación que habían hecho. Los desacuerdos son frecuentes, ya que la persona joven lucha por forjar una identidad independiente; las primeras desavenencias en la relación maestra – estudiantes generalmente surgen cuando los segundos empiezan a desarrollar sus propios puntos de vista, que con frecuencia no son compartidos por la primera, lo que genera la indisciplina, incompreensión y debilitamiento de la autoridad.

TOURNEBISE (1995:250) se refiere a la relación de la maestra y los/as estudiantes y dice: “cuando se conocen y se intercambian, lo quieran o no, establecen un flujo que provoca una relación y los comportamientos son modificados por la influencia de ambos, aún cuando haya resistencia”. De esta manera, el disenso se da, dentro del aula de clase, más que como negociación, como interrelación subjetiva entre los/as actores/as dentro del escenario que su cotidianidad los/as convoca. *Al inicio de la clase, la maestra llamó a lista para verificar la presencia de los/as estudiantes; cuando terminó, uno de los estudiantes le comunicó: “seño no está en esa lista, anóteme”. La maestra hizo caso omiso de lo que decía el estudiante. Él, le volvió a decir: “seño que me anote en la lista que no estoy”. La maestra con tono fuerte y enérgico le dijo: “¡no lo voy a colocar aquí porque las otras listas ya nos las van a dar!”, abrió los brazos y tiró la hoja de papel sobre una silla.*

Ante la tendencia de los/as estudiantes en el aula de clase a favorecer situaciones de disgregación entre los/as compañeros/as, a participar en conflictos no saludables, a la continuidad de las agresiones verbales y físicas, en fin, al manejo violento de la diferencia, la maestra ha tratado de establecer espacios aptos para las relaciones horizontales, donde sea posible la conciliación y la búsqueda de un compromiso personal frente a la resolución exitosa de las dificultades presentadas dentro del escenario de relación en que están inscritos los/as actores/as. Las habilidades comunicativas son entendidas en este texto, como la capacidad para

transmitir un mensaje haciendo uso de las competencias comunicativas para que éste sea recibido sin alteraciones por parte del oyente. La maestra se ha esforzado porque los/as estudiantes se sientan apoyados en los momentos de negociación; de esta manera ha llegado a gestar un clima de confianza y aceptación de ellos/as hacia ella. Lo anterior se manifiesta *en una oportunidad en que ella llegó a la clase diciendo: “hoy estoy muy preocupada porque tengo una dificultad en mi casa, por favor manéjense bien”. Los/as estudiantes murmuraron entre ellos/as y una de ellas dijo: “hoy es un día que debemos entender a la seño, no hagamos bulla”, la clase se desarrolló en un clima de tranquilidad y cordialidad.*

De otro lado, en el aula de clase se ha generalizado la creencia de que los subgrupos que la conforman son los equivocados, menos el propio, esta circunstancia ha dificultado, en forma considerable, los procesos de negociación, por lo que la maestra trata de hacer reflexiones acerca del respeto por la diferencia, donde no se mire al compañero/a como amigo/a o enemigo/a, sino que se pueda hallar un punto neutral para hablar y para negociar.

Con frecuencia en los procesos de negociación, la maestra manifiesta frecuentemente cómo han de ser las relaciones entre los/as estudiantes como integrantes de un grupo; en este sentido, se valora el hecho de que se dispongan espacios para la interacción grupal con carácter pedagógico, ya que ellos/as aprenden desde su cotidianidad el establecimiento de relaciones interpersonales, el respeto hacia las personas que tienen ideas diferentes, el ceder por el bien propio y/o del grupo, lo anterior solo se aprende en la convivencia con los/as otros/as; lo que favorece la adquisición de comportamientos que propenden por el sentido de equilibrio entre los intereses propios y los ajenos, entre el cumplimiento de los propios acuerdos y el acatamiento de los mismos por parte de los/as otros/as; de allí la importancia de resaltar que en todo proceso de negociación se generan nuevos comportamientos que abogan por la convivencia en la diferencia.

De otro lado, vale la pena tener presente que los/as estudiantes provienen de hogares donde hay conflictos no resueltos, acuerdos no cumplidos, anhelos no satisfechos y por esta razón, posiblemente los procesos de negociación son lentos y sin resultados aparentes que beneficien, a corto plazo, la convivencia en grupo. Se ha observado con frecuencia, que los/as estudiantes rompen los acuerdos a los que han llegado; esto obedece a que el cambio en las prácticas de vida es lento, pues el sistema de creencias está conectado con el comportamiento de los/as adolescentes, y para ganar un cambio en la forma de proceder es indispensable modificar las creencias que se tienen; ello se da a través de la interacción pedagógica, que da espacio a la reflexión, al análisis y consecuentemente a la variación de las actitudes según los intereses perseguidos. La base de los desacuerdos radica en la contradicción entre lo que una persona, por su sistema de creencias, espera de la otra y ésta espera de la primera, así la maestra se ha visto abocada a buscar puntos de encuentro, a tratar de entender y re-construir los factores en los que se enraíza el conflicto, para explicar a los/as estudiantes lo que está pasando al interior del grupo.

Los casos de violencia interpersonal (empujones, palmadas en las piernas, abrazos fuertes y bruscos, entre otros) están vinculados al marco sociocultural en que los/as estudiantes se desenvuelven, es decir, el tipo de relaciones establecidas entre unos/as y otros/as está influenciado por las prácticas de crianza dadas en la familia, la forma de tratar a los/as amigos/as, las diversas relaciones que establecen con las personas que conviven; de esta manera, se advierte que las relaciones entre los/as adolescentes dentro del aula de clase, se tejen entre consensos y disensos de negociaciones cimentadas en la gran variedad de factores que entran a jugar en el momento de tomar una decisión.

En la categoría de **negociación**, abordada desde el consenso y el disenso, la maestra y los/as adolescentes adjudican un sentido de **PERTENENCIA**,

adquiriendo ésta un significado importante de la negociación, dado que en el mundo de relación en el que se desenvuelven los/as actores/as el hecho de disentir o llegar a un acuerdo con el grupo en una decisión, los/las excluye ó incluye en el mismo. En estos términos, la pertenencia es entendida como el hecho de formar parte de un grupo, de ser integrante de un colectivo que para los/as adolescentes es significativo, les procura sentido de identidad, los/as involucra dentro de un nicho donde se sienten protegidos/as, acogidos/as, donde son recibidos, en palabras de Arendt, como “recién llegados”, porque para ellos/as cada encuentro ratifica la pertenencia a su grupo.

El sentido de pertenencia a un grupo los/as hace sentir miembros reconocidos de éste para tomar algunas disposiciones; se consideran subyugados al colectivo cuando las decisiones tomadas van en contravía de sus intereses y gustos, por el contrario, se sienten cooperadores y guidores, cuando los fallos son de su agrado y aceptación. La pertenencia al grupo la consideran como unidad de filiación a éste que es reconocido y respetado socialmente, en esta línea, ellos/as también son significativos en la sociedad a la cual pertenecen. Todos/as tratan de ganar terreno, de incluirse, de ser identificados como estudiantes y maestra que se interrelacionan en el aula de clase, dentro de una Institución Educativa.

El enlace entre las categorías y los sentidos que la maestra y los/as estudiantes le dan a las relaciones que establecen en el salón de clase, permite ahondar en aspectos importantes de la vida escolar; ello implica remitirse por un momento a esos hilos invisibles que están presentes en este espacio mágico y lleno de color, pensar en las innumerables veces que una palabra es dicha y oída por los/as integrantes del grupo, imaginar que todo ello adquiere sentido de acuerdo a la forma e intención con que sea dicho y nombrado, observar las sillas vacías u ocupadas por los/as estudiantes, los lápices y lapiceros dispuestos entre los cuadernos, el borrador y los marcadores en las manos de la maestra, y entre el

ambiente del salón de clase, una cantidad de acuerdos, desacuerdos y recuerdos que gritan, con voces de silencio, que la vida juntos/as sigue, que a pesar de que no lo reconozcan otros/as (de afuera), existe una relación que los hace parte de este grupo, que los conecta con este mundo de orden, de acogida, de encuentro, de pertenencia, en una palabra con el mundo de la vida dentro del aula de clase.

8. CONCLUSIONES

Después de hacer un recorrido conceptual y práctico por entre las relaciones que se tejen y entretajan entre la maestra y los/as estudiantes al interior del aula de clase, se hace un alto para visualizar este proceso y tratar de comprender lo que ha acontecido en este trayecto. Algunas metas como el rendimiento académico y disciplinario, el cumplimiento con las tareas escolares, tienen tan poco valor de incentivo para los/as adolescentes, que los rechazan y no son considerados relevantes por ellos/as, aunque tengan pleno conocimiento de la importancia de dar una respuesta efectiva a dichos objetivos.

En el aula de clase se entretajan relaciones interpersonales que permiten el encuentro entre los/as adolescentes y la maestra. Allí, los primeros se socializan y aprehenden valores como: el respeto por la diferencia y la convivencia, tienen la posibilidad de asumir deberes y solicitar el reconocimiento de sus derechos; de esta manera, las relaciones existentes en el aula de clase dan cuenta de un sujeto en formación que está en proceso de reconocimiento, aceptación e identificación de sí mismo/a y de sus compañeros/as.

Las relaciones establecidas entre la maestra y los/as estudiantes constituyen un factor determinante en la construcción de su proyecto de vida, éstas se convierten en el aspecto de mayor relevancia para facilitar los aprendizajes de unos/as y otros/as. La maestra y los/as estudiantes han propiciado, en algunos momentos, reflexiones que les han permitido hacer ajustes en sus comportamientos y en los procesos comunicativos que establecen, para tratar de redimensionar el sentido atribuido a las relaciones dadas en el aula de clase.

De otro lado se encontró que el nudo básico de la crisis evolutiva de los/as adolescentes es la integración personal versus la confusión de su rol; las

interrelaciones en el aula de clase aportan, en forma importante, al esclarecimiento de este asunto. De todos modos, el tipo de vínculo establecido entre la maestra y los/as estudiantes, es el que define la estructura de las relaciones que se manifiestan al interior del aula.

Entre las relaciones interpersonales gestadas dentro del aula de clase, resaltan aquellas de autoridad dadas a través del control, la convicción y la democracia y que a su vez, les adjudican los/as estudiantes y la maestra un sentido de orden; también sobresalen las manifestaciones afectivas expresadas por medio del estímulo, el reconocimiento y la comprensión, de donde surge un sentido de acogida entre los/as estudiantes y la maestra; asimismo se distinguen las relaciones de conocimiento que dejan ver un sentido de encuentro; al igual que las de negociación, expuestas a través del consenso y el disenso, de donde emerge un sentido de pertenencia al grupo.

El develamiento de las diversas formas de interrelación al interior del aula de clase, permite una aproximación detallada hacia los eventos que asisten a la maestra y los/as estudiantes dentro de este escenario, los cuales son expresados por medio del lenguaje verbal y no verbal, lo que da cuenta de una elaboración propia de la edad de los/as actores/as inmersos en este contexto; los/as adolescentes tienen ideas en su imaginario que corresponden a su mundo de la vida, de esta manera, sus actitudes reflejan mayor interés hacia el cuidado de sí mismos/as y a la comprensión con sus pares.

Se ha hecho alusión a las relaciones intersubjetivas entre la maestra y los/as adolescentes de la Institución Educativa de Quibdó, dentro de esta referencia, cabe resaltar a la maestra como un ser humano que se dedica a la educación de adolescentes y que, a su vez, entrega también sus sentimientos, pensamientos, intereses, ilusiones y deseos. Es poco lo que se ha dicho de su rol en tanto ella

como persona, y la escuela que dice propender por el desarrollo humano no puede quedar excluida de éste reconocimiento. En el aula de clase hay un espacio para la construcción y re-construcción de las relaciones humanas dadas a través del acto comunicativo reconocidas como manifestaciones de autoridad, de afectividad, de conocimiento y de negociación, que potencian el desarrollo intrapersonal e interpersonal, desde lo académico y lo social; estos actos deben hacerse cada vez más intencionados, más concientes.

Dentro del acto comunicativo se dan fallas que no permiten llevar a feliz término la comunicación; en el aula de clase, los principales yerros en ésta, radican en no saber escuchar a quien habla, ya que los/as actores/as del escenario contemplado en el aula de clase, están más preocupados en lo que quieren decir que en atender al interlocutor/a; esta acción genera actos de indisciplina y rompe los vínculos comunicativos entre los/as estudiantes y la maestra. Aquí entran en juego las expresiones emocionales, que comunican un mensaje de una persona a otra y son leídos e interpretados por el/a receptor/a, dándoles un juicio de valor que determina el comportamiento en las relaciones interpersonales. Las emociones conmueven a los/as estudiantes y éstas los/as motivan para emprender una acción que justifique el empeño por alcanzar la meta que se han propuesto, ó simplemente, el esfuerzo por sentirse satisfechos sin importar lo positivo o negativo de las consecuencias de sus acciones.

El cumplimiento de los acuerdos y de las tareas escolares se ve determinado, en gran medida, por el grado de emotividad con que es acompañada la ejecución de responsabilidades, de tal forma, que cuando el estado emotivo cambia, también varía la respuesta ante el cumplimiento de los deberes y obligaciones, lo que hace que los procesos comunicativos, interpersonales y académicos, entre otros, que se vivencian en el aula de clase se vean marcados por la subjetividad, producto de

los estados emocionales, y no por la conciencia que se tiene de su propio rol en el acatamiento de sus deberes y obligaciones.

El establecimiento de adecuadas competencias y estrategias comunicativas entre los/as interlocutores/as, es fundamental para adaptar y combinar el lenguaje coloquial con el metalenguaje, lo que facilita el intercambio de conceptos y aprendizajes entre los/as actores/as dentro del aula de clase, a través del acto comunicativo. Para que éste se dé eficientemente, el empleo del lenguaje ha de ser sencillo, claro y comprensible para todos/as los/as involucrados/as en el proceso, no obstante la maestra y los/as adolescentes enlazan el lenguaje coloquial y técnico para dar paso a la expresión de sus aprendizajes y conocimientos dentro del contexto.

Es tarea de todos los miembros pertenecientes al contexto en el que se ha referido la presente etnografía, buscar diferentes estrategias metodológicas que permitan convertir, de una forma ágil y amena, los espacios académicos como elementos de la experiencia cotidiana de los/as adolescentes. Es decir, el contexto en el que está inmerso el/a estudiante y la maestra es una unidad conformada por las relaciones que se establecen en los ambientes académicos y por las construidas fuera de la Institución Educativa. La tendencia a asumir estos dos componentes como elementos yuxtapuestos y que se interfieren, en nada han favorecido los procesos de formación integral tanto del estudiante como de la maestra.

La maestra goza de un elemento a su favor para potenciar estrategias pedagógicas, que propician el encuentro entre pares como un motivo y un pretexto para abordar el conocimiento y profundizar en este. El elemento referido hace alusión a que los/as estudiantes, en repetidas ocasiones, le han manifestado a la maestra que los ejemplos y las actividades que ilustran las temáticas tratadas en

clase sean abordadas desde sus experiencias particulares fuera del ambiente académico.

9. RECOMENDACIONES

Al finalizar esta etapa de crecimiento, conocimiento y diversos aprendizajes, se retoman las iniciales suposiciones que guiaron el camino durante largo tiempo, también los diferentes altos hechos en el trayecto para visualizar consciente y coherentemente los asuntos que competían con la temática en desarrollo; asimismo el constante ejercicio de construir y re-construir ideas, conceptos, escritos, que como un gran dechado de croché crecían y se robustecían y al paso de la aguja por entre hebras equívoca, el inminente desbarate era entristecedor y melancólico. Ahora, después de hacer y des-hacer para volver a hacer y seguir haciendo, se plasman las ideas y los pensamientos en este lugar para que otros/as continúen en este camino tejido con los sueños de aportar a la profundización de los sentidos que le atribuyen la maestra y los/as estudiantes a las relaciones entre ellos/as en el aula de clase.

Uno de los elementos a tener en cuenta dentro de las relaciones establecidas en el aula de clase entre la maestra y los/as estudiantes, es el ejercicio adecuado de las habilidades comunicativas (escuchar, hablar, leer, escribir, comprender y producir) por parte de ambos, lo que beneficia una comunicación efectiva y productiva en las interrelaciones entre los/as actores/as y las actividades desarrolladas en el aula de clase. Dentro de las habilidades comunicativas es importante el empleo de los elementos paralingüísticos como el tono y el volumen de la voz, ellos deben ser acordes al espacio y a los/as interlocutores/as; en las observaciones desarrolladas se visualizaron obstáculos en estos aspectos que contribuyen al detrimento de las relaciones entre los/as actores/as dentro del aula de clase, por tanto, es relevante que se adopten, en la institución, estrategias especiales para la incursión en los actos comunicativos eficientes al interior de las aulas de clase.

Teniendo en cuenta las relaciones interpersonales y la influencia de los actos comunicativos en éstas, es importante la recomendación de la implementación de sistemas de negociación entre la maestra y los/as estudiantes, para la construcción conjunta de estrategias metodológicas, que incluyan técnicas de comunicación audiovisuales, orales y escritas, que conlleven a una motivación por el conocimiento académico, facilitando el manejo disciplinario. Lo anterior conduce a hacer uso de acciones comunicativas en los procesos de interrelaciones, indispensables dentro del aula de clase. La variedad de sistemas de trabajo implementados en el desarrollo de las actividades académicas, incentivan el interés por el conocimiento, máxime cuando se logra establecer un puente entre los contenidos a desarrollar y la realidad inmediata de los/as estudiantes.

Es importante que la maestra y los/as estudiantes por medio de una negociación consensuada, generen espacios dentro del aula de clase para que todos/as sus integrantes, puedan observarse a sí mismos en la disposición de los tejidos de relación que construyen y re-construyen permanentemente, donde se reconocen aspectos significativos como la formación de actitudes de respeto, reconocimiento, afecto, participación, por medio de expresiones como el dialogo, la democracia, la autoridad, el conocimiento y la negociación.

Desde esta óptica, es válido dirigir una mirada hacia las universidades, quienes propenden por formar formadores/as dentro de sus programas inmersos en sus distintas facultades, desde allí se pueden plantear temáticas concernientes a las relaciones interpersonales gestadas en un contexto específico y los sentidos que los/as actores/as adjudican a las mismas. En los programas que hacen parte de las diferentes asignaturas han de incluirse actividades que estimulen, en los futuros maestros, la capacidad para hacer lecturas de los acontecimientos que tiene lugar en el aula de clase; este diseño curricular permite proporcionar los análisis críticos y la actitud reflexiva con que se accede a la reestructuración

permanente de los sentidos asignados a las interrelaciones en el aula, desde la diversidad de los mensajes que allí emergen. El análisis y el cuestionamiento contribuyen a mejorar la formación de los/as maestros/as que, reciben sus clases con la expectativa, unos/as, y la incertidumbre, otros/as, de lo que va a sucederles cuando estén frente a un grupo de personas que esperan a que se pronuncie y exprese. Se requiere entonces, una formación para los formadores/as que trascienda el papel de aplicador/a de rutinas técnicas y transmisor/a de contenidos, una formación que implique un compromiso serio, tanto de las universidades como de las personas que asisten a formarse en este contexto; porque los/as niños/as, los/as adolescentes, los/as adultos merecen algo más que el desarrollo de procedimientos didácticos, requieren el encuentro humano.

La universidad, concebida como un espacio para reflexionar y tomar medidas proactivas referidas a los aconteceres que se viven en las aulas escolares, ha de apropiarse de la semiótica para que el maestro en formación, comprenda el lenguaje paralingüístico empleado por los/as estudiantes en las interrelaciones que establecen en el aula de clase; de tal forma que con ello adquiera otros elementos para orientar los procesos que allí se viven.

Con miras a mejorar las interrelaciones gestadas al interior del aula de clase, y procurando dar orientación a los aspectos que fueron resaltados como núcleos problema, se ha diseñado una propuesta educativa titulada “interjuego comunicativo”, donde se da una mirada explícita al escenario en el que viven y conviven los/as actores/as referidos en este informe de investigación; al mismo tiempo se presenta la descripción de cinco necesidades de los/as adolescentes dentro de su interrelación en el salón de clase, las que hacen referencia al bajo rendimiento académico, trabajo en equipo, intención comunicativa, relación entre los pares, liderazgo y vínculos. Es una propuesta que, se sugiere, esté incluida en el proyecto educativo institucional, para alcanzar el respaldo y la ejecución de la

misma por cuanto es analítica, racional, pertinente y concomitante con la realidad de los sujetos investigados y su entorno⁷⁰.

⁷⁰ Ver Anexo B.

BIBLIOGRAFÍA

Agenda de la Chocoanidad de 2000 – 2001.

ÁNGEL, Luisa Fernanda, RODRÍGUEZ Margarita, SALGUERO, Margoth. Protocolo para la estimulación Lingüística del niño sordo. Instituto Colombiano de la Audición y el Lenguaje, 1996. p. 11 – 56.

ABRIL, Gonzalo. Análisis semiótico del discurso. En: Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales. Madrid: Síntesis S.A.,1995. p. 427.

ARENDT, Hannah. Educación y Natalidad. En: BARCENA F. y MELICH, J. La Educación como acontecimiento ético. Natalidad, narración y hospitalidad. Barcelona: Paidós. p. 63 – 90.

Balance de los jóvenes en Quibdó. Investigación realizada por el Centro Cultural Mama U. Misioneros Cristianos. Diócesis de Quibdó, Chocó, 2004. p. 8 - 100.

BELINCHÓN CARMONA, Mercedes y otros. Psicología del lenguaje investigación y teoría. Trotta Editorial, 1992. p. 40 – 43.

BLOOM y LAHEY. Estrategias utilizadas para le evaluación del lenguaje. Trotta Editorial, 1978. p. 57 – 71.

BRONFENBRENNER, Urie. La ecología del desarrollo humano. México: Paidós, 1987. p. 48-90.

CHOMSKY Noam y Van Dijk. Texto y contexto. Ed Nueva America, 1987. p. 56.

- DAVIS, Flora. El arte de comunicarse. Alianza Editorial Madrid, 1994. p. 53 – 111.
- ECHAVARRIA, Rafael. El ser humano en el lenguaje. Ponencia expuesta en el Seminario Creatividad y Lenguaje. Universidad de Antioquia, 2003. p. 3.
- ECO, Humberto. Los límites de la interpretación. 1era ed. España: Lumen, 1992. p. 36 – 45.
- GARAGALZA, Luis. El símbolo. En: La interpretación de los símbolos. Hermenéutica y lenguaje en la filosofía actual. Anthropos. Editorial del Hombre Barcelona, 1990. p. 51.
- GIL RODRIGUEZ, María del Pilar. La relación maestro alumno. Anthropos. Ciudad de México, 1986. p. 209.
- GIROUX, Henry A. Los profesores como intelectuales: Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje. Ediciones Temas de Educación. Paidós. Barcelona, 1990. p. 38.
- GONZÁLEZ, Martha Cecilia y GONZÁLEZ, Adolfo. La afectividad en el aula de clase. Universidad del Valle, Facultad de Medicina, Escuela de Enfermería, Calí, 2000. p. 1- 14.
- GOLEMAN, Daniel. La inteligencia emocional. Santa Fé de Bogotá. Gráficas Edwa´s LTD, 1996. p. 280 – 310.
- HABERMAS, Jurgen. La acción comunicativa. Editorial Trotta S.A. Madrid, 1999.

HELLER, Agnes. La teoría de los sentimientos. Barcelona: Fontamara, 1982. p. 10 – 120.

LUNA María Teresa. Seminario Investigación Cualitativa. Maestría Desarrollo Humano y Educación. CINDE. Abril 16 de 2004.

MARTINEZ, Miguel. Capítulo II Fundamentación teórica de la metodología etnográfica. EN: La investigación cualitativa etnográfica en educación. Manual teórico – práctico. Bogotá, 2000. p. 27-35.

MELICH, Joan – Carles. Filosofía de la finitud. Ed, Herder, S.A. España, 2002. p. 145.

MOSQUERA LEMUS, Jhon Jairo. Chocó, biodiverso. En: La vida de la selva. Calí, 1989. p. 48.

MUSITO, Gonzalo. Apoyo social. Barcelona: P.P.U; 1995. p. 324.

STEINER, George. La distribución del discurso. En: Lecturas, Obsesiones y otros ensayos. Madrid: Alianza Editorial, 1990. p. 489.

TORRES, Carrillo Alfonso. Enfoques cualitativos y participativos en la investigación social. Aprender a investigar en comunidad. Unisur 2001. p. 35 – 64.

TOURNEBISE, Thierry. El arte de comunicarse. Intermedio editores Robin Book. Londres, 1995. p.13 – 272.

BIBLIOGRAFÍA COMPLEMENTARIA

ARENDDT, Hannah. La condición humana. Paidós. Barcelona, 1993.

CASSOU, Michael. Las aptitudes humanas. México. Paidos, 1998.

COFFEY, Amanda y ATKINSON, Paul. Capítulo 4: significados y metáforas. En: Encontrar el sentido a los datos cualitativos: Estrategias complementarias de investigación. Medellín: Facultad de Enfermería. Universidad de Antioquia.

ECCLES Y MIDGLEY. Escuela y mundos invisibles. Maestros de psicología de la Universidad de Harvard. Conferencia presentada en la Universidad de California en Junio de 2000.

FONSECA PEREZ, Juan José. Un modelo para la concepción, organización y evaluación del diseño curricular en la transformación de la secundaria básica. Santiago de Cuba, 1999.

GADNER, Howard. Arte, mente y cerebro. México. Paidos, 1997.

GONZALEZ GONZALEZ, Antonio. El aprendizaje significativo y el quehacer de educar. Un enfoque Humanista. En: <http://sepyc.gob.mx/letras/aprend.html>

GALEANO M, María Eumelia. Diseño de proyectos en la investigación cualitativa. Textos académicos. Fondo Editorial Universidad Eafit, 2004. p. 58-60.

GOODMAN, Nelson. Maneras de hacer mundos. Madrid. Visor, 1990.

HERNANDEZ Roberto, FERNANDEZ, Carlos, BAPTISTA Pilar.
Metodología de la investigación. Ed: Mc grawHill, 1997.

J. CRONBACH, Lec. Psicología Educativa. Editorial Mi Bolsillo. Caracas, 1988.

LÓPEZ, Sonia. Conferencista Seminario “Evaluación del campo semántico”.
Facultad de Idiomas. Universidad de Antioquia, 2002. p.10 – 15.

MONDRAGON, Carlos. Concepciones de ser humano. México. Paidos, 2002.

M. PAZ SANDIN, Esteban. Investigación cualitativa en investigación.
Fundamentos y tradiciones. Universidad de Barcelona. Ed:Mc GrawHill. 2003.
p. 258.

PÉREZ PÉREZ, Cruz. Educación para la convivencia como contenido curricular:
propuestas de intervención en el aula. En: Revista Estudios Pedagógicos No 25.
Universidad austral de Chile. Facultad de Filosofía y Humanidades, 1999. p. 113-
130.

TRIANES, María Victoria. ¿Se pueden conseguir unas relaciones interpersonales
de calidad dentro del aula?. En: Revista Cultura y Educación. Madrid, 1996. p. 37-
48.

WILKS, Francés. Emoción Inteligente. Barcelona. Editorial Planeta, 1999.

www.pasoapaso.com.ve

ZARZAR Charu, Carlos A. Conducta y aprendizaje. Una aproximación teórica.
CISE – UNAM. México Septiembre, 1999.

Lista de anexos

	pág.
Anexo A. El camino recorrido.	162
Anexo B. Interjuego comunicativo. Propuesta Educativa	165
Anexo C. Valoración pragmática.	198

ANEXO A
EL CAMINO RECORRIDO
ACERCAMIENTO A LAS SUPOSICIONES

Desde el instante en que se empezó a transitar por los caminos de la investigación cualitativa y en ella la etnografía, emergieron ideas que se fueron instalando en el pensamiento y formaron construcciones que, posibilitaron la aclaración de conceptos y posiciones en cuanto a los/as actores/as, el escenario y las relaciones tejidas entre ellos/as en su contexto. Estas construcciones anticipadas a lo que sucedería en el salón de clase entre los/as estudiantes y la maestra, permitió crear una carta de navegación y un sistema de creencias dentro del proceso de investigación etnográfica; las hipótesis (que son suposiciones) planteadas inicialmente fueron afinándose gracias a la constante confrontación entre lo que se creía de un concepto y a lo que hacía referencia realmente.

Las suposiciones propuestas al principio de este recorrido tuvieron lugar en el mes de Octubre de 2003, donde los imaginarios se colmaron de representaciones y de palabras para designarlas:

* Las relaciones intersubjetivas que tienen lugar en un salón de clase están mediadas por el afecto.

* Los sentidos que la maestra y los/as estudiantes le atribuyen a las relaciones afectivas están inmersos en su capacidad de interacción entre ellos/as.

En el trayecto se hallaron nuevos elementos que dejaron observar y aclarar la verdadera intención de un acercamiento al escenario elegido y a sus actores/as,

nuevamente se rediseñaron las creencias iniciales (esto sucedió muchas veces) y surgieron otros planteamientos:

* La maestra y los/as estudiantes atribuyen sentidos a las relaciones que se generan en el aula de clase.

* La evocación de los sentidos que los/as estudiantes y la maestra le dan a las relaciones en el aula de clase permite un reconocimiento a las interrelaciones ejercidas en este escenario y por estos actores/as.

Así, con esta bandera, se continuó caminando y observando detalladamente cada evento e interconectándolo con otros para obtener un conjunto de interrelaciones entre las categorías y subcategorías que, permitieron el surgimiento a la palabra, de aquellos sentidos que se encuentran adheridos a conceptos y vivencias, que no han sido mencionados por los/as adolescentes y la maestra en su contexto de relación, el aula de clase.

Contraste de suposiciones iniciales con los significados obtenidos de las categorías y las subcategorías analizadas. Después de observar, escribir, entrevistar y conversar con la maestra y los/as adolescentes, emergieron los sentidos evocados por ellos/as al percibir la autoridad como orden, la afectividad como acogida, el conocimiento como encuentro y la negociación como pertenencia a un grupo; las categorías surgieron del intercambio permanente con los/as actores/as dentro de su escenario de relación, asimismo los sentidos adjudicados a cada categoría sobresalieron por entre las manifestaciones verbales y no verbales de unos/as y otros/as que se dejaron cautivar por la pasión del encuentro, la acogida y la pertenencia a un grupo.

En esta línea de interpretaciones, las suposiciones iniciales se dejan atraer y devolver a su sitio, de este modo, es posible volver sobre el recorrido realizado y

observar éste en relación a lo planteado en un principio. La etnografía se dirigió teniendo en cuenta la última suposición propuesta: *la evocación de los sentidos que los/as estudiantes y la maestra le dan a las relaciones en el aula de clase permite un reconocimiento a las interrelaciones ejercidas en este escenario y por estos actores/as*; sin dejar de lado elementos importantes contenidos en las otras hipótesis planteadas, como la afectividad que, inicialmente se tenía como asunto relevante para la investigación, pero a medida que se avanzó en el camino, se advirtió que era un aspecto a observar y analizar dentro de la etnografía, pero que el universo de la investigación se localizaba en las relaciones intersubjetivas vividas en el aula de clase entre los/as estudiantes y la maestra y los sentidos adjudicados, por unos/as y otros/as a éstas.

ANEXO B
INTERJUEGO COMUNICATIVO
Propuesta Educativa

Elaborada por:
Ligia Carvajal Arboleda.
María Cristina García Gómez.

INTRODUCCIÓN

***“En el interjuego de palabras,
acciones y dichos se teje la vida,
se teje el aprendizaje,
se teje el conocimiento.
Se da paso a la interacción con otros/as
que también dejan ver y mirar
su mismidad, su otredad,
su ser de humanos”***
M. Cristina García.

Luego de detectar las necesidades, intereses y problemas de la población estudiantil de la Institución Educativa de Quibdó, se plantea la propuesta educativa, INTERJUEGO COMUNICATIVO, la cual será desarrollada a través de dos áreas: Comunicación Pedagógica y relación y discurso dadas las características de ésta población, se propone que quienes reciban la formación e información en cada una de las áreas puedan multiplicarla a los/as demás estudiantes de la Institución Educativa. Además se sugiere que esté inscrita en los programas que contempla el P.E.I para, realizarla a lo largo del año escolar, puesto que su viabilidad y aceptación por parte de la comunidad educativa (rector, maestros/as y estudiantes) se ve reflejada en el compromiso y apropiación de lo aprendido por ellos/as.

La propuesta se presenta como un aporte para contribuir al mejoramiento de los procesos comunicativos a través de: el rendimiento académico, el trabajo en equipo, la intención comunicativa, la relación entre pares y el liderazgo – vínculos dentro de la convivencia escolar. Los beneficios obtenidos con la implementación de la propuesta se visualizan en mejores formas de relación interpersonal, dentro del acto comunicativo entre los/as estudiantes de la Institución Educativa de Quibdó.

En el “Interjuego Comunicativo” se descorre el velo que ha sido colocado a aquel intercambio entre los/as estudiantes en el aula de clase para, observar directamente, aquello que emerge de dichas relaciones (necesidades, sentidos, habilidades y competencias, entre otros/as), y así dar lugar a las palabras dichas y no dichas, ó, dichas sin decir en ese tejido de relación dada entre los/as estudiantes.

JUSTIFICACIÓN

“Somos dueños/as de un presente que podemos dejar como está o tratar de mejorarlo”

Anónimo.

La propuesta educativa INTERJEGO COMUNICATIVO diseñada para la Institución Educativa de Quibdó, se presenta como una alternativa para contribuir al mejoramiento de las relaciones comunicativas, que se entretrejen en el aula de clase entre los/as estudiantes.

A quienes se dirige la propuesta educativa (los/as estudiantes), poseen características particulares de relación, ya que pertenecen a culturas como: la afrodescendiente, la indígena y la mestiza; lo que conlleva a una forma especial de intercambiar conceptos, aprendizajes y costumbres entre unos/as y otros/as, entre unas culturas y otras; ello genera una amplia gama de formas de ver, percibir y sentir el mundo de vida que los/as rodea.

La propuesta diseñada responde en gran medida, al mejoramiento del rendimiento académico, el trabajo en equipo, la intención comunicativa, la relación entre pares y el liderazgo – vínculos entre los/as estudiantes en edades entre 12 y 15 años, de la Institución de Quibdó; debido a que, según el diagnóstico realizado, los mayores problemas que fueron citados anteriormente en el aula de clase, responden a las deficiencias y barreras comunicativas en los actos discursivos.

En el aula de clase se establecen, en gran medida, procesos de información ya que se imparten acciones de instrucción a través de la maestra; los procesos de formación se dificultan a raíz de las deficiencias comunicativas ilustradas

anteriormente. Entendida la comunicación como el flujo de intercambio de significados, producida principalmente por el uso del lenguaje que permite compartir objetivos, sentimientos y propósitos, que contribuyen al logro de las metas establecidas por los/as actores educativos, afianzando las relaciones en el aula de clase, el sentido de pertenencia al grupo escolar, el liderazgo en el campo académico y personal y el incremento de las habilidades pragmáticas en la comunicación.

Siendo conocedoras/es de que, el proceso de la comunicación efectiva vigoriza las relaciones en el aula de clase (debido a que se comparte información, se complementan los saberes, se intercambian perspectivas de vida, se llega a acuerdos en el conflicto, se respeta y reconoce la diferencia...) favoreciendo el proceso de enseñanza-aprendizaje, es fundamental implementar en la institución esta propuesta educativa, debido a que contribuye al fortalecimiento y desarrollo de las habilidades y competencias comunicativas tendientes a mejorar las relaciones entre los/as estudiantes, y multiplicarlas en su entorno como un hábito de vida.

La promoción de la efectividad comunicativa en el aula de clase propende por asumir el compromiso frente al trabajo en equipo, siendo ésta la base de la proyección social que actualmente se está presentando en los diferentes campos de la acción comunicativa. Asimismo, desde aquí pueden gestarse procesos importantes para la Institución, con miras a un mejor entendimiento entre los/as integrantes de la comunidad educativa.

BENEFICIOS DE LA APLICACIÓN DE LA PROPUESTA

Al ser ejecutada la propuesta “INTERJUEGO COMUNICATIVO”; los/as estudiantes de los grados octavo y noveno, se apropiarán más de los procesos comunicativos, indispensables para el éxito en las relaciones académicas e interpersonales. Estos trastornos extralingüísticos y lingüísticos presentados en el aula de clase, han sido la raíz que ha deteriorado los procesos que allí se viven.

Los procesos comunicativos se verán beneficiados a través de la puesta en marcha de la propuesta educativa. Con la utilización de las habilidades pragmáticas, las relaciones interpersonales y grupales al interior del aula se verán más favorecidas; porque se disminuirán las manifestaciones de violencia anteriormente mencionadas; beneficiando a los/as estudiantes, ya que estarán dispuestos a escuchar a sus pares o autoridades, con efectos en el establecimiento de vínculos reales de negociación, empatía, actitud reversible, abierta y receptiva en el conflicto.

De la misma forma, las actividades académicas gozaran de la eficiencia y eficacia por parte de los actores educativos, puesto que se evitará tanta redundancia en la exposición de instrucciones y conceptos; mayor comprensión y apropiación de temáticas que son indispensables para el buen rendimiento académico; logrando desarrollar con éxito los talleres, evaluaciones orales y escritas, exposiciones, y demás actividades académicas que involucren el trabajo en equipo. De lo anterior se desprenden mayores niveles de participación efectiva y se involucran en las actividades de extensión que promueve la institución.

De la responsabilidad frente a su rol como estudiantes se vislumbra un incremento en el dominio temático, liderazgo en el trabajo en equipo y en sentido personal. La

cooperación mutua frente a los procesos académicos y personales se verá favorecida por el respeto y aceptación de la diferencia; y con ello el enriquecimiento mutuo como producto de la convivencia en la pluralidad.

El poner en práctica las habilidades comunicativas de escuchar, hablar, leer y escribir; estimula las funciones cerebrales superiores, como son las gnosias, praxias y el lenguaje, lo cual, incrementa la capacidad de síntesis, análisis, deducción y relación; indispensables para descentrarse de sí mismo y poder ubicarse en la intención comunicativa del emisor, proporcionando mayor:

- Capacidad de reflexión: necesaria para hacer las modificaciones en los propios esquemas y formas de concebir la vida.
- Nivel de abstracción: para almacenar los aprendizajes que le permiten el desempeño armónico y productivo en la vida.
- Adquisición de nuevos campos referenciales básicos en el aprendizaje de nuevos contenidos que fundamenten su diario vivir.

Lo anterior contribuye a que la escuela cumpla con su función formadora en lo académico y lo personal y que los/as estudiantes interactúen en su ambiente de forma sana, productiva y enriquecedora para el medio.

El ceder el turno, el escuchar un discurso con el que no se está de acuerdo, el ponerse por unos instantes en el lugar del otro/a, el reflexionar sobre las circunstancias del compañero, favorece las relaciones empáticas en el aula de clase, fundamentales para un buen establecimiento del acto comunicativo.

Es importante retomar las formas comunicativas establecidas a través de la convivencia de los/as estudiantes dentro del aula de clase, porque con ello se establecen las bases para hacer comunidad académica e interpersonal. Dentro de esta burbuja de relación emergen gustos, formas distintas de participar y conocer

el mundo propio y el de los/as otros/as, motivaciones e intereses para aproximarse al grupo de pares y/o de adultos; es entonces como se da la mágica posibilidad de dar vuelta al caleidoscopio construido por el mundo de relación, tejido entre estos/as muchachos/as que se asoman cada día, a la inmensa posibilidad de vivir y aprender, gracias a su empeño y novedad ante lo desconocido. De esta forma se contribuye a reconfigurar los sentidos que los estudiantes atribuyen a las relaciones en el aula de clase.

OBJETIVOS

GENERAL

Promover el desarrollo de habilidades comunicativas que aporten al mejoramiento de las relaciones interpersonales y favorezcan los procesos de enseñanza – aprendizaje de los-as estudiantes en el aula de clase.

ESPECÍFICOS

▪ AREA DE COMUNICACIÓN PEDAGÓGICA

* Fortalecer la acción comunicativa en el aula de clase, para una mayor asimilación del proceso enseñanza – aprendizaje.

* Cualificar los procesos de enseñanza y aprendizaje por medio de acciones comunicativas desarrolladas en el aula de clase.

* Favorecer los procesos de sonalización en el escenario escolar a partir de la implementación de técnicas de comunicación oral y escrita diversas, que convoquen al trabajo cooperado y a la solución negociada de las diferencias.

▪ ÁREA DE RELACIÓN Y DISCURSO

* Emplear las competencias y habilidades comunicativas para favorecer las relaciones entre los/as estudiantes en el aula de clase.

* Adaptar técnicas de trabajo en equipo que faciliten las relaciones interpersonales en el aula de clase.

* Favorecer el uso del acto discursivo en las relaciones comunicativas al interior del aula de clase y fuera de ésta.

PERFIL DEL EGRESADO

Se abordaron cinco núcleos problema para el desarrollo de la propuesta educativa dirigida a los/as estudiantes, ellos son: rendimiento académico, trabajo en equipo, intención comunicativa, relación entre pares y liderazgo – vínculos.

Núcleo problema o necesidad	Componentes del problema	Saber	Saber hacer	Ser
Bajo rendimiento académico	- Incumplimiento con las tareas escolares.	<ul style="list-style-type: none"> - La responsabilidad consigo mismo. - La responsabilidad y su función en la interacción con otros-as. 	<ul style="list-style-type: none"> - Asumir las actividades académicas con sentido de pertenencia en el aula de clase. - Participar activa y efectivamente en las actividades académicas programadas en el 	<ul style="list-style-type: none"> - Actitud de responsabilidad frente a las tareas escolares. - Compromiso y pertinencia con las actividades académicas. - Aplicación de los

<p>Bajo rendimiento académico</p>	<p>Incumplimiento con las tareas escolares.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Relación entre teoría y práctica como fundamento de las tareas. - Procesos de automotivación. 	<p>aula de clase.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Participar en los grupos de estudio de la Institución Educativa, para la apropiación en la praxis de los conceptos desarrollados en las clases. - Aplicar los conceptos abordados en las clases, en proyectos que sean de su interés y apoyados por los grupos de estudio de la Institución. 	<p>contenidos de la asignatura a su cotidianidad.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Interés permanente por participar en el diseño de la asignatura.
-----------------------------------	---	--	---	--

<p>Bajo rendimiento académico</p>	<p>- Incomprensión en el manejo de la instrucción de la tarea a realizar.</p>	<p>- Atención y concentración como base del aprendizaje.</p> <p>- Proceso de aprendizaje.</p> <p>- Empleo del metalenguaje en el aprendizaje.</p>	<p>- Escuchar con atención a los/as maestros/as.</p> <p>- Implementar las habilidades comunicativas de la escucha y la escritura en las actividades académicas.</p> <p>- Implementar el metalenguaje en su aprendizaje.</p>	
---	---	---	---	--

<p>Bajo rendimiento académico</p>	<p>- Falta de compromiso frente a las actividades académicas.</p>	<p>- Contenidos de la asignatura.</p> <p>- Importancia de la academia en la formación personal.</p>	<p>- Sugerir temáticas de su interés en la selección de los contenidos de la asignatura.</p> <p>- Generar espacios en el aula de clase para concertar y reflexionar sobre los contenidos de aprendizaje.</p> <p>- Aplicar los conocimientos construidos en el aula de clase a su cotidianidad.</p>	
-----------------------------------	---	---	--	--

<p>Bajo rendimiento académico</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Desatención al desarrollo temático de la asignatura. 	<ul style="list-style-type: none"> - Contenidos de la asignatura. - La responsabilidad en el desarrollo de las actividades de la asignatura. 	<ul style="list-style-type: none"> - Asumir el desarrollo temático de la asignatura con atención de manera eficiente y eficaz. - Participar activamente en las actividades de la asignatura. 	
-----------------------------------	--	--	--	--

Núcleo problema o necesidad	Componentes del problema	Saber	Saber hacer	Ser
Trabajo en equipo	<ul style="list-style-type: none"> - Irrespeto por el punto de vista del otro/a. - Interrupción permanente en el trabajo en equipo. - Falta de compromiso en el desarrollo de actividades del trabajo en equipo. 	<ul style="list-style-type: none"> - La riqueza de la diversidad humana. - La concertación como base del trabajo en equipo. - Importancia de la responsabilidad en las producciones colectivas. 	<ul style="list-style-type: none"> - Respetar la diferencia de conceptos, formas de pensar, sentir y actuar. - Implementar estrategias de trabajo en equipo. - Cumplir los deberes y obligaciones que les corresponden en el trabajo en equipo. 	<ul style="list-style-type: none"> - Disposición al trabajo en equipo. - Aceptación de las diferentes formas de pensar, sentir y actuar. - Responsabilidad en el cumplimiento de sus deberes y obligaciones. - Apropiación del espacio escolar para que contribuya a su formación personal a

<p>Trabajo en equipo</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Poca valoración de las experiencias de aprendizaje de los/as compañeros de clase. - Poca iniciativa en los procesos de negociación a través del acto comunicativo. - Poca importancia al trabajo en equipo, por expresar inquietudes propias de su edad. 	<ul style="list-style-type: none"> - Reconocimiento de la otredad en la construcción de comunidad. - Importancia de la estructura de la red comunicativa en el trabajo en equipo. - Tramitación de pluralidades en el espacio escolar. 	<ul style="list-style-type: none"> - Reconocer el valor de sí mismo desde la valoración de los demás. - Posibilitar el trabajo en equipo mediante el uso de la comunicación efectiva. - Aprovechar espacios para compartir con los-as compañeros-as experiencias personales. 	<p>través del trabajo en equipo.</p>
--------------------------	--	---	---	--------------------------------------

<p>Trabajo en equipo</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Baja productividad del trabajo en equipo debido al desinterés por los contenidos curriculares. 	<ul style="list-style-type: none"> - Importancia de los contenidos curriculares dentro del proceso escolar y la convivencia en la sociedad. 	<ul style="list-style-type: none"> - Aplicar en su cotidianidad los contenidos curriculares apreñendidos en la Institución Educativa. 	
--------------------------	--	--	--	--

Núcleo problema o necesidad	Componentes del problema	Saber	Saber hacer	Ser
Intención comunicativa	<ul style="list-style-type: none"> - Desconocimiento de las técnicas de comunicación. - Poco conocimiento del rol en el proceso de comunicación (emisor – perceptor). 	<ul style="list-style-type: none"> - Concepto de comunicación. - Empleo de técnicas comunicativas (visuales, auditivas y táctiles) en actividades del aula de clase. - Características del proceso de la comunicación. 	<ul style="list-style-type: none"> - Reconocer la importancia de la comunicación y sus aspectos. - Aplicar las técnicas de comunicación en el discurso oral. - Escuchar con atención al emisor. 	<ul style="list-style-type: none"> * Disponibilidad para mantener el tópico en una conversación. * Capacidad de atención y escucha. * Disposición para el acto comunicativo. * Capacidad de estructurar el discurso en el acto comunicativo.

Intención comunicativa	<ul style="list-style-type: none"> - Poca valoración de la escucha. - Poca claridad en la 	<ul style="list-style-type: none"> - Aspectos a tener en cuenta en el proceso de la comunicación: código, canal, receptor, emisor y mensaje. - Diferenciación entre escuchar y oír en el proceso comunicativo. - Bases para la oralidad efectiva (semántica, sintaxis y pragmática). - Importancia de 	<ul style="list-style-type: none"> - Establecer intereses comunes en la acción comunicativa. - Establecer la importancia de la escucha en el acto comunicativo. - Intervenir oportunamente en el acto comunicativo. - Respetar la toma de turnos. - Estructurar ideas 	<ul style="list-style-type: none"> * Utilización del metalenguaje en el acto comunicativo. * Participación oportuna en el proceso de comunicación. * Empleo de las técnicas de comunicación en el discurso. * Utilización de estrategias comunicativas en el aula de clase.
------------------------	---	---	--	---

Intención comunicativa	<p>intención comunicativa. Ideas confusas al hablar (utilización de jergas y lenguaje coloquial, poca apropiación del metalenguaje).</p> <p>- Inadecuado empleo de tópicos en el proceso de comunicación (tono, intensidad, expresión, tema).</p>	<p>estructurar la red comunicativa.</p> <p>- Desarrollo de las habilidades comunicativas (escuchar, hablar, escribir, leer, comprender y producir).</p> <p>- Importancia y empleo del tono, intensidad, expresión y tema en el proceso de comunicación.</p>	<p>claras y precisas en la acción comunicativa.</p> <p>- Participar en actividades que potencien las habilidades y competencias comunicativas.</p> <p>- Estructurar el empleo de los tópicos (tono, intensidad, expresión y tema) en el proceso de la comunicación.</p>	
------------------------	---	---	---	--

Intención comunicativa		<ul style="list-style-type: none"> - Bases para la oralidad efectiva (semántica, sintaxis y pragmática). - Desarrollo de las habilidades comunicativas (escuchar, hablar, escribir, leer, comprender y producir). 	<ul style="list-style-type: none"> - Establecer la importancia de la escucha en el acto comunicativo. - Estructurar ideas claras y precisas en la acción comunicativa. - Participar en actividades que potencien las habilidades y competencias comunicativas. 	
------------------------	--	---	---	--

Núcleo problema o necesidad	Componentes del problema	Saber	Saber hacer	Ser
Relación entre pares	<ul style="list-style-type: none"> - Indiferencia por el punto de vista del compañero/a. - Poca valoración con relación a las intervenciones académicas del compañero/a. - Poca claridad en el 	<ul style="list-style-type: none"> - Importancia del respeto por la diversidad en su saber, hacer y ser. - Pautas de comportamiento en las relaciones interpersonales. - Conocimiento de 	<ul style="list-style-type: none"> - Valorar el punto de vista de los/as compañeros/as. - Utilizar pautas de comportamiento en las relaciones interpersonales. - Emplear estrategias 	<ul style="list-style-type: none"> - Interés por el acto comunicativo del compañero/a. - Valoración de las cualidades y capacidades individuales y/o grupales. - Pertinencia del contenido de los

<p>Relación entre pares</p>	<p>intercambio de mensajes verbales y no verbales entre los/as actores/as.</p> <p>- Distorsión intencional del contenido del mensaje entre los/as actores/as.</p>	<p>los aspectos verbales y no verbales en el acto comunicativo.</p> <p>- Aspectos a tener en cuenta en el proceso de la comunicación: código, canal, perceptor, emisor y mensaje.</p>	<p>verbales y no verbales en el acto comunicativo.</p> <p>- Emplear técnicas comunicativas (visuales, auditivas y táctiles), al igual que las habilidades comunicativas (escuchar, escribir, hablar, leer, comprender y producir) en la estructuración del contenido de los mensajes a emitir.</p>	<p>mensajes emitidos entre los/as actores/as.</p>
-----------------------------	---	---	--	---

<p>Relación entre pares</p>	<p>- Agresión física y verbal dentro de las relaciones interpersonales.</p>	<p>- Características de la calidad y estilos de los mensajes.</p> <p>- Diferentes estrategias en el proceso de negociación.</p> <p>- Importancia de la convivencia escolar (manual de convivencia).</p>	<p>- Participar en actividades que potencien las habilidades y competencias comunicativas en la emisión y recepción de los mensajes.</p> <p>- Implementar estrategias de negociación dentro de las relaciones interpersonales.</p> <p>- Aplicar en su cotidianidad el manual de convivencia.</p>	
-----------------------------	---	---	--	--

Núcleo del problema o necesidad	Componentes del problema	Saber	Saber hacer	Ser
Liderazgo – vínculos	<ul style="list-style-type: none"> - Baja tolerancia a la frustración en sus relaciones cotidianas. - Imposición de reglas al interior del subgrupo. 	<ul style="list-style-type: none"> - Conceptos de: tolerancia, respeto y diferencia. - Importancia de las normas de convivencia y democracia al interior del grupo. 	<ul style="list-style-type: none"> - Aplicar en las relaciones de grupo la tolerancia y el respeto por la diferencia. - Reconocer las normas de convivencia dentro de un grupo determinado. 	<ul style="list-style-type: none"> - Capacidad de escucha para con los-as compañeros-as del subgrupo y del grupo. - Interés por las relaciones democráticas al interior del subgrupo y de éste con el

Liderazgo – vínculos	<ul style="list-style-type: none"> - Desacuerdos entre los subgrupos al interior del aula de clase. - Subvaloración de las peticiones entre los subgrupos. 	<ul style="list-style-type: none"> - Sentido de pertenencia a un grupo dentro de una comunidad de aprendizaje. - Pautas de comportamiento en las relaciones interpersonales. - Empleo de diferentes estrategias en el proceso de negociación. - Respeto y tolerancia para con 	<ul style="list-style-type: none"> - Reconocer los aprendizajes adquiridos dentro de las concertaciones democráticas. - Utilizar pautas de comportamiento en las relaciones interpersonales. - Implementar estrategias de negociación dentro de las relaciones interpersonales. - Valorar las ideas y las peticiones de los- 	<p>grupo.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Disposición para la escucha de ideas y peticiones de los integrantes del subgrupo.
----------------------	--	---	--	--

<p>Liderazgo – vínculos</p>	<p>- Deslealtad en el manejo de las relaciones interpersonales con la intención de ganar integrantes para la agrupación.</p>	<p>las ideas y peticiones de los-as compañeros-as, tanto en el subgrupo como fuera de él.</p> <p>- Respeto hacia las decisiones de los-as demás compañeros-as.</p> <p>- Sentido de pertenencia a un grupo específico.</p>	<p>as compañeros-as tanto en el subgrupo como fuera de él.</p> <p>- Valorar los diferentes puntos de vista de los-as compañeros-as.</p> <p>- Implementar formas de negociación consensuada.</p>	
-----------------------------	--	---	---	--

AMBIENTES EDUCATIVOS

Interacción entre actores/as que aprenden en el contexto

La comunicación efectiva entre los/as estudiantes en el aula de clase, se hace recíproca y multidireccional cuando se establece entre personas que comparten propósitos comunes, que fortalecen procesos académicos y de relación interpersonal, que propician los aprendizajes interactivos mediados por el diálogo, la socialización de conocimientos, la interacción a través de la reflexión – acción – reflexión, el compartir las formas de vida y la discusión de saberes. Para lograr esta efectividad comunicativa; las acciones e intencionalidades que se desarrollan en el espacio escolar deben estar reguladas permanentemente por los/as actores/as educativos, quienes participan de la planeación, dirección, ejecución y control de todo el hacer pedagógico en el aula.

Dentro de este grupo de actores-as se encuentran el-a coordinador-a de la propuesta, los-as maestros-as de español de la Institución Educativa, los-as estudiantes participantes de las actividades inscritas en la propuesta, un-a auxiliar que apoyará a los-as diferentes actores-as en la ejecución y control de las diversas actividades a realizar. Cada uno-a de ellos-as tiene sus funciones establecidas para llevar a feliz término la propuesta educativa "Interjuego comunicativo" en la Institución Educativa de Quibdó.

COORDINADOR-A:

- Dirigir la ruta teórico – práctica de la propuesta "Interjuego comunicativo".
- Planear, en compañía de los-as maestros-as, las diferentes temáticas a desarrollar dentro de las áreas que contempla la propuesta (comunicación pedagógica, relación y discurso).
- Velar por la ejecución y control de las actividades planeadas para la propuesta "Interjuego comunicativo", en un clima de participación y respeto.

- Asistir a las reuniones, que requieran su presencia, programadas por los-as maestros-as y-o los-as estudiantes.
- Valorar en los-as participantes la tolerancia y la responsabilidad en las actividades.

MAESTROS-AS DE ESPAÑOL:

- Planear con el-a coordinador-a de la propuesta, las temáticas y actividades para desarrollar con los-as estudiantes.
- Ejecutar las diferentes actividades y temáticas planeadas, con los-as estudiantes participantes en la propuesta.
- Velar por un clima de participación, tolerancia y tranquilidad, dentro de las relaciones interpersonales que tienen lugar en los espacios de encuentro entre los-as estudiantes.
- Asistir a las reuniones, que requieran su presencia, programadas por los-as estudiantes y el-a coordinador-a de la propuesta.
- Consignar los registros de las actividades desarrolladas con los-as estudiantes.

ESTUDIANTES:

- Participar activamente en las actividades propuestas en el "Interjuego comunicativo".
- Sugerir actividades que permitan la interrelación entre las temáticas y su práctica cotidiana.
- Propender por una relación interpersonal dinámica, tolerante y responsable dentro del espacio de encuentro entre maestros-as, coordinador-a y sus compañeros-as.
- Velar por un clima de participación y tolerancia, dentro de las relaciones interpersonales que tienen lugar en los espacios de encuentro con sus compañeros-as.
- Asistir a las actividades programadas en forma cumplida y responsable.

- Atender a los llamados de atención hechos por los-as maestros-as, el-a coordinador-a y/o la-el auxiliar.

AUXILIAR:

- Hacer seguimiento a la ejecución y control de las diferentes actividades programadas en la propuesta "Interjuego comunicativo".
- Estar atento-a a las indicaciones del coordinador-a y de los-as maestros-as para las actividades que lo-a requieran.
- Asistir a las reuniones programadas por los-as maestros-as, el-a coordinador-a y los-as estudiantes, donde se requiera su presencia.
- Llevar, en forma ordenada, los registros de las actividades realizadas por los-as maestros-as y los-as estudiantes participantes de la propuesta.
- Procurar por una relación interpersonal dentro de un ambiente de cordialidad y responsabilidad.

Lo anterior conduce a que se dé la participación reflexiva y responsable en los procesos de formación e información que se establecen con los/as estudiantes en el aula de clase.

En los diferentes ambientes educativos en los que se desenvuelven los/as estudiantes, en muchas ocasiones, se presentan un sinnúmero de contradicciones entre la praxis y los planteamientos teóricos que rigen la sociedad (ejemplo, la educación y salud para todos/as), situación que puede generar una crisis mientras comprenden y asimilan los diferentes tópicos de la realidad en la que se encuentran inmersos. Para esta comprensión, asimilación y posiblemente formulación de alternativas que equilibren la situación, l@s estudiantes deben tener adaptados a su estilo de vida, conocimientos previos que les permitan sortear el conflicto con un sentido de aprendizaje participativo.

Para concebir y concebirse como un/a actor/a que aprende en el medio, en una realidad posiblemente de conflicto, se debió haber incorporado una actitud de análisis, capacidad para leer los diferentes escenarios, facilidad para ubicar su propia historia en el momento actual; comprendiendo los principios, políticas, filosofía y conceptos en los que se enmarca su vida y que le permite redimensionar constantemente los sentidos que le confiere a los aprendizajes en red, que le proporciona el contexto.

Para producir estos cambios es fundamental observar y observarse en el acto comunicativo y en la oralidad porque la forma de emplear las habilidades comunicativas y la pragmática, dicen de los factores históricos, sociales, culturales, entre otros, que determinan el sistema de valores y forma de vida de los citados personajes. Lo anterior es fundamental porque para “aprender en el contexto” es primordial conocerse y significar su propia historia en la historia que ha determinado, en gran medida, su manifestación de vida, su red de comunicación y consecuentemente su aprendizaje.

DESARROLLO DE CONTENIDOS

El contenido de la propuesta está organizado por áreas, donde se plantea mayor profundización a medida que las temáticas avanzan. La asignación de tiempos es tentativa, puesto que el coordinador de común acuerdo con l@s participantes, efectuarán los cambios que consideren pertinentes.

ÁREA DE COMUNICACIÓN PEDAGÓGICA

TEMAS:

Concepto de comunicación.

Técnicas de comunicación: visuales, auditivas, escritas, orales.

Aspectos que deterioran el acto comunicativo.

Elementos lingüísticos de la comunicación: semántico, sintáctico y pragmático.

Habilidades comunicativas: hablar, leer, escuchar, escribir.

Competencias comunicativas: social, psicológica, lingüística, pragmática y gramatical.

ASIGNACIÓN DE TIEMPO: 25 horas.

ÁREA DE RELACIÓN Y DISCURSO

TEMAS:

Ambientes propicios de trabajo.

Relaciones comunicativas: técnicas de trabajo en equipo, instrucciones de trabajo, seguimiento de instrucciones.

Uso del metalenguaje.

Dinámicas de grupo.

Manejo de la voz.

Expresión corporal.

Control visual.

ASIGNACIÓN DE TIEMPO: 25 horas.

ESTRATEGIAS METODOLÓGICAS

La propuesta debe estar escrita en el proyecto educativo institucional para ser favorecida con recursos, destinación de tiempo, espacio, personal calificado y comprometido con el desarrollo de ésta. Las sesiones han de ser teórico – prácticas para una mayor y mejor asimilación y comprensión de contenidos. Los grupos que van a ser orientados estarán conformados por estudiantes de los grados octavos y noveno.

Teniendo en cuenta la necesidad de fortalecer las relaciones entre l@s estudiantes en el aula de clase, se recomienda el desarrollo de algunas temáticas a través de actividades culturales y lúdicas como: danza, teatro, mimos, títeres, expresión corporal, cuentos, entre otros.

En cada sesión se efectuará una co-evaluación y una hetero-evaluación entre l@s participantes y el/la orientador@ del trabajo, bajo los siguientes parámetros y los demás que se considere necesario incluir.

Temática: _____

Facilitador@: _____

Metodología: _____

Lo aprendido: _____

Otros: _____

ANEXO C
VALORACIÓN PRAGMÁTICA
HABILIDADES VERBALES

Asignatura:

Grado:

Institución:

Mapa de ubicación de la maestra dentro del salón de clase

--

ATENCIÓN	SI	NO	COMENTARIOS
Atiende al hablante o asume actitud de oyente.			
Mantiene la atención en la conversación.			
Modifica sus producciones (comportamientos) basándose en señales verbales y no verbales de el/a estudiante.			
TOMA DE TURNOS			
Al inicio de la clase saluda a los/as estudiantes.			
Responde a un saludo.			
Cede el turno.			
Permite completar la conversación sin interrumpir a			

quienes hablan.			
Mantiene alternancias.			
INICIO DE UNA CONVERSACIÓN EN CLASE			
Hace comentarios incluyendo descripciones y cumplidos.			
Hace solicitud de información o intervención.			
Utiliza variedad de estrategias de iniciación.			
Escucha inquietudes de los/as estudiantes al inicio de la clase.			
Considera las perspectivas de los/as estudiantes.			
CONSERVACIÓN EN EL DESARROLLO DE LA CLASE			
Expresa reconocimiento a los/as estudiantes.			
Hace preguntas recíprocas para solicitar información, para afirmar o negar.			
En su intervención emplea comentarios de los/as estudiantes.			
Solicita aclaración de los/as estudiantes.			
Responde a solicitudes de aclaración.			
Repara la ruptura de una conversación.			
Solicita aclarar aspectos que no han quedado claros.			
Sube el volumen de su voz.			
Mejora la inteligibilidad del mensaje.			
EXPRESIÓN METALINGÜÍSTICA			
Es jocosa en clase.			

Advierte situaciones particulares de los/as estudiantes (estados de ánimo)			
Hace insinuaciones directas e indirectas.			
Adopta un estilo de lenguaje de acuerdo a la edad, sexo, estatus del/a estudiante.			
Utiliza fórmulas corteses (por favor, gracias, bienvenido, excúseme).			
Modifica la voz y la entonación.			
Entiende con quién y cuándo interactuar.			
Finaliza la conversación adecuadamente.			

**VALORACIÓN PRAGMÁTICA
HABILIDADES NO VERBALES**

GESTOS	SI	NO	COMENTARIOS
Mueve enérgicamente los brazos, cuando es contrariada.			
Señala a quienes se dirige cuando les habla.			
Utiliza las manos como apoyo del lenguaje.			
Cruza los brazos permanentemente.			
Posición más frecuente de los brazos: en la cintura, cruzados, anatómica.			
Otros.			

CONTACTO VISUAL			
Mira a los/as estudiantes cuando habla.			
Mira a los/as estudiantes cuando escucha.			
Hace contacto visual respecto a duración y tiempo.			
Refleja estados de ánimo con la mirada.			
Otros.			
EXPRESIÓN FACIAL			
La expresión facial es apoyo del lenguaje.			
La expresión facial refleja estados de ánimo.			
Otros.			
MOVIMIENTOS DE LA CABEZA			
Hace movimientos de la cabeza que indican acuerdo o desacuerdo.			
Otros.			
POSTURA DURANTE LA CLASE			
El cuerpo se muestra rígido.			
El cuerpo se muestra relajado.			
Otros.			
PROXEMIA			
Se acerca para iniciar interacción con los/as estudiantes.			

Utiliza una distancia apropiada al espacio durante la interacción con los/as estudiantes.			
Otros.			
CONTACTO CORPORAL			
Manifiesta contacto físico.			
APARIENCIA			
Su actitud comunicativa es libre de conductas agresivas.			
Su actitud comunicativa muestra preferencias hacia unos/as estudiantes en particular.			
Otros.			
PARALINGÜÍSTICOS			
Utiliza intensidad de la voz alta, baja, media durante la clase.			
Emplea un tono de voz grave o agudo.			
Utiliza una entonación agradable o desagradable.			
Muestra habla fluida.			
Presenta sonidos extraños.			
Emplea jerga.			