



Julio César Herrera, *sin título*, fotografía, 2004.

RETRATOS DE FAMILIA Y ESCUELA A TRAVÉS DEL JUEGO DRAMÁTICO

Gabriel Jaime Murillo Arango

RESUMEN

RETRATOS DE FAMILIA Y ESCUELA A TRAVÉS DEL JUEGO DRAMÁTICO

Las expresiones lúdico-artísticas y en particular el juego dramático, son creaciones con las que niños y niñas confieren sentido al mundo natural y social que les rodea y se constituyen en un recurso de aprendizaje y una estrategia de investigación para una mejor comprensión del mundo de la infancia y la adolescencia.

RÉSUMÉ

PORTRAITS DE FAMILLE ET ÉCOLE À TRAVERS LE JEU DRAMATIQUE

Les expressions ludiques et artistiques, et en particulier, le jeu dramatique, constituent des créations à travers lesquelles les garçons et les filles confèrent du sens au monde naturel et social environnant et devient une ressource d'apprentissage et une stratégie de recherche menant à une meilleure compréhension du monde des enfants et des adolescents

ABSTRACT

FAMILY AND SCHOOL PORTRAITS THROUGH ROLE-PLAY

The ludic-artistic expressions and in particular the grammar game are creations with which boys and girls make sense of the natural and social world that surround them and that constitutes a learning source and a research strategy to a better understanding of the world of childhood and adolescence.

PALABRAS CLAVE

*Escuela, juegos dramáticos, Proyecto Diverser, espacio escolar, aula de clase
School, role-playing, Diverser Project, school space, classroom*

RETRATOS DE FAMILIA Y ESCUELA A TRAVÉS DEL JUEGO DRAMÁTICO

Gabriel Jaime Murillo Arango*



En las bases conceptuales y metodológicas del proyecto Diverser,¹ se parte de reconocer el conjunto de expresiones lúdico-artísticas, tales como cuentos, rondas, dibujos, canciones y, en particular, el juego dramático, en cuanto creaciones con las que niños y niñas confieren sentido al mundo natural y social que les rodea, a la vez que conforman un invaluable recurso de aprendizaje y una estrategia de investigación de cara a una mejor comprensión del mundo de la infancia y la adolescencia. Dos preguntas fueron consideradas de interés para la reflexión y la práctica pedagógica: ¿cómo representan e interpretan los estudiantes, en edad de diez a doce años, los diversos contextos culturales, la realidad de la familia, la escuela y su entorno, de acuerdo con las dimensiones de género, etnia y clase social, a través del juego dramático y otras actividades lúdico-artísticas?, y, ¿qué implicaciones tiene en los tra-

yectos de formación que aspiran a borrar las fronteras de la escuela y la vida?

El enfoque metodológico en uso pone de relieve la observación participante como una herramienta capaz de captar hasta el más sutil de los detalles —“el buen dios está en los detalles”, decía Flaubert—, la cual es nombrada por Eisner (1998: 87) como la *mirada epistémica*, es decir, aquel tipo de saber obtenido a través de la vista, una mirada capaz de referirse a todos los sentidos y cualidades a las cuales son sensibles. Las aulas, al igual que el vino, se conocen tanto por las cualidades visuales como por las cualidades aromáticas y táctiles.

Pero, ¿qué más podemos ver que no haya sido visto ya en innumerables ocasiones, incluso desde la monótona o perpleja visita del novel licenciado o normalista que efectúa sus primeras observaciones para rendir un apresu-

* Profesor de la Facultad de Educación, Universidad de Antioquia.
E-mail: gmurillo@ayura.udea.edu.co

1 Con este nombre se designa el proyecto titulado “La representación e interpretación de la realidad social a través del juego dramático y otras expresiones lúdico-artísticas en niños y niñas de diverso contexto cultural”, realizado por el grupo de investigación Diverser (*Pedagogía, sistemas simbólicos y diversidad*) de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia, coordinado por la doctora Zayda Sierra Restrepo, y financiado por el Ministerio de Cultura y Colciencias durante el período comprendido entre enero del 2000 y julio del 2002. Participaron docentes y estudiantes de siete instituciones educativas de la región noroccidental de Colombia, así: Escuela José María Córdoba (San Onofre, Sucre), Resguardo Catrú (Alto Baudó, Chocó), Escuela Normal Superior (Riosucio, Caldas), Colegio Yarumito (Barbosa, Antioquia), Colegio Conquistadores (Medellín, Antioquia), Liceo Kennedy (Medellín, Antioquia), y Cabildo Chibcariwak (Medellín, Antioquia). Ellas conforman una muestra representativa de la diversidad étnica, social y cultural, de carácter público y de estratos bajos de la población, excepción hecha del Colegio Conquistadores de Medellín.

rado informe acerca de la práctica profesional docente? ¿Sobre qué imágenes u objetos ha de posarse nuestro ojo analítico si, al fin de cuentas, al maestro le pagan por enseñar, no por mirar ociosamente por todos los rincones de la escuela?

Aguzar una *mirada epistémica* supone una ruptura con cierta tendencia de investigación educativa y pedagógica, caracterizada por la irrelevancia de la identidad de los sujetos y de los ambientes escolares, sepultados en los estándares neutros de los tests psicométricos a que son sometidos los individuos por una voluntad examinadora situada al margen de las vicisitudes en el aula. Por el contrario, con ella se apuesta por la interpretación de las cosas triviales que marcan el ritmo de la rutina de todos los días, toda vez que muestra interés por los significados que poseen la gran cantidad de tiempo que pasan los niños y las niñas en la escuela, el ambiente escolar uniforme, el mobiliario, la disposición de objetos y personas, la asistencia obligatoria, los exámenes, incluso las imágenes y los olores de la clase.

Una lectura en profundidad de los afanes cotidianos en las escuelas, así como de los sentimientos y las opiniones de docentes y estudiantes, implica permanecer abierto a la comprensión tanto de los fenómenos de regularidad y continuidad, como a los de inmediatez e imprevisibilidad de todo cuanto en ellas sucede. La distancia tomada respecto a dicha tradición en la investigación educativa se cubre revelando el carácter complejo de las actividades escolares, que no se agotan de ningún modo en la esfera de las relaciones distintas del clínico y el paciente, ni se limitan a la adquisición de destrezas simples, ni al logro de unos objetivos artificiales, ni tampoco tienen lugar en los entornos controlados del laboratorio, sino, más bien, tienen que ver con esas peculiares redes sociales que se tejen en las aulas, de tal modo que “el transcurso del progreso educativo se parece más al vuelo de una mariposa que a la trayectoria de una bala”

(Jackson, 1994: 197). Y así como las aulas de clase suelen oler a leche rancia, a polvo de lápices y tizas, mezclado con el ligero olor a transpiración de los niños, también son el lugar de lo inesperado, lo fortuito, lo incierto, todos éstos rasgos característicos del universo de las interacciones sociales humanas.

Poner el acento en los rasgos inmediatos e imprevisibles que caracterizan las situaciones escolares, y no sólo en los más seculares rasgos de uniformidad y normalización, puede hacer posible una *anatomía política del detalle*, reveladora de las minucias de que está hecho el monótono transcurrir de los días en la escuela: la lista de asistencia, el recreo, las entradas y salidas, las clases, las tareas, como también de las opiniones y sentimientos de los actores escolares, las palabras, las miradas y gestos de profesores y estudiantes, padres y madres de familia, y de las autoridades. Una anatomía política del detalle supone

[...] buscar bajo las menores figuras no un sentido, sino una precaución; situarlos no sólo en la solidaridad de su funcionamiento, sino en la coherencia de una táctica. Ardides, menos de la gran razón que trabaja hasta en su sueño y da sentido a lo insignificante, que de la atenta “malevolencia” que todo lo aprovecha (Foucault, 1985: 145).

RETRATOS DE FAMILIA

Los retratos de la familia y la escuela plasmados en los juegos dramáticos del proyecto Diverser, muestran el perfil dominante de unas estructuras de rechazo, atravesadas por la agresión, el abandono y la violencia, síntomas inequívocos de una crisis profunda que sacude actualmente las transmisiones culturales en estas instancias básicas de la socialización.

Desde las teorías sociológicas y antropológicas de la educación, la familia, la escuela, los grupos de pares y, en el tiempo contemporáneo,

los medios masivos de comunicación, constituyen las agencias indivisas de socialización, entendida ésta en términos de Durkheim como la influencia ejercida por las generaciones adultas sobre las que aún están en proceso de maduración. Pero, por encima de todas, no cabe duda de que la familia, en sus variadas estructuras y niveles de relación, ejerce una influencia duradera e inmediata desde la propia cuna de nacimiento en el proceso de incorporación del recién llegado al mundo de la cultura. Este particular entramado de elementos biológicos, afectivos y culturales, no sólo representa el “lugar natural” de la lengua materna, sino, además, un nicho de seguridad para enfrentar los desafíos y las contingencias imprevisibles de la vida cotidiana, a la vez que coadyuva a la configuración de una visión del mundo, propia de las distintas culturas humanas (Duch, 1997: 30).

Los juegos dramáticos sobre la familia delatan, en la generalidad de los casos, los problemas del maltrato infantil, la agresión sexista, el abuso de autoridad de los adultos, en suma, una ignorancia absoluta de los derechos de la infancia estatuidos universalmente, como puede leerse en este fragmento que denuncia el uso combinado del látigo y el rezo:

La mamá está haciendo los quehaceres de la casa, los hijos están jugando. Llega el papá, saluda y la mamá le brinda la comida, pero él no recibe sino que se va donde sus hijos están jugando; les pregunta si ya estudiaron y al recibir una negativa empieza a pegarles. Llega un monje de visita y al preguntar por el marido, ella contesta: “Allá está dando madera”. El monje le dice: “largue esa correa y vamos a rezar el rosario”. Todos se arrodillan, rezan y escuchan al monje que los aconseja a no castigar a los niños, sino a tratarlos con cariño (JDf, Yarumito, 16 de marzo, 2000).²

En palabras de los docentes, esta escena representa un caso típico de la vida real, en atención a la situación familiar que viven muchos estudiantes de la institución. Ahí se desvelan,

[...] la falta de afecto y de autoridad, la desautorización, el desamparo, la descomposición familiar, la carencia de recursos económicos, el machismo, la irresponsabilidad y el alcoholismo (JDf, Yarumito, 7 de agosto, 2000).

En aparente contraste, el juego dramático “La familia que soñamos” pinta un idílico retrato de familia que exhibe los más sólidos vínculos de sangre y de tierra entre las distintas generaciones que cohabitan en la casa grande situada en un apacible paraje rural, cuya jornada diaria transcurre al amparo de la oración y el consejo moral. Sin dejar de mostrar, por lo demás, la nítida línea divisoria de las funciones de los sexos en las rutinas de la vida familiar. Éste es el resumen del guión transcrito por una de las madres actuantes en el juego:

Aparece la familia reunida, la mamá le dice a la abuela que dirija la oración para acostarse. Todos se acuestan, al día siguiente la mamá despierta a los hijos para que se vayan a estudiar. Se bañan, se organizan muy juiciosos y la mamá les hace recomendaciones, les inculca normas. Se nota la autoridad, el papá inculca responsabilidad en las tareas y el deber a cumplir en la casa. Todos salen a estudiar y el papá a trabajar, la mamá y la abuela se quedan en casa preparando el almuerzo.

Luego los niños llegan de la escuela, saludan con abrazos a la mamá, a la abuela y al papá. Todos colaboran en las tareas de la casa, luego piden permiso para irse a la quebrada a bañarse y a pescar, el papá va con ellos. Al regresar del paseo comen, ven televisión, rezan y piden la bendición antes de acostarse (JDf, Yarumito, 14 de agosto, 2000).

2 En adelante se citarán las convenciones JDf = juego dramático sobre la familia, JDe = juego dramático sobre la escuela, seguido del lugar y la fecha, de conformidad con la base de datos de la investigación. Se advierte que los textos citados conservan la dicción o el registro escrito original.

Para las niñas actrices de Riosucio, la descripción del itinerario vital de una familia común y corriente no podría merecer otro título mejor que el de “Un día sin descanso”, en donde sobresale el maltrato físico y verbal entre todos sus miembros, en un juego intercambiable de roles como víctimas o victimarios, según el sexo, alternando con los padres borrachos, o con las hijas en estado de embarazo indeseado. En esencia, encontramos el mismo elenco de reparto en los juegos dramáticos de todos los escolares, con mayor o menor grado de patetismo, resumido en la exclamación rotunda de uno de estos personajes: “esta casa es un infierno” (JDf, Riosucio, 23 de marzo, 2000). Un caso semejante se presenta en la dramatización titulada “Hijos abandonados”, registrada en la escuela de San Onofre:

María, la hija de Esteban, pasaba peleando con su marido, porque él se bebía la plata que trabajaba, peleaban a diario, la abuela se metía en las peleas y los hijos se ponían a llorar. Tenían cuatro hijos, un día se pusieron a pedir plata, la mamá los encontró, los llamó, y muy triste les dijo: “me voy para Caracas a trabajar para mandarles todo”. Los niños se pusieron muy contentos, pero pasaron los días y la mamá no enviaba nada. La abuela les decía: “yo no tengo comida para darles, yo no sé qué vaya hacer”. Los niños salían a la calle, peleaban, hasta robaban, no respetaban. Un día supieron que la mamá se había casado otra vez y la abuela triste le mandó una carta en la que le contaba todo lo que hacían los hijos, que cuando viniera los encontraría presos y la mamá decidió regresar para saber qué pasaba, recordó que ella les había ofrecido muchas cosas, entonces decidió que su regreso sería en diciembre y que les llevaría muchas cosas; al llegar la Navidad vino con regalos y la abuela se alegró porque la hija le escuchó el consejo y los niños empezaron a ser mejores (JDf, San Onofre, 10 de mayo, 2000).

En el caso particular de este pueblo costero, el grado de descomposición social y familiar ha alcanzado tales límites, al punto de destacar dos ominosas “instituciones” sociales sur-

gidas en los años más recientes, de la mano del desplazamiento forzado al que se han visto sometidas innumerables familias de las áreas rurales circunvecinas: la de los niños *desechables* y el bus cargado de mujeres que parte de la terminal rumbo a Caracas los lunes por la noche. A propósito de los *desechables*, la profesora Lina refiere cómo la incorporación de algunos de ellos se convirtió en un verdadero incidente clave en el desarrollo del trabajo:

[...] en el caso de nuestro proyecto, a los niños nuestros les dijimos desde un principio que eran los niños que casi les decíamos en términos despectivos que eran los desechables para los docentes, “ese niño no sirve”, es la expresión, y da la casualidad que en el proyecto llegaron todos los niños que no servían para nada y esos niños han motivado a los genios para que participen, los niños que no servían están dando mucho (Relatoría 3.º Encuentro de docentes investigadores, Medellín, 15 de mayo, 2000).

Otra es la situación en que se encuentran las familias indígenas desterradas que, además de enfrentar graves problemas económicos por no hallar un lugar productivo en el medio urbano, muchas de ellas desplazadas a causa de la violencia, desgarradas por la ausencia de la figura paterna o el desempleo intemporal, no encuentran una alternativa distinta a la de deambular con niños y niñas por las calles o, cuanto más, procurarse un precario sustento derivado de la llamada *economía informal*. La mayoría de estos niños, nacidos y criados en Medellín, han perdido el contacto con sus comunidades de origen y van por ahí despojados de sus tradiciones, sus usos y costumbres raizales.

Esta crisis de la imagen tradicional de la familia nuclear, que se ha querido pasar como el modelo de la familia colombiana, ha tocado de manera diferente los estratos altos de la sociedad. Así se refleja en las aulas del Colegio Conquistadores, según el relato de la profesora:

Me refiero al caso de niños que tienen situaciones familiares difíciles, caso del Colegio Conquistadores, chicos que están muy solos porque los padres viajan bastante y los chicos están en compañía de alguien que los cuida, del club, de un montón de objetos materiales, pero realmente no tienen nadie humano a su lado. Entonces ellos llegan deprimidos a clase y se niegan a estudiar, además de que empiezan a manejar o a dar síntomas por ejemplo de indisciplina, inquietud, toda una serie de factores que están diciendo a gritos: "ayúdenme que realmente lo que necesito es otra cosa". Y, además, genera una baja académica, porque se ha visto, sin ser chicos con dificultades de otro tipo, sino que su parte social es tan fuerte que puede generar esas cosas (Relatoría 5.º Encuentro de docentes investigadores, Riosucio, 3 de octubre, 2000).

RETRATOS DE AULAS Y ESCUELAS

La puesta en escena de los juegos dramáticos y las visitas de campo en las escuelas revela la inquietante mirada de niños, niñas y maestros sobre los espacios escolares, vistos no sólo bajo su aspecto físico, sino también de la interacción social, la distribución del tiempo y el ambiente pedagógico. Dicha atención se vincula al redescubrimiento, por parte de la investigación cualitativa-etnográfica, del análisis de los acontecimientos, rituales e interacciones que tienen lugar en la escuela por dentro, que arrastra consigo una crítica a dos enfoques unilaterales del aula de clases y la escuela: un enfoque que las reduce al espacio físico, y otro centrado exclusivamente en las relaciones interpersonales.

UNA CARTOGRAFÍA DEL ESPACIO ESCOLAR

En las dramatizaciones y dibujos infantiles elaborados por los distintos grupos, queda al descubierto el estado de hacinamiento o la ruinosa apariencia física de las escuelas públicas. Un caso patético se ilustra en los bocetos trazados por los alumnos del Colegio Ya-

rumito, los cuales ofrecen un vívido contraste entre los espaciosos jardines con piscinas, columpios y toboganes que rodean las casas de recreo habitadas temporalmente por algunas familias cuyas cabezas ejercen el oficio de mayordomos, y el edificio escolar que, a pesar de la pulcritud, más semeja una colmena sin ningún lugar para una abeja más.

En el Liceo Kennedy, los dibujos fueron coloreados con el gris uniforme de las placas de cemento y las mallas metálicas que separan a los transeúntes en la calle de los patios del Liceo, y el ocre desvaído de los ladrillos, en reemplazo del color verde arquetípico del mundo de la naturaleza. Y en nuestras notas de campo en la visita a San Onofre quedó registrado el asombro ante la falta de proporciones de un espacio caracterizado por las aulas apretujadas, de baja altura y escasa ventilación, en medio del calor abrasador del Caribe, en tanto a un costado del patio de recreo se localiza un confortable bohío techado en paja de la tierra, mas no habilitado precisamente para las reuniones de trabajo rutinario con los estudiantes.

Una excepción pareciera hallarse en la imagen de espacios cubiertos de un suave prado demarcado por arriates de flores multicolores, que cuelgan incluso de los techos abovedados en el Colegio Conquistadores, por cuyos campos rodeados por una malla de seguridad discurre un rumoroso riachuelo cuya conservación hace parte de la misión y los objetivos del proyecto educativo institucional ambiental. Pero bajo las apariencias se oculta la ilusión perdida, un dato que no podía escapar a la mirada aguda de la maestra del Resguardo Indígena:

La educación de nosotros no son esas aulas, de pronto están en el río, en una playa. Nosotros partimos de eso, la escuela es la casa, y la escuela viene desde ahí, y la escuela no es solamente la escuela, sino todo el ámbito, todo ese contexto que nos rodea, entonces no tomamos la escuela como las cuatro paredes que hay, sino que toma-

mos la escuela en conjunto con la naturaleza (Relatoría 3^{er} Encuentro de docentes investigadores, Medellín, 18 de mayo, 2000).

Son palabras que nos aproximan a una concepción histórico-antropológica de la educación que se resiste a admitir la existencia aparentemente natural de las instituciones escolares, como si éstas fuesen ajenas al correr del tiempo, habituados como estamos a pensar los fenómenos educativos conforme al modelo hegemónico de la escuela masiva inaugurada en la modernidad occidental.

La presencia omnipotente de este modelo universal hace que permanezcamos obnubilados para reconocer el carácter tensional presente en la genealogía de las relaciones contraídas entre la pedagogía y los regímenes disciplinarios, como es señalado por Saldarriaga:

Lo que ocurre con frecuencia es que la proclamación de los nobles fines formadores y la búsqueda afanosa de innovaciones pedagógicas, hace olvidar que la estructura de los edificios, salones, patios, ventanas, rejas y muros donde se encarnan es aún aquella carcaza arcaica cuya forma no es muy diferente a la de un reformatorio, un cuartel o un manicomio (2001: 109).

El conjunto de elementos materiales de que está compuesta la escuela ha sido objeto de estudio por antonomasia de una psicología educativa preocupada por los ambientes o entornos de aprendizaje, incluso desde el enfoque más refinado de la ergonomía escolar que pretende determinar las condiciones ambientales, especialmente materiales, más adecuadas al desarrollo cognoscitivo de los usuarios (Vayer, Duval y Roncin, 1993: 26). Por cierto que este orden de preocupaciones ya había sido formulado en un *modelo pedagógico biólogo*, que desde finales del siglo XIX reúne razones de orden económico, pedagógico, arquitectónico y, sobre todo, médico, conforme al cual hay que hacer del maestro un funcionario acucioso de la vigilancia de los cuerpos y la moralidad de los sujetos escolares,

del juego en los patios, de la edificación, muebles, enseres y materiales escolares; ante todo, de la inspección médica consistente en velar por la renovación del aire, la luminosidad de los espacios, la adquisición de la postura correcta de los cuerpos, del baño y las vacunas.

No obstante, pareciera que este movimiento de escuela activa de la modernidad hubiese rozado apenas a las escuelas públicas del país, valga decir, en la superficie de los códigos discursivos, si tenemos en cuenta el sentir y las representaciones actualizadas de nuestros protagonistas. La fractura radica en el modo de apropiación y, más aún, de desvirtuación en el contexto histórico colombiano de modelos pedagógicos foráneos, que hizo posible la proliferación de escuelas distinguidas por el hacinamiento y la ausencia de espacios adecuados para la formación integral de los individuos. Dicha inconsecuencia histórica se vuelve más acusada si miramos el ambiente de las interacciones en uso entre docentes y alumnos, tan alejado de los principios del modelo pedagógico de la escuela activa, como si los espacios de aprendizaje no fueran algo más que aulas, patios y servicios sanitarios, que incluyen el tejido de relaciones sociales y los rituales que se crean y recrean continuamente en la vida escolar.

LAS RELACIONES INTERSUBJETIVAS EN LA ESCUELA

Hay otra mirada sobre la escuela, más humana, si cabe, pero igual de limitada en su alcance, que remite a la comprensión del grupo humano, traducido en la expresión corriente de los maestros que nombran “mi clase”, o “mis alumnos”, con ese dejo cariñoso de sentido de pertenencia o compromiso existencial, pero también de reserva privada de todo cuanto pudiera ocurrir puertas adentro del aula. David Hargreaves (1977: 132-133) propuso un esquema de análisis de las relaciones interpersonales en educación, a partir de identificar dos cualidades esenciales de la interacción

profesor-alumno en la dinámica de la clase. Por un lado, su carácter obligatorio, dado que los alumnos no tienen elección de aceptar o rechazar la relación con el profesor, así como tampoco a nadie se le ha otorgado el beneficio de responder a voluntad si quiere asistir o no a la escuela. En contrapartida, este carácter se manifiesta de modo singular en la aparición frecuente de la “retirada psicológica”, como una reacción del alumno a la presencia no querida en clase, y en el recibimiento exultante del tiempo de vacaciones o de receso escolar, o en la curiosa expresión “nos soltaron”. Por otro lado, se trata de una interacción “asimétricamente contingente”, anclada en la autoridad pedagógica del profesor que, pese a todo, no puede impedir la generación de diversas estrategias de supervivencia, o de evasión, o simulacro por parte de los alumnos.

Según este autor, la variedad de roles del profesor en el aula se reparte en un amplio abanico que incluye el de orientador, asesor, acompañante, mediador y otros más, y pueden ser agrupados en dos roles principales: el de *instructor* y el de *controlador de la disciplina*. El papel de instructor permite situar al profesor en cuanto un hacedor de currículo, es decir, como un sujeto de supuesto saber, dotado de las capacidades requeridas para la selección de los contenidos de enseñanza y de los métodos apropiados en la realización de su tarea. La función de la disciplina y el control en clase pasa por el reconocimiento de la autoridad docente como fuente de reglas de comportamiento, entendidas como una mezcla de formalidad, pleitesía y sumisión.

Es el carácter *autoritario* de estos roles el que es recusado con insistencia en los juegos dramáticos, en ocasiones representado irónicamente mediante una inversión de personajes, es decir, haciendo aparecer en la función lúdica un carácter opuesto al conocido realmente. Por ejemplo, una rectora aficionada a programas animados de TV y gozosa acompañante de los bailes juveniles; otro, la puesta en escena de un episodio generador de con-

flicto y resistencia por parte de los alumnos, resuelto mediante el lanzamiento de tizas, lápices y cuadernos a la maestra, expresando su rechazo al castigo impuesto de no salir para la casa y quedarse haciendo el aseo en el aula. Citemos un ejemplo más, extractado de un diálogo posterior a la realización del juego en que hubo unanimidad respecto a la caracterización de una rectora desprovista del don de la escucha, a la cual se opuso una figura idealizada de la *autoridad pedagógica*, en una escenificación de las niñas de la Escuela Normal de Riosucio:

Bueno, yo de rectora de un colegio trataría de estar más con los niños y por decirlo así, no ser tan amargada y estar a cada hora alejada, y cada vez que vaya a un salón no estarlos regañando, sino hablar con ellos, irlos a saludar, hacer más actividades con ellos, por ejemplo, que salgamos, hagamos cosas divertidas, ¡eh! que hagamos más actividades culturales, días deportivos y hacer que los niños, por ejemplo, por medio de poesías expresen todo lo que ellos tienen por dentro, recogerlos y tal vez llevarlos a otra parte del municipio (Relatoría 4.º Encuentro de docentes investigadores, San Onofre, 24 de junio, 2000).

En el Colegio Yarumito, el juego dramático sobre la escuela resalta el uso de la evaluación como un instrumento de control o de castigo:

Jennifer es la profesora de ciencias, llega a la clase, comienza con la oración, luego les dice que les va a hacer evaluación, ellos responden con fases descomedidas, la profesora grita y les dice: “copien el primer punto y si no saben no se los vuelvo a hacer”. Suena el timbre y se va.

Entra la profesora de sociales, Alejandra, a su llegada los estudiantes dicen: “ah, oe, oe”. Ella los saluda, luego pregunta la lección, unos están bien dispuestos para la clase, otros no; finalmente todos terminan haciendo indisciplina y tirándole papeles y cuadernos a la profesora. La profesora Jennifer vuelve a clase, los pone a hacer el aseo para luego irse a sus casas (JDe, Yarumito, 10 de mayo, 2000).

Estos motivos y gestos son reiterativos en el montaje escénico del grupo del Liceo Kennedy:

Profesora: De las tres funciones nada más les vaya decir una para que se acuerden de... (*Andrés sigue conversándole a July Mei*). Quiero que terminen este examen pronto (*Andrés se vuelve a mirar a la profesora*) porque... todavía vamos a hablar más de la célula (*Andrés insiste en su charla con July Mei*) Andrés Felipe (*la profesora se pone de pie*), íestamos en una evaluación!

Andrés: Sí señora (*ríe*).

Profesora: Me hace el favor y se me... se me para aquí (*La profesora se sienta nuevamente*).

Andrés: ¿Por qué?

Profesora: ¡Se me para aquí! (*Andrés se pone de pie y va a donde le indica la profesora, justo al lado del escritorio, pero éste se cruza de brazos, se recuesta en la mesa y hace un gesto burlón. La profesora da dos golpes con su mano sobre la mesa*). ¡Andrés Felipe! (*éste también golpea la mesa en dos ocasiones con el lapicero*) ¡Ya no aguanto más con usted! (*se levanta del puesto, lo toma con su mano y lo lleva al muro, detrás de su escritorio, lejos de sus compañeras*). Me hace el favor y se me para aquí (*Lo deja allí. Él sonrío. La profesora va donde la alumna July Mei*). Y July Mei se corre para adelante para que no le vean ahí (*Andrés se agacha quedando en la posición del perrito*). Andrés Felipe, yo lo dejé ahí (*Andrés vuelve y se para junto al muro*). Andrés Felipe... usted está muy cansoncito hoy (*él juega con un lapicero entre sus manos y sonrío*). Le voy a tener que hacer una anotación.

Andrés: Ya me la hizo.

(*La profesora se sienta dándole la espalda a Andrés. Éste se entra para una pieza sin que la profesora lo advierta. Andrés regresa y hace muecas a espaldas de la profesora, quien ha estado escribiendo. July Mei también escribe. Yinnedt y Yessica permanecen muy quietas y en silencio*).

Profesora: Me hace el favor... (*voltea a mirar a Andrés Felipe no está en el sitio en que ella lo dejó*) Me hace el favor Andrés Felipe... (*La profesora se pone de pie y se dirige a donde está*

la profesora Cristina). Profesora, ¿me puede prestar las llaves? (*se dirige al salón donde encerrara a Andrés Felipe y antes de abrir la chapa voltea a mirar a las alumnas*). Permiso, ojo con... con la evaluación (*abre la puerta y va en busca de Andrés Felipe*) (JD, video N.º 3, Medellín, 2000).

Este clamor de las niñas y los niños participantes nos remite a un tercer enfoque o significado del espacio escolar, entendido como *clima pedagógico* o *ambiente pedagógico*, que busca trascender sendas visiones unilaterales, bien sea la de la dinámica de las estructuras materiales, o bien la de la dinámica de las interacciones de grupo. En su exposición se hace uso de metáforas del campo de la ecología para sustentar un enfoque interactivo que busca conjugar los aspectos físicos con los institucionales y de relaciones de grupo, y define que en el mundo de la clase, como en el de la familia, el entorno es la situación misma del niño. Este modelo explicativo, también conocido como *de las mediaciones* (Pérez, 1995, 1998; Vayer, Duval y Roncin, 1993: 10), mantiene que todo lo que sucede o se expresa en el aula, a saber, las relaciones con los demás, el interés por las actividades, las acciones compartidas, depende de una compleja red que anuda la organización de las relaciones entre las personas y la organización de las estructuras materiales que enmarcan las interacciones de los sujetos con el entorno.

Quien enseña sabe crear un clima especial no sólo por lo que dice, sino por la forma en que se presenta a los alumnos, además de la manera en que trabaja con las dimensiones de espacio y tiempo en el aula. Este clima se crea mediante la distribución del mobiliario, el aprovechamiento de las paredes, los rincones y pasillos, la decoración, el ritmo alternado de las voces, la secuencia de las tareas, la presencia o ausencia de la relajación y la risa. En cualquier caso, el aula de cada profesor o profesora y de cada escuela tiene un determinado carácter. Para Van Manen (1998: 189), la cuestión práctica no consiste en si se debe cre-

ar un ambiente, sino en qué tipo de ambientes generan unas genuinas relaciones pedagógicas.

Un enfoque fenomenológico del ambiente pedagógico se afirma en el concepto *acogimiento* (acogida desde el reconocimiento del otro en su irreductible alteridad), como un concepto subyacente en toda acción pedagógica en medio de la crisis profunda de las transmisiones culturales vividas en el mundo actual (Duch, 1997: 26-29). Las estructuras de acogimiento hacen posible la identidad de sí de los individuos como un proceso inacabado de construcción de relaciones significativas en el mundo que le acoge; hacen viable la integración en el flujo de una tradición cultural concreta; capacitan para el rico despliegue de la facultad simbólica del ser humano, situado críticamente en un presente desde donde poder rememorar el pasado y anticipar el futuro; y posibilitan el empalabramiento de la realidad, que tiene como consecuencia el “venir a la existencia” para el hombre, de la misma realidad y de él mismo como parte integrante de ella.

El concepto *acogimiento* se inscribe en una *ética de bienvenida* (Bárcena y Mélich, 2000: 87), que pone de relieve la figura de la responsabilidad educadora como una especie de cortés y hospitalaria invitación al recién llegado, como diciendo: “éste es nuestro mundo”. La ética de bienvenida no podía quedar mejor expresada que en esta conmovedora confesión autobiográfica de Pascasio, evocando el arribo a Medellín en su condición de estudiante indígena proveniente de las selvas chocoanas:

No veo la educación ideal sino bajo la forma como se le trata a la persona que llega, cuando esas personas tienen un trato, un trato agradable, normal, como conociendo su... de dónde viene, yo creo que desde ahí habría una educación ideal, desde ahí partiría el querer por seguir educando, porque muchos llegan, pero a los poquitos días se devuelven, se van porque no los van a enten-

der en ese proceso que ellos vienen viviendo. Y de ahí parte la educación ideal, para las personas indígenas que vengan de fuera. Que brinden posibilidades porque la persona que llega de una comunidad indígena sufre mucho, nosotros lo decimos porque lo hemos vivido en carne propia, entonces, cuando se conoce de dónde viene, qué pasa con ese pasado cultural, yo creo que ahí, ahí es donde nace la verdadera educación, o la educación ideal (Relatoría 3^{er} encuentro de docentes investigadores, Medellín, 18 de mayo, 2000).

Por la misma vía, Philippe Meirieu (1998: 85-86) caracteriza los espacios educativos como “espacios de seguridad”, en los que los aprendices tengan la garantía de poder tantear sin caer en ridículo, de poder equivocarse y recomenzar sin que su error se le gire durante largo tiempo en contra. “Hacer sitio al que llega” es, ante todo, ofrecerle esa clase de espacios, en la familia, en la escuela, en las actividades socioculturales en que participe. De donde se infiere que las responsabilidades esenciales del pedagogo recaen en la construcción de espacios de seguridad como un marco posible para los aprendizajes, y en el trabajo sobre los sentidos como un poner a disposición de los que aprenden una energía capaz de movilizarlos hacia saberes. Así se conjugan los dos orígenes de la palabra educar: *educare*, nutrir, y *educere*, encaminar hacia, envolver y elevar.

El interés por la generación de ambientes basados en relaciones de confianza, de seguridad, de reciprocidad y afecto, es una constante en las interpretaciones acerca de las implicaciones didácticas del juego dramático, que propugnan por la superación del temor a aparecer y a la burla entre los estudiantes, como una premisa indispensable en el mejoramiento de las condiciones del aprender. En una encuesta efectuada entre las madres y algunos maestros externos al proyecto del Colegio Yarumito, resalta la unanimidad de opiniones de las primeras al hacer referencia a

un cambio de actitudes de sus hijos e hijas en términos de que son más activos, más expresivos, participativos y sociables, al tiempo que los profesores subrayan el contraste entre un antes y un después (de involucrarse en el trabajo de investigación), según la dinámica de participación social en el aula de clase. Para el profesor de educación física y deportes,

Antes los niños se mostraban tímidos e inhibidos para expresar o realizar tareas propias de su grado de estudio o de edad. No respondían ante una solicitud de opinión, no se movían de sus puestos por temor a un regaño o castigo de su profesor, eran seres que estaban ahí, pero no existían, no desarrollaban su cuerpo y expresión corporal mediante el juego... Eran niños inseguros de sí mismos. Ahora se muestran más activos y participativos de las actividades de clase. Son más seguros en su expresión y se apropian de lo que dicen, defendiendo su posición.

Otro de los profesores lo expresa de un modo puntual:

Participar en clase era un verdadero problema, debido a la timidez y el miedo a la burla... [Con el proyecto] los alumnos han ido poco a poco integrándose al ambiente escolar, han dejado de ser las islas que fueron en otra época de estudio (Relatoría 5.º Encuentro de docentes investigadores, Riosucio, 4 de octubre, 2000).

Se trata, pues, de opiniones y sentimientos compartidos por todos los sectores de la comunidad educativa. Es así como desde la iniciación misma de los talleres, las maestras expresaron sus expectativas por ver transformadas las prácticas pedagógicas habituales no sólo en el área artístico-lúdica, sino en todas las áreas integrantes del currículo. Por parte de los estudiantes, desde muy temprano se dejaron oír voces animosas como las siguientes: “qué nota de clase” (en el Colegio Conquistadores); “nunca antes había visto a los profes jugar con nosotros” (en el Liceo Kennedy) (Relatoría 2.º Encuentro de docentes investigadores, Medellín, 23 de marzo, 2000).

Este reconocimiento del otro en un ambiente de seguridad y estimulación, reclama un tacto especial que permita afrontar las situaciones con sensibilidad, captar el significado de las acciones de los otros, saber cómo y qué hacer. Se trata del *tacto pedagógico*, definido bellamente por Van Manen, no a partir de un discurso teórico abstracto, sino tomado de la experiencia en el mundo de la vida:

Un mundo en el que la madre es la primera que coge y mira al hijo recién nacido, en el que el padre evita que el hijo cruce la calle sin mirar, en el que el profesor hace un gesto de aprobación al alumno en reconocimiento de la tarea bien hecha (1998: 46).

UN DÍA DE CLASES

Las distintas creaciones del juego dramático sobre la escuela vistas a lo largo de este proyecto, poseen en común la puesta en escena de un código de señales que rige las comunicaciones en el espacio del aula. Se trata de un código que puede ser entendido en el sentido foucaultiano de un instrumento táctico de disciplinamiento de los cuerpos dóciles, cuya eficacia reposa en la brevedad y la reacción a punto de las órdenes. Retomando la brillante descripción de Foucault:

La educación de los escolares debe hacerse de la misma manera: pocas palabras, ninguna explicación, en el límite un silencio total que no será interrumpido más que por señales: campanas, palmadas, gestos, simple mirada del maestro, o también el pequeño utensilio de madera que empleaban los hermanos de las Escuelas Cristianas; lo llamaban por excelencia “la señal” y debía unir en su brevedad maquinales la técnica de la orden a la moral de la obediencia (1985: 170-171).

Los juegos dramáticos, con sus variantes, exhiben las variadas formas de lenguaje verbal y no verbal típicas de la interacción en las aulas de clase: la reiterada insistencia a guardar silencio, incluso antes de pronunciar al-

guna fórmula de saludo; el uso de números que reemplazan los nombres en la llamada a lista; el sonido estridente del timbre; la disposición regular del espacio del aula, la mesa y el uso exclusivo de la palabra por parte de la maestra. Así se desenvuelve “Un día de clases”, según la representación escénica en el Liceo Kennedy de Medellín:

(Aparecen los útiles en el piso y la mesa del profesor cubierta con una tela amarilla y con algunas espumas encima. Entra la profesora y hace como si sonara el timbre. Luego entran los alumnos y alumnas. El último en llegar al salón es Esteban).

Profesora: Se sientan allí en sus puestos. Callados por favor.

Esteban: Buenos días, profesora.

(Se devuelve y cierra la puerta del salón. Los alumnos y alumnas se organizan en dos filas).

Profesora: Buenos días... Bueno, voy a llamar a lista... Álvarez Yhennifer.

Yhennifer (poniéndose de pie): ¡Presente!, maestra.

Profesora: Voy a decir las funciones que cada uno tiene que cumplir. El representante tiene que estar al frente del grupo, o sea, estar en los momentos que yo no esté, estar pendiente de él, ¡ilisto! En cualquier materia que estén, en ciencias sociales u otra, ¡ilisto!

Avanzado el tiempo de la clase, la maestra procede a confirmar la asignación de roles y tareas, acaso sin percatarse del gesto maquinal de mando que se prolonga en los giros y golpes del lapicero sobre la mesa:

(Algarabía).

La monitora...

(La maestra da un puntazo con el lapicero, luego, cuatro golpes a la mesa).

¡Silencio!

(Sonríe y repite los golpes sobre la mesa).

¡Silencio!

[...] La monitora es sólo, solamente en esta materia, me tiene que poner cuidado, que si yo estoy hablando con una madre de familia, un padre de familia, ¿qué va a hacer? Lo siguiente: va a mirar quiénes faltaron, quiénes hicieron la tarea, ¡ilisto! Bueno, para el próximo martes..., coloquen ahí, para el próximo martes... *(Las alumnas y el alumno escriben, menos Cristina, quien juega con el lapicero. Al fondo se oyen murmullos del resto del grupo)*... Para el próximo martes, traer el sistema... el sistema solar con reciclaje... con material reciclable.

(La profesora también está escribiendo).

Bueno... los niños que llamé ahora para hablar el asuntico, me hacen el favor y vienen... los necesito acá. Cada uno me trae su cuaderno.

(Ellos se acercan a la profesora).

¡Silencio!. Los demás calladitos... en filita, en números, por números (JDe, video N.º 3, Medellín, 2000).

La última sesión del juego dramático tuvo lugar en presencia de la rectora y del equipo de investigación, en la que el grupo se esforzó por mostrar un cuadro de los caracteres y situaciones más reconocidos en los juegos realizados acerca del tema de la escuela:

El salón estuvo dispuesto con sillas blancas y en filas e hileras. Entraron los alumnos con la profesora. Cada uno se ubicó en su sitio. La profesora saludó y llamó a lista por números. A continuación se llevó a cabo la clase. Después se escogió el representante de grupo y el monitor. Después se hizo una orientación de grupo en la que tocó temas como los noviazgos dentro y fuera del salón de clase, problemas con los profesores y reiteradas faltas contra la disciplina. Al finalizar la clase, los alumnos le tiraron papeles a la profesora (JD, Medellín, 13 de mayo, 2000).

Como espectadores, vienen a la memoria las palabras de Jackson:

[...] es posible que la mesa del profesor tenga una nueva forma pero allí seguirá, tan permanente como los mapas enrollables, la papelera y el sacapuntas en el borde de la ventana (1994: 47).

Ni siquiera ante la presencia vacía del aula podemos evitar las evocaciones que nos suscitan las huellas de estos objetos que más parecen habitar ahí por siempre, ni las imágenes de héroes y paisajes que cuelgan en paredes deslustradas, ni el olor irritante del polvo de tiza, ni las filas de pupitres, todos ellos objetos o sensaciones que no por superficiales o triviales dejan de señalar la uniformidad de los ambientes escolares, valga decir, las cualidades de repetición, redundancia y ritualismo que son inherentes a las actividades escolares.

El grupo infantil del cabildo Chibkariwak se mostró nada remilgado al representar de una sola pieza la sucesión monótona de las horas dedicadas a materias dispersas o aisladas entre sí, sin que esta aparente diversidad de contenidos específicos halle una correspondencia con formas disímiles de actividad, remarcando la existencia de una estructura curricular con su división de las asignaturas como compartimentos estancos, además de la ineluctable presencia de la maestra autoritaria:

Inician la dramatización con la clase de matemáticas. Valeria, la profesora, explica el tema fraccionarios, diciendo: "los fraccionarios son los que dividen la unidad y pueden ser unidades, decenas, centenas y punto que indica mil"; luego pone una serie de tareas, a lo cual una estudiante replica porque es demasiada tarea. Terminado que hubo de poner la tarea, la maestra ordena a sus estudiantes que se vayan para educación física; en esta clase, la profesora las pone a hacer ejercicios y luego a trotar alrededor del salón, al final califica a dos niñas, a una excelente y a otra insuficiente. Pasan a clase de ciencias naturales, en la cual la profesora habla de ecología y explica el tema "diversidad de aguas", sobre el cual dice: "Colombia ocupa el cuarto lugar en el mundo en diversidad de aguas, el primero lo ocupa

Rusia, el segundo Arauca, el tercero Amazonas y el cuarto Colombia, la ciudad donde más llueve es Chocó". Pone como tarea consultar más sobre la diversidad de aguas. Terminada esta clase, salen a descanso; aquí se presenta una pelea porque una de las estudiantes le quita la lonchera a otra, entonces tiene que mediar la profesora y la lonchera le es devuelta. Después de descanso entran a clase de ciencias sociales, la profesora se vuelve rígida, saca de clase a una estudiante porque llegó tarde y está muy necia, ella no se quiere salir y entonces la maestra la toma del brazo y la arrastra fuera del salón, coloca en la pared una tela a manera de mapa (dos de las estudiantes lo sostienen) y comienza a ubicar los ríos de Colombia, muestra por donde pasan el río Cauca y el Magdalena y pone de tarea la ubicación de todos los demás (JD, Medellín, 13 de mayo, 2000).

"Los niños desobedientes" fue el título de la creación del grupo de San Onofre, evocadora de un incidente reciente sucedido en la escuela, con la incorporación de dos niñas santandereanas que tuvieron que ganar a pulso su derecho a participar en las actividades escolares frente a sus propios compañeros. Pese a la novedosa situación, en el juego no dejan de aflorar los elementos distintivos de la rutina escolar: el toque de campana, las filas, el rezo, la orden categórica, el castigo:

Al toque de la campana todos los alumnos formaron, entraron a los salones y a los alumnos de 4.º grado nos tocó arreglar las sillas porque los alumnos las dejaron mal puestas. Al empezar la clase la seña preguntó: ¿qué fiestas se celebran en el mes de mayo?, y contestamos el día de la madre y la virgen María. Después que contestamos, la seña nos mandó a que se sentaran y llegó la directora y nos presentó a dos alumnas nuevas, Carolina y Andrea, que las tratáramos bien. A la seña la llamaron; David y Andrés se pusieron a pelear y le pegaron a las alumnas nuevas, entonces la seña fue a buscar a la directora, castigaron a los niños, los pusieron a barrer todo el colegio, y así, aprendieron a respetar (JD, San Onofre, 22 de junio, 2000).

En el caso del Colegio Yarumito, las escenas revelan también la tensión planteada entre la

figura de la autoridad, esta vez revestida del abuso de la evaluación como instrumento de control, y su rebasamiento mismo expresado en el desorden y la algarabía en las aulas de clase. La evaluación prácticamente cubre todo el campo de las actividades desarrolladas en el aula, acompasadas por el sonido estridente del timbre que señala el principio y el fin de un fugaz contacto de la profesora con los alumnos.

Jennifer, la profesora de ciencias, llega a la clase, comienza con la oración, luego les dice que les va a hacer evaluación, ellos responden con frases descomedidas, la profesora grita y les dice: copien el primer punto y si no saben no se los vuelvo a hacer. Suena el timbre y se va (JD, Yarumito, 16 de marzo, 2000).

Los elementos más notorios en los improvisados juegos de las estudiantes de Riosucio, reflejan sin equívocos la omnipresencia de la figura hierática de la monja rectora, con sus frecuentes interrupciones de la clase, a donde acude con infinidad de pretextos, bien sea para pasar revista al estado del uniforme, para llamar a "concentración" en el patio, o renovar un acto recordatorio de los deberes religiosos. Así mismo, dejan ver el uso y abuso de los mecanismos de evaluación académica, reiterando frases de uso corriente tales como la amenaza siempre latente de "perder el año", los méritos requeridos en la conquista de una "mención de honor" o una "izada de bandera". Paralelamente, en las representaciones sobre "La escuela ideal", pudo apreciarse un elevado sentido crítico acerca de la participación democrática en la gestión escolar, haciendo eco de los principios de "una mirada etnográfica" difundida en la Escuela Normal, dicho en palabras de una maestra (Relatoría 4.º Encuentro de docentes investigadores, San Onofre, 24 de junio, 2000).

Al tomar la evaluación como un chivo expiatorio del autoritarismo en la escuela, en los juegos se deja ver no sólo bajo la forma de un rito visible en los exámenes periódicos, sino

como la copia fiel y exacta del control y la disciplina imperantes en la escuela. De hecho, siguiendo a Eisner (1998: 161), la omnipresencia de la evaluación es concomitante del predominio de un esquema de comunicación en el aula de dirección única, de quien habla a quien escucha en silencio, que se revierte en un patrón de relación pregunta-respuesta-evaluación, donde ésta quizá pueda medir en algún grado la asimilación de nociones u operaciones por parte de los alumnos, pero no instruye, ni mucho menos educa, por sí misma.

Este modelo autoritario da cuenta de unas dinámicas de evaluación en clase que son más complejas y atraviesan el conjunto de la vida institucional de la escuela. De acuerdo con Jackson (1994: 60-66), la evaluación escolar no se configura sólo en el caso único y singular de los exámenes, sino que ella cruza como una estela móvil y cambiante, a la vez impersonal y subjetiva, toda la vida escolar. Entre sus atributos cabe mencionar cómo el profesor no es la única fuente, pues ella proviene también de los compañeros de clase, e incluso a veces de la autoevaluación; cómo las condiciones de su comunicación varían del secreto a la publicidad, del rumor y la conseja a la discreción; cómo los referentes no se agotan en el logro de los objetivos educativos por los alumnos, sino que abarcan, además, las expectativas institucionales y la constante atención a las conductas y rasgos del carácter, aun cuando todos éstos puedan ser estimados a un mismo tiempo; y cómo la evaluación es portadora de valores al punto de determinar en grado sumo la repartición de premios y castigos.

En cualquier caso, de una concepción dada de la evaluación escolar pueden derivarse factores de inhibición o de estímulo en el proceso de aprender, no pocas veces reflejados en el orden de preferencia de las materias en el sentir de los alumnos. En el Colegio Yarumito, éstos dicen preferir aquellas materias que estimulan la pasión por investigar en la naturaleza, en el laboratorio, que cuentan con el respaldo de profesoras no pegadas de la evalua-

ción, alentadoras de la práctica de la consulta y la escritura individual, lo que “nos hace sentir bien, porque uno lleva a volar la imaginación”, en contraste con las clases de sociales y de ética, en las que “se dicta mucho” y hay que responder a todo de memoria (JD, Yarumito, 3 de marzo, 2000).

EPÍLOGO

Son muchas las enseñanzas que se desprenden de esta experiencia de investigación en la escuela, entre las cuales deseamos destacar, finalmente, la pertinencia de una opción metodológica que tiene que ver no sólo con la participación de los distintos actores educativos en el curso de la investigación, sino que el recurso de la observación etnográfica remite a la comprensión misma del conocimiento pedagógico, asumiendo que éste implica tanto una certeza abierta como una imperfección cerrada (Woods, 1995: 17-18).

La certeza abierta alude, más que a la intuición, al sentido común o a la confianza intrínseca de enseñar algo a alguien que no sabe, a esa suerte de optimismo educativo que anima la profesión docente, según esta hermosa declaración de vocación pedagógica:

¿Por qué pasa esto? ¿Por qué deberíamos sentirnos los educadores más inclinados que cualquier otra persona al optimismo? La respuesta, en pocas palabras, es: porque nuestro trabajo así lo exige. Porque la educación es fundamentalmente una labor optimista. Está basada en la esperanza. Toda la empresa educativa se fundamenta en la convicción de que mejorar es posible, de que el conocimiento puede reemplazar a la ignorancia y de que las habilidades pueden aprenderse. Es más, quienes la practican no sólo consideran posible estos cambios: se comprometen a hacerlos realidad. E intrínsecamente los valoran. Honran a aquellos que consiguen realizarlos. La educación está, por definición, orientada hacia el futuro, lo cual le da una razón más para estar iluminada por un espíritu de optimismo.

Ofrece la promesa de una vida mejor para aquellos a cuyo servicio está. Quienes la apoyan y la practican —o por lo menos, entre ellos, quienes le dedicaron la suficiente reflexión— imaginan una sociedad enriquecida por los servicios que le prestan. Sin estos supuestos y algunos otros que fluyen de la naturaleza de la educación como actividad humana, la enseñanza misma no tendría ningún sentido (Jackson, 1999: 125).

La razón principal de la imperfección se explica por los múltiples factores cambiantes que rodean las situaciones a las que el maestro se enfrenta, a tal punto que para el maestro es difícil, cuando no imposible, conocerlos en su totalidad. En este sentido, la observación etnográfica contribuye a zanjar el hiato entre investigadores y educadores, entre la teoría y la práctica, dada su aplicación a la comprensión de las acciones en que participan los sujetos, sus motivaciones, los modos de relación entre sí, las reglas en gran parte implícitas u ocultas que rigen la vida en las aulas, los significados de las formas simbólicas tales como el lenguaje, la apariencia, la conducta. Es más, el mismo desempeño de la enseñanza hace posible la generación de hipótesis sobre la misma, susceptibles de ser investigadas en el espacio donde ésta se desenvuelve, y capaces de conducir a innovaciones en los métodos, los contenidos curriculares, la evaluación, el ambiente escolar.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BÁRCENA, F. y MÉLICH, J.-C., 2000, *La educación como acontecimiento ético. Natalidad, narración y hospitalidad*, Barcelona, Paidós.
- DUCH, Lluís, 1997, *La educación y la crisis de la modernidad*, Barcelona, Paidós.
- EISNER, Eliot, 1998, *El ojo ilustrado. Indagación cualitativa y mejora de la práctica educativa*, Barcelona, Paidós.

FOUCAULT, Michel, 1985, *Vigilar y castigar*, México, Siglo XXI.

HARGREAVES, David, 1977, *Las relaciones interpersonales en educación*, Madrid, Narcea.

JACKSON, Philip, 1994, *La vida en las aulas*, Madrid, Morata.

_____, 1999, *Enseñanzas implícitas*. Buenos Aires, Amorrortu.

MEIRIEU, Philippe, 1998, *Frankenstein educador*, Barcelona, Laertes.

PÉREZ, Ángel, "La escuela, encrucijada de culturas", *Investigación en la Escuela*, Sevilla, N.º 26, 1995.

_____, 1998, *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*, Madrid, Morata.

SALDARRIAGA, Óscar, 2001, "Matrices éticas y tecnologías de formación de la subjetividad en la pedagogía colombiana, 1826-1946", en: ECHEVERRI, Alberto, *Encuentros pedagógicos transculturales. Desarrollo comparado de las conceptualizaciones y experiencias pedagógicas en Colombia y Alemania*, Medellín, Universidad de Antioquia, Editorial Marín Vieco, pp. 107-129.

WOODS, Peter, 1995, *La escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa*, Barcelona, Paidós.

VAYER, P.; DUVAL, A. y RONCIN, Ch., 1993, *Una ecología de la escuela. La dinámica de las estructuras materiales*, Barcelona, Paidós.

VAN MANEN, Max, 1998, *El tacto en la enseñanza. El significado de la sensibilidad pedagógica*, Barcelona, Paidós.

REFERENCIA

MMURILLO ARANGO, Gabriel Jaime, "Retratos de familia y escuela a través del juego dramático", *Revista Educación y Pedagogía*, Medellín, Universidad de Antioquia, Facultad de Educación, Vol. XVI, N.º 40, (septiembre-diciembre), 2004, pp. 25-39.

Original recibido: febrero 2004

Aceptado: marzo 2004

Se autoriza la reproducción del artículo citando la fuente y los créditos de los autores.

