

January 2011

La comunicación verbal en la escuela: más allá de las palabras. Una muestra de la actividad desarrollada por maestros formados en investigación

Benjamín Barón V.

Universidad de La Salle, actualidadespedagogicas@lasalle.edu.co

Doris García Q.

Universidad de La Salle, actualidadespedagogicas@lasalle.edu.co

Jorge Guativa A.

Universidad de La Salle, actualidadespedagogicas@lasalle.edu.co

Juan Cancino P.

Universidad de La Salle, actualidadespedagogicas@lasalle.edu.co

Follow this and additional works at: <https://ciencia.lasalle.edu.co/ap>

Citación recomendada

Barón V., B., D.García Q., J.Guativa A., y J.Cancino P. (2011). La comunicación verbal en la escuela: más allá de las palabras. Una muestra de la actividad desarrollada por maestros formados en investigación. *Actualidades Pedagógicas*, (57), 87-118.

This Artículo de Investigación is brought to you for free and open access by the Revistas científicas at Ciencia Unisalle. It has been accepted for inclusion in Actualidades Pedagógicas by an authorized editor of Ciencia Unisalle. For more information, please contact ciencia@lasalle.edu.co.

La comunicación verbal en la escuela: más allá de las palabras. Una muestra de la actividad desarrollada por maestros formados en investigación *

Oral Communication at School: Beyond Words (a Sample of the Activity Developed by Teachers Trained on Research)

Benjamín Barón V.

Filósofo y literato de la Universidad de La Salle.

Doris García Q.

Socióloga de la Universidad Pedagógica Nacional, magíster en Docencia de la Universidad de La Salle.

Jorge Guativa A.

Teólogo de la Universidad de San Buenaventura, magíster en Docencia de la Universidad de La Salle.

Juan Cancino P.

Comunicador Social y periodista de la Universidad Central, magíster en Docencia de la Universidad de La Salle.

Resumen: el artículo se orienta a la comprensión de la formas de discriminación presentes en la comunicación verbal, en la relación maestro-estudiante, originadas por la condición de vida de la persona en casos de afrodescendencia y discapacidad, desarrollado en el macroproyecto formación política y para la ciudadanía en la escuela: mirada pedagógica, ético-moral y política, de la Universidad de La Salle. Los conceptos que enmarcan la investigación (discriminación, y reconocimiento del otro) se confrontan con las posibilidades del hipertexto desde la experiencia de los sentidos dispuestos en la navegación.

Palabras clave: discriminación, maestro, estudiante, comunicación, violencia.

Abstract: the paper aims to understand the types of discrimination found in oral communication between teachers and students, generated by the life condition of people of African descent or with disabilities, developed in the political and citizen training macro-project at school: a pedagogical, ethical-moral, and political look at La Salle University. The concepts that frame the research (discrimination and acknowledgment of others) are faced with the hypertext possibilities from the experience of senses ready for navigation.

Keywords: discrimination, teacher, student, communication, violence.

* Este artículo es un producto de la investigación concluida bajo el título *La discriminación en la comunicación verbal maestro-estudiante por condición de vida de la persona*, llevada a cabo durante los años 2009 y 2010, y se inscribe en el macroproyecto de investigación sobre violencia escolar de la maestría en Docencia de la Universidad de La Salle, dirigido por el doctor José Luis Meza Rueda.

Introducción

Hablar de formas verbales que discriminan en la escuela significa, a su vez, dialogar con patrones de comportamiento, originados por diversas causas y, por supuesto, con múltiples consecuencias. De allí que un ejercicio que tenga por propósito identificar la discriminación en la escuela necesita un riguroso ejercicio de delimitación, tanto del tema como de la población objeto de estudio.

La investigación de la cual damos cuenta en este artículo tuvo por objetivo describir y comprender las formas de discriminación en la comunicación verbal en la relación maestro-estudiante, originada por condición de vida de la persona en situación de discapacidad y afrodescendencia, en dos instituciones educativas de Bogotá.

La pregunta de investigación que motivó esta indagación fue: ¿cuáles son las formas de discriminación subyacentes en la comunicación verbal en la relación maestro-estudiante, originadas por condición de vida de la persona, con discapacidad y afrodescendencia, en dos instituciones educativas de Bogotá?

La pregunta de investigación surgió de las permanentes acciones que discriminan, las cuales se presentan mediante la comunicación verbal; de esta discriminación son objeto tanto maestros como estudiantes con discapacidad y afrodescendencia. Por tanto, la investigación tuvo como propósito identificar las consecuencias emergentes en las personas que son objeto de tales señalamientos.

Como las consecuencias de la discriminación —expresadas en este caso en sentimientos— no son medibles por patrones estándar que se expliquen mediante leyes invariables y previamente determinadas, fue necesario desarrollar una investigación de corte cualitativo-descriptivo, con lo cual se le permitió a los entrevistados subjetivar la realidad a partir de la libre expresión de sensaciones con respecto a situaciones particulares.

Entonces, la narrativa se presenta no como un simple método de investigación, sino como un enfoque; Bolívar y Fernández (2001) le permite a la persona contarse y pensarse, mediante un ejercicio que posibilita la construcción de conciencia de sí mismo. Con este propósito, la narrativa le permite al sujeto recordar acontecimientos trascendentales de su vida, así se lo obliga a una reflexión del pasado para replantearse el futuro.

La validez epistemológica del conocimiento adquirido a partir del uso de la narrativa se fundamenta en el hecho de que los relatos de los sujetos no son reducidos a la categoría de simples historias de vida. Por su parte, Bolívar y Fernández (2001) tienen en cuenta que la suma y el hilvanado coherente de los relatos de vida permiten establecer tendencias en el comportamiento a partir de la suma de subjetividades; sin embargo, si bien una cosa es el individuo con su historia de vida, la cual es única e irrepetible, otra muy distinta son las historias de muchos individuos que adquieren sentido en el marco o entramado de una problemática determinada.

Por tanto, el instrumento de investigación seleccionado para recoger los testimonios fue la entrevista biográfico-narrativa, que consiste en reflexionar y recordar episodios de la vida, en los cuales la persona cuenta su biografía, especialmente, algunos episodios (Bolívar y Fernández 2001). En este caso, la entrevista tuvo un claro enfoque temático, dirigido a que los entrevistados recordaran acontecimientos ocurridos en la escuela, en los que hayan sido objeto de discriminación por discapacidad o afrodescendencia.

Son múltiples las ventajas que en investigaciones de carácter comprensivo tiene el uso de un recurso como la entrevista biográfico-narrativa; por una parte, porque para el investigador, si bien es recomendable diseñar un guión para orientar su diálogo, este resulta flexible y le permite hacer contra preguntas o retomar fragmentos anteriores de la conversación que posibiliten una mejor comprensión de la realidad. Por otra parte, a partir de la narrativa, el entrevistado está en la capacidad de hacer composiciones de lugar, recordar olores, sentimientos, que luego recrea por medio de la palabra, esto le facilita al entrevistador, tanto la creación como la aproximación a la realidad de los relatos.

Además, la narrativa es la posibilidad que tiene el ser humano de reflexionar sobre sí mismo para repensarse, a tal punto que de nuestros seis entrevistados, tres de ellos al comienzo de las entrevistas dijeron no haber sido objeto de discriminación, concepto que sin excepción se

reevaluó al final del ejercicio, porque identificaron, con base en sus recuerdos, episodios de su vida en la escuela en los que habían sido discriminados o discriminadores por su condición de discapacidad o afrodescendencia.

Los criterios de selección de entrevistados giraban en torno a que fueran estudiantes con discapacidad o afrodescendientes, estudiantes de secundaria entre 14 y 17 años, o maestros en las mismas condiciones, que luego de sus entrevistas aceptaran haber sido objeto de discriminación, preferiblemente pertenecientes a un colegio privado y a otro público en Bogotá.

De los colegios preseleccionados, dos nos abrieron sus puertas para el desarrollo de este trabajo; a saber: el Colegio Pablo Neruda y el Colegio Los Andes, ubicados en la localidad de Fontibón, al centro occidente de la ciudad, zona caracterizada por constituirse en uno de los enclaves industriales de la ciudad, donde además durante los últimos años ha aumentado la construcción de soluciones de vivienda de clase media emergente y el aumento del comercio, tanto formal como informal.

Luego de diseñados el título, los objetivos, la pregunta y los conceptos fundamentales del marco conceptual de la investigación, el grupo de investigadores procedió a la revisión de antecedentes, en la búsqueda de investigaciones cercanas al propósito de esta, de manera que aquí se destacan los hallazgos más relevantes en este aspecto.

Antecedentes

Comunicación en el aula reproduce inequidad es un trabajo de investigación realizado en la Universidad de Costa Rica durante los años 2001 y 2002, mediante la observación de un curso en la Facultad de Educación. En este se indagó por “El Comportamiento comunicacional de hombres y mujeres en los procesos educativos”, para visibilizar cómo se operacionaliza la comunicación y cómo reproduce las inequidades características de una sociedad patriarcal. Analizando la comunicación desde tres aspectos: lenguaje, relaciones y espacio; aplicó metodología y técnicas de investigación cualitativas, por medio de entrevistas y análisis de documentos (Villarreal, 2003, pp. 1-25).

Según la investigación, *La comunicación se concreta en el aula en tres aspectos: lenguaje, relaciones y espacio*, las relaciones de poder patriarcales dominación-subordinación se reproducen en el aula, conduciendo casi siempre a la invisibilización de las mujeres. Cada modelo de educación tiene implícito un modelo de comunicación y un modelo espacial, programados, pero no determinados (Villarreal, 2003, pp. 1-25).

Las conclusiones de la investigación señalan que la comunicación tiene como protagonista al docente, así su autoridad sea encarnada por una mujer o un hombre; además, señala que si bien las mujeres desempeñan un papel cada vez más protagónico, son los hombres quienes demuestran mayor disposición a expresar sus argumentos; agrega que es menor el número de mujeres que interactúan en relaciones cara a cara con sus pares o con maestros y que los maestros tienen preferencia por escuchar los argumentos de los hombres, en comparación con los de las mujeres. Buena parte del lenguaje empleado para señalar cosas o situaciones usa con preferencia el género masculino (los maestros, los estudiantes, los directivos, los ingenieros, los administradores, entre otros), privilegiando relaciones sexistas y patriarcales, que están determinadas por el lenguaje (Villarreal, 2003, pp. 1-25).

Si bien esta investigación es importante porque se desarrolla en el contexto de la escuela y aporta elementos para una mejor comprensión, con respecto al uso del lenguaje en la relación maestro estudiante, además de avanzar en una propuesta de género que resulta inaplazable para una educación que no discrimina a mujeres, no aborda el uso del lenguaje desde la discriminación como eje central ni las consecuencias de tipo emocional y sentimental que implican para las personas que son objeto de discriminación; tampoco aborda los efectos que la discriminación tiene en el marco de la violencia escolar, porque no habla de discriminación o violencia escolar.

Otro aspecto por el que no inquiere esta investigación son las consecuencias y los sentimientos asociados a la discriminación; es decir, no basta entender las palabras como la simple suma de fonemas, porque son acciones cargadas de sentido que requieren otro nivel de comprensión.

Parra analiza dos formas de comunicación verbal entre maestros y estudiantes, como el regaño y la humillación. En el primer caso, describe las cantaletas o retahílas rutinarias a las cuales los maestros someten a sus alumnos por cuenta de situaciones como no hacer tareas, no portar el uniforme de forma adecuada, e incluso, señalándolos como ejemplos de adultos fracasados en el futuro de no hacer las cosas tal y como se les ordena.

Por otra parte, está la humillación mediante la cual el maestro designa a sus alumnos a partir de sus características físicas, condición socioeconómica, origen cultural o por efectos de su rendimiento académico, que es otra manera de socavar la dignidad del estudiante. Deja entrever cómo

el hecho de poner a ciertos alumnos como ejemplo, ya sea para fines positivos o negativos, son formas de violencia, porque si la comparación es positiva a favor de uno de ellos, casi siempre se le compara para designar desfavorablemente a otros integrantes del grupo. Si es una comparación negativa, en la que el ejemplo es un alumno presente, esta es humillante, porque se le lapida delante de sus compañeros. En los dos casos anteriores, hay maltrato o humillación por parte del maestro; sin embargo, el texto no analiza las representaciones sociales y culturales asociadas al hecho de designar a alguien a partir de determinadas características presentes en los estudiantes (Zabala, 2005).

Zabala (2005) acudió a testimonios de estudiantes que manifestaron inconformidad por los señalamientos de los que eran objeto, por parte de los maestros, esto evidencia que el maltrato verbal genera inconformidad por parte de quien lo vive. El texto no profundiza las implicaciones culturales que significa designar a un estudiante mediante denominaciones que no hacen justicia con la persona nombrada, porque no ve en el lenguaje verbal formas de la cultura y lo asume como si fuera de tipo instrumental, tampoco indaga teniendo como referente la situación de vulnerabilidad de la persona nombrada.

92

■ En la investigación *Teoría crítica de la raza*, se realizó un análisis crítico del discurso, mediante la etnografía en un salón de clases de segundo grado en una escuela pública en los Estados Unidos. El objetivo de la investigación fue indagar cómo las posiciones de alfabetización de los estudiantes de segundo grado son adquiridas y construidas mediante los lentes de blancura (un mundo construido por y para los blancos) y raza (constructos sociales de desigualdad). El problema de investigación giró en torno a la pregunta: “¿de qué manera los estudiantes blancos y sus maestros blancos asumen la raza en el currículo de alfabetización?”, usando para el análisis etnografía crítica y análisis crítico del discurso. Las conclusiones notables de la investigación indican que los niños empezaron a notar la blancura mediante el análisis visual y lingüístico de textos y a medida que lo hacían, establecieron cómo perturbaron el privilegio blanco.

Un remanente es el discurso de igualdad, que muchas veces se toma como si todos deberían ser tratados como gente blanca, asumiendo la blancura como el estándar. El mensaje implícito resultante del análisis de textos, por parte de estudiantes, fue que la gente blanca que lucha contra el racismo es una “ficción”, un conjunto de acciones y de gente sin nombres específicos ni consecuencias.

También había evidencia de que los niños comenzaban a ver a la gente blanca como parte de un grupo racializado, que hace parte de aprender a ser antirracista. Una frase común, repetida a lo largo de la investigación, fue: “los blancos”. Los defensores del estudio de la blancura argumentan que un análisis de esta como un grupo es importante, porque la gente blanca no se ve a sí misma como parte de un grupo racial que tiene privilegios. Esta investigación permite establecer la importancia del desarrollo de la alfabetización racial como un proceso interactivo en el cual los maestros-investigadores y los niños utilizan la raza como una herramienta analítica para comprender las implicaciones del racismo.

Por su parte, el racismo normaliza las jerarquías racializadas; desvía la atención de la distribución inequitativa de recursos y del poder que perpetúa. Usando la raza como un señuelo ofrece ventajas psicológicas de corto tiempo a los blancos pobres y de clase trabajadora, pero también enmascara cuanto tienen en común los blancos pobres con los negros pobres y otra gente de color.

Es iniciar un proceso de concienciación para comprender que este tipo de investigaciones y diseños pedagógicos bien pueden ser llevados a cabo junto con otras decisiones políticas, sociales y económicas, pues los cambios únicamente en la manera de hablar no van a conducir a la redistribución de la riqueza y el poder que subyacen en el racismo institucionalizado; es decir, es fundamental pasar de la creencia que con hacer un uso del lenguaje correcto es suficiente, sin hacer énfasis en la manera de pensar la diferencia.

A diferencia de nuestra investigación, esta se realizó desde el contexto de los blancos, que generalmente son los que más discriminan en los Estados Unidos a los afroamericanos y no desde los que padecen dicha discriminación; ahora les interesa el análisis crítico del discurso los constructos discursivos, tanto orales como escritos en el nivel cognitivo, político, económico, social y simbólico, que hacen del hecho de ser blanco “lo normal” y lo demás “lo anormal”.

La novedad de nuestra investigación en relación con *La teoría crítica de la raza* estaría en su método (narrativa), en el instrumento (relatos de vida), en el análisis de las experiencias recolectadas en las entrevistas (análisis de sentido), en el macrorrelato —son las propias personas víctimas de la discriminación las que hablan—, en el contexto, ya que se enfoca en las personas que son objeto de discriminación —los pensamientos y los sentimientos

que la discriminación les genera—, mas no, desde los que discriminan. En la presente investigación se hizo énfasis en la relación entre maestro y estudiante, los cuales son los principales actores del mundo escolar.

La investigación realizada por el grupo de Violencia y Escuela, de la Universidad Pedagógica Nacional, señala que cuando la indisciplina se les sale de las manos, los maestros emplean métodos como: el grito, la ironía, comparaciones, lo cual produce ambientes agresivos entre el maestro y los estudiantes.

La posibilidad de crearse bandos de poder, de crítica destructiva y no asertiva, en muchos casos, ocasiona un deterioro de las relaciones interpersonales y sociales. Siendo los maestros los primeros modelos ante los alumnos en el centro escolar, el clima de relaciones entre aquellos repercute directamente en la percepción que los estudiantes tienen de la convivencia.

Entre las consecuencias más frecuentes de la violencia escolar, se encuentran: falta de motivación o interés por aprender, fracaso escolar asociado a la baja autoestima, estudiantes disruptivos que impiden el aprendizaje de los demás, falta de respeto y solidaridad entre estudiantes, agresiones cotidianas, discriminación racial o social, pérdida de la sensibilidad hacia el sufrimiento del otro.

Tanto estudiantes como maestro presentan imaginarios de violencia restringidos a la acción física y verbal y que reviste cierta gravedad en sus consecuencias, aunque la investigación no aborda la violencia verbal como acto de discriminación por condición de discapacidad o afrodescendencia. Tal vez, una redefinición de lo que históricamente se ha entendido por violencia implicaría el reconocimiento de formas subyacentes de violencia en la escuela, que de ser comprendidas, contribuirían a una nueva concepción de escuela, de joven, de enseñanza. Todas estas son condiciones necesarias para que la escuela y sus actores replanteen un tipo de relación estudiante-docente que no esté mediada por la agresión, la violencia y la discriminación.

Diseño metodológico

Descripción del método: narrativa

Como esta investigación está encaminada a indagar por las formas de discriminación en la comunicación verbal maestro-estudiante, debido a la condición de vida de la persona, el objetivo es proponer elementos de

acción y reflexión para la construcción de prácticas comunicativas incluyentes entre maestros y estudiantes con discapacidad y afrocolombianos, como respuesta a la violencia en la escuela. Por lo anterior, se considera que el método adecuado para tales fines es la narrativa, porque se constituye en el camino para que sea la misma voz de los maestros y de los estudiantes, mediante sus relatos vivenciales, los que den cuenta con sus testimonios de tal discriminación. Por constituirse en un enfoque de investigación mediante el cual el ser se cuenta y se representa a sí mismo sin ayuda de intermediarios, la narrativa permite leer sentimientos, rescatar a la persona como ser único y no como una imagen abstracta y repetida, cuya voz pasa desapercibida.

Racionalidad del método

Mediante el relato el sujeto se hace visible para el lector, descubriéndose con sus debilidades y fortalezas, experiencias que nunca serían palpables desde una lógica positivista que no concibe causas sin efectos que no sean explicables. Desde esta perspectiva, el sujeto aparece como un texto que bien puede ser leído, interpretado y comprendido. Además, este tipo de hermenéutica no se queda en el simple aspecto descriptivo del sujeto, sus sentimientos y el entorno que lo rodea, sino que plantea de fondo acciones conducentes a transformar la realidad, porque los cambios jamás serían posibles si de antemano no son el resultado de pensar y comprender las situaciones objetivas que se quieren transformar (Bolívar y Fernández, 2001).

Las historias de vida unidas unas a otras deben dar cuenta de un contexto determinado, sin perder de vista que cada persona es única en su entorno particular, pero las personas que comparten espacios vitales tienen cosas en común y son por cierto los relatos de historias de vida los que permiten encontrarlas, que además le dan sentido a una narrativa que pretende tomar aspectos generalizados del contexto, que si bien posibilita contar las particularidades de los individuos, del mismo modo entiende el mundo como las relaciones existentes entre personas, lugares y cosas. Por ello, los relatos deben constituirse social y no individualmente, porque su objetivo es dar cuenta de una problemática colectiva.

Un relato de vida no solo da testimonio del sujeto, sino también del contexto social. Por lo anterior, los relatos dan cuenta del sujeto como individuo, con respecto a otras vidas y al contexto que lo rodea. Si una historia

individual no permite conocer un contexto histórico determinado desde la polifonía de voces, su resultado resultará anecdótico, mas no se constituirá en conocimiento con soporte epistemológico (Bolívar y Fernández, 2001).

Desde las ciencias positivas, la validación de los hechos pasa por confirmar si estos ocurrieron y bajo qué circunstancias susceptibles de comprobación científica, que puedan ser verificados objetivamente; es decir, una cosa es la verdad objetiva de los acontecimientos y otra la verdad narrativa, que se nutre de relatos que desvelan los sentimientos asociados de los seres humanos con respecto a los hechos objetivos. En aquella, prima la comprobación material de la historia, por cuanto en esta resulta más importante comprender los sentidos atribuidos a esos mismos hechos, motivo por el cual la narrativa no solo encuentra otra dimensión de la historia, sino que también le sirve como sustento epistemológico (Bolívar y Fernández, 2001).

Por consiguiente, las narrativas de los maestros y estudiantes son más que actos de habla; las narrativas son identidad, reconocimiento, empatía con un mundo compartido, descubrimiento, reflexión, posibilidad de transformación, integración del pasado con el presente y el presente con el futuro. Las narrativas son las experiencias contadas y significadas (Meza, 2008). Según Bolívar y Fernández (2001), la narrativa se enfrenta a críticas de dos características: por una parte, hay quienes la acusan de profundizar el individualismo haciéndole juego a las formas de dominación del pensamiento liberal, en las cuales el sujeto aparece desarticulado del contexto que lo rodea; por otra parte, la crítica que se le hace gira en torno a desvirtuar la validez del conocimiento que se produce desde su racionalidad, porque se considera que con los testimonios de vida no es posible producir conocimiento riguroso.

La narrativa parte del presupuesto de que el sujeto es más que un objeto de investigación que se mira en perspectiva y desde una lógica experimental, para darle un sentido concreto y válido a la forma como se representa mediante el relato, y cómo desde allí comprende su lugar en el mundo e intenta transformar la realidad que lo rodea, y cómo esta última adquiere tantos significados como sujetos que la relatan, pero que encuentra puntos en común.

Así, la validez del sustento epistemológico de la narrativa no está dada por una serie de relatos inconexos sin fines específicos, sino porque, desde su racionalidad, se puede dar cuenta de problemáticas sociales y, por

supuesto, escolares, para las cuales puede haber soluciones dadas desde las experiencias vivenciales de quienes las reconstruyen a partir del relato de los hechos y sus implicaciones.

Población y muestra: selección y caracterización

Los centros escolares escogidos para el trabajo de campo de esta investigación corresponden al colegio distrital Pablo Neruda y al colegio privado Los Andes, ubicados al occidente de Bogotá en la localidad de Fontibón, que atienden una población de estratos 1, 2 y 3, donde predominan las características contextuales de solidaridad, deseo de surgir de su contexto, ingresar a un medio laboral, reconocimiento de figuras de autoridad, como la del maestro en el ambiente de formación, pobreza, relaciones laborales a muy temprana edad, violencia intrafamiliar, desnutrición, entre otras condiciones.

Criterios de selección de entrevistados

1. Que sea persona con discapacidad o afrodescendiente y que manifieste que ha sido víctima de discriminación verbal en la escuela.
2. Que manifieste haber sido testigo de actos de discriminación en contra de un estudiante o profesor con discapacidad o afrodescendiente en un centro escolar.
3. Que en la actualidad haga parte como estudiante o maestro de una comunidad académica.
4. En el caso de los estudiantes, que esté en un rango de edad entre los 14 y los 25 años.
5. De ser maestro que cuente con una experiencia de tres años en adelante en el ejercicio de su profesión.
6. Que sea un estudiante o profesor con fluidez verbal.
7. Que su relato sea comprensible y le aporte al propósito de esta investigación.
8. Serán investigados principalmente estudiantes, aunque se harán algunas entrevistas con profesores.
9. Se harán preguntas que tienen que ver con relatos autobiográficos que permitan ver causas, consecuencias y conjeturas con respecto al tema.

Se hará a manera de introducción al tema, una indagación por el reconocimiento que hace el sujeto de su propia condición de vida para ver cómo la asume, si se reconoce como tal.

- Se hicieron entre una y dos entrevistas con cada persona, según la necesidad.
- Se entrevistaron a seis personas (dos profesores y cuatro estudiantes).

Técnicas e instrumentos utilizados para la recolección de la información

El proceso metodológico contó con la *entrevista biográfico-narrativa* como su principal herramienta y para consolidar la recolección de historias, acudimos al *relato autobiográfico* para conocer con testimonios en primera persona por parte de maestros y estudiantes con discapacidad o afrodescendientes, casos en los que fueron sido objeto de discriminación.

Entrevista biográfico-narrativa

98

La entrevista biográfico-narrativa consiste en reflexionar y recordar episodios de la vida, en los cuales la persona cuenta cosas a propósito de su biografía, de su vida profesional, familiar, etc. Los sujetos son inducidos a reconstruir su historia de vida mediante un conjunto de cuestiones temáticas (Bolívar y Fernández, 2001). El propósito de la entrevista biográfico narrativa es generar un proceso reflexivo de autorreconocimiento del significado de acontecimientos y experiencias que han jalonado la vida, dar significado a eso que se cuenta, identificar influencias e interpretar las experiencias. Esto significa que no solo se trata de que el sujeto narre los hechos o acontecimientos, sino que también les atribuya significados mediante sensaciones y sentimientos

Modo de análisis: análisis del sentido de la acción

Para entender el lenguaje como acción humana, en primer término, es necesario hacer una comprensión general sobre en qué consisten las acciones humanas, y para ello Delgado (1999, p. 493) parte de una síntesis metodológica clásica propuesta por M. Weber, según la cual una acción es aquella conducta a la que las personas imputan un significado o sentido subjetivo. Pero Delgado (1999, p. 494) da mayor relevancia a la carga

simbólico representativa de las acciones, de lo que el mismo Weber hacía, por tanto, la intención constitutiva de sentido ha de ser entendida en un sentido más amplio que como mera intencionalidad.

Esto significa que para que una acción tenga lugar, la intencionalidad solo es uno de los posibles estados que tenemos y que puede entrar en la acción. Delgado (1999, p. 494) agrega que otras son las creencias, los deseos, los miedos, etc.; por ello, aunque a la hora de aclarar el sentido de una acción haya que tener en cuenta la intención de la gente, también hay que considerar otros estados intencionales como los anteriormente referidos. En no pocas ocasiones las motivaciones que determinan la forma como unas personas se dirigen a otras están determinadas por creencias o sentimientos, que en nuestro caso específico hacen suponer que las personas afro o con discapacidad merecen trato diferenciado con base en lo que suponemos que son.

Para Delgado (1999, p. 495), el significado de las palabras está determinado por el curso de acción en que se inscriben y se apoya en Bruner para afirmar que interpretamos las narraciones por su similitud a la vida y agrega que el objeto del análisis ha de ser la acción situada en un escenario cultural y en los estadios intencionales mutuamente interactuantes de los participantes. El sentido o significado de una acción es su carga simbólico-representativa, que rebasa la materialidad conductual, está ligada a la narrativa discursiva y, una vez captada, permite la comprensión de la acción y eventualmente su explicación.

Delgado (1999, p. 495) complementa su postura al afirmar que las acciones se caracterizan por tener un sentido generado sobre la base de un marco, el cual, a la vez, es expresivo —representa, significa, dice, manifiesta, etc.— y valorativo-normativo —se sitúa en y con respecto a un orden social—; es un marco que (des)carga simbólicamente y (des)legitima, utilizando como medio más patente la racionalización y la reflexividad que permite y genera la capacidad lingüístico conceptual.

Si bien este resulta un aporte que da claras luces para entender la palabra como acción humana, no resulta suficiente para entender la palabra como acción discriminante, porque hay un enorme obstáculo, en especial, si para ello se supone que las partes interactuantes deben compartir el sentido de lo dicho, limitante que se hace manifiesta en el caso de las personas que siendo discriminadas no lo asumen como tal; esto es, que antes de entender la palabra como medio con sentido para una o dos partes, es

necesario entenderla desde la discriminación verbal en la que uno de los agentes involucrados discrimina y el otro no lo asume como tal, porque no tiene plena conciencia de lo dicho por el emisor de la acción discriminante; para ello, la discriminación no es la suma de dos acciones de ida y vuelta simétricamente opuestas, porque su interpretación no solo es de sentido, sino también de conciencia, en palabras de Delgado (1999, p. 496):

En concreto hay que tener en cuenta los tres siguientes: primero, que el sentido-representación está siempre unido al sentido-valoración, y no podemos entender un sentido sin captar el otro; segundo, que las regularidades o marcos que posibilitan y condicionan la (re)producción de significado están unidos a los que posibilitan la reproducción de dominaciones y legitimaciones; y tercero, que las relaciones de comunicación o significación están siempre interconectadas de múltiples maneras con relaciones de poder (decir, de marcar lo decible o significable, etc.) y con relaciones de producción e interés (interés frente a indiferencia e indiferenciación; posesión y acumulación de diversas formas específicas de capital tales como el económico, el cultural, el simbólico etc.

100 ■ Esto es que la palabra como acción es más que la suma de frases ordenadas con cierto sentido y que, incluso, no se explica por el simple hecho de que los interlocutores involucrados hagan interpretaciones aproximadamente similares con respecto al sentido otorgado a lo dicho; en ello cumplen un papel determinante las relaciones de poder, que han condicionado la forma como los grupos dominantes, tanto de la cultura como de los medios de producción, mencionan a los que asumen como subordinados o consideran como seres inferiores; pero, como ya está dicho, no se trata de simples palabras, sino también de ubicar en un determinado lugar de la realidad aquello que se nombra como diferente. Decirle negra a una persona afro es más que caracterizarla a partir de un rasgo diferenciador, es quitarle el nombre, es negarle la posibilidad de ser un par, un ser diferente pero igualmente respetable.

Por tratarse de la investigación científico-social cualitativa, situación que no es de echar de menos, surge la necesidad de partir de la idea que para que haya algo a lo que pueda ser denominado como intencional, requiere ser analizado a la luz de un trasfondo o contexto social, que involucra por parte de los sujetos interactuantes capacidades, habilidades, prácticas, etc., que a partir de una realidad primariamente biológica y necesariamente social, los haga posibles (Delgado, 1999).

Para posibilitar su idea con respecto a la utilidad del lenguaje, teniendo como trasfondo diferentes entornos socioculturales, Delgado (1999, p. 498) acude a un ejercicio para hacerlo más evidente:

[...] por ejemplo, pensemos en como la aparición de la palabra *cortar*, con el mismo significado y en una interpretación normal se interpreta de manera diferente en diversas oraciones tales como: José corta el césped, José corta la tarta, José corta la tela, José cortó el tablero, José se ha cortado el dedo.

Si bien este ejemplo resulta valioso para entender las múltiples acepciones de ciertas palabras en entornos determinados, su ejemplificación se queda corta, con respecto a la discriminación en la escuela en contra de estudiantes y profesores con discapacidad y afrodescendientes, por cuanto no se trata de justificar ciertos adjetivos para nombrar a determinadas personas, lo que sería tanto como creer que cortar la carne o cortar el césped pasaría tan desapercibido y sin consecuencia alguna para la persona nombrada, como el hecho de referirse a alguien a quien le falta una pierna como “el chueco desgraciado”, o “el negro ese bajado de los árboles” para caracterizar a una persona afro.

Por esto, lo realmente importante no son las palabras por sí mismas, que en este caso es obligación del investigador social desvelar el sentido de lo dicho, no solo a la luz de comprensiones compartidas, sino también a la luz de aquello dicho por alguien con la intención de dañar, intención que no siempre es comprendida en su real magnitud por el receptor; o incluso aquello que resulta más difícil de sacar a la luz de la comprensión, como la inconsciencia de las partes en diálogo en relación con el impacto sobre lo dicho.

En consecuencia, Delgado (1999, p. 500) trae a Foucault para recalcar el carácter histórico del marco de discurso o sentido, pero, sobre todo, ayuda a alejar el fantasma de que el trasfondo es algo que está por debajo, como la base, como un fondo, pues también es lo más evidente, lo más superficial —que las mesas ofrecen resistencia al tacto, por ejemplo—: el trasfondo de la intencionalidad o marco de sentido, en general, que permea todos los ámbitos de nuestra vida.

Esto es, que el lenguaje y sus posibles implicaciones no solo adquieren sentido a la luz del presente, sino que también tienen referentes históricos que no pueden ser vistos de soslayo; es una carga histórica que, en el caso de personas con discapacidad y afrodescendientes, tiene enorme peso



a partir de las creencias que, a lo largo del tiempo, han caracterizado la visión que sobre estos grupos humanos se ha construido como creencias sociales válidas y que requieren de un lenguaje emancipador para modelar su propia realidad. Luego, propone que estas intencionalidades, que resultan más evidentes de lo que se supone a primera vista, se expresan a diario, en no pocos actos de la vida cotidiana; esas relaciones, si se quiere de poder, que van de extremo a extremo entre supuestos opuestos de normalidad anormalidad, conquistados y conquistadores, dan cuenta de este fenómeno, efectos e implicaciones a la luz de los cuales es necesario que analice. En coherencia con lo dicho, Delgado (1999, p. 501), afirma:

[...] para ofrecer una fundamentación completa del análisis del sentido de la acción, además de especificar la naturaleza biológico-social y las manifestaciones de aquello que hace posible la producción y comprensión de sentido para los agentes, esto es, especificar la naturaleza y el funcionamiento del trasfondo de la intencionalidad, habría que mostrar cómo este confluye con las condiciones de posibilidad de las entidades bio-sociales que son el capital/código y el espacio reglado, y cómo esa confluencia además se manifiesta en las relaciones de significación se producen, en las relaciones de producción y de poder.

102

■ Cuando reconoce que el conocimiento práctico es propio de la acción humana, acepta que es el intercambio simbólico el que resulta clave para explicar la producción y la comprensión de significado. Aquí el autor pone de manifiesto un enfoque determinante para entender la palabra como acción humana con sentido; por una parte, está la producción de conocimiento que hace referencia a la intención de lo dicho en una sola vía y, por otro, está la comprensión de conocimiento, que requiere un ejercicio compartido entre las partes involucradas. En este sentido, todo análisis cualitativo de la realidad social no puede perder de vista el marco cultural de los agentes para establecer la comprensión de las acciones lingüísticas y las no lingüísticas.

La cercanía entre el pasado, el presente y el futuro, mediante una narrativa irreplicable en cada uno de todos los seres humanos, tiene un ordenamiento y un posicionamiento ante la vida, ya que, a pesar de la influencia que ejercen los sistemas institucionales, implica escoger entre diversas narraciones posibles; esto es un posicionamiento moral y político por parte de los agentes involucrados, que en última instancia hace que la vida personal tenga más o menos sentido (Delgado, 1999).

En una interpretación, que bien puede ser válida con respecto a las personas afro y con discapacidad, Delgado (1999, p. 505) añade que el cuerpo no es un elemento ajeno o adicional a este proceso, sino que, como sistema de acción y posicionamiento en la práctica cotidiana, juega un papel fundamental en el sostenimiento de un sentido coherente de autoidentidad y de identidad social. Pero, como sistemas coherentes basados en las diferencias que los caracterizan, en relación con otras condiciones de vida, muchas de esas características propias de las personas con discapacidad y afrodescendientes son las que han servido como pretexto para excluirlas y marginarlas, mediante señalamientos injustos y prejuiciosos, que han hecho carrera como acepciones culturales con sentido y conocimiento compartidos y que han sido aceptados como verdades incontrovertibles en muchos espacios de la sociedad, entre ellos la escuela.

Con base en interpretaciones como estas, se establece una especie de sentido común, que Delgado (1999, p. 506), interpreta así:

De este modo habría una armonía entre el sentido (habilidad) práctico y el sentido (significado) objetivo, que vendría a producir el mundo del sentido común, donde se ubica un consenso sobre el significado de las acciones y armonizan las experiencias de los agentes, esto es, vendría a hacer posible la producción e interpretación del sentido de las acciones.

Por lo anterior, no resulta raro que los prejuicios que se atribuyen a personas afro y con discapacidad adquieran conocimiento y comprensión comunes, por parte del colectivo social.

Asimismo, Delgado (1999, p. 510) acude a un argumento que resulta casi irrefutable a la hora de situar la discriminación en relación con la condición de vida: “Pero sin duda el caso central por antonomasia ha sido, desde sus primeras investigaciones antropológicas el modo en que los órdenes hacen del cuerpo el depositario de la diferenciación laboral, política, simbólica y sexual de los géneros”. En consecuencia y con base en el argumento anterior, las personas afro y las personas con discapacidad adquieren particular relevancia a partir de los múltiples significados de todo orden, atribuidos a sus formas corporales y culturales, en el caso de las personas afro.

El mismo porte (*o hevis*) corporal, en los modelos de lo socialmente contrapuesto de lo masculino y lo femenino, viene a ser la realización encarnada de toda una mitología política que se convierte así en una disposición permanente, en una forma duradera de pararse, andar, hablar, tener relaciones

sexuales, etc., así, por ejemplo, la oposición entre una sexualidad (masculina) pública y sublimada y una sexualidad (femenina) secreta, silenciada y alienada, se correspondería con la oposición entre la política extrovertida o pública y el secretismo introvertido y subterráneo de la política de los dominados (Delgado, 1999, p. 510).

A partir de lo anterior, no se puede olvidar la preponderancia de la experiencia del lenguaje y la memoria; tampoco conviene descuidar la influencia que en esta materia ejercen diferentes instituciones y sistemas sociales, como la escuela, la religión y los medios de comunicación, los cuales, con base en formas consideradas como normales, en pocas circunstancias invitan a la comprensión de lo diferente desde posiciones que no tiendan a la lástima, la exacerbación de los sentimientos, la victimización o el heroísmo, usos del lenguaje como acción humana que continúan perpetuando relaciones de poder entre los grupos dominantes y los emergentes.

Por otro lado, no debería haber sido difícil a estas alturas reconocer nuestra posición y la dirección en que miramos. Especialmente si se recuerda que, como Foucault afirmaba en sus últimos años, 35, uno de los rasgos comunes a los movimientos actuales de resistencia antiautoritaria es el girar en torno a la cuestión de ¿quiénes somos?, con el fin de liberarse tanto de la uniformización como de la individualización que por fuera y por dentro se nos exige. El punto focal es reconocer, conocer y defender la otredad fuera y dentro de nosotros mismos, dentro y fuera de nuestras identidades personales y sociales (Delgado, 1999, p. 505).

La perspectiva que aquí se plantea es que si bien es necesario un conocimiento del lenguaje como acción humana que requiere ser analizada y comprendida a la luz de su trasfondo y de los entornos sociales y políticos en los que tiene lugar, estos elementos no serán suficientes, hasta tanto el cambio en sus usos por lenguajes que podríamos denominar como correctos desde el punto de vista formal, su impacto no dejará de ser discriminante como ejercicio de poder, hasta tanto quienes acusan la diferencia por medio de las palabras no sean conscientes de su impacto y, por tanto, adopten formas de comportamiento coherentes con el uso de lenguajes no excluyentes.

Discusión

Para dar cuenta de los objetivos planteados en la investigación, fue necesario acudir a la definición de cuatro conceptos principales: discriminación, comunicación verbal, condición de vida y violencia escolar.

La autora brasilera Rita Segato (2006) plantea que la discriminación racial es una de las herramientas más utilizadas en las sociedades racistas, pues su manera de operar es visible, puesto que se expresa en las relaciones interétnicas; además, es sistemáticamente naturalizada dentro de la sociedad, porque privilegia a unos grupos humanos sobre otros a partir de las organizaciones raciales heredadas del sistema colonial implantado en América Latina.

Es decir, quien discrimina, parte del supuesto de su superioridad con respecto a los seres a quienes dirige su acción discriminante. Segato continúa afirmando que la discriminación se manifiesta en un trato diferenciado de manera negativa en la mayoría de los casos, con excepción de la discriminación positiva, en la cual la acción discriminante no tiene propósitos violentos y se manifiesta en una preferencia por la persona o el grupo humano objeto de tal discriminación. Para esta autora, entre las causas que determinan comportamientos discriminatorios se encuentran motivos asociados a la personalidad; con ello, se destacan características autoritarias, las posiciones de privilegio social, las presunciones de superioridad étnica, física, cultural o racial, las situaciones económicas, sean ascendentes o descendentes en relación con las características de la personalidad y los modelos de aprendizaje.

Para Moscovici (1991), en las sociedades modernas la discriminación surge como un fenómeno que afecta las relaciones intergrupales y tiene su raíz en la opinión que unos construyen sobre otros. De esta manera, la discriminación guarda preferencia por quienes no representan estándares de normalidad dentro de un grupo determinado o contra aquellos que representan vulnerabilidad en ciertos entornos como mujeres, adultos mayores, personas con diversas opciones sexuales, inmigrantes y personas con discapacidad y afrodescendientes, los dos últimos grupos de particular interés para nuestra investigación. De igual modo, la discriminación tiene preferencia por personas pobres o de baja educación.

Siendo la escuela la institución en la que se dan cita seres humanos de múltiples procedencias, que representan la diversidad del género humano, la discriminación no está ausente de su círculo de influencia. Pero, como no se trata de cualquier tipo de discriminación, porque entraríamos en un abanico interminable de posibilidades, nuestra investigación se enfocó en comprender las formas de discriminación originadas a partir de la comunicación verbal.

[...] expresar las palabras es, sin duda, por lo común, un episodio principal, si no el episodio principal, en la realización del acto, [...] cuya realización es también la finalidad que persigue la expresión. Pero por lo regular los actos de habla tienen un contexto específico y responden a necesidades concretas y a otras acciones que generan acuerdos entre las partes. Se debe superar la idea que decir algo es simplemente enunciarlo (Austin, 1998).

Refiriéndose a las relaciones que se establecen por medio de las palabras, Austin las llama *expresiones realizativas*, es decir, actos realizables o ya realizados. Al respecto dice que:

En aquellos casos en que, como sucede a menudo, el procedimiento requiere que quienes los usan tengan ciertos pensamientos o sentimientos, o está dirigido a que sobrevenga cierta conducta correspondiente de algún participante, entonces quien participa en él y recurre así al procedimiento debe tener en los hechos tales pensamientos o sentimientos, o los participantes deben estar animados por el propósito de conducirse de la manera adecuada (Austin, 1998).

Es decir, los actos de habla involucran una gama de emociones y sensaciones, tanto por parte del emisor como del receptor. Para que los actos realizativos de habla tengan sentido, deben contar con dos características: que el emisor del mensaje haya sido escuchado por alguien, en particular, el destinatario del mensaje, y que el destinatario se dé por notificado del contenido del mensaje (Austin, 1998). Esto se refiere a que las palabras requieren de una cierta intención por parte del emisor y de un sentido atribuido por parte del destinatario; es algo así como que las palabras dichas a uno mismo o al viento carecen de valor socializante. A fin de que los actos de habla tengan sentido, Austin detalla tres pasos que su uso debe seguir para que sean consideradas como construcciones verbales. Al respecto dice:

Hemos distinguido entre el acto fonético, el acto fático y el acto rético. El acto fonético consiste meramente en la emisión de ciertos ruidos. El acto fático consiste en la emisión de ciertos términos o palabras, es decir, ruidos de ciertos tipos, considerados como pertenecientes a un vocabulario, y en cuanto pertenecen a él, y como adecuados a cierta gramática. El acto rético consiste en realizar el acto de usar esos términos con un cierto sentido y referencia, más o menos definido (Austin, 1998).

A efectos de profundizar en esta idea, el autor clasifica los actos de habla con sentido en tres categorías de la siguiente manera: en primer lugar:

[...] actos locutorios, que en forma aproximada equivalen a expresar cierta oración con un cierto sentido y referencia, lo que a su vez es aproximadamente

equivalente al significado en el sentido tradicional; en segundo lugar, los actos ilocucionarios tienen propósitos tales como informar, ordenar, advertir, comprometer etc., esto es, actos que tienen una cierta fuerza convencional; en tercer lugar, también realizamos actos perlocutorios, que son los que producimos o logramos porque decimos algo, tales como convencer, persuadir, disuadir, e incluso, [...] sorprender o confundir (Austin, 1998).

Austin (1998) señala que los actos de habla, en particular los perlocucionarios, son actos mediante los cuales se alcanzan efectos queridos o no queridos, con respecto a un receptor o interlocutor; además, estos actos generan sentimientos y sensaciones en quien los recibe, Esto es, que un acto de habla que se usa para discriminar consciente o inconscientemente genera sensaciones y sentimientos en la persona que es objeto de la acción verbal discriminante.

Aunque con cierta timidez, Austin (1998), afirma que: “A veces decir algo parece ser característicamente hacer algo”. Tal vez, no solo sea a veces, y mucho menos que en ocasiones parezca; casi siempre decir algo es hacer algo, porque entonces carecería de sentido el postulado del mismo Austin, según el cual las palabras guardan sentimientos y sensaciones; de lo contrario no reclamaríamos jamás por lo dicho por otros, nunca criticaríamos a los jueces o periodistas por lo que dicen o como lo dicen y los psicólogos no harían terapias orales, por el simple hecho de que las palabras dichas carecerían de impacto alguno en las vidas de los seres humanos de todos los orígenes y en todas las culturas a lo largo de todos los tiempos.

Para complementar lo dicho por Austin, la desinstrumentalización del lenguaje verbal, según Gerome Brunner (1984), hace que los actos de habla sean el reflejo de lo que el hombre piensa del mundo que lo rodea y le ayuda a adaptarse a sus exigencias, así como a construir relaciones con sus congéneres. De tal forma que el lenguaje y su desarrollo no es un hecho aislado del proceso evolutivo y se configura con base en referentes externos, fundamentalmente en las figuras de autoridad representadas por padres y maestros de la escuela.

Eso lleva a una pregunta de relevancia social que, por supuesto, encuentra en los maestros receptores clave para su comprensión, esta es la de aclarar que si luego de la persona apropia una serie de estructuras formales del lenguaje verbal, hay otras subyacentes cuyo inadecuado uso condiciona la forma de comprender a los otros, es decir, que la palabra no se basta a sí misma, no se define a sí misma, porque sus actos determinan



las relaciones sociales y la forma como unos construyen y le dan sentido a otros (Bruner, 1984).

Con base en lo anterior, el ser humano modela sus relaciones sociales que se expresan en ideas que circulan mediante el lenguaje en virtud del cual las hace conscientes, es decir, que la palabra da cuenta de lo que pasa por nuestra imaginación y de cómo establecemos contacto con la realidad. Para el caso de otros seres humanos y culturas diferentes, es por medio de la comunicación verbal que expresamos nuestros pensamientos con respecto a ellas.

Volviendo a Bruner (1984), el lenguaje no solo determina la idea que construimos de las cosas, si no que condiciona nuestras acciones con respecto a ellas, es decir, que es lingüístico pero a la vez político. Si los actos de habla fueran estrictamente instrumentalizados, su apropiación no podría contribuir a una construcción crítica de la realidad y menos a entender cómo mediante la palabra el ser humano plantea lo que espera del mundo, en qué condiciones y, desde luego, cuál es su apuesta política y ética, a fin de alcanzar sus ideales.

Aterrizado en el contexto escolar, Salinas (2001) ubica su análisis del uso del lenguaje desde la escuela, y le da enorme importancia como constructora de sentido y cultura; de igual modo, supone que el maestro, debido al liderazgo y respeto que se le atribuyen, está llamado a orientar las formas de comunicación que circulan en la escuela. Afirma que las incomprendiones, surgidas a partir de la comunicación, se explican porque mientras los estudiantes se comunican mediante nuevas jergas, palabras de moda que expresan formas de entender la realidad o que manifiestan necesidades tecnológicas, la lógica comunicativa de los maestros responde a formalismos institucionales o a otra estética del lenguaje.

Esto plantea la enorme importancia de establecer caminos de comunicación entre estudiante y el maestro, ya no desde la perspectiva en la cual se le atribuye la razón absoluta al maestro y en la que aparecen los estudiantes jugando un papel determinante para el intercambio de ideas desde su visión del mundo y desde las formas alternativas de lenguaje como las expresa y materializa. Pero, Salinas (2001) es más explícito en su análisis, cuando afirma que lenguaje resulta violento cuando se impone como forma de dominación, cuando no se usa para pactar diferencias.

Martha Albaladejo (2007) afirma que la habilidad para comunicar forma parte del oficio de enseñar, es decir, plantea que los grandes maestros

deben ser expertos comunicadores, porque no basta con el simple acto de transmitir conocimiento, es necesario un lenguaje no solo apropiado en las formas gramaticales, sino también en los sentidos de mundo que a partir de él se construyen. Según Albaladejo (2007, pp. 69-70): “los maestros califican a sus alumnos con base en lo que esperan de ellos; es decir, suponen que las formas de comportamiento de los estudiantes están asociadas a los prejuicios que de ellos o del grupo al que pertenecen se tiene”.

Además, Albaladejo (2007, p. 17) plantea que: “no existe la no comunicación, porque por más que nos lo propusiéramos, no seríamos capaces de dejar de comunicar”. Además, plantea la autora, mientras la comunicación no verbal es inconsciente, la comunicación verbal es racional, quiere decir, consciente; es decir, que calificar a un estudiante mediante apodosos o faltarle al respeto mediante la palabra es un acto intencionado. Albaladejo sitúa al maestro en el lugar de un líder, el cual, a su vez, se vuelve referente para sus estudiantes; por ello, si un maestro se burla de uno de sus discípulos, es casi seguro que el resto del grupo haga lo propio.

Nombrar a alguien a partir de un calificativo implica reconocerlo con una característica en virtud de su condición de vida; anula la persona mediante la palabra y se le da sentido con base en sus rasgos y características físicas y culturales. Este tipo de señalamientos hace que la persona sea objeto de discriminación, ya sea porque se convierte en motivo de burla, censura y maltrato, entre otros; esto no deja de ser discriminatorio por el simple pretexto de que la persona que lo sufre lo acepta.

La discriminación verbal en la relación maestro-estudiante se hace más latente en virtud de dos características fundamentales: la primera, cuando el maestro de forma consciente utiliza palabras intencionadas para maltratar a sus estudiantes por motivos de pertenencia étnico-cultural, en este caso, afrodescendientes o por condición de discapacidad; la segunda, cuando el estudiante siente que los términos utilizados por el maestro se constituyen en maltrato, es decir, que sufre como consecuencia del señalamiento.

Hechas las anotaciones de rigor con respecto a la discriminación y a la comunicación verbal, las anteriores carecerían de sentido si no contaran con sujetos concretos sobre los cuales dirigir su acción; de manera que las personas con discapacidad y afrodescendientes se constituyen en objeto de discriminación a partir de sus características y lo que representan, diferencias que para nuestros propósitos investigativos fueron denominadas como condición de vida.

La manera como se presenta el referente conceptual de condición de vida tiene el siguiente esquema: primero, se realizó un abordaje desde las teorías que nos sirvieron para definir el significado de condición humana; segundo, se realizaron las interpretaciones y los aportes pertinentes a cada teoría; y tercero, se consolidó el concepto al cual llegamos, es decir, condición de vida, ya que hasta el momento y de la manera como lo entendimos, no está planteado de forma que nos satisficiera.

Una vez aclarado el panorama que quisiéramos abordar, es hora de citar la definición que nos brinda Arendt (1958), quien afirma que la condición humana es un término que abarca la totalidad de la experiencia de seres humanos y de vivir vidas humanas; como una entidad mortal, hay una serie de acontecimientos biológicamente determinados que son comunes a la mayoría de las vidas humanas. La manera como reaccionan los seres humanos o hacen frente a estos acontecimientos constituye la condición humana. Según Morín:

El ser humano es a la vez físico, biológico, psíquico, cultural, social, histórico. Es esta unidad compleja de la naturaleza humana la que está completamente desintegrada en la educación a través de las disciplinas y que imposibilita aprender lo que significa ser humano. Hay que restaurarla de tal manera que cada uno desde donde esté tome conocimiento y conciencia al mismo tiempo de su identidad compleja y de su identidad común a todos los demás humanos. Es posible reconocer la unidad y la complejidad humanas reuniendo y organizando conocimientos dispersos en las ciencias de la naturaleza, en las ciencias humanas, la literatura y la filosofía y mostrar la unión indisoluble entre la unidad y la diversidad de todo lo que es humano. El humano es un ser plenamente biológico y plenamente cultural que lleva en sí esta unidualidad originaria. Es un súper y un hiperviviente: ha desarrollado de manera sorprendente las potencialidades de la vida. Expresa de manera hipertrofiada las cualidades egocéntricas y altruistas del individuo, alcanza paroxismos de vida en el éxtasis y en la embriaguez, hierve de ardores orgiásticos y orgásmicos; es en esta híper vitalidad que el homo sapiens es también homo demens. El hombre es pues un ser plenamente biológico, pero si no dispusiera plenamente de la cultura sería un primate del más bajo rango. La cultura acumula en sí lo que se conserva, transmite, aprende; ella comporta normas y principios de adquisición (2001, p. 53).

Sartre (1977, pp. 17-18) considera que no existe la naturaleza humana; esto quiere decir que en nosotros no encontramos unos rasgos fijos que determinen el ámbito de posibles comportamientos o características que tengamos. Para muchos autores, esta afirmación es exagerada; por poner dos

ejemplos muy distintos, en las teorías religiosas se defiende que el hombre, todo hombre, tiene un alma y que esta es precisamente su naturaleza; en las teorías naturalistas, como la de la biología, se indica que nuestra constitución genética y biológica se realiza en lo fundamental del mismo modo en todos los hombres de todos los lugares y de todas las épocas.

Por el contrario, Sartre rechaza la existencia de una naturaleza espiritual o física que pueda determinar nuestro ser, nuestro destino, nuestra conducta. Para él, el hombre en su origen es algo indeterminado y solo sus elecciones y acciones forman el perfil de su personalidad. Pero, con estas afirmaciones el autor se enfrenta a un problema: si no existe una naturaleza común a todos los hombres, ¿por qué llamamos hombres a todos los hombres?, ¿en qué nos fijamos para reconocer en el otro a un semejante? Seguramente preocupado por estas dificultades, en el existencialismo que es un humanismo, introduce el concepto de “condición humana” —que para algunos intérpretes viene a ser un remedo de la noción de esencia o naturaleza—. La condición humana —nos dice— es “el conjunto de los límites a priori que bosquejan su situación fundamental en el universo”. Estos límites son comunes a todos los hombres; es el marco general en el que invariablemente se desenvuelve la vida humana. Resume este marco básico de la vida humana en los siguientes puntos: estar arrojado en el mundo; tener que trabajar; vivir en medio de los demás; ser mortal.

Sin excepción, todos los seres humanos nacemos dotados de particularidades físicas y cognitivas, que de una u otra manera nos hacen diferentes unos de otros. A lo largo del ciclo vital y como resultado de los aprendizajes sociales, ya sean heredados del ámbito familiar, de la escuela, de los medios de comunicación y de los diversos grupos humanos con los que nos relacionamos, optamos por formas culturales que satisfacen nuestras necesidades o que posibilitan el interrelacionamiento con distintas personas o grupos.

Esto significa que nuestra condición de seres humanos está dada por la apropiación de tendencias culturales, las cuales, por más arraigadas que resulten, son el resultado de la selección personal y por características físicas o cognitivas que no son escogidas por la persona. Podemos elegir tener el pelo largo, portar aretes, vestirnos de determinada manera, participar de ciertos rituales, pero no podemos elegir no ser blancos o nacer con una discapacidad, ser hombre o mujer, tener la cabeza de cierto tamaño o la voz de timbre agudo o cavernoso. Tener el pelo largo resulta optativo en la medida en que en cualquier momento se puede cortar a gusto de su

portador, mientras que una limitación cognitiva no puede ser reemplazada con otra; por tanto, la limitación funcional que esta implica para el individuo lo acompañará hasta el final de su vida condicionando su existencia. Esto, finalmente, se constituye en su condición de vida.

De esta forma, se entiende por condición de vida las características físicas, cognitivas y culturales que condicionan el comportamiento y el aspecto de una persona y que, como ser indivisible, lo hacen único en su apariencia y autónomo en sus elecciones, sin detrimento de quienes lo rodean en virtud de su singularidad y de las singularidades que lo rodean. De allí, se desprende que la sociedad es la suma de condiciones de vida particulares, no siendo unas superiores o inferiores con respecto a otras, así unas sean entendidas como normales y otras como anormales: si bien ser indígena de baja talla corporal resulta en ciertos ámbitos motivo de burla o exclusión, no se es menos o más diferente en relación con un supuesto opuesto, si se es blanco y de talla corporal alta.

Como nuestra investigación estaba adscrita a un macroproyecto que tenía por telón de fondo la violencia escolar, supone asumir la discriminación como un acto de violencia, porque supone la vulneración de la dignidad del otro. Abordar este concepto de violencia escolar desde las formas más sutiles de generar violencia por medio de la comunicación verbal en la relación entre maestro y estudiante reviste gran importancia y pertinencia en la construcción de una cultura que no discrimine seres humanos por condición de vida, en este caso, las personas afrodescendientes y las personas en situación de discapacidad.

Por otra parte, los autores Yves (1978) y Domench (2002) definen la violencia como: “una acción consciente o inconsciente, destinada a hacer mal a las personas o destituir ya sea su integridad física o psíquica, sus posesiones o participaciones simbólicas” (Yves, 1978, p. 24); “El uso de la fuerza abierta u oculta, con la finalidad de obtener de un individuo o de un grupo algo que no quiere consentir libremente” (Domenech, 2002, pp. 1-10).

Para Camargo Abello, la violencia va mucho más allá de lo físico y llega a tener connotaciones psicológicas y simbólicas a las cuales ella denomina semillas de violencia, ya que son el germen o el inicio de lo que después se convertirá en violencia social o escolar:

Parece difícil aceptar que solamente es violento el acto que culmina con el daño físico y la muerte, pues con ello se excluyen otros tipos de agresión de orden más psicológico y simbólico que van minando un orden social

determinado, y esto afecta las relaciones sociales y el desarrollo individual y social de las personas. (1997, p. 7).

Salinas (2001, p. 93) complementa esta definición, cuando define la violencia como: “una estrategia de socialización que busca modificar comportamientos por el terror, a la vez que se propone el aplastamiento de la singularidad y la eliminación de la diferencia”. Este tipo de violencia mina la capacidad de los individuos para afirmar su proyecto de vida democrático desde sus particularidades. También contribuyen a sus manifestaciones, la discrepancia de valores culturales distintos a los estipulados por la institución escolar, por pertenencia a grupos étnicos, religiosos, el desempeño de funciones, tanto del maestro como del estudiante, las cuales implican grados de superioridad e inferioridad.

Los hallazgos

A continuación, se presentan algunos de los hallazgos de esta investigación, que invitan a una profunda reflexión sobre el papel que cumple la comunicación verbal en la escuela, cuando se usa como factor de discriminación. Estas conclusiones fueron extraídas de los testimonios de los maestros y estudiantes discriminados.

1. En su totalidad, los maestros y estudiantes manifiestan disgusto cuando su nombre es reemplazado por algún calificativo, como negro, y reclaman el derecho a ser llamados por sus nombres, porque la persona no se define por sus características físicas o de cualquiera otra índole.
2. Las dos estudiantes con discapacidad motora entrevistadas manifestaron que su dificultad más grande para integrarse la encontraban con los maestros de educación física, que al no saber cómo integrarlas a las actividades rutinarias de clase, optan por aislarlas y ponerlas a desarrollar trabajos de asistencia, situación que se constituye en discriminación, porque implica marginación del resto de la comunidad escolar.
3. Todos los testimonios apuntan a que cuando una persona es objeto de discriminación por su condición de vida, dicha situación genera sentimientos de rabia, impotencia, desesperación, lo cual afecta el hecho de estar en la escuela a quien es objeto de discriminación.



4. Según los testimonios, la discriminación halla en el bajo rendimiento escolar y en la marginación social impactos que, en la mayoría de las veces, no son detectados a tiempo, o culturalmente no son asumidos como el resultado de las consecuencias de discriminación.
5. Muchas de las personas objeto de discriminación en la escuela, en principio, no son conscientes de que son discriminadas, porque suponen que dichas acciones hacen parte de un orden natural determinado que no pueden cambiar y por eso no entablan diálogo para intentar resolverlo y, por tanto, prefieren resignarse que afrontarlo.
6. Muchos de los prejuicios asociados a la discriminación se materializan mediante la comunicación verbal, con frases como: “tras de negro bruto”, “como ustedes en el Chocó no leen”, “la niña parapléjica, esa que no sirve para nada”.
7. Persiste por parte de algunos maestros la idea de que discapacidad es equivalente a incapacidad, acudiendo a frases que indican sobreprotección, como “córrase para allacito que después la tumban”.
8. La idea que lo negro está relacionado con lo negativo aún hace carrera en la escuela; esto se expresa por medio de comparaciones, apodos, o asociaciones a lo sucio, por ejemplo “Si hacíamos algo de comer y la niña afro ayudaba a prepararlo entonces no querían comer.”
9. Tanto estudiantes con discapacidad como afrodescendientes usan el lenguaje de forma comparativa, refiriéndose a otras personas que no comparten su condición de vida como “personas normales”, como si inconscientemente se asumiera que ser persona afro o con discapacidad implicara anormalidad o inferioridad “Esperaba que la gente fuera más despectiva por uno ser negro, pero no, por lo regular nos tratan como a una persona normal”.
10. A medida que el ejercicio de entrevista biográfico-narrativa avanzaba, fue manifiesta la comprensión de la discriminación como un acto violento en la escuela por parte de los involucrados.
11. Las acciones tendientes a combatir las manifestaciones de discriminación en la escuela están relegadas a iniciativas particulares de algunos maestros interesados en dichas temáticas o quedan superpuestas a las espumas del día internacional de la discapacidad o de las personas afro, por tanto, no son procesos de largo aliento para la construcción de una cultura de la no discriminación.

12. Algunas medidas para combatir la discriminación resultan coercitivas en contra de los maestros, como por ejemplo aquellas de tipo laboral, como la cancelación de contratos de trabajo.

Conclusión: hacia una práctica docente que no discrimine

La escuela es el lugar donde convergen todas y cada una de las diferentes realidades sociales, que hacen de ella un escenario complejo en el que se dan cita diferentes manifestaciones de violencia, que si bien no son creadas o no tienen su origen allí, le corresponde a esta asumir la responsabilidad, a fin de evitar la reproducción de las diversas manifestaciones de violencia que se dan en su entorno.

El ejercicio de la práctica docente le exige al maestro repensar de manera continua su oficio, porque hay tantos retos posibles como estudiantes, que piden a diario nuevos conocimientos, nuevas estrategias pedagógicas y didácticas. Esto demanda del maestro respuestas permanentes que requieren de su rigor y compromiso, que lo obligan, además, a reinventar a diario su oficio para dar respuestas a la diversidad de seres humanos con los que comparte, en el propósito de hacer de la escuela más que un espacio físico, por qué no decirlo, un lugar ideal con la suficiente riqueza para eliminar todas las formas de discriminación por condición de vida.

La comunicación asertiva no solo garantiza una mejor aprehensión en los procesos formales de enseñanza-aprendizaje, sino que también determina el mejoramiento de las relaciones en la escuela, si se le comprende como medio para la resolución de conflictos, para el acercamiento de los diferentes grupos, y sobre todo, para advertir su dimensión si se le usa como forma de discriminación.

De esta forma se entiende que la comunicación verbal implica más que asignarle nombres a las cosas y a las personas, porque sería comprenderla como una acción humana, pero independiente de la carga significativa y simbólica que tiene el lenguaje verbal en cada cultura, mediante la cual el hombre expresa sus sentimientos y su racionalidad. En otras palabras, un maestro que califica negativamente a un estudiante puede generar cambios de comportamiento como inseguridad en sí mismo, dificultad para afrontar los retos académicos e, incluso, condicionar su desarrollo social.

Es entender la palabra como acto humano que construye y destruye, que configura la realidad y también la desconfigura, que en ocasiones

condiciona el comportamiento de los otros, que le da mil sentidos al papel de los seres humanos; la palabra como vehículo para la cohesión de la vida en sociedad, como la capacidad de crear mundos impensados o nunca imaginados; la palabra para hacernos conscientes de nuestra propia existencia, para emitir juicios, para nombrarnos, para nombrar al otro; la palabra como medio y fin en sí mismo donde todo es posible.

Los aportes a modo de sugerencias para maestros manaron de la propia voz de estudiantes y maestros, quienes mediante testimonios cuentan cómo en diversos momentos de su vida escolar han sido discriminados por condición de discapacidad o por afrodescendencia; son los seres humanos pensándose a sí mismos, recreando el pasado y el presente, hombres y mujeres, niños y niñas que no alcanzaremos a comprender por la precariedad de estas líneas, pero cuyos testimonios bien pueden elevarnos al principio de la comprensión, de un fenómeno que, como la discriminación en la escuela, requiere del compromiso de maestro y estudiantes para su eliminación.

En nuestra cultura, se ha generalizado la idea de que lo bello guarda relación con lo blanco, en contraste con lo negro que se asocia a fealdad entre otras características generales y esa idea sigue haciendo carrera en la escuela contemporánea, no solo por parte de los estudiantes, sino también de los maestros, situación negativa que no se explica por la maldad de unos y otros, sino por el uso de normas culturales que hacen carrera y que son el reflejo de una herencia racista y muestra frecuente de equivocados nacionalismos que, en la actualidad, se manifiestan de manera estructural y en la cual la escuela, como institución social que recrea el orden establecido de la idea de pueblo o de nación, reproduce la ideología que la sustenta.

Esto pone al maestro ante el reto de entender que el espacio vital de la escuela no es un lugar homogeneizador, ni en la apariencia física ni en la forma de concebir y construir la realidad por parte de los estudiantes, y en esto está llamada a tomar distancia de instituciones que como el clero y la iglesia, están concebidas para adoctrinar, ya sea para la defensa de la patria o de la fe, instituciones en cuyo seno el ser deliberante pone en riesgo la doctrina y la cohesión como organización.

Una recomendación para tener en cuenta por los maestros es que no tienen licencia, por más confianza o cariño que haya entre ellos y sus estudiantes, de denominarlos, nombrarlos o calificarlos a partir de sus características físicas, cognitivas o de procedencia, entre otras, porque

las personas tienen nombre y su condición de ser humano con identidad individual no puede ser reemplazada por apodos, gentilicios o comentarios satíricos de cualquier orden. En ese sentido, cuando el maestro se abroga el derecho de nombrar a sus estudiantes tal y como se le antoja, anula al ser humano para darle sentido como objeto o sustantivo.

Para avanzar con los aportes a la solución de la discriminación en la comunicación verbal en la escuela, un primer paso es que los maestros empiecen por aceptar, en los casos que sea necesario, si han discriminado, en este caso, a personas afrodescendientes y con discapacidad, y a partir de estas reflexiones se capitalicen los nuevos aprendizajes.

Si los maestros no son los primeros comprometidos en trabajar con los asuntos relativos a la no discriminación, sus promesas no llegarán siquiera a la categoría de intentos fallidos o activismo de la más pura extirpe. Este no es un tema que se relega al día internacional de la discapacidad o al día internacional de las personas afrodescendientes, porque sus expectativas no son coyunturales, no al momento; de los logros cumplidos en esta materia, dependen cambios estructurales del modelo de sociedad que construyamos.

Referencias

- Albaladejo, M.** (2007). *La comunicación más allá de las palabras*. Barcelona: Graó.
- Arendt, H.** (1958). *La condición humana*. Buenos Aires: Paidós.
- Austin, J. L.** (1998). *Cómo hacer cosas con palabras*. Buenos Aires: Paidós.
- Bolívar, A. y Domingo, J.** (2006). La investigación biográfica y narrativa en Iberoamérica: campos de desarrollo y estado actual. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, 7 (4). Recuperado el 12 de febrero del 2010 de <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs0604125>.
- Bruner, G.** (1984). *Acción, pensamiento y lenguaje*. Madrid: Alianza.
- Camargo Abello, M.** (1997). Violencia escolar y violencia social. *Revista Colombiana de Educación*, 34, 5-24.
- Delgado, J.** (1999). *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales*. Buenos Aires: Paidós.
- Domenech, M. y Rueda, L.** (2002). La construcción social de la violencia. En *Athena. Digital Revista de pensamiento e investigación social*, (2) 1-10.
- Fernández, I.** (2003). *Escuela sin violencia, resolución de conflictos*. México: Alfaomega.
- Meza, J. L.** (2008). Narración y pedagogía: elementos epistemológicos, antecedentes y desarrollos de la pedagogía narrativa. *Actualidades Pedagógicas*, 51, 59-72.

- Moscovici, S.** (1991). *Psicología social. Psicología social I: influencia y cambio de actitudes.*—Psicología social II: pensamiento y vida social, psicología social y los problemas sociales. Barcelona: Paidós.
- Salinas Herrera, J. A.** (2001). *La comunicación: un factor de convivencia en la escuela.* Bogotá: Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico.
- Sartre, J. P.** (1977). *El existencialismo es un humanismo.* Buenos Aires. Recuperado el 2 de octubre del 2009 de <http://www.e-torredebabel.com/Historia-de-la-filosofia/Filosofiacontemporanea/Sartre/Sartre-CondicionHumana.htm>.
- Segato, R. L.** (2006). Identidades políticas / Alteridades históricas: una crítica a las certezas del pluralismo global. *Maguaré, 14.* Bogotá.
- Villarreal Montoya, A. L.** (2003). Comunicación en el Aula Reproduce inequidad. *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación, 3* (2), 1-25.
- Yves, M.** (1978). *Violence et politique.* París: Gallimard.
- Zabala, A.** (2005). *Pobreza, exclusión social y discriminación étnico-racial en América Latina y el Caribe.* México: Biblioteca Universitaria, Ciencias Sociales y Humanidades.