

ENSAYOS

*COMUNICACION EN LA CONVIVENCIA ESCOLAR
EN LA CIUDAD DE MEDELLIN*

Communication in school living in the city of Medellín

Jakeline Duarte D.

Universidad de Antioquia, Calle 67, N° 53-108, Bloque 5, Oficina331,
Medellín, Antioquia, Colombia. Jakeline@udea.edu.co

Resumen

Los procesos comunicativos son constitutivos de la convivencia escolar y deben ser objeto de reflexión por parte de los actores educativos con el fin de generar ambientes más propicios para la formación integral de los estudiantes y para la construcción de una sociedad más civilizada. En este artículo se presentan los resultados parciales de una investigación sobre la convivencia escolar realizada en la ciudad de Medellín, Colombia, y particularmente los que corresponden a la comunicación como una de las categorías que constituyen y, a su vez, contribuyen a explicar esta problemática. Desde la mirada más instrumental que adjudican los actores educativos a la comunicación, hasta la más compleja relacionada con su gran densidad cultural, la comunicación aparece como un factor determinante de los procesos pedagógicos y de la convivencia escolar en una ciudad como Medellín, que viene construyendo espacios de concertación y negociación.

Palabras clave: convivencia escolar, comunicación, conflicto, medios de comunicación, diálogo, códigos.

Abstract

The communicative processes are constituent elements of school life and must be the subject of reflection for education staff, in order to create appropriate environments for students' integral education processes as well as the construction of a more civilized society. This article presents partial results of a research project on school life carried out in Medellín, Colombia, especially those focused on communication as one of the categories that make up and contribute to the explanation of this issue. From an instrumental to the most complex point of view related with great cultural density communication stands out as a determinant factor of pedagogical processes and school life in a city like Medellín, which is trying to reach agreement and negotiation environments.

Key words: school life, communication, conflict, mass media, dialogs, codes.

INTRODUCCION

No obstante que existen diagnósticos sobre la situación de la convivencia escolar en la ciudad de Medellín (Herrera 2001: 9-10; Duque 2000), es clara la falta de estudios sistemáticos, rigurosos y actualizados sobre el tema, que permitan lograr mayores grados de eficiencia a las intervenciones que propenden por un mejor clima social en las instituciones educativas de la ciudad.

De acuerdo con lo anterior y para contar con una lectura más aproximada sobre la situación de la convivencia escolar en la ciudad, la Red de Convivencia Escolar¹ ha realizado una investigación, cuyos resultados parciales se presentan en este artículo.

Para la elaboración de esta investigación de tipo diagnóstica, se asumió como temática central la *convivencia escolar*, y como unidad de análisis y eje transversal las *nociones y prácticas de convivencia escolar*. Algunos de los interrogantes que orientaron el trabajo son los siguientes. Primero, ¿cuáles son las nociones y prácticas sobre convivencia, normatividad y conflicto que transitan en las instituciones educativas de la ciudad? Segundo, ¿cómo se caracteriza la comunicación en las instituciones educativas y cómo se relaciona con la convivencia? Tercero, ¿de qué manera se relacionan los procesos pedagógicos de las instituciones y particularmente las prácticas docentes con la convivencia, la normatividad y el conflicto? Y, cuarto, ¿cómo se gestiona institucionalmente la convivencia y cuál es la participación de las diferentes instancias institucionales en las misma? Como se sugirió anteriormente, en este artículo se presentan los resultados relacionados con la segunda pregunta orientadora, es decir, lo atinente a los problemas de la convivencia en relación con los procesos comunicativos que tienen lugar en las instituciones educativas.

PROCESO METODOLOGICO

El presente estudio se ubica dentro de un enfoque cualitativo, desarrollado en dos fases metodológicas: una exploratoria y otra de focalización y profundización. La fase uno o exploratoria, como su nombre lo indica, tuvo como propósito explorar el objeto de estudio con un elevado número de informantes clave (gráfico 1), y recoger mediante un cuestionario estructurado, las percepciones que sobre la convivencia escolar tienen diversos actores de las instituciones educativas de la ciudad. Estos datos posibilitaron identificar y definir algunas tendencias características de la convivencia, desde la distribución porcentual en las cuatro categorías teóricas preestablecidas: primero, convivencia, normatividad y conflicto; segundo, la comunicación en la convivencia; tercero, los procesos pedagógicos y su relación con la convivencia y, cuarto, la gestión institucional de la convivencia; y a partir de allí iniciar la fase dos de focalización y profundización de las tendencias definidas, apoyadas en entrevistas semi-estructuradas y talleres con estudiantes, profesores, directivos y padres de familia, que fueron consultados para contrastar los datos recolectados en la fase uno (tabla 1).

¹ Entre ellas se encuentra la Red de Convivencia Escolar, que se constituye en una de las más importantes estrategias de trabajo interinstitucional e intersectorial de la Ciudad de Medellín, constituida en 1997 con el objetivo de abordar los temas referidos a la convivencia escolar.

Gráfico 1

Distribución porcentual de personas según rol institucional participantes en la Fase Exploratoria

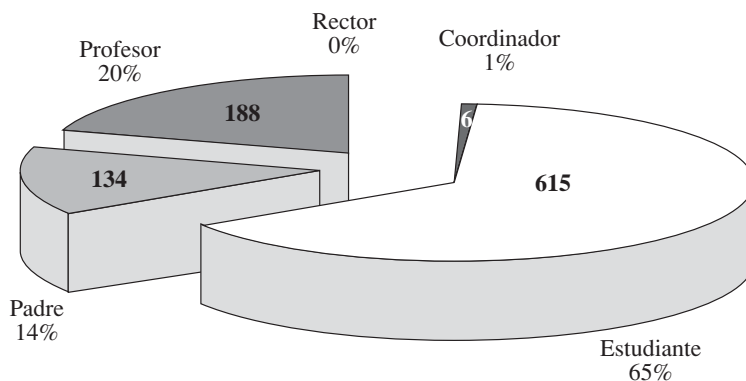


Tabla 1

Población según rol institucional. Fase de focalización y profundización

ACTOR	N° ENTREVISTADOS	N° PARTICIPANTES TALLER
Rector	0	1
Coordinador disciplina	3	2
Director de grupo	2	3
Profesor	2	27
Personero estudiantil	3	5
Estudiante	3	65
Padre/madre de familia	2	30
Expertos de la Red	6	0
TOTAL	21	133

Si bien el estudio se propuso ser descriptivo, se han realizado algunas interpretaciones que permiten construir una mirada crítica y no sólo informativa en relación con el estado de la convivencia en las instituciones educativas. Ello le posibilita a la Red ampliar su horizonte de reconocimiento de la realidad escolar en lo que a convivencia se refiere. Y dado que esta realidad escolar urbana no es homogénea en lo absoluto, fue necesario proceder metodológicamente a dividir la ciudad de Medellín en seis zonas, de acuerdo con la división político-administrativa de sus barrios y comunas, en los cuales se procedió a implementar las técnicas y herramientas de construcción de la información. Para facilitar la comprensión de los hallazgos, se ofrece un acercamiento parcial sobre las características generales de las diferentes zonas de Medellín de la siguiente manera:

Nororiental. La zona está constituida en su mayoría por barrios de clase media-baja y baja, localizados en laderas y pendientes de montaña que circundan la ciudad, muchos de ellos en situación de riesgo en contraste con los barrios localizados cerca del centro de la ciudad. Gran parte de sus pobladores son obreros de la industria local, trabajadores de la construcción y de la economía informal que construyeron sus barrios a partir de las llamadas invasiones en las décadas de 1950 y 60, cuando ellos mismos o sus padres llegaron del campo huyendo de la violencia y buscando mejores expectativas de vida. Allí se viven los índices de densidad poblacional urbana más altos, condiciones socioeconómicas bastante preocupantes por el desempleo de sus pobladores, y expectativas de desarrollo educativo y económico muy restringidos para una población predominantemente joven.

Noroccidental. Los barrios de la zona son residenciales, pero también ocupados por industrias, donde se ocupan muchos de sus pobladores, obreros y operarias del sector de la confección, y representativas instituciones educativas del nivel secundario y superior. Se trata de un sector urbano de relativo carácter periférico a partir de proyectos dirigidos de vivienda, pero también de autoconstrucción después de los años 1960. Allí predominan pobladores de condición socioeconómica media-baja y baja con sectores de profesionales y trabajadores independientes. Este es otro de los sectores más populosos de la ciudad ubicado en laderas suaves y pendientes, las más altas en situación de riesgo.

Centrooriental. La zona centrooriental es una de las más tradicionales por asentarse allí el centro histórico de la ciudad desde su fundación. Ocupada por un gran complejo de servicios comerciales, financieros y de transporte, tiene a su alrededor barrios originados por grupos de origen obrero y pequeño burgués, que actualmente se han desplazado hacia otras zonas de mayor prestancia. Actualmente sus pobladores son de condición social y económica media y media baja, predominantemente, con una infraestructura educativa secular considerable.

Centrooccidental. Esta es una de las zonas tradicionalmente residenciales de la ciudad, poblada por una típica clase media a partir de proyectos de urbanización privada y de planeación municipal. Desde los años 1950, es asiento de representativos sectores de clase alta con centros educativos y un dinámico sector de servicios. Allí también existen barrios con usos ilegales del suelo y cuyos habitantes son obreros y trabajadores del sector informal, típico del centro de la ciudad, y en condiciones económicas muy deprimidas. Esta es una de las zonas con más desarrollo educativo por la gran cantidad de planteles educacionales públicos y principalmente privados, y está habitada por una clase media y media-alta ocupada en cargos burocráticos y profesionales, cuadros medios de la industria y del sector financiero.

Suroccidental. La zona logró su carácter marcadamente residencial desde los años 1970, caracterizándose por su reciente desarrollo habitacional, con la construcción de grandes urbanizaciones y conjuntos cerrados habitados por clases medias estables y prestantes. También contiene un dinámico sector de industrias, servicios y comercio, y está habitada por una clase media y media-alta ocupada en cargos burocráticos, en

sectores profesionales de procedencia universitaria y cuadros medios de la industria y del sector de servicios. La zona como otras de la ciudad es bastante heterogénea en su condición social, pues algunos de sus barrios son relativamente periféricos y con una situación social y económica muy deteriorada.

Suroriental. Esta zona está poblada por una típica clase alta de empresarios, dirigentes y ejecutivos de la industria y de los sectores financiero y de servicios. De grandes y cómodas fincas localizadas en las laderas de montaña pasó a ser desde los años 1970 y 80 el asiento de lujosos conjuntos y edificios residenciales que comparten el espacio con una moderna infraestructura comercial, financiera y hotelera, y con algunos barrios de clase alta y media. En la zona también existe una desarrollada infraestructura empresarial y universitaria que ejemplifica los sectores más pudientes de la ciudad con un desarrollo urbanístico privado por excelencia.

Dentro de las categorías previas aparecen otras emergentes, que constituyen el sentido que los actores educativos le han otorgado a la convivencia escolar y de las cuales se da cuenta luego de la descripción cuantitativa de los resultados.

CONVIVENCIA CIUDADANA Y AMBIENTES ESCOLARES

Las problemáticas sobre la convivencia social en Medellín y en Colombia hacen que se mire con especial interés y preocupación a la educación, dado su lugar estratégico en los procesos de construcción del tejido social. La educación se encuentra hoy en el centro de los debates y de las preocupaciones del sector público y privado, y hacia ella, hacia las escuelas, maestros y estudiantes confluyen las diferentes miradas, para desentrañar sus problemáticas y comprender el protagonismo que les aguarda en la construcción de una convivencia civilizada.

En la ciudad, existe un generalizado acuerdo en señalar que la educación cumple un importante encargo social en relación con el afianzamiento de procesos y proyectos de convivencia y desarrollo social (Pineda Hoyos 1999)². De igual manera y en relación con la ciudad de Medellín, hoy la escuela ocupa un lugar central en las problemáticas de la convivencia urbana, lo cual se explica, sin duda, por su capacidad para generar una nueva cultura y porque predispone la formación de las estructuras de la sociedad. Los problemas de la convivencia social han hecho tomar conciencia de la importancia de la institución educativa como refundadora de la sociedad, de manera que proliferan los discursos y las expectativas sobre su importancia para el establecimiento de una convivencia civilizada y de una sociedad más digna. En un mundo donde la internacionalización de la cultura se ha intensificado considerablemente en los últimos años, los reiterados pronunciamientos públicos al respecto sobrepasan a los mismos maestros y estudiantes, trascendiendo el escenario local.

Al señalar las problemáticas de la convivencia en la escuela, generalmente se endilgan sus “causas” y “orígenes” a los procesos de “crisis” y “descomposición social” que se evidencian en el país desde la década de 1980. Desde los discursos oficiales y desde

² Los pronunciamientos de las autoridades y dirigentes son representativos al respecto. Y particularmente en los programas y planes del gobierno.

algunas investigaciones, se señala, por ejemplo, que la escuela se encuentra generando procesos totalmente contradictorios a los que le dicta la misión fundacional civilizadora para la cual fue inventada por la modernidad. Así, según lo muestra una reciente investigación sobre las escuelas de sectores populares de Medellín (Grupo de Investigación 2001: 24-25), para el inicio del milenio, la escuela experimenta una profunda conmoción interior, pues ha sido pensada como el escenario de socialización de los individuos, con el encargo de transmitir y formar en los valores cívicos y democráticos para la formación de sujetos competentes en los campos de las ciencias, y con miras a la formación de la ciudadanía y la construcción de la nacionalidad. Además de ello, se espera que la escuela propicie procesos de integración social de los individuos –autónomos y responsables– en un sistema político formalmente democrático y participativo. No obstante estos ideales de socialización que caracterizan a la más moderna institución inventada por occidente, la investigación señala, a su vez, que diversos fenómenos hacen que en la escuela se sucedan situaciones y prácticas bastante desestructurantes para la vida social. Ello parece estar relacionado con las aceleradas transformaciones en la cultura y la mentalidad de los colombianos, al deterioro social y económico de la mayor parte de la población, a la agudización de los conflictos y a los agresivos procesos de urbanización que trastocan las formas de vida comunitaria, evidenciando la incapacidad del Estado para ejercer sus funciones sociales y mediadoras en el campo de lo político. Todos estos fenómenos que acá apenas se mencionan han derivado el cumplimiento de las funciones de la escuela hacia otros procesos que connotan la grave ruptura que sufre el tejido social en la ciudad de Medellín (Grupo de Investigación 2001: 25).

No obstante la validez que puedan tener estas perspectivas interpretativas, la investigación, cuyos resultados parciales se presentan acá, obliga a matizar y en cierta forma hasta a contradecir resultados tan negativos y desesperanzadores con respecto a la convivencia escolar. Como se podrá observar, en los entornos urbanos, los profesores, estudiantes y padres de familia están desplegando estrategias, iniciativas y pautas creativas con respecto a la convivencia escolar, que animan a pensar en otra dirección a la indicada por algunas de las investigaciones realizadas hasta ahora.

COMUNICACION EN LA CONVIVENCIA ESCOLAR

Consecuentes con el proceso metodológico, la información recolectada responde a las dos fases planteadas: exploratoria y de focalización-profundización, de manera que su naturaleza cuantitativa y cualitativa se va expresando en tendencias significativas, que evidencien relaciones entre las mismas.

Inicialmente se presentan los datos cuantitativos mediante la distribución porcentual, mostrando el comportamiento de la segunda categoría según la zona territorial y los actores educativos, y a partir de ellos se focaliza y se profundiza en el análisis cualitativo. Es importante dejar claro que sólo se retoman aquellos resultados que cobran valor para la descripción e interpretación de la categoría, a partir de otras emergentes que resultan significativas.

La categoría de comunicación se abordó en la fase exploratoria de manera que se pudieron rastrear los siguientes asuntos o tópicos:

1. Concepción de comunicación como un aspecto de relaciones interpersonales o de transmisión de información.
2. Favorabilidad de la comunicación en la convivencia escolar.
3. Utilización de canales de comunicación formales e informales.
4. Formas de comunicación utilizadas por los actores educativos.
5. Relaciones comunicativas entre los diferentes actores educativos.

Considerando estos tópicos se presentarán a continuación los resultados de la Fase exploratoria.

Para la mayoría de estudiantes, profesores y padres de familia encuestados en las cinco de las seis zonas de la ciudad de Medellín (centro oriental, centro occidental, nororiental, suroccidental y suroriental), la comunicación en la vida del colegio se asume predominantemente como un medio de transmisión de información, así lo manifestaron el 77,6% y 69,5% de las personas en las zonas centro occidental y suroriental respectivamente, siendo estas las de mayor proporción; en las otras tres zonas, los porcentajes oscilaron entre el 54% y el 58% (tabla 2).

Con respecto al ambiente comunicativo que se vive en las instituciones educativas de la ciudad, las personas encuestadas en todas las zonas opinan que favorece la convivencia, puesto que así lo manifiesta más del 80% en las zonas centro occidental, centro oriental, nororiental, suroccidental, y más del 94% en la noroccidental y suroriental (tabla 2).

Al analizar lo dicho anteriormente por los actores de forma separada, se encontró que para los estudiantes de las diferentes zonas, en la vida del colegio, la comunicación se asume predominante como un medio de transmisión de información, así se muestra en las zonas centro occidental y suroriental de la ciudad, donde más del 75% de ellos adoptaron esta posición; en las demás zonas el porcentaje estuvo entre el 50% y el 65% (tabla 3).

Para los profesores de cinco de las seis zonas la comunicación en el colegio es un aspecto de las relaciones interpersonales, pues así lo considera la mayoría de ellos, con porcentajes que van desde el 52% hasta el 82% según la zona; sólo los profesores de la zona suroriental con el 63% de respuestas consideran que la comunicación es un medio de transmisión de información. Por otro lado, para más del 50% de los padres de familia encuestados en todas las zonas el fin de la comunicación es transmitir información.

Ahora bien, en cuanto al ambiente comunicativo que se vive en las instituciones de la ciudad, la mayoría de las personas de los tres grupos (más del 80% de los estudiantes y profesores, y entre el 50% y el 76% de los padres de familia en todas las zonas de la ciudad) opinan que el ambiente comunicativo que se vive en las instituciones escolares de la ciudad favorece la convivencia.

En cuanto a los canales de comunicación, el 60,8%, el 60,9%, el 62% y el 68,2% de los encuestados en la zona nororiental, norte, centro y suroccidental afirmaron que el canal de comunicación formal que se utiliza con mayor frecuencia en las instituciones educativas es la cartelera, seguido por la asignación de horarios para atención de padres, estudiantes y maestros, unido a los comunicados por escrito y a la solicitud de citas para atender a dichos actores. En las zonas centro y suroriental, el canal más utilizado es el de los comunicados por escrito con el 63% y 86%, respectivamente (tabla 4)

Tabla 2

Percepción de la comunicación y su relación con la convivencia escolar según zona y actor

	CENTRAL- OCCIDENTAL		CENTRAL- ORIENTAL		NOR- OCCIDENTAL		NOR- ORIENTAL		SUR- OCCIDENTAL		SUR- ORIENTAL	
	N°	%	N°	%	N°	%	N°	%	N°	%	N°	%
Estudiantes												
EN LA VIDA DEL COLEGIO, LA COMUNICACION SE ASUME PREDOMINANTEMENTE COMO:												
Relaciones interpersonales	21	20,8	40	30,8	55	44,4	63	38,4	19	38,8	4	8,7
Transmisión de información	76	75,2	87	66,9	66	53,2	98	59,8	30	61,2	41	89,1
Sin información	4	4	3	2,3	3	2,4	3	1,8			1	2,2
TOTAL	101	100	130	100	124	100	164	100	49	100	46	100
PERCEPCION DE LA INFLUENCIA DEL AMBIENTE COMUNICATIVO EN LA CONVIVENCIA												
Favorece la convivencia	80	79,2	104	80,0	114	91,9	140	85,4	40	81,6	45	97,8
Impide la convivencia	16	15,8	21	16,2	10	8,1	23	14	9	18,4	1	2,2
Sin información	5	5	5	3,8			1	0,6				
TOTAL	101	100	130	100	124	100	164	100	49	100	46	100
Profesores												
EN LA VIDA DEL COLEGIO, LA COMUNICACION SE ASUME PREDOMINANTEMENTE COMO:												
Relaciones interpersonales	14	51,9	27	81,8	58	74,4	22	59,5	8	72,7	4	36,4
Transmisión de información	12	44,4	5	15,2	18	23,1	13	35,1	3	27,3	7	63,6
Sin información	1	3,7	1	3	2	2,6	2	5,4				
TOTAL	27	100	33	100	78	100	37	100	11	100	11	100
PERCEPCION DE LA INFLUENCIA DEL AMBIENTE COMUNICATIVO EN LA CONVIVENCIA												
Favorece la convivencia	22	81,5	31	93,9	75	96,2	32	86,5	10	90,9	11	100
Impide la convivencia	5	18,5	1	3	2	2,6	4	10,8	1	9,1		
Sin información	1	3,7	1	3	1	1,3	1	2,7				
TOTAL	27	100	33	100	78	100	37	100	11	100	11	100

Continuación Tabla 2

EN LA VIDA DEL COLEGIO, LA COMUNICACION SE ASUME PREDOMINANTEMENTE COMO:	CENTRAL- OCCIDENTAL		CENTRAL- ORIENTAL		NOR- OCCIDENTAL		NOR- ORIENTAL		SUR- OCCIDENTAL		SUR ORIENTAL	
	N°	%	N°	%	N°	%	N°	%	N°	%	N°	%
Relaciones interpersonales	6	26,1	4	23,5	7	20,6	16	41	4	36,4	5	50
Transmisión de información	17	73,9	13	76,5	26	76,5	20	51,3	7	63,6	4	40
Sin información			1	2,9	3	7,7					1	10
TOTAL	23	100	17	100	34	100	39	100	11	100	10	100
PERCEPCION DE LA INFLUENCIA DEL AMBIENTE COMUNICATIVO EN LA CONVIVENCIA	N°	%	N°	%	N°	%	N°	%	N°	%	N°	%
Favorece la convivencia	21	91,3	16	94,1	34	100	35	89,7	9	81,8	10	100
Impide la convivencia	2	8,7	1	5,9			2	5,1	2	18,2		
Sin información							2	5,1				
TOTAL	23	100	17	100	34	100	39	100	11	100	10	100

Padres de familia

Tabla 3

Percepción de la comunicación y su relación con la convivencia escolar según zona

PERCEPCION DE LA INFLUENCIA DEL AMBIENTE COMUNICATIVO EN LA CONVIVENCIA	CENTRAL- OCCIDENTAL		CENTRAL ORIENTAL		NOR- OCCIDENTAL		NOR- ORIENTAL		SUR- OCCIDENTAL		SUR- ORIENTAL	
	N°	%	N°	%	N°	%	N°	%	N°	%	N°	%
Relaciones interpersonales	41	27,2	71	39,4	120	50,8	101	42,1	71	43,7	13	19,4
Transmisión de información	105	69,5	105	58,3	110	46,6	131	54,6	40	56,3	52	77
Sin información	5	3,3	4	2,2	6	2,5	8	3,3			2	3
Total	151	100	180	100	236	100	240	100	71	100	67	100
PERCEPCION DE LA INFLUENCIA DEL AMBIENTE COMUNICATIVO EN LA CONVIVENCIA	N°	%	N°	%	N°	%	N°	%	N°	%	N°	%
Favorece la convivencia	123	81,5	151	83,9	223	94,5	207	86,3	59	83,1	66	98,5
Impide la convivencia	23	15,2	23	12,8	12	5,1	29	12,1	12	16,9	1	1,5
Sin información	5	3,3	6	3,3	1	0,4	4	1,7				
Total	151	100	180	100	236	100	240	100	71	100	67	100

Los canales de comunicación formales que menos se utilizan en las instituciones educativas de Medellín son las emisoras y la televisión, ya que entre el 35% y el 49% de las personas de las zonas centro oriental, centro occidental, noroccidental y nororiental y el 71% en la zona suroriental, afirman que nunca se utilizan.

Respecto a los canales informales de comunicación que se usan con mayor frecuencia en las instituciones educativas de las zonas norte, centro y suroccidental, y en la zona nororiental de Medellín están las conversaciones sin pedir cita con el 32,2%; 34,4%; 32,4% y 36,7%; en las zonas centro y suroriental los rumores resultan ser el canal de comunicación informal que más se usa con el 31,7% y 32,8%, respectivamente. En cinco de las seis zonas de la ciudad (norte y sur occidental y las tres del extremo oriental) más del 50% de las personas encuestadas afirman que los anónimos y notas escritas nunca se utilizan como canal de comunicación informal (tabla 4).

Tabla 4

Frecuencia de utilización de diversos canales de comunicación formal e informal en las instituciones educativas de Medellín. Zonas del occidente de la ciudad.

CANALES DE COMUNICACION FORMALES	CENTRAL-ORIENTAL					NORORIENTAL					SURORIENTAL				
	Mucha	Poca	Nunca	No resp.	Total	Mucha	Poca	Nunca	No resp.	Total	Mucha	Poca	Nunca	No resp.	Total
Solicitud de citas para atender a estudiantes, maestros y alumnos	N° 61	55	27	8	151	134	77	21	4	236	23	35	11	2	71
	% 40,4	36,4	17,9	5,3	100	56,8	32,6	8,9	1,7	100	32,4	49,3	15,5	2,8	100
Horarios establecidos para atender a estudiantes, padres y maestros	N° 84	48	16	3	151	160	55	20	1	236	41	26	3	1	71
	% 55,6	31,8	10,6	2	100	67,8	23,3	8,5	0,4	100	57,7	36,6	4,2	1,4	100
Comunicados por escrito para solicitudes, quejas, llamados de atención, memorandos, circulares.	N° 63	66	13	9	151	126	87	18	5	236	34	33	3	1	71
	% 41,7	43,7	8,6	6	100	53,4	36,9	7,6	2,1	100	47,9	46,5	4,2	1,4	100
Emisoras	N° 41	44	51	15	151	60	52	94	30	236	39	18	9	5	71
	% 27,2	29,1	33,8	9,9	100	25,4	22	39,8	12,7	100	54,9	25,4	12,7	7	100
Televisión	N° 15	45	64	27	151	38	64	99	35	236	23	28	10	10	71
	% 9,9	29,8	42,4	17,9	100	16,1	27,1	41,9	14,8	100	32,4	39,4	14,1	14,1	100
Carteleras	N° 92	31	10	18	151	161	42	16	17	236	44	18	2	7	71
	% 60,9	20,5	6,6	11,9	100	68,2	17,8	6,8	7,2	100	62	25,4	2,8	9,9	100
Otros	N° 4	10	21	116	151	12	2	2	220	236	3	6	7	55	71
	% 2,6	6,6	13,9	76,8	100	5,1	0,8	0,8	93,2	100	4,2	8,5	9,9	77,5	100

CANALES DE COMUNICACION INFORMALES	CENTRAL-ORIENTAL					NORORIENTAL					SURORIENTAL				
	Mucha	Poca	Nunca	No resp.	Total	Mucha	Poca	Nunca	No resp.	Total	Mucha	Poca	Nunca	No resp.	Total
Conversaciones sin pedir citas	N° 52	48	39	12	151	76	94	46	20	236	23	28	17	3	71
	% 34,4	31,8	25,8	7,9	100	32,2	39,8	19,5	8,5	100	32,4	39,4	23,9	4,2	100
Rumores y chismes	N° 65	33	38	15	151	45	73	95	23	236	18	24	23	6	71
	% 43	21,9	25,2	9,9	100	19,1	30,9	40,3	9,7	100	25,4	33,8	32,4	8,5	100
Anónimos y notas escritas	N° 39	43	50	19	151	25	52	136	23	236	10	18	38	5	71
	% 25,8	28,5	33,1	12,6	100	10,6	22	57,6	9,7	100	14,1	25,4	53,5	7	100
Otros	N° 9	3	20	119	151	3	1	4	228	236	6		8	57	71
	% 6	2	13,2	78,8	100	1,3	0,4	1,7	96,6	100	8,5		11,3	80,3	100

Tabla 5

Frecuencia de utilización de diversos canales de comunicación formal e informal en las instituciones educativas de Medellín. Zonas del oriente de la ciudad.

CANALES DE COMUNICACION FORMALES	CENTRAL-ORIENTAL					NORIENTAL					SURIENTAL				
	Mucha	Poca	Nunca	No resp.	Total	Mucha	Poca	Nunca	No resp.	Total	Mucha	Poca	Nunca	No resp.	Total
Solicitud de citas para atender a estudiantes, maestros y alumnos	N° 95	59	22	4	180	98	95	43	4	240	43	21	2	1	67
	% 52,8	32,8	12,2	2,2	100	40,8	39,6	17,9	1,7	100	64,2	31,3	3	1,5	100
Horarios establecidos para atender a estudiantes, padres y maestros	N° 105	57	12	6	180	117	83	36	4	240	43	22	1	1	67
	% 58,3	31,7	6,7	3,3	100	48,8	34,6	15	1,7	100	64,2	32,8	1,5	1,5	100
Comunicados por escrito para solicitudes, quejas, llamados de atención, memorandos, circulares.	N° 114	47	13	6	180	103	85	48	4	240	58	9			67
	% 63,3	26,1	7,2	3,3	100	42,9	35,4	20	1,7	100	86,6	13,4			100
Emisoras	N° 38	41	89	12	180	67	82	81	10	240	3	10	48	6	67
	% 21,1	22,8	49,4	6,7	100	27,9	34,2	33,8	4,2	100	4,5	14,9	71,6	9	100
Televisión	N° 46	61	62	11	180	35	94	100	11	240	5	16	40	6	67
	% 25,6	33,9	34,4	6,1	100	14,6	39,2	41,7	4,6	100	7,5	23,9	59,7	9	100
Cartelera	N° 113	48	8	11	180	146	60	24	10	240	46	16	1	4	67
	% 62,8	26,7	4,4	6,1	100	60,8	25	10	4,2	100	68,7	23,9	1,5	6	100
Otros	N° 17	17	16	130	180	8	5	6	221	240	8	4	9	46	67
	% 9,4	9,4	8,9	72,2	100	3,3	2,1	2,5	92,1	100	11,9	6	13,4	68,7	100

CANALES DE COMUNICACION INFORMALES	CENTRAL-ORIENTAL					NORIENTAL					SURIENTAL				
	Mucha	Poca	Nunca	No resp.	Total	Mucha	Poca	Nunca	No resp.	Total	Mucha	Poca	Nunca	No resp.	Total
Conversaciones sin pedir citas	N° 53	65	52	10	180	88	96	45	11	240	19	33	14	1	67
	% 29,4	36,1	28,9	5,6	100	36,7	40	18,8	4,6	100	28,4	49,3	20,9	1,5	100
Rumores y chismes	N° 57	75	37	11	180	74	94	59	13	240	22	29	15	1	67
	% 31,7	41,7	20,6	6,1	100	30,8	39,2	24,6	5,4	100	32,8	43,3	22,4	1,5	100
Anónimos y notas escritas	N° 15	58	90	17	180	37	63	121	19	240	2	23	40	2	67
	% 8,3	32,2	50	9,4	100	15,4	26,3	50,4	7,9	100	3	34,3	59,7	3	100
Otros	N° 12	11	18	139	180	2	1	8	229	240	3	1	14	49	67
	% 6,7	6,1	10	77,2	100	0,8	0,4	3,3	95,4	100	4,5	1,5	20,9	73,1	10

Visto el problema de la comunicación por los actores educativos, para los estudiantes el canal de comunicación formal que más se utiliza en las instituciones educativas de Medellín es el de las carteleras, así lo muestran los resultados en las tres zonas del occidente y en la centro y nororiental con cerca del 64%; sólo en la zona suroriental el 82,6% de los estudiantes afirma que el canal formal más utilizado son los comunicados por escrito (tabla 5).

El canal de comunicación formal que se encuentra en el segundo lugar de utilización varía según la zona, pues en las tres del occidente predominan los horarios establecidos para la atención a los diferentes actores con una proporción que oscila entre el 51% y el 63%. En las zonas centro y nororiental el segundo lugar lo tienen los comunicados por escrito con el 60% y 46%, respectivamente, y en la suroriental son las carteleras con el 71% (tabla 5).

Con respecto al tema se nota una gran división en la opinión de los profesores, puesto que en las zonas centro occidental y nororiental el canal de comunicación formal más utilizado es el de las carteleras con el 70% y 64,9% de ellos, en la noroccidental son los horarios para la atención de estudiantes, padres y maestros con el 66,7%, mientras que en la centro y suroriental priman la solicitud de citas con el 75% y 90% respectivamente, y finalmente en la suroccidental el más usado es la televisión con el 64% de los encuestados (tabla 5).

Los padres de familia consideran que el canal de comunicación formal más usado en las instituciones es la asignación de horarios para atención de padres, estudiantes y maestros con altos porcentajes en todas las zonas, con excepción de la suroccidental donde priman las carteleras con el 45,5%. Por otro lado, los padres coinciden con los demás actores en afirmar que los canales formales de comunicación menos usados son las emisoras y la televisión con porcentajes entre el 50% y el 64,1% (tabla 5).

Respecto a los canales informales de comunicación, los estudiantes de la zona centro occidental y suroriental señalan que el más usado es el de los chismes con el 55% y el 45%, respectivamente; en las demás zonas igualmente los chismes ocupan el primer lugar, pero con proporciones cercanas al 35%. Por otra parte y paradójicamente, este canal de comunicación también obtuvo el mayor porcentaje de estudiantes de todas las zonas que opinan que nunca se utiliza en las instituciones. Por tanto, se puede afirmar que las opiniones están proporcionalmente divididas.

Ahora bien, según la opinión de los profesores, los canales que más se usan en las instituciones educativas de Medellín son las conversaciones sin pedir cita con una proporción entre el 40% y el 60%. Igual que para los estudiantes, los anónimos y notas escritas resultaron ser los menos usados con porcentajes superiores a 60% en casi todas las zonas, salvo la centro occidental que obtuvo un 37%.

Los padres de familia afirman que los canales informales como conversaciones sin pedir cita poco o nunca se usan con un porcentaje entre el 40% y 50%. En cuanto a los rumores y chismes, sobresale que nunca se presentan dado los porcentajes que oscilan entre un 30% y 50%. Los anónimos y notas escritas parece que no son un medio frecuente en la institución escolar, revelado por un porcentaje promedio del 60% en todas las zonas (tabla 5).

Con relación a las formas de comunicarse, los encuestados de todas las zonas, exceptuando la noroccidental, afirmaron que las más usuales entre los maestros son los consejos, ya que entre el 60% y 80% de las personas dicen que se utilizan con mucha

frecuencia, seguido del diálogo reflexivo que presenta porcentajes ligeramente inferiores por zona (tabla 6).

Por otro lado, más del 58% de las personas de todas las zonas coincide en afirmar que los insultos y ofensas no son formas de comunicación usadas por los maestros. Esta misma proporción de personas ha observado que nunca un profesor ha utilizado la humillación, la ridiculización o la burla como forma de expresión.

Según un alto porcentaje de encuestados en todas las zonas (entre el 58% y 80%) considera que los padres de familia se expresan principalmente en forma de consejos; asimismo, una proporción que oscila entre el 42% y el 74% de los mismos, percibe que otra de las formas de comunicación más usada por los padres de familia es el diálogo reflexivo, seguida de expresiones afectivas con más del 39%. Por otra parte, entre el 50% y el 60% de las personas considera que la humillación y la ridiculización, los insultos y ofensas, la ironía y la burla nunca son utilizados por parte de los padres de familia como formas de comunicación en las instituciones de las diversas zonas.

Los hallazgos muestran que los estudiantes se comunican mucho a través del diálogo reflexivo y las expresiones afectivas, esto lo afirma más del 40% de la población encuestada en las diferentes zonas, entre ellas la suroriental, en donde el 67% afirmó que se usan mucho. Asimismo, se observa que los estudiantes recurren con más frecuencia al uso de formas comunicativas como la burla, humillación, ofensa e ironía, puesto que alrededor del 30% así lo afirman.

Según la opinión del 72,6% de los estudiantes entrevistados en la zona noroccidental, quienes constituyen el porcentaje más alto, la forma de comunicación más usual entre los maestros es el diálogo reflexivo; para los estudiantes encuestados en las demás zonas la forma más usual de comunicación entre los maestros son los consejos, pues entre el 53% y el 81,6% de ellos afirma que se utilizan con mucha frecuencia. Al preguntarles a los estudiantes sobre la forma de comunicación más usual entre sus padres, respondieron unánimemente en las diferentes zonas, que la más usada son los consejos con porcentajes hasta del 90%, seguido del diálogo reflexivo. Asimismo, se observa que entre el 60% y 85% destacan las expresiones afectivas como una forma frecuente de comunicación (tabla 6).

Cuando se les preguntó a los estudiantes por las formas más usuales de comunicarse entre ellos mismos, se notó gran división en sus apreciaciones, ya que en las zonas centro y noroccidental la más usual resulta ser el diálogo reflexivo con 47,5% y 42,7%, pero en las zonas centro oriental y suroccidental la burla alcanzó el máximo porcentaje (46,2% y 40,8% respectivamente); en la zona sur oriental la más usual entre los estudiantes son las expresiones afectivas con el 67,4%.

De otro lado, para más del 60% de los estudiantes la burla, los insultos y las ofensas no son la forma de comunicación que se observa entre los maestros y padres de familia. Una proporción importante de estudiantes (más del 35% en todas las zonas) tampoco ha observado que maestros o padres de familia utilicen la humillación o la ridiculización como forma de expresión.

La opinión de los profesores con relación a las formas de comunicación que se observan en su propio grupo fue similar a la de los padres de familia, ya que más del 78% en todas las zonas consideró que la más usual es el diálogo reflexivo, seguido de los consejos con cuantías que van desde el 70% hasta el 82%. Similar tendencia se observa en el uso de los llamados de atención en privado entre el 60% y 70%, desta-

cándose la zona suroccidental con un 81,8%. También los profesores destacan una alta presencia de expresiones afectivas por parte de ellos mismos en todas las zonas con porcentajes entre el 60% y el 75%. En cuanto a las formas de comunicación que se observan entre padres y estudiantes, los profesores de todas las zonas de la ciudad consideran que las más usuales en estos grupos son los consejos, con cerca del 50% y las expresiones afectivas entre el 35% y el 65%. Llama la atención que según la opinión de los profesores de las zonas suroriental y suroccidental las humillaciones, insultos, ironías y burlas no son formas comunicativas usuales entre ellos (tabla 6).

El grupo de 134 padres entrevistados, en cinco de las seis zonas, consideró que la forma más usual de comunicación entre los maestros son los consejos, con porcentajes entre 45% y 80%. Sólo los padres de la zona nororiental colocan al diálogo reflexivo en primer lugar como forma de comunicación entre maestros, con más de la tercera parte del grupo, en las demás zonas este ítem ocupa el segundo lugar, pero con porcentajes mucho mayores al 35% (tabla 6).

Para los padres de familia entrevistados en las zonas suroccidental, suroriental, y centro occidental, los estudiantes se comunican principalmente a través de expresiones de afecto, mientras que los padres de las otras tres zonas perciben que sus hijos usan con mucha más frecuencia el diálogo reflexivo como forma de comunicación. Es pertinente destacar que un porcentaje de padres, alrededor del 40%, no responde acerca de las formas comunicativas practicadas por los estudiantes o los profesores.

Al indagar a las personas de las diferentes zonas de la ciudad sobre cómo consideran que es la comunicación entre los diferentes actores educativos, estos expresaron en su mayoría (más del 50%) que los lazos de comunicación son buenos entre todos los actores. Se pudo observar en la zona centro occidental que los lazos de comunicación más fuertes se establecen entre maestros, y entre maestros y directivos, pues más del 80% opina que las relaciones son buenas o muy buenas. Por otro lado, en las zonas noroccidental, centro y nororiental la gente opina que los lazos de comunicación más fuertes se observan entre maestros y estudiantes, pues más del 90% considera que son buenos o muy buenos, asimismo, entre el 83% y el 88% de los encuestados afirman que las relaciones comunicativas entre los mismos maestros son buenas o muy buenas (tabla 6).

Para la gente de las zonas suroccidental y suroriental de la ciudad de Medellín, los lazos de comunicación más fuertes son los establecidos entre maestros y directivos con el 87% y 95%.

Si bien todas las parejas de actores mostraron tener buenos lazos de comunicación, la de menor porcentaje positivo en las zonas norte, centro y suroccidental, y en la centro oriental resultó ser la relación que se establece entre los ex alumnos y el colegio.

Tabla 6

Comunicación entre diferentes actores educativos según zona.

Actores de la Comunidad Educativa	Centrooccidental						Noroccidental						Suroccidental					
	Muy Buena	Buena	Regular	Mala	No resp.	Total	Muy Buena	Buena	Regular	Mala	No resp.	Total	Muy Buena	Buena	Regular	Mala	No resp.	Total
Entre maestros y estudiantes	50	64	36	1	151	108	107	20	1	236	15	24	18	11	3	71		
	33,1	42,4	23,8	0,7	100	45,8	45,3	8,5	0,4	100	21,1	33,8	25,4	15,5	4,2	100		
Entre maestros y padres de familia	34	82	25	3	151	79	121	32	4	236	29	31	10	1	71			
	22,5	54,3	16,6	2	100	33,5	51,3	13,6	1,7	100	40,8	43,7	14,1	1,4	100			
Entre maestros y maestros	71	56	16	8	151	125	83	21	3	236	16	36	15	2	71			
	47	37,1	10,6	5,3	100	53	35,2	8,9	1,3	100	22,5	50,7	21,1	2,8	100			
Entre maestros y directivos	54	70	13	3	11	151	122	88	20	1	236	39	23	7	2	71		
	35,8	46,4	8,6	2	7,3	100	51,7	37,3	8,5	0,4	2,1	100	54,9	32,4	9,9	2,8	100	
Entre estudiantes y estudiantes	32	65	42	3	9	151	65	126	39	5	1	236	31	28	10	2	71	
	21,2	43	27,8	2	6	100	27,5	53,4	16,5	2,1	0,4	100	43,7	39,4	14,1	2,8	100	
Entre estudiantes y directivos	19	75	46	5	6	151	53	122	49	6	6	236	19	29	2	2	71	
	12,6	49,7	30,5	3,3	4	100	22,5	51,7	20,8	2,5	2,5	100	26,8	40,8	26,8	2,8	100	
Entre estudiantes y coordinador	36	65	30	4	16	151	69	116	36	2	13	236	9	31	25	3	71	
	23,8	43	19,9	2,6	10,6	100	29,2	49,2	15,3	0,8	5,5	100	12,7	43,7	35,2	4,2	100	
Entre directivos y padres de familia	25	83	29	4	10	151	74	110	38	8	6	236	15	30	19	5	71	
	16,6	55	19,2	2,6	6,6	100	31,4	46,6	16,1	3,4	2,5	100	21,1	42,3	26,8	7	100	
Entre padres y padres	30	58	45	6	12	151	48	113	62	4	9	236	9	36	20	4	71	
	19,9	38,4	29,8	4	7,9	100	20,3	47,9	26,3	1,7	3,8	100	12,7	50,7	28,2	5,6	100	
Entre exalumnos y el colegio	24	56	43	15	13	151	70	88	65	7	6	236	18	20	10	3	71	
	15,9	37,1	28,5	9,9	8,6	100	29,7	37,3	27,5	3	2,5	100	25,4	28,2	28,2	14,1	4,2	100
Entre empleados y estudiantes	26	67	39	7	12	151	52	124	41	9	10	236	10	32	19	6	71	
	17,2	44,4	25,8	4,6	7,9	100	22	52,5	17,4	3,8	4,2	100	14,1	45,1	26,8	8,5	100	
Entre empleados y profesores	46	76	14	3	12	151	89	115	24	8	236	17	34	16	2	71		
	30,5	50,3	9,3	2	7,9	100	37,7	48,7	10,2	3,4	100	23,9	47,9	22,5	2,8	100		

Continuación Tabla 6

Actores de la Comunidad Educativa	Centrooccidental				Noroccidental				Suroccidental						
	Muy Buena	Buena Regular	Mala	No resp.	Total	Muy Buena	Buena Regular	Mala	No resp.	Total	Muy Buena	Buena Regular	Mala	No resp.	Total
Entre maestros y estudiantes	N° 60 33,3	102 56,7	17 9,4	1 0,6	180 100	69 28,8	130 54,2	31 12,9	4 1,7	240 100	20 29,9	29 43,3	12 17,9	4 6	67 100
Entre maestros y padres de familia	N° 48 26,7	86 47,8	44 24,4	1 0,6	180 100	58 24,2	121 50,4	53 22,1	3 1,3	240 100	27 40,3	27 40,3	11 16,4	2 3	67 100
Entre maestros y maestros	N° 95 52,8	63 35	17 9,4	1 2,2	180 100	101 42,1	96 40	22 9,2	8 3,3	240 100	30 44,8	25 37,3	10 14,9	2 3	67 100
Entre maestros y directivos	N° 70 38,9	77 42,8	26 14,4	1 0,6	180 100	83 34,6	111 46,3	31 12,9	3 1,3	240 100	41 61,2	23 34,3	2 3	1 1,5	67 100
Entre estudiantes y estudiantes	N° 53 29,4	89 49,4	33 18,3	2 1,1	180 100	67 27,9	113 47,1	45 18,8	5 2,1	240 100	38 56,7	22 32,8	6 9	1 1,5	67 100
Entre estudiantes y directivos	N° 23 12,8	86 47,8	61 33,9	7 3,9	180 100	31 12,9	98 40,8	82 34,2	17 7,1	240 100	35 52,2	24 35,8	7 10,4	1 1,5	67 100
Entre estudiantes y coordinador	N° 42 23,3	83 46,1	41 22,8	10 5,6	180 100	56 23,3	114 47,5	46 19,2	11 4,6	240 100	15 22,4	34 50,7	14 20,9	4 6	67 100
Entre directivos y padres de familia	N° 43 23,9	83 46,1	47 26,1	2 1,1	180 100	39 16,3	138 57,5	40 16,7	13 5,4	240 100	19 28,4	30 44,8	13 19,4	5 7,5	67 100
Entre padres y padres	N° 39 21,7	77 42,8	49 27,2	9 5	180 100	53 22,1	99 41,3	60 25	14 5,8	240 100	22 32,8	26 38,8	18 26,9	1 1,5	67 100
Entre exalumnos y el colegio	N° 28 15,6	57 31,7	68 37,8	22 12,2	180 100	42 17,5	99 41,3	61 25,4	21 8,8	240 100	32 47,8	20 29,9	7 10,4	5 7,5	67 100
Entre empleados y estudiantes	N° 27 15	73 40,6	60 33,3	15 8,3	180 100	44 18,3	95 39,6	69 28,8	18 7,5	240 100	29 43,3	20 29,9	16 23,9	2 3	67 100
Entre empleados y profesores	N° 62 34,4	95 52,8	17 9,4	1 0,6	180 100	68 28,3	119 49,6	30 12,5	9 3,8	240 100	32 47,8	25 37,3	7 10,4	3 4,5	67 100

Al indagar a los estudiantes de las seis zonas de Medellín sobre cómo consideran la comunicación entre los diferentes actores educativos, expresaron, en su mayoría, más del 55%, que los lazos de comunicación son buenos o muy buenos entre todos los actores. A juzgar por los altos porcentajes observados en las tres zonas del occidente de la ciudad, parece ser que los lazos de comunicación establecidos entre maestros son buenos y muy buenos, según lo afirma el 92%. Ahora, sobre las relaciones comunicativas establecidas entre maestros y directivos, el 85%, 92,7% y 93% de los estudiantes encuestados, opina que son buenas o muy buenas, en las zonas centro, norte y sur occidental, respectivamente. En la zona centro oriental el 91% opina que las relaciones de comunicación entre empleados y profesores son muy buenas, en la nororiental se seleccionaron las establecidas entre maestros y directivos, y en la suroriental las relaciones entre maestros con más del 90%.

Para los profesores de las seis zonas, todas las parejas de actores descritos, mantienen lazos de comunicación buenos, pero los establecidos entre maestros y estudiantes son considerados por el 93% como buenos o muy buenos. Los profesores de las zonas centro oriental, centro occidental y suroccidental consideran que los lazos establecidos entre los padres de familia no son tan buenos; de la misma forma, en las zonas restantes, son calificados los nexos entre los exalumnos y el colegio.

Las opiniones de los padres de familia respecto a los lazos de comunicación son muy similares a las expresadas por parte de los profesores, es así como cerca del 88% de los encuestados en las zonas centro y nororiental y la noroccidental consideran que los lazos entre maestros y alumnos son los más fuertes. Esta respuesta también resultó ser la primera en las dos zonas del sur con más del 70%, y es de resaltar que en la zona centro occidental los padres consideran muy fuertes los lazos establecidos entre ellos y las directivas de las instituciones.

Una vez expuesto lo concerniente a los resultados cuantitativos, y a manera de focalización y profundización, a continuación se describen los procesos comunicativos, en relación con la convivencia, a partir de las subcategorías emergentes.

LA ESCUELA COMO CONTEXTO COMUNICATIVO

La categoría de comunicación, en relación con la convivencia, está asumida desde la premisa de que la comunicación es una dimensión connatural a la vida social y cultural. Lo que sucede en la interacción entre los actores educativos es comunicación. Las denominadas “clases” son eventos comunicativos cuya finalidad, en muchos casos, es la transmisión de información. La evaluación es un evento comunicativo en la medida en que se intercambia información en el interjuego pregunta-respuesta. En fin, cuando se admite, desde la pragmática³ que es imposible la incomunicación, se admite igualmente que también en la escuela “todo habla”.

El acto pedagógico se la juega en todo momento al permitir expresar o reprimir los gustos o disgustos, al compartir o no los sentimientos, inclinaciones, aspiraciones,

³ Dimensión de la lingüística que concibe el lenguaje y su uso en un contexto comunicativo específico, y en una relación particular de los interactuantes.

instintos y necesidades materiales y vitales, no sólo las ideas abstractas, las representaciones o las opiniones de maestros y aprendices. Entonces, lo que la vida escolar afirma o niega es la comunicación humana asumida como la interacción vital en igualdad de condiciones (reciprocidad) de ponerse en común en su forma más auténtica e ideal.

Entender la comunicación como un asunto vital en la escuela entraña confrontar permanentemente el currículo “explícito” y el “oculto”, por cuanto en el aula y fuera de ella, en todos los demás espacios de la institución educativa se aprenden y se enseñan diariamente infinidad de comportamientos, estilos de autoridad, modas, léxicos, normas, gustos de aceptación o rechazo, de unión o individualismo, de inclusión o exclusión.

MAS ALLA DE LA ACCION INSTRUMENTAL

Siendo la escuela un escenario de la vida social, es necesario reconocer que los procesos educativos tienen un profundo carácter comunicativo, concepto particularmente novedoso como resultado de las reflexiones contemporáneas de las Ciencias Sociales y de la centralidad lograda en nuestra sociedad por los medios y el tipo de cultura que inducen. Desde estas posturas se ha superado la visión instrumental que se tenía de los objetos de estudio. Específicamente en el campo de la educación, se manifiesta de manera clara y contundente esta visión instrumental en lo que se denominó hace unas décadas como “tecnología educativa”. Esta enfatizaba el modelo curricular del diseño instruccional, entendiendo la acción pedagógica como un conjunto de átomos (objetivo, actividad, evaluación) prediseñados, donde el maestro era asumido como un administrador del currículo y un transmisor de unos conocimientos mediante una relación –pedagógica– unidireccional con el estudiante. Desde esta concepción tecnicista, no se daba reconocimiento a procesos como la socialización y las interacciones entre los estudiantes y maestros, olvidando por consiguiente la tarea social de estos como agentes de la cultura y protagonistas de la formación de sujetos autónomos, responsables y solidarios.

Superada la perspectiva instrumentalista, se posibilita una mirada hacia un nuevo paradigma de educación, entendida como una práctica social intencionada, en la que se orienta el desarrollo de las personas y la comunicación como el escenario en el que la educación se concreta y no sólo como un instrumento a través de la cual se vehicula. La comunicación en el espacio escolar deja así de comprenderse como un conjunto de usos instrumentales dirigidos a generar ciertos aprendizajes escolares, para configurarse como el gran escenario en el que puede comprenderse, compartirse y construirse la vida escolar en todas sus manifestaciones, partiendo desde las significaciones que cada uno construye sobre el mundo y las interacciones comunicativas en las que se constituyen órdenes de realidad. La comunicación, y particularmente el lenguaje, permite crear y recrear, construir y deconstruir las diversas maneras de pensar, hacer y sentir. Por ello, la comunicación no puede reducirse a un proceso informativo, las personas no sólo reciben y dan información, fundamentalmente construyen sentidos, es decir, interpretan esa información que circula por sus mundos y esta interpretación está ligada a sus historias vitales y con ellas a sus experiencias, actuaciones, intereses y emociones. Por ello, además de compartir información, lo que se hace es compartir sentidos sobre el mundo. Si la escuela pretende compartir estos sentidos y construir una visión compar-

tida, ello implica superar la mirada lineal y reduccionista de entenderla como una identificación entre un emisor y un receptor. Más bien se los puede llamar *perceptores*, porque quien emite, en primera instancia, a la vez es afectado por un receptor-emisor de un sinnúmero de códigos no verbales, que le indican o muestran el efecto de su intervención y asimismo le pauta cómo reorientarla; simultáneamente asumen dos roles y construyen en pareja un curso de comunicación, es decir, sus roles son complementarios, rotativos y simultáneos.

En la perspectiva instrumentalista, también aparece la inclinación a percibir la comunicación en la institución escolar como un asunto de transmisión de información a través de medios como carteleras, circulares, memorandos o citas en momentos y horarios definidos por la institución. Los datos cuantitativos muestran una tendencia significativa, donde la mayoría de los actores educativos percibe esta condición como aquella que impera y se sobrepone a la concepción de la comunicación como un asunto de relaciones interpersonales. De esta manera se ratifica el carácter normativo y formal que ha caracterizado a la institución escolar. No obstante que predomina, como se ha dicho, una visión instrumentalista de la comunicación, pareciera que algunos profesores han superado esta visión, concediéndole un lugar significativo como un asunto de relaciones interpersonales y de construcción de sentidos.

ENCUENTRO Y DESENCUENTRO DE CODIGOS

Algunas de las investigaciones existentes (Martín-Barbero 2002) sobre el tema de la comunicación han mostrado que los interactuantes, llamados *perceptores*, se interrelacionan mediante sus *códigos*, entendiéndose el código como el lugar desde el cual se emite y en el cual se percibe o recibe un signo, o sea, que el código es el lugar específico en el espacio, en el tiempo, en la cultura, desde el cual se desempeña el rol de receptor. El código se ubica entonces en la cotidianidad de las personas.

El reconocimiento de códigos que identifican a los *perceptores* es talvez la diferencia esencial entre los procesos informativos y comunicacionales. La comunicación tiene como finalidad, en primera instancia, la negociación de códigos, perspectiva que, además de asumirla recientemente las Ciencias Sociales, los maestros también la rescatan en sus prácticas cotidianas. De allí, que en las entrevistas realizadas a los actores educativos aparezcan pronunciamientos como el que a continuación se cita:

(...) es importante aproximarnos a los estudiantes y esas aproximaciones son a veces hasta buscando su propio lenguaje, para que no se sienta tan distanciado, a veces hasta preguntando por temas que pueden ser para uno superfluos, pero para ellos son de gran trascendencia como puede ser la rumba, la moda, el fútbol (...) cuestiones muy cotidianas, que si uno se pone a conversar con ellos, ellos se explayan mucho y se sienten como muy identificados, en la medida en que uno está recibiendo su discurso (Entrevista Director de Grupo).

Si los códigos son el lugar en el cual se ubican los interactuantes, puede decirse que es desde allí donde cada ser se representa el mundo y que es a partir de los códigos particulares, como se puede aspirar a construir ambientes posibles para una convivencia civilizada. En otras palabras, estar en el código del otro implica reconocerlo, ser capaz de asumirlo desde su propia identidad y particularidad. De allí que se observe, a partir

de las encuestas, que las relaciones comunicativas entre maestros y estudiantes son buenas, lo que supone una apreciable capacidad para el reconocimiento de códigos, y a partir de ello, un reconocimiento entre sujetos. Como consecuencia, y retomando las encuestas, se percibe la existencia de un ambiente comunicativo favorable para la convivencia escolar. No obstante, los padres de familia son vistos como los actores educativos con mayor incapacidad para el encuentro de códigos de los que se viene hablando. En este mismo sentido son identificados los exalumnos como los actores escolares con códigos comunicativos débiles o inexistentes con la institución escolar.

En la escuela como institución social, se vive toda una gama de interacciones comunicativas, en ella transitan el diálogo, los consejos, expresiones afectivas, pero también las humillaciones, ridiculizaciones, chismes, “cantaleta”, los rumores, la ironía, el sarcasmo, los anónimos y la agresión verbal, entre otras tantas formas comunicativas. Los hallazgos de esta investigación muestran que estas últimas formas de comunicación cotidiana no son usadas con alta frecuencia, fundamentalmente entre estudiantes y profesores, y se van convirtiendo en *objeto de reflexión*, lo cual refleja una transformación favorable hacia la construcción de las interacciones en la escuela. Al respecto, anota un Director de Grupo:

Aquí podríamos pasar como por distintos momentos de la institución, pero entonces para no mirar por retrovisor, como dicen ahora, en este momento actual la comunicación es muy buena, muy positiva, hay como un sentido no llamémoslo casual, sino que es producto de todas estas reflexiones que ha hecho todo el estamento docente sobre la necesidad de acercarnos mucho más al estudiante.⁴

Si bien las relaciones comunicativas se califican de buenas entre estudiantes y profesores, es de destacar que no ocurre de igual manera entre los mismos estudiantes, pues, según la información recolectada las formas comunicativas como la burla, el chisme y el rumor siguen teniendo una considerable presencia en las interacciones entre ellos. Los testimonios de los entrevistados hacen pensar que estas formas prevalecen como mecanismos de inclusión y exclusión para tejer lazos de complicidad con los “parceros” y los integrantes de las “galladas” a las que se pertenece, y al mismo tiempo como formas de diferenciación y oposición con los “otros extraños”. Los chismes y los rumores suponen un “pacto” que implica el compromiso de guardar el secreto de aquello que se comunica y se manifiesta en enunciados como: “no se lo cuentes a nadie”, “aquí entre nos”, “cuidado vas a comentar”, entre otros. Asimismo y como lo muestran recientes investigaciones sobre el chisme y el rumor como mecanismos de crítica social, ellos suponen de los participantes un tipo de comportamiento más o menos ritualizado, que incluye, además del léxico, códigos kinésicos (miradas dirigidas y sostenidas, exageración de las expresiones faciales, apertura de ojos, sonrisas), proxémicos (ubicación en un lugar retirado, acercamiento de cuerpos, palmoteo) y acústicos (tonos de voz). Alrededor de estas formas comunicativas se teje lo más denso y cotidiano del conflicto y la convivencia escolar.

Además de lo señalado en párrafos anteriores en cuanto al mejoramiento de la comunicación, los testimonios de los entrevistados destacan que recientemente se ob-

⁴ Subrayado de la autora.

serva en las instituciones educativas una ampliación de los tópicos conversacionales entre profesores y estudiantes, trascendiendo los temas académicos por otros de orden familiar y personal. Esto podría significar un fortalecimiento de los vínculos entre profesores y estudiantes, lo cual redundaría en un mejoramiento de los ambientes de convivencia. Acá, el diálogo amistoso y cálido no parece desdibujar el rol legítimo de autoridad del profesor, sino, por el contrario, se lo reconoce como un otro comunicativo y no necesariamente como una figura normativa.

No, en general hablan (se refiere a los estudiantes) de lo que uno quiera, no son reservados, ni temerosos, ni marcan un límite o una distancia. Los temas son ilimitados, y si uno habla de intimidades con ellos, ellos son francos y a veces, pues, a veces, demasiado. Plantean cuestiones de su vida personal, de su vida familiar, de su vida íntima (Entrevista Director de Grupo).

La frecuencia con que los profesores parecen tomar la iniciativa para instaurar la comunicación con los estudiantes, es confirmada por los padres de familia, quienes perciben las dificultades que tienen los adolescentes para superar el silencio en el ambiente familiar.

Los estudiantes no cuentan sus problemas, se guardan todo, no confían, el estudiante no tiene iniciativa de diálogo, el profe sí busca al muchacho, llama a la casa (...) muchos hogares tienen trastornos (Entrevista Padre de Familia).

Aquí hay maestros con quienes los estudiantes conversan, no sólo, pues, de lo que es objeto de estudio en las clases, sino de sus vidas, de sus historias personales, de los problemas que tienen (...) con algunos hacen eso, con otros no. Pero si es corriente que los muchachos hablen de sí mismos y quieran encontrar palabras que los acompañen (Entrevista Coordinadora Disciplina).

No obstante que existen profesores dispuestos al diálogo y a la escucha de la vida de sus estudiantes, también se presenta el fenómeno contrario, esto es, la indiferencia y, más allá, la negación de la existencia de un mundo diferente a lo académico en la vida de los estudiantes.

Yo sigo viendo mucho temor de los estudiantes a hablar, en algunos casos, eso es una cosa que a veces se pensaba que se había erradicado de la escuela, yo creo que no tanto (Entrevista Coordinadora de Disciplina).

Si en eso, sí, pero dependiendo del profesor, porque no les interesa la vida de un estudiante, no le importa nada, pues, lo que le pase al estudiante. Mientras hay profesores que sí se interesan, le ponen atención, charlan con uno y lo aconsejan (Entrevista al Personero).

Además de lo anteriormente expuesto y que muestra, por un lado, el mejoramiento de la comunicación en los escenarios escolares, también se registra un problema en la manera como algunos estudiantes significan o desdibujan el rol de autoridad de los profesores, como resultado de la relación amistosa que estos propician a partir de comunicaciones más cercanas y de reconocimiento mutuo.

Vemos que hay estudiantes que tienen más confianza con algunos profesores, y dichos profesores dan ese espacio para que los estudiantes les confíen cosas que no tienen que ver

con la academia, sino con la vida. Como hay otros profesores que no dan ese espacio. Como también, es un arma de doble filo, porque los estudiantes, algunos estudiantes, no saben manejar esta situación. Que cuando el profesor les da confianza o quiere ser un amigo de ellos, entonces abusan. Entonces es muy delicado de manejar (Entrevista a Director de Grupo).

Frente a este tipo de problemáticas, los profesores se muestran conscientes del riesgo que implica una comunicación que suponga el declive de su representación de la autoridad, al respecto Carlos Mario González (1996) plantea que:

Ya he dicho que el adulto actual, por ejemplo, como padre y maestro, es vergonzante en su posición de agente de la ley. Muestra de ello es su ansiosa búsqueda de definirse como compañero de sus hijos o amigo de sus alumnos. Entonces el padre se destituye de su lugar, fantaseando ser un hermano de su vástago, y el maestro del suyo, según la fantasía de ser un amigo de su discípulo. Obviamente, cuestionar la supuesta fraternidad paterna, o la amistad profesoral, no es negar que entre padres e hijos o profesores y alumnos, puedan y deban darse relaciones de diálogo, cordialidad y respeto, sino recabar en que padres y maestros, en tanto agentes de la ley no son ni semejantes ni iguales a su prole y a sus discípulos.

Todas estas experiencias comunicativas que tienen su asidero en la práctica social cotidiana cobran un sentido particular cuando se trata de comprender las diversas maneras de convivir. Es fundamental reconocer que la comunicación es ante todo *interacción*, en ella y desde ella se intercambian inevitablemente conceptos, conocimientos, afectos positivos y negativos, valoración o irrespeto por los otros, se reconoce al interlocutor o se le ignora. En consecuencia, la comunicación se convierte de forma inexorable en el campo de las relaciones armoniosas u hostiles entre los actores educativos, se convierte en el espacio de la convivencia posible. De allí que las prácticas comunicativas que transitan en la institución educativa, a la vez que propician la generación de conocimiento, la formación de valores y la interiorización de comportamientos, también inciden en la generación de conflictos, razón por la cual pensar en el mejoramiento de la convivencia escolar implica rescatar y revalorizar los procesos de comunicación inherentes a los procesos de aprendizaje, socialización y formación de actitudes democráticas, dialógicas y participativas.

LA APERTURA AL DIALOGO Y LA CONVERSACION

Los testimonios de los actores entrevistados muestran un viraje en relación con la conceptualización de la comunicación y su importancia en las dinámicas escolares; parece, como se sugirió anteriormente, que viene superándose la concepción instrumental de ella, en la cual la comunicación se asocia con la transmisión de información por medio de escritos, como: cartas, circulares, carteleras, avisos y el periódico mural, puesto que un grueso de la población entrevistada, aunque no la mayoría, destaca su importancia en términos de las relaciones interpersonales, la participación de la comunicación verbal, la acción recíproca e interactiva que implica comunicarse cara a cara, reconociendo el *diálogo reflexivo* como una de las formas de comunicación más utilizadas en las instituciones educativas.

Los estudiantes señalan que, a pesar de que en sus ámbitos barrial y familiar prevalece una incapacidad para el diálogo, en sus instituciones educativas se está abordando esta problemática como elemento clave de la convivencia escolar. Así, en las escuelas y colegios se empieza a percibir en oposición a los contextos inicialmente mencionados, una apertura mayor para que los hilos de la conversación puedan ir y venir de uno a otro. En este sentido, y de acuerdo con lo que plantea Gadamer (1992: 203), el fenómeno de la conversación y especialmente el diálogo entre dos, reviste gran importancia en la recreación de las culturas. Según este autor, ya desde el romanticismo y su renacimiento en el siglo XX, se le asignó al diálogo un papel crítico en las voces de pensadores que han valorado la conversación, como Friedrich Schleiermacher y Schlegel. Su preeminencia reside en identificar, que “cuando se encuentran dos personas e intercambian impresiones, hay en cierto modo dos mundos, dos visiones del mundo y dos forjadores del mundo que se confrontan”. Asimismo, Platón afirmó en sus *Diálogos* que la palabra sólo encuentra confirmación en la recepción y aprobación por el otro y que las conclusiones que no vayan acompañadas del pensamiento del otro pierden vigor argumentativo. Por ello el diálogo con el otro, su aprobación o sus objeciones, los malentendidos o, por el contrario, su comprensión permiten la ampliación de nuestra propia individualidad y una oportunidad para el despliegue de nuestra socialización. El diálogo permite que los actores del proceso educativo creen ese género de comunidad en la que cada cual es él mismo para el otro, porque ambos encuentran al otro y se encuentran a sí mismos en el otro (Gadamer 1992: 204).

La conversación entre el maestro y el estudiante es sin duda una de las formas originarias de experiencia dialógica, sin embargo, a pesar del mejoramiento en esta práctica pedagógica, existe en la situación del profesor una especial dificultad para mantener la capacidad de diálogo. Parece que el docente cree que en el acto de enseñar debe y puede hablar, y cuanto más consistente, sólido y directivo sea su discurso tanto mejor ejercerá el poder de comunicar su saber. Una prueba de ello es el siguiente texto:

De pronto, continuamos con ese (...) autoritarismo, donde el profesor sigue siendo la autoridad, el dueño del saber, donde “juntos pero no revueltos”. Donde no se establece una verdadera comunicación. Donde la comunicación solamente se da en el aula de clases, solamente para llamar la atención, solamente para decir esto está mal hecho, haga esto, no haga esto, acorde a mis inquietudes, a mi forma de ser (Entrevista Director de Grupo).

Este es uno de los rasgos más recurrentes en las prácticas pedagógicas de muchos maestros y que de alguna manera genera rupturas entre su mundo y el de los estudiantes. No obstante, es importante aclarar que el diálogo o la conversación como mediación pedagógica tiene unos límites en las instituciones, que está determinado por el elevado número de estudiantes que se congregan en las sesiones académicas y por su heterogeneidad. Esta complejidad del fenómeno comunicativo, en relación con la pedagogía, puede vislumbrarse a partir de lo señalado por Gadamer parafraseando a Platón: “El diálogo no es posible con muchos a la vez, ni en presencia de muchos”.

Los hallazgos de esta investigación muestran que el diálogo en las instituciones educativas de Medellín se presenta más como una opción en las relaciones interpersonales entre profesores y estudiantes por fuera del aula, que como una alternativa pedagógica en los procesos de deliberación y construcción del conocimiento en la misma, o más

aún, como la posibilidad pedagógica por excelencia. No obstante, algunos profesores intentan superar esta condición propiciando encuentros comunicativos más personalizados en el aula. El siguiente texto es diciente al respecto:

Si hay muchas maneras, por ejemplo, cuando estamos en un salón, habla (el profesor) para todo el grupo. Cuando se requiere hablar con un solo estudiante o con un grupo apenas o de cinco personas, se habla con el grupo (...) dan muchas veces clases personalizadas en grupitos chiquitos. Esa es la comunicación básica (Entrevista al Personero).

Algunos estudios sobre la relación pedagogía-comunicación (Nickel 1981: 88) han mostrado que mientras mayor sea la participación individual del estudiante en grupos u organizaciones sociales, y mientras más se dé en ellos un diálogo abierto, que permita la reciprocidad y la empatía emocional con el otro, más oportunidades tendrán de asumir las perspectivas sociales de los demás.

En relación con el diálogo el profesor se legitima con mayor fuerza, aparentemente por su condición de adulto, depositario de experiencia, quien inspira confianza en oposición a los mismos pares y compañeros del estudiante, quienes aparecen como incapaces de guardar secretos, respetar la intimidad del confidente, dar consejos y de aportar salidas reflexivas ante las problemáticas del estudiante; uno de ellos anota:

Pero en ocasiones en que el estudiante tiene cierto grado de confianza en el profesor (...) sabe que puede encontrar en él un apoyo, y sabe que puede confiar en él. Porque si tenemos en cuenta que somos jóvenes y que le comentamos a otros nuestros problemas lo mínimo que puede hacernos es gozarnos, o decir que nos guardan el secreto y comentarle a los otros, entonces es muy maluco, entonces para algunos estudiantes (...) pienso que es mejor comentarlo con una persona madura, porque sabe recibir la noticia y porque sabe qué es lo que la otra persona le está diciendo y cómo se lo está diciendo (Entrevista a estudiante).

El texto anterior permite reconocer un elemento fundamental que aparece en las encuestas, como una variante dialógica de los maestros y altamente valorada por los estudiantes: el *consejo*. Este supone una experiencia de diálogo amistoso, pero asimétrico, pues da lugar al poder del profesor, quien aparece legitimado por su experiencia para proveer posibles salidas y soluciones frente a problemas que le plantea el estudiante. Este último reconoce un poder moral en el profesor que hace pertinente su lugar con una palabra que acompaña, orienta y muestra posibilidades de actuar.

Por otra parte, el diálogo aparece asumido como un mecanismo de reflexión para la toma de conciencia por parte del estudiante, para su formación, discernimiento de las consecuencias de sus propias actuaciones y de sus repercusiones en las relaciones con los otros.

Sí, yo creo que sí. Por lo menos es lo que procuramos permanentemente (...) ante cualquier conflicto que se presente, antes de sancionar se pueda hablar, se pueda discernir que fue lo que pasó, y ofrecer como elementos para que cada cual asuma sus responsabilidades frente a la situación. Te digo que muchas veces sucede eso, seguramente que habrá ocasiones en las que no, los profesores siguen manejando los cuadernos de disciplina, por ejemplo, y ahí la preocupación fundamental es hacer la anotación, entonces no hay un más allá de la anotación, no hay una conversación sobre lo que pasó, y en muchas oportunidades o la indicación general es que se converse... por lo menos desde la coordinación, yo siempre

procuró que antes de sancionar pueda haber una conversación entre las partes implicadas en un problema, pues que los muchachos puedan conversar sobre lo que pasó. Porque yo creo que esa conversación puede tener efectos (Entrevista Coordinadora Disciplina).

Son muchos los estudiantes que rescatan esta dimensión interactiva que posibilita el diálogo, para compartir con el profesor las aflicciones y problemáticas personales, así no exista la posibilidad de encontrar una solución, pero sí un otro dispuesto a escuchar.

(...) pues no necesariamente con el fin de que el profesorado se los solucione (los problemas familiares y personales del estudiante), porque uno está como en muy poca posibilidad de llegar a resolver ese tipo de problemas familiares tan de fondo, pero el hecho de que uno los escuche, de alguna manera ellos se sienten aliviados, como teniendo con quien compartir esas circunstancias (...) en la medida en que ellos, se manifiesten, pero, sin embargo, siempre queda la pregunta de hasta dónde puede uno resolver esos problemas (Director de Grupo)

El diálogo, más si se asume reflexivamente, implica en los escenarios escolares la posibilidad de la “negociación” y la concertación de reglas de juego y de dinámicas formativas que se asumen colectivamente, lo cual implica un viraje hacia el intercambio simbólico en el que los interlocutores se aproximan unos a otros. Se trata entonces sin duda de una forma de praxis social que contribuye enormemente a construir la “comunidad imaginada” que representa el escenario escolar. El éxito de esta negociación está en la condición decisiva de saber ver al otro como “otro” y en el compromiso que genera ser tenido en cuenta por los otros.

En este caso, los intereses reales del otro que contrastan con los propios, percibidos correctamente, influyen quizá en las posibilidades de convergencia y en la realización de objetivos y tareas comunes. El encuentro con el otro se produce sobre la base de saber autolimitarse y más aún cuando se trata de intereses de poder. El rol del docente también exige reconocer que existe un tiempo en que debe callarse, pues la escucha también lo implica a él, para identificar que sus estudiantes son sujetos que tienen algo que decirle, pues tienen voz propia.

Aun reconociendo desde la teoría de la comunicación estos elementos, se observa con reiterada frecuencia la dificultad que enfrentan las personas para construir maneras comunicativas accesibles a los otros, tal vez ello resida en la diversidad de representaciones que se dan sobre la realidad, pues existen tantas maneras de concebir el mundo y sus problemáticas como sujetos existen. Al respecto Mariluz Restrepo afirma, que:

Si algo caracteriza este siglo es un desplazamiento hacia el mundo del simulacro. Ya no sólo representamos, sino que simulamos realidades y esto pone en crisis la noción de realidad (...) la aparición de sensibilidades nuevas, en donde estamos simultánea y paradójicamente viviendo lo uno y lo múltiple, lo plural. Por un lado, se vislumbran las tendencias otra vez hacia los reduccionismos, hacia la unificación de criterios y, por otro, simultáneamente se plantea una búsqueda y una pelea de la multiplicidad de la diversidad, de la pluralidad, de lo que no tiene un solo camino (Restrepo 1996).

Podríamos pensar que gran parte de los conflictos en la cotidianidad escolar responden al no reconocimiento de la multiplicidad de caminos que tenemos a la hora de representarnos aparentemente una misma realidad, tal vez esta sea una forma de com-

prender por qué para algunos de nuestros actores entrevistados el camino hacia la convivencia y el mantenimiento del orden y la disciplina es estrictamente aceptar la suprema presencia de la norma sin ser cuestionada, y para otros sea la posibilidad de la discusión y la confrontación de esas mismas normas y aún en el marco de interacciones que ellas propician.

La vivencia en los espacios cotidianos puede responder a las fisuras comunicativas que se presentan cuando somos incapaces de respetar y manejar las diferencias, y de asumirlas sin atropellar al otro. Sobre estos aspectos de la comunicación Restrepo sugiere, que:

La idea es aceptar que todos hacemos parte de una red múltiple, laberíntica, diversa, de posibles caminos y rumbos. Esto supone estar de acuerdo con una categoría que para mí es fundamental y es que la comunicación es conversación, es la posibilidad de generar un diálogo capaz de abrir sentido, de transformar y no necesariamente de generar consenso.

MEDIOS DE COMUNICACION Y CONVIVENCIA ESCOLAR

De otro lado y como otra de las formas comunicativas vigentes en nuestra sociedad y en la realidad escolar, aparecen los medios de comunicación. A partir de las entrevistas realizadas a los actores escolares, se observa que los medios son una manera de agenciar lo cultural, más que un conjunto de nuevos aparatos y sofisticadas máquinas. Se trata de “objetos culturales”, que designan nuevas sensibilidades, otros modos de percepción, de relacionarse con el tiempo y el espacio, nuevas maneras de socializarse y convivir.

Los medios marcan un reto cultural para la escuela que muestra la amplia brecha que se abre entre la cultura desde la que enseñan los profesores y aquella desde la que aprenden y vivencia a diario los estudiantes. Los medios constituyen un decisivo ámbito de socialización, de dispositivos de identificación y proyección de pautas de comportamiento, estilos de identificación y patrones de aceptación y/o rechazo.

Hoy se puede apreciar cómo una nueva generación emerge y se construye ya no a partir de figuras, estilos y prácticas tradicionales, sino a partir del juego de la conexión-desconexión con los aparatos. El presente estudio sugiere cómo los jóvenes están dotados de una “elasticidad cultural” (Silva 1998: 66-67) que podría interpretarse como una falta de forma, pero que, por el contrario, podría estar correspondiendo a una apertura a una multiplicidad de ellas. Dicha plasticidad les confiere una adaptación a los más diversos contextos y una gran facilidad para manejar los lenguajes de las tecnologías. En este sentido, abordar los procesos de socialización y convivencia dentro de las instituciones educativas no puede ignorar la estrecha relación entre estos y los modelos de comportamiento pautados a través de los medios masivos de comunicación. Más que pensar en sancionarlos o satanizarlos, la escuela se enfrenta al hecho de reconocer que están ahí, frente a nosotros y que van ganando presencia día a día.

Es pertinente aclarar que la escuela tiene un peso mayor en la transmisión de los contenidos científico-disciplinarios y en el aprendizaje de los códigos tradicionales, pero los medios de comunicación lo tienen en el aprendizaje de las funciones de los objetos de la sociedad moderna, los roles sociales, las relaciones cotidianas y la moral de las nuevas generaciones. Aquí se asiste a un desfase de dispositivos culturales, pues parece

que mientras el profesor enseña para acumular conocimientos, los medios determinan formas de actuar y es aquí donde los asuntos de convivencia se nos plantean desde una dirección diferente. Los profesores han captado, a su manera, la complejidad de esta problemática y las implicaciones que tiene para la socialización en la escuela:

Los medios de comunicación, que, pues, aunque son necesarios, muchas veces (...) borran con el codo lo que nosotros hacemos con la mano. Porque los medios de comunicación en los ejemplos nacionales y extranjeros lo que muestran es la envidia, lo que muestran es la violencia, lo que muestran es la trampa, eso se puede volver un *modus vivendi*, y ellos creen que esa es la forma de vida. En esa medida repercute mucho todo lo que es el entorno en la institución, y uno podría creer que el colegio es un oasis donde se plasma una condición ideal de una juventud que muchas veces afuera no se puede realizar (Entrevista Director de Grupo).

Resulta contradictorio que los docentes reconozcan la gran influencia que tienen los medios masivos de comunicación en la cultura escolar y, sin embargo, en los espacios educativos se acuda tan poco a ellos no sólo para reflexionarlos críticamente, sino y, sobre todo, para convertirlos en mediaciones potenciadoras de la convivencia institucional y social.

Se asiste a un problema que desborda el escenario institucional, pues el papel que cumplen y han cumplido los medios, y en particular la televisión, con respecto a la familia y a la escuela, trae aparejado un “desorden cultural” que descompone las formas de autoridad vertical entre los jóvenes, sus padres y maestros. Como lo ha sugerido Jesús Martín-Barbero, la televisión “deslegitima” y “deslocaliza” las formas continuas del saber promovido en la escuela desde el texto escrito, que constituye el centro de un modelo lineal mecánico, basado en aprendizajes graduales de acuerdo con las edades evolutivas del niño. Por medio de la televisión el joven accede rápida y cómodamente a un “saber visual” que subvierte el modelo escolar por etapas, legitimado por la autoridad del maestro. Trasladada al hogar, la televisión cortocircuita las relaciones de autoridad entre padres e hijos, al permitir que estos últimos accedan por su propia cuenta al mundo que antes les estaba vedado: el mundo de los adultos (Martín-Barbero 1996: 14). De esta manera los medios han venido a recordar que, antes de que los aprendizajes adquirieran la forma escuela, los niños se encontraban entremezclados con el mundo de los adultos, sin los escrúpulos y cuidados con que hoy se los trata y aprendiendo los códigos culturales por medio de prácticas sociales bastante versátiles y efectivas.

CONSIDERACIONES FINALES

El recorrido que se ha realizado en estas páginas lleva a pensar que no es clara en lo absoluto la situación de la comunicación y su relación con la convivencia escolar, pues así como hemos encontrado testimonios y percepciones que dan cuenta de los ambientes favorables a ella, también se aprecian versiones contrarias que afirman que todavía la comunicación está por ser una posibilidad para la convivencia civilizada. No obstante y a pesar del panorama desalentador sobre la situación de la convivencia escolar en Medellín, que muestran investigaciones realizadas antes de esta, es justo

reconocer, como se pudo observar en este estudio, que los profesores, estudiantes y padres de familia han desplazado su mirada hacia la comunicación, asumiéndola no sólo como una acción cotidiana inconsciente, sino como objeto de reflexión y de intervención. Se reconoce que aún estamos muy distantes de abordar la comunicación como un problema dialógico que compromete profundamente lo pedagógico, y a la que todos estamos llamados a valorar como un espacio que merece toda la conciencia necesaria para poder mejorarla y con ella la convivencia escolar.

Independientemente de las adversidades económicas, sociales y políticas propias de los países latinoamericanos, existe la convicción en muchas de las escuelas de nuestra ciudad de que es posible generar espacios donde la comunicación permita el reconocimiento de sí mismo y del otro, y que es a través de ella desde donde podrán desplegarse estrategias, iniciativas y pautas creativas con respecto a la convivencia ciudadana.

BIBLIOGRAFIA

- DUQUE, LUIS FERNANDO (2000). *Programa de Convivencia ciudadana de Medellín*. Alcaldía de Medellín: Cargraphics S.A.
- GADAMER (1992). *Verdad y Método II*. Salamanca: Ediciones Sígueme. Pp. 203, 204.
- GONZALEZ, CARLOS MARIO (1996). Autoridad y autonomía. En: *Cuadernos Académicos*. Número 1, Medellín: Documento, Universidad Nacional.
- GRUPO DE INVESTIGACION LABORATORIO INTERNACIONAL UNIVERSITARIO DE ESTUDIOS SOCIALES (2001). *Tramas de constitución y deconstitución de sujetos en espacios sociales escolares*. Medellín: Federación Internacional de Universidades Católicas (FIUC)/Fundación Universitaria Luis Amigó.
- HERREA DUQUE, Diego (2001). *Conflicto y escuela. Convivencia y conflicto. Caminos para el aprendizaje en la escuela*. Instituto Popular de Capacitación (IPC) de la Corporación de Promoción Social: Medellín.
- MARTIN-BARBERO, JESUS (1996). Comunicación y ciudad: entre medios y miedos. En: *Pre-Textos. Conversaciones sobre la comunicación y sus contextos*. Cali: Universidad del Valle.
- MARTIN-BARBERO, JESUS (1996). Heredando el futuro. Pensar la educación desde la comunicación. *NOMADAS 5:14. Comunicación y educación: una relación estratégica*. Santafé de Bogotá.
- MARTIN-BARBERO, JESUS (2002). *La educación desde la comunicación*. Santafé de Bogotá: Editorial Norma.
- NICKEL, HORST (1981). *Psicología de la Conducta del Profesor*, p. 88. Barcelona: Editorial Herder.
- PEREZ TORNERO, JOSE MANUEL (2000). Las escuelas y la enseñanza en la sociedad de la información. En: Pérez-Barbero, José Manuel (compilador). *Comunicación y educación en la sociedad de la información. Nuevos lenguajes y conciencia crítica*. Barcelona: Paidós.
- PINEDA HOYOS, SAUL (Coordinador) (1999). *El futuro de la ciudad metropolitana. Plan Estratégico de Medellín y el Area Metropolitana*. Medellín: Litografía Especial.
- RESTREPO, MARILUZ (1996). *Nuevos modos de comunicación entre los individuos de la organización*. En: *Simposio Latinoamericano de Comunicación Organizacional*. Memorias. Cali: Universidad del Valle.
- SILVA, JORGE (1998). La transformación de los contextos comunicativos: un desafío para la educación actual. En: *Magistrales*, pp. 66-67. México: Universidad Iberoamericana.