



## EL AULA POLIFÓNICA, NUEVOS DESAFÍOS A LA COMUNICACIÓN DENTRO DEL AULA.

Carolina Jorquera Martínez<sup>1</sup>

### RESUMEN:

*Las modificaciones culturales que conllevan el fenómeno de la llamada posmodernidad o crisis de la modernidad han afectado numerosas esferas sociales. Los desafíos a la educación no han sido menores. Dentro de estos, se considera la revolución que implica el responder a la demanda social de educar para un mundo donde el volumen y la velocidad de transformación del conocimiento, punto de partida para las metas de desarrollo de habilidades cognitivas como el 'aprender a conocer' que propugnan las diversas estrategias de reforma educativa en el mundo. Las modificaciones del sistema educacional no tan sólo han afectado los elementos del currículo explícito de la escuela, sino que han influido en la red comunicacional al interior del aula. El nuevo concepto de aprendizaje exige una modificación en términos de las definiciones de roles dentro de la relación profesor-alumno; puesto que implica, tal como lo postula Paulo Freire, devolver la voz a quienes tradicionalmente –desde el modelo racionalista académico– no han poseído la actividad en el proceso de enseñanza aprendizaje.*

**Palabras claves:** comunicación, aprendizaje, Freire postmodernismo.

### ABSTRACT:

*THE POLYPHONIC CLASSROOM, NEW CHALLENGES FOR CLASSROOM COMMUNICATION*

*Cultural modifications that lead to the phenomenon called post-modernism modernity crisis, have affected numerous social spheres. Challenges to education have not been minor. Among these, we consider the revolution implied in responder to the social demand of educating in a world where volume and speed of transformation of knowledge, starting point for goals of development of cognitive skills such as learning to know, that different strategies of educational reform promote. The changes to the educational system not only have affected elements of the explicit curriculum at school, but have also influenced in the communication web inside the classroom. The new concept of learning demands a modification in terms of role definitions in the teacher-student relationship. Since it implies, as Paulo Freire states, to give back their voice to whom traditionally, from a rationalist-academic model, have not possessed the activity in the teaching-learning process.*

**Key words:** communication, learning, Freire, post-modernism.

### INTRODUCCIÓN

**E**l impacto educativo que han tenido las nuevas características del entorno socio-cultural, ha significado una transformación en términos de los objetivos que tiene la institución escuela, y consecuentemente, en el tipo de estrategias que aparecen como eficientes para alcanzar estas metas. Dentro de la amplia gama de elementos que se han visto modificados, el presente documento quiere dar cuenta la demanda de cambio a los patrones

<sup>1</sup> Jorquera Martínez, Carolina, Departamento Historia, Universidad de la Informática, Santiago, Chile.

comunicativos tradicionales que se han vivido en el aula. Pasando del intercambio informacional jerárquico profesor-alumno, a un modelo dialógico, estableciendo en la caracterización del diálogo como un tipo especial de comunicación posible entre educadores un modo de provocar aprendizajes a partir del reconocimiento del otro y de la posibilidad que tiene el encuentro entre seres humanos en términos de la construcción del conocimiento, tomando en cuenta elementos de la pedagogía de Paulo Freire, y de la psicología humanista y comunitaria.

La complejidad del fenómeno educativo, desde una mirada ecológica y sistémica, sólo puede entenderse si tomamos en cuenta sus relaciones con los otros subsistemas que conforman el entramado social.

En los últimos años nuestra sociedad se ha configurado de manera compleja a partir de la variable del conocimiento, llamándola con frecuencia Sociedad de la Información; debido a las nuevas características que ha desarrollado en nuestra época contemporánea. Dimensiones como: volumen, presencia en la cotidianeidad de los sujetos, interactividad, velocidad de transmisión y transformación, permiten declarar que el conocimiento se ha convertido en un valor para la sociedad, tanto para los individuos como para las naciones, las cuales han comprendido que ésta es una manera de concebir el capital para su desarrollo. (Marcelo, 2001; Trejo, 2001, Bruner, J. y Elacqua, G., 2003)

Estas nuevas relaciones que, como individuos y sociedades, hemos establecido con la información debe comprenderse considerando el impacto operativo e instrumental que han tenido las Tecnologías de la Información y Comunicaciones (TIC). Éstas, sucintamente, se definen como sistemas tecnológicos para la recepción y procesamiento de la información que permiten facilitar la comunicación entre dos o más interlocutores estableciendo un funcionamiento en red. (Katz, 2003)

En el caso de nuestro país, en el lapso de 15 años (de 1989 a 2004) la telefonía fija celular creció de un 15 a un 55%, mientras que la telefonía celular crece de 5 mil unidades a casi 9 millones de aparatos. En el caso de Internet, el año 1989 no existía en nuestro país, en 1997 ya existían 250 mil usuarios, llegando a la cifra de casi 4,8 millones de éstos a fines del año 2004 (PNUD; 2006). Si realizamos el ejercicio de transformar estas cifras asociadas a instrumentos tecnológicos a las relaciones humanas que permiten facilitar, y los intercambios comunicativos que se pueden establecerse a partir de ellos, podemos hacernos una brevísima idea del enorme potencial y el enorme cambio en la construcción de esta red de sujetos que denominamos sociedad.

Cabe considerar que el impacto de este crecimiento no es tan sólo en términos del acceso a la información, situación que cambia radicalmente las metas educativas en cuanto a la consideración y transformación del modelo tradicional de enseñanza, sino que ejerce un impacto en la red de significados que constituye nuestro sistema cultural, afectando incluso dimensiones que tradicionalmente establecían los parámetros básicos del ordenamiento del medio, como lo son el tiempo y el espacio (Tedesco, 1995). Consecuentemente, los efectos de las TICs, los encontraremos desde la esfera cotidiana de los sujetos hasta las políticas globales de desarrollo que intentan promover organismos internacionales como la UNESCO o la PNUD, donde el tema de la brecha digital al interior de los grupos sociales y entre las distintas naciones comienza a ser una preocupación social.

## **SOCIEDAD DE LA INFORMACIÓN Y SUS IMPACTOS EN LA ESCUELA**

La escuela, como institución formal para la socialización de sus nuevos miembros, ha acusado recibo de estas modificaciones en diferentes ámbitos de su concepción. Y es que la educación formal ha estado tradicionalmente ligada a las características de la sociedad en la cual establece su acción debido a que trabaja con estas características en su función socializadora, fomentando la adaptación y reproducción de contenidos culturales, en el ámbito de la transformación que estos mismos contenidos sufren en el proceso de internalización y tratamiento por parte del proceso de enseñanza aprendizaje. (Pérez, 1995)

Cabe hacer una distinción: no puede negarse la existencia de transformaciones sociales a lo largo de la historia de la educación y aún así la estructura de la escuela no acusa impactos tan significativos a lo largo de la historia de ésta como en los últimos años. Esto se explica porque la diferencia con procesos de adaptación o respuesta a cambios socioculturales anteriores tiene que ver tanto con el alcance de los cambios como con la velocidad de éstos. En palabras de José Manuel Esteve (1989), lo vivido en estos tiempos corresponde a un cambio radical del escenario donde la escuela ejerce su labor, lo que genera una inadecuación que raya en lo risible de las viejas prácticas educativas, no porque existan errores en su concepción desde lo pedagógico sino que es el cambio de las condiciones de aplicación lo que han vaciado su sentido y significado como experiencia para el aprendizaje. (Robalino, 2005)

Piénsese, por ejemplo, en las metodologías basadas en la transmisión de la información, surgidas cuando la escuela era la institución social por excelencia para cumplir ese rol, y compare la utilidad y valoración de esta función sociocultural en el mundo actual, en un ambiente donde la información es accesible por distintos medios e incluso podemos considerar la mayoría de éstos de mayor eficiencia –en términos de transmisión de información– que la acción docente. (Esteve, ob. cit.) Este cambio radical del escenario, entonces, plantea transformaciones profundas de lo que se concibe como proceso educativo de manera de no disminuir su pertinencia como institución social.

Una de las discusiones más difundidas con respecto a este tema es la que se realiza en la década de los 90 a partir del foro mundial de educación reunido en la ciudad de Jomtien y el informe posterior coordinado por Jacques Delors (1995), que se conoce con ese nombre. En él se establece un diagnóstico social a partir de sus características más importantes articuladas en términos de tensiones o paradojas, que van configurando el escenario sociocultural y las demandas que éste enuncia en relación a la labor de la escuela, estableciendo desafíos que se deben abordar en pro de las generaciones futuras. Frente a este marco social, la escuela debiese responder cambiando su estructura fundamental, su sentido y significado, revitalizando las metas que tiene como institución: se establecen cuatro pilares que debiesen servir para reorganizar un proceso educativo de calidad acorde a los requerimientos del siglo XXI: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a ser y aprender a convivir.

Cuando nos referimos al aprender a conocer como una de las metas que estructuran el sistema educativo, podemos establecer un lazo de unión bastante directo con la problemática de la sociedad de la información anteriormente citada. El alto volumen de información circulante en el medio sociocultural hace que el ideal enciclopédico que algún día guió el quehacer educativo no tenga pertinencia alguna en un ambiente donde el acceso a la información ya no está mediado exclusivamente por las instituciones educativas.

Al mismo tiempo, la continua modificación de los paradigmas explicativos y la coexistencia de éstos en paralelo ha hecho que no exista una narrativa única que reproducir, e incluso se ha establecido que el conocimiento científico de alta estima en el discurso moderno ya no posea un lugar privilegiado frente a otros modelos explicativos del mundo natural y social (Gil, 1996; Giddens, 1999). Es decir, no tan sólo cambia el conocimiento en cuanto producción, sino que cambian además las maneras de valorar, apropiarse y compartir este conocimiento.

Se necesita, por tanto, una escuela que forme, no sólo en la transmisión de la información relevante para adaptarse al mundo adulto, sino una escuela que forme en el manejo de esta información que permita entender los múltiples cambios que se suceden en el entorno. En este sentido, uno de los modelos más utilizados para estructurar esta situación educativa ha sido el cognitivismo, que propende el desarrollo de habilidades y estrategias cognitivas, que permitan aumentar la eficiencia del sujeto en términos de manejo de la información tanto en su asimilación, retención y uso, provocando este desarrollo de habilidades como un modo de establecer una relación adaptativa entre sujeto y medio, situación que aumenta su criticidad si consideramos que en este momento este medio es informacional. (Fairstein, G y Carretero, M, 2005)

Además, este continuo flujo y cambio en la información, instala la necesidad de una formación permanente de manera de que los sujetos puedan establecer una relación adaptativa con esta sociedad informacional. Este elemento ha impactado en elementos organizativos del sistema escolar, como el aumento de importancia de los procesos de escolarización. Piénsese, por ejemplo, en la reforma constitucional que se firma en nuestro país el 07 de mayo del año 2003, que establece la enseñanza media obligatoria y gratuita, dejando el ciclo obligatorio de educación formal en nuestro país en un total de doce años. En paralelo con estos elementos estructurales, se asume la necesidad de que esta escolaridad desarrolle las habilidades y destrezas en conjunto con los principios conceptuales básicos para que los individuos puedan enfrentar el desafío de la actualización continua en términos de aprendizaje.

Otra consecuencia de esta definición de la educación como un proceso permanente, tiene que ver con la inclusión de educandos que no pertenecen a los grupos que tradicionalmente ha atendido la escuela como lo son los jóvenes y niños. Se necesitan, entonces, nuevas maneras de incluir y educar a sujetos adultos e incluso adultos mayores, considerando las diferencias propias de sus etapas de desarrollo, intereses y modos de relación al interior del aula.

Este desarrollo de habilidades en manejo de la información tiene un impacto directo en el mundo productivo, puesto que la actividad económica ha incluido el conocimiento como uno de sus principales insumos de trabajo en términos de ventajas competitivas y posicionamiento en el mercado. Piénsese en conceptos como capital social o capital humano para establecer diagnósticos y estrategias de intervención en términos educativos en pro del desarrollo económico de una comunidad determinada, situación que se relaciona estrechamente con la consideración de metas generales de la educación, vinculándolas con la competitividad en un mercado global. (Bruner, J y Elacqua G, ob. cit.)

En estos términos, la escuela es un escenario donde se forja la base del desarrollo económico. Esto nos permite entender cómo el segundo pilar educativo, el 'aprender a hacer' no es simplemente el adiestramiento en destrezas motoras o procedimientos estándares cuya

aplicación no está relacionada con la reflexión de los sujetos, sino que implica un enfoque del desarrollo laboral desde el “ser competente” lo que significa una acción reflexiva a partir de diferentes esquemas y lógicas de trabajo, lo cual es consonante con los nuevos modelos de empleabilidad. (Delors, 1995; Tedesco, 2003)

Otras modificaciones dentro de nuestra época tienen relación con cambios en los contenidos socioculturales relacionados con el ámbito ético, moral de los individuos. Pensemos que, el intercambio cultural que entraña la globalización ha devenido en la coexistencia de múltiples modelos de concepción ética al interior de la sociedad. Esto ha provocado que, eventos que anteriormente se solucionaban por medio de dictámenes internalizados del acervo de la tradición –tanto desde lo religioso como desde la tradición política– de una sociedad determinada han tenido que establecer un espacio de reflexividad necesaria para su solución (Giddens, 1999). La ausencia de discursos únicos, en conjunto con el cuestionamiento constante con respecto a las problemáticas socioculturales, han hecho que esta época sea riquísima en términos de discusión y reflexión; y muy pobre, en certeza y estabilidad. Lo que nos presenta el desafío formativo del desarrollo de la autonomía de cada uno de los educandos, incluso en elementos que anteriormente eran unívocos culturalmente como las construcciones identitarias de género de los niños y jóvenes participantes del sistema escolar.

Esta situación se ha concebido de diferentes formas dentro del entramado social: desde las posturas de instituciones y sujetos que configuran la falta de estabilidad y coexistencia de paradigmas como una pérdida valórica, una crisis moral cuya solución está en volver a un discurso único; hasta segmentos que abandonan toda posibilidad de existencia de estos elementos ético-morales como relevantes, abandonando esa dimensión de la vida humana.

De esta manera, se comprende que uno de los pilares educativos sea el “aprender a ser”, puesto que el ser ya no podría ser considerado en términos esencialistas, sino que comprende una construcción del sujeto a partir de la configuración idiosincrática de elementos colectivos, los cuales pueden ser incluso paradójicos en su sentido y significado.

Esta situación nos enfrenta al desafío de convivir en medio de la heterogeneidad social, haciendo de esta alteridad, dentro de los grupos y comunidades, un elemento que permita la cooperación y el enriquecimiento mutuo, por sobre la desestimación o el aniquilamiento de la diferencia, situación que ha estado en la génesis de numerosos conflictos de diversa magnitud. El aprender a convivir, se plantea ya no como un epifenómeno de la escuela en cuanto su constitución como una organización social sino se considera una tarea explícita en torno a elementos comunes morales que permiten articular las realciones, es el caso de los derechos humanos.

Estas características y demandas sociales están en la base de la génesis de los procesos de reformas educacionales que han llevado a cabo los distintos países para enfrentar los cambios, que han establecido modificaciones que podríamos resumir en las siguientes dimensiones.

Una transformación profunda del rol de la información dentro del proceso de formación de las nuevas generaciones: desde ser considerada un fin, con la idea de que el individuo educado responde al ideal enciclopédico, acumulando hechos y conceptos que permitan dar cuenta del mundo, a un proceso donde la información se constituye como el medio de

desarrollar otros aprendizajes, ya sean en torno a las habilidades cognitivas, formación de una conciencia crítica que apunte a la transformación del entorno o a la reconstrucción de la propia existencia a partir de los aprendizajes, por nombrar metas educativas de diversos paradigmas alternativos al racionalismo académico: los modelos cognitivo-constructivistas, sociocríticos y de corte humanista integral.

Dentro de los elementos metodológicos que han sufrido modificaciones a partir de este cambio de concepción, encontramos que la enseñanza basada en la transmisión de información debiese dar paso a nuevas metodologías que permitan una sólida formación en el manejo eficaz de ésta. Estos elementos didácticos han hecho muy rica la oferta de estrategias para su aplicación dentro del proceso enseñanza-aprendizaje, superando ampliamente la realidad de la enseñanza cuyo principal material era la tiza y el pizarrón.

A pesar de su diversidad en las formas e incluso en ciertos planteamientos conceptuales, se puede establecer un concepto eje que permita articular las diferencias: el concepto 'conflicto' dentro de los nuevos paradigmas educativos. Considerando los paradigmas educativos que responden a los vacíos del modelo tradicional, podemos observar:

Esta tensión entre principios, eventos, situaciones o intereses, se encuentra presente en los elementos de la pedagogía crítica como marco referencial para poder entender el sentido y espíritu de la misma. Es sólo dentro de la teoría del conflicto social, de la oposición dominante-dominado, que puede comprenderse la meta de la educación como conciencia crítica para la liberación del oprimido. En el caso de los modelos de raíz cognitiva, el conflicto estaría dado por las relaciones entre el entorno y los esquemas/ estructuras mentales de los sujetos y sus numerosos ajustes para establecer el conocimiento. Finalmente, los modelos de raíz más humanista darán cuenta del conflicto en tanto que el aprendizaje cambia la concepción misma del sujeto, porque la resistencia nace del propio sujeto.

Concordantemente con todo lo anterior, cambian las lógicas y tipo de relaciones al interior de la escuela. La autoridad del docente ya no puede jugarse en la esfera de la posesión de la información sino que se establecen nuevas maneras de orientar esta autoridad, por ejemplo, los que se refieren al profesor como facilitador o guía del educando de manera de impulsar la construcción de nuevos aprendizajes. Pasamos, entonces, de relaciones monológicas donde hay una versión formal y oficial de elementos discursivos al interior del aula, generalmente relacionados con este trasvasije de datos y conceptos, a una relación dialógica, donde hay espacio para la contrastación, la disidencia, el enriquecimiento mutuo. Nos enfrentamos a un aula que no permite el discurso monocorde, monofónico; por el contrario, hace posible la polifonía. Diversas voces, diversas cuerdas y diversas texturas.

## **EL DIÁLOGO EN EL AULA:**

Todo proceso de enseñanza aprendizaje es en sí mismo un acto comunicativo, dirigido por su objetivo primordial que es el aprendizaje, por tanto puede decirse que es un acto comunicativo pedagógico. En ese sentido, podemos aplicar para su conocimiento los elementos propios de la teoría de la comunicación, desde la distinción de emisor-receptor, las características del mensaje, el canal, etc, hasta los aportes de Paul Watzlawick y la escuela de Palo Alto con respecto a los patrones comunicacionales tanto normales como patológicos.

Sin embargo, hay que considerar que el hablar de diálogo implica el establecer ciertas distinciones en relación a las cualidades de este acto comunicacional para ser considerado dentro de esta categoría.

En ese sentido, Burbules (1999) expone que el diálogo en el marco de la relación pedagógica se puede definir como una relación que incluye a dos o más interlocutores que se caracteriza por la participación abierta de quienes participan en él, quienes son guiados por un espíritu de descubrimiento. Esta participación abierta requiere de los sujetos una actitud de reciprocidad, que implica que las posibles intervenciones de quienes están involucrados en esta relación tienen un carácter reversible, implicando la igualdad de posibilidades de participación en ésta.

La definición precedente nos muestra el carácter profundamente moral del diálogo pedagógico. No está definido en cuanto sus componentes o dinámicas como lo realizan teorías clásicas de la comunicación humana, sino que el diálogo se constituirá como tal a partir de los elementos valóricos que se deben asumir para establecer este tipo de relación. Este elemento moral destaca la voluntad de los sujetos por relacionarse de manera abierta y activa, lo que excluye elementos de manipulación y mala fe entre sus miembros, resultando una relación donde todas sus partes se influyen mutuamente. Por lo tanto, existe una revisión de los conceptos de autoridad, en el sentido de que no estaría basada en la posibilidad de acciones comunicativas.

Asimismo, el cambio con relación a la autoridad, conlleva una distribución de la responsabilidad con respecto al intercambio en el interior de la sala de clases. La reciprocidad del diálogo implica que todos sus componentes se hacen cargo de lo que sucede en esta relación pedagógica. Es decir, no es tan sólo una igualdad en la posibilidad de acciones sino en la necesidad de involucramiento de los sujetos. Situación que nos remite a pensar en el fuerte cambio cultural que implica el tránsito desde este alumno cuyo rol se define en términos de ser un sujeto pasivo, que recibe la información y cuyo éxito se basa en la posibilidad de repetir lo que sus profesores y sus textos dicen en el aula a partir de la copia y la memorización, a un alumno que tiene la posibilidad de la relación dialógica, donde el éxito estaría configurado por el involucramiento y la actividad del sujeto, con la conminación no a la reproducción sino al aporte personal en el proceso de enseñanza aprendizaje.

La concepción de diálogo presentada nos revela rasgos profundamente humanistas en su sustrato. Este elemento de participación activa que permite la influencia recíproca se entiende como la participación desde la genuinidad de los sujetos, que permite la relación desde éstos y no desde las características rígidas de los roles tradicionales de profesor y alumno. En este sentido, educadores y educandos tendrían el desafío de ser personas auténticas y congruentes, capaces de ser verdaderos, abiertos y con posibilidades ciertas de entrar en relaciones con otros sin necesidad de recurrir a máscaras o a la asunción rígida de su rol de manera defensiva. El mantener este tipo de relaciones demanda, asimismo, la necesidad de los individuos de conectarse con sus sentimientos, y conectar éstos con las maneras de expresarlos (Rogers, 1989). Debido a lo anterior, podemos enunciar que la labor del maestro, en términos de su rol de lo que se ha denominado manejo pedagógico, es fundamental como facilitador y como modelo de este tipo de relación, que se configura como un tipo de aproximación con el otro. Entonces, parte de las competencias que hacen a un buen

docente tendrán que ver con las habilidades interpersonales que desarrolle el profesor y que sea capaz de poner en juego a lo largo del proceso de enseñanza.

Hemos señalado que la superación de los roles tradicionales, tiene que ver con esta superación del alumno como sujeto pasivo, como receptáculo de los contenidos que se vacian en la praxis pedagógica. En palabras de Paulo Freire (1969), es concebir una escuela donde los sujetos se enseñen mutuamente, y, tal como establece el mismo autor, se enseñen mediatizados por el mundo que nos construye. Este reconocimiento del sujeto alumno como participante en relación recíproca y participativa, implica, tal como lo hizo Freire en su trabajo de alfabetización en Brasil, el devolver la palabra al educando. El trabajo de Freire supera el elemento instrumental de la enseñanza de la lecto-escritura dentro del proceso de alfabetización, sino que conlleva un salto que él mismo se ha empeñado en destacar como político: reconocer la posibilidad y el derecho del educando, a que su discurso sea válido y reconocido aún cuando sus contenidos no hayan sido aprobados o no vayan en concordancia con la oficialidad o no hayan sido validados de acuerdo al conocimiento formal de las disciplinas que componen el acervo cultural de una sociedad.

Este devolver la palabra, entrafía valores que son propios del diálogo. La relación pedagógica no se centra en transmitir conocimiento, más bien en crearlos a partir de un encuentro entre seres humanos que problematizan la relación entre ellos y el mundo. Lo que demanda la actividad de los individuos a partir de una relación dialógica, puesto que la producción del conocimiento no se concibe desde el individualismo y menos desde la pasividad. (Freire, 1993)

La concepción dialógica del proceso pedagógico, donde el encuentro entre sujetos provoca el acto de conocer a partir del diálogo problematizador, implica una profunda transformación en términos de las relaciones tradicionales. Lo cual nos remite a las discusiones teóricas con respecto a las relaciones políticas que entrafía el aula, que han elaborado autores como Bourdieu, Passeron y Bernstein, con respecto al modelo de educación tradicional.

Bourdieu y Passeron (1970) acuñan el concepto de violencia simbólica para referirse al proceso de desconfirmación de los significados de los educandos dentro de la relación arbitraria profesor-alumno. Esta desconfirmación de los sujetos es fundamentada en la dimensión reproductora de contenidos que entrafía el racionalismo académico, puesto que implica la asunción de elementos que, al ser considerados oficiales por las disciplinas que se enseñan, se establecen como referentes y verdades que los sujetos deben reproducir independientemente si dan cuenta o no de su propia esfera cotidiana o de las representaciones con respecto al mundo que han elaborado a partir de su experiencia vital. El despoje de esta dimensión subjetiva es la que hace que la escuela así concebida se considere violenta. (Illera y Roig, 2002)

Basil Bernstein, por su parte, elabora la teoría de los códigos entre los años 1961 y 1972 y, en el mismo sentido de los autores citados anteriormente, aborda la complejidad de las relaciones dentro de la escolarización a partir del concepto código, un principio estructurador de la realidad, que supera al lenguaje y que tiene diferencias importantes dentro de la relación de dominación social que reproduce la escuela en su interior. Existirían dos tipos de códigos: un código elaborado que se relaciona con el ámbito académico y que se considera neutro frente al otro código elaborado que se adquiere y se desarrolla a partir de la experiencia de participación dentro de la comunidad. La escuela regula las relaciones entre



los sujetos y determina los contenidos que se transmiten a partir del código elaborado, los cuales, muchas veces, no son compartidos por los sujetos que participan, puesto que su experiencia vital se desarrolla en códigos restringidos. (Ibíd.)

Cabe señalar que la problematización de la relación pedagógica dentro del marco del racionalismo académico nos muestra que hay una negación del otro, una imposibilidad de relación dialógica puesto que no hay participación posible desde las propias subjetividades de los involucrados. La reproducción de conocimiento, en términos de contenido, termina siendo violenta por esta negación de las propias características de las personas y, en este sentido, atenta contra el matiz moral del diálogo pedagógico.

Este apego a las versiones oficiales de lo que transmite la escuela hace que la comunicación pueda desarrollar dos formas: un continuo monologar donde se parafrasea lo que dice el profesor, con la consecuente negación de las demás posibilidades de decir o la constitución de dos monólogos paralelos, en un carril discurre lo que dice la autoridad y en otro lo que dicen los alumnos, a menudo con la concepción arraigada de que existen brechas insalvables entre ambos sin posibilidad de vasos comunicantes. Ambas partes terminan quejándose de la incapacidad de escuchar al otro y de la falta de espacio para sí mismos. La escuela se constituye en un espacio de desencuentro donde cada uno se parapeta en su rol asumido y termina defendiéndose de la violencia que implica el no reconocer al otro involucrado en el aula. Esta situación se hace más compleja si consideramos que este discurso oficial puede, también, estar negando la propia persona del profesor quien tiene que asumir desde el rol –la máscara como lo concibe Carl Rogers.

La posibilidad de modificación de este espacio de desencuentro requiere el cambio de elementos que se establecen como principios regulatorios: el orden, el silencio, la fidelidad a la fuente de información y la extensión de ésta a elementos que permitan instalar el diálogo incluida su dimensión moral.

Al respecto, Freire señala los principios para establecer el diálogo dentro del proceso educativo, diciendo que es necesario fundamentar esta relación entre educadores y educandos, en el amor a la humanidad, en la humildad que impide concebir al otro como inferior, en la profunda fe en cada uno de los seres humanos y su posibilidad de recrear el mundo, en la esperanza de comunión entre hombres y en el pensar crítico –estableciendo la crítica como elemento valorativo– que nos permita la transformación constante e impida la simple acomodación a lo establecido. (Freire, ob. cit.)

Tenemos, entonces, un cambio de estructuración. Pasamos de los grupos cursos que hay que atender como docentes, a la configuración de las comunidades de aprendizajes dentro y a partir de la escuela. En ese sentido, cabe recordar los elementos que caracterizan la comunidad: el sentimiento de pertenencia, la interrelación entre sus miembros, la influencia recíproca y el compartir significados (Krause, 2001). Se observa una alta sintonía entre el elemento del diálogo pedagógico desarrollado y esta concepción de la comunidad. El diálogo es herramienta de construcción comunitaria, pues permite la configuración de espacios compartidos y la inclusión de los participantes a partir de la responsabilidad que genera la necesidad de involucramiento personal, que impacta finalmente, en el sentimiento de pertenencia. Por tanto, el posicionamiento de la enseñanza está “entre” los participantes de la relación pedagógica y no como un elemento “fuera” de ellos.

Al igual que toda comunidad existe una influencia importante de otras esferas, otras comunidades y otros significados, pero con la diferencia que su asunción pasa por la reconfiguración activa más que por la simple asimilación. Asimismo, esta reconfiguración que permite la posterior aprehensión de estos elementos implica muchas veces la negociación de significados entre los sujetos.

De esta forma, es importante el aprender a considerar los elementos culturales y de entorno de sus participantes, como un insumo en la relación y no como un elemento tendiente a ser modificado o negado. Muchas veces los alumnos se quejan de que sus profesores “no los dejan ser”, porque el espacio monofónico de la educación tradicional tiene un alumno ideal caracterizado de manera neutra, muchas veces adultizado. Es frecuente solicitar a los estudiantes que, en pro del éxito de su proceso escolar, debiesen abandonar las características y significaciones propias de su cultura juvenil, puesto que se ven como obstáculo a la implantación de un discurso determinado, generalmente asociado a lo hegemónico. El desafío es, entonces, el asumir esos elementos como potenciales elementos propiciadores de aprendizaje. Asimismo, los jóvenes se enfrentan al desafío de considerar las particularidades de sus docentes de la misma forma, sin ser elementos rechazables a priori por su relación percibida con el mundo adulto. Ese reconocimiento permite el potenciar y multiplicar los vasos comunicantes y las posibilidades de encuentro en puntos que pueden ser más comunes que los que reconocemos.

Debido a que la mayoría de los elementos expuestos son, en sí, cambios de concepción y de configuración de los elementos dentro del aula, es necesario considerar los elementos propios del cambio cultural, incluyendo la dificultad de su implantación externa o su lentitud en la incorporación de estos elementos a la vida escolar. En ese sentido, cabe destacar que es un tema pendiente el reflexionar en el papel que juega el diálogo en la comunicación, al interior de la escuela. Reflexión que, en nuestro caso particular como país, implica el recuperar y el reconocer elementos de nuestra historia reciente.

Por otra parte, hay que considerar que la necesidad de fomentar el diálogo en el aula impacta profundamente en la labor docente, por tanto hay ciertas demandas de formación, inicial y en servicio, que se desglosan de lo anterior. En el ámbito operativo, la formación en estrategias de fomento del diálogo, como puede ser la metodología del aula socrática, por ejemplo. Sin embargo, no hay que olvidar que la demanda de participación auténtica y congruente nos remite a una demanda más profunda que es la conciencia de la importancia del desarrollo personal del docente. Este desarrollo personal es un abrirse a la experiencia y su emotividad, y nos permite decir, con justa razón, que configura a la persona del docente como su principal herramienta pedagógica.

---

#### **BIBLIOGRAFÍA**

- Brunner, J. y Elacqua, G. (2003): *Capital humano en Chile*. Santiago, Escuela de Gobierno Universidad Adolfo Ibáñez.
- Burbules, Nicholas (1999): *El diálogo en la enseñanza: Teoría y práctica*. Buenos Aires, Amorrortu.
- Delors, Jacques (coord.) (1995): *La educación encierra un tesoro: Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI*. Santillana - UNESCO.

- Esteve, José** (1989): *El malestar docente*. Cuadernos de Pedagogía. Barcelona, Editorial LAIA.
- Freire, Paulo** (1969): *Pedagogía del oprimido*. México, Siglo XXI.
- Freire, Paulo** (1993): *¿Extensión o comunicación? La concientización en el medio rural*. México, Siglo XXI.
- Giddens, Anthony** (1999): *Consecuencias de la modernidad*. Madrid, Alianza.
- Gil, Fernando** (1996): *Sociología del profesorado*. Barcelona, Ariel.
- Illera, J. y Roig, A.** (2002): "Basil Bernstein y la sociología de la educación" en *El legado pedagógico del siglo XX para la escuela del siglo XXI*. Barcelona, Graó.
- Krause, Mariane** (2001): "Hacia una redefinición del concepto de comunidad-cuatro ejes para el análisis crítico y una propuesta" en *Revista de Psicología*, año/vol. X. Universidad de Chile, pp. 49-60.
- Pérez, Ángel** (1995): "Las funciones sociales de la escuela: De la reproducción a la reconstrucción crítica del conocimiento y la experiencia" en **Gimeno, J. y Gómez, Á.**: *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid, Morata.
- Rogers, Carl** (1989): *El proceso de convertirse en persona*. Barcelona, Paidós.
- Tedesco, Juan C.** (1995): *El nuevo pacto educativo: Educación, competitividad y ciudadanía en la sociedad moderna*. Madrid, Grupo Anaya.

#### OTRAS FUENTES

- Katz, Jorge** (2003): "Los caminos hacia una sociedad de la información en América Latina y el Caribe" (en línea) CEPAL, (citado octubre 19, 2006), disponible en Internet <http://www.eclac.cl/publicaciones/xml/9/12899/lcg2195e2.pdf>
- Marcelo, Carlos**: "Aprender a enseñar para la sociedad del conocimiento" en *Revista Complutense de Educación*, vol. 12, Nº 2 (en línea) (citado octubre 19, 2006), disponible en Internet <http://www.ucm.es/BUCM/revistas/edu/11302496/articulos/RCED0101220531A.PDF>
- PNUd** (2006): "Desarrollo humano en Chile: Las nuevas tecnologías ¿Un salto al futuro? (sinopsis)" (en línea) (citado octubre 19, 2006), disponible en Internet <http://www.desarrollohumano.cl/informe-2006/sinopsis.pdf>
- Robalino, Magaly** (2005) "¿Actor o protagonista?: Dilemas y responsabilidades sociales de la profesión docente" *Revista PRELAC* Nº 1, (en línea), (citado octubre 19, 2006), disponible en Internet <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001446/144666s.pdf>
- Tedesco, Juan C.** (2003): "Los pilares de la educación del futuro" (en línea) (citado octubre 19, 2006), disponible en Internet <http://www.redeseducacion.net/articulos/Los%20pilares%20de%20la%20educacion%20Tedesco.pdf>
- Trejo, Raúl** (2001): "Vivir en la sociedad de la información: Orden global y dimensiones locales en el universo digital" en *Revista CTS+I* Nº 1, (en línea), (citado octubre 19, 2006), disponible en Internet <http://www.campus-oei.org/revistactsi/numero1/trejo.htm>
- Vila, Eduardo** (2004): "Pedagogía de la ética: de la responsabilidad a la alteridad" en *Atenea Digital* Nº 6, (en línea). (citado octubre 19, 2006), disponible en Internet <http://antalya.uab.es/athenea/num6/vila.pdf>