

UTOPIA, COMUNICACIÓN Y DEMOCRACIA

Luis Rodolfo Ibarra Rivas*
María del Carmen Díaz Mejía**
Sara Míriam González Ramírez***

*Doctor en Educación. Profesor-investigador en la Universidad Autónoma de Querétaro (UAQ).

libar@uaq.mx

**Doctora en Educación. Profesora de la UAQ.

mcdiazm@uaq.mx

***Maestra en Ciencias de la Educación. Profesora-investigadora de la UAQ.

mirgora0909@hotmail.com

Recibido: 31 de Diciembre de 2012

Aceptado: 20 de Marzo de 2013

Resumen

Ésta es una propuesta para mejorar la escuela. Inicia mostrando su centro de análisis: formas de comunicación. Para estudiarlas bosqueja teorías de la acción comunicativa de Habermas y del estructuralismo genético de Bourdieu. La propuesta se basa en una premisa: sin desacuerdo, sin diferencias, no hay acuerdo ni coordinación de acciones. El trabajo describe estrategias escolares que rehúsan el conflicto y el acuerdo. Ofrece ideas para asumir otras formas al conversar y acordar ya presentes en la realidad. Dentro de ellas, ideas estéticas: ritmo y plasticidad.

Incita a valorar cómo se habla siguiendo lo socialmente admitido: se obedece al sentido común, inherente a la longeva crisis, que niega y oculta el conflicto. Acordar en la actualidad es algo inusual. Es más común el trabajo individualizado, no el trabajo en o entre equipos. Sin acuerdos ni trabajo mancomunado, sin solidaridad, es imposible que haya democracia. Sin utopía la vida escolar no tiene sentido.

Palabras clave: *Habitus*, campo escolar, acción comunicativa, utopía.

Abstract

This is a proposal to improve the school. Start showing your analysis center: forms of communication. To study outlines theories of communicative action of Habermas and Bourdieu's genetic structuralism. The proposal is based on a premise: no disagreement, no differences, no agreement or coordination of actions. The paper describes strategies that refuse school conflict and agreement. Offers ideas to take other forms to present and discuss and agree on reality. Among them, aesthetic ideas: rhythm and plasticity.

Encourages assess how the socially accepted following talks: it reflects the common sense inherent in the long-running crisis, which denies and conceals the conflict. Agree today is unusual. It is more common individualized work, not work or between computers. No agreements or joint work, without solidarity, it is impossible to have democracy. No utopia school life is meaningless.

Key words: *Habitus*, campus, communicative action, utopia.

Los autores de este trabajo experimentaron en la escuela donde trabajan formas de relación que distaban de ser placenteras y eficientes. Específicamente se percataron de deficiencias al comunicarse con sus compañeros estudiantes y maestros. Al inicio de sus indagaciones desconocían a qué se debía ese malestar compartido por otros profesores y alumnos: soledad, ausencia de trabajo en equipo, baja eficiencia y continuos conflictos sin resolver.

Las relaciones entre comunión-comunicación, carencia de trabajo en equipo, ineficiencia y conflictos latentes, fueron sínto-

mas de un problema que deseaban develar. Algunos estudios previos justificaron la preocupación por el malestar docente (Esteve, 1994), y por el trabajo que se realiza entre conflictos, aparentemente insalvables, que atomizan al trabajo escolar (Becher, 2001). Otros libros dieron luces sobre retos para la escuela, por ejemplo, superar la comunicación que llamaron tradicional o vertical (Diesbach, 2002). El énfasis de este trabajo es el reto de exhibir males-tares en actos de habla que conducen al trabajo poco solidario e ineficiente. Asimismo es proponer formas de acción comunicativa que superen las dominantes y abran la posibilidad de nuevas formas de relación escolar: democráticas.

Los hallazgos aquí presentados acaso motiven desconfianza porque se estimen excesivos. Presentar con toda crudeza lo que se padece en la escuela es una estrategia que Sartori ilustró: no pretendo detener lo inevitable; sí espero asustar lo suficiente sobre lo que podría suceder para, así, responsabilizar a la escuela para que abandone la mala pedagogía y degradación en que cayó, tengo fe en una escuela que se oponga a la crisis (Sartori, 1998: 12-13).

Lo inevitable son formas de comunión-comunicación que predominan dentro del marco de una severa crisis. Seguramente este artículo, de unas cuantas cuartillas, no subsanará lo que es irremediable: lo provocado por décadas de crisis, *clichés* al comunicarse que sirven para aislar y no generar acuerdos; por ejemplo, discutir en lugar de dialogar; otra muestra, ser indiferente y “dar el avión”. Si lo aquí presentado se exagera es porque pretende inducir a cautela ante el desasosiego o malestar docente padecido por la incomunicación que se disimula en la escuela.

Quizá esta propuesta peque de inmoderada. Exagera sus juicios porque la mala pedagogía —con la que acusó Sartori a la escuela actual— merece tal calificativo por abandonar la utopía, por no orillar a maestros y estudiantes a empeñarse en aras de

un mundo mejor. La degradación de la escuela y de sus agentes la ilustran cifras que indican pésimos resultados en lectura, pensamiento matemático, civilidad y, como dijeron algunos autores: “...en general, la escuela mexicana es una escuela de reprobados” (Guevara, 1992).

La finalidad de esta propuesta es mover a la acción comunicativa eficiente y solidaria. Es mostrar lo indeseable y proponer lo que social e históricamente se conformó en las escuelas para enfrentar la crisis. Para lograrlo, inicialmente, ilustra qué entender por escuela. Después explica qué entender por crisis y crisis escolar. Continúa explicando teorías sobre formas de acción social y acción comunicativa. Sobre la base de esas teorías y de referentes empíricos productos de indagar, luego describe modos de comunicación que eluden al conflicto y pretenden engañar o imponer. Después ilustra otra cara de la realidad: formas de comunicarse solidarias y competentes. Con ayuda de la información previa, revela estructuras escolares que explican la crisis y la posibilidad de avizorar un mundo mejor. El trabajo concluye exhortando a distanciarse de feos formas de hablar y apropiarse de otras que tienden puentes de comunión-comunicación, solidaridad, eficiencia y democracia.

Escuela

Ésta es una contribución para coadyuvar a conquistar tan loable fin. Para conseguirlo, inicialmente, es necesario tener mayor claridad de qué es una escuela. Es usual que las palabras pierdan sentido y se acepten tácitamente, sin mayor reflexión. Conviene detenerse un poco para aclarar lo que une a maestros y alumnos: la institución escolar. Durkheim enseñó que una escuela no sólo son piedras juntadas para formar edificios ni es únicamente un local donde enseña un maestro. Una escuela es un ser moral, un medio moral, impregnado de ciertas ideas, sentimientos y de

ciertas prácticas. Es un medio que envuelve tanto al maestro como al alumno (Durkheim, 1992: 60). La materialidad física de la escuela es complementada por su espiritualidad, por aquello que ofrece la posibilidad de la comunión, de la solidaridad: ideas, sentimientos y prácticas comunes. Asimismo es el sitio donde acontecen divergencias, conflictos y pugnas.

Durkheim también señaló que, para evitar la anarquía y el caos de la escuela, para que exista armonía y un ser moral que impregne a maestros y alumnos, no basta con que entre ellos existan una cantidad y tipo de ideas, sentimientos y prácticas comunes. Para que un grupo sea tal, para que tenga una coherencia suficiente, una conciencia de sí mismo y de su unidad moral, igualmente debe existir algo que lo induzca a oponerse a otros grupos que le limiten y se le resistan. Es necesario que las necesidades derivadas de los conflictos con otros, obliguen al grupo escolar a replegarse sobre sí mismo y a organizarse fuertemente: se requiere enfrentar a otro grupo para dar identidad a la escuela y a sus miembros (Durkheim, 1992: 120).

Para que exista una escuela coherente, un ser moral, además es indispensable una filia interna. Amor, eros o amistad es la forma fundamental de toda comunidad humana, que no sea puramente natural, sino una comunidad espiritual y ética (Jaeger, 1983: 564). Filia que requiere fluir dentro de los miembros de la escuela para impedir que por sus conflictos y pugnas —acontecimientos que irremediablemente suceden en un grupo— se dispersen sus esfuerzos. Es amor por algo que trascienda al grupo escolar: una utopía. Utopía que conduzca a supeditar las dificultades internas en beneficio de aquello que dé sentido y orientación a la escuela: la utopía propia.

Para que sobrevenga un ser moral armonioso, es necesario que maestros y alumnos subordinen sus intereses y deseos en provecho de una utopía, de algo que no está pero debe suceder.

La utopía es valiosa y deseable, justamente, al contrastarla con lo real, al rechazar y criticar lo existente y al ofrecer una alternativa imaginaria que expresa el deseo y voluntad de realizar la utopía, aun cuando de antemano se sepa que la utopía es el no-lugar, es aquello que se persigue sin lograrse cabalmente (Sánchez Vázquez, 2003: 534-535).

La escuela —del nivel y tipo del que se trate— es un ser moral. Éste puede educar de forma desordenada y, sin coherencia. De manera contraria, se conformará un ser moral armonioso al educar persiguiendo fines comunes y con el soporte de medios compartidos. La escuela es un espacio físico y espiritual en el que las nuevas generaciones (alumnos) se apropian del legado de generaciones anteriores: ideas, sentimientos y prácticas transmitidos o desarrollados por los maestros. Asimismo, el ser moral abre la posibilidad de la creación de lo que las nuevas generaciones obsequiarán a las que les sucedan. La escuela es un espacio social complejo en el que confluyen filias y fobias, rechazo y solidaridad, lo indeseable y la utopía.

Crisis

En tanto espacio social, la escuela no es ajena a la crisis estructural generalizada que vive el mundo. El ser moral, la escuela, vive la crisis. Es imposible mejorar la escuela si se ignoran las condiciones estructurales que vive: de crisis. Alicia de Alba (2003) explicó la crisis estructural generalizada con el soporte teórico de símbolos y significados no comunes, no compartidos; por ejemplo, en la actualidad es usual la ausencia de horizontes utópicos. Ella explica la crisis por el debilitamiento de las estructuras económicas, políticas, sociales, culturales, educativas, cognoscitivas, etcétera. Estas estructuras están desestructuradas sin que se estructuren nuevas estructuras que las suplan. La crisis es de estructuras y

sus significados, es la desordenación del sistema. Ésta dificulta la comprensión de nuestras sociedades y de sus acelerados cambios. La incompreensión lleva a la desesperanza y al pesimismo, incluso a visiones catastróficas sobre el futuro y el presente. En la crisis se abre la posibilidad de la constitución de nuevas estructuras. Es importante encarar el pasaje a un mundo mejor de forma creativa y comprometida. Es necesario ensayar nuevas formas de comunicarse que lleven a comprender y ordenar.

Wallerstein (1998) explicó la crisis con apoyo en teorías económicas (tasa de ganancia) y sociológicas (sentimientos). Para este trabajo sólo se recuperan los últimos. Algunos sentimientos que aparecen en esta transición de lo ya conocido (sistema mundial capitalista) a lo desconocido (sistema mundo que vendrá) son: desilusión, no una decepción temporal ante el sistema o alguno de sus elementos. La desilusión es la pérdida de la esperanza y de la fe. Es la convicción en la incapacidad de las estructuras del Estado para mejorar la mancomunidad. La ausencia de esperanza está aparejada a la carencia de entusiasmo, así esta carencia de fe y esperanza es penetrante y corrosiva en el sistema mundo y en sus componentes. Provoca miedo, escepticismo e incertidumbre. Estos sentimientos son causa y producto de la crisis sistémica: del sistema capitalista mundial, de cada Estado nacional, de sus instituciones y de sus ciudadanos. Las personas dejaron de ser optimistas. Contradictoriamente, ante las condiciones tan adversas, no abandonan sus aspiraciones de lograr un mundo mejor; su deseo es más fuerte, lo que hace desesperante la pérdida de la esperanza y de la fe (Wallerstein, 1998: 32-34).

Para Berger y Luckmann (1997) la crisis es debida a la pérdida de sentido compartido por los individuos y porque los valores tampoco son patrimonio común de todos los miembros de la sociedad: el individuo crece en un mundo en que no existen valores ni sentidos comunes que determinen la acción en las distintas

esferas de la vida y en el que tampoco hay una única realidad, compartida por la mayoría. Esta pérdida, o ausencia, conduce a la expansión de crisis subjetivas e ínter subjetivas de sentido. Se vive la dialéctica entre la pérdida de sentido y la nueva creación de sentido, entre la erosión de sentido y su reconstitución: este desarrollo genera, sobre todo, un alto grado de inseguridad en la orientación de las acciones individuales y de la vida entera.

Guevara y sus colaboradores (1992), mostraron la crisis del sistema educativo mexicano. Ofrecieron elementos para explicarla; algunos de ellos son: masificación del sistema educativo y su consecuente pérdida de calidad o deterioro educativo. Señalaron que la escuela no es ya un elemento de movilidad social ni mejoría económica. Tampoco es una prioridad real de inversión del Estado. Muestran el entorpecimiento del sistema escolar por intereses corporativos y burocráticos. Concluyen con una lapidaria sentencia: México es un país de reprobados. El argentino Guillermo Jaim (1992), a diferencia de Guevara, no atribuyó la pésima condición escolar debida a una situación derivada del mismo sistema. Más bien, afirmó que el fracaso escolar es el fracaso de un modelo cultural y de un sistema de valores.

La crisis que padece la escuela –y demás instituciones– no favorece la emergencia de sentimientos altruistas ni la creación de sentido para comprender al otro ni contribuye a la mancomunidad-solidaridad. La crisis es una condición estructural que lleva a la incomprensión, inseguridad, temor, incertidumbre, recelo, desconfianza y a la carencia de fe en un futuro mejor. No vivimos en un país de reprobados, sino en un mundo caótico que reprueba todo sin admitir algo que vincule entrañablemente. La crisis abre la necesidad y posibilidad de la utopía, de lo deseable, de nuevas formas de comunión o de comunicarse. La crisis da pie a la urgencia de crear sentido, por ejemplo, el sentido deseable del ser moral o escuela: ¿qué sentido tiene educar y educarse?

El fracaso cultural, la crisis, se manifiesta en la escuela en formas de comunicarse que, a fuerza de vivirse, se volvieron naturales; es decir, ya no extrañan ni se valoran indeseables. Para mostrar algunas formas inadecuadas de comunicación escolar es necesario, antes, dar un rodeo para mostrar una teoría sobre las disposiciones duraderas de ser y de valorar y otra sobre la acción comunicativa.

Teoría estructural genética: campo, habitus, illusio y bienes simbólicos.

Es lugar común atribuir al individuo ser único e irrepetible: cada cabeza es un mundo, dice el refrán. En cierto modo es atinado. En otro no tanto. Existe producción científica del hombre al generalizar; por ejemplo, gracias a la tendencia que siguen hechos sociales o cosas, explicada por Durkheim (1989) y Montesquieu (1990). Montesquieu mostró que acciones y formas de valorar humanas obedecen a principios y resortes, siguen leyes. La voluntad de cada individuo no es un dato que explique sin tener determinaciones que, a su vez, lo definan: resortes y principios.

Habitus. Las formas de ser y de valorar son producciones históricas y sociales que el individuo encarna. Las disposiciones duraderas de ser y de valorar (*habitus*) son estructuras generadas en campos específicos, son historia vivida por otros, pero admitida como propia por agentes sociales al participar en un campo. Éstos, al desplegar sus formas de ser y de valor, contribuyen a recrear lo que otros legaron, y facilitan incorporar a los que se ingresan al campo. El concepto *habitus*, acuñado por Bourdieu (1988), como la conciencia colectiva explicada por Durkheim (s/f), tienen vida propia. Los *habitus* pertenecen a un campo, preexisten a la entrada de nuevos actores y a su salida sobrevivirán; lo cual no sig-

nifica que no se modifiquen: las disposiciones duraderas de ser y de valorar, como los campos, son históricos. Los *habitus*, orientan acciones y formas de valorar sin necesidad de grandes reflexiones. Son un resorte que impulsa realizar y valorar lo que debe ser hecho o apreciado, a repudiar lo inadmisible y prohibido.

Campo. Está estructurado de tal suerte, que sus participantes saben que no pueden hacer impunemente lo que les plazca. Existen estructuras o reglas del juego que establecen cómo competir por la distinción de obtener los bienes simbólicos que están en juego. Las estructuras limitan y potencian las acciones humanas. Cada campo, para tener una cierta identidad, una cierta coherencia, determina acciones permisibles y detestables, lo que da fama y lo reprochable. Cada campo ofrece bienes simbólicos cuyos agentes persiguen con la ilusión de distinguirse al obtenerlos. En un campo, para que suceda algo en lugar de nada, existe un bien en juego considerado valioso, por el que vale la pena incluso exponer la vida para obtenerlo. Es provechoso ver que el campo estructura bienes considerados valiosos y estructura formas de ser y de valorar que comprometen sus acciones en conseguir la distinción de obtenerlos.

Illusio. Es la inversión de energía que hacen agentes sociales: es interés en el juego, es la creencia en el valor de ciertos bienes simbólicos y es la necesidad de actuar para obtenerlos. La *illusio* da la oportunidad de que la vida tenga sentido: cumplir una función social. La función social, las acciones para conseguir ciertos bienes simbólicos, da sentido en tanto demanda cumplir con exigencias del campo y de la función. No hay modo de pasar del anonimato a ser alguien en la vida, sino es al invertir energía para conseguir los bienes simbólicos que están en juego. La *illusio* no es simple ilusión. Es, además, el necesario despliegue de *habitus* para objetivar

ese deseo. La inversión de energía, la *illusio*, es igualmente histórica y determinada por el campo de juego que la genera y difunde.

Campo de juego, *habitus*, *illusio* y bienes simbólicos, son conceptos que explican las acciones sociales a partir de estructuras y de su génesis, de lo que permanece y se mueve. Están intrínseca y orgánicamente vinculados. Son conceptos de la teoría estructural genética formulada por Pierre Bourdieu.

Teoría de la acción comunicativa

Jürgen Habermas (1989) postuló la necesidad de la acción humana coordinada para satisfacer requerimientos de la vida social humana, gracias a *sujetos lingüística e interactivamente competentes*. Su teoría de la acción comunicativa explica las formas en que operan los actos de habla. Hace dos grandes distinciones: actos de habla dirigidos al entendimiento y otros encaminados al éxito, los ilocucionarios y los perlocucionarios, respectivamente. Su mayor interés lo depositó en explicar cómo son los que llevan a los acuerdos. Los dirigidos al éxito los muestra como una suerte de engaño para hacer que el oyente haga lo que el hablante insinúa o veladamente solicita. Su poder deriva de la astucia de ocultar las intenciones del hablante, siguen la estrategia de lograr la acción del otro sin solicitarla explícitamente. También ilustró actos de habla dirigidos al éxito con grotescas o engañosas formas de hablar con las que el hablante pretende imponer sus puntos de vista.

En los actos de habla las palabras emitidas poseen simultáneamente las propiedades de ser símbolos, síntomas y signos. *Símbolos* porque corresponden a cosas o procesos: representan algo. *Síntomas* porque expresan la interioridad del hablante: muestran sus inclinaciones. *Señal* porque dejan ver la apelación al oyente que hace el hablante: iluminan las pretensiones del hablante. Los signos emitidos en los actos de habla no son sólo palabras.

Son un entramado que contiene representaciones de la realidad, deseos o intereses y demandas de quien habla.

Los actos de habla encaminados al entendimiento, los ilocucionarios, poseen fuerzas que derivan de la validez de la oferta del hablante. Son fuerzas porque motivan o mueven a un oyente a aceptar la oferta que entraña el acto de habla de su interlocutor. Al aceptarlo, también mueven a contraer un vínculo racional, afectiva o normativamente motivado. Existen tres mundos de habla. Las personas al hablar pueden referirse a más de uno. Cuando se entienden oyente y hablante es sobre algo ubicado en uno de los mundos de habla. La comunicación se logra al compartir uno de los mundos posibles:

Actos de habla en el mundo objetivo. En él la pretensión de validez es la verdad. La forma de expresar estos actos de habla es desapasionada, sin énfasis histriónicos, valga la redundancia, es objetiva. Su mayor interés es describir, explicar o interpretar el mundo y las cosas del mundo del que se habla. Casi no muestra sentimientos ni actitudes dogmáticas. Los actos de habla objetivos tienen la fuerza apelativa, la pretensión de influir y producir un efecto en el oyente, únicamente en el mundo de los objetos, en el mundo ajeno al hablante. Su interés es acordar sobre la objetividad de alguna cosa y acordar la posibilidad de trabajar en coordinación para conseguirla.

Actos de habla en el mundo afectivo. En este mundo la pretensión de validez es la veracidad: el apego de lo dicho con los sentimientos que lo originan o con los que derivarán. En él no está en discusión la verdad. Sí la concordancia entre lo sentido y lo expresado. La forma de hablar en este mundo es histriónica: se muestran sentimientos al expresar la oferta de habla para llegar al acuerdo. La implicación fuerte del hablante con su acto de habla se da al mos-

trar sus vivencias, al ser expresivo. Los acuerdos serán en el terreno de los afectos. Para procurarlos, oyente y hablante apelarán a la veracidad de lo expresado con palabras y el cuerpo. Buscarán compartir los significados afectivos involucrados en los actos de habla: acordarán y actuarán.

Actos de habla del mundo normativo. En él los actos de habla son propios del mundo social, son exigencias dirigidas al oyente y expresan un deber ser a acordar. La pretensión de validez de este mundo es la rectitud, la concordancia entre el decir y el apego a la norma hablada. El mundo de habla normativo es vivido por el hablante con formas de hablar de carácter dogmático; no obstante, tales formas dejan abierta la posibilidad de llegar al acuerdo en la forma de convivencia más admisible para oyente y hablante. Los acuerdos de este mundo conducirán relaciones sociales dirigidas por límites normativos, explícitamente muestran las diferencias, los desacuerdos y la forma de superarlos sobre la base de normas: acordarán y convivirán.

Para esta teoría sólo hay acuerdo en la medida en que antes hubo diferencias o desacuerdos; precisamente, los actos de habla ilocucionarios están orientados al acuerdo y a coordinar acciones, porque antes no lo hubo. No son mera cháchara. Crean sentido y vinculan al hablante y oyente en alguna acción o decisión. La existencia del conflicto es inherente al vivir en sociedad, como lo es la posibilidad de la armonía y el consenso. Conflicto y armonía están impregnados de actos de habla.

Habitus al comunicarse para eludir al conflicto

Al hablar las formas duraderas de ser y de valorar, propias de la crisis, usualmente rehúsan al conflicto. Si no hay conflicto, si no hay diferencias, no hay acuerdo posible ni acción humana coor-

dinada. Los campos escolares —investigados por los autores de este artículo— casi no generaron develar ni enfrentar el conflicto. Ante esa carencia, los actos de habla dirigidos al acuerdo son muy esporádicos, son más una excepción que lo cotidiano. En lugar de enfrentar las diferencias, lo que se encarna son sucedáneos que las escamotean, que las ocultan. Son máscaras —o *habitus*— que se alejan del acuerdo y de la coordinación de las acciones para trabajar conjuntamente. Son disposiciones duraderas de ser y de valorar de sujetos interactiva y lingüísticamente incompetentes. No son seres humanos específicos. Sólo son una manera de representar la realidad de agentes escolares al hablar. Entre las más usuales están:

Avión

Esta estrategia la sigue quien engaña a su interlocutor. Pretende admitir el acuerdo aunque, en realidad, no exista tal. La forma duradera de ser y de valorar de quien sigue esta perlocucionaria estratagema —ante la oferta del hablante— dice aceptar su dicho, sólo que quien así procede sabe bien que sólo es una forma de embuste para que no lo presionen ni comprometan. El hablante que se inclina y sigue este *habitus* dificulta valorar la veracidad, verdad o rectitud de su dicho. Únicamente por la ausencia de acciones o por acciones contrarias al supuesto acuerdo, se le reconoce. La ventaja del oyente es que este *habitus* opera una y otra vez, de tal suerte, que los antecedentes identifican al mentiroso. A él no le importa demasiado, sigue desplegando su estrategia de *dar el avión*.

Contreras

Otro *habitus* muy común lo encarnan quienes discuten sin sentido, como su forma de interacción social preferida. Tiene como singularidad llevar a no acordar. Su acción perlocucionaria no abre la

posibilidad del acuerdo porque de antemano no se abre a sí mismo a la duda o a la incertidumbre. Todo lo conoce y como lo que le ofrece el hablante no es como él lo estipula, simplemente no se abre a un mundo desconocido. Le aterra, detesta conocer y para ocultar su ignorancia actúa como el continuo censor de prácticas y actos de habla ajenos. No acepta el acuerdo ni la acción coordinada porque la oferta del hablante induciría a nuevas formas de ser y de valorar. La respuesta del *contreras* es contundente: critica y dice no a lo que oye sin escuchar.

Diferencias de mundos

Existe otro *habitus* que se despliega de manera usual: aquél que cree discutir del mismo tema sólo que no lo hace en el mismo mundo de habla. Es factible que, al tratar de llegar a un acuerdo para coordinar la acción, confunda el mundo del afecto con el objetivo o de la norma. Es usual que lo que no agrada, aunque sea objetivamente verdadero, se repele con actos de habla afectivos y no objetivos ¿cómo llegar a un acuerdo así? La fórmula o lugar común “me hace ruido” muestra este *habitus*: evita el acuerdo esgrimiendo un sentimiento escondido como argumento. Otra manifestación de esta disposición duradera de ser y de valorar es la de quien —apegado a ciertas normas— ve con recelo cuestiones objetivas o afectivas que produzcan nuevas formas de deber ser: repele la oferta del hablante escudándose en la norma, a pesar de que traten de llevarlo a los afectos o a la objetividad. Imposible acordar sino se limitan los actos de habla al mismo mundo.

Adivino

Este *habitus* tiene como singularidad que quien lo encarna cree saber la oferta de su interlocutor. Es común que esta disposición

duradera de ser y de valorar atribuya mala voluntad (mundo de afecto), carencia de normas o ignorancia (mundo objetivo) a su oyente por una o dos cosas que expresó. Esta forma duradera de ser y de valorar se manifiesta con mucha fuerza con una fórmula o lugar común: “Sí, sí, aja, aja...”. Quien emplea esta estrategia, da la impresión de comprender lo que el hablante dice, aun cuando no haya terminado. Con esa muletilla lo calla para expresar lo contrario de lo que decía. Este *habitus* no intenta el acuerdo porque en un aparente acto de comprensión (Sí, sí, sí, aja, aja, aja...) impide la oferta de su interlocutor; acaso lo contiene porque presupone a qué llegará. En su calidad de conocedor del discurso ajeno, no está dispuesto a que yerre (objetividad), salga de la norma o muestre afectos indeseables. El *adivino* impide acordar porque no acepta ofertas de habla, las contiene porque cree saber sus derivaciones y, en su lugar, postula lo que él estima, ante lo que se inclina.

Lábil

Existe otra forma duradera de ser y de valorar: la de quien no tiene la entereza de sostener sus actos de habla: como dice esto, dice lo contrario. La exagerada posesión de certeza de los anteriores, es suplida por la excesiva maleabilidad de este *habitus*. No tiene la fortaleza para soportar una posible frustración al tratar de llegar a un acuerdo, se atemoriza ante la supuesta fortaleza de su interlocutor y, en lugar de contra-argumentarla, la hace aparentemente suya. Acaso la mantenga durante algún tiempo, sólo que frente a otro interlocutor con formas de ser y de valorar distintos, nuevamente cambia lo antes acordado. El *habitus lábil* requiere la fortaleza de defender algo para tener una postura ante los actos de habla. Sin ella es como barco en la tempestad sin timón ni velas.

Dogmático

El *habitus* que es opuesto al *lábil* es el que no admite por ningún motivo modificar sus supuestos en los mundos objetivo, afectivo o normativo. Tiene una disposición duradera de ser y de valorar *religiosa*: sólo cree en un Dios y, además lo defiende como si en ello le fuera la vida (terrena y ultraterrena). No admite la lección que legó la Guerra de los Treinta Años, entre católicos y protestantes europeos: tolerancia para el adversario (véase Ibarra, 1999). El dogmático no sólo lo es en el mundo de la norma, lo extiende a los afectos y a lo objetivo; simplemente no se abre a otras posibilidades. Es tozudo, no acuerda ni coordina sus acciones.

Rígido

Este *habitus* no es *dogmático* como el anterior, parece confundirse con él, pero es distinto. Esta forma de ser y de valorar no transige en pasar de un mundo de habla a otro. Si habla de tal cosa sólo lo puede hacer desde la perspectiva que él mismo está interesado en resolver. No accede a la invitación de su interlocutor para, momentáneamente, cambiar a otro mundo. Por lo general son hablantes *aburridos*, pues sólo enfocan sus actos de habla con un único interés y un sólo mundo de habla como inicio y fin. En la escuela también reciben el calificativo de *acartonados*. Es comprensible esa descalificación porque su rigidez impide moverse con gracia a diversos mundos al encarar un acto de habla.

Pomposo

Esta forma duradera de ser y de valorar esconde sus limitaciones con vocablos muy ostentosos, pero huecos, carentes de sentido, con formas de hablar solemnes y graves, muy ostentosas, como si

dijeran no sólo la verdad, lo veraz o la rectitud, sino como si fuera la palabra divina, científica o deseable, hecha voz a través suyo. El *pomposo* no se da la oportunidad de relativizar sus juicios ni jugar ni burlarse de ellos. Su ampulosidad, su voz engolada, sus afectados ademanes, sus formas de ser y de valorar no facilitan el acuerdo porque resultan chocantes.

Impaciente

Otra disposición duradera de ser y de valorar es la de quien se afana en racionalizar el tiempo excesivamente. No tiene tiempo para discutir ni para hablar. El más valioso recurso de la modernidad marcó a esta forma de ser: exige interlocutores eficientes, escuetos y veloces. Al parecer tiene la razón. La dificultad estriba en que los acuerdos son producto del encuentro de dos sujetos lingüística e interactivamente competentes y, cada uno de ellos obedece a distintas formas de valorar o vivir el tiempo. La impaciencia que lanza este *habitus* desespera a su interlocutor y lo induce a no acordar.

Aburrido

Este *habitus* se caracteriza por carecer de un manejo adecuado del tiempo, habla tan lento que desespera a quien aguarda sus pronunciamientos. De igual forma, aburre porque sus ofertas de habla no son matizadas ni mostradas desde distintos ángulos. Por ejemplo, transitando entre mundos de habla; más bien, repite una y otra vez la misma cosa, hecho social o lugar común. Son monótonos. Además, son predecibles y siguen patrones; una muestra, algunos dicen: “¡no es lo mismo libertad que libertinaje!” Igualmente son aburridos porque carecen de sentido del humor. Aburren porque no juegan con sus palabras ni con su cuerpo. Generan tedio y desinterés, no alientan al acuerdo.

Habitus de sujetos lingüísticos e interactivamente competentes

Las teorías estructural genética y de la acción comunicativa posibilitan hablar de *habitus de sujetos lingüística e interactivamente competentes*. Es decir, agentes actuantes que encarnan disposiciones duraderas de ser y de valorar dirigidas al entendimiento y al acuerdo y no al éxito. Las encarnan agentes que se apropiaron de estructuras generadas en su campo, en forma de:

Illusio. Desea y se interesa por actos de habla que conduzcan al acuerdo. Ve con desprecio el acto de habla perlocucionario o la pretensión de éxito ajena al acuerdo. Invierte energía para llegar al acuerdo. El consenso es el bien simbólico máspreciado en sus actos de habla.

Escucha. 1) Distingue desde qué mundo de habla está emitiendo lo que oferta su interlocutor. 2) Valora y se percata de la presencia en la palabra de: símbolo (lo representado), síntoma (la expresión de la interioridad del emisor) y de la señal (a lo que apela). 3) Reconoce y valora qué pretensiones de validez son las que aduce su interlocutor. 4) Su actitud corporal es atenta, empática, a la oferta del hablante. A pesar de que el hablante exprese cosas que no admite fácilmente, las tolera y abre su percepción a lo que pudiera servir para acordar dentro de lo que escucha. La **tolerancia** es una cualidad que favorece acordar (véase Ibarra, 1998). En suma, se afana en develar las posibilidades de acordar según la oferta del hablante.

Habla. Encarna disposiciones duraderas de ser y de valorar para actuar y hablar lingüística e interactivamente de manera competente. En el ámbito lingüístico dirige sus actos de habla al mundo que favorece el acuerdo: ofrece argumentos racionales cuando

desea acuerdos en el mundo objetivo, muestra sus sentimientos al afanarse por el acuerdo afectivo o, bien, expresa las reglas que se deben seguir. Sus actos de habla no se estereotipan en un solo mundo. Transita de uno a otro para enriquecer su oferta, sólo que no lo hace de manera inadvertida ni confusa, no cantinflea. Lleva a su interlocutor de un mundo a otro señalándole el pasaje que hizo. Al hablar y escuchar lo hace con plasticidad. No es *rígido*, *dogmático*, ni *lábil*. La **plasticidad** es una cualidad al hablar y al escuchar (véase Ibarra, 1997). La oferta de habla la elabora a un ritmo deseable. Evita la premura del **impaciente** y la excesiva calma del **aburrido**. El **ritmo** es otra cualidad necesaria en los que dirigen sus actos de habla al entendimiento (véase Ibarra, 2000). Otra singularidad encarnada por el sujeto lingüística e interactivamente competente es el **sentido del humor**. Sabe reír en el momento oportuno, reconoce el error propio y lo aprovecha para distender una situación tensa o de animadversión. De igual forma, retoma la oferta del hablante y hace gala de su sentido del humor al mostrar su poderío frente a lo que previamente él dijo. Sus actos de habla también son un espacio para la diversión y el gozo. Uno y otro no son a costillas del interlocutor. Otra necesidad que cubre quien se dirige al entendimiento es la de **vivir la incertidumbre**. No es la de quien da el **avión** ni la del **lábil**. Si es la conciencia de conocer una parte e ignorar otras muchas. **Vivir la incertidumbre** implica abrirse a ofertas de habla que, en un momento, parecen inverosímiles. Los individuos que dirigen sus actos de habla al entendimiento, generan campos y estructuras que determinan las acciones de los involucrados en ellos. Irradian sus *habitus* para que no sólo sean de una persona, los **socializan**. Tienen la entereza de luchar con denuedo y con gracia por los acuerdos, al hacerlo, al hablar y escuchar, enseñan a otras personas sus *habitus*.

Las formas duraderas de ser y de valorar de sujetos lingüística e interactivamente competentes son, más bien, lo anhelable. Aho-

ra es una incipiente producción social de los campos escolares. El sentido común docente denomina a individuos con la competencia para hablar, escuchar, llegar a acuerdos y coordinar acciones: “aquél que sabe oír y alienta el consenso”, “es quien es simpático y no impone sus juicios”, “es quien trata de mediar”, “es un buen líder, no es tradicionalista”. El sentido común reconoce a quienes se separan del conflicto o del desinterés y se afanan por generar conversaciones en las que se acuerde y coordine la acción grupal.

Por desgracia el conocimiento generalizado —o vulgar— no explica en qué consiste saber oír ni cómo alentar el consenso ni cómo coordinar las acciones escolares. El entrecruce de teorías sociológicas, comunicativas y estéticas sí da idea de cómo operan los campos y cómo actúan hablantes y oyentes. En escuelas existen tanto aquellos dirigidos al éxito, a engañar o a imponer, como los *orientados a comprender, acordar y coordinar acciones*.

La escuela o el campo escolar

Como Durkheim señaló, la escuela es un ser moral. Las condiciones de crisis dejan ver que el ser moral que actúa en las escuelas, impregnando a maestros y alumnos, es más del tipo anómico que el comprometido con una utopía. Es anómico lo que existe en escuelas, porque no propicia apego a las normas, ideas ni afectos que garanticen la solidaridad ni el compromiso con trabajos compartidos. Por ejemplo, no avergüenza a muchos maestros o alumnos engañar, aún a sabiendas de que lo hacen; por caso *dan el avión* y quieren pasarse de listos haciendo creer que actúan sin mala fe. Sí existen sentimientos, ideas y prácticas en las escuelas. Sí hay un ser moral. No obstante, algunas estructuras del campo escolar no conducen a valorar el acuerdo ni coordinar acciones. Se empeñan más en impulsar la satisfacción de necesidades individuales y no tanto una utopía compartida.

Los *habitus* dirigidos al éxito antes mostrados ilustran la enorme dificultad de crear sentidos compartidos —de promover que la filia fluya entre los actores escolares— dejan ver que el egoísmo está por encima del altruismo. Aun así, es necesario reconocer que la realidad es contradictoria. Indagar campos escolares aportó elementos empíricos para mostrar que sí hay producciones histórico sociales —*habitus*— que se orientan al entendimiento y a coordinar acciones. Seguramente predominan los individuos que, siguiendo el influjo de la crisis, se orienten a imponer o engañar.

Las estructuras de campos escolares están preñadas de sentimientos que no favorecen la filia, que impiden buscar con el otro cómo perseguir la utopía pactada al conversar. Las feas e ineficientes maneras de hablar y escuchar antes descritas son una muestra de lo que se vive en escuelas. Empero, sí existen *habitus* en ciernes que invierten energía en el acuerdo y la coordinación de acciones.

Para maestros y alumnos es común considerar que el grupo (que se resiste y los obliga a organizarse para oponérsele y vencerlo) está formado por compañeros. También consideran oponentes a individuos que, por algún motivo, sobresalen dentro de la propia escuela o, incluso, en la misma aula. Dentro de las escuelas es frecuente encontrar una lucha tribal: entre tribus y entre miembros de una misma tribu (Becher, 2001). Si se recuerda lo señalado por Durkheim, sólo existe un grupo social coherente y comprometido si encuentra a otro que se le resista y lo obligue a replegarse sobre sí mismo y a trabajar mancomunada y solidariamente. Lo que guía la acción escolar es más el conflicto entre agentes, la desconfianza y el temor o recelo. No es un motor poderoso, de la acción escolar, el coraje en contra de lo indeseable ni el fuerte deseo de una utopía. La crisis no se contiene, de manera sustantiva, ni por la filia entre maestros y estudiantes ni por la filia a una utopía creada y compartida.

Conclusiones

Develar formas de comunicar encarnadas por agentes escolares es una propuesta para encarar la crisis que padece la escuela en la actualidad. Lo es en tanto las estructuras escolares operan con mayor eficiencia –para reproducir la crisis existente– si se ignoran sus modos de proceder. La escuela mejorará si el lector se reconoce a sí mismo, al advertir en otras formas duraderas de ser y de valorar que estimaba propias, al advertir cómo maestros y alumnos encarnan *habitus* e *illusios* que no contribuyen al acuerdo ni a coordinar acciones. Al reconocerse quizá se dé la oportunidad de mejorar sus formas de relación escolar. También es una oferta porque, seguramente, existen maestros y estudiantes que orientan sus actos de habla, sus *habitus*, como *sujetos lingüística e interactivamente competentes*, sólo que sin saberlo, de manera cabal, ni ellos ni sus interlocutores.

La forma de comunicarse conduce a vivir en y para la democracia o, bien, a negarla y oponérsele. Si los actos de habla de los agentes escolares se dirigen a develar el conflicto que subyace en la mayoría de las relaciones humanas, si se orientan al entendimiento, al acuerdo y a la coordinación de acciones, si circulan entre ellos sentimientos, ideas y prácticas plausibles, si colaboran en aras de una utopía común, si operan fuerzas vinculantes, entonces, se darán pasos para salir de la crisis. La crisis orilló al individualismo exacerbado. Es necesario trabajar en aras de la comunión, solidaridad y del trabajo eficiente. La democracia es inviable sin vínculos fuertes en el mundo objetivo, afectivo y normativo. La democracia es una utopía. La escuela merece utopías. Maestros y alumnos necesitan conversar sobre sus formas de hablar.

Bibliografía

- Berger, P. L. y Luckmann, Th. (1997). *Modernidad, pluralismo y crisis de sentido*. Buenos Aires: Paidós.
- Becher, T. (2001). *Tribus y territorios académicos*. Barcelona: Gedisa.
- Bourdieu, P. (1988). *La distinción*. Madrid: Taurus Humanidades.
- De Alba, A. (2003). “Crisis estructural generalizada: sus elementos y sus contornos sociales”, en *Filosofía, teoría y campo de la educación. Perspectivas nacional y regionales*. México: Consejo Mexicano de Investigación Educativa.
- Diesbach, N. (2002). *Los retos de la educación en el amanecer del nuevo milenio*. Vitoria-Gasteiz, España: Editorial La Llave D. H.
- Durkheim, E. (1989). *Las reglas del método sociológico*. México: La Red de Jonás.
- (sin fecha). *La división del trabajo social*. México: Colofón.
- Esteve, J. M. (1994). *El malestar docente*. Barcelona: Paidós.
- Guevara N., G. et al. (1992). *La catástrofe silenciosa*. México: FCE.
- Habermas, J. (1989). *Teoría de la acción comunicativa*. Buenos Aires: Taurus.
- Ibarra, L. (1997). “Ejercicio docente y estética: la plasticidad”, en *Revista cuatrimestral Siglo XXI perspectivas de la educación desde América Latina*. Año 3, núm. 7 mayo-agosto 1997. México.
- Jaim Etcheverry, G. (1992). *La tragedia educativa*. México: FCE.
- Montesquieu. (1990). *Del espíritu de las leyes*. México: Porrúa.
- Sánchez Vázquez, A. (2003). *A tiempo y destiempo*. México: FCE.
- Sartori, G. (1998). *Homo videns. La sociedad teledirigida*. México: Taurus.
- Wallerstein, I. (1998). *Utopística, o las opciones históricas del siglo XXI*. México: Siglo XXI/UNAM.