

DE LOS DESLUMBRAMIENTOS A LOS ALUMBRAMIENTOS

William Fernando Torres*

Este texto es un relato sobre las ansiedades que hoy abruman en secreto a los profesores de la escuela básica periférica. Sin embargo, no se queda en la anécdota: evidencia que esas inquietudes tienen raíz en las dificultades de los docentes para apropiarse críticamente las culturas escritas y audiovisuales/digitales electrónicas y, por tanto, para construirse una comprensión global de los procesos culturales contemporáneos. Estas circunstancias llevan a los maestros a incomunicarse y a entrar en conflicto con los jóvenes. Como alternativas posibles se propone autorreconocerse, aprender a crecer siendo vulnerables, engendrar un pensamiento del contexto y lo complejo.

* Doctor en Filología Hispánica de la Universidad Autónoma de Barcelona. Profesor titular de la Universidad Surcolombiana de Neiva.

En nuestros ocasionales corrillos de viernes o fiestas, los maestros de la escuela básica que nos consideramos más críticos solemos enjuiciar a todos y salvar a muy pocos. Casi siempre empezamos con los directivos docentes o los líderes sindicales, luego ponemos en la picota a los colegas más reconocidos o a sus metodologías y escritos, después seguimos con los alumnos: para calificarlos tenemos un vasto arsenal de adjetivos antónimos.

Pero, a veces, tenemos desazones. La crítica a los otros nos toca adentro: nos obliga a secretos propósitos de enmienda. En otras oportunidades, nos conduce a propuestas de trabajo colectivo. Sin embargo, en la mayoría de nuestras tertulias ocurre otro espectáculo: el de los solemnes índices en alto. Pues cuando nuestras impotencias se han desahogado un poco y la conversación comienza a decaer o a tomar otros rumbos, no faltan los relatos de hazañas en el aula, el intercambio de trucos para *domar* a muchachos y muchachas, las supuestas soluciones definitivas para mejorar la escuela o las sentencias cónicas con sonrisa incluida.

También suele haber silencios inquietantes. Ocurren cuando la charla se ha vuelto relajada e íntima y alguno no puede callar más sus angustias: revela las dificultades que tiene para comprender a los jóvenes. También cuando, de pronto, otro relata que se siente farsante por tratar de transmitir un conocimiento que sospecha no les servirá mucho a los adolescentes para comprender el mundo pero que lo obliga el programa de la asignatura y, sobre todo, los posibles futuros comentarios de colegas de los cursos superiores. Entonces casi todos nos quedamos rígidos sobre las sillas, las

mandíbulas tensas, los brazos entrecruzados sobre el pecho. Mientras alguien tose, nos recorre por la espina dorsal el mismo frío que sentimos cada vez que nuestros alumnos no nos ponen atención, conversan entre sí, nos perdonan la vida con la mirada o bostezan con descaro como viejos leones de circo pobre. Las miradas furtivas que intercambiamos enseguida nos descubren que, desde los años setentas, estas inseguridades y enojos nos asaltan con demasiada frecuencia. ***En secreto, aceptamos que -a pesar de los tantos cursos que hemos tomado sobre psicología, pedagogía y didáctica- los muchachos y muchachas nos resultan extraños; también admitimos que nuestros discursos no ofrecen muchos elementos para una comprensión de las complejidades multidimensionales del mundo actual.***

Sin embargo, en el corrillo algunos tienen respuestas de inmediato.

-No, no hay que preocuparse por comprenderlos. Si uno se mete a Cristo termina de alcahueta o crucificado -dice un matemático cincuentón-. Eso es para los que no saben su materia o no tienen dominio de grupo. Además, si los alumnos tienen problemas emocionales o familiares que vayan al psicólogo o al Bienestar Familiar. A los muchachos lo que hay que hacer es exigirles, enseñarles a ser trabajadores.

-Yo quisiera comprenderlos, pero no puedo -confiesa el de religión y filosofía-. No sé si me estoy volviendo viejo pero me irritan su bulla y su libertinaje. Con lo de la materia, a veces también me pregunto para qué sirve aprenderse

tantas biografías de pensadores, pero ¿qué otra cosa puedo enseñar?

-¡Qué va! Yo no veo por qué tanta preocupación. Ellos son jóvenes; como lo fuimos nosotros. Hay que dejarlos hacer, que se expresen, que descubran el mundo -sentencia el de música-. Después la vida se encarga...

A más del autoritario, el atrapado por la inercia y el que deja hacer, tampoco faltan los teóricos retóricos que nos hablan desde las universidades. Ellos nos endilgan densos discursos: sobre el reflujo de los movimientos sociales, sobre el neoliberalismo, la teoría crítica, la postmodernidad, la teoría del caos y etcétera, pero -a pesar de sus iluminaciones o, en ciertos casos, de sus alardes por repetir saberes traducidos- no van al grano: no examinan nuestros contextos y sus complejidades. No nos ayudan a construir herramientas para movilizarnos. Y cuando se lo hacemos notar, sonrían con una arrogancia indulgente: suponen que estamos a la búsqueda de meras recetas, de analgésicos para nuestros apuros.

Empero, las preguntas siguen allí. ¿Cómo es el mundo en que vivimos? ¿Será uno de *economía global, cuya materia prima es la información (que fluye en redes multidireccionales abiertas o cifradas); en el que predominan los tempoespacios privados/fragmentarios/de diversos ritmos y habitan cosmopolitas domésticos sin rostro, con identidades múltiples, afiliados a organizaciones flexibles y/o comunidades transnacionales de consumidores; y en donde, además, perviven el deterio-*

ro ecológico, altas tasas de desempleo, desigualdad social, desarraigo, migración, violencia y a los dominados se agregan esas mayores planetarias de los que no pueden acceder a la información relevante ni poseen herramientas eficaces para analizarla pero, por paradoja, están sobreinformados por los medios?¹

Y si vivimos en este mundo desigual y desesperanzado, será que los saberes de nuestras parcelas disciplinarias, **¿nos sirven para intentar comprenderlo globalmente?** ¿Nos ayudan a hacer que las y los jóvenes -más que llenarse de datos inconexos- se construyan percepciones, observaciones y análisis rigurosos sobre el mismo y propongan alternativas a los problemas que en él encuentran?

Por otra parte, ¿nos comunicamos con ellos/ellas? ¿Conocemos sus intereses y expectativas? ¿Sabemos apreciar sus potencialidades? En últimas, **¿será que podemos ayudarlos a prepararse para vivir en ese mundo y consolidar en él procesos democráticos participativos?**²

Los deslumbramientos 1: de las incomprensiones a la veneraciones

Estamos perplejos. Y no queremos reconocerlo. Pues la fuerte imagen que tenemos de nosotros mismos -esa que nos impulsa a juzgar antes que a comprender y explicar- y las respuestas escudos con las que nos apresuramos a acallar nuestras dudas, lo que revelan es nuestra inseguridad, la falta de riesgo para asumir la incertidumbre. En suma: descubren que

con nuestra *experiencia vital* y *formación académica* no podemos percibir con rigor este paisaje que se ha venido transformando ante nuestros ojos.

Porque por nuestra experiencia vital, los maestros de la escuela básica periférica provenimos, en su mayoría, de *universos culturales* rurales urbanizados y orales. Y ellos, entre otras cosas, se basan en la producción para la subsistencia, las tradiciones intimidantes de las familias patriarcales y nucleares, los aprendizajes de oficios y destrezas prácticas por el ejemplo, las lógicas asociativas y analógicas y se expresan mediante la palabra y los gestos. Con estas herramientas nos ha resultado difícil comprender y apropiarnos críticamente de los universos de las culturas escrita y audiovisual/digital electrónica que se basan en otros modos y técnicas de producción, construyen otras nociones de hegemonía, familia y sujeto, aprenden y laboran con lógicas analítico deductivas -las primeras- o las de inferencia/sugerencia -las segundas- y se expresan mediante los conceptos o las imágenes.

De ahí que nuestra aproximación a estos universos no pueda ser global sino fragmentaria y, a menudo, carente de vínculos entre los indicios que recogemos. Como resultante de este proceso caemos, en principio, en el deslumbramiento. Más tarde, pasamos a la veneración o, por el contrario, desde nuestras certezas y sospechas reinventamos los fragmentos construyendo *otros* horizontes de sentido o, también, otras des-interpretaciones.

Asimismo, por nuestra formación académica tenemos dificultades para comprender los *procesos*

culturales en los que vivimos. Durante las últimas cuatro décadas nos hemos formado en el país cuatro generaciones de maestros. Para decirlo de una manera caricatural, en los sesentas, la de los especialistas encerrados en la arrogancia de su disciplina; en los setentas, la de los de cachucha pedagógica; en los primeros ochentas, la de los barnizados con metodología de la investigación -todos ellos en la universidad presencial- y, en los segundos ochentas y en la universidad a distancia, la de quienes recibían los anteriores contenidos pero guiados con la lógica memorística y ajena al debate académico de los módulos y paquetes instruccionales que, a su vez y a menudo, suponían al alumno como un débil mental. Hoy nos reciclamos en el carnaval mercenario/arribista de los postgrados.

Como se puede advertir, estas formaciones nos preparaban, en parte, en los sesentas, para asumir retos como los de transmitir de manera instrumental algunos desarrollos científicos y tecnológicos a las nuevas clases medias y obreras; en los setentas y ante la sospecha del fracaso comunicativo de los especialistas de la década anterior, para ser técnicos comunicadores capaces de transmitir con eficacia los desarrollos mencionados; en los primeros ochenta, para despertar la curiosidad científica pero, por paradoja, con recetas de manual (por supuesto debidas a la carencia de maestros investigadores en el país) y, en los últimos ochentas, para calificar la tarea de los docentes en ejercicio y, de paso, subir un poco sus reducidísimos salarios.

Pero estas buenas intenciones desconocieron nuestras procedencias culturales. En su lugar, nos inocularon la sacralización de la cultura escrita y, con ella, el ritual de

idolatración de los intelectuales: nos cambiaron el catecismo Astete por lecturas vicarias (y ¡deslumbradas!) de Marx, Freud, Althusser, Foucault o Habermas o por Freire, Fals Borda y Maxneef; al mismo tiempo, nos condujeron a la repetición acrítica de conceptos, que eran más bien herramientas de análisis para períodos históricos determinados. Tampoco nuestro virus iluminista nos permitió comprender sin desdenes la riqueza múltiple de las culturas populares, las plurales y cambiantes identidades que se construían en lo masivo y los nuevos horizontes perceptivos y simbólicos que surgían desde los medios.

Y ello, a pesar de que fuimos ilusionados espectadores de los circos, incansables bailarines de las músicas de moda, fieles asistentes a los cines de sábado -los musicales españoles, los melodramas mexicanos y los western estadounidenses o italianos-, lectores dominicales de los periódicos,

atentos escuchas de las competencias deportivas en la radio o, poco después, vergonzantes seguidores de las telenovelas. Sin embargo, no nos dimos cuenta que en estos ocios también estábamos construyendo nuestros *sentimentarios e imaginarios*. Que la radio nos hacía salir del estrecho espacio de la aldea y nos insinuaba otras nociones del cuerpo, el amor y la protesta juvenil por medio de las canciones vanguardistas; que la prensa nos llevaba a debatir con los columnistas y hacedores de la opinión pública; que la televisión dio saltos en sus lenguajes y narrativas para ofrecernos otra visión de la unidad nacional y de los procesos del país mediante los seriados sobre las regiones -de *Caballo viejo a Escalona* pasando por *La casa de las dos palmas* o *Gaviotas al amanecer*-, sobre las generaciones -*Espérame al final, La otra mitad del sol*-, los medios -*La alternativa del escorpión, OK Tv*-, o aproximarse a la hirviente cotidiana

en casos como los de *María, María* o *Café*, por mencionar dos ópticas diferentes.

En consecuencia, *estas circunstancias y recorridos no nos permitieron asumir sin vergüenzas nuestros universos y procesos culturales -autorreconocernos- y, por consiguiente, construir un conocimiento movilizador sobre el mundo y nuestros entornos.*

Los deslumbramientos 2: la comunicación en la escuela

Con los anteriores desarraigos de nuestra cultura oral básica, los *deslumbramientos y veneraciones* ante las culturas escrita y audiovisual/digital electrónica y nuestras *presunciones e incomprensiones* ante lo popular, lo masivo y los nuevos lenguajes mediáticos, llegamos a la escuela a dictar clase. A sentar cátedra.

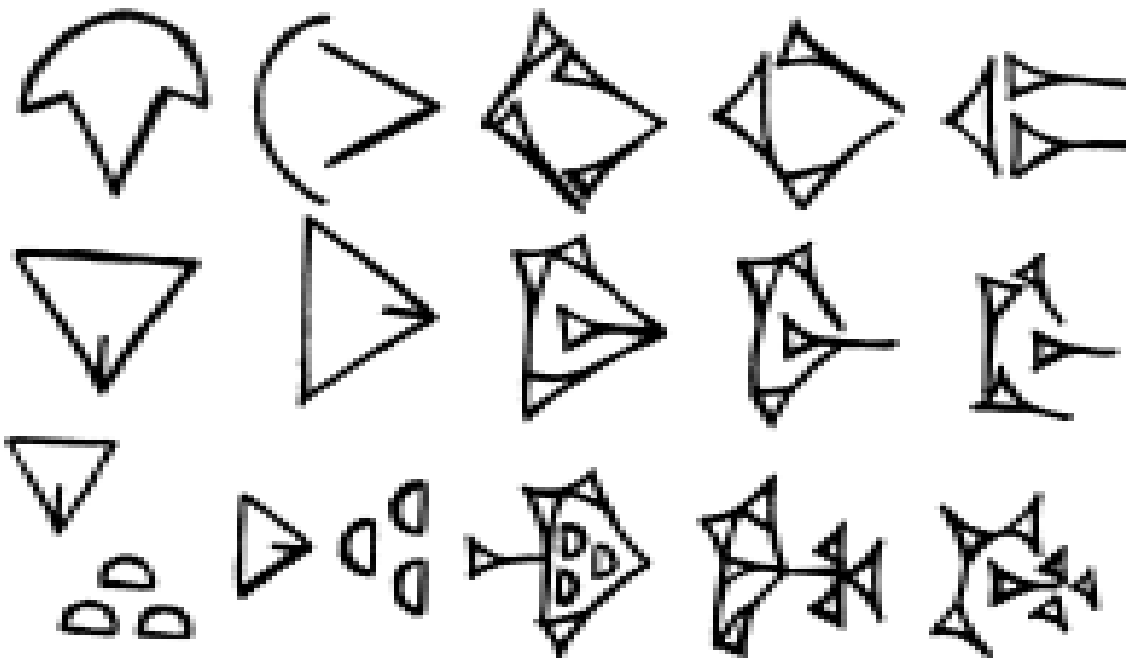


Fig. 1 Buey

Fig. 2 Mujer

Fig. 3 Escritura sumeria

Pero ante nuestras confusiones, incertidumbres o arribismos, cada vez más inocultables, supusimos que debíamos modernizarnos. Para ello, y más bien sin muchas discusiones abrazamos la tecnología educativa introduciendo algunas técnicas audiovisuales en el aula. Poco después, pusimos parlantes en los patios de descanso; más tarde, usamos cámaras y reproductores de video y los colegios compraron fotocopiadoras y computadores; por último, otros pocos, accedieron al internet. La muchachada, a su vez, fue trayendo juegos electrónicos, radiograbadoras, walk y disc-men, videos, discos compactos con enciclopedias para multimedias, bippers, celulares. Y nuevos símbolos en el cuerpo, el cabello y el vestuario.

Entonces, los silencios que imponía la escuela ya no sólo se poblaban de grafitis o letreros en pupitres y baños. Ahora se colmaron con músicas individualizadas, juegos solitarios y ruidos tecnológicos; con videos clandestinos, ululares celulares, competencias entre iniciados en tecnologías y discriminaciones con quienes no tenían en sus barrios puestos para pasar las tareas en computador. Y ante este panorama, muchos de nosotros quedamos balbuceantes: las técnicas audiovisuales que introdujimos en nuestras acostumbradas prácticas pedagógicas no cambiaron la clase magistral, los aparatos -los computadores, en particular- que utilizamos sirvieron más para hacer de manera más rápida lo que ya veníamos haciendo, que para **redescubrirnos, descolonizarnos y expresarnos**³.

Las que sí cambiaron fueron las lógicas, los tiempoespacios, las formas de atención y las nociones de

autoridad de niño/as y jóvenes. Gracias a su manera global de leer la pantalla, se apropiaron de las complejas estructuras narrativas -circulares, paralelas, entretajadas, etc.- del discurso fílmico, de las sugerencias e intertextualidades de lo visual y las gramáticas del videoclip. Construyeron concepciones complejas del espacio y eternizaron los presentes. A partir de aquellas estructuras narrativas y de estas reformulaciones de lo visual/auditivo/espacial/temporal, **se volvieron productores culturales**: crearon sus propias músicas y relatos con nuevos lenguajes y, además, elaboraron unas formas de atención múltiple que les permitieron escuchar música, ver televisión y hacer tareas al mismo tiempo y, sobre todo, hacer bien las que les interesaban. Asimismo, desacralizaron la autoridad porque advirtieron que los héroes televisivos eran más eficaces que sus propios padres o que explorando en el ciberespacio podían recoger datos más actualizados e interesantes que los que entregaban sus propios profesores.

Mientras tanto, nosotros enronquecemos repitiendo ideas ajenas y pretendiendo que escuchen nuestros discursos lineales, soporíferos y autoritarios. Tampoco asumimos que estos discursos de la escuela chocan con los de los padres y se anulan. Que las nuevas generaciones se forman en/ con los medios y en la calle. Son gozques electrónicos, como podría decir Luis Carlos Restrepo. A menudo aplastados, aburridos, confundidos, desesperanzados, desesperados. Pero por, encima de todo, con unas nociones de afecto más francas y mucho menos posesivas que las nuestras. **Con ellos lo que tenemos, en consecuencia, es un denso conflicto cultural. Estamos desencontrados en valo-**

res, lógicas, nociones del tiempo y el espacio, lenguajes. Pero nos necesitamos⁴.

Los alumbramientos

Por consiguiente, es preciso que establezcamos de dónde venimos, qué queremos y desde dónde hablamos. Es decir que asumamos el reconocimiento de nuestros universos, procesos y conflictos culturales⁵. ¿Cuáles son los saberes y oficios que heredamos de nuestra cultura básica? ¿Cuáles los que hemos aprendido? ¿Cómo hemos ido construyendo nuestra subjetividad? ¿Cómo ha sido nuestra relación con los otros? ¿Cómo fue durante nuestro primer día de escuela? ¿En nuestro primer encuentro afectivo? ¿A qué nos supo el primer beso? ¿Cuáles nuestros logros vitales y pedagógicos? ¿Cuáles nuestros miedos? ¿Los podemos explicar/destruir? ¿Qué proyectos hemos liderado o de qué manera hemos contribuido al desarrollo sostenible de la comunidad escolar en la que laboramos? ¿Cómo solucionamos los conflictos?

A partir de estos reconocimientos podemos construir espacios y tejidos comunicativos para analizar con los jóvenes nuestras densas e intensas experiencias cotidianas: las de nuestra cultura oral urbanizada y audiovisualizada y las de su cultura audiovisual en experimentación. Por supuesto, por fuera de esa actitud imperante en el país: la de que hay que armarse para ser escuchado o poder hablar. Tenemos que aprender a crecer siendo vulnerables.

Es que comunicarse hoy bien puede ser -como lo definieron unos maestros de Pitalito- compartir y comprender los *contextos, percepciones y razones* desde las que hablan los

otros con el fin de crear conocimiento movilizador. Pero teniendo en cuenta -como señala Edgar Morin- que

«La comprensión de datos particulares sólo puede ser pertinente en quien mantiene y cultiva su inteligencia general y moviliza sus conocimientos de conjunto en cada caso particular. (...) Es verdad que no es posible conocerlo todo del mundo, ni captar sus múltiples transformaciones. Pero, por aleatorio y difícil que sea, el conocimiento de los problemas- clave del mundo, de las informaciones-clave que conciernen a ese mundo, debe intentarse so pena de imbecilidad cognitiva. Y tanto más por cuanto, hoy día, el contexto de cualquier conocimiento político, económico, antropológico o ecológico es el mundo mismo. La era planetaria necesita situarlo todo en el contexto planetario. El conocimiento del mundo en tanto que mundo se hace a la vez una necesidad intelectual y vital. Ese es el problema universal para cualquier ciudadano: cómo adquirir el acceso a las informaciones sobre el mundo y cómo adquirir la posibilidad de articularlas y organizarlas. Pero, para arti-

cularlas y organizarlas, y conocer y reconocer los problemas del mundo, se impone una reforma del pensamiento. Esa reforma que conlleva el desarrollo de la contextualización del conocimiento reclama *ipso facto* la complicación *complexification*] del conocimiento»⁶.

Engendrar, pues, un pensamiento del contexto y de lo complejo que sirva para movilizarlos y, por consiguiente, acompañar a crecer a las nuevas generaciones para construir convivencia y participación, son nuestras tareas en la Escuela. Para hacerlas no necesitamos sólo corrillos de viernes ni adjetivos antónimos.

1. Para esbozar esta caracterización me basé en los textos de Manuel Castell «Flujos, redes e identidades: una teoría crítica de la sociedad informacional» en V.V.A.A. (1994), *Nuevas perspectivas críticas en educación* (Barcelona: Paidós Educador, págs. 15 a 53), Néstor García Canclini (1995), *Consumidores y ciudadanos. Conflictos multiculturales de la globalización* (México: Grijalbo), Javier Echeverría (1995) *Cosmopolitas domésticos* (Barcelona: Anagrama) y Eloy Portillo y Juan Hartz, «Los sujetos ante el mundo digital» en *Archipiélago* (Barcelona), 23, 1995, págs 21 a 27.

2. Las líneas generales del anterior relato se elaboraron con base en testimonios y experiencias recogidas en talleres sobre autorreconocimiento cultural y prácticas pedagógicas, que realizamos con maestros de los departamentos de Huila, Caquetá, Cauca y Nariño entre 1991 y la fecha. No sobra añadir que en ellos coincidimos en que la mayoría de nuestras escuelas son ajenas a los procesos y problemas de sus entornos próximos y lejanos; están ancladas en currículos anacrónicos, rígidos e inconexos que no permiten analizar aquellos y en las que, además, perviven las pedagogías autoritarias y formas de evaluación discriminatorias. Las primeras conclusiones de estos talleres están sintetizadas en mi artículo «Mirarnos a la cara» en *Universidad Abierta* (Universidad del Tolima), 2, enero de 1995, págs. 25 a 27.

3. Ver, entre los muchos e iluminadores trabajos de Jesús Martín Barbero, las reflexiones que consigna sobre este asunto en su texto de 1980, *Comunicación educativa y didáctica audiovisual. Elementos teórico-metodológicos para la producción de ayudas audiovisuales didácticas*. Cali: Sena, central didáctica.

4. Ver mi ensayo «En el Huila ¿qué jóvenes necesitamos formar para el próximo siglo?» en *Universidad Abierta* (Universidad del Tolima), 4, enero de 1996.

5. Para una precisión conceptual sobre estos términos, puede consultarse «Aproximación teórica a los universos y conflictos culturales» en nuestro trabajo con Luis Carlos Rodríguez y Mercedes Salazar (1996) *Historias de la Sierra y el Desierto. Conflictos culturales en el Huila entre 1940-1995*. Neiva: Universidad Surcolombiana/ Instituto Colombiano de Antropología/Red de Solidaridad Social, págs 35 a 46.

6. Edgar Morin, «El desafío de la globalidad» en *Archipiélago* (Barcelona), 16, 1993, pg. 67.

