

La intersubjetividad en el contexto del choque generacional en la cotidianidad escolar*

The intersubjectivity in the context of generational clash in school everyday life

A intersubjetividade no contexto do conflito entre gerações no cotidiano escolar

Fecha de recepción: 7-02-2015

Fecha de aceptación: 01-10-2015

Disponible en línea: 15 de diciembre de 2015

DOI: <http://dx.doi.org/10.18359/reds.1454>

Olga Cecilia Peña Pinzón**, Ana Yolanda Pérez Camargo***,
Lilian Janneth Salas Restrepo****, Alba Lucía Santos Buitrago*****

Cómo citar este artículo:

Peña-Pinzón, OC., Pérez-Camargo, AY., Salas-Restrepo, LJ y Santos-Buitrago, AL. (2016). *Revista educación y desarrollo social*. 10(1), 170-197. DOI: <http://dx.doi.org/10.18359/reds.1454>.

* Artículo resultado de la investigación “La intersubjetividad en el contexto del choque generacional en la cotidianidad escolar” realizada en el marco de la Maestría en Ciencias de la Educación de la Universidad San Buenaventura-Bogotá, para optar por el título de Magister en Ciencias de la educación. Año 2014. El trabajo fue considerado como MERITORIO por las autoridades académicas de la Universidad San Buenaventura-Bogotá, luego de hacer las respectivas evaluaciones externas y comités científicos respectivos.

** Licenciada en Educación Preescolar de la Universidad Pedagógica Nacional. Magister en Ciencias de la Educación, Universidad de San Buenaventura-Bogotá. Coordinadora académica en la Institución Educativa Departamental Rufino Cuervo de Chocontá, Cundinamarca. Dirección postal institucional: Carrera 8 H # 172-08 Correo electrónico: opena@academia.usb.bog.edu.co.

*** Licenciada en Educación Básica Primaria Especialista en Gerencia Educativa con énfasis en Proyectos de la Universidad Católica de Manizales. Magister en Ciencias de la Educación. Universidad de San Buenaventura-Bogotá. Rectora del colegio La Presentación Luna Park de Bogotá. Dirección postal institucional: Carrera 8 H # 172-08. Correo electrónico: aperez@academia.usbbog.edu.co

**** Licenciada en Lingüística y Literatura de la Universidad Distrital. Universidad de San Buenaventura-Bogotá. Docente de Lengua Castellana y Literatura en el Colegio Colombo Galés de Bogotá. Dirección postal institucional: Carrera 8 H # 172-08. Correo electrónico: lsalas@academiausbbog.edu.co.

***** Licenciada en Química de la Universidad Distrital. Magister en Ciencias de la Educación, Universidad de San Buenaventura-Bogotá. Docente de Química de la Institución Educativa Departamental El Carmen, sede El Salitre de Guasca, Cundinamarca. Dirección postal institucional: Carrera 8 H # 172-08. Correo electrónico: asantos@academia.usbbog.edu.co.

Resumen

El problema de la intersubjetividad en el contexto del choque generacional que se presenta en la escuela, se propone en este texto como parte de un proceso investigativo, que rescata la cotidianidad escolar y la subjetividad de maestros y estudiantes. *Objetivo:* caracterizar los tipos de intersubjetividad en el contexto del choque generacional en la cotidianidad escolar. *Método:* enfoque cualitativo con elementos conceptuales y metodológicos de la etnografía y fenomenología social; se hizo un acercamiento a la realidad de cuatro maestras, se analizaron las relaciones intersubjetivas de maestros y estudiantes en el mundo de la vida cotidiana. *Resultados:* se pudo establecer que la intersubjetividad no es una sola, no se reduce a un concepto abstracto que generaliza las interacciones que se presentan en la escuela, sino que se manifiestan diferentes tipos de intersubjetividad; por ello se categorizaron y caracterizaron cinco tipos de intersubjetividad que se identificaron en la cotidianidad escolar: Normativa, Camuflada, Fragmentada, Dialógica y Esperanzadora; lo cual permitió pensar la educación desde lo relacional y lo cotidiano. *Conclusiones:* se abordaron aportes reflexivos centrados en la conceptualización del choque generacional y los tipos de intersubjetividad, con un sentido antropológico y humanístico. Con esta investigación se buscó generar una sensibilización frente a la manera como se está gestando la relación con los otros en el escenario de la cotidianidad escolar, para rescatar el valor de la subjetividad dentro de los procesos de construcción de intersubjetividad, proyectando al maestro como un fenomenólogo social, en cuanto se convierte en lector de dicha cotidianidad.

Palabras clave: profesor; estudiante; ambiente de clase; relación profesor-alumno.

Abstract

The problem of intersubjectivity in the context of generational clash that occurs in school is proposed in this paper as part of a research process that rescues school every day and subjectivity of teachers and students, to characterize the types of intersubjectivity that construct it. To present the results of this investigation, taken into account the contributions of authors such as Schütz (2003), Skliar (2008) and Van Dijk (2012), which include a conceptualization of generational clash and a characterization of the types of inter emerging in school every day, as a conceptual contribution from educational anthropology, the science of education.

Keywords: teachers; students; classroom environment; student-teacher relationship.

Resumo

O problema da intersubjetividade no contexto do conflito entre gerações que apresenta-se na escola, é proposto neste texto como parte de um processo de pesquisa que resgata a cotidianidade escolar e a subjetividade dos professores e alunos. *Objetivo:* Caracterizar os tipos de intersubjetividade no contexto do conflito entre gerações na cotidianidade escolar. *Método:* Abordagem qualitativa com elementos conceituais e metodológicos da etnografia e da fenomenologia social; se fez uma aproximação à realidade de quatro professoras, foram analisadas as relações intersubjetivas de professores e alunos no mundo da vida cotidiana. *Resultados:* Estabeleceu-se que a intersubjetividade não é só uma, não se reduz a um conceito abstrato que generaliza as interações que se apresentam na escola, mas que se manifestam diferentes tipos de intersubjetividade; por isso eles foram categorizados e caracterizados cinco tipos de intersubjetividade que foram identificadas na cotidianidade escolar: Normativa, Camuflada, Fragmentada, Dialógica e Esperançosa; o que permitiu pensar a educação a partir do relacional e o cotidiano. *Conclusões:* Abordaram-se contribuições refletivas focadas na conceptualização do conflito entre gerações e os tipos de intersubjetividade, com um sentido antropológico e humanístico. Com esta pesquisa procurou-se gerar uma sensibilização frente à maneira de como se esta gestando a relação com os outros no cenário da cotidianidade escolar, para resgatar o valor da subjetividade dos processos de construção de intersubjetividade projetando a o professor como um fenomenólogo social, por quanto se converte num leitor de dita cotidianidade.

Palabras-cheve: professor; estudante; ambiente de sala de aula; relação professor-aluno.

Introducción

Los comienzos de la investigación

Las relaciones maestro-estudiante han sido objeto de reflexiones, investigaciones y análisis de distintos profesionales de la educación o la filosofía; pero, ¿realmente los maestros y los estudiantes se preguntan por lo que ocurre en la cotidianidad de la escuela? ¿Qué tipo de interacciones ocurren dentro del ámbito escolar? ¿Qué pasa en la subjetividad de los estudiantes y de los maestros frente a situaciones de *choque generacional*? ¿Cómo se construyen las relaciones intersubjetivas en la escuela?

Las relaciones de intersubjetividad que emergen en el contexto del choque generacional en el ámbito escolar, afectan la subjetividad de maestros y estudiantes, ya que la escuela como espacio de interacción, además de ser el lugar para aprender y aprehender los saberes de las diferentes disciplinas, se constituye en el escenario donde interactúan subjetividades, con sus necesidades, expectativas, anhelos e ilusiones. Esto genera una compleja gama de relaciones entre maestros, estudiantes, el entorno y el conocimiento; por ello surgió la siguiente pregunta: ¿qué tipos de intersubjetividad emergen en el contexto del choque generacional en las relaciones maestro-estudiante?¹

172

¹ El presente artículo es producto de una investigación titulada “La construcción de la intersubjetividad en el contexto del choque generacional”, dirigida por Juan María

Figura 1. Generaciones²



Elaboración: Guillermo Arturo Amézquita Vargas.

Para dar respuesta a este cuestionamiento, se partió de la realidad observada en la cotidianidad de la escuela y de algunos instrumentos aplicados, con el objetivo de caracterizar los tipos de intersubjetividad que emergen en el contexto del choque generacional en las relaciones maestro-estudiante que se presentan en instituciones rurales y urbanas, por medio del análisis de situaciones cotidianas en el escenario escolar, para hacer un aporte conceptual desde la antropología pedagógica a las ciencias de la educación.

Por lo tanto, se optó por una perspectiva humanista relacional, porque se estudia al ser humano y su relación con el otro, ya que la educación en el escenario escolar

Cuevas Silva en la maestría en Educación de la Universidad de San Buenaventura. Bogotá, 2014.

² Las caricaturas que se incluyen en este artículo, fueron elaboradas por el profesor Guillermo Arturo Amézquita Vargas, de la Institución Educativa Departamental Rufino Cuervo de Chocontá, Cundinamarca.

fundamentalmente involucra el encuentro con el otro: se interactúa con otros, se aprende con otros, se es con otros, lo cual constituye la intersubjetividad mediada por sus modelos mentales en el contexto de la vida cotidiana. Esto incide en la subjetividad de quienes confluyen en la escuela, como plantea Schütz (2003):

“[...] desde el comienzo el mundo de la vida cotidiana es un mundo intersubjetivo [...] es intersubjetivo porque vivimos en él como hombres entre otros hombres, ligados a ellos por influencias y trabajos comunes, comprendiendo a otros y siendo un objeto de comprensión para otros” (p. 137).

Por esta razón, este estudio tiene un sentido antropológico, porque implica reconocer que el hombre no está solo, que se constituye como tal con el otro, y en este aspecto la escuela cumple un papel fundamental, porque contribuye en la cualificación de esa subjetividad, que en interacción con otras construye ejercicios reales de sociabilidad.

Así, esta investigación resulta relevante frente a la disyuntiva social por la que pasa nuestro país en la actualidad y que obedece, principalmente, al conflicto político y social que afecta todos los ámbitos de la vida cotidiana de nuestra sociedad, sumado a la violencia en diferentes sectores (familia, barrios, pueblos, instituciones escolares), lo cual reclama una revisión del sistema

educativo frente a la forma como los jóvenes y adultos afrontan la vida ante esta compleja situación. Esto último se refleja en su ser y en su actuar, en las relaciones que establecen consigo mismos y con los demás, hechos que genera en algunos casos situaciones de conflicto que pueden violentar la convivencia en el ámbito escolar y social.

De manera que las intencionalidades investigativas se centraron en el análisis de la intersubjetividad que se da en el contexto del choque generacional en el escenario escolar, lo cual implicó identificar las situaciones escolares en las que este se presenta, describir sus características y analizar los tipos de intersubjetividad que emergen allí.

Metodología

El camino de la investigación

Para indagar sobre la intersubjetividad en la escuela en el contexto del choque generacional, se adoptó un enfoque cualitativo con elementos conceptuales y metodológicos de la etnografía y de la fenomenología social, pues se hizo un acercamiento a la realidad de las cuatro maestras que hacen parte de esta investigación y se analizaron las relaciones intersubjetivas de maestros y estudiantes en el mundo de la vida cotidiana. Para esto se trabajó con una muestra de 80 estudiantes de los grados noveno y décimo, que oscilan entre los 13 y 17 años (existe un patrón de comportamiento en cuanto a las dificultades en la

interacción entre maestros y estudiantes en estos grados) y 40 docentes, de las cuatro instituciones educativas donde se realizó este estudio (dos urbanas y dos rurales).

La investigación se desarrolló en etapas que permitieron sistematizar la investigación: en la primera se hizo la observación de la realidad, el correspondiente estado del arte y la indagación teórica para fundamentar el objeto de estudio; en la segunda se definieron como instrumentos de recolección de datos los registros de los observadores o anecdóticos de los estudiantes y otros documentos institucionales; se diseñaron entrevistas semiestructuradas para aplicarlas a 20 maestros y 40 estudiantes, el diario de campo para registrar las situaciones cotidianas y dos grupos focales: uno de maestros y otro de estudiantes. En la tercera se aplicaron los instrumentos de recolección de la información, para organizarla estableciendo unidades y categorías de análisis con el propósito de hacer, en la cuarta etapa, la respectiva triangulación entre la pregunta problema, el objetivo de la investigación, el diálogo teórico³ y la información encontrada. Por último, en la quinta etapa, se sistematizó la información obtenida utilizando unas

matrices de análisis que permitieron proponer las categorías resultantes de la investigación sobre los lenguajes como escenario del choque generacional, la inmanencia de los modelos mentales en la relación intersubjetiva de maestros y estudiantes, y los tipos de intersubjetividad emergentes en la cotidianidad escolar.

Vale la pena sintetizar las categorías conceptuales que se construyeron a partir de la definición del objeto de investigación, la búsqueda y construcción del estado del arte, la aproximación a diferentes autores, teorías, planteamientos y tendencias teóricas, con respecto a los puntos neurálgicos de la pregunta en torno a la intersubjetividad, el contexto, el choque generacional y la relación maestro-estudiante, que se exponen a continuación.

El marco conceptual en el que se desarrolla la investigación es:

a) La intersubjetividad una perspectiva para entender el choque generacional

El mundo de la vida cotidiana en el cual hemos nacido es desde el comienzo un mundo intersubjetivo. Esto implica, por un lado, que este mundo no es mío privado sino común a todos nosotros; y por el otro, que en él existen semejantes con quienes me vinculan muchas relaciones sociales (Schütz, 2003).

La percepción que se tiene del otro está determinada por la subjetividad y esta se constituye así en un componente

³ Este concepto que implica asumir el carácter dialógico de las diferentes teorías entre sí y con la realidad, fue planteado por Juan María Cuevas Silva, director de la investigación, en uno de los seminarios de formación en investigación, de la Universidad San Buenaventura, Bogotá. (Santos y Otros, Protocolo del seminario de marzo 2 de 2013).

pertinente para el análisis del juego de intersubjetividades que se da en la cotidianidad escolar, porque desde ella se “pone de manifiesto el universo de significaciones construido colectivamente a partir de la interacción” (Rizo, 2005, s.p.). De manera que se percibe a los otros desde las propias vivencias; por ello, hablar de intersubjetividad en la cotidianidad de la escuela implica observar y analizar la interacción de la subjetividad constitutiva de maestros y estudiantes, sus percepciones, su lenguaje, sus interpretaciones, sus formas de pensar, sus vivencias cotidianas, sus experiencias previas y actuales en interrelación con las formaciones sociales y culturales en un contexto temporal y espacial determinado. De ahí que en este estudio, se mire la intersubjetividad.

[...] como fundamento de la vida social, como relación entre sujetos que provee de sentidos y significados a las acciones que cada uno de ellos realiza en el mundo de la vida cotidiana. La intersubjetividad, por tanto, es el escenario en el que se desarrolla toda relación de interacción. O lo que es lo mismo, la intersubjetividad es siempre interacción, implica siempre relación de dos sujetos distintos (Rizo, 2007, pp. 101, 102).

La escuela es escenario privilegiado para la intersubjetividad e implica no solo reconocer las diferencias individuales, sino además el contexto social, cultural e histórico del que proviene y donde interactúa cada quien. Esto se manifiesta

en el “mundo de la vida cotidiana”, donde se elaboran, como lo plantea Schütz (2003, p. 130), los significados de la cultura compartida socialmente y la construcción mental que hace cada persona de ciertos componentes de la realidad, pues “[...] el mundo de la vida cotidiana es el escenario y también el objeto de nuestras acciones e interacciones” (Schütz, 2003, p. 198), lo cual implica compartir un lenguaje o unos signos y, por lo tanto, un discurso en el contexto que se vivencia en la escuela.

b) El contexto

Un espacio para la construcción de modelos mentales y discurso pedagógico. “*El control simbólico traduce las relaciones de poder a discurso y el discurso a relaciones de poder*” (Berstein, citado por Marano, 2004). El contexto del mundo de la vida cotidiana en la escuela se constituye en el escenario donde se analiza la interacción de maestros y estudiantes; es en el ámbito escolar donde se realiza el acto pedagógico⁴, en el cual se manifiesta el choque generacional, pues se enfrentan visiones de mundo y discursos diversos, y esto se configura luego como discurso desde lo cotidiano, desde la mirada subjetiva del docente que interactúa con la mirada del discente. Esto genera un juego de intersubjetividades marcadas por el discurso y los modelos

⁴ En esta investigación el acto pedagógico, se concibe como el cúmulo de acciones y relaciones que se establecen en la interacción entre maestros y estudiantes, mediados por un proceso pedagógico y didáctico, con una intencionalidad definida.

mentales de maestros y estudiantes, influenciado por el contexto en el que ellos interactúan, desde donde se va a estudiar cómo dicha intersubjetividad aparece y se desarrolla

El contexto es un concepto que analizó el profesor Van Dijk como “constructo de participantes o definiciones subjetivas de las situaciones interaccionales o comunicativas [que] son capaces de influir en el discurso solo mediante las interpretaciones (inter) subjetivas que hacen los participantes” (2012, p. 39), así, a partir de la interacción entre maestros y estudiantes, estos construyen una imagen mental de los eventos que ocurren a su alrededor, que involucra diversos elementos del discurso cotidiano como la entonación, el tono, la sintaxis, la retórica, entre otros, pues resulta fundamental “no sólo lo que se está diciendo, sino también cómo se dice” (2012, p. 156). Esto repercute en el tipo de comunicación que se da entre maestro y estudiantes y por consiguiente en la interpretación que se hace de lo que el otro expresa, lo cual puede suscitar situaciones de choque.

En este orden de ideas, los contextos son caracterizados por Van Dijk (2012, p. 39) como modelos mentales que representan propiedades relevantes del ambiente comunicativo, capaces de controlar los procesos de construcción y comprensión de la realidad. Los modelos mentales son así, experiencias individuales y únicas que interactúan con las percepciones que se originan

en la interacción de las subjetividades en el ámbito escolar y se constituyen en requisito esencial para identificar el significado de las acciones de los otros, así como para aprender a entender el ambiente interaccional y comunicativo que se genera en la escuela, los roles comunicativos que se asumen y la relación que existe entre ellos (2012, p. 119). Esto contribuye a explicar cómo puede generarse una situación de choque en la cotidianidad escolar, sin que este sea percibido abiertamente o se le reconozca como una realidad manifiesta.

c) El choque generacional: una realidad ignorada

“Los límites que separan las generaciones no están claramente delimitados, no pueden dejar de ser ambiguos y traspasados y, desde luego, no pueden ser ignorados” (Bauman, citado por Leccardi y Feixa, 2011). El choque generacional es un aspecto de la cotidianidad escolar que no suele ser reconocido por quienes interactúan en ella, sino que se le relaciona con algo propio de la diferencia de edades, o producto de la divergencia de pensamientos, creencias y visiones de mundo; incluso no es percibido como algo trascendental en el desarrollo de la intersubjetividad que se genera en la escuela. Sin embargo, en esta investigación, es un concepto fundamental que se construye y se visibiliza en el día a día, una categoría que marca las relaciones de intersubjetividad que se dan en este escenario, por ello para

entender este concepto como elemento ignorado o desapercibido en el acto pedagógico, se presentan tres aspectos importantes que lo constituyen: la escuela, los actores (maestros y estudiantes) y la relación que establecen entre ellos.

El primer aspecto por considerar corresponde a la escuela, como escenario que cumple un papel esencial en el desarrollo de un país y en la formación de sus ciudadanos; en este espacio interactúan estudiantes y maestros con responsabilidades sociales marcadas idealmente hacia la convivencia y el respeto mutuos, con el propósito de acceder al conocimiento acumulado a través de la historia del hombre, aprender a convivir y a aportar a la sociedad. Pero es también el escenario donde confluyen modelos mentales, que determinan la interacción entre unos y otros, las actitudes y comportamientos hacia los demás, así como el encuentro o el choque entre ellos.

Como segundo aspecto están los estudiantes y los maestros, quienes confluyen en la escuela y pertenecen habitualmente a generaciones diferentes; por lo tanto, pueden tener visiones de mundo, maneras de pensar y de actuar distintas, sumado a la necesidad que manifiesta el adolescente de afirmar su personalidad, lo cual ocasiona divergencias entre sus pares o con los adultos y genera un choque generacional entre las partes. Es importante aclarar que lo generacional no se reduce a un asunto de diferencias

de edad o de características biológicas, sino que implica un componente histórico y cultural, pues como plantea Duarte (2002) las generaciones no son una simple descripción estadística, sino que son grupos que “se autoidentifican y son significados por otros, en tanto logran producir códigos propios que les caracterizan entre sus semejantes y que en el mismo movimiento, les diferencian de otros grupos contemporáneos, anteriores y posteriores en el tiempo” (p. 104). Así, cuando se habla de lo generacional, se hace desde la perspectiva de los significados que estos grupos le otorgan a su realidad, a su cotidianidad y a su relación con los demás.

El tercer aspecto corresponde a la relación que se establece entre maestro y estudiantes en el escenario de la escuela, dado que se pretende entender la realidad desde la interacción, desde el significado que maestros y estudiantes le otorgan a la relación con el otro; es en la relación intersubjetiva mediada por divergencias de edades, ideologías, gustos y formas de ver el mundo –por la multiplicidad de modelos mentales– donde se genera el choque generacional, al tratar de comprender la realidad del otro, desde los modelos mentales que pueden excluir la visión y percepción que ese ‘otro’ tiene de las situaciones que se presentan en la cotidianidad escolar.

d) La intersubjetividad en el acto pedagógico

El intento por comprender la realidad de los otros puede suscitar choque generacional, como se planteó anteriormente. Esto lleva a pensar en lo que ocurre en el acto pedagógico, en esa relación entre maestros y estudiantes en el interior de la escuela, ya que este espacio, junto con las situaciones que se generan en ella, son el escenario privilegiado para la intersubjetividad, es allí donde se perciben los modelos mentales de estos seres únicos y complejos que interactúan en el ámbito escolar; dos seres con experiencias personales únicas (biografía), vivenciadas en su cotidianidad, en torno a la complejidad de la acción educativa.

Por lo tanto, en la relación maestro-estudiante se encuentra presente la posibilidad del choque, pues aunque pueda haber patrones de comportamientos similares, respuestas semejantes, discursos parecidos ante una situación como la que se desarrolla en el aula cotidianamente, se trata de una interacción entre generaciones distintas. No obstante, lo ideal es que en la escuela, aunque se presente una interacción compleja de subjetividades diversas, se propicie una interacción positiva entre maestro y estudiantes, pues como plantea Skliar (2008):

“[...] la enseñanza verdadera [...] es la que construye un puente entre el maestro y el alumno, un puente

de ida y vuelta por el que cada uno transita dándole algo al otro. Ese dar es, entonces, recibimiento, acogida y se vuelve patrimonio común” (p. 28).

De esta forma, aunque el encuentro entre maestro estudiante no siempre resulte armonioso, debe centrarse en la cercanía y la proximidad que afecta la subjetividad del otro, de modo que surja el ‘nosotros’ que posibilite el reconocimiento mutuo, la acogida, la responsabilidad y el cuidado del otro, como práctica de humanidad.

Por otra parte, la intersubjetividad entre maestro y estudiantes está mediada por los procesos de enseñanza y aprendizaje que se establecen en el aula, donde se priorizan el currículo, los saberes de las diferentes disciplinas, el conocimiento, los estándares y las competencias; aspectos que indudablemente inciden en la cotidianidad escolar, pero que no pueden ser el centro de ella, porque en la escuela confluyen personas que interactúan con su complejidad. Se trata, como lo menciona González (2002) de una relación que: “no es, no debe quedarse tan sólo en una relación funcional, asépticamente centrada en el rendimiento académico, si se desea contribuir a la formación de la persona que es cada estudiante [...]” (p. 194). Por ello la cotidianidad de la escuela requiere ser observada y analizada, otorgando al maestro el rol de fenomenólogo social, por cuanto mira, observa y analiza esa cotidianidad, que suele ser un elemento olvidado o ignorado en la educación, un

elemento que “pre existe, pues hay un a priori socio histórico” (Dreher, s.f, p. 78), que es experimentado e interpretado por cada ser humano desde su subjetividad de forma natural o pragmática.

Resultados y discusión

Los lenguajes como escenarios para la construcción de la intersubjetividad en el contexto del choque generacional

La interacción con los otros implica comunicación, uso del lenguaje, y por ello se constituye en elemento de análisis para determinar su incidencia en la construcción de la intersubjetividad, así como en las causas de las situaciones de choque generacional que se presentan en la escuela. Como lo manifestó uno de los maestros en el grupo focal de docentes, existe choque: “porque el estudiante no va a querer que le digan lo que está haciendo mal y siempre va a querer que lo elogien por todo [...] y lo correcto es que nosotros lo formemos o lo guitemos” (grupo focal maestros, maestro 6). Se evidencia en esta intervención el modelo mental que tiene el docente de la relación con los estudiantes, a lo cual se suman situaciones cotidianas donde hay confrontaciones, como la narrada por una estudiante en una de las entrevistas: “Con la profesora D yo he tenido varios problemas, a ella no le gusta que yo o me río o esté de mal genio, entonces es ella como a ofenderlo a uno con sus comentarios” (entrevista 4, estudiante 1).

Claramente, la estudiante percibe como motivo de choque el lenguaje o expresiones verbales y gestuales de la maestra, frente a la forma como ella manifiesta sus emociones en clase, lo cual incide en el tipo de interacción que se da en el aula, pues como se planteó en el diálogo teórico se percibe a los otros desde las propias vivencias, apreciaciones, lenguaje y sus interpretaciones.

Figura 2. Lenguaje y sus Interpretaciones



Elaboración Guillermo Arturo Amézquita Vargas

Además del lenguaje, otros estudiantes expresaron como motivo de choque:

“[...] los desacuerdos, el desacato de órdenes, la imposición de reglas [...]” (entrevista 3, estudiante 1), entre maestros y estudiantes, pues en medio de la tensión entre las subjetividades surgen los modelos mentales construidos a lo largo de su historia personal, sus vivencias, su vida cotidiana, sus relaciones con diversos grupos como la familia, los vecinos y los integrantes de la comunidad educativa. De acuerdo

con esto, el choque se define como un encuentro violento, donde cada subjetividad busca ser reconocida. Para caracterizarlo es necesario describir con mayor amplitud las causas que atenúan o respaldan las situaciones de choque generacional en la escuela, que según lo encontrado en esta investigación son esencialmente el lenguaje verbal y kinésico, y la norma.

El choque generacional desde el lenguaje verbal en la escuela

Una de las afectaciones en la relación maestro-estudiante que genera choque es el lenguaje, elemento que tiene una estrecha relación con el planteamiento del discurso que hace Van Dijk (2012), por cuanto incluye “[...] estructuras verbales (habladas o escritas) y cualquier aspecto semiótico (interpretable) del evento comunicativo que sustente directamente el evento, como las estructuras sonoras y visuales relevantes (escritura, impresión), las muecas, los gestos [...]” (p. 180). Por ello, no se trata solamente del lenguaje verbal, sino del kinésico.

Cabe aclarar que en esta investigación el lenguaje verbal se concibe como un conjunto de signos primordiales en la comunicación del ser humano, mediante el cual se expresan ideas, opiniones, respuestas y sentimientos; se pregunta, se indaga, se interactúa; es una característica específica de la naturaleza del hombre que lo distingue

de los animales; es “[...] un sistema de signos, siendo que el significado del signo está determinado por su asociación con ideas y sobre todo con el carácter representacional de las ideas” (Marcondes, 2000, s.p.). Los significados que se dan a la realidad provienen de lo que cada persona le otorga de acuerdo con su historia, su cultura, su vida cotidiana, lo cual se expresa a través del lenguaje verbal generalmente, por lo tanto este ha de ser claro, pues la imprecisión en su uso da cabida a diversas interpretaciones y a malos entendidos.

Los maestros utilizan el lenguaje verbal como un instrumento, herramienta y recurso vital en su trabajo diario, en su labor formadora con el estudiante, pues lo preparan para el conocimiento y desarrollan su entendimiento. Sin embargo, algunos de los conflictos que se generan entre estudiantes y maestros están referidos precisamente a la interpretación y uso equivocado del lenguaje, como se evidencia en los grupos focales cuando se hace referencia a la forma de comunicarse en ciertas circunstancias en las que existe choque:

“[...] Pues sí, porque lo gritan a uno y uno les responde [...] digamos nos gritan ¿sí? Pues algunos, entonces es a parársele a uno, uno no se deja, entonces uno hace lo mismo [...]” (grupo focal estudiantes).

Así pues, no es solo lo que se dice sino cómo se dice lo que define el tipo de

comunicación que se da entre las subjetividades que confluyen en la escuela (Van Dijk, 2012).

De ahí que resulte fundamental la existencia de espacios de diálogo en las instituciones educativas, para interactuar como subjetividades, para hablar más allá de la temática o del desarrollo del currículo; un tiempo para escuchar y ser escuchados, para analizar y reflexionar los modos y las formas de relacionarse con el otro. Esto es posible en la escuela, como lo expresó una de las maestras en el grupo focal:

[...] en ese dialogar el chico termina accediendo, desnudando el alma, se alcanzan cosas, dependiendo del contexto donde esté” (grupo focal maestros, 2013). Es posible una comunicación más tranquila, abierta y asertiva desde que se brinde el espacio para el reconocimiento del otro, siempre y cuando no se crea erróneamente que hay comunicación cuando hay persuasión, cuando el estudiante accede a lo que el maestro le plantea.

Skliar (2008) en una entrevista menciona que:

[...] lo que básicamente está fallando es la comunicación, el reconocimiento del otro [...] Educar tiene que ver con una conversación entre distintas generaciones, niños, jóvenes, adolescentes y adultos, acerca de la herencia, del mundo que ha pasado y de qué hacemos con eso [...] esta conver-

sación, que está siendo rechazada tanto por los adultos como por los jóvenes, es la que hay que retomar y recomponer” (s.p.).

El maestro en su rol de educador no puede olvidar la importancia del diálogo, de la conversación —y el estudiante tampoco—, así como el hecho de propiciar con esto una intersubjetividad de diálogo. El maestro debe considerar que sus estudiantes no solo llegan al colegio a escucharlo, a aprender, a tratar de descifrar su lenguaje, sino a ser reconocidos, a manifestar su ser, a expresarse, pues “El acto educativo es un encuentro con gente con nombre, con rostro, con lenguaje concreto, no hablamos de instancias en abstracto [...]” (Skliar, 2008, s.p.). Por ello, lo ideal es que la comunicación sea una experiencia intersubjetiva.

El lenguaje kinésico como protagonista del choque generacional

Es importante acá resaltar el efecto que tiene el lenguaje kinésico como factor de choque en la intersubjetividad de maestro-estudiante. El lenguaje no verbal es definido por Poyatos (2003) como: “las emisiones de signos activos o pasivos, constituyan o no comportamiento, a través de los sistemas no léxicos somáticos, objetuales y ambientales contenidos en una cultura, individualmente o en mutua coestructuración” (p. 68). Todos aquellos signos que surjan del ser, del yo, del otro, voluntarios o involuntarios, directos o indirectos,

son propios del lenguaje no verbal, el cual se desarrolla en la interacción con los demás e incluye cada uno de los signos que provienen de los sentidos, del cuerpo; son los gestos que involuntariamente se activan, el movimiento, la postura, que asociados al lenguaje verbal constituyen el discurso que a diario media y determina la interacción maestro-estudiante.

Haciendo un análisis de lo encontrado en las instituciones educativas, se demostró que este lenguaje no verbal o kinésico produce una afectación en la interacción que se da en la escuela, pues al igual que el lenguaje verbal se interpreta de acuerdo con la significación que desde niño se ha construido de ese lenguaje, lo cual puede generar irritación que se convierte en choque. Este fenómeno kinésico es un factor del que no somos conscientes al interactuar, la forma de mirar, el modular de nuestra boca, el realce de la ceja, la tensión de los músculos, expresiones que suelen ser más pronunciadas en situaciones de choque. Un ejemplo de ello se percibe en la entrevista a uno de los estudiantes sobre su reacción ante los conflictos: “Tomo diferentes actitudes, por ejemplo, si llega un profesor yo hago muecas; cuando hablo o respondo mal, respondo con prepotencia [...]” (entrevista 2, estudiante 2).

Como puede verse, el lenguaje no verbal hace parte del modelo mental que el estudiante o el maestro crean como manifestación de la personalidad, del

carácter, de la forma de ser, de sus cualidades o defectos; aquel llamado de atención, aquella situación donde hay divergencia, aquella reclamación por incumplimiento o por infracción de la norma generalmente van acompañadas de lenguaje kinésico.

Las normas en el aula, ¿un detonante de choque generacional?

Otro aspecto que aparece en la relación entre maestros y estudiantes en el mundo cotidiano es la norma, que se convierte en uno de los detonantes del choque entre ellos. En los instrumentos aparecen evidencias de ello, por ejemplo, en el grupo focal de maestros hay expresiones como: “allí es repetitivo el querer llegar con cosas diferentes al uniforme, entonces ahí somos muy cansoncitos; el arete, el piercing, el corte de cabello..., se entra en ese choque casi a diario”, “uno choca con ellas es por eso, por la misma terquedad de las niñas. Pienso que de todo lo que han dicho por uniformes, por porte del carné, se mantiene allá un control, hay una sanción” (grupo focal maestros). De esta manera, al exigir una presentación personal definida por la institución y en contra de algunos gustos de los estudiantes, se vuelve cotidiano la insistencia frente a la norma y la contravención por parte de algunos de ellos.

Vale aclarar que la norma, como lo enuncia Fernández (2012): “[...] lejos de rechazar o excluir, más bien tiene una vocación de intervención sobre las

conductas y las prácticas [...] La norma será [...] una acción directa transformadora” (s.p.); de manera que esta se constituye en medio regularizador en la sociedad. Por lo tanto, la norma no debe entenderse como la regla para castigar, atemorizar, ejercer presión o dominio, sino como un principio que nace para modelar, organizar, ordenar y ante todo armonizar al sujeto y la sociedad. Al tener claridad en este concepto, maestros y estudiantes podrían comprender que las normas son necesarias y permiten regularizar las relaciones en cualquier ámbito.

Lecturas del choque generacional desde la inmanencia de los modelos mentales

Los modelos no sólo se derivan de las experiencias personales, también pueden ser subjetivos. Es decir, permiten a los usuarios del lenguaje construir, individualmente, una interpretación específica de un discurso (Van Dijk, 1993-1994)

Son detonantes de choque generacional el lenguaje verbal y kinésico, así como la norma, puesto que se da un encuentro de subjetividades diferentes que implica desestabilización, afectación; de ahí que Skliar (2008) plantee que: “[...] el encuentro particular entre dos personas en extremo diferentes nos posibilita pensar en todo aquello que una relación de alteridad posee de conflictivo, de vaivén, de inestabilidad, de tentación de dominio [...]” (p. 57).

Los modelos mentales son concebidos por Van Dijk (2012, p. 103, citando a Tulving, (1991) como:

“[...] las representaciones cognitivas de nuestras experiencias [...] son interpretaciones personales de lo que nos sucede [...] son pensamientos que se almacenan en la memoria episódica, que es parte de la memoria de largo plazo” (p. 103).

De acuerdo con esto, la memoria episódica es la que hace que eventos dolorosos se renueven y, por el contrario, que eventos placenteros perduren, así como lo expresó uno de los estudiantes entrevistados: “En cierta ocasión yo estaba con mi compañero y el profe nos empezó a decir que éramos unos groseros, bobos, ignorantes, eso nos dio rabia y tuvimos una discusión fuerte y nos hizo observación y nos llamó acudientes y desde ese día tenemos rabia con ese –man– (entrevista 3, estudiante 2). Este comentario del estudiante manifiesta un modelo mental que se construye del docente a partir de un recuerdo episódico, lo cual implica un lenguaje que es significado por el oyente desde su subjetividad. Este aspecto incide directamente en el choque que puede generarse según los elementos de temporalidad y causalidad que se hacen presentes en el discurso de los hablantes y receptores, lo que produce un tipo de intersubjetividad, como podrá evidenciarse más adelante.

De manera que la inmanencia⁵ de los modelos mentales, parte de la interacción que se da entre maestros y estudiantes, ya que a diario las personas se relacionan con otras, experimentan diferentes eventos y escuchan otras experiencias de vida, lo cual implica la conciencia de sí, de la subjetividad que en interacción con otros posibilita la intersubjetividad. Los modelos mentales son inmanentes a las personas que interactúan en la escuela y son determinados por los discursos que emergen en ella, así como por las situaciones o eventos que se vivencian en la cotidianidad escolar, que llevan a un conocimiento o una visión del otro en un contexto que la determina, pues como dice Van Dijk (2012): “[...] los contextos no son un tipo de situación social objetiva, sino más bien un constructo subjetivo con la base social de los participantes sobre las propiedades de dicha situación que ellos consideran relevantes; es decir, un modelo mental” (p. 95), que se constituye desde la manifestación de emociones, pensamientos, sentimientos y acciones que se fortalecen en la interacción y comunicación que se tiene con los otros. Por esta razón,

se considera que los modelos mentales implican acciones que nacen de la propia experiencia y lo que se expresa de ella a través del discurso.

Figura 3. Modelos Mentales



Elaboración Guillermo Arturo Amézquita Vargas

En este aspecto, es importante tener en cuenta que en el acto comunicativo la construcción de significados supone la representación que se genera en la mente, lo que lleva a pensar que cada uno de los interlocutores puede interpretar de manera distinta lo que el otro desea comunicar, y esto puede causar malos entendidos o interpretaciones equívocas y por lo tanto choque; es decir, estos modelos se ven influenciados por una gran variedad de propiedades y elementos del discurso: su comprensión, los temas de los que se habla, la coherencia, el estilo, la retórica, el orden de las palabras y la entonación, sumado a otros aspectos como: el conocimiento, la edad, el género, la profesión; aspectos que identifican la interpretación subjetiva que se da al discurso del otro.

Se pone de manifiesto el problema comunicativo en la escuela, como uno de

⁵ La inmanencia en esta investigación es “[...] desde el punto de vista estático, lo que reside en algún sujeto de alguna manera permanente, y fundamental; desde el punto de vista dinámico, lo que procede de un ser como la expresión de lo que lleva esencialmente en sí; y, al mismo tiempo, lo que viene y se incorpora en él [...] Es, pues, lo opuesto a lo accidental y extrínseco, transitorio y transitivo, simplemente exterior o definitivamente exteriorizado” (Adúriz, 1949, p. 68).

los principales detonantes del choque generacional y a este como parte de los modelos mentales; de esta manera, se pudo establecer que los jóvenes se refieren a los adultos como personas controladoras que siempre creen tener la razón, no los escuchan, no los entienden y tienen una visión de la vida distinta: “[...] es que los profes son muy chapados a la antigua, siempre quieren que los estudiantes les hagan caso a ellos y no lo escuchan a uno [...]” (GFEST01, estudiante 4). Por su parte, los adultos ven a los jóvenes con la incapacidad de ver el mundo de manera diferente, influenciados por los medios de comunicación y por la poca importancia que aparentemente le otorgan a la vida.

Esta serie de comentarios, que generan choque generacional, se suman a eventos relacionados con la inconformidad frente a las notas evaluativas, los roces frente a la autoridad ejercida por el maestro y en general a los choques generados por los discursos, lo cual es producto de la inmanencia de los modelos mentales que están en cada una de las subjetividades que confluyen en la escuela y que responden a experiencias de vida, desde la manifestación de emociones, sentimientos y visiones de mundo. Frente a esto se consideró necesario hacer una caracterización de los tipos de intersubjetividad que emergen en este contexto del choque generacional.

Los tipos de intersubjetividad emergentes en la cotidianidad del contexto del choque generacional

*Somos iguales a todo, iguales a nada.
Distintos y semejantes entre nosotros y entre otros. Disímiles bajo la desnudez del sol y equivalentes en la extrema debilidad de los sueños*
(Skliar, 2013)

La inmanencia de los modelos mentales se constituye en un aspecto fundamental de las interacciones que se dan en la escuela y, por ende, en los tipos de intersubjetividad que se presentan a continuación, como producto del proceso de triangulación mixta que se hizo de la información encontrada en la cotidianidad escolar, que permitió categorizar los tipos de intersubjetividad emergentes en el contexto del choque generacional.

Figura 4. Ideal de Interacción



Elaboración Guillermo Arturo Amézquita Vargas

Cuando hay interacción entre las personas puede ocurrir que se idealice al otro, como se manifiesta en la anterior caricatura, al soñar con unos estudiantes

que son 'santos', que aman las matemáticas, que hacen la tarea pedida por más extensa que parezca e incluso piden más; pero no hay tal cosa, en la cotidianidad el estudiante tiene otras reacciones que generan choque con el docente:

[...] a mí lo que me choca de los muchachos son los discursos con los que salen cuando no responden con algo [...], "pero es que tenemos una cantidad de trabajo", "y donde investigamos" [...] "parece que fuera la única asignatura que tenemos en el colegio, nos ponen un montón de tareas", y es ese discurso..., la disculpa continua para no hacer las cosas (grupo focal maestros, maestro 4).

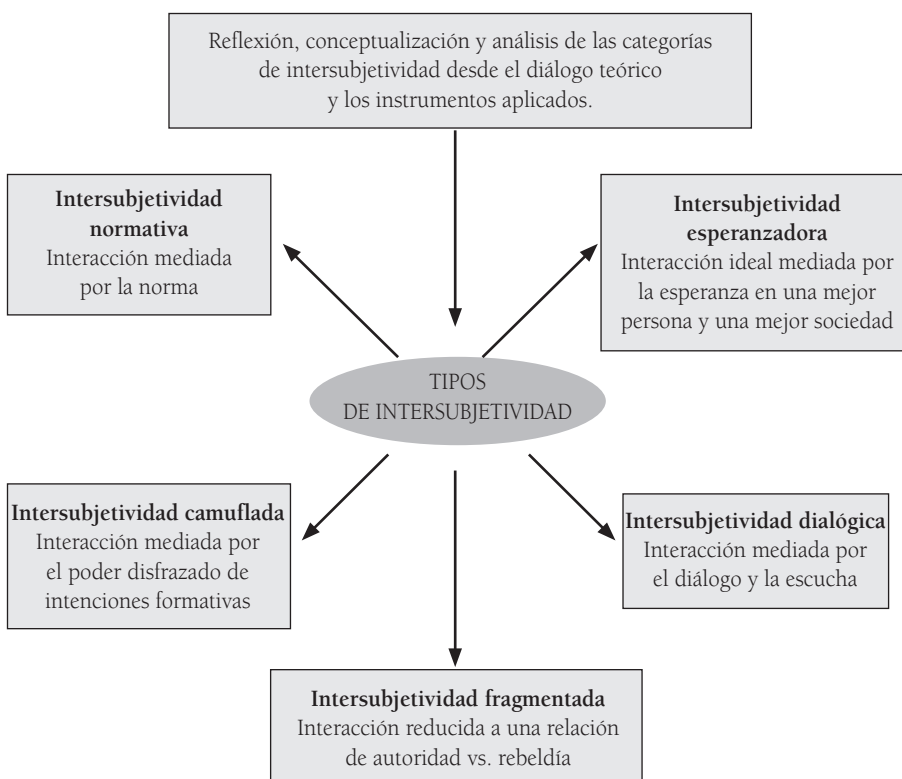
Estas actitudes o reacciones de los estudiantes que pueden llegar a generar choque con los docentes son diferentes al modelo mental que tiene el maestro de lo que es un buen estudiante y que lo lleva a categorizarlos de acuerdo con ello. Por eso, hablar de tipos de intersubjetividad en el contexto del choque generacional obedece al interés de dar respuesta a la pregunta de investigación que motivó este estudio, en el que se tomó como elemento de la fenomenología social de Schütz el mundo de la vida cotidiana, porque es el ámbito donde se interactúa con el

otro, es una cotidianidad que no suele ser reflexionada o pensada por quienes confluyen en la escuela, pero que está ahí e incide en la forma de ser y actuar de quienes la viven.

La cotidianidad afecta las subjetividades y evidentemente la intersubjetividad entre maestro y estudiante, pues cada subjetividad no puede pensarse sin otro que la contiene y la reconoce; por lo tanto, la intersubjetividad del choque generacional no se reduce a una relación de autoridad o a una relación entre alguien que enseña y alguien que aprende solamente, sino que se trata de una interacción llena de complejidades, donde el choque no solo es de cuerpos, de percepciones, de visiones de mundo, sino más que nada, se trata de un choque de modelos mentales.

Gracias a lo expuesto anteriormente, se pudo establecer que la intersubjetividad no se reduce a un concepto abstracto que generaliza las interacciones que se presentan en la escuela, sino que se manifiestan diferentes tipos de intersubjetividad; por ello se categorizaron de acuerdo con las características que se identificaron en la cotidianidad escolar y que se sintetizan en el siguiente esquema:

Figura 5. Esquema Tipos de Intersubjetividad



Fuente: elaboración propia

La intersubjetividad normativa

La entrada en la norma es un proceso complejo que en general propicia conflictos entre las partes, máxime en un escenario como la cotidianidad escolar, donde la norma se justifica o valida desde la perspectiva de los adultos: “[...] hay profesores que aunque no nos dicten, como que no entienden que nosotros somos jóvenes, que ya las cosas cambiaron. Ellos creen que todavía deben dictar como con las reglas de hace 50 años y

nosotros ya cambiamos” (entrevista 4, estudiante 1).

Los estudiantes perciben la norma como un elemento anclado en lo antiguo, en lo precedente que es diferente a lo actual, por lo que no responde a sus necesidades ni a sus intereses: “[...] los profes son muy chapados a la antigua, siempre quieren que los estudiantes les hagan caso a ellos” (grupo focal estudiantes). Es en medio de esta tensión entre lo deseable y lo normativo, donde

surgen algunos choques generacionales, aspecto que convierte la norma en detonante de choques entre maestros y estudiantes, pues mientras para los primeros resultan esenciales para la formación que se da a los estudiantes, para los segundos son una herramienta de control y dominio.

Es evidente entonces que las normas se instalan en lo cotidiano, por ello hablar de una intersubjetividad normativa, se entiende como la interacción que se da entre maestros y estudiantes en torno a lo que regula las relaciones interpersonales en la escuela, donde se establecen normas de comportamiento en diferentes espacios, eventos y situaciones institucionales. Hay normas sobre cómo vestirse, dónde jugar y dónde no, hay normas para todo: “[...] allá las niñas utilizan su falda como toda niña a cierto centímetro de la rodilla, las medias también en su posición, zapatos bien lustrados, cordones blancos, no se permite tintura de cualquier color” (grupo focal maestros). Se trata de normas que muchas veces carecen de significado para quienes las tienen que cumplir, por ello es necesario encontrar el sentido de las normas que rigen las relaciones entre los sujetos, o de lo contrario se constituyen en detonantes de choques entre maestros y estudiantes: “Yo digo que desde el manual de convivencia, a nosotras nos oprimen mucho, le dicen a uno: ‘mire en el manual de convivencia y ahí está como clasificado, faltas graves, leves y las consecuencias’ (grupo focal estudiantes).

Figura 6. Intersubjetividad Normativa



Elaboración Guillermo Arturo Amézquita Vargas

Frente a esto resulta esencial reconocer la norma como una regulación del comportamiento propio o de otro, que debe tener sentido para las partes. De ahí que en los procesos comunicativos intersubjetivos se deban buscar los elementos para su fundamentación, porque de lo contrario no se tratará solamente de una aversión a la norma como característica propia de la juventud, sino de la contravención constante a las normas que trasciende al ámbito social. Este hecho se convierte en una problemática más grande que afecta la convivencia y la ciudadanía, donde se pasa por encima de los otros sin ninguna responsabilidad social, prevaleciendo el interés personal sobre el colectivo. Por ello, resulta tan importante hablar actualmente de la resolución dialógica de los conflictos, de las acciones sociales orientadas al establecimiento de acuerdos concertados entre las partes, como eje de la construcción de conciencia social y de la búsqueda de la paz, no solo a nivel macro (sociedad), sino a nivel micro (en el interior de las aulas de clase).

Intersubjetividad fragmentada

Hablar de intersubjetividad fragmentada parece un despropósito, pero no lo es, porque aunque la intersubjetividad en el mundo de la vida cotidiana implique la interacción compleja con los otros, se percibe una intersubjetividad fragmentada, que se entiende como aquella interacción maestro-estudiante quebrantada y reducida a una relación del que sabe sobre el que no sabe o de una autoridad erigida por el docente, frente a unas actitudes de rebeldía por parte del estudiante, lo cual es expresado por uno de los jóvenes al afirmar que: “un profesor se tiene que hacer respetar desde el principio” (grupo focal estudiantes). Esa autoridad que se exige por parte de los maestros es retada constantemente por el estudiante, lo cual caracteriza a este tipo de intersubjetividad reducida solo a una relación de autoridad-rebeldía.

Por otra parte, se habla de intersubjetividad fragmentada cuando se restringe la interacción compleja de maestro-estudiante a una relación de tipo puramente académico, que varía según las disciplinas que se trabajan en el ámbito escolar: “[...] yo pienso que el profesor de ciencias, química, física, matemáticas, tiene mayor control de la clase; en las áreas como religión, ética, música, dibujo, los profesores no tienen el mismo control de grupo” (grupo focal estudiantes). El elemento ‘el control de grupo’ surgió como factor determinante en la interacción maestro-estudiante y en detonante de choque, pues establece

un tipo de interacción entre ellos que afecta su subjetividad, lo cual genera mayor o menor interés, mayor o menor aversión por una disciplina que por otra y marca con ello una visión de futuro diferente.

La intersubjetividad fragmentada incluye así ese tipo de relaciones en las que no se reconoce al otro en su complejidad, sino que se reduce la interacción maestro-estudiante a términos como disciplina, saberes, academia, autoridad, rebeldía, y de esta manera se resta importancia al sentido complejo que tiene dicha interacción para el crecimiento mutuo. Lo anterior implica reflexionar las acciones de quienes confluyen en ella y fortalecer los procesos de formación con el reconocimiento de las subjetividades y de sus potencialidades, que permita reconocer que cada acción sobre los semejantes implica una reacción, como dice Schütz, en el mundo de la vida cotidiana: “No solo actuó sobre cosas inanimadas, sino también sobre mis semejantes; ellos me inducen a actuar y yo los induzco a reaccionar” (2003, p. 206).

Intersubjetividad camuflada

La relación maestro estudiante es una relación compleja y más aún en un contexto tan diverso y cambiante como el actual, donde se camufla la expresión de las inconformidades, el pensamiento en saberes disciplinares que cada vez tienen menos sentido para los estudiantes, se camuflan eventualmente las relaciones de poder en la intencionalidad de

formar moralmente a los estudiantes, imponiendo normas que carecen de sentido para el colectivo. Se habla así de una intersubjetividad camuflada que se entiende como la interacción maestro-estudiante que en el discurso es democrática, participativa, horizontal, pero que en realidad se trata de una relación de dominio y superioridad que reproduce las relaciones de poder que se dan en la sociedad, donde “el saber del docente no deja espacio para la voz disidente, para las preguntas desnudas e imprevistas que emiten en algunas ocasiones los estudiantes, porque pensar puede llegar a ser un problema al interior de la escuela” (Cubillán, 2011, p. 4).

Es urgente que las relaciones de poder que se perpetúan en la escuela no se camuflen en intenciones de formación moral y cívica, sino que sean realmente momentos de interacción intersubjetiva que propicien un reconocimiento del otro en toda su complejidad. Es necesario que pensemos la relación intersubjetiva entre maestro y estudiante como una relación compleja, “que solo es posible percibir cuando la mirada se educa para relacionar, interrogar, cuestionar, reflexionar, resignificar ese continuo de complejidades en el que nos hallamos articulados” (Cubillán, 2011, p. 5).

Para que no haya camuflaje en la relación maestro-estudiante, una posibilidad sería, como plantea Cubillán (2011, pp. 5, 6), convertir el aula en un espacio de discusión, crítica, reflexión y

comunicación, con el propósito de que se fortalezcan procesos de formación de subjetividades conscientes de su propia complejidad y realidad, así como de sus potencialidades y posibilidades. La intersubjetividad camuflada por tanto ha de ser superada en las instituciones educativas reconociendo el entorno que las determina, las subjetividades que la integran y las relaciones de intersubjetividad que se forman en la escuela, dado que la educación “atravesará al individuo, a los grupos y a la sociedad como un todo” (Cubillán, 2008, p. 19). Por ello, una de las metas debería ser producir espacios para la reflexión, el análisis y la crítica de lo que ocurre cotidianamente en el contexto escolar.

Intersubjetividad dialógica

“El diálogo es el pilar y el medio idóneo para construir las relaciones interpersonales [...] para hacer posible la conjugación del saber con el hacer y el querer” (Proyecto Educativo Bonaventuriano, 2010). La intersubjetividad dialógica se entiende como aquella interacción que está orientada al reconocimiento del otro, a través del diálogo que permite llegar a acuerdos, crear espacios compartidos para el aprendizaje, pero sobre todo, la interacción que posibilita la construcción de significados generados por la comunicación entre las subjetividades que confluyen en la escuela, ya que los significados se construyen socialmente para alcanzar la transformación y el cambio social que en determinado mo-

mento se requieren, gracias al consenso, la comprensión y la escucha.

Según lo arrojado por los instrumentos aplicados en esta investigación, algunas de las situaciones cotidianas en las que se genera choque tienen que ver con el lenguaje y con la comunicación, pues estas median las interacciones maestro-estudiante y contribuyen a definir el tipo de intersubjetividad que se dé en la escuela, y se otorga así un papel preponderante a la comunicación y a la escucha.

Figura 7. Intersubjetividad Dialógica



Elaboración Guillermo Arturo Amézquita Vargas

Hablar de intersubjetividad dialógica implica reconocer todos los elementos que confluyen en una situación comunicativa: gestos, miradas, posturas, silencios, vestuario, movimientos, tonos de voz, ademanes; incluye tanto el lenguaje verbal como el kinésico, en lo que se concibe como comunicación, lo cual está relacionado con la creación de significado, que “es intersubjetivo; es decir, se construye considerando al otro y en interacción con el otro, lo que ocurre en el mundo de la vida cotidiana”

(Hernández y Galindo, 2007, p. 34). La comunicación, en contra de todas las predicciones, es posible en la escuela, cuando el maestro escucha al estudiante y cuando a su vez este escucha al maestro, cuando se entabla un diálogo en el que se reconoce la subjetividad del otro, cuando se genera esa ‘armonía’ de la que hablaba Schütz, al relacionar la intersubjetividad con la música, pues aunque cada instrumento es diferente en su forma, en su timbre, incluso en su duración y entonación, es posible lograr la ‘armonía’ para que exista la melodía, reconociendo y aceptando la diferencia.

De acuerdo con esto, el diálogo ha de convertirse en un proceso que debe hacerse realidad en la cotidianidad escolar, pues no solo es cuestión de las políticas nacionales e internacionales como el camino para la paz y la concordia dentro de las naciones y fuera de ellas, sino que resulta fundamental hacerlo inherente a las relaciones de intersubjetividad que se dan en la escuela, hacerlo parte de la cotidianidad. Esto implica reconocer la subjetividad de maestros y estudiantes, asumir la diversidad como requisito de intersubjetividad y apreciar la escucha como la posibilidad de interacción positiva con el otro: “creo que [los maestros] nos comprenden más, como que saben dar un consejo” (grupo focal estudiantes).

Intersubjetividad esperanzadora

“En cuanto necesidad ontológica la esperanza necesita de la práctica para volverse

historia concreta. Por eso no hay esperanza en la pura espera, ni tampoco se alcanza lo que se espera en la espera pura, que así se vuelve espera vana” (Freire, 1974). Esta intersubjetividad hace referencia a la interacción que permite el reconocimiento del otro como ser trascendente, que es capaz de transformar su vida y la de la sociedad en la relación que se establece con los otros en la escuela; se trata de esa relación ideal que anhelan maestros y estudiantes, en la que se reconozcan las necesidades, deseos y circunstancias del otro. Una relación que implique afectividad, encuentro, confianza; que lleva inherente el optimismo por un futuro mejor, pues es una interacción donde el maestro cree que es posible una mejor sociedad y cree en su estudiante, y este a su vez, cree en la sabiduría y coherencia de su maestro. Sin embargo, es importante tener en cuenta que tener esperanza no se asocia a una simple ilusión, sino que implica acción, pues como dice Freire: “Pensar que la esperanza sola transforma el mundo y actuar movido por esa ingenuidad es un modo excelente de caer en la desesperanza, en el pesimismo [...] Lo esencial, es que ésta, en cuánto necesidad ontológica necesita anclarse en la práctica (2013, pp. 14, 15)”.

De manera que la intersubjetividad esperanzadora tiene que ver con un ideal de clima y ambiente escolar donde los sujetos se sientan a gusto con el otro y con lo otro. Una interacción que favorece el crecimiento mutuo no

solo a nivel personal o cognitivo, sino sobre todo a nivel social. Tiene que ver con ese anhelo de ciudadanía donde todos seamos conscientes de nuestros derechos, pero también de nuestras responsabilidades y nuestros deberes, y a la vez está relacionado con el aprender a ver, a reflexionar, a actuar desde la relación, aceptando y comprendiendo al otro, en la medida en que nos relacionamos desde la diversidad.

Estos planteamientos implican, como dice Freire “el sueño de la humanización, cuya concreción proceso, siempre en devenir, para la ruptura de las amarras reales, concretas, de orden económico, político, social, ideológico, etc. que nos están condenando a la deshumanización” (1992, p. 120), lo cual tiene que ver con el papel que cumple el maestro de formar el espíritu crítico en los estudiantes sobre lo que ocurre en su entorno y sobre todo con la posibilidad de fomentar la curiosidad, la búsqueda. Por ello, es un reto para el maestro leer su cotidianidad, preguntarse por aquello que ocurre en la interacción con sus estudiantes y cómo afecta su subjetividad. De ahí que un desafío unido a este tipo de intersubjetividad sea que el maestro se constituya en un fenomenólogo social, esto es, en un lector de su cotidianidad, con una perspectiva analítica, que implica “abstenerse intencional y sistemáticamente de todo juicio relacionado directa o indirectamente con la existencia del mundo externo” (Schütz, 2003, p. 115). De manera que el interés se centra en el significado de

lo que acaece en dicha cotidianidad, a nivel de la intersubjetividad, y por ende a nivel de la sociedad.

Lo anterior lleva a que se proponga a través de la intersubjetividad esperanzadora sensibilizarse frente a la posibilidad de la convivencia y la paz desde las aulas, la cotidianidad escolar y la intersubjetividad que se da entre maestro y estudiantes, pues el proceso de paz que se trata en las grandes curules o en diferentes instancias difícilmente va a lograrse si no se hace posible desde lo cotidiano de la escuela. Pero, ¿cómo hacer esto posible? Básicamente empoderándose del rol como fenomenólogo social, adoptando una postura crítica frente a las realidades múltiples que se encuentran en la cotidianidad escolar y, sobre todo, reconociendo al otro desde sus particularidades, aún en medio de las dificultades que tiene nuestro presente, y de la situación social, política y económica que se vive en el país, de los problemas de las familias de nuestros niños y jóvenes, que podrían hacer caer al maestro en la desesperanza. A pesar de todo ello, es posible alcanzar un mejor futuro, más pacífico y justo, y esto no es una utopía, es una realidad posible si se tiene esperanza, pues como afirma Skliar (2002): “Educar es conmovir. Educar es donar. Educar es sentir y pensar no apenas la propia identidad, sino otras formas posibles de vivir y convivir. Si ello no ocurriera en las escuelas, probablemente el desierto, el páramo, la sequía, ocuparían todo el paisaje de los tiempos por venir” (s.p).

Conclusiones

La caracterización de los tipos de intersubjetividad que emergen en el contexto del choque generacional en la escuela, se construyó como un proceso investigativo que permitió analizar varios aspectos de la cotidianidad escolar. Cabe aclarar que con esta investigación no se pretendió dar solución a los problemas de la cotidianidad escolar ni plantear una serie de estrategias, actividades o fórmulas para enfrentar los conflictos que se presentan en este escenario. Fundamentalmente, se dio una mirada reflexiva de dicha cotidianidad para estudiar lo que pasa en ese ámbito y lo que genera en las subjetividades que confluyen en la escuela. Se identificaron así las situaciones de choque generacional que se presentan en los estudiantes de noveno y décimo grado (cuyas edades oscilan entre 13 y 17 años) y los maestros de estos mismos grados (que están entre los 23 y los 62 años). Con esto se establecieron como principales detonantes del choque el lenguaje verbal y kinésico, porque median la interacción que se da entre maestros y estudiantes, y la norma como elemento que limita y reglamenta el actuar de las subjetividades en la escuela. Lo anterior está permeado por los modelos mentales que cada una de las subjetividades crea en dicho espacio, y con los cuales se le otorga un sentido a la relación con los otros.

Estos elementos que propician desazón en las subjetividades permitieron construir el concepto de choque gene-

racional como aporte a las ciencias de la educación, entre ellas la psicología, desde la perspectiva intersubjetiva de las interacciones en la escuela; la antropología, por la mirada del hombre entre otros hombres que fundamentan la intersubjetividad; la filosofía de la educación, al plantear un concepto que como tal no existe, sino que se utilizan términos asociados a esto, entre ellos el de *conflicto intergeneracional* comprendido como la disparidad entre adultos y jóvenes principalmente, producto de unas características biológicas y psicológicas propias de cada edad; o términos como crisis generacional, entendida como la oposición de una generación que declina con otra que surge queriendo transformar lo preexistente. Sin embargo, el choque generacional se constituye en un concepto complejo que implica la confrontación de concepciones de mundo, de percepciones de los otros, de maneras de vivir y sentir, pero sobre todo se trata del enfrentamiento que surge al pretender comprender la realidad del otro, desde los modelos mentales que excluyen la visión y percepción de ese otro, anulándolo o desconociéndolo. Develar estos modelos mentales y sensibilizar a los maestros y estudiantes respecto a su existencia y trascendencia en la cotidianidad escolar, en la constitución de la subjetividad y, más aún, en las relaciones de intersubjetividad que se dan en la escuela, se constituye en uno de los principales aportes de esta investigación, para pensar las relaciones que se gestan en la escuela desde lo cotidiano.

Todo lo anterior posibilitó caracterizar los tipos de intersubjetividad desde el choque generacional, que se constituyen en un aporte conceptual a las ciencias de la educación ya mencionadas, los cuales se construyeron a partir del análisis de la información. Dicha intersubjetividad es aquí la interacción compleja que se da entre maestros y estudiantes mediada por los modelos mentales en el contexto de la vida cotidiana, y que afecta la subjetividad de quienes confluyen en la escuela. Se establecieron así la intersubjetividad normativa; la intersubjetividad fragmentada; la intersubjetividad camuflada; la intersubjetividad dialógica, y la intersubjetividad esperanzadora.

Por ello, desde la perspectiva intersubjetiva se proponen nuevos retos para reconocer la subjetividad en los diferentes procesos escolares, generando diálogos intergeneracionales, estudiando en la escuela los espacios cotidianos de socialización para la comprensión, potenciando la interacción maestro-estudiante como ámbito intersubjetivo por excelencia, acogiendo y entendiendo la cultura que traen los jóvenes desde sus contextos y reconstruyendo los roles que tanto maestros como estudiantes adoptan para generar un verdadero encuentro entre generaciones y no un choque entre ellas. Todo esto se busca como posibilidad de gestar acciones de paz desde las aulas, actitudes de ciudadanía responsable que trasciendan la cotidianidad escolar y contribuyan a la dignificación del hombre, la construcción de una sociedad más justa,

fraterna, digna y solidaria, lo cual hace parte de la identidad bonaventuriana y de los principios filosóficos de las instituciones educativas donde se desarrolló la investigación.

Frente a todo esto, la propuesta es que el maestro se convierta en un fenómeno social, en cuanto se preocupe y ocupe por la cotidianidad de la escuela, por las relaciones que emergen en ella, por la intersubjetividad que se genera en un contexto tan complejo como el del choque generacional, ya que cuando el docente mira la cotidianidad de la clase, la devela, la analiza, le da sentido a ella, así como a la relación que tiene con sus estudiantes y al propósito de sus acciones e interacciones; convierte su quehacer docente en un quehacer fenomenológico social.

Cabe agregar que se esperaba una diferencia notoria entre lo rural y lo urbano, pero se encontró que a nivel de la interacción entre maestro y estudiantes hubo similitudes en torno a las causas de choque generacional y la existencia de modelos mentales que median dicha interacción. Tras esto se presentaron diferencias poco significativas centradas en la diversidad de las modalidades académicas y rutinas de cada institución educativa, que aunque enmarcan algunas situaciones cotidianas, presentan choque generacional en la escuela, independientemente del contexto y características de maestros y estudiantes.

Finalmente, esta investigación abre perspectivas para nuevos trabajos, pues a

partir del análisis de los tipos de intersubjetividad que se originan en el contexto del choque generacional, sería posible hacer una exploración acerca de cuál es el tipo de ser humano que se forma en el contexto de choque generacional en la escuela, o bien, una indagación sobre qué relación hay entre los modelos mentales de estudiantes y maestros con el uso de nuevas tecnologías. Dado su auge e incidencia en la cotidianidad y en las relaciones con los otros, también cabría preguntarse si pueden las nuevas formas mediáticas ser integradas en un proceso intersubjetivo y liberador en la escuela. Una posibilidad más se abre al analizar los conceptos planteados en esta investigación para preguntarse qué espacios de intersubjetividad se pueden generar en la institución educativa para fortalecer los procesos de convivencia y solución de conflictos que se están gestando actualmente en la escuela.

Por último, ¿cuál es el sentido de ser maestro en el contexto del choque generacional? o ¿qué tipo de acciones y decisiones caracterizan a un maestro como fenomenólogo social? Estas son preguntas que sin duda alguna quedan planteadas para continuar en la indagación de nuevos enfoques educativos que permitan hacer de la acción del docente una misión con sentido de futuro.

Referencias

- Cabrolié, M. (2007). La intersubjetividad como sintonía en las relaciones sociales. Redescubriendo a Alfred

- Schütz. *Universidad Católica de Temuco*. Recuperado de http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-65682010000300014&script=sci_arttext
- Cubillán, J. (2011). Complejidad y caminos de imaginación educativa (lectura de lo posible). *Revista electrónica Actualidades investigativas en educación*, 11(1), 1-13. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44718060020>.
- Dreher, J. (s.f.). Fenomenología: Alfred Schütz y Thomas Luckmann. *Universidad de Konstanz*. Recuperado de <http://www.socialsciencesmeditationnews.org/weblog/wp-content/uploads/2013/08/Fenomenologia-y-Sociologia-Drecher.pdf>.
- Duarte, K. (2002). Mundos jóvenes, mundos adultos: lo generacional y la reconstrucción de los puentes rotos en el Liceo. *Última década*, 10(16), 95-113. Recuperado de http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-22362002000100004.
- Fernández, L. (2012). Norma y poder en Michel Foucault. *Campus virtual. Asociación pensamiento penal*. Recuperado de <http://www.campusapp.com.ar/files/programaFD01.pdf>.
- Freire, P. (1974). *Pedagogía de la Esperanza*. México: Siglo XXI.
- González Rey, F. (2008). Subjetividad social, sujeto y representaciones sociales. *Revista Diversitas. Perspectivas en Psicología*, 4(2), 225-243. Recuperado de <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/diver/v4n2/v4n2a02.pdf>.
- Hernández, Y. y Galindo, R. (2007). El concepto de Intersubjetividad en Alfred Schütz. *Espacios Públicos*, 10(20), 228-240. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=67602012>.
- Marcondes de Sousa, D. (2000). La intersubjetividad en el discurso y la construcción de la realidad. *Revista de Ciencias Humanas*, 22. Recuperado de <http://www.utp.edu.co/~chumanas/revistas/revistas/rev22/areiza.htm>.
- Mankeliunas, M. (s.f.). Inmanencia y trascendencia en la persona humana. Recuperado de: <http://www.revistas.unal.edu.co/index.php/psicologia/article/viewFile/32600/32603>.
- Marano, M. G. (2004). *Michael Apple y Basil Bernstein: teoría sociológica y regulación pedagógica. Dos discursos sobre la Educación y el Poder. Serie Pedagógica*, 4-5, 265-303. Recuperado de http://www.fuentesmemoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.400/pr.400.pdf.
- Meersohn, C. (2001). Introducción a Teun Van Dijk. Análisis de Discurso. *Universidad de Chile*. Recuperado de <http://www.facso.uchile.cl/publicaciones/moebio/24/meersohn.htm>.
- Potayos, F. (2003). La comunicación no verbal: algunas de sus perspectivas de estudio e investigación. *Revista de investigación lingüística*, 6(2), 67-83. Recuperado de <http://revistas.um.es/riil/article/view/5741>.
- Rizo, M. (2005). La intersubjetividad como eje conceptual para pensar la relación entre comunicación, subjetividad y ciudad. *Revista Razón y Palabra*, 47. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=199520655003>.
- Rizo, M. (2007). Intersubjetividad, comunicación e interacción. Los aportes de

- Alfred Schütz a la Comunicología. *Revista Razón y Palabra*, 57. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=199520710007>.
- Schütz, A. (2003). *El problema de la realidad social* (2da. edición). Buenos Aires: Amortorrou.
- Skliar, C. (2002). Alteridades y pedagogías. O... ¿y si el otro no estuviera ahí? *Educação & Sociedade*, XXIII (79). Recuperado de <http://www.scielo.br/pdf/es/v23n79/10851.pdf>.
- Skliar, C. (2008). El cuidado del otro. *Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología*, Buenos Aires. Recuperado de <http://repositorio.educacion.gov.ar/dspace/bitstream/handle/123456789/89916/EL000780.pdf?sequence=1>.
- Universidad de San Buenaventura (2010). *Proyecto Educativo Bonaventuriano*. Bogotá: Editorial Bonaventuriana.
- Universidad Pedagógica Nacional (2013). *Cátedra Paulo Freire. Sentidos de la emancipación hoy, en la América Latina*. Grupo Comunicaciones Corporativas.
- Van Dijk, T. A. (2012). *Discurso y contexto. Un enfoque sociocognitivo*. Barcelona: Gedisa Editorial.