

El pensamiento crítico en el espacio irreverente de la institución escolar

Laura Ayala Lara*

En la institución escolar existen espacios informales que son utilizados por los estudiantes para el ejercicio crítico de la razón, y cuya expresión es diferente a la crítica que se realiza frente al docente, pues se expresa mediante la burla, la ironía, la caricatura, etc.; de ahí que sea un acto irreverente el evidenciarla. Estos espacios son importantes considerarlos, pues en ellos se expresa una forma de criticar pocas veces apreciada por quienes participamos en ella.

El presente trabajo intenta incursionar sobre el significado que tiene este tipo de crítica en los espacios irreverentes. Asimismo se pretende abordar dos procesos que participan en la formación del estudiante y que inhibe su criticidad, por inducir al estudiante a conocimientos seguros, coherentes y llenos de orden, donde la duda, la confusión y la inseguridad son habituales. Estos procesos son: la necesidad de verlo claro y obedecer la obediencia.

EL ESPACIO INSTITUCIONAL Y LA EXPERIENCIA

La institución escolar no es

unicamente un espacio físico sino ante todo es un espacio social: en ella no solamente existe el edificio con aulas, jardines, pizarrones y bancos, sino también se establecen un conjunto de relaciones entre profesores, alumnos y autoridades, las cuales provocan la existencia de funciones específicas en determinados espacios; así pues dependiendo de sus características específicas los espacios se legitiman para determinadas actividades escolares, por ejemplo: las asesorías se proporcionan en los cubículos; las consultas a libros en la biblioteca; las reuniones entre autoridades en la dirección o salón de juntas; en fin, cada espacio está legitimado dependiendo de las actividades que se deseen realizar.

Sin embargo, lo que interesa para fines de este trabajo, no son las funciones que se realizan en cada espacio institucional, ni tampoco cómo éstos se encuentran organizados; sino cómo los estudiantes interpretan a estos espacios en el desarrollo de la reflexión crítica.

El espacio institucional posee cierta movilidad en la medida en que es aprehendido por los sujetos que participan en él. Tan-

to los estudiantes como los docentes perciben al espacio institucional a través de su experiencia, que a su vez posee su propio espacio en el plano de la subjetividad. La experiencia a la vez que se configura con el espacio institucional, también lo modifica: el espacio subjetivo forma parte del espacio institucional en la medida en que el estudiante lo interioriza y que al actuar en él lo conserva o lo transforma. En este sentido, se puede hacer referencia a la experiencia como producto de este interjuego entre lo subjetivo y lo objetivo, con expresión en el comportamiento y que participa en los espacios institucionales.

"Al analizar la formación crítica de los estudiantes es necesario recuperar la relación que existe entre la experiencia y el comportamiento, pues los estudiantes expresan sus críticas a través de ella: la experiencia en cuanto está estructurada por los conocimientos, los valores, la lógica y los afectos y, el comportamiento en cuanto expresa a dicha experiencia".¹ Sin embargo, el comportamiento no es copia

* Profesor Investigador de la Universidad Pedagógica Nacional UPN.

fiel de la experiencia sino que ésta "es más rebelde, compleja y contradictoria; el comportamiento, por su parte, revela, fragmenta y distorsiona lo que la experiencia vive. El comportamiento del estudiante es más controlable y su experiencia más insurrecta, es frecuente que limite su comportamiento a las normas al mismo tiempo que su experiencia está en desacuerdo con ellas".² De esta manera el estudiante en frecuentes ocasiones oculta al docente lo que piensa, ya sea evidenciando las actitudes que el docente desea u ocultando aquellas inapropiadas; ejemplo de ello lo encontramos frecuentemente en el salón de clases, cuando el docente sanciona al estudiante, y éste por temor prefiere no contrariarlo, optando por la actitud que el docente prefiere en ese momento que él muestre.

EL ESPACIO INSTITUCIONAL Y EL ESPACIO IRREVERENTE

El aula es un espacio legitimado para la enseñanza y el aprendizaje, es el lugar por excelencia para la formación. En él, el estudiante conoce qué criticar y cómo hacerlo, su experiencia lo orienta en ello. En él, se sabe qué es tolerante y qué no lo es: pues aquellas críticas que cuestionan al poder no son soportables para quien lo detenta. De esta forma frente al docente se permite criticar sobre los contenidos, la acreditación, la dinámica grupal, e incluso diría que el docente da pauta de cómo hacerlo; como por ejemplo: a través de señalamientos, comentarios y sus propias opiniones; sin embargo éstas pocas veces son cuestionadas, por el contrario son altamente valoradas y recuperadas por los estudiantes.

Pero no siempre la crítica se expresa frente al docente, sino que existen otros espacios informales, en donde los estudiantes hacen referencia a los procesos de formación sin la delimitación que implica el ajustarse a roles institucionales. Creo que en este espacio la crítica funciona con menos ataduras que por ejemplo, la que se ejerce en la aula; basta escuchar la imagen que los estudiantes tienen de sus maestros y observar el comportamiento que asumen en el aula para darnos cuenta que la crítica adquiere contenidos y funciones distintas en cada uno de los espacios mencionados. Por ejemplo, en el período de inscripción, entre pasillos es frecuente que los estudiantes se pregunten entre sí sobre la opinión que tienen de sus maestros, de ello en una ocasión registré lo siguiente:

— ¿Has llevado el seminario de investigación que imparte el profesor Gonzalo?

— Sí, ¡es odioso! El profesor todo el semestre te pone a realizar gráficas cada vez más específicas, y ni siquiera sabes el significado de hacerlas. Lo único que le interesa es que tengan una buena presentación y estén bien trazadas.

— Entonces, ¿No me lo recomiendas?

— Creo que ni a mí peor enemigo se lo recomendaría, es un tecnócrata.

Como se notará este tipo de crítica es irreverente, para quien posee el poder, y en este sentido es prohibido hacerla frente al docente. Otro ejemplo de ello lo tenemos en los comentarios que los estudiantes hacen al término de la sesión, cuando el docente ya se ha retirado:

— ¿Qué te ha parecido la clase?

— Realmente es muy aburrida, venimos a recitar lo que hemos leído.

— Si, ¿verdad? Es el colmo como a pesar de que estamos revisando algunos planteamientos de Dewey lo estamos recitando.

— Pues, sí, ¿pero qué te queda?, es una materia obligatoria y hay que cursarla. Pienso que lo más divertido es observar las caras que ponen los compañeros en la medida en que pasa la clase.

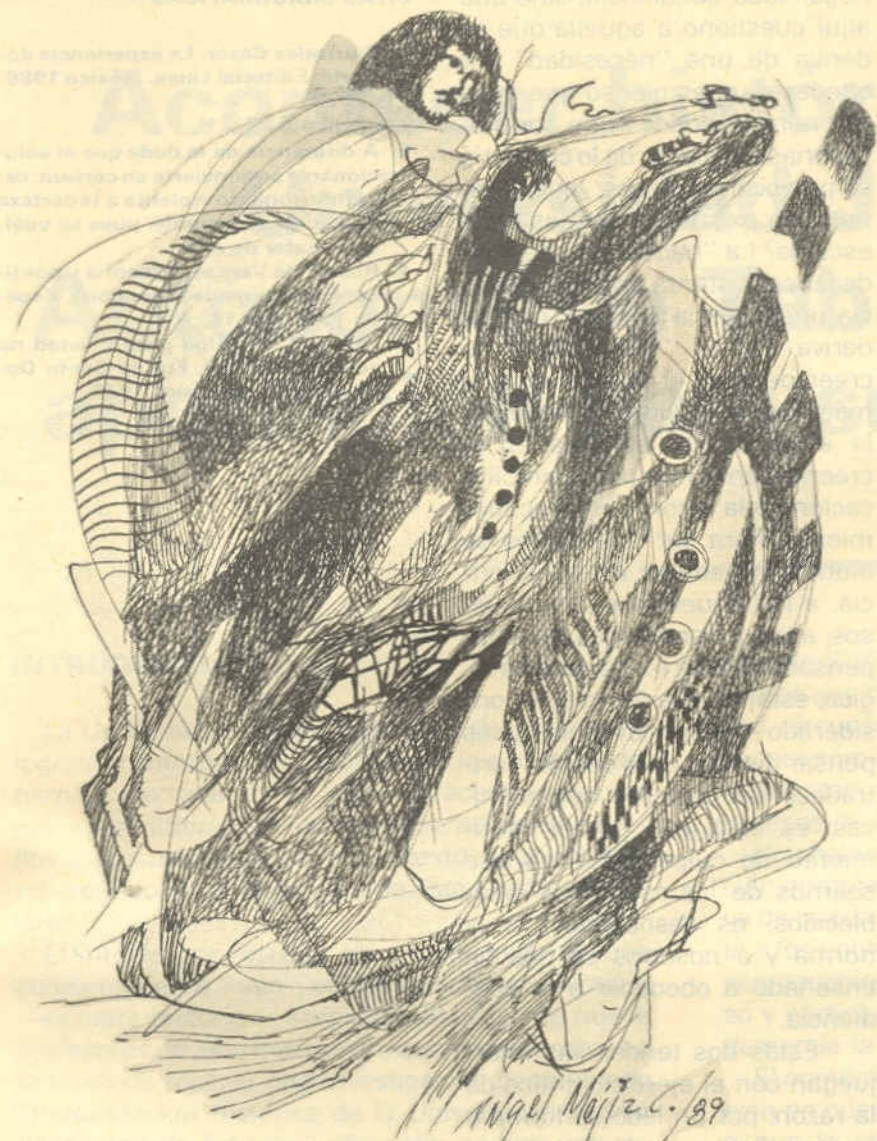
— ¿Y no has visto la que pone el profesor?, casi siempre se está durmiendo en clase*.

Como podemos darnos cuenta, los estudiantes en los espacios irreverentes, cuando critican recurren, por lo general, a la burla, a la metáfora y a figuras caricaturescas. El matusalem, el pedante, el aburrido, el odioso, la bella durmiente, el tecnócrata, son entre otros muchos, los conceptos que se usan comúnmente para opinar sobre los docentes. Pero así como encontramos críticas caricaturescas sobre el docente, existen opiniones que tienden a apologizar la figura del docente, como lo es el siguiente ejemplo:

Un maestro que fue elogiado por los estudiantes por la dedicación que mostraba al revisar sus trabajos, en una ocasión un estudiante expresó: "nunca un profesor, en el transcurso de la carrera, me había corregido un trabajo"

Hasta aquí se ha mencionado la diferencia que existe entre la crítica frente al docente y la crítica irreverente y, cómo esta última es utilizada por los estudiantes como una forma de rebelarse ante los abusos o inconformidades institucionales. Sin embargo, es la propia institución la que favorece estos procesos irre-

* De este profesor uno de los estudiantes dijo: "se salio del museo", haciendo referencia a su edad, el otro se rio.



verentes, al propiciar en los estudiantes una crítica simulada; ésto es, se le pide al estudiante que critique, pero al mismo tiempo se le dan instrucciones de qué debe criticar, cómo y dónde hacerlo. La crítica que propone la institución es una crítica orientada. La frase: "quiero que quieras estudiar", se traduce: "critica con deseo que critiques". Así pues, la espontaneidad que se trataba de dar, deja de serlo, en la medida en que es solicitada. Cuando un docente les dice a sus alumnos que no deben ser sumisos, sino por el

contrario, desea que critiquen los planteamientos que se revisarán en clase; lo que está sugiriendo, no es la espontaneidad, sino la obediencia a la no pasividad, en donde el docente se molestará con los estudiantes porque mantienen la misma actitud, o bien se muestran críticos. En los dos casos, los deseos del docente quedan insatisfechos ya sea porque los estudiantes se muestran pasivos, o bien, porque aún cuando demuestren una actitud crítica, el motivo que les mueve es falso, pues al obedecer al docente no

han hecho otra cosa sino dar muestra de su pasividad. De esta forma el comportarse como los otros quieren que nos comportemos es una tendencia que existe aún en procesos alternativos.

Junto con esta intención de formar estudiantes críticos, subyacen dos tendencias: la necesidad de ver claro y el obedecer la obediencia; ambas participan en el ejercicio crítico de la razón, de ahí que sea necesario aclarar en qué consiste cada una de ellas.

LA NECESIDAD DE VER CLARO

La tendencia a ver claro se observa en la formación del estudiante por la necesidad obsesiva a la evidencia: cuando esta tendencia se expresa en el estudiante, éste se angustia por no encontrar la evidencia, se calma cuando la encuentra. Así pues, la certeza es altamente valorada, ya que proporciona seguridad, confianza, estabilidad; ¿pero realmente estamos seguros de nuestras certezas, o más bien, deseamos creer en ellas para estar seguros?

Con la socialización primaria se nos enseña a tener respuestas a todo, a creer en aquéllo que el adulto nos enseña como verdad. Por ejemplo, cuando el niño pregunta algo, el adulto trata de aclarárselo:

- ¿Por qué tengo que estudiar?
- Para que sepas muchas cosas.
- Y, ¿para qué tengo que saberlas?
- Para que puedas conocer lo que pasa en el mundo.
- Y, ¿para qué...?

Este diálogo entre la interrogante y la certeza representadas por el niño y el adulto respectivamente se repite cotidianamente en la socialización infantil; sin embargo, a pesar de que los discursos pueden ir variados, lo co-

mún en ellos es la tendencia obsesiva por tener respuesta a todos, de creer saberlo todo, aún por simplista que esta sea; como si toda pregunta tuviera una respuesta clara y precisa. Existen interrogantes cuyas respuestas son complejas e incluso interrogantes cuyas respuestas en donde es difícil encontrar soluciones.

Esta actitud de ver claro prevalece sobre aquéllas donde la interrogante aparece frecuentemente ³ pues estar inseguros de nuestras certezas y dudar de nuestras evidencias es algo confuso e incierto y por el contrario, se nos ha enseñado a ver claro, a ver la evidencia.

Rubert de Ventos menciona: "esta necesidad de verlo claro, de entenderlo todo, de poner una palabra sobre cada cosa, responde no tanto a nuestro deseo de conocimiento como a nuestra necesidad de apaciguamiento, que no es tanto un producto de nuestra curiosidad como de nuestra ansiedad: que más que expresión de nuestro interés por el mundo es producto del miedo que nos produce".⁴

Otra de las tendencias con que se forma el estudiante es a obedecer. Esta tendencia se expresa cuando el estudiante se siente culpable por no obedecer al docente, aún cuando aquél piense que éste no tiene la razón; es decir, tras este obedecer aparentemente tan natural y a veces simulado con buenas intenciones, se nos enseña también a sentirnos culpables cuando no lo hacemos. Laing menciona: "La mayoría de la gente se siente culpable por no hacer lo que se le dice aunque crean que es erróneo e incluso aunque desconfíen de aquellos que dan las órdenes, se sienten culpables por no confiar en su propia desconfianza".⁵

Debo aclarar que no intento

negar toda obediencia, sino que aquí cuestiono a aquella que se deriva de una "necesidad" por obedecer, pues pienso que existen normatividades que son necesarias de acatar, de lo contrario se provocaría un caos: ¿qué pasaría si no existieran normas en la escuela? La "necesidad" de obedecer se sustenta en una evidencia que elimina la duda, que se deriva de la "necesidad" de creer, de tener el conocimiento lo más "claro" posible. El poder de la evidencia se asegura en la creencia en el mito, en la simplificación de la razón y en el ocultamiento. Para ser obedecidos se alude a la madurez, a la experiencia, a la frecuencia en los sucesos, a las generalidades. Nuestro pensamiento se forma en esta lógica; estar en ella es un acto considerado como inevitable, pues pensar distinto a los demás, contradecir las certezas hegemónicas, es castigado por el sentimiento de culpabilidad, ya que salirnos de los esquemas establecidos, es desobedecer a la norma y a nosotros se nos ha enseñado a obedecer a la obediencia.

Estas dos tendencias interjuegan con el ejercicio crítico de la razón: por un lado se forma a los estudiantes en la certeza, en la verdad; por el otro se les orienta a criticar, a discutir con lo que no están de acuerdo, pero: ¿acaso, se les invita a criticar a su razón, a su certeza, a la evidencia en que ésta se basa? Pienso que en la medida en que los estudiantes se cuestionen a sí mismos, habrá mayores posibilidades de que no simulen y/o disimulen en la crítica frente al docente y; que la crítica que expresen, en los espacios irreverentes será más valorada en la medida en que sea considerada como objeto de reflexión.

CITAS BIBLIOGRAFICAS

1. Carrizales César. *La experiencia docente*; Editorial Línea, México 1986. pp. 23.
2. *Idem*, pp. 25.
3. *A diferencia de la duda que al solucionarse se convierte en certeza: esta interrogante violenta a la certeza dejándola vulnerable, pues se vuelve a dudar de ella.*
4. Rubert de Ventos. *Filosofía y política*; Ed. Península. Barcelona, España 1984, pp. 14.
5. Laing, R. D.: *Algo pasa y usted no sabe que es*: Ed. Futura Santo Domingo Buenos Aires. 1976.

BIBLIOGRAFIA

- CARRIZALES, César. "Alienación y cambio en la práctica docente" en: *La experiencia docente*. Editorial Línea, México, 1986.
- LAING, R. D.: "Lo evidente" en: *Algo pasa y usted no sabe que es*. Editorial Futura, Santo Domingo, Buenos Aires, 1976.
- RUBERT DE VENTOS. "Por qué filosofar en: *Filosofía y/o Política*. Editorial Península; Barcelona, España; 1984.